



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk

rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester

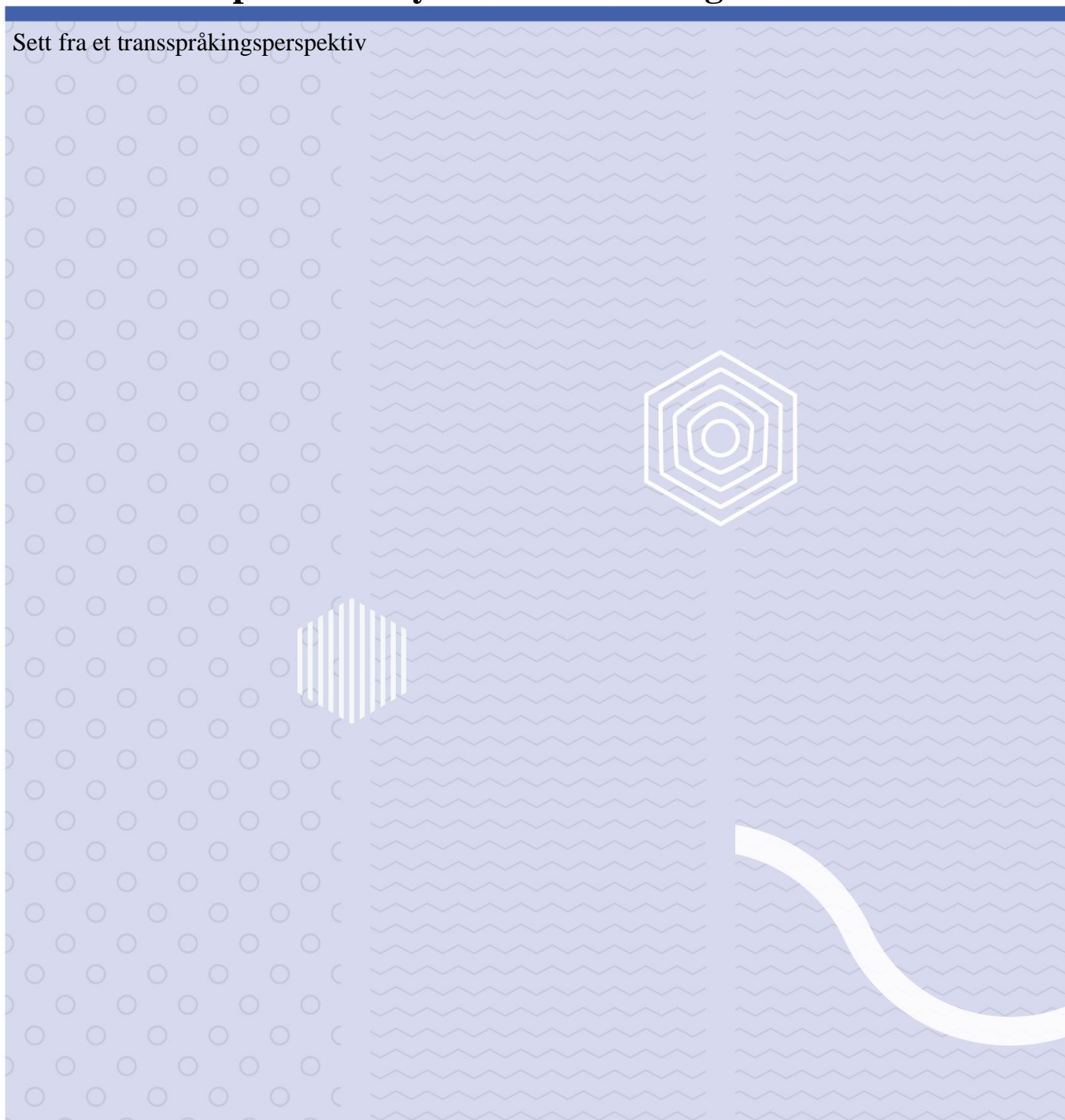
01.06.2021

MP-OPG5100-1 21V

Sjoerdije Fenna van der Meulen

Flerspråklighet som ressurs i språklæring for flerspråklige barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen.

Sett fra et transspråkingsperspektiv



Forord

For en prosess, men for en mestringsfølelse å kunne levere den ferdige oppgaven! For snart to og et halvt år siden begynte jeg på USN for å prøve meg på et masteremne. Nå er snart masteren i boks, og jeg har ikke angret et sekund på valget. Det har til tiden vært slitsomt å kombinere jobb og studie, og mange seine netter måtte til. Med støtte av familie og samboer er jeg endelig i mål. Geert Rinse, jeg vil takke deg for din tro på meg, dine oppmuntrende ord og mange kopper te.

Jeg vil også takke Hein Lindquist som har vært min veileder i masterprosessen. Takk for at du har pirket og gitt konstruktiv tilbakemelding for å hjelpe meg å komme i mål.

Hele oppgaven har for meg, med frysk/nederlandsk som morsmål, vært en transspråkingsprosess. Tankene mine har gått fram og tilbake, og jeg har hatt bruk for alle mine språklige ferdigheter i utarbeidelsen av denne masteren. Jeg må bare si at det hadde vært så mye lettere hvis jeg også kunne ha brukt alle mine skriftlige ferdigheter på papir.

Skollenborg, 01.06.2021

Sjoerdje Fenna van der Meulen

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
Sammendrag	5
Abstract	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling og underspørsmål.....	8
1.3 Formålet med oppgaven.....	8
1.4 Begrepsavklaring	9
1.5 Oppgavens disposisjon	10
2 Teoretisk rammeverk.....	11
2.1 Autismespekterforstyrrelser	11
2.1.1 Forekomst og årsak.....	11
2.1.2 Kjennetegn	12
2.1.3 Komorbiditet	13
2.1.4 Sosial kommunikasjon og interaksjon	13
2.1.5 Repetitiv atferd.....	14
2.1.6 Språkutvikling og språklæring	14
2.1.7 ASF og flerspråklighet.....	16
2.2 Språklæring og flerspråklighet.....	17
2.2.1 Teorier om språklæring.....	17
2.2.2 Flerspråklighet.....	19
2.2.3 Språkstrategier i familier.....	21
2.2.4 Flerspråklighet som ressurs i barnehagen	22
2.2.5 Transspråking	25
3 Metode og metodologi	28
3.1 Valg av metode – kvalitativ metode	28
3.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget – fenomenologi.....	28
3.3 Semistrukturert intervju	29
3.4 Transkribering	31
3.5 Analyse	31
3.6 Relabilitet, validitet og generalisering.....	34

3.7	Etikk.....	35
3.8	Svakheter i metoden	37
4	Analyse	40
4.1	Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språklæringen i hverdagen? 40	
4.1.1	Familiers språkbruk og begrunnelser.....	41
4.1.2	Barnets bruk av språk	42
4.1.3	Hensyn til ASF-diagnosen i språkbruk.....	43
4.1.4	Fremgangsmåte og bruk av flerspråklighet i språklæring	43
4.1.5	Utfordringer i språklæring	45
4.2	Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF, og hvordan ser de for seg det kan brukes?.....	46
4.2.1	Metoder	46
4.2.2	Utfordringer og avgjørende faktorer i språklæring	46
4.2.3	Avgjørende faktorer for å lykkes i språklæring	47
4.2.4	Hensyn til flerspråklighet.....	49
4.2.5	Bruk av flerspråklighet – muligheter og utfordringer	51
4.3	Hvordan kan samarbeid mellom barnehagen og hjemmet fremme bruk av flerspråklighet i språkutviklingen for barn med ASF i barnehagen?.....	54
4.3.1	Utfordringer i samarbeidet	54
4.3.2	Muligheter i samarbeidet	55
4.3.3	Barnehagens rolle i samarbeidet.....	57
4.4	Andre interessante funn	57
5	Drøfting.....	58
5.1	ASF og transspråking	58
	Interaksjonsinstinkt	59
	Kritisk tenkning og kreativitet	60
	Kommunikasjonshjelpemidler	61
	Tilrettelegging ↔ transspråking	62
5.2	Synet på transspråking	63
	Familiers holdninger	63
	Spesialpedagogers holdninger	64
5.3	Transspråking i språklæring i barnehagen	65
	Transspråking versus dualistisk tankegang	66
	Foreldresamarbeid som ressurs.....	67

	Transspråking kan lette utfordringene.....	68
6	Oppsummering og konklusjon	70
7	Litteraturliste	71
Vedlegg.....		74
	Vedlegg I – Intervjuguide foresatte.....	74
	Vedlegg II – intervjuguide spesialpedagoger	76
	Vedlegg III- selektiv koding foresatte.....	78
	Vedlegg IV – selektiv koding spesialpedagoger.....	79
	Vedlegg V – informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte.....	80
	Vedlegg VI – informasjonsskriv og samtykkeerklæring spesialpedagoger	83
	Vedlegg VII – meldeskjema for behandling av personopplysninger.....	86

Sammendrag

Denne masteroppgaven, skrevet for studieprogrammet Master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), har som tema *flerspråklige barn med autismespekterforstyrrelser (ASF)*. I det spesialpedagogiske arbeidet for denne gruppen blir flerspråklighet ofte nedprioritert selv om ulike studier viser at disse barna har mulighet til å beherske flere språk, og at disse flerspråklige ferdigheter kan være til nytte på mange ulike utviklingsområder. Hensikten med oppgaven er å få innsikt i hvordan flerspråklige ferdigheter kan bli brukt som ressurs i språkopplæring for disse barna, sett fra et transspråkingsperspektiv. Nasjonalt og internasjonalt har det blitt forsket en del på flerspråklighet hos barn med ASF, men aldri fra et transspråkingsperspektiv.

Studiet har rettet seg mot å få innsikt i hvordan flerspråklige familier med barn med ASF bruker flerspråklighet, hvordan spesialpedagoger som jobber med flerspråklige barn med ASF bruker flerspråklighet i språklæring, i tillegg til å se på muligheter for hvordan flerspråklige ferdigheter kan bli brukt dynamisk i språklæringen. Problemstillingen til studiet er: *Hvordan kan flerspråklighet brukes som ressurs i språklæringen til barn med ASF i barnehagen?*

Studiet har et fenomenologisk kvalitativt utgangspunkt og har fokus på å beskrive situasjoner slik informantene opplever dem. Det har blitt utført fire intervjuer, to med foreldre fra flerspråklige familier og to med spesialpedagoger.

Funnene fra analysen har blitt drøftet i lys av García og Wei sitt transspråkingsperspektiv som påpeker at det ikke finnes forskjellige språk, siden alle språklige ferdigheter til flerspråklige barn er samlet i et lager. Barnet velger trekk, språklige kunnskaper og ferdigheter avhengig av konteksten det befinner seg i. Funnene viser at barn med ASF har mulighet til å transspråke hvis det blir tilrettelagt på riktig måte, selv om ferdigheter som kritisk tenkning og kreativitet, samt symmetrisk kommunikasjon kan være utfordrende. Den tilretteleggingen må blant annet inneholde et syn på flerspråklighet hos både foreldre og spesialpedagoger som fører til at barnets flerspråklige kompetanse kan brukes som ressurs, samtidig som at miljøet rundt må se potensialet i barnet med ASF. I tillegg viser funnene at transspråking kan bidra og lette språklæring for disse barna i barnehagen. Ved hjelp av foreldresamarbeidet kan transspråking bryte ned skillet mellom barnehagen og hjemmet og gi barnet mulighet til å ta i bruk hele sitt språklige og semiotiske repertoar for å skape mening.

Abstract

This master's thesis, written for the study program Master in Pedagogy with specialization in special education at the University of Southeast Norway (USN), has as its theme *multilingual children with autism spectrum disorders (ASD)*. In the special educational work for this group, multilingualism is often downgraded, although various studies show that these children have the opportunity to master several languages and that these multilingual skills can be useful in many different areas of development. The purpose of the study is to gain insight into how multilingual skills can be used as a resource in language teaching for these children from a translingual perspective. Nationally and internationally, there has been some research on multilingualism in children with ASD, but never from a translingual perspective.

The study has focused on gaining insight into how multilingual families with children with ASD use multilingualism and how special educators who work with multilingual children with ASD use multilingualism in language learning. The study has also looked at opportunities for how multilingual skills can be used dynamically in language learning. The main question for the study is: *How can multilingualism be used as a resource in language learning for children with ASD in kindergarden?* The study has a phenomenological qualitative starting point and focuses on describing situations as the informants experience it. Four interviews were conducted, two with parents from multilingual families and two with special educators.

The findings from the analysis have been discussed in light of García and Wei's translanguage perspective, which points out that there are no different languages since all the language skills of multilingual children are gathered in a warehouse. The child chooses features, language knowledge and skills, depending on the context in which he or she finds himself or herself. The findings show that children with ASD have the opportunity to translanguage if it is arranged in the right way, although the skills of critical thinking and creativity as well as symmetrical communication can be challenging. This approach must, among other things, include a view of multilingualism in both parents and special educators, which means that the child's multilingual competence can be used as a resource, at the same time as the surrounding environment must see the potential in the child with ASD. In addition, the findings show that translanguage can contribute to and even facilitate language learning for these children in kindergarden. With the help of parental cooperation, translanguaging can break down the distinction between kindergarden and home and give the child the opportunity to use their entire linguistic and semiotic repertoire to create meaning.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fra 2017 til 2018 har andel minoritetsspråklige barn i barnehagen hatt en økning på 4,6 prosent (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 31-32). Samtidig øker prosentdelen av barn som får ASF-diagnosen i alle aldre. Ved 8-årsalder er det 1,1 % av guttene og 0,3 % av jentene som har fått diagnosen ASF (Surén et al., 2019). Det antas at det i Norge i dag finnes mellom 1000–1300 barn med ASF som har tospråklig bakgrunn, det er ingen tall på alderen til disse barna (Statped, 2021a). Trenden viser at tall på både barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagen og barn med ASF-diagnosen stiger, og selv om tallene ikke direkte kan kobles, så kan det indirekte antas at det er stor mulighet for at antallet flerspråklige barn med ASF i barnehagen, skal øke. Temaet, flerspråklighet hos barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) i barnehagen, er valgt med utgangspunkt i både erfaring og interesse. Fokuset i barnehagen, samarbeidsinstanser og samfunnet generelt er ofte rettet mot norsk, og minoritetsspråket blir nedprioritert. Likevel erfarer jeg, som spesialpedagog i barnehagen, at mange av disse barna har ferdigheter (ekspressivt og impressivt) både på norsk og morsmål, men ikke får mulighet til å bruke alle disse ferdighetene. Noen ganger blir den flerspråklige ferdigheten brukt på en subtraktiv måte, det vil si til norskferdighetene er på plass. I barnehagen er det norskferdighetene som teller og som blir prioritert i språklæringen. For barn med ASF er tidlig intervensjon avgjørende i deres senere utviklingsløp, og ved manglende intervensjon vil gapet mellom barnet og typisk utviklede barn øke (Garrels, 2017, s. 223).

Familier med barn med ASF blir ofte anbefalt å bruke norsk hjemme med utgangspunkt i vanskene barnet har, selv om familiemedlemmene selv ikke har gode norskferdigheter. Jeg har i arbeidet opplevd at foreldre synes det er vanskelig å skulle legge vekk morsmålet, familiespråket, i tillegg til å måtte akseptere at barnet har ASF-diagnose. I tillegg har jeg erfart familier som, til tross for anbefalingene, har valgt å bruke morsmålet, og hvor barnet også har tatt i bruk både morsmålet og norsk. Ulike studier bekrefter mine erfaringer om at flerspråklige barn med ASF har mulighet til å lære seg flere språk (Lund, Kohlmeier & Durán, 2017; Ohashi et al., 2012). I tillegg kan flerspråklighet ha positiv innvirkning på forskjellige områder, blant annet sosiale kommunikasjonsferdigheter (Karlsen & Gjevikhaug, 2020; Smith, Summers, Mueller, Carillo & Villaneda, 2018). Med utgangspunkt i disse erfaringene ble jeg interessert i å finne ut mer om hvordan den flerspråkligheten som barn med ASF har mulighet å lære, kan bli brukt som ressurs i språklæringen for disse barna. Jeg ønsket å finne ut hvordan flerspråklige familier med barn med ASF forholder seg til flere språk, og hvordan de bruker flerspråkligheten for meningskaping i

hverdagen. For å kunne bruke flerspråkligheten i barnehagen ønsket jeg å få innblikk i hvordan spesialpedagoger gir form til språklæring for flerspråklige barn med ASF, og hvordan de kan tenke seg å bruke flerspråkligheten som ressurs. Samtidig ønsket jeg å undersøke om flerspråkligheten kan bli brukt for å skape en form for samsvar mellom språksituasjonen hjemme og i barnehagen. Ved å se på suksessfaktorene håper jeg å kunne få fram hvordan flerspråklighet kan brukes som ressurs sett fra et transspråkingsperspektiv. Transspråkingsperspektivet legger vekt på følgende: «Alt man kan av språk, er ressurser» (García & Wei, 2019, s. 5). Dette perspektivet passer godt med formålet til oppgaven (1.3).

1.2 Problemstilling og underspørsmål

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan flerspråklighet brukes som ressurs i språklæringen for barn med ASF i barnehagen?

For å kunne besvare denne problemstillingen har det blitt utarbeidet tre underspørsmål. Disse underspørsmålene har hjulpet for å utforske temaet nærmere, og har vært en støtte i utforming av intervjuguidene.

1. Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språklæring i hverdagen?
2. Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF, og hvordan ser de for seg at det kan brukes?
3. Hvordan kan samarbeid mellom barnehage og hjem fremme bruk av flerspråklighet i språkutviklingen av flerspråklige barn med ASF?

1.3 Formålet med oppgaven

Fokuset i oppgaven ligger på å få fram suksessfaktorene for å kunne få til språkutvikling hos flerspråklige barn med ASF, i tillegg til å få et innblikk i hvordan deres flerspråklige ferdigheter kan brukes for å fremme språkutviklingen. Ved å belyse problemstillingen og underspørsmål håper jeg å øke kunnskapen, hos meg selv og i barnehager, om hvordan flerspråklighet kan brukes dynamisk for å fremme språkutviklingen av barn med ASF i barnehagen. Ved å øke kunnskapen håper jeg at oppgaven kan bidra til å forbedre praksis i arbeidet med flerspråklige barn med ASF. Jeg håper også at oppgaven kan bidra til økt forståelse for transspråkingsperspektivet som det nye synet på flerspråklighet. Samtidig håper jeg at oppgaven kan bidra til økt bevissthet og forbedring i praksis innenfor anerkjennelse av ulikhet, et mandat som er høyt prioritert i rammeplanen og barnehageloven.

1.4 Begrepsavklaring

Flerspråklig

I barnehagene er det mange barn som vokser opp med ett eller flere andre språk enn norsk hjemme. Utdanningsdirektoratet kaller barn minoritetsspråklige når barnet selv og begge foreldrene har et annet morsmål enn norsk, samisk eller engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2021). I 2020 gikk det 52 500 barn i barnehagen som ifølge Utdanningsdirektoratets definisjon, var minoritetsspråklige. Også begrepene flerspråklige eller tospråklige blir brukt for å betegne disse barna. Det snakkes om simultan flerspråkligheit når barn vokser opp med flere språk fra tidlig alder. Sekvensiell flerspråkligheit beskriver at barn lærer et nytt språk etter at det har lært grunnleggende ferdigheter på ett språk. Her er det ofte 3-årsgrensen som teller (Egeberg, 2016, s. 20). Alle disse begrepene har til felles at de snakker om barn som har ferdigheter på mer enn ett språk, men samtidig er disse begrepene *additive*. Det tas utgangspunkt i at språkene blir brukt «ved siden av» hverandre, i hver sin kontekst (García & Wei, 2019, s. 29). Disse definisjonene passer i utgangspunktet ikke til det teoretiske utgangspunktet, transspråking, som har blitt valgt til oppgaven og som forklares mer i 2.2.5. Transspråking vektlegger en dynamisk bruk av språk hvor barnet velger språklige trekk fra hele repertoaret avhengig av situasjonen. Likevel velger jeg i oppgaven å bruke begrepet *flerspråkligheit* når det skrives om barn som har ferdigheter i å bruke trekk fra forskjellige språk, og som til daglig forholder seg til flere språk. Jeg velger å bruke begrepene *flerspråklig* og *flerspråkligheit*, da dette også er mestringsfokuserete begreper som framhever barnets kompetanse i å bruke og forholde seg til disse forskjellige trekkene (Egeberg, 2012, s. 14). Det er akkurat det oppgaven fokuserer på – hvordan hele den språklige kompetansen til barnet kan brukes i språkutviklingen.

Morsmål

Når det snakkes om flerspråkligheit, så snakkes det om flere språk som et barn har ferdigheter på. Det blir brukt forskjellige begreper for disse, blant annet hjemmespråk, morsmål, første språk og minoritetsspråk. Transspråkingsperspektivet snakker om språklige ferdigheter som går utover situasjoner og bryter skillene. Derfor synes jeg ikke at «hjemmespråk» blir riktig, da det impliserer at språket bare blir brukt innenfor hjemmets grenser. Jeg var i tvil om hvilket begrep jeg skulle bruke, men har valgt å bruke begrepet *morsmål*, da det er foreldrenes språk (morsmål) som de fleste barn har sine første språklige opplevelser med.

1.5 Oppgavens disposisjon

I dette kapitlet har bakgrunn for temaet, problemstilling og underspørsmål samt begrepsavklaring og formålet med oppgaven blitt presentert. I neste kapittel blir det teoretiske rammeverket for oppgaven redegjort. Her blir tidligere forskning og teori om ASF, språk og språklæring og flerspråklighet beskrevet. Her kommer også det teoretiske utgangspunkt for oppgaven, transspråking, fram.

I kapittel 3 behandles metoden og metodologi. Kapittel 4 viser analysen med resultatene fra intervjuene. I kapittel 5 blir hovedfunnene fra analysen drøftet mot teorien. Til slutt skal jeg i diskusjonen (kapittel 6) svare på forskningsspørsmål og problemstillingen gjennom en oppsummering og konklusjon. Litteraturoversikt vises helt til slutt.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet blir aktuell teori og tidligere forskning relatert til problemstillingen presentert. Søkelystet settes her ved på teori og tidligere forskning om ASF, *språk, språklæring* og *flerspråklighet*. Det teoretiske utgangspunkt for oppgaven, *transspråking*, blir også introdusert.

2.1 Autismespekterforstyrrelser

I dette avsnittet skal det gås nærmere inn på ASF-diagnosen. Først skal forekomst og årsak presenteres kort. Deretter beskrives kjennetegn, som er vanskene innenfor områdene kommunikasjon, sosial interaksjon og repetitiv atferd, og deres påvirkning på dagliglivet og fungering. Språkutviklingen til barn med ASF skal belyses og hva forskning sier om ASF-diagnosen og flerspråklighet.

2.1.1 Forekomst og årsak

Forekomsten av ASF har økt de siste årene siden 90-tallet, sannsynligvis på grunn av endring av hva diagnosen omfatter, og økt bevissthet rundt diagnosen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). Surén et al. (2019) har beregnet andel barn med autismespekterforstyrrelser ut fra pasientdata fra Norsk pasientregister og befolkningsdata fra Folkeregisteret, og kom fram til at ved 8-årsalder hadde 1,1 % av guttene og 0,3 % av jentene fått diagnosen. Studiet viste i tillegg at andelen har økt i alle aldersgruppene fra 2008 til 2016 (Surén et al., 2019, s. 3). Studier fra forskjellige land viser en forekomst på rundt 1 % av befolkningen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). En større andel gutter enn jenter får påvist ASF-diagnosen. Ratio antas å være på rundt 3:1 (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528).

Leo Kanner var den første til å beskrive barn med ASF-diagnosen i en casestudie fra 1943 (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). I 1944 skrev Hans Asperger en studie om barn med samme atferd. Disse to studiene blir ansett som starten på fagfeltet om ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Siden da har det blitt snakket om hva årsaken til disse barnas atferd er. Begrepet «kjøleskapsmødre» er et av begrepene som har blitt brukt helt frem til 1980. Disse såkalte «kjøleskapsmødre», som ikke ga omsorg og var følelsesmessig kalde, skulle være årsaken til at barn fikk ASF. Man trodde at ASF var en reaksjon fra barnet på at det følte seg avvist av sin mor (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524; Mølgaard, Pedersen & Rothenborg, 2017, s. 19). Selv om det har vært mange studier som har bevist at kalde mødre ikke er årsaken til ASF-diagnosen, kan foreldre fortsatt oppleve at de får skylden i barnets atferd (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). På tross

av mange studier er det fortsatt stor usikkerhet rundt ASF-diagnosen. Det finnes studier som påviser at genetikkk spiller en rolle, men det har ikke blitt funnet svar på hvordan det påvirker. Andre studier viser til miljøfaktorer (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 54-55).

2.1.2 Kjennetegn

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse. Nevroutviklingsforstyrrelser er tilstander hvor den psykologiske og nevrologiske utviklingen er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom (Statped, 2021b). Nevroutviklingsforstyrrelser kan ikke behandles for å fjerne tilstanden, men tilpassede tiltak kan fremme utvikling og fungering (Statped, 2021b). Når denne oppgaven skrives, er det fortsatt ICD-10 som er gjeldende som diagnostisk system i Norge. ICD-10 skiller fortsatt mellom fire typer innenfor autismediagnosen: barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. ICD-11 som blir den nye diagnosemanualen, som ikke har blitt oversatt til Norsk enda, og DSM-V (amerikansk diagnosemanual) erstatter disse typene med «sekkebetegnelsen»: *autismespekterforstyrrelser*. Det er den betegnelsen som brukes i oppgaven. ICD-11 og DSM-V beskriver to kjerneområder hvor barnet må ha vansker innenfor, for å kunne stille ASF-diagnosen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019):

1. vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon
2. avgrensede, repeterende atferd og interesser

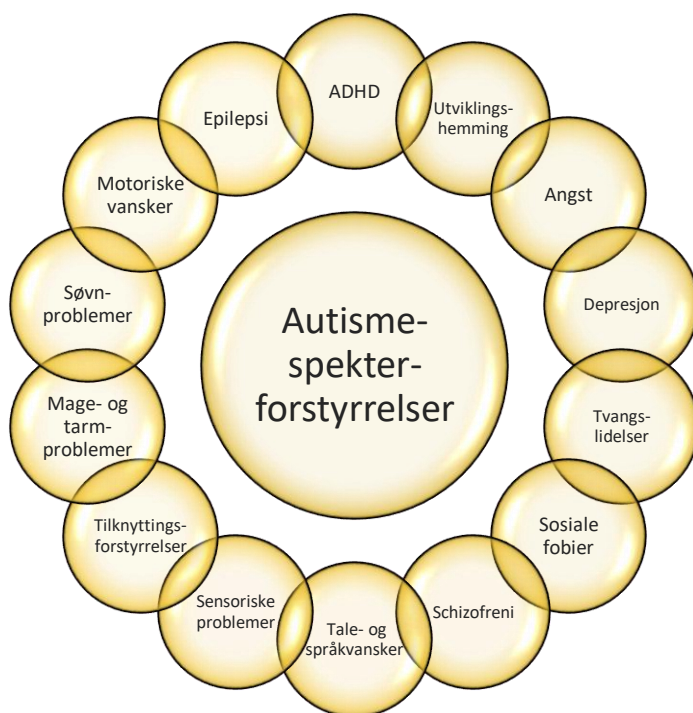
I tillegg til disse kjerneområdene trekkes intellektuell og språklig fungering fram som to relaterte vansker (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Også vansker med eksekutive funksjoner blir ofte beskrevet hos barn med ASF. Eksekutive funksjoner er en paraplybetegnelse som inneholder nødvendige funksjoner i atferden som ikke er automatisert, for eksempel planlegging, selvregulering, kognitiv fleksibilitet, arbeidsminne og å starte/ta initiativ til aktiviteter (Blijd-Hoogewys, Bezemer & van Geert, 2014). Hos barn er særlig svekkelser innenfor kognitiv fleksibilitet og planlegging blitt påvist i forskning. Noen studier viser også til svekkelser innenfor initiativtaking i aktiviteter og arbeidsminne (Blijd-Hoogewys et al., 2014). Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black og Wagner (2002) viser i deres forskning av sammenheng mellom eksekutive funksjoner og adaptiv atferd hos barn med ASF, at svekkelser i eksekutive funksjoner er sterkt forbundet med vanskene i kommunikasjon, lek og sosiale relasjoner. I tillegg til eksekutive funksjoner blir sensoriske vansker også nevnt som et kjennetegn for barn med ASF, omtrent 75 % av barn med ASF opplever sensoriske avvik (Garrels, 2017, s. 228).

Selv om det beskrives kjennetegn for ASF-diagnosen, er barn med ASF en heterogen gruppe på lik linje med ordinært utviklede barn. Barn med ASF har sin egen personlighet med tanker, følelser, interesser og væremåter. Hvordan barnet fungerer er avhengig av forskjellige faktorer som blant

annet kognitiv fungering, og kan være svært forskjellig fra barn til barn. Å ta hensyn til at barn med ASF er unike, har unike personligheter og dermed også trenger unik tilrettelegging i hverdagen, er det viktigste hensynet som kan tas. Dette gjelder også i forhold til flerspråklighet.

2.1.3 Komorbiditet

Komorbiditet handler om to eller flere diagnoser/vansker som kan forekomme samtidig. For barn med ASF betyr det at de i tillegg til ASF-diagnosen kan ha én eller flere diagnoser. Fra ulike forskninger kommer det mange ulike mulige tilleggsdiagnoser som barn med ASF kan ha. Blant disse er ADHD, epilepsi, utviklingshemming, tvangslidelse, søvnproblemer, motoriske vansker med mer (se figur 1) (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 59).



Figur 1. Komorbiditet hos barn med ASF (forenkling av Øzerk & Øzerk, 2013, s. 59)

M. Øzerk og Øzerk (2013, s. 62) ser kritisk på overdreven bruk av komorbiditet da det kan påvirke forventningene til barna, og kan vanskeliggjøre å finne gode tilpassede tiltak som passer alle diagnoser. Barnets fungeringsnivå må derfor stå sentralt når tiltak skal iverksettes.

2.1.4 Sosial kommunikasjon og interaksjon

Som nevnt før er det forskjellig fra barn til barn hvordan vanskene manifesterer seg. Hos små barn med ASF viser vanskene med sosial kommunikasjon og interaksjon seg ofte i mangel av felles oppmerksomhet, svekket evne til å initiere øyekontakt, lite deltaking i lek, lite initiativ i samspill og «uvanlige» måter å bruke leker på (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525; M. Øzerk & Øzerk,

2013, s. 74). Felles oppmerksomhet forekommer når et barn koordinerer oppmerksomhet mellom et annet menneske og et objekt eller hendelse for å dele interessen mellom personen og objektet/hendelsen (Fossnes, Olaff & Isaksen, 2012, s. 187). Felles oppmerksomhet er viktig for videre utvikling av blant annet imitasjon og sosiale kommunikasjonsferdigheter, og spiller en viktig rolle innen språkutvikling (Fossnes et al., 2012, s. 188; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Kommunikasjon innenfor transspråkingsperspektivet er basert på transaksjonsmodellen som har som utgangspunkt at kommunikasjon er et relasjonelt fenomen, der alle deltakere er aktive i meningsdanning og fortolkning (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 23-24). Transaksjonsmodellen er sirkulær. Her spiller et symmetrisk samspill en viktig rolle. Med utgangspunkt i vanskene til barn med ASF kan symmetrisk samspill være utfordrende. Det er den andre i relasjonen som derfor må ta ansvaret for å prøve å få til samhandling. Det at barn med ASF har vansker med å være i felleskapet og ikke tar mye initiativ, betyr ikke at disse barna ikke ønsker å være sammen med andre mennesker. M. Øzerk og Øzerk (2013, s. 57) viser også til disse myter om barn med ASF som «aldri kan etablere relasjoner» eller «ikke vil ha venner». Det er likevel ofte den andre i relasjonen som må ta ansvaret i å etablere kommunikasjon.

2.1.5 Repetitiv atferd

Barn med ASF viser repetitiv atferd og har ofte særinteresser. Noen barn kan være veldig glad i å se på vaskemaskinen i flere timer eller de liker å snu på hjulene på lekebilene. Noen barn kan snakke om samme tema om og om igjen eller bli opphengt i den ene sangen. Den repetitive atferden kan ses på som en kilde til selvstimulering (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 77). For noen barn tar den atferden stor plass i hverdagen, for andre går det mindre utover hverdagen. Likevel er atferden sammenlignet med jevnaldrende mer intensiv og lite fleksibel hos barn med ASF. For noen barn med ASF er endringer i rutiner og hverdagen vanskelig (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526).

2.1.6 Språkutvikling og språklæring

Språklig fungering trekkes fram som et vanskeområde for barn med ASF i tillegg til de to kjerneområdene. De fleste barn med ASF har forsinkede og/eller avvikende språklige ferdigheter (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). Studier viser at mellom 30 og 50 prosent av barn med ASF ikke har utviklet et funksjonelt språk. Imidlertid vises det også til at barn følger den samme språklige utviklingen som ordinære barn, bare på en langsommere måte. De kan nå samme milepælene i utviklingen, men senere enn jevnaldrende (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). Barn med ASF har ulike språklige ferdigheter. Likevel sliter de fleste av dem med alle komponenter innenfor Bloom & Laheys språkmodell, særlig bruken av språk (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 115). Brynskov et al.

(2017) har sammenlignet førskolebarn med ASF (5–6 år) og barn med typisk utvikling (4–6 år) med samme nonverbale alder, for nonverbal IQ, vokabular, morfologi, syntaks og sosiologisk status. Studiet viser at barna med ASF hadde en lavere skår på alle deler, men at barna særlig sliter med morfologi (bøying) og syntaks (sette ord sammen til setning). Vansker med sosialt samspill og språkutvikling ligger tett knyttet til hverandre. Barn utvikler språk i samspill med sine omgivelser. Som nevnt i 2.1.4 tar barn med ASF lite initiativ til samspill og har lite felles oppmerksomhet. Begge disse to ferdighetene, og særlig felles oppmerksomhet, er viktige for å kunne etablere symmetriske kommunikasjonsrelasjoner. Det blir dermed omgivelsen rundt som må ta ansvaret i etablering av kommunikasjonsrelasjoner.

Som nevnt er det et bredt spekter innenfor ASF-diagnosen med store individuelle forskjeller, dette gjelder også språklige ferdigheter. Noen barn har ingen verbal tale og lite språkforståelse, mens andre har gode språklige ferdigheter både ekspressivt og impressivt. Mange barn med ASF, særlig de som helt eller delvis mangler tale, har behov for alternative eller supplerende kommunikasjonsformer. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er alle former som blir brukt for å kommunisere når tradisjonelle måter ikke strekker til. Eksempel kan være håndtegn, grafiske symboler (eks. PCS) eller fysiske gjenstander, men også kroppslige uttrykk som tolkes av andre er en form for ASK (Næss & Karlsen, 2015). ASK kan bli sett på som en multimodalitet. Multimodaliteter er gester, visuelle signaler, lyder, tonefall, men også andre kommunikasjonsformer enn ord (García & Wei, 2019, s. 44). I bruk av kommunikasjonsmidler bør man hos flerspråklige barn være bevisst på forskjeller mellom språkets oppbygging og form samt ulik bruk av kommunikasjonsmønstre (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 123).

Ifølge Martinsen (2016, s. 15) er det tre sentrale tiltak som er kjernen i opplæring av barn med ASF. For det første er det viktig med strukturering for å skape oversikt og forutsigbarhet i hverdagen. For det andre er språk og kommunikasjonsopplæring viktig. Økning av sosial deltakelse blir nevnt som tredje viktige tiltak. Garrels (2017, s. 235) nevner bruk av smågrupper som positivt for barn med ASF på grunn av mindre stimuli, mulighet til å tilpasse aktiviteten til barnets styrker og mulighet til generalisering på ulike måter. Smågruppene kan bidra i inkludering. Metoder for å fremme utvikling hos barn med ASF er ofte basert på atferdsanalytiske prinsipper. Et eksempel er Early Intensive Behavioural Intervention (EIBI) også kalt TIOBA. EIBI er en intensiv intervensjon som settes inn tidlig i barnets liv (før fylte 4 år). Intervensjonen retter seg mot alle utviklingsområder og er basert på barnets styrker og utfordringer (Garrels, 2017, s. 224-225). EIBI bruker såkalte forsterkere basert på barnets motivasjon for å styrke ønsket atferd. En annen metode som blir brukt i Norge er JASPER, Joint Attention Symbolic Play Engagement of Regulation. I motsetning til EIBI, retter ikke JASPER seg mot alle utviklingsområder, men særlig mot felles oppmerksomhet og lek

for å fremme barnets generelle utvikling (Goods, Ishijima, Chang & Kasari, 2013). For styrking av språk og kommunikasjonsferdigheter, blir det å fremme felles oppmerksomhet påpekt som spesielt viktig (Fossnes et al., 2012; Kaale, Smith & Sponheim, 2012). Felles oppmerksomhet er en pre-kommunikativ ferdighet som er grunnleggende for språkutviklingen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 121).

2.1.7 ASF og flerspråklighet

Siden de fleste barn med ASF har forsinkede og/eller avvikende språkferdigheter, er foreldre og fagpersoner ofte i tvil om barnet har forutsetninger for å forholde seg til flere språk samtidig (Beauchamp & MacLeod, 2017; Reetzke, Zou, Sheng & Katsos, 2015). De tenker det er allerede nok for barnet med ett språk og kan være redde for at barnet blir enda mer forsinket i språkutviklingen hvis det skal forholde seg til flere språk samtidig. Det er ikke bare en bekymring tilknyttet til ASF, men gjelder også generelt barn som er flerspråklige. Ryen og Simonsen (2015) tar i deres artikkel opp ni myter om flerspråklighet. Mytene dreier seg om at bruk av morsmål kan hemme barns språkutvikling på norsk, at barn snakker senere når de må forholde seg til flere språk og at et barn med språkvansker ikke skal snakke flere språk. ASF kan tenkes å ha en kobling til tankene rundt språkvansker. I tillegg tar de opp myten om at å ha mer enn ett språk i samme ytring er forvirring fra barnets side. Det er flere studier som viser at flerspråklige barn med ASF fint kan klare å lære seg flere språk. Lund et al. (2017)) har analysert sju artikler som tar for seg sammenligning mellom utviklingen av enspråklige og simultant flerspråklige barn med ASF. De viser til at artiklene beskriver en liten forskjell på både reseptive og ekspressive ferdigheter, men ikke i den forstand at det kan sies at flerspråkligheten har en negativ påvirkning på språkutviklingen. Et av disse studiene er studiet av Ohashi et al. (2012). Dette studiet har fokusert seg på flerspråklige og enspråklige barn i barnehagealder (24–52 måneder). Studiet viser ingen forskjell mellom milepælene alder av første ord og alder av første setning for enspråklige eller flerspråklige barn med ASF. I tillegg fant de heller ingen forskjell i alvorlighetsgrad av utfordringene med kommunikasjon og reseptivt og ekspressivt språk. Flerspråklighet synes dermed ikke å være et ekstra hinder for språkutviklingen til barn med ASF. Flerspråklighet kan dessuten være bra for barnets sosiale kommunikasjonsferdigheter (Smith et al., 2018). Hvis foreldre bare velger å bruke majoritetsspråket med hensyn til ASF-diagnosen, kan barnet gå glipp av øvelse i sosiale ferdigheter da foreldre ikke behersker dette språket. Samtidig ser man at foreldre og barn har bedre og lengre samhandling når det skjer på morsmålet. Bruk av flerspråklighet påvirker dermed sosial samhandling, som igjen påvirker språkutviklingen (Beauchamp & MacLeod, 2017). Det er en vekselvirkning som forbedrer både språklige ferdigheter og sosial samhandling.

2.2 Språklæring og flerspråklighet

Språk blir beskrevet som det viktigste redskapet for mennesker til å oppfatte, reflektere, kommunisere med og lære av verden rundt oss (Egeberg, 2012, s. 55; K. Øzerk, 2016, s. 64). Ved hjelp av språk kan mennesker formidle og dele tanker, følelser og erfaringer. Språk gjør det mulig å dele den verden vi har i hodet med verden rundt oss (Egeberg, 2012, s. 55). Språk kan være både muntlig, skriftlig eller ved hjelp av tegn eller piktogrammer (Næss & Karlsen, 2015).

Språk og kommunikasjon henger tett sammen. Ordet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet «communicare» som betyr «gjøre felles», og viser til at vi sammen gjør våre tanker felles for å kunne dele disse (K. Øzerk, 2016, s. 57). Ved å kommunisere setter vi ord på tankene våre. Språk og tanker er nært knyttet til hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. Kunnskap og avansert tenkning utvides gjennom språkferdigheter, men mer kunnskap gir også grunnlag for å utvikle språkferdighetene (Egeberg, 2012, s. 56). Språkutvikling er blant annet grunnleggende for barns sosiale og personlige utvikling (Tetzchner, 2012, s. 400). Ved hjelp av språk blir konflikter løst, mennesker kan sette ord på følelser og forklare hvorfor de gjør som de gjør. Språk er ved siden av et tankemessig redskap, dermed også et følelsesmessig redskap (K. Øzerk, 2016, s. 58). Å kunne bruke språk for å felles gjøre seg opp tanker, meninger og behov er en unik egenskap ved menneskearten. Bare menneskearten bruker et unikt system av symboler for å kommunisere, og med utgangspunkt i det definerer filosofen Ernst Cassirer mennesket som «animal symbolicum» (K. Øzerk, 2016, s. 57). Tetzchner (2012, s. 410) beskriver tre viktige egenskaper som skiller menneskets språk fra andre arters kommunikative uttrykk. For det første består språket av språklige symboler som gjør det mulig å rette oppmerksomheten mot bestemte aspekter ved omgivelsen. For det andre bruker mennesker grammatikk som sørger for at mening skapes utenom den som er gitt i enkelte symboler. I tillegg har det blitt definert over 6000 forskjellige språk, mens andre arter stort sett har et felles sett av uttrykk for å kommunisere. Det viser at mennesker bruker språk på ulike måter og i ulike former.

2.2.1 Teorier om språklæring

Bloom & Lahey definerer en språkmodell som gir oss en oversikt over de forskjellige komponentene språket består av. Modellen er bestående av tre hovedkomponenter: bruk, innhold og form. Komponentene står i et gjensidig forhold til hverandre, de overlapper og påvirker hverandre. Det kan sies at et barn har et godt språk når bruk, innhold og form er integrert i hverandre (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 25). Disse tre komponentene utgjør samlet barnets språklige kompetanse. Innholdssiden av språket, også kalt semantikk, dreier seg om utviklingen av barnets begreper og

ordforråd. Det kan deles i reseptivt og ekspressivt ordforråd. Språkets form handler om fonologi (uttale), morfologi (bøying av ord) og syntaks (sette ord sammen til setninger) (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 26). Hvordan man bruker og tolker språk i sosiale kontekster, blir kalt pragmatikk og er språkets form (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 27).

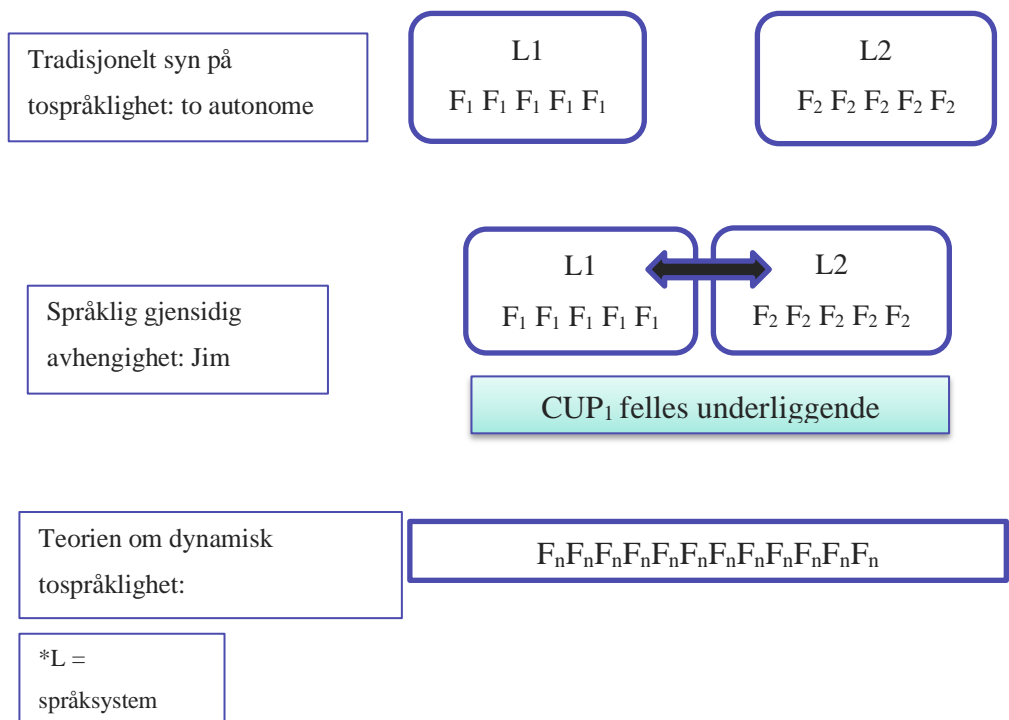
Det finnes mange ulike teorier om hvordan barn utvikler språk. Forskjellene mellom disse ligger i forskjellen i syn på læring og mennesket (Bjørke & Haukås, 2020, s. 24). De fleste av disse teoriene beskriver likevel et komplekst samspill mellom kognitive, biologiske og sosiokulturelle faktorer (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 25). Før lingvisten Noah Chomsky sørget for et paradigmeskifte i forhold til synet på utviklingspsykologi og dermed synet på språk i 1959, var det Skinners behaviorisme som var rådende (Bjørke & Haukås, 2020, s. 24). Behaviorisme gikk ut på at all kunnskap måtte komme fra input utenfra, det gjaldt også språk (Bjørke & Haukås, 2020, s. 24). Empiriske undersøkelser viste at den forståelsen for språk var for enkel til å kunne forklare kompleksiteten i språklæring, også Chomsky var kritisk til den tilnærmingen. Han påpekte et såkalt induksjonsproblem i språklæring: Hvordan kan spedbarn utfra et uendelig sett av språkregler, lære seg språkets oppbygging uten at det er medfødt? (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 168). Chomsky beskrev herved at mennesker har et Language Acquisition Device (LAD) som er en unik menneskelig medfødt mekanisme bestående av hjernestrukturer og nevralt koblinger i hjernen som fører til at mennesker er biologisk rustet til å tilegne seg språk. At barn kan tilegne seg et språk (eller språkene) de er omgitt av, er ifølge Chomsky, ikke bare takket LAD men også takket fellestrekk alle språk i verden har, den såkalte universalgrammatikken eller generativ grammatikk (Rygvoid, Garmann, von Koss Torkildsen & Næss, 2019, s. 302; K. Øzerk, 2016, s. 121). Med andre ord er språkkunnskapen til barn delvis medfødt, de trenger bare å selekttere hvilke av de grammatiske strukturere de trenger i det språket de vokser opp med (Rygvoid et al., 2019, s. 302). I 1980-årene kom det teorier som gikk imot Chomskys teori om en medfødt grammatikk, disse kognitive lingvistiske teorier, først lansert av Langacker, hevdet at mennesket har veldig avanserte sosiale og kognitive evner som gjør det mulig for mennesket å danne, lære og bruke språk. Disse evnene er blant annet sammenligning, kategorisering, generalisering og imitering (Rygvoid et al., 2019, s. 302). For å kunne bruke disse evnene er mye erfaring med språk viktig. Barns erfaring med språk har ifølge den kognitive lingvistiske teorien stor betydning for språkferdighetene deres, og dermed kan det antas at barn med mye språkerfaring vil ha gode språkferdigheter (Rygvoid et al., 2019, s. 303). Tidligere hadde også Bakhtin og hans kollega Vološinov presisert at kontekst og språk henger sammen. Et barn utvikler språk i samspill med språkmiljøet rundt seg, ikke inni hodet sitt (García & Wei, 2019, s. 25). García og Wei (2019, s. 25) nevner begrepet «språking» for å beskrive den prosessen:

«Språket er ikke et enkelt system av strukturer som er uavhengig av menneskes samhandling med hverandre. Begrepet *språking* trengs for å beskrive den kontinuerlige prosessen der vi selv og språkpraksisen vår blir til samtidig, etter hvert som vi samhandler med verden og skaper mening.»

I begrepet «språking» kommer som viktigst fram at barnet utvikler språk i samspill med verden rundt, og at det samspillet sørger for at barnets språkpraksis endrer seg stadig sammen med verden. Sammen skapes mening (García & Wei, 2019). Med andre ord så utvikler og endrer barnet sine språklige kunnskaper hver gang det er i samspill med omgivelsen, og samtidig påvirker det også omgivelsen. Språklige kunnskaper blir dermed ikke godt utviklet uten samspill. Begrepet transspråking bygger videre på «språking» og framhever også den sosiale dimensjonen som nødvendig i språkutviklingen.

2.2.2 Flerspråklighet

I verden finnes det mange forskjellige måter å bruke språket på. Ofte sier vi at vi snakker forskjellige språk, eksempelvis kinesisk, arabisk, norsk og engelsk. Verden har et språklig mangfold. Som tidligere beskrevet, har det blitt definert over 6000 forskjellige språk i verden (Tetzchner, 2012, s. 410). Men innenfor språkvitenskapen er det uenighet om det egentlig finnes forskjellige språk som skal ses på som avskilte. Lingvisten Ferdinand de Saussure så at språk tegn består i en forbindelse mellom et lydbilde og et begrep (semiotikk), og at i hvert enkelt språk blir denne forbindelsen etablert gjennom vilkårlige konvensjoner. Det språklige mangfoldet i verden kan ifølge ham bli beskrevet av den vilkårligheten (García & Wei, 2019, s. 23). García og Wei (2019, s. 29) viser til disse forskjellige syn ved hjelp av skjemaet i figur 2.



Figur 2. Forskjeller mellom synet på tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet (García & Wei, 2019, s.32).

Øverste delen av figuren viser til det tradisjonelle synet som er preget av Ferdinand Saussures lingvistiske syn på språk som et lukket system av strukturer. Her er hvert språk et eget system og disse systemene blir brukt ved siden av hverandre. Et barn har en L1 (morsmål) og en L2 (andrespråk). Kodeveksling (å veksle fram og tilbake mellom to språk og språkets grammatikk) blir sett på som mangel i kunnskap eller kompetanse i språkene (García & Wei, 2019, s. 30).

Andre delen av figuren viser det kognitive synet som Jim Cummins har vært grunnlegger for, og som argumenter for en såkalt CUP (common underlying proficiency), en felles underliggende språkevne i hjernen. Cummins hevder herved at språkene et barn kan, ikke er uavhengige av hverandre, de er gjensidig avhengige av hverandre. De har en kognitiv forbindelse med hverandre som sørger for at språklig praksis kan overføres. Denne modellen blir ofte referert til som «isfjell-modellen», hvor språkene over vannoverflaten er atskilte, men henger sammen under vannet.

Isfjell-modellen har vært begynnelsen av å se flere språk i en slags sammenheng med hverandre (García & Wei, 2019, s. 30). Den siste delen i figuren viser det sosialistiske dynamiske perspektivet på tospråklighet, også kalt transspråking. Transspråking kan kobles tilbake til begrepet «språking», men går lenger i sin betydning. Som figuren viser, hevder transspråkingsperspektivet at det bare finnes ett språkssystem hvor språkene ikke oppstår lineært og ikke fungerer separat, men hvor språkene er dynamiske. I språkssystemet finnes det forskjellige språklige trekk som barnet bruker,

avhengig av forskjellige faktorer rundt seg (García & Wei, 2019, s. 33). Transspråkingsperspektivet har blitt valgt som teoretisk grunnlag for oppgaven, og forklares nærmere i 2.2.4.

2.2.3 Språkstrategier i familier

Det finnes forskjellige måter å «praktisere» flerspråklighet på. Den språklige utviklingen til barna blir påvirket av deres språklige oppvekst- og opplæringsmiljø (K. Øzerk, 2016, s. 140). Det er derfor viktig for foreldre å være klar over hva slags språkpraksis de har hjemme, og at valgene de tar får konsekvenser for barnets flerspråklige utvikling. K. Øzerk (2016, s. 140-145) beskriver forskjellige prinsipper av språkbruk innenfor flerspråklige hjem når begge foreldrene snakker ulike morsmål. Foreldrene i oppgaven snakker samme morsmål, og derfor skal det fokuseres på ulik bruk av språk med tanke på konteksten, ut fra tre forskjellige prinsipper (K. Øzerk, 2016, s. 146-148):

1. én kontekst – ett språk prinsipp

Morsmålet brukes bare hjemme og norsk i utemiljøet (eksempelvis barnehage, skole, fritidsaktiviteter). Noen flerspråklige familier bruker dette prinsippet uten å tenke på det, noen velger det bevisst.

2. én kontekst – ett språk prinsipp i barnehagen

Dette prinsippet kan bli brukt i språksamfunn som har et truet språk som morsmål. Morsmålet vil bevares og videreutvikles, samtidig med at samfunnets språk blir utviklet. Et eksempel er samisk-norske barnehager.

3. flere kontekster – ett språk prinsipp

Dette prinsippet blir brukt av minoritetsgrupper for å bevare, beskytte og videreutvikle morsmålet ved å sette opp planlagte tiltak, eksemplvis lørdagsskoler. Barnet forholder seg da hjemme og i styrte tiltak til morsmålet, og i utekonteksten, som ikke kan styres, til norsk.

Egeberg (2016, s. 27) beskriver at uansett hvilken språkstrategi familien har, så er det viktig at foreldre bruker sitt beste språk i kommunikasjonen med sine barn. På den måten vil de best kunne forklare og sette ord på erfaringene til barnet. Hvis foreldre derimot velger å snakke et språk som de ikke behersker godt, kan det gi barnet et dårlig språklig utgangspunkt for læring og språkutvikling. Kommunikasjonen kan bli kunstig og vanskelig (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 69). I tillegg kan de være dårlige språkmodeller på grunn av dårlig grammatikk, lite ordforråd og feil uttale. Forskning viser at hvis morsmålet blir stimulert og utviklet samtidig med utvikling av et annet/nytt språk, vil det kunne gi like god eller bedre språkutvikling enn enspråklige barn (Egeberg, 2016, s. 28). Det er særlig viktig for barn med språkutfordringer at foreldre bruker deres beste språk i kommunikasjon med barnet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 69). Å ikke bruke morsmålet har ikke

bare påvirkning på den språklige utviklingen til barnet, men kan også ha negative følger for foreldre-barn relasjonen (Kremer-Sadlik, 2005). Foreldre føler seg tryggere i å bruke morsmålet med barna og får dermed bedre kontakt med barna (Hudry, Rumney, Pitt, Barbaro & Vivanti, 2018). At barnet ikke har ferdigheter på morsmålet kan føre til sammenbrudd i kommunikasjonen. Barnet forstår ikke eller ikke godt nok hva foreldrene sier, og kommunikasjonen blir begrenset. I tillegg er foreldre mer engasjerte og affektive med barnet når de snakker morsmålet (Kremer-Sadlik, 2005). Hudry et al. (2018) viser i studien at foreldre som ikke kommuniserer på morsmålet, hadde vansker med å følge barnets oppmerksomhet og atferd.

Språk er ikke bare en måte å kommunisere på. Språk spiller en stor rolle innenfor en persons individuelle identitet og gruppeidentitet (Eriksen, 2001, s. 227). Språk, kultur og identitet henger sammen, og språk formidler kulturverdier og hjelper å videreutvikle barnets etniske identitet. Hvilken kultur en familie har, påvirker dermed hvilke regler som følges, hva slags forventninger foreldre har til barna og ikke minst hvilke verdier, normer, holdninger og tro som er viktig (Egeberg, 2016, s. 33). Eriksen (2001, s. 228) påpeker at det er akkurat der debatten om flerspråklighet ligger, ikke i flere språk, men i sammenheng med språk, kultur og identitet. «Ved å fremme tospråklighet hos barn fremmer man samtidig foreldrenes «annerledeshet» hos barna ...» (Eriksen, 2001, s. 228). Noe som ifølge Eriksen ikke alltid er ønskelig av alle. Å ikke gi et barn mulighet til å utvikle sine flerspråklige ferdigheter kan medføre at barnet ikke føler den sammenhengen mellom språk, kultur og identitet. Lund et al. (2017) påpeker i tillegg at flerspråklighet gir barn med ASF mulighet til å være med og kommunisere i de viktige livskontekster. Videre påpekes det at flerspråklige barn med ASF utvikler og opprettholder ferdigheter morsmålet gir dem, for å partisipere i familielivet. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 69) framhever at barn med utviklingsforstyrrelser som ikke har mulighet til å bruke eller utvikle morsmålet, kan oppleves å bli enda mer funksjonshemmet siden de ikke har tilgang til familiens språk.

2.2.4 Flerspråklighet som ressurs i barnehagen

Både rammeplanen for barnehagen og barnehageloven løfter fram viktigheten av mangfold, likestilling og likeverd (Barnehageloven, 2006; Kunnskapsdepartement, 2017). Mangfold kan her også tolkes som mangfold i språk. Om likestilling og likeverd sier rammeplanen følgende: «Barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn.» (Kunnskapsdepartement, 2017). I tillegg fremheves anerkjennelse og verdsetting av ulike kommunikasjonsuttrykk og språk. Spesifikt om flerspråklighet viser rammeplanen til: «Bidra til at

språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartement, 2017).

Måten barnehagen møter barna og deres språk og kultur på, påvirker barnets identitet. Karlsen og Gjevikhaug (2020, s. 71) fremmer at barnets identitet kan bli bekreftet av barnehagepersonalet som møter barnet med anerkjennelse for språklig og kulturell kapital. I tillegg er det å ikke anerkjenne i strid med rammeplanen som framhever likeverd. Stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* viser til et integreringsperspektiv, med fokus på at jo tidligere minoritetsspråklige barn begynner i barnehagen, desto bedre blir deres språkutvikling og dermed resultatene på skolen (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 28). Det påpekes at barnehagen skal støtte flerspråklige barn i å bruke morsmålet og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norske ferdigheter. Likevel påpekes det senere i meldingen at regjeringen ønsker å løfte betydningen av barns norskkunnskaper, at norsk er nøkkelen til det norske samfunnet og at barnas norskkunnskaper bør vurderes før skolestart (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 30 og 40). Norsk anses som det viktigste språket i samfunnet, og det viktigste språket for barna å lære. Viktigheten av likeverd og mangfold blir nevnt i både rammeplanen og barnehageloven, men det virker nesten som flerspråklige ferdigheter ikke tilhører disse. García sier om dette: «Men på tross av (og på grunn av) den flerspråklige virkeligheten i verden, fortsetter de offentlige skolene å praktisere en enspråklig «akademisk standard». Skolene preges generelt av institusjonelle normer og praksiser som følger de dominerende maktstrukturene i samfunnet» (García & Wei, 2019, s. 64).

I utgangspunktet blir det beskrevet to mulige måter for språklæring for flerspråklige barn. Disse måtene beskrives i litteraturen med forskjellige ord, men henviser egentlig alle til det samme. Det er en måte som tar flerspråkligheten i betraktning og ser på den som en ressurs, og det er en måte hvor flerspråkligheten ikke blir sett på som ressurs. Egeberg (2012, s. 65) kaller disse to måtene for *flerspråklig opplæring* og *enspråklig opplæring*. I den flerspråklige opplæringen brukes både norsk og morsmålet i opplæringen. Formen for den bruken kan variere fra effektiv til begrenset bruk av flerspråkligheten. Enspråklig opplæring har et passivt forhold til morsmålet og bruker ikke den kompetansen barnet har på morsmålet. García og Wei (2019, s. 65) beskriver *subtraktiv tospråklighet*, hvor morsmålet egentlig blir fjernet og blir erstattet med norsk, og *additiv tospråklighet*, hvor norsk blir lagt til barnets morsmål. Forskjellen mellom Egeberg sin beskrivelse av den enspråklige opplæringen og subtraktiv tospråklighet er at subtraktiv tospråklighet står åpen for å bruke morsmålet midlertidig for å lette innlæringen av norsk. Barnets kompetanse på morsmålet blir hermed brukt til en viss grad, men bare til norsk ferdighetene er innlært. Innenfor additiv språklæring beskriver García og Wei forskjellige typer: bevarende tospråklig opplæring,

elitetospråklig opplæring og tospråklig språkbad. Fellestrekk for alle disse typer av språklæring for flerspråklige barn er at språkene ses på som atskilte fra hverandre. I tillegg er målet ofte majoritetsrettet, altså å utvikle norskferdigheter (Alstad, 2016, s. 52). Disse måtene er basert på en monoglossisk og heteroglossisk norm (Alstad, 2016, s. 46). Selv om noen av måtene bruker morsmålet i opplæringen, blir det brukt som stillas til norskferdighetene er godt nok utviklet for å erstatte morsmålet. García og Wei (2019, s. 87) foreslår å basere språklæring for flerspråklige barn på en ny norm: *transglossisk*. Det beskrives slik:

«Tospråklig opplæringsprogrammer må sikte både mot å gjøre språkpraksiser til minoritetsgrupper bærekraftig og mot å korrigere den språklige diskrimineringen som er skapt gjennom forestillingen om separate og autonome språk – et dominerende språk som snakkes av dem som er innenfor, et annet som er marginalisert, en arv og et språk for dem som er ekskludert. For det å skille språk og identiteter innebærer absolutt å skille ut og opprettholde tospråklige minoriteter som «de andre». I stedet må vi strebe etter å gjøre de komplekse språkpraksisene til tospråklige personer bærekraftig i funksjonell relasjon til den sosiale og akademiske konteksten de utføres innenfor» (García & Wei, 2019, s. 88).

Her framhever García og Wei at vi må bort fra at flerspråklige barn blir sett på som annerledes («de andre») og at flerspråklighet må fremmes innenfor utdanningsinstitusjoner.

Spesialpedagogers syn på mangfoldet og flerspråklighet spiller en avgjørende faktor i hvordan språklæringen blir utformet, hvordan flerspråklighet blir brukt som ressurs, men også hvordan pedagogene forholder seg til barna. Palludan (2007) viser i sin studie at barnehageansatte bruker ulike språkstiler, «utvekslingstone» eller «undervisningstone», avhengig av om de snakker til majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige barn. Undervisningstonen blir brukt med de minoritetsspråklige barna og blir brukt for å lære eller kontrollere barnets kunnskap.

Uttevlingstonen brukes med de majoritetsspråklige barna og blir brukt for å skape felles mening. Disse ulike språkstilene kan føre til sosiale forskjeller (Palludan, 2007). Undervisningstonen, som kjennetegnes av et asymmetrisk forhold mellom barn og voksen, motsier rammeplanens og barnehagelovens mandat, nemlig likeverd.

Vi kan si at spesialpedagoger kan ha enten et ressursorientert eller et problemorientert syn på mangfoldet (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 63). Et ressursorientert syn på mangfoldet innebærer at:

- Forskjeller i språk, tro og kultur ses på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen
- Ulike kulturer, språk og religion blir anerkjent i barnehagens opplegg

- Alle barn, foreldre og spesialpedagoger er inkludert i barnehagens flerkulturelle fellesskap
- Den pedagogiske forankringen er flerkulturell

Et problemorientert syn på mangfoldet innebærer at:

- Forskjeller i språk, tro og kultur ses på som et hinder for barnehagens arbeid
- Ulike kulturer, språk og religion blir ikke anerkjent i barnehagens opplegg
- Fellesskapet er majoritetsrettet
- Den pedagogiske forankringen er monokulturell. Norsk kultur og språk er viktigst.

Spesialpedagoger som har et problemorientert syn på mangfold og flerspråklighet vil dermed mest sannsynlig legge opp til en monokulturell språklæring med mål om å styrke norskferdighetene, og ikke ta hensyn til barnets ferdigheter fra andre språk. Et problemorientert syn på mangfold og flerspråklighet kan kobles til det (Gitz-Johansen, 2009) i sin artikkel kaller for deprivasjonsforståelsen. Den handler om at vanskeligheter innenfor skolen handler om at det egentlig er noe feil med barna og da særlig deres oppvekstmiljø. Synene han snakker om er språklig deprivasjon, kulturell deprivasjon og sosial deprivasjon (Gitz-Johansen, 2009, s. 395). I språklig deprivasjon ser man på minoritetsbarns oppvekstmiljø som språklig mangelfullt. I kulturell deprivasjon ser man på minoritetsbarns oppvekstmiljø som mangelfullt. Sosial deprivasjon betyr at man ser på minoritetsspråklige familier som dårlig fungerende og ressursvake. Denne deprivasjonen fører til at skolen eller barnehagen driver en såkalt kompensatorisk pedagogikk hvor de prøver å identifisere feil i oppvekstmiljøet for så å sette inn tiltak for å minske disse feilene. Den kompensatoriske pedagogikken er langt fra å anerkjenne barnas ulikheter og tar ingen hensyn til deres kultur og språklige ferdigheter, og er det motsatte av et ressursorientert syn på mangfold. Det ressursorienterte syn, hvor man er anerkjennende til forskjell i blant annet kultur og språk, kaller Gitz-Johansen (2009) for flerkulturell pedagogikk. En flerkulturell pedagogikk er anerkjennelse til det flerkulturelle, språklig mangfold, kulturelt og etnisk mangfold og foreldresamarbeid.

2.2.5 Transspråking

Som vist i figur 1 ser transspråking på flerspråklighet som et dynamisk system, ikke additivt som de tidlige tradisjonene la vekt på (García & Wei, 2019, s. 32). Transspråking bygger på den gjensidig avhengige språktradisjonen som framhever at språkene ikke kan ses hver for seg, men går videre og påpeker at det ikke finnes forskjellige språk, siden alle ferdigheter er samlet i et lager med språklige trekk som alltid er aktivert. Det språklige repertoaret er alltid til stede og aktivt, og barn velger trekk avhengig av konteksten de befinner seg i (García & Wei, 2019, s. 32). Et barn som kan flere språk velger dermed avhengig av situasjonen det befinner seg i, hvilke språklige kunnskaper og

ferdigheter det trenger i den gitte situasjonen. Transspråking skiller seg fra begrepet kodeveksling, hvor barnet også veksler mellom ulike språk, ved at transspråking fokuserer på talernes utforming og bruk som ikke tilskrives ett språk, men som utgjør hele barnets språklige repertoar (García & Wei, 2019, s. 39).

Det som skiller transspråkingsperspektivet mest fra de to andre perspektivene, er at 1) språkene ikke utvikler seg lineært og at 2) språkene ikke fungerer separat. I tillegg skiller det seg fra de andre tradisjonene ved at 3) transspråking har i tillegg til det kognitive også et sosiallingvistisk utgangspunkt. Det at språkene ikke utvikler seg lineært betyr at transspråkingsperspektivet ikke snakker om en L1 og en L2. Noen barn blir eksponert for det ene språket før det andre, for eksempel først til arabisk hjemme og senere i barnehagen også til norsk. Transspråkingsperspektivet fornekter ikke at et barn først blir eksponert for det ene språket og så for det andre, men skiller seg fra de andre tradisjonene ved at språkene er dynamiske, og at eksponering til et nytt språk fører til at hele språkrepertoaret til barnet forandrer seg. Hvert møte et barn får med språk, endrer barnets fremtidige repertoar av språklige ferdigheter. Et barn som først blir eksponert for arabisk og så for norsk, vil videre ta med seg språklige trekk fra begge språk. Ved at språkene fungerer dynamisk og ikke separat, betyr for barnet i praksis at det er situasjoner hvor barnet velger trekk fra det ene språket framfor det andre, men at det likevel kan bruke trekk fra det andre språket hvis det passer til situasjonen. Språket utvikler seg i samspill med omgivelsen, og uten omgivelsen er det heller ikke mulig å utvikle et språk. Sammen med omgivelsen blir meningen skapt. Det biologiske interaksjonsinstinctet til mennesker spiller en stor rolle innenfor transspråkingsperspektivet. Li Wei snakker om et «transspråkingsrom» hvor transspråking kan sørge for at skillene mellom makro og mikro kan bli brøyt (García & Wei, 2019, s. 40). Et transspråkingsrom gjør det mulig at flerspråklige barn kan integrere språktrekk som tidligere har vært praktisert på forskjellige steder, for eksempel hjemme og i barnehagen. I tillegg til viktigheten av interaksjonsinstinctet, argumenterer García og Wei også for at mennesker har et naturlig transspråkingsinstinkt hvor kreativitet og kritisk tenkning står i forbindelse med hverandre for å lykkes (García & Wei, 2019, s. 82). Kreativitet er viktig for å kunne velge mellom å følge eller bryte med regler for hvilket språk som brukes. Kritisk tenkning er viktig for å kunne tilpasse seg og språket til ulike situasjoner. Samtidig sørger transspråking også for at flerspråklige kan ta i bruk kreativitet og kritisk tenkning (García & Wei, 2019, s. 58). I drøftingen blir det sett kritisk på om barn med ASF har evne til å beherske disse.

Baker gir fire mulige fordeler ved bruk av transspråking i språklæringen (García & Wei, 2019, s. 80). For det første nevner han at det kan gi en dypere forståelse av emnet. For det andre kan det være til hjelp ved utvikling av det svakere språket. I tillegg kan transspråking lette samarbeidet

mellom hjem og barnehagen. Til slutt kan det bidra i integrering av nybegynnere med de som allerede behersker språket. I tillegg nevner García og Wei (2019, s. 80) at semantiske relasjoner er sterkere for objekter lært i transspråkingsekvenser sammenlignet med enspråklige sekvenser, etter som barna da koder på ett språk, og henter navn på objekter på det andre språket. Samtidig kan transspråking bidra til dypere begrepslæring (Ganuza & Hedman, 2017).

3 Metode og metodologi

I dette kapitlet blir det redegjort for valg av metoden (3.2) og det vitenskapsteoretiske grunnlaget (3.1) den bygger på. Det har blitt utført intervjuer for å samle inn data, dette utdypes mer i 3.3. Etter hvert gjøres det rede for transkriberings- (3.4) og analyseprosessen (3.5). Validiteten, reliabiliteten og generalisering (3.6) blir beskrevet for å få innsikt i kvaliteten av oppgaven. Forskningsetikk blir beskrevet i 3.7, og i 3.8 blir de svake sidene til oppgaven drøftet.

3.1 Valg av metode – kvalitativ metode

Begrepet metoden viser til «veien til målet» og fremhever herved at valg av metode skal være basert på hva som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Valg av metode skal ses i forhold til hva metoden kan tilby i forhold til problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Målet med oppgaven var å få fram opplevelser og erfaringer til både flerspråklige familier med barn med ASF og til spesialpedagoger som jobber med disse barna, for å så kunne svare på problemstillingen: «*Hvordan bruke flerspråklighet som ressurs i språklæring for barn med ASF i barnehagen?*». Dalen (2011, s. 15) beskriver at det overordnede målet for kvalitativ forskning er å få forståelse for fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I tillegg er det beskrivelser av livsverden med ord, ikke tall, som står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). En kvalitativ studie passer dermed godt til problemstillingen og det fenomenologiske grunnlaget som forklares nedenfor.

3.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget – fenomenologi

Vitenskapsteori dreier seg hovedsakelig om forholdet mellom empiri og teori. Det fins ulike synspunkter på hva teori er, og hva funksjonen til teorien er i forskningen. En av disse vitenskapsteoretiske retninger er fenomenologi. Som navnet tilsier, er hovedinteressen for denne retningen fenomener. I kvalitativ forskning brukes fenomenologi for en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra førstepersonsperspektiv, altså egen opplevelse, og beskrive fenomener slik de oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ifølge den fenomenologiske oppfatningen danner kvalitative undersøkelser grunnlag for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier fra den sosiale verden og et kvalitativ intervju gir herved en unik tilgang til grunnleggende erfaringer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

3.3 Semistrukturert intervju

For oppgaven var det viktig å få frem informantens stemme for å best kunne beskrive erfaringer, opplevelser og synspunkter. Det var viktig å få fylldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever situasjonen. Derfor falt valget på å ta et kvalitativt intervju med dem. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) beskriver formålet med et kvalitativt intervju som «å forstå sider ved intervjupersoners dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Forskjellen på en dagligdags samtale og et forskningsintervju blir likevel at intervjuet har et bestemt formål, metode og spørreteknikk. Intervju blir også beskrevet som en «utveksling av synspunkter» og egnet seg dermed for å få de riktige dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble tatt i bruk et *semistrukturert* intervju for på den ene siden å strukturere intervjuet, men på den andre siden også gi mulighet til å spørre videre om informasjon som var relevant for å svare på problemstillingen. Hensikten med et semistrukturert intervju var å komme dypere inn i temaet enn ved et strukturert intervju, i tillegg til at en mer uformell samtale kan føre til mer åpenhet hos informantene og mulighet til å følge opp det som informantene sier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver tolv aspekter som viktige ved et forskningsintervju som er fenomenologisk inspirert. Livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse. Disse punktene har vært viktig for meg å ta med i intervjuene.

Utvalget

Utvalget for intervjuene besto av to foresatte av flerspråklige familier med barn med ASF, og to spesialpedagoger som jobber med flerspråklige barn med ASF. Det har blitt valgt å ta intervju med både foreldre og spesialpedagoger for å få innblikk i ulike språkssystemer rundt barn med ASF, og for å se hvor mulighetene ligger i språkssystemene. Spesialpedagogene og familiene i oppgaven har ingen kobling med hverandre. Oppgaven var ikke ute etter å se på situasjonen rundt hvert enkelt barn, men for å se generelt på språkssystemer rundt flerspråklige barn med ASF. Inkluderingskriteria for foresatte var at barnet deres skulle være i barnehagealder, at barnet har fått diagnostisert ASF og at familien er flerspråklig. Inkluderingskriteria for spesialpedagoger var at de har en bachelorutdanning innenfor pedagogikk eller spesialpedagogikk, og jobber eller har jobbet med flerspråklige barn med ASF. I forskjellige kommuner har denne stillingen ulike navn og det kreves ulik utdanning. I denne oppgaven blir betegnelsen spesialpedagog brukt for de som har ansvar for opplegget av barn med vedtak ifølge §19 g (Barnehageloven, 2006).

Intervjuguide

Det ble laget egne intervjuguider for både spesialpedagogene og de foresatte. Det ble valgt å lage en intervjuguide for hver gruppe i utvalget da det var forskjellige data som var nyttig å få fra hver gruppe, og fordi informantene har forskjellig forkunnskap om emnet. For intervjuguidene ble det ut fra problemstillingen, underspørsmål og teorien, utarbeidet sentrale temaer som alle hadde hovedspørsmål som forskeren ønsket svar på.

For foresatte var temaene:

Språkbruk hjemme – hvordan språk blir brukt hjemme / i familien

Barnets bruk av språk – hvordan barnet bruker språket sitt i hjemmesituasjonen / i kontakt med familien

Språklæring – hvordan barnet lærer språk hjemme

Samarbeid barnehage/hjem – hvordan et samarbeid mellom barnehage og hjem kan fremme bruk av flerspråkligheten

For spesialpedagoger var temaene:

Språkopplæring barn med ASF – hva spesialpedagoger fokuserer på i språkopplæringen av barn med ASF

Språkopplæring flerspråklige barn med ASF – hva spesialpedagoger fokuserer på i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF

Bruk av flerspråklighet – hvordan spesialpedagoger bruker flerspråklighet som ressurs for barn med ASF

Samarbeid barnehage/hjem – hvordan et samarbeid mellom barnehage og hjem kan fremme bruk av flerspråklighet for barn med ASF

For hvert tema ble det laget spørsmål som eventuelt kunne bli brukt i intervjuet (se vedlegg I og II). Det ble lagt vekt på at alle spørsmålene skulle belyse problemstillingen (Dalen, 2011, s. 26). I intervjuene har jeg forsøkt å overholde rekkefølgen på temaene, men har variert på spørsmål for å få svar på hovedspørsmålene. Underveis har jeg tatt i bruk en sjekkliste for å følge med om alle hovedspørsmål var blitt besvart. I et semistrukturert intervju har forskeren en stor rolle. Forskeren er sin egen redskap, og ferdighetene til forskeren gir utslag på kvaliteten til studien. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44) Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) sier følgende:

«Intervjueren samler ikke bare inn uttalelsene som om de var småstein på en strand. Hans eller hennes spørsmål leder frem til de emnene intervjupersonen skal snakke om, og intervjuerens aktive lytting og oppfølging av svarene er med på å bestemme samtalens retning.»

Jeg har i intervjuene prøvd å stille spørsmål på en måte som skulle føre til at informantene kunne fortelle med sine egne ord, og har prøvd å følge opp med spørsmål for å få ytterligere informasjon. I intervjuet med foresatte har jeg valgt å bytte ut faguttrykk med hverdagslige ord for å unngå misforståelser, og for å ta hensyn til eventuell manglende forkunnskap. Intervjuene ble tatt via video på grunn av koronarestriksjoner. På den måten kunne jeg likevel få med nonverbale uttrykk som ansiktsuttrykk og kroppsspråk til informantene. Det er viktig å få med da de kan gi verdifull tilleggsinformasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

3.4 Transkribering

Det ble tatt lydopptak av intervjuene slik at jeg kunne fokusere på intervjuet, og ikke trenge å skrive ned mye underveis. Dette medførte at samtalen hadde flest trekk av en dagligdags samtale og sørget for at samspillet ble opprettholdt, noe som er viktig for å kunne skape kunnskap mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Intervjuene har blitt transkribert av meg selv i etterkant. At en forsker selv transkriberer datamaterialet kan gi en annen forståelse av materialet underveis og sørger for at forskeren blir enda bedre kjent med dataene (Dalen, 2011, s. 55). I tillegg kan det at forskeren transkriberer selv, hjelpe i den senere tolkningsprosessen ved at forskeren får en nærhet til materialet (Dalen, 2011, s. 58). Likevel er transkribering en prosess hvor data endres fra lyd til tekst, og det er en form for datareduksjon hvor viktig informasjon kan bli mistet, som for eksempel stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er viktig å være bevisst over hvordan det kan ha påvirkning på dataene. Transkriberingen har blitt gjort ordrett. Det vil si at det har blitt skrevet ned som det ble sagt, men uten ikke-meningsbærende ytringer som for eksempel «aha» og «uhh». Jeg har skrevet alle intervjuene på bokmål, og uttrykk som var på en annen dialekt, har jeg også endret til bokmål for å ivareta konfidensialitet. Jeg har ikke endret på grammatikk og rekkefølge av ord, noe som kan ha ført til at siterte setninger fra intervjuene ikke er riktige rent grammatisk. Jeg har valgt å ikke endre det, siden det kan endre meningen i setningen, og for å anerkjenne intervjudeltagerne.

3.5 Analyse

Transkriberingen av intervjuene har ført til at dataene består av transkriberte tekster som skal analyseres. I bakhodet er det igjen viktig å ta med seg at tekstene har blitt skapt i et samspill mellom intervjuer og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Fortolkningsprosess

I analysen har det blitt tatt i bruk en analyse og fortolkningsmåte som Anker (2020, s. 79) beskriver som en abduktiv analyse. I en abduktiv analyse brukes både induktiv (empirinær) og deduktiv koding (teoretisk) om hverandre. Også *experience near* og *experience distant* kan trekkes inn her. Hvor *experience near* er herved uttalelser informantene gir om saken, mens *experience distant* er uttalelser der forskerens tolkning også er inkludert. Det går fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Etter det kommer teorien med i bildet (Dalen, 2011, s. 58-60). «Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk ramme» (Dalen, 2011, s. 60). Alle disse prosessene henviser til det å gå fram og tilbake fra empiri til teori, og kan dermed sammenlignes med den hermeneutiske spiralen. I prosessen har jeg analysert transkriberinger med en viss forforståelse, som igjen har utviklet seg i samspill med fordypning i teorien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204).

Kodingsprosessen

I kodingsprosessen har også den dynamiske måten å gå fra empiri til teori, blitt tatt i bruk. Dalen (2011, s. 63-66) refererer til det som åpen, aksial og selektiv koding. Åpen koding har som hovedformål å identifisere begreper som kan inngå i kategorier. Aksial koding belyser handlinger og konteksten de finner sted i. Selektiv koding er prosessen hvor forskeren utvikler en overordnet forståelse og teoretiske begreper av det, som står sentralt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) fremhever herved at det er viktig å huske at transkripsjonen har vært en levende samtale som foregikk mellom to personer, og at transkribering kan føre til at analysen blir fragmentert. For å sørge for å opprettholde den opprinnelige samtalen, har analysen blitt tatt i samme rekkefølge som samtalen. Det vil si at jeg har satt hele samtaler i en tabell og lest hele samtalen på nytt og på nytt under kodingsprosessen. Ikke-meningsbærende ytringer (for eksempel «mm», «ikke sant») har blitt tatt bort for å skape tydelighet.

Jeg har analysert datamaterialet i tre faser. I den første fasen, åpen koding, har fokuset vært å identifisere begreper innenfor utsagn. Den andre fasen, aksial koding, har fokuset vært å sette disse begrepene i kontekst og se med et didaktisk blick på utsagnene: Hva sier informanten? Hvordan gjør de det de sier? Og hvorfor? Mellom den andre og tredje fasen har jeg igjen fordypet meg i litteraturen og brukt den for å kunne gå til den tredje fasen, selektiv koding. I den tredje fasen har jeg utviklet teoretiske begreper som omfatter det som står sentralt i materialet. Etter hvert har jeg fordelt de abduktive og selektive kodene ut ifra intervjutemaene som ble forhåndsbestemt (se vedlegg). Kodingene for foresatte og spesialpedagoger ble organisert hver for seg. På den måten har datamaterialet blitt organisert for å finne likheter, ulikheter, brudd og spenninger.

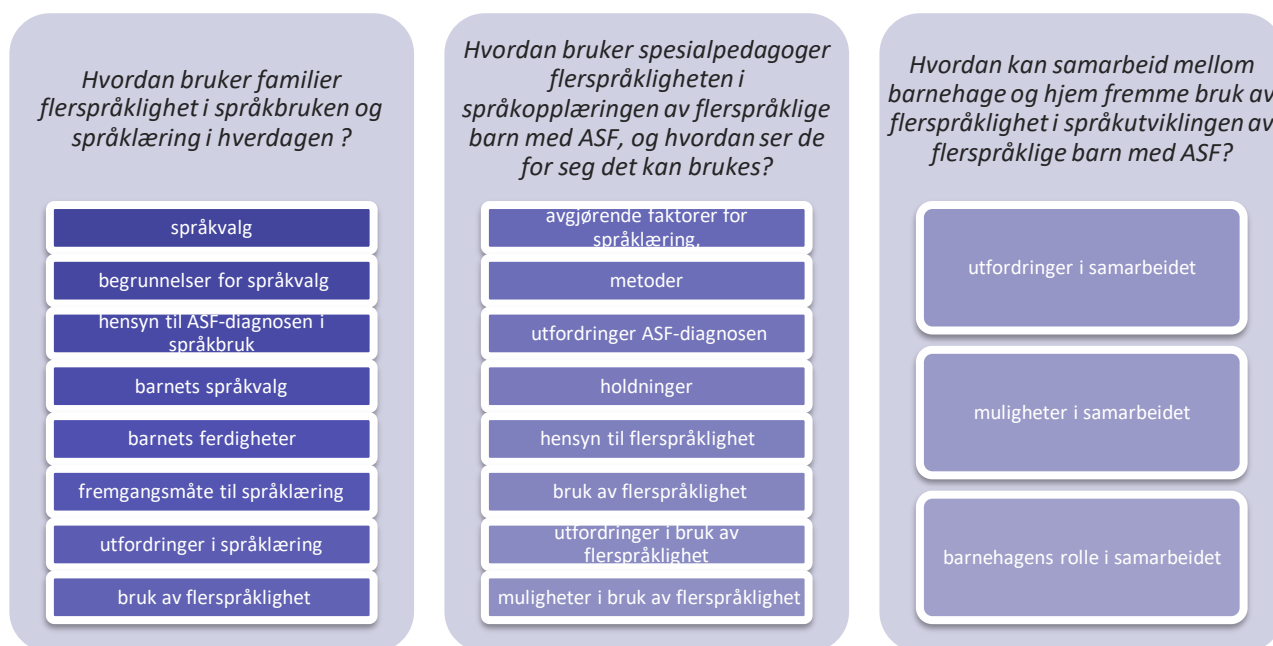
Et eksempel fra analyseprosessen:

Bruk av flerspråklighet i læring Lærer ikke av hverdagen, trenger konkret ordlæring	Hva Språklæring	<i>Bruk av flerspråklighet: flerspråklighet som støtte</i>
	Hvordan Flerspråklighet som støtte	<i>Metode:</i> -imitasjon -repetisjon -konkretisere
	Hvorfor Barnet trenger konkret ordlæring/oversettelse	

Planen var å også skrive analysen ut ifra de forhåndsbestemte temaene fra intervjuene. Men underveis viste det seg at den måten ikke var egnet for å få fram datamaterialet på en god og tilfredsstillende måte. Derfor ble analysen skrevet ut ifra de tre underspørsmålene som ble laget for å kunne besvare problemstillingen. Kategoriene har blitt presentert som ulike avsnitt under disse. Derfor har jeg igjen delt kategoriene som kom fram etter transkribering, under underspørsmålene. Noen kategorier har blitt slått sammen for å skape bedre oversikt i analysen (se figur 3).

Underspørsmålet «*Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språklæring i hverdagen?*» inneholder kategoriene: språkvalg, begrunnelser for språkvalg, hensyn til ASF-diagnosen i språkbruk, barnets språkvalg, barnets ferdigheter, fremgangsmåte til språklæring, utfordringer i språklæring og bruk av flerspråklighet.

«*Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF, og hvordan ser de for seg det kan brukes?*» inneholder kategoriene: avgjørende faktorer, metoder, utfordringer ASF-diagnosen, holdninger, hensyn til flerspråklighet, bruk av flerspråklighet, utfordringer i bruk av flerspråklighet og muligheter i bruk av flerspråklighet. Kategoriene «utfordringer i samarbeidet», «muligheter i samarbeidet» og «barnehagens rolle i samarbeidet» hører til underspørsmålet «*Hvordan kan samarbeid mellom barnehage og hjem fremme bruk av flerspråklighet i språkutviklingen av flerspråklige barn med ASF?*» I tillegg har funn som ikke passer inne under noen av spørsmålene, men som også er nyttig å ta med, blitt presentert i en egen paragraf.



Figur 3. Underspørsmål med kategoriene

Dataene som ble skapt i intervjuene har vært omfangsrike. Derfor har det blitt valgt å ikke presentere alt som har kommet fram under intervjuene. Det har blitt valgt å presentere det som er nyttig for å kunne besvare problemstillingen, og utelate det som ikke kan relateres direkte til denne.

3.6 Relabilitet, validitet og generalisering

Forskningsresultater er, ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 11), alltid mer eller mindre forbundet med en grad av usikkerhet. Særlig innenfor samfunnsvitenskapelig forskning hvor empiri ligger til grunnlag, er det mange ulike faktorer som kan føre til usikkerhet. Men selv om resultatene ofte ikke kan brukes som bevis, kan de likevel gi et klarere grunnlag for praksis. Det er viktig å være kritisk overfor egen undersøkelse og gi leseren oversikt over usikkerheten (Anker, 2020, s. 108-109).

Relabilitet

God relabilitet i en undersøkelse betyr at data i en liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Et annet ord som blir brukt for relabilitet er pålitelighet. Innenfor kvalitativ forskning innenfor samfunnsvitenskap, som ofte er under endring, dreier det seg ikke om at en undersøkelse skal ha samme resultat hver gang, men at det er viktigere å få fram hvilke tilfeldige feilkilder som kan ha påvirket dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100-101). Relabilitet handler om at undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte (Anker, 2020, s. 109).

I min oppgave spiller særlig måten intervjuene har blitt gjennomført på en rolle innenfor reliabiliteten. For å sørge for at intervjuene skulle være så like som mulig, har jeg benyttet meg av en intervjuguide med rådende temaer. Likevel har hvert intervju vært annerledes da jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervjuer, og dermed ikke har hatt samme rekkefølge på hvert intervju. Med hjelp av en sjekklister har jeg etter beste evne sørget for at jeg i hvert fall har fått svar på det jeg ville i hvert intervju.

Validitet

Validitet eller gyldighet handler om i hvilken grad forskningsresultatene svarer på det som undersøkes (Anker, 2020, s. 109). Funnene er gyldige hvis de svarer på det problemstillingen etterspør. Validitet dreier seg også om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validiteten til oppgaven kunne blitt styrket ved å bruke flere metoder som for eksempel intervju supplert med observasjon.

I min oppgave dreier også mine egne ferdigheter som forsker, en rolle innenfor validiteten.

«Validitet handler ikke bare om metodene som blir benyttet; forskeren som person, inklusive hans eller hennes moralske integritet og særlig det vi i våre diskusjoner har kalt praktisk klokskap er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Generalisering

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er kunnskapen som kommer fram, ofte ikke generaliserbar til andre arenaer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 11). I min oppgave er jeg heller ikke ute etter å generalisere forskningsresultater. Jeg etterstreber å øke kunnskap hos meg selv, spesialpedagogene og barnehagene. Funnene jeg presenterer i oppgaven er basert på et lite utvalg, og er dermed ikke overførbare til større grupper. Likevel kan funnene gi innsikt i hvordan bruk av flerspråklighet ser ut, og hvordan utvalget kan tenke seg å dra nytte av denne innsikten.

3.7 Etikk

Etikk inngår i alle faser av en undersøkelse. For det første spiller viktigheten av undersøkelsen en rolle i etiske overveielser. Samfunnsforskning bør ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) tjene vitenskapelig og menneskelig interesse, og det bør vurderes hva slags bidrag studiet kan gi til samfunnet. Siden det ikke er mye forskning på flerspråklige barn med ASF i Norge, særlig ikke ut fra et transspråkingsperspektiv som er et forholdsvis «nytt» perspektiv, anser jeg denne oppgaven

som nyttig for samfunnet. Det beskrives i Kvale og Brinkmann (2015) at temaet ikke bare bør diskuteres med hensyn til vitenskapelige verdier, men også med hensyn til forbedring av praksis. Undersøkelsen retter seg mest mot hvordan praksis i barnehagen kan forbedres for å ta hensyn til flerspråklighet for flerspråklige barn med ASF i barnehagen, men samtidig sett fra et «nytt» perspektiv på flerspråklighet. Dermed blir det tatt hensyn til både vitenskapelig verdi og forbedring av praksis. Selv om et studium ses på som nyttig for samfunnet, er det mange potensielle etiske problemer som kan oppstå.

For det første var det veldig viktig å ta hensyn til personopplysninger da jeg skulle intervju foreldre om deres hjemmesituasjoner, og spesialpedagoger om deres arbeid med barn. Jeg skulle innhente en del sensitive opplysninger som etnisk bakgrunn og medisinske opplysninger. Utvalget består delvis av en lavfrekvent gruppe. Derfor meldte jeg studiet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Se vedlegg VII). Det var også viktig for undersøkelsen at informantene ikke følte seg forpliktet til å være med, og at de ble godt informert om at de kunne trekke seg fra studien uten en spesiell grunn. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 29) påpeker at all forskning som omfatter personer, krever deltakers informerte og frie samtykke. Jeg informerte informantene skriftlig om dette og sørget for at de kunne stille meg spørsmål før intervjuet startet. I transkriberingen har det blitt tatt hensyn til anonymisering ved å utelate navn, steder, morsmål, arbeidssted og andre opplysninger som eventuelt kunne identifisere informantene.

For det andre må en forsker i et intervju sørge for at det blir innhentet rike data, som samtidig respekterer informanten og sørger for at vedkommende ikke føler seg krenket (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011, s. 27) påpeker også at det underveis i utarbeidelse av intervjuguiden er viktig å vurdere om noen spørsmål inneholder sensitive områder. For min undersøkelse har jeg prøvd å legge opp intervjuguiden med fokus på mulighetene og ikke på utfordringene. For spesialpedagogene har jeg gjort det for at de ikke skulle føle at jeg var ute etter å «kontrollere» eller «bedømme» deres måte å jobbe på. For foreldrene var det viktig for å få frem de gode opplevelsene i bruk av flerspråklighet. Både med foreldrene og spesialpedagogene har også utfordringene kommet frem, men etter at vi hadde sett på mulighetene eller når informantene selv begynte å snakke om det.

En annen faktor som jeg måtte ta hensyn til i intervjuene, er den makten jeg som intervjuer har. Selv om jeg sørger for å respektere informantene, er et forskningsintervju ikke en dialog mellom likestilte parter. Det er en enveisdiallog hvor en spør og den andre svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Jeg som intervjuer, bestemmer tema og spørsmål og beslutter hvilke utsagn av informanten jeg ønsker å følge opp. I tillegg er det jeg som bestemmer når samtalen avsluttes. For å

sørge for at informanten har hatt litt bestemmelse i når samtalen er avsluttet, spurte jeg alltid informanten om de hadde noe mer de ville si om temaet, før jeg avsluttet samtalen. Måten en forsker ordlegger seg på i et intervju, kan gi informantene følelsen av å ikke kunne si alt de tenker. Jeg har derfor prøvd å stille så åpne spørsmål som mulig, og har bare gitt eksempler hvis det var nødvendig, slik at jeg ikke skulle påvirke informantenes valgfrihet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg har jeg som forsker monopol på å fortolke og rapportere det informantene har formidlet. Siden det har blitt tatt hensyn til anonymisering av opplysninger om informantene, vil informantene ikke bli gjenkjent ved offentliggjøring. Likevel kan informantene føle at deres personlige historier og erfaringer blir offentliggjort, og det kan hende at informantene ikke er enig i saker eller tolkninger forskeren har beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). En mulighet kan være å sende ferdig godkjent oppgave til informantene før offentliggjøring. Likevel har informantene ved å signere på samtykkeskjemaet gitt sitt samtykke til å bruke deres anonymiserte informasjon. Nytteverdien av å offentliggjøre bør vurderes opp mot etiske overveielser.

I analysen har det blitt valgt å bruke kjønnet (hun) til spesialpedagoger for å kunne skrive på en leservennlig måte. Da andel menn i barnehager bare ligger på rundt 10 prosent mot rundt 90 prosent kvinner (Utdanningsdirektoratet, 2020), mener jeg at det å skrive kjønnet til spesialpedagogene ikke gir større mulighet til å kunne gjenkjenne dem. Jeg har valgt å bruke begrepet morsmål istedenfor å skrive ned hvilket morsmål familiene har, så lenge det er et minoritetsspråk (et annet språk enn norsk, svensk, dansk og engelsk). Det valget har jeg tatt da jeg anser at kombinasjonen av ASF-diagnosen, barnehagealder og i tillegg informasjon om etnisk opprinnelse kan påvirke anonymiteten. Ulempen er at jeg for eksempel ikke kan ta med ulike holdninger fra ulike kulturer til blant annet ASF og flerspråklighet, men etiske overveielser har vært utslagsgivende.

3.8 Svakheter i metoden

Intervjuferdigheter forskeren

Ved et kvalitativt intervju er det å komme fram til kunnskap og data en sosial prosess mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Herved spiller ferdighetene til intervjuer en stor rolle for å komme fram til rike data. Jeg har gode samtaleferdigheter, men ikke mye intervjuerfaring. «Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Det kan dermed være en svakhet for undersøkelsen at jeg ikke har mye erfaring med å intervjuer, og undersøkelsen kunne hatt andre data hvis jeg hadde hatt mer kompetanse på dette feltet. En løsning kunne ha vært en strukturert intervjuguide slik at min

kompetansen ikke skulle spille en stor rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83-88), men da hadde muligheten i å gå dypere inn i utsagn fra informantene blitt tatt bort. Mangel på intervjuferdigheter kan også ha medført svakhet i senere tolkning, i og med at det må foreligge fylldige, valide og rike beskrivelser fra informantene for å kunne gi en god tolkning (Dalen, 2011, s. 98). Bedre intervjuferdigheter kunne ha ført til fyldigere beskrivelser og dermed andre tolkninger.

Intervjuene via video

Dataene kan ha blitt påvirket av at intervjuene har blitt gjort over nettet. Av den grunn kan man ha gått glipp av muligheter til å fange opp nonverbale uttrykk, som for eksempel holdningen til informantene. I tillegg kan skjermen ha skapt en barriere mellom intervjuer og informant som kan ha ført til at informantene ikke har følt at de kunne si alt de ville. På den andre siden kan det også ha ført til at informantene har følt seg trygge da de var i en selvvalgt omgivelse (ofte hjemme). Dette kan ha medført at de har delt mer enn de hadde gjort i en intervjusituasjon med et fysisk møte. Likevel må det tas hensyn til at dataene kan ha blitt påvirket.

Ingen forskerlogg eller tankenotater

Underveis har jeg hatt mange refleksjoner rundt prosessen. Dessverre har jeg ikke skrevet disse ned på en systematisk måte i en forskerlogg eller som tankenotater. En forskerlogg kan brukes for å skrive ned gleder og frustrasjonen gjennom arbeidet med oppgaven og kan tas frem når skriveprosessen står fast eller for å bearbeide følelser (Anker, 2020, s. 64). Tankenotater er ifølge Anker (2020, s. 67-69) et redskap for hukommelse som kan hjelpe til å videreutvikle ideer, og for å forbedre analytiske ferdigheter. For meg hadde det vært verdifullt å ha notater om hva mine umiddelbare tanker var for eksempel rett etter et intervju. Selv om jeg fortsatt husker godt hvordan intervjusituasjonene var da det bare var fire intervjuer, er det mulig at jeg har glemt ting som kunne vært til nytte for konteksten til intervjuene, og som kunne hjulpet meg i prosessen videre. Særlig for at jeg har valgt å ta lydopptak hvor jeg ikke har mulighet til å se de nonverbale uttrykkene igjen etter at intervjuet var ferdig. I tillegg kan det å føre refleksjoner om min forskningsprosess sørge for at jeg kan lære av prosessen og gjøre ting på en bedre måte neste gang.

Kun valgt én metode

Jeg har valgt å kun bruke én metode: intervju. Ved å velge flere innsamlingsmetoder kunne jeg ha fått mer og kanskje rikere data. Jeg kunne for eksempler ha observert hvordan familiene bruker flerspråklighet i hjemmesituasjonen, eller jeg kunne observert hvordan spesialpedagoger legger opp språklæring for barna i barnehagen. Jeg kunne også gjort en spørreundersøkelse med flere familier

eller spesialpedagoger om deres bruk av flerspråklighet. Å kombinere flere metoder, såkalte «mixed methods», kan bidra til å få rikere data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Likevel synes jeg at jeg har fått rike data fra intervjuene. Valget av et semistrukturert intervju, hvor jeg kunne gå inn i informantenes utsagn når nødvendig, har vært avgjørende for å få rike data.

4 Analyse

I dette kapitlet blir det redegjort for funnene fra de kvalitative intervjuene med foreldre og spesialpedagoger. For intervjuet med foreldrene (heretter F1 og F2) i de flerspråklige familiene (heretter Fam1 og Fam2) var hensikten å få innsikt i hvordan språkhverdagen og språklæring er for flerspråklige familier med et barn med ASF, og særlig hvordan flerspråklighet blir brukt dynamisk i bruk og språklæring. For intervjuet med spesialpedagogene (heretter S1 og S2) var hensikten å få fram hvordan de legger til rette for språklæring for flerspråklige barn med ASF, hvordan de bruker flerspråkligheten til barna i språklæringen og hvordan de kan se for seg at de kan bruke det framover. Intervjuene har i tillegg hatt fokus på å få fram samarbeidsmuligheter mellom barnehagen og hjemmefronten for å fremme bruk av flerspråklighet som dynamisk ressurs i språklæring.

Resultatene blir presentert ut ifra underspørsmål som har blitt laget for å kunne besvare problemstillingen (se 3.5). I analysen påpekes likheter, forskjeller, brudd og spenninger i datamaterialet som senere drøftes i diskusjonen (kapittel 5).

Når det snakkes om barnet, så menes barnet med ASF. Tall og forkortelse etter sitatene viser til hvor og i hvilket intervju sitatene ble hentet fra.

4.1 Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språklæringen i hverdagen?

I dette avsnittet belyses funn om hvordan familiene i utvalget bruker flerspråklighet og språklæring i hverdagen. Først presenteres familiene kort.

Fam1 består av mor, far og tre barn hvorav ett barn (B1) har ASF-diagnosen og er i barnehagealder. Foreldrene har samme minoritetsspråk som morsmål og behersker en god del norsk. Fra intervjuet kommer det fram at barnet har en del talespråk som det bruker i hverdagen. Barnet bruker setninger på norsk og enkeltord på morsmålet. Familien blir ofte overrasket over begreper barnet kan, og barnet utvikler seg stadig. Barnet kan lese litt på norsk. Familien har valgt å bruke hovedsakelig morsmålet i hverdagen, men bruker også norsk ved behov.

Fam2 består av mor, far og to barn hvorav ett barn (B2) har ASF-diagnosen og er i barnehagealder. Foreldrene har samme minoritetsspråk som morsmål og behersker en god del norsk. Barnet har en god del talespråk og kan bruke hele setninger og gjengi historier på norsk. Barnet ber og bruker av og til enkeltord på morsmålet. Barnet har leseferdigheter på både norsk og morsmålet. Familien har valgt å bruke hovedsakelig norsk i hverdagen.

4.1.1 Familiers språkbruk og begrunnelser

I intervjuet ble det først tatt opp hvordan familiene bruker språk i hverdagen. Herved var fokuset på hverdagslige situasjoner og mest på interaksjonene mellom foreldre og barn.

I Fam2 snakker foreldre av og til morsmålet seg i mellom, men bare norsk til barna. De bruker morsmålet for å be, og en veldig sjelden gang i hverdagen. I Fam1 snakker foreldrene morsmålet til barna, men bruker norsk for å tydeliggjøre beskjeder til barnet. Fam1 ønsker å få frem et én kontekst – ett språk prinsipp: «Så han må forstå at ute er norsk, inne er morsmål» (F1,43). Likevel er det vanskelig å gjennomføre, og de er nødt til å også bruke norsk hjemme siden barnet har bedre forståelsesferdigheter på norsk enn på morsmålet. «Ja, hjemme vi bruker morsmål, men noen ganger vi snakker norsk for kan han forstå litt mer. For han kan litt mer norsk enn morsmål. Så vi blander.» F1 påpeker et skille mellom ønske og praksis. Praksisen må tilpasses på grunn av barnets forutsetninger.

Både F1 og F2 nevner at de bruker (delvis) norsk siden det er det språket barnet har best ferdigheter i. Særlig forståelsesferdighetene blir nevnt av begge foreldrene. F1 påpeker at de prøver å bruke morsmålet først og hvis de ser at barnet ikke forstår hva de sier, sier de det på norsk. F2 nevner at barnet er best på norsk, og at de derfor forholder seg til norsk i hverdagen. I tillegg nevner F2 at de har valgt å fokusere på norsk for å hjelpe barnet, slik at det ikke blir forvirret av å skulle forholde seg til to språk: «Det kan være han er forvirret. Han kan mye språk, Barnet. Men det vi bare vil, at det kan være greit for han å hjelpe han litte gran for å forholde oss bare til norsk» (F2,10).

Foreldre i Fam2 snakket morsmål med barnet til diagnosen ble stilt, etter det har de valgt å bruke norsk og avventer med å lære barnet mer morsmålsferdigheter. De nevner usikkerhet om at to språk kanskje påvirker barnet negativt. Dermed virker det som foreldre i Fam2 er problemorienterte i bruk av flerspråklighet når det gjelder ASF-diagnosen. Begrunnelsen for å bruke språk på den måten viser seg å være av «praktiske» kommunikasjonsmessige grunner. For å unngå misforståelse og for å ha en effektiv kommunikasjon velger begge familier å bruke (en del) norsk. I tillegg til forutsetningene til barnet for valg av språk og «praktiske» kommunikasjonsmessige grunner, blir også familie, kultur og samfunn nevnt som begrunnelser for språkvalget. F1 framhever viktigheten av familien:

«For eksempel vi tenker når vi reiser til familie eller reiser sånn. Han må klare snakke samme språk. Uansett han er i Norge, han kan norsk, men han må lære morsmål også. I tillegg, ja. Så det er veldig viktig for han også» (F1,44).

Herved påpeker F1 at de synes det er viktig at barnet får ferdigheter i norsk siden det bor i Norge, men at det også trenger ferdigheter i morsmålet for å kommunisere med familie utenfor Norge. F2

har med bakgrunn i kulturen og troen valgt å bruke morsmålet når de ber. Det kan virke som at Fam2 også har valgt norsk som hovedspråk hjemme med utgangspunkt i at norsk er majoritetsspråket og skolespråket. F2 forteller i intervjuet flere ganger at barnet kan lese og viser også fram skriftlig materiell som er laget til barnet på norsk. Det virker som at foreldrene er opptatt av at barnet kan norsk i forbindelse med skolegang.

Spørsmålet om foreldrene tenker at det er vanskelig for barnet å forholde seg til flere språk, blir besvart ulikt av F1 og F2. F2 tror at det ikke er vanskelig for barnet siden de egentlig ikke bruker flere språk hjemme. Men samtidig er det også grunnen til at foreldrene har valgt å bruke bare norsk, slik at barnet slipper å forholde seg til flere språk. Det som er interessant å legge merke til, er at Fam2 har valgt å bruke ett språk slik at barnet slipper å forholde seg til to språk, men at de likevel ikke tror at det er vanskelig for barnet å skulle forholde seg til flere språk. I tillegg forteller F2 at barnet også kan en del engelsk og andre språk: *«Men du vet at Barnet kan jo engelsk og, kan andre flere språk også. Da, at han har vært og sett dem fra de barne-tv litt forskjellige» (F2,23)*. Dette viser dermed at foreldrene vet at barnet har mulighet til å beherske flere språk, og F2 virker også stolt av det. I intervjuet ble det dessverre ikke belyst hvilket språk Fam2 hadde valgt som hovedspråk hjemme hvis barnet ikke hadde hatt ASF. Likevel nevner F2 at de snakket morsmålet før diagnosen ble stilt, og det kan derfor tenkes at de hadde valgt å snakke morsmålet hvis barnet ikke hadde hatt ASF- diagnosen.

F1 tenker at det er vanskelig for barnet å forholde seg til to språk, de tenker det er mye for barnet og at det er en av grunnene til at barnet ikke har utviklet så mye språkferdigheter: *«Det er mye, det er mye for han. Ja, ja. Så derfor det er litt, fortsatt bare litt språk» (F1,91)*. F1 tror at barnet lærer nok morsmål ved å snakke det hjemme, men at de er nødt til å bruke norsk for å sørge for at barnet forstår. De synes det er viktig at barnet skjønner at det er morsmålet de bruker hjemme og norsk når de er ute. F1 argumenterer herved mot deres eget språkvalg. Fam1 tror at det å bruke flere språk er grunnen til at barnet ikke har utviklet så mye språk, men velger likevel å bruke flere språk. Fam1 argumenterer egentlig for en språkbruk som praktiseres i Fam2, og Fam2 argumenter for en språkbruk som praktiseres i Fam1. Valg i språkbruk kan tolkes å ikke være helt bevisst, eller bevisst, men praktisk ikke gjennomførbart. I tillegg kan noen grunner som for eksempel familie eller skolespråk, veie tyngre enn andre.

4.1.2 Barnets bruk av språk

Barnets bruk av språk har blitt etterspurt for å få en oversikt over hvordan barnet forholder seg til flere språk hjemme og for å se hvilke(t) språk barnet velger å forholde seg til.

Herved kommer det fram at både B1 og B2 har valgt å bruke hovedsakelig norskferdighetene sine. Familiene nevner at barna av og til bruker morsmålet, for eksempel hos Fam2 når de skal be om kvelden eller hos Fam1 når barnet snakker i lek med søsken. Det kan tolkes som at B1 og B2 bruker språklige trekk dynamisk ut ifra konteksten de befinner seg i. Likevel bruker begge barna i hovedsak norsk. De bruker og kan en del standard setninger som er innlærte. F1 beskriver det slik: «For eksempel 'kan jeg få?'. Du vet det er bare to, tre ting. 'Kan du hjelpe meg?' 'Sånne ting» (F1,57). F1 nevner at B1 kan en del enkeltord på morsmål og at B1 bruker dem noen ganger i hverdagen. Setningene B1 kan er på norsk. Ferdighetene på norsk viser seg å være bedre utviklet på norsk enn på morsmål selv om Fam1 vektlegger morsmålet hjemme. Hos Fam2 kommer det ikke tydelig frem hvor mye barnet behersker morsmålet, men det kan antas at ferdighetene er bedre på norsk da barnet hovedsakelig blir eksponert for norsk. I tillegg nevner F2 at barnet også er glad i engelsk.

F1 og F2 nevner at barna er interessert i å lese og at de hovedsakelig leser på norsk. F2 nevner at barnet kan lese noen ting på morsmålet.

4.1.3 Hensyn til ASF-diagnosen i språkbruk

Det var interessant å se at både F1 og F2 svarte at de egentlig ikke tar noen spesielle hensyn, før de kom med mange eksempler på hvordan de faktisk tar hensyn. For det første er det språkvalget som beskrevet over (4.1.1), som er et stort hensyn på grunn av forutsetninger koblet til ASF-diagnosen. I tillegg til språkvalget beskriver foreldrene hensyn til hvordan de kommuniserer med barnet. F2 beskriver for eksempel at det er vanskelig å få kontakt med barnet grunnet mangel på felles oppmerksomhet og beskriver hvordan de klarer å få barnets oppmerksomhet. Likevel nevner F2 etterpå, «Så det er ikke noe andre, jeg ser ikke det er nødvendig å bruke noen andre teknikker som vanlig gjør, ikke sant.» (F2,26) Det virker som at de ikke bevisst tar hensyn til ASF-diagnosen og at det har blitt til vanlig praksis. F1 nevner: «Nei, vi prøver sånn helt vanlig som vanlig barn» (F1,33), og beskriver etter hvert at de bruker norsk for å forklare barnet når det ikke forstår det de sier på morsmålet, og at de konkretiserer ved å visualisere med konkrete handlinger. Dette viser at Fam1 og Fam2 egentlig tar mye hensyn i språkbruk med tanke på ASF-diagnosen uten at det virker å være et bevisst valg.

4.1.4 Fremgangsmåte og bruk av flerspråklighet i språklæring

For å lære barna nye ord eller setninger tar Fam1 og Fam2 forskjellige måter i bruk. F1 beskriver at de bruker norsk som støtte for å lære barnet mer morsmål. Fam1 tar utgangspunkt i hva barnet snakker om på norsk, og lærer da samme ord på morsmålet. Ut ifra intervjuet virker det som de

mest bruker norsk som støtte til morsmålet, ikke omvendt. De bruker altså ikke morsmålet for å støtte den norske språkutviklingen. Bedre norskferdigheter til barnet (4.1.2) spiller herved sannsynligvis en rolle. I tillegg bruker Fam1 konkretisering ved objekter for å lære barnet nye ord. Fam2 beskriver imitasjon for å lære barnet nye ord og setninger: «*Ja, som vanlig. Ikke sant ... vi bare, vi sier at ... 'gå på tur, aldri sur' for eksempel. Så sier og han vet hva det er*» (F2, 59). F2 sier at de anser det som den vanlige måten å lære språk på. I tillegg bruker Fam 2 skriftlig materiell for å lære barnet språk. Det er utydelig om det blir brukt som visuell støtte til språklæring, eller som lesetrening i tillegg til språklæring. Fam2 bruker ikke morsmålet i språklæringen.

Familiene har ulike fremgangsmåter å lære barna språk på, men det de har til felles er at de tar utgangspunkt i motivasjonen og interessen til barna. Fam1 hører på hva B1 snakker om og tar utgangspunkt i det. F2 beskriver at B2 er glad i bøker, bokstaver og skriving og at de bruker det for å motivere barnet. F2 beskriver at de bruker mange bøker, men ved spørsmålet om barnet lærer språk av bøkene, svarer F2: «*Litt usikker. Han leser og det virker at han forstår den. Men jeg er litt usikker om han lærer fra det*» (F2,111). Bøkene blir brukt som motivasjon og ikke som støtte i læring. Valg av fremgangsmåte for å lære språk virker ikke bevisst, men mest rettet mot å kunne skape felles oppmerksomhet om noe barnet er interessert i.

F2 nevner i hele intervjuet at de ikke bruker morsmålet med barnet, og det kommer fram at de ikke bruker flerspråklighet i språklæringen. F2 nevner likevel at de har skrevet ut «Fader vår» på norsk, en bønn de pleier å gjøre på morsmålet. Det kan tenkes at barnet som allerede har disse kunnskaper på morsmålet, lettere kan ha lært seg bønningen på norsk.

F1 forteller at de bruker både morsmålet og norsk i språklæring av barnet. Herved bruker de mest norsk for å lære barnet nye ord på morsmål. F1 gir et eksempel: «*Hva heter den? Pute for eksempel. 'Nei, den heter på norsk pute, på barnehagen. Men hjemme vi sier en annen'. Så vi sier på mitt språk, okey han husker. Men han ikke lærer seg. Selv om vi sier hele tiden pute, pute på mitt språk. Men han kan ikke lære uten å si 'kom Barnet, denne heter sånn'*» (F1,77). F1 forteller at de baserer det de lærer på barnets interesse. Barnet snakker om noe, og da bruker foreldrene den muligheten til å lære barnet samme ordene på morsmålet.

«*Fordi han, når våken, han snakker veldig mye! Vi hører, selv om vi har soverom, vi hører han prater, prater, prater med seg selv, ja. Ah, han har lært sånn, sånn, sånn, sånn, så når jeg kommer med han, snakker med han på morsmål fordi lærer hva mener den og den og den og den*» (F1,140).

Det F1 beskriver er bruk av norsk som stillas for å lære morsmålet. Det kan også tenkes at familien bruker en subtraktiv tospråklighet, hvor de bruker norsk til morsmålsferdighetene er på plass.

Likevel kan det tyde på at det kan være muligheter til å bruke språket mer dynamisk ved at Fam1 allerede bruker språkene i meningsformidling ut ifra barnets behov.

4.1.5 Utfordringer i språklæring

Felles oppmerksomhet

F1 og F2 nevner felles oppmerksomhet som en viktig faktor som spiller en rolle innenfor språkbruk og språklæring hjemme. De sier at barna ofte ikke 'hører' på dem og at de dermed må gjenta mange ganger før barnet hører eller forstår hva de sier. Både F1 og F2 tar fram det 'å stoppe opp' barnet for å fange oppmerksomhet som nødvendig til tider. F2 beskriver at barnet gjør noe annet og løper fra foreldrene mens de snakker. De må stoppe barnet i aktiviteten for å få oppmerksomheten. «*Ja, vi prøver å stoppe han ikke sant. For å gjøre det vi ønsker at han skal gjøre. Ikke sant, så vi stopper han*» (F2,100). F2 beskriver at de ikke trenger å kommunisere på en annen måte med barnet, men at problemet ligger i felles oppmerksomheten:

«Ikke sant, så det er ikke noe spesiell måte fordi han kan mye, han kan jo alt der. Det er ikke noen problem at vi bruker andre teknikker eller hjelpemidler for å snakke med han. Fordi det handler, det er det han mangler ikke sant, oppmerksom kanskje eller sånn» (F2, 26).

F1 presiserer også viktigheten av oppmerksomheten og forteller at de opplever at barnet ikke lærer av seg selv i hverdagen, men at de må lære barnet konkret hva en gjenstand kalles. F1 beskriver at barnet ikke lærer språk i naturlige situasjoner, men at det trenger konkret ordlæring og at det kreves at barnet er oppmerksomt for å kunne ta det inn. F1 beskriver i tillegg at de føler at de må mase på barnet for å kunne lære barnet noe, siden det ikke vil eller ikke er oppmerksomt. F2 beskriver at barnet vil kommunisere når det er på hans premisser, og at de ikke kan ha en symmetrisk samtale.

Likevel påpeker F2 at barnet har mye ferdigheter:

«Så det er ikke så mye, men det er sånn, han kan jo fortelle hele historie. Ikke sant. Men Barnet sier når han vil. Det er ikke når vi vil. Det er ikke når vi snakker med han, har vi en samtale, snakker vi sammen ikke sant. Det er ikke sånn, det er ikke det han. Så han kan jo gjøre noe annet ikke sant, mer. Ja, han går for seg selv. Men han kan jo, han mye» (F2,28).

Tidsmangel

F2 beskriver i tillegg til mangel på oppmerksomhet, at det er vanskelig å fokusere på språklæring hjemme på grunn av tidsmangel. Den tidsmangelen blir igjen delvis påvirket av utfordringene i sammenheng med ASF-diagnosen som fører til at Fam2 må bruke mye tid på hverdagsaktiviteter, og dermed ikke har mye tid igjen til språklæring. F2 beskriver at de snakker mye til barnet under disse hverdagssituasjonene og barnet blir dermed eksponert for mye språk hjemme. Det kommer

ikke fram om barnet lærer mye språk fra disse hverdagslige språksituasjonene eller om B2, som B1, trenger konkret ordlæring når det er oppmerksomt.

4.2 Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF, og hvordan ser de for seg det kan brukes?

Dette avsnittet presenterer funnene om hvordan spesialpedagoger gir form til språklæring for flerspråklige barn med ASF, hvordan de bruker de flerspråklige ferdighetene til barna og hvordan de ser muligheter for å ta i bruk flerspråklighet i språklæringen.

4.2.1 Metoder

S1 og S2 presiserer at de egentlig ikke har noen faste metoder i språkopplæringen, hverken for enspråklige eller flerspråklige barn med ASF, men at det å tilrettelegge ut ifra de forutsetningene barnet har, er veldig viktig. S2 bemerker at det er avgjørende å kartlegge hvor barnet er: *Jeg tenker da vi, vi kartlegger jo barnet så vi tenker ikke så mye på språket om det er enspråklig eller flerspråklig. For vi ser hvilket behov har dette barnet, hvor er dette barnet nå. Også lager vi opplegg ut ifra det» (S2, 14)*. Her kommer det fram at S2 i utgangspunktet ikke lager et skille mellom barnets språklige bakgrunn og opplegget som barnet trenger. Flerspråklighet blir sett på som hverken hinder eller ressurs.

Senere i intervjuene kommer det fram noen metoder som blir brukt for både enspråklige og flerspråklige barn med ASF. Dette er blant annet EIBI (Early Intensive Behavioural Intervention), sosiale historier, smågrupper og læring av standardiserte setninger. S1 forteller at de bruker EIBI i barnehagen, mens S2 sier at hun kunne ønske seg EIBI for noen av de barna hun har fulgt, men at kommunen ikke gir dette tilbudet. Hvilken kommune barnehagen tilhører, viser seg å ha en del å si for hva slags opplegg barnet får/kan få. For å kunne gi en god tilpasset opplæring framhever S2 viktigheten av kartlegging og etisk refleksjon: Hvor står barnet og hvorfor skal det lære disse ferdighetene?

4.2.2 Utfordringer og avgjørende faktorer i språklæring

Utfordringene som kommer fram i språkopplæringen for flerspråklige barn med ASF kan på den ene siden knyttes til ASF-diagnosen og på den andre siden til foreldresamarbeidet. I tillegg spiller flerspråkligheten en liten rolle. Avgjørende faktor for en vellykket språklæring er å sørge for at det

blir tatt hensyn til disse utfordringene. Disse utfordringene beskrives kort i 4.2.3, da oppgaven fokuserer mer på muligheter framfor utfordringer.

Utfordringer

Felles oppmerksomhet og uvilje er de utfordringene som spesialpedagogene oftest kommer innpå i intervjuene. Det er viktig at barnet kan konsentrere seg om hva som skal bli lært, istedenfor andre ting. S1 nevner derfor at det ofte er en av de første ferdigheter hun jobber med, når hun skal sette i gang språklæring. Uviljen nevnes ofte i forbindelse med nye situasjoner. S2 nevner et eksempel hvor barnet er rigid og det er vanskelig å komme ut av mønsteret: «*Ja, fordi hvis du da for eksempel er opphengt i jul og det er påske eller 17. mai, så er det jo en liten utfordring i at vi skal prøve å snakke om eller øve på noe annet og noen bare vil synge julesanger*» (S2,95). I tillegg nevner de at barn med ASF har en annen tenkemåte enn det som er ordinært, og man som spesialpedagog må finne ut hva som foregår og hva de trenger å lære.

4.2.3 Avgjørende faktorer for å lykkes i språklæring

En-til-en opplæring

Kjennetegnene til barn med ASF viser at disse barna har behov for en annen måte å lære på. Blant annet mangel på felles oppmerksomhet, sensoriske vansker og en annen tenkemåte kan gjøre at læringen blir vanskelig i ordinære settinger (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

Både S1 og S2 nevner at det er veldig viktig å kunne ha mulighet til å trekke seg unna og ha en-til-en opplæring, for å kunne gi barnet mulighet til å lære språk. S1 forklarer dette slik: «*Fordi at jeg opplever så ofte at de tar inn så mye. De hører det som blir sagt der borte og der borte og bak dem og rundt dem. Altså klarer de ikke å konsentrere seg og filtrere ut det jeg sier som er viktig*» (S1,100). Det framheves herved de sensoriske vanskene som spiller en rolle i konsentrasjonen for barnet. I tillegg nevner S1 og S2 at det er lettere å fange oppmerksomheten når det ikke er så mange andre ting rundt som fanger interessen. Å ha felles oppmerksomhet er avgjørende for alle barn for å lære. Det å ha muligheten til å ha en-til-en læring i et rom uten for mange forstyrrelser, er en avgjørende faktor for å kunne 'sikre' felles oppmerksomhet og dermed bedre sjanse til god læring. S2 sier følgende: «*Så det er en viktig del av språkopplæringen også for disse barna at de ikke blir satt ut av alt annet stimuli når de skal jobbe og øve og trene på ting*» (S2,44).

Motivasjon

S1 og S2 nevner blant annet bruk av motivasjon, eksempelvis i form av forsterkere, for å kunne fange oppmerksomheten til barnet for å få til læring. For å kunne finne det som motiverer barnet, påpeker S1 at det derfor er viktig at spesialpedagoger blir godt kjent og bygger relasjon med barnet:

«For da kan du legge opplæringen til det optimale for akkurat det barnet» (S1,112). Også S2 trekker fram at alt opplegg er basert på hva som er motiverende for barnet: «Vi kaller det for jobbeøkter, men alt vi jobber med er jo lekbasert og preget av noe som er motiverende for barnet da.» Det virker dermed som om mye av opplegget er basert på en atferdsanalytisk tankegang, hvor læring blir etablert ved hjelp av lystbetonte gjenstander og aktiviteter. At det blir tatt i bruk lystbetonte aktiviteter ut ifra barnets interesse, tar hensyn til barns medvirkning i hverdagen.

Konkretisering

I tillegg til viktigheten av felles oppmerksomhet i læring, har svarene fra spesialpedagogene og foreldrene til felles at konkretisering er viktig i læring av nye språklige ferdigheter. Likevel konkretiseres det på andre måter i barnehagen enn hjemme. Et av de første aspektene S1 og S2 tar fram når det snakkes om språkopplæring, er viktigheten av visuell støtte. De bruker herved ofte begrepene «bildestøtte» og «bilder». Disse begrepene bruker de også når det snakkes om kommunikasjonshjelpemidler, noe som kan tyde på at visuell støtte og kommunikasjonshjelpemidler blir sett på som det samme. I tillegg til «bildestøtte», blir også dagstavle, nøkkelring med bilder, bøker, eventyr og gjenstander beskrevet som måter for å konkretisere hva ord betyr. Dette gjelder mest konkrete ord. For å tydeliggjøre abstrakte begreper tar de også i bruk visuelle hjelpemidler, men forteller at det kan være vanskelig å forklare disse begrepene med tanke på barnets pragmatiske forutsetninger, og da særlig bokstavelig talt bruk av språk. S1 gir et eksempel på ordbruk som er vanskelig å forklare for et barn med ASF: «Så det jobber vi jo ganske mye med at ja, 'Nei, du er ikke lett som en fjær, det betyr bare at du ikke er veldig tung, men du er ikke lett som en fjær. Det går ikke an'» (S1,64). Konkretisering kommer også fram som en viktig faktor innen språklæring i familiene. Som beskrevet i 4.1.4 bruker Fam1 gjenstander for å konkretisere og Fam2 konkretiserer ved å visualisere skriftlig. Selv beskriver F1 og F2 at de ikke bruker noen hjelpemidler.

Tålmodighet og repetisjon

I tillegg til konkretisering ved hjelp av hjelpemidler, påpeker S1 og S2 to begreper som gjentas flere ganger, og noen ganger i sammenheng med hverandre. Dette er begrepene tålmodighet og repetisjon. Det kan tolkes som at barna trenger repetisjon, og at spesialpedagoger derfor må ha tålmodighet i opplæringen. S1 omskriver det slik: «Så jeg tenker jo det at som med all læring her, er det jo snakk om tålmodighet og gjentakelser. Og så ikke vise at nå er vi på gjentakelse 752, jeg trodde kanskje at du skulle kunne det nå» (S1,66). Foreldrene derimot, beskriver at de må repetere mange ganger hvis barnet ikke har felles oppmerksomhet, men at barnet lærer nye begreper fort når felles oppmerksomhet har blitt etablert. De nevner også at barna ikke glemmer begrepene de har lært. Det er interessant å se at spesialpedagoger nevner at de må repetere mange ganger i læring,

mens foreldrene nevner at barna husker med en gang forutsatt at felles oppmerksomhet er på plass. Det må likevel noteres at spesialpedagogene i intervjuet ikke jobber med barna fra familiene i intervjuet, og at alle barn med ASF er unike. Barn med ASF er som alle barn, like forskjellige og med forskjellige forutsetninger. Noen barn trenger dermed mange repetisjoner for å lære noe, andre trenger det ikke. Et kjennetegn på ASF er likevel at generalisering av ferdigheter fra en situasjon til en annen kan være vanskelig, og at det derfor kan virke som barn med ASF kanskje trenger mange repetisjoner på ulike områder.

Flerspråklighet

Utfordringene knyttet til ASF-diagnosen for flerspråklige barn, blir av S1 og S2 beskrevet med de samme utfordringene som hos enspråklige barn med ASF. Det er særlig mangel på felles oppmerksomhet, annen tenkemåte og uviljen til nye situasjoner som blir framhevet. S1 framhever likevel at en annen utfordring med flerspråklige barn kan være at de tror at alle forstår det de sier på morsmålet, og at barna derved ikke ser hensikten av å skulle lære norsk. Hun opplever at kommunikasjonsbehov og behov for å være i felleskapet ofte sørger for at barnet likevel ser nytten av å kommunisere på norsk.

4.2.4 Hensyn til flerspråklighet

Holdninger

For det første kommer det fram at holdningene til flerspråklighet og mangfold hos S1 og S2 spiller en rolle for hvordan de tar hensyn til flerspråkligheten til barna. Begge har en ressursorientert tankegang til flerspråklighet, men er også monokulturelt rettet. S1 sier: *«Så jeg tenker da, for meg, som norsk ansatt i norsk barnehage, så er det jo det norske språket jeg fortrinnsvis skal lære bort. Og det at barnet kan et annet språk, det er ikke noe hinder for meg» (S1, 132)*. S2 lurer på om barna kanskje har utfordringer med språkforståelse på grunn av flerspråklighet: *«Og særlig for det barnet så dukker det nok opp noen ting som barnet ikke vet hva betyr, og dermed blir det utfordringer som du kanskje ikke hadde hatt hvis du bare, hvis du hadde bare norsk språk, da.»* Dermed viser hun en fortvilelse over at flerspråklighet kanskje kan være til hinder og gi utfordringer som ikke hadde vært til stede hvis barnet hadde vært enspråklig. Likevel framhever hun at det er vanskelig å si om det er flerspråkligheten som ligger i veien for den manglende språkforståelsen, eller om det kan tilskrives ASF-diagnosen.

S1 og S2 fremhever at det er viktig med aksept av ulikhet. Det er interessant å se at de derved trekker inn kulturelle faktorer i aksept av det andre språket. De forteller at det er viktig med aksept av språk og kultur, de vektlegger her en kobling mellom disse. *«Men jeg må vise respekt og toleranse for det språket og den kulturen som er hjemme» (S1, 238)*. Med andre ord aksepterer S1

og S2 at barna har ferdigheter på et annet språk, men de er likevel opptatt av å lære barnet norsk. Anerkjennelse går ikke utover viktigheten av norsklæringen.

Lik læring som enspråklige barn?

I overveiende grad beskriver S1 og S2 at de legger opp språklæringen for flerspråklige barn på samme måte som for enspråklige barn med ASF, og at de egentlig ikke bruker noen andre metoder. «Men altså jeg tenker jo at språkopplæringen er egentlig ganske lik for etniske norske barn og for barn med et annet språk hjemme, altså» (S1, 162). Det kan tenkes at det er fordi spesialpedagoger er monokulturelt rettet og fokuserer mest på norsk, eller at de er ressursorienterte og ikke ser hinder i at barnet er flerspråklig, og dermed ikke ser nytten av å måtte tilrettelegge. Det som er viktigst, presiserer S1 og S2, er at opplæringen er tilpasset barnets forutsetninger, ikke barnets morsmål.

«Mest avhengig av hvor barnet selv er i sin språkutvikling. Og så har ikke det hjemmespråket så mye betydning.» (S2,20) Bildestøtte (ASK) beskrives som hjelpsom hos både enspråklige og flerspråklige barn, men blir brukt enda mer hos flerspråklige barn. Bildene blir av S2 beskrevet som universelle, uavhengig av hvilket språk du snakker. ASK kan dermed for spesialpedagogene fungere som en bro mellom språkene, som sørger for at barnet forstår hva som menes uavhengig av språket, og som dermed sørger for at det ikke trengs å ta hensyn til språkene etter som bildestøtte er universell. S1 og S2 er begge åpne for å bruke bildestøtte som et supplerende språk.

Spesialpedagogene bruker ASK aktivt i språklæring. Det hadde vært interessant å vite om spesialpedagogene ser på ASK som et språk eller som en metode. Det har ikke eksplisitt blitt spurt om deres definisjon, men S1 nevner bildestøtte når det blir spurt om hva slags metoder hun bruker i språklæring for barn med ASF. Det kan tolkes som at ASK blir sett på som metode, framfor språk. S1 forklarer at hun tar hensyn til flerspråkligheten i valg av materialet. S1 forteller at hun for eksempel ikke bruker typisk norske eventyr med flerspråklige barn, da hun antar at foreldre og dermed heller ikke barnet har noe forhold til disse. I tillegg kan det virke som at språkopplæringen er på en annet nivå, både i forhold til materialet, men også i forhold til språkbruken i hverdagen. Om spesialpedagogene tar i bruk en annen språkstil enn de gjør med enspråklige barn, er vanskelig å si. Språkbruken i hverdagen og opplæringen blir tilpasset på grunn av antakelser om at barnet har mindre forståelse på grunn av flerspråklighet. «Så jeg prøver å finne ting som jeg tenker de har en forståelse av. Hvor kan dette barnet ha vært hen, som jeg kan bruke i min innlæring av språk?» (S1, 147).

En annen faktor som nevnes av S1 og S2, i forhold til hensyn til flerspråkligheten i språkopplæringen, er at alle språk har forskjellige lydsystemer og at et flerspråklig barn trenger å lære de norske lydene. «Og det er det jeg tenker jeg må ta med meg når jeg skal lære bort nye ord. At for mange er det helt en selvfølge at det heter sånn, men hvis du aldri har møtt lyden før, så må

du faktisk trene på den» (S1,170). Det er viktig at S1 og S2 er seg bevisst disse forskjellige lydsystemene, da disse kan sørge for utfordringer blant annet i uttale.

4.2.5 Bruk av flerspråklighet – muligheter og utfordringer

Dette avsnittet beskriver funn om bruk av flerspråklighet i barnehagen. Først beskrives bruk av flerspråklighet nå, deretter mulighetene og etter hvert utfordringene som kan spille en rolle ved at disse mulighetene ikke har blitt tatt i bruk enda.

Bruk av flerspråklighet

S1 og S2 beskriver at de i utgangpunktet ikke bruker morsmålet i språklæringen. Hovedårsaken til dette er at S1 og S2 ikke snakker barnas morsmål. S2 beskriver at de har prøvd flere ganger å oversette PCS-bilder som har skrift under, til morsmålet. Men de fikk tilbakemelding fra foreldrene om at oversettelsen ikke var riktig. S2 beskriver også at PCS-bilder er universelle: *«Og bilder er jo da PCS-symboler og de er jo universelle. Uavhengig av hvilket språk du snakker så er vel å se et bilde av 'sove' eller 'gå ut'» (S2,111).* Det kan tolkes som at bruk av PCS-bilder gjør det unødvendig å bruke morsmålet.

S1 beskriver at hun ikke bruker morsmålet i språklæringen. Hun presiserer likevel flere ganger at aksept for det andre språket er veldig viktig, men at hovedspråket må være norsk, og helst med bildestøtte. Det kan igjen tilbakeføres til at det å bruke bildestøtte virker som en 'unnskyldning' til å ikke måtte bruke morsmålet. S1 sier: *«Så jeg tenker jo, mitt mandat er å lære dem norsk og det må jeg gjøre på en sann måte at det norske og hjemmespråket blir sidestilt og like mye verdt. Og da får vi bruke bilder» (S1, 138).*

I intervjuet har det også blitt spurt om hva slags muligheter spesialpedagogene ser i å skulle kunne bruke flerspråklighet i språkopplæringen for barn med ASF. Hos foreldrene kom det også litt fram, men det har ikke blitt spurt eksplisitt hvordan de tenker at flerspråkligheten kan brukes. Når de blir bedt om å beskrive måter å kunne bruke flerspråkligheten på hvis det ikke hadde vært noen begrensninger, kommer både S1 og S2 med mange relevante innspill.

Ord på begge språk

S2 nevner først at hun kunne tenkt seg å lage temaplansjer hvor man bruker ord fra både morsmål og norsk. Det kommer ikke tydelig fram om hun mener samme ord på både morsmål og norsk, eller ulike ord på norsk og ulike ord på morsmålet. S1 gir også et eksempel på å kunne bruke språk på tvers: *«Sånn at plutselig så kan du vise barnet at: Jada, se det leser mamma for deg om kvelden. Nå skal du høre, for jeg har et eventyr på norsk som er nesten likt» (S1,321).* S1 nevner at det kunne vært en mulighet å bruke samme ordene aktivt i barnehagen, men da må hun ha kunnskap om det

andre språket. 230 «Da kunne jeg jo brukt begge ordene ikke sant, først på engelsk så med bilde og på norsk.» S1 nevner at hun da skulle brukt morsmålet som en støtte til norsken er innlært: 230 «Og i det øyeblikket det norske ordet er innlært, så ville jeg jo slutta å bruke det engelske ordet.» Hun beskriver bruk av flerspråkligheten brukt på en subtraktiv måte. Muligheten ligger her i at S1 og S2 begge åpner for å bruke det andre språket og kan se det som en (midlertidig) ressurs. Fra intervjuet kommer det fram at alle barn som S2 har jobbet med og som har et verbalt språk, har hatt en stor interesse for engelsk. Ved spørsmål om denne interessen for engelsk blir brukt i språklæringen, svarer S2 at det brukes som en måte å få kontakt med barnet. Dermed blir engelsk brukt som en måte å få felles oppmerksomhet og motivasjon. Det høres ikke ut som at barnet kan bruke engelske ferdighetene i hverdagen for å skape mening.

Kommunikasjonshjelpemidler og visuelle hjelpemidler

Dette punktet nevnes ikke direkte av spesialpedagogene når spørsmålet blir stilt om hvilke muligheter de ser for bruk av flerspråklighet, men underveis i intervjuet kommer det flere ganger fram at de har prøvd å etablere kommunikasjonshjelpemidler og andre visuelle hjelpemidler som tar hensyn til både norsk og morsmålet. Det viser at de ser muligheten i å kunne bruke kommunikasjonshjelpemidler og visuelle hjelpemidler utover språkene. De påpeker også at kommunikasjonshjelpemidler går utover språket, og at for eksempel PCS-bilder egentlig ikke har et språk selv om det står skrift under. Ved at spesialpedagogene så aktivt bruker ASK, viser at de egentlig ubevisst klarer å gi et transspråklig tilbud, da ASK også er et språk.

Foreldresamarbeid

S1 og S2 påpeker at det kan være nyttig å bruke foreldres kunnskap for å kunne få mulighet til å bruke morsmålet i barnehagen. S2 sier: «Og da må man jo knytte foreldrene enda tettere inn i samarbeidet» (S2,170). Likevel nevnes det at det kan være utfordrende å samarbeide med foreldre da de ikke alltid har tilstrekkelig med norskferdigheter, og dermed ikke skjønner hva spesialpedagogen mener. «Men utover det, og selvfølgelig samarbeidet med hjemmet, som ofte blir litt annerledes når hjemmet ikke bruker norsk som hovedspråk» (S1, 226). Det utdypes mer om foreldresamarbeidet i 4.5.

Spesialpedagogers ferdigheter

I norske barnehager jobber det mange ansatte med ferdigheter på et annet språk i tillegg til norsk. S2 framhever muligheten for å kunne bruke ferdighetene til disse ansatte for å kunne bruke flerspråklighet i barnehagen. Hun nevner et eksempel på dette: «Jeg vet at man brukte personalet i kommunen her fra en barnehage i en annen barnehage. Og flyttet over i en måned for å hjelpe til med språkopplæring på et barn» (S2,187). S2 presiserer at dette eksempelet ikke var med et barn

med ASF, men at det sikkert også er en mulighet for barn med ASF. Det virker som at den måten å bruke morsmålet på er en subtraktiv måte, hvor personalet hjelper til barnet har tilstrekkelige norskerferdigheter. Likevel fins det muligheter i å bruke språkerferdighetene fra personalet. Viktig er derfor kommunens syn: «*Ja, hvis kommunen klarer å tenke helhetlig. Det er veldig forskjellig fra kommunen til kommunen og, da*» (S2,191).

Til tross for de mulighetene S1 og S2 ser, beskriver de noen utfordringer de ser i bruk av flerspråklighet og som kanskje har ført til at de ikke har tatt i bruk mulighetene enda.

Mangel på morsmålsferdigheter

Et av de viktigste punktene som kommer frem for ikke å bruke flerspråkligheten i hverdagen i barnehagen, er fordi S1 og S2 ikke selv behersker barnets morsmål. 220: «*Altså, jeg bruker jo ikke barnets morsmål. Jeg kan det jo ikke.*» S2 forteller at de har prøvd, men siden de ikke kan morsmålet til barna, har de ikke visst om det de har prøvd å oversette var feil eller riktig: «*Men det er ikke alltid Boardmaker har vært så veldig, jeg skjønner jo ikke hvis det er et morsmål jeg ikke kan, som det stort sett er. Så aner ikke jeg hvor riktig eller feil det er*» (S2,99). Det virker som at spesialpedagogene ser en begrensning for å ta i bruk flerspråklighet til barna for at de selv ikke har noen kompetanse på det.

Barnets forutsetninger

I forhold til barnets forutsetninger med tanke på ASF-diagnosen er både S1 og S2 positive til å kunne bruke flerspråkligheten i språkopplæringen, men påpeker at det er bundet til barnets mulighet til læring. 252 «*Så sant man har kapasitet til læring, så ser jeg ikke den som noen problem.*»

Interessant å se at S2 framhever at barnet bør ha et verbalt språk for å kunne bruke flerspråkligheten. «*De kan jo bruke, det kommer jo veldig an på hvor de er. Og hvor mye verbalt språk de har, og hvor mye mulighet de har til at det blir en ressurs for dem da*» (S2,192). Å ha et verbalt språk virker dermed for S2 å være en forutsetning for å kunne ta i bruk flerspråklighet. Her kommer også unikheten av barn med ASF fram, og at S1 og S2 tar utgangspunkt i hvor barnet står, fremfor faste «regler».

Morsmål til hinder for norskutvikling

En annen utfordring som S1 framhever, er at bruk av morsmålet kan stå i veien for norskutviklingen. Hun sier at hun ikke ønsker at morsmålet skal bli en sovepute, og at barnet dermed ikke lærer norsk. «*Sånn at hvis alle de ansatte snakker engelsk med det engelske barnet, så går jo det barnet glipp av den norske språkopplæringen*» (S1,234). S1 kan tenke seg å bruke morsmålet som en støtte til ferdighetene på norsk er på plass. «*Men da ville jeg jo brukt det språket som en støtte. Og i det øyeblikket det norske ordet er innlært, så ville jeg jo slutta å bruke det*

engelske ordet» (S1,230). Viktigheten av ferdighetene på norsk blir framhevet, men indirekte også den atskilte bruken av språket. Ferdighetene på språkene blir sett på som atskilte for hvert språk, og ikke som et felles sett av språklige ferdigheter.

Atskilt bruk av språk

Både S1 og S2 fremhever også at de tenker at det er best at språkene blir brukt atskilt, altså norsk i barnehagen og morsmålet hjemme. En av grunnene for dette er norskferdighetene til foreldrene, men også norskmandatet i barnehagen blir vektlagt. *«Men jeg ville vært forsiktig i bruk av det også, fordi at jeg tenker at mitt mandat i en norsk barnehage er faktisk det norske språket» (S1,236). Her kommer igjen den monokulturelle holdningen fram.*

4.3 Hvordan kan samarbeid mellom barnehagen og hjemmet fremme bruk av flerspråklighet i språkutviklingen for barn med ASF i barnehagen?

I dette avsnittet skal det fokuseres på hvordan samarbeid mellom barnehagen og hjemmet kan fremme bruk av flerspråklighet i barnehagen for å fremme språkutviklingen for barn med ASF. Først blir utfordringene i samarbeidet presentert (4.3.1), for så å gå inn på mulighetene som finnes (4.3.2). Barnehagens rolle blir beskrevet i 4.3.3. 1

4.3.1 Utfordringer i samarbeidet

Uvitenhet og aksept av ASF-diagnosen

Den største utfordringen S1 og S2 beskriver i samarbeidet med foreldre, er at foreldre er ukjent med ASF-diagnosen. S2 sier: *«Men ofte så ser jeg at den største utfordringen da er, forståelsen av den diagnosen hos foreldrene. Spesielt hvis de kommer fra land hvor den diagnosen ikke finnes da» (S2,101). Her kobles det å være ukjent med diagnosen til at foreldre kommer fra land hvor ASF-diagnosen ikke er erkjent/kjent og kan være kulturelt betinget. S1 sier: «For jeg opplever jo ganske mye det der at, altså, mange foreldre er slitne og mange foreldre er oppgitte, de fleste har ikke vært borti diagnoser før, de vet ikke hva vil det si med en ASF-diagnose? Barnet mitt er bare rampete. Nei, det er ikke det, det er en del av diagnosen» (S1,264). Her kan spørsmålet være om det er barnehagens rolle å forklare dette nærmere til foreldrene, eller om ansvaret kanskje ligger hos andre spesialhelsetjenester, som for eksempel habiliteringstjeneste eller sykehuset. Likevel er det spesialpedagoger som møter disse utfordringene i hverdagen, og disse utfordringene påvirker samarbeidet. Dette påvirker dermed også muligheten til å bruke flerspråkligheten i*

språkoplæringen som S2 beskriver: *«Hvis det ikke er et miljø hvor det er mange som snakker, snakker samme språk og man kan bruke, bruke noen som kan det språket. Så må man jo ha enda tettere samarbeid med foreldrene og da må jo foreldre være innforstått med utfordringene og hvordan man skal jobbe, og ha mulighet og ønsker å bruke de innspill»* (S2,170). Her fremhever hun at det er viktig at foreldre skjønner hvilke utfordringer barnet har for å kunne ha et godt samarbeid. S2 påpeker senere at hun tenker at det særlig er en utfordring i barnehagen, da barnet ofte nylig har fått diagnosen og ikke har forsonet seg med den enda. Samarbeid skulle bli lettere når barnet blir eldre.

Manglende norskferdigheter

S1 og S2 beskriver en annen faktor som påvirker samarbeidet med foreldre: manglende norskferdigheter og dermed nødvendighet av å måtte bruke tolk. Ved at tolketjeneste ofte bare blir brukt i møtevirksomhet, blir samarbeidet i hverdagen, uten tolk, påvirket. *«Da tenker jeg at det er veldig stor forskjell på om foreldre behersker norsk, eller om man må gjøre samarbeid via tolk.»* (S1,258) I tillegg beskriver S1 at det blir formelt å samarbeide med tolk til stede. S2 nevner at foreldre heller ikke alltid vil bruke tolk: *«Men foreldrene, og foreldrene sier veldig ofte nei til tolk selv om de har behov for det»* (S2,198). S1 forteller at koronapandemien påvirker dette enda mer, siden foreldre ikke får lov å komme i barnehagen, og man ikke har mulighet å snakke og forklare alle sensitive opplysninger ved porten. I tillegg er tolketjenesten også digital, noe som byr på utfordringer. *«Og som det er nå, i disse koronatider, så er det med tolk ganske utfordrende. Men det er veldig nødvendig fordi at det er så viktig at foreldrene forstår hvorfor vi ber om, og sier det vi gjør»* (S1,260). Dessuten er det ikke lovpålagt med tolk, og S2 beskriver at det kan medføre diskusjoner i forhold til økonomisk prioritering. Den første utfordringen med uvitenhet om diagnosen kan ses sammen med denne utfordringen ved at det kan være vanskelig for en tolk å skulle forklare noe om ASF-diagnosen, hvis diagnosen ikke fins i landet foreldrene kommer fra.

4.3.2 Muligheter i samarbeidet

Selv om det er utfordringer i samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet, så ser S1 og S2 også muligheter i samarbeidet for å kunne fremme flerspråklighet. F1 og F2 sier de ikke har noen konkrete ideer for å kunne samarbeide mer med barnehagen, men nevner hva de forventer fra barnehagen i dette samarbeidet.

Overføre informasjon

Punktet som kommer frem som viktigst i samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen for å fremme bruk av flerspråkligheten i barnehagen, er muligheten til å kunne overføre og generalisere ferdigheter fra barnet. S2 nevner at hun alltid sørger for at foreldre får samme materialet som brukes

i barnehagen, slik at de også kan bruke det hjemme. «Og at de vet hva vi driver med, og kan følge opp» (S2,217). S1 beskriver at de bruker kommunikasjonsbøker hvor de skriver om barnet. Hun framhever herved igjen utfordringene med norskferdighetene til foreldrene, men at det er viktig at foreldre forstår hva som blir sagt: «Og også igjen at foreldrene skal forstå at det vi sier er ikke noe negativt om deres måte å leve på eller deres kultur eller deres tro eller deres språk. Men det er rett og slett en oppfordring til å gjøre ting på vår måte, fordi vi faktisk har litt kompetanse på dette her» (S1,262). Det virker som at muligheten til å overføre og generalisere ferdigheter nå er mest enveis. Den går fra barnehagen til hjemmet. S1 framhever dermed også at det er barnehagen som har den kunnskapen, og at foreldre dermed bør følge rådene som barnehagen gir. F1 framhever det også: «Jeg tror vi får alt fra barnehagen som en anbefaling, om han. Jeg vet ikke, vi gjør som vi kan hjemme og barnehagen gjør som de kan hjelpe i barnehagen. Jeg tror på en måte vi samarbeider hele tiden» (F1,124). Også F2 framhever at det er anbefalinger de ønsker fra barnehagen: «Men jeg forventer litt fra barnehagen at barnehagen kan si, eller barnehagen kommer med en liten tips ikke sant. Hvordan vi kan gjøre. Vi ønsker, ikke sant, å høre fra barnehagen ja» (F2,117). F1 og F2 forteller med disse utsagn direkte at de gjerne ønsker innspill av barnehagen om hvordan de kan jobbe med språklæring hjemme, og indirekte at de aksepterer at barnehagen inntar rollen som ekspert. S1 fremhever at hun ofte ser at familiene er interesserte i å vite hvordan det jobbes i barnehagen etter at de er innforstått med utfordringene, og har akseptert ASF-diagnosen. En mulighet ligger herved i at kunnskap fra foreldre kan brukes mer i arbeidet i barnehagen ved at foreldrene deler deres språkerfaringer og kunnskap om barnet. Det blir ofte sagt at det er foreldre som «kjenner barnet best». Holdningen til spesialpedagoger om at det bare er barnehagen som skal gi råd, bør da endres. Et samarbeid hvor det er barnehagen som har kunnskapen om ASF, og hvor foreldre bidrar med kunnskap om deres barn og morsmålet, kan tenkes å være den riktige måten å fremme bruk av flerspråklighet i barnehagen.

Rikt språkmiljø

En annen faktor som blir beskrevet av S1, er viktigheten av et rikt språkmiljø hjemme. S1 begrunner det med at hun ikke ser en veldig stor grunn til at familiene skal bruke norsk hjemme, men at de heller bør sørge for et rikt språkmiljø på det språket de behersker best. 315 «Men ... ja, jeg tenker så lenge de bruker språket aktivt hjemme, så tror jeg det er bedre med et aktivt språk på morsmål enn en hakkete stotrete norsk» (S1,315). For barnehagen kan det være en mulighet å støtte foreldre i å også bruke morsmålet hjemme, framfor å påpeke at barnet bare skal snakke norsk hjemme. Det er viktig at morsmålet til barnet blir sett på som ressurs framfor hinder i språkutviklingen for barn med ASF.

Tillit

S1 beskriver samarbeidet mellom foreldre og barnehagen som alfa og omega for å få til best mulig utvikling. Både S1 og S2 framhever herved at det å kunne gi trygghet til foreldre og sørge for at det bygges tillit, kan gi muligheter til et bedre samarbeid.

4.3.3 Barnehagens rolle i samarbeidet

F1 og F2 beskriver ikke noen konkrete muligheter i samarbeidet for å fremme flerspråklighet, men påpeker at barnehagen har som rolle i samarbeidet å holde foreldre oppdatert og å anbefale og veilede dem. F2 hevder at tiltakene må beskrives for både barnehagen og hjemmet: 119 «*Ja fordi, det er sånn planen hvis dere lager den tiltak, Barnet skal gjøre sånn og sånn og sånn. Gjøre hjemme sånn. Så det vi ser, ikke sant.*» Disse forventningene er realistiske da både S1 og S2 også beskriver barnehagens rolle på den måten. I tillegg beskriver både S1 og S2 viktigheten av å sørge for tillit, og gi foreldre trygghet i å kunne henvende seg til barnehagen når de har behov for det.

4.4 Andre interessante funn

Få med hele personalet

S2 framhever at det for barnets utvikling er viktig at hele personalet er med. Slik at det ikke bare blir spesialpedagogen som tilpasser. Her blir også personalets holdninger til flerspråklighet viktig.

Barnets ferdigheter basert på ett språk

Et interessant funn som kan kobles til et syn hvor flerspråklighet ikke blir verdsatt, er måten barn med ASF blir diagnostisert på, ifølge S2. Hun nevner et eksempel hvor et barn med ASF har fått en diagnose som ifølge både henne og foreldrene er feil, siden den bare er basert på barnets norske ferdigheter. Barnets flerspråklige ferdigheter er ikke tatt med i vurderingen, og det viser dermed at spesialhelsetjenesten heller ikke verdsetter flerspråklige ferdigheter, eller at de ikke vet hvordan disse skal tas med i vurderingen.

Kommunen spiller en rolle i tilbudet

S1 og S2 beskriver begge at EIBI kan være til hjelp for barn med ASF. Likevel har S1 fått mulighet til å ta i bruk EIBI, mens S2s kommune ikke støtter EIBI. Hvilken kommune barnet tilhører, har dermed noe å si for hva slags tilbud og hvilke metoder de ulike barnehagene får tilgang til. Bostedet til barnet bør ikke bestemme tilbudet barnet kan få, det bør baseres på det behov og ferdigheter barnet har.

5 Drøfting

Transspråking er et perspektiv på flerspråklighet som framhever viktigheten av å kunne bruke hele det språklige og semiotiske repertoaret. Perspektivet framhever å se et flerspråklig barn som et barn som har mange ulike språkferdigheter, og å se disse ferdighetene som en ressurs i språkutviklingen (García & Wei, 2019). Transspråkingsperspektivet framhever den dynamiske bruken av språk i motsetning til det tradisjonelle dualistiske synet på flerspråklighet. Transspråking handler om den nye språkpraksisen som kommer fram etter komplekse språkutvekslinger mellom mennesker.

I intervjuene har det å se etter mulighetene for å bruke flerspråkligheten i språkutviklingen for barn med ASF vært utgangspunktet. For å kunne få fram hele språksystemet rundt barnet, har både foreldre av flerspråklige barn med ASF og spesialpedagoger som jobber med flerspråklige barn med ASF, blitt spurt om hvordan de tar hensyn til flerspråklige ferdigheter i språklæringen og hvordan de kan se for seg at disse flerspråklige ferdighetene kan brukes for å fremme språkutviklingen. I tillegg har samarbeidet mellom disse parter for å fremme bruk av flerspråklighet i barnehagen, blitt etterspurt.

I analysen (se kapittel 4) har det blitt beskrevet hva foreldrene og spesialpedagogene sier om dette.

Det skal nå drøftes funn som kom fram som viktige for å kunne besvare forskningsspørsmålene:

1) Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språklæring i hverdagen? 2) Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråklighet i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF, og hvordan ser de for seg det kan brukes? 3) Hvordan kan samarbeid mellom barnehagen og hjemmet fremme bruk av flerspråklighet i språkutviklingen av flerspråklige barn med ASF?

Problemstillingen: *Hvordan kan flerspråklighet brukes som ressurs i språklæringen for barn med ASF i barnehagen?* Alle disse funnene ses i sammenheng med transspråkingsperspektivet.

For det første vil jeg drøfte forholdet mellom ASF-diagnosen og transspråkingsbegrepet. Etter det drøfter jeg hvordan holdninger til både familier og spesialpedagogene spiller en rolle innenfor transspråking. Til slutt drøfter jeg hvordan transspråking kan ha en positiv rolle i språklæring for barn med ASF i barnehagen.

5.1 ASF og transspråking

Det første og viktigste som kommer fram fra funnene er at det finnes muligheter i å bruke flerspråklighet dynamisk for å fremme språkutviklingen hos flerspråklige barn med ASF, hvis det blir tilrettelagt med tanke på utfordringer og forutsetninger. Som også studiene fra blant annet Ohashi et al. (2012) viser, er det fullt mulig for barn med ASF å lære flere språk. Det påpekes til og

med at det kan være bra for deres sosiale kommunikasjonsferdigheter (Beauchamp & MacLeod, 2017; Smith et al., 2018). Et spørsmål som kan komme opp når analysen leses, er om barn med ASF-diagnosen har mulighet til å transspråke. Både foreldre og spesialpedagoger i oppgaven beskriver at barna har vansker med felles oppmerksomhet, språkforståelse, sosiale settinger og at det ofte er nødvendig med opplæring på enerom for å sørge for at barnet ikke får for mye sensorisk stimuli. I tillegg beskriver de motvilje til endring og læring. I litteraturen beskrives det i tillegg at barn med ASF kan ha vansker med eksekutive funksjoner (Blijd-Hoogewys et al., 2014; Gilotty et al., 2002). Avsnittet kan kobles til første forskningsspørsmål.

Interaksjonsinstinkt

Alle mennesker har ut ifra sosiokulturell teori et biologisk instinkt til å knytte seg og føle samhørighet med andre mennesker (García & Wei, 2019, s. 47). Dette instinktet fører også til at barn søker kommunikasjon med omverdenen og disse erfaringene fører igjen til at de lærer språk. Transspråkingsperspektivet framhever viktigheten av nye språkpraksiser som blir formet ved hjelp av komplekse interaksjoner mellom mennesker (García & Wei, 2019, s. 93). Et av kjennetegnene hos barn med ASF er vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Hos barnehagebarn med ASF viser disse vanskene seg blant annet ved mangel på felles oppmerksomhet og lite initiativ i samspill, to viktige ferdigheter for å kunne ha interaksjon med andre mennesker og for å utvikle språkferdigheter (Fossnes et al., 2012). Det kan dermed drøftes om deres «mangel» i å skape interaksjoner kan stå i veien for å kunne transspråke. Foreldre nevner at det er vanskelig å ha en samtale med barna, da det må foregå på deres premisser.

Transaksjonsmodellen framhever viktigheten av en symmetrisk samhandling som for begge parter er meningsdannende og fortolkende (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 23-24). De som skal være i en språklig relasjon med barn med ASF, må dermed være innforstått med at de må ta hensyn til disse utfordringene i kommunikasjonen. Uansett betyr det at barn med ASF har vansker med disse ferdighetene, ikke at de ikke ønsker å ha disse interaksjonene (M. Øzerk & Øzerk, 2013, s. 57). Det blir dermed omgivelsen som må ta ansvaret for å skape disse interaksjonene og mulighetene til læring. Også i analysen viser spesialpedagogene til det. De beskriver hvordan de lærer barna setninger de kan bruke i hverdagen slik at de for eksempel kan bli med i lek. Spesialpedagogene legger til rette slik at barna kan få mulighet til interaksjon, og dermed eventuell mulighet til transspråking. Transspråking framhever herved, i motsetning til de tradisjonelle synene hvor språk har faste regler, barnets kreativitet og kunnskap og kan gi barnet med ASF større mulighet til å bruke alle kunnskapene i disse situasjonene, slik at det kan bli lettere å ha disse interaksjonene (García & Wei, 2019, s. 47).

Kritisk tenkning og kreativitet

Transspråkingsperspektivet framhever ferdigheter som kreativitet og kritisk tenkning som grunnleggende innenfor transspråking (García & Wei, 2019, s. 82). I tillegg går transspråkingsperspektivet ut fra at et flerspråklig barn velger språklige ferdighetene som trengs ut ifra situasjonen og konteksten. Vanskene som er beskrevet for barn med ASF kan skape utfordringer med dette. For eksempel rigiditet kan være til hinder i det å være fleksibel fra situasjon til situasjon. Det kan tenkes at det er vanskelig for barn med ASF å velge hvilke språklige ferdigheter de trenger i ulike situasjoner. Det finnes ingen (hos meg bekjent) forskning om barn med ASF i et transspråkingsperspektiv, og derfor vil jeg gå nærmere inn på det. Tanker om at barn med ASF er for rigide til å kunne «blande» språklige ferdigheter eller om barnet har ferdighetene til å velge ut ifra konteksten, skal bli belyst. Forholdet mellom ASF-diagnosen og transspråking kommer fram.

Som beskrevet er kreativitet og kritisk tenkning grunnleggende innenfor transspråking (García & Wei, 2019, s. 82). Kreativitet er viktig da barnet må kunne velge om det skal følge eller avvike fra regler og normer for atferd, dette gjelder også språk. Kritisk tenkning er viktig for å kunne fastslå respons i ulike situasjoner, som å velge hvilke språklige ferdigheter som passer, i hvilke kontekster. García og Wei (2019, s. 82) framhever at begge begrepene står i forbindelse med hverandre, «det er ikke mulig å utfordre eller bryte grenser uten kritisk tenkning, og det beste uttrykket for kritisk tenkning er egen kreativitet.» Begge disse to ferdigheter kan være utfordrende med tanke på vanskene som barn med ASF kan slite med, og dermed kan transspråking være utfordrende. Samtidig bidrar transspråking også til utvikling av kritisk tenkning.

F1 viser til at B1 forstår og bruker både morsmålet og norsk i hverdagen. Fam1 bruker i utgangspunkt morsmålet, men hvis de ser at barnet ikke skjønner hva de mener, gir de samme beskjeden eller utvider beskjeden på norsk. I tillegg hører F1 at barnet bruker både norsk og morsmålet hjemme. F1 beskriver at barnet bruker mest norsk når det skal be om noe, dette er mest innlærte setninger. Barnet bruker både norsk og morsmålet når det forholder seg til søsken. Det virker som at barnet velger de ferdighetene det trenger for å kunne formidle og gi mening i hverdagen. I forhold til kritisk tenkning så virker det som at barnet velger språklige trekk som er best i den gitte situasjonen, noen ganger er det på norsk og andre ganger på morsmålet. I tillegg velger barnet å bryte grenser ved å bruke norsk, da det hovedsakelig er morsmålet som brukes hjemme. Kreativiteten virker dermed også til stede hos barnet. Barnet ser ikke ut til å bli forvirret av å måtte forholde seg til flere språk hjemme, og velger det språket som passer best til situasjonen. Samtidig kan det argumenteres for at barnet ikke velger det språket som passer best, men bruker det

språket som det er vant til å bruke i den situasjonen? Barnet har for eksempel lært å be om noe på norsk, og gjør det derfor på norsk. Velger barnet da trekk som er viktig ut ifra situasjonen eller ut ifra vanen? Likevel framhever transspråking at barn som transspråker tilpasser språket sitt til oppgaven (García & Wei, 2019, s. 42), som i dette tilfellet er «å be om». I oppgaven «å be om» velger barnet norsk, da det er på norsk det har mest språklige ferdigheter. Det samme kommer frem hos Fam2 som bruker norsk i hverdagen, men som ber på morsmålet. Barnet bruker stort sett bare morsmålet når de ber, og bruker ellers norsk. Det kan sies at barnet dermed velger de ferdighetene det trenger i disse bestemte situasjonene, eller at barnet har en rutine ved å bruke morsmålet når det skal be. Det har ikke blitt spurt om hvordan barna bruker språk i barnehagen. Det hadde vært interessant å vite om barna bruker morsmålet i barnehagen i bestemte situasjoner.

Kommunikasjonshjelpemidler

Et annet punkt som kan framheve at barn med ASF kan ha mulighet til å transspråke, er at mange barn med ASF allerede før eller imens de lærer seg verbale språklige ferdigheter, forholder seg til ASK (alternative og supplerende kommunikasjonshjelpemidler). Kommunikasjonshjelpemidler blir beskrevet som en multimodalitet som er en «sosialt og kulturelt formet ressurs for å skape mening» (García & Wei, 2019, s. 45). Både S1 og S2 påpeker bruken av kommunikasjonshjelpemidler for å støtte kommunikasjonen og språklæringen som en avgjørende faktor. Herved påpekes ferdighetene disse barna har til å forholde seg til både verbalt språk og visuelt språk samtidig. Særlig barn som bruker kommunikasjonshjelpemidler i tillegg til talespråk, transspråker dermed hele tiden. De velger ut ifra deres lager av kommunikasjonsferdigheter hva de trenger i den gitte settingen for å skape mening. I det ene øyeblikket kan det være et verbalt uttrykk, mens det i neste øyeblikk kan være bruk av kommunikasjonshjelpemiddel, eller begge samtidig. Transspråking karakteriseres som det dynamiske synet på språk. Språk utvikler seg ikke lineært, og lageret med språklige ferdigheter er samlet. Det samme skjer med utviklingen av språk hos barn med ASF når det blir tatt i bruk kommunikasjonshjelpemidler. Det verbale språket og ASK blir utviklet samtidig og dynamisk, og blir brukt for å støtte hverandre og for å skape mening. Transspråking inkluderer alle modaliteter som skaper mening. Barn med ASF har vist å kunne håndtere flere språk (tale og visuelt) dynamisk og behersker dermed transspråking.

Derimot ser vi ut fra analysen at kommunikasjonshjelpemidler samtidig kan hemme bruk av flerspråklighet, da kommunikasjonshjelpemidler går utover de ulike språkene, og er universelle, og dermed «erstatter» bruk av flerspråklighet. Det er lettere å bruke felles kommunikasjonsmidler for å skape mening. Dette kan da egentlig tolkes som at det er lettere å bruke «ett språk», nemlig ASK, enn å bruke flerspråklighet.

Tilrettelegging ↔ transspråking

Viktig å framheve at det er tilretteleggingen som kan føre til om barnet virkelig tar i bruk transspråkingsferdigheten. Hvis det ikke er tilrettelagt for barnets forutsetninger og utfordringer, vil barnet ikke kunne ta i bruk ferdigheten. Her vil jeg trekke inn beskrivelsen García gir om transspråking som en terrengbil (s. 33). Hun beskriver at transspråking kan ses på som et terrengkjøretøy som tilpasser seg de forskjellige terrengene det møter, og trekker dermed parallellen til at barn tilpasser språkvalget ut ifra de forskjellige settingene de er i. Som jeg beskriver over tenker jeg at det er fullt mulig for barn med ASF å ta i bruk den terrengbilen, men likevel er de nødt til å ha noe som leder dem riktig vei. Dermed vil jeg trekke inn et gyroskop som metafor for den tilretteleggingen jeg tenker barn med ASF bør ha, for å kunne ta i bruk deres transspråkingsferdighet. Et gyroskop sørger for at terrengbilen blir stabil, uavhengig av situasjonene bilen møter. God tilrettelegging for barn med ASF tilpasset deres behov kan sørge for at de kan forbli stabile uansett hvilke situasjoner de møter. S1 og S2 beskriver mange aspekter som må på plass for å sørge for god tilrettelegging. De framhever motivasjonsbetinget læring, mulighet til en-til-en opplæring og sikring av felles oppmerksomhet som viktige. For flerspråklige barn gjelder også hensynet til andre lydsystemer. Litteraturen beskriver i tillegg at strukturering av hverdagen og smågrupper kan gi positive effekter for barn med ASF (Garrels, 2017, s. 235; Martinsen, 2016, s. 15).

Transspråking kan også ses på som en form for tilrettelegging som tar hensyn til barn med ASF sine utfordringer. Barn med ASF har vansker innenfor alle områder av Bloom & Laheys språkmodell og særlig innenfor pragmatikken. Det er ingen bedre måte å tilrettelegge for disse barna på, enn å kunne gi dem mulighet til å bruke alle språklige ferdigheter de har, verbalt og nonverbalt, for å kunne skape mening. Det å nekte dem å bruke alle ferdigheter for å kunne skape mening, vil være å nekte dem å fungere optimalt. Disse barna trenger alle ferdighetene de har for å kunne skape mening, og må ikke begrenses til kun de ferdighetene de har på «ett språk». Transspråking frigjør barn fra å måtte tilpasse seg til «parallele enspråkligheter» (García & Wei, 2019, s. 59). Hornberger (García & Wei, 2019, s. 82) sier at læring for flerspråklige barn blir optimalisert hvis de får lov og hjelp til å kunne utnytte alle eksisterende språkferdigheter fremfor å begrense det til enspråklige forutsetninger. Dette er særlig aktuelt for barn med ASF.

Selv om det virker som at barna i analysen har mulighet til å bruke flerspråklighet på en dynamisk måte, altså transspråke, er det viktig å huske på ulikhetene innenfor ASF-diagnosen. Barn med ASF har ulike fungeringsnivå, og det er mange ulike faktorer som spiller en rolle for hvordan barnet kan bruke flere språk.

5.2 Synet på transspråking

Over har det blitt drøftet at barna i oppgaven har mulighet til å transspråke, men at de trenger god tilrettelegging og mulighet for å kunne gjøre det. Et av de viktigste punktene for å kunne ta i bruk den flerspråkligheten, blir påvirket av synet på bruk av flerspråklighet. Barnet er avhengig av at holdningene gir mulighet til å kunne ta i bruk flerspråkligheten. Det kan skilles mellom holdninger til bruk av flerspråklighet generelt og holdninger til bruk av flerspråklighet for barn med ASF spesielt. Her kan både første og andre forskningsspørsmål bli trukket inn.

Familiers holdninger

For det første er det holdningen til familien som er viktig. Som K. Øzerk (2016, s. 140) beskriver er det viktig for foreldrene å være klar over hva slags språkpraksis de har hjemme, og hvordan den påvirker barnets språkutvikling. Analysen viser at begge familiene har tatt andre valg og at valgene ikke alltid er så bevisste. Fam1 har valgt prinsippet én kontekst – ett språk, hvor de har valgt å bruke morsmålet hjemme og overlater bruk av norsk til barnehagen (K. Øzerk, 2016, s. 146-148). Fam2 har derimot valgt å bruke norsk og bare bruke morsmålet i spesielle situasjoner. Det virker likevel som at språket ikke alltid blir brukt som tenkt på forhånd. Særlig F1 forteller om ulik bruk av språk, og framhever også til slutt at de noen ganger glemmer å bruke morsmålet, selv om det beskrives som et bevisst valg å bruke det. Fam1 gir dermed mulighet til at barnet kan transspråke i praksis, men ønsker det egentlig ikke i teori. Valget om å bruke morsmålet virker basert på kultur og familie, mens praksis er mer basert på meningsskaping i det daglige. Uten meningsskaping får de ikke hverdagen til å fungere, og foreldre i Fam1 tilpasser dermed språkbruken til barnets behov. F2 beskriver at de har tatt et bevisst valg om å ikke bruke morsmålet i hverdagen på grunn av ASF-diagnosen. Herved framheves utsikkerheten om at det er for vanskelig for barnet å skulle forholde seg til to språk, eller om barnet blir forvirret. Det er ikke rart at foreldrene har disse tankene, da det er fagfolk som gir anbefalinger mot å bruke morsmålet hjemme, og kodeveksling ut ifra et tradisjonelt språksyn blir sett på som en dårlig ferdighet (García & Wei, 2019, s. 30). Jeg har dessverre ikke spurt foreldrene mer om bakgrunnen for dette valget, om de har blitt anbefalt det fra spesialhelsetjenesten eller om det er deres egen vurdering. Det hadde vært interessant å få innsikt i det. Uansett gir ikke Fam2 barnet mulighet til å kunne bruke flerspråkligheten da de har valgt bort morsmålet hjemme. Ved å velge bort morsmålet får barnet ingen mulighet til å bruke hele repertoaret sitt av språklige ferdigheter, og barnet kan også stå i fare for å få et dårlig utgangspunkt for læring og språkutvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 69), i tillegg til negative følger for foreldre/barn relasjonen (Kremer-Sadlik, 2005). I tillegg påpekes viktigheten av et rikt språkmiljø

hjemme, noe som lettere blir etablert når foreldre snakker det språket de kan best (Egeberg, 2016; Karlsen & Gjevika, 2020).

Spesialpedagogers holdninger

For det andre er det holdningene til spesialpedagoger som spiller en stor rolle i hvordan flerspråklighet kan brukes i språklæringen. S1 og S2 beskriver begge to et ressursorientert syn på flerspråklighet, men praktiserer likevel et monokulturelt syn. Norskferdighetene er det viktigste for barnet å lære og opplegget blir lagt opp for å styrke disse (Gjervan et al., 2012, s. 63).

Spesialpedagogene beskriver at en subtraktiv praksis hvor flerspråklighet kan brukes til norskferdighetene er på plass, eventuelt kan være aktuelt, men bare hvis spesialpedagogene behersker morsmålet. S1 og S2 påpeker viktigheten av å anerkjenne barnets språk og kobler det mot kultur. Men selv om de gir uttrykk for et ressursorientert syn på flerspråklighet, blir ikke flerspråkligheten brukt i språklæringen. Spørsmålet er om de da anerkjenner barnets språk og kultur i praksis. I intervjuene har det ikke vært fokus på holdninger, og det kommer ikke tydelig fram om spesialpedagogene har en kompensatorisk pedagogisk praksis, mens de egentlig ønsker en flerkulturell anerkjennende praksis (Gitz-Johansen, 2009). Det virker som spesialpedagogene har en anerkjennende innstilling til flerkulturelt og språklig mangfold, kulturelt og etnisk mangfold og foreldresamarbeid, dette er alle komponenter for en anerkjennende flerkulturell pedagogikk. Imidlertid er det å bare legge vekt på norskferdighetene det motsatte av å ha en anerkjennende flerkulturell pedagogikk, og en slik holdning tar ingen hensyn til anerkjennelse av barnets språk og kultur. Fra intervjuene kommer det ikke fram hvordan de legger opp språklæring for flerspråklige barn uten en diagnose. Det hadde vært interessant å vite om ASF-diagnosen spiller en rolle innenfor den anerkjennelsen. Jeg vil herved framheve at å ha et ressursorientert syn til flerspråklighet er viktig, men at det hjelper lite hvis det likevel legges opp til ren læring av norskferdighetene. Imidlertid er et ressursorientert syn grunnleggende og en god begynnelse for å kunne bruke flerspråklighet dynamisk i språklæring. Endringer i holdninger må til for i det hele tatt å kunne bruke transspråking som pedagogikk i barnehagen.

I tillegg medvirker holdningene til spesialpedagoger, om at det er mulig for barn med ASF å bruke flere språk og transspråke, mulighetene til bruk av flerspråklighet. Fra analysen kommer det fram at spesialpedagoger påpeker at de ikke legger opp språklæring på en annen måte enn hos enspråklige barn. Det kan tolkes som at de dermed ikke ser noe hinder i at barnet er flerspråklig, og at det har samme forutsetninger for språklæring som enspråklige barn. Likevel framhever S1 at hun bruker mer bildestøtte, og at hun også tilrettelegger materialet med utgangspunkt i at barnet er flerspråklig og ikke har samme forutsetninger som enspråklige barn. Undersøkelsen fra Palludan (2007) påpeker

at barnehagelærere ubevisst bruker en annen språkstil med minoritetsspråklige barn enn med majoritetsspråklige barn. Med tanke på at spesialpedagogene i undersøkelsen påpeker at de ikke bruker en annen måte å lære språk til flerspråklige barn, kan det tolkes som om de ikke gjør det bevisst.

Dessuten er synet på hvordan spesialpedagogene selv kan bidra i bruk av flerspråklighet viktig. Spesialpedagogene i undersøkelsen gir som største grunn for at de ikke bruker flerspråklighet i språklæring for barn med ASF, at de selv ikke har ferdigheter på morsmålet til disse barna. De beskriver at det er vanskelig for dem å skulle bruke morsmålet i språklæringen hvis de selv ikke har noen ferdigheter innenfor den. García og Wei (2019) beskriver at lærere ikke trenger å være tospråklige for å kunne ta i bruk transspråking i læring. Likevel beskriver boka til García og Wei ofte situasjoner hvor elevene/barna er eldre, eller hvor barna har en god del språklige ferdigheter på ulike språk. For barnehagebarn med ASF, som noen ganger ikke har noe eller lite talespråk, trenger pedagogene å bruke kreativiteten for å kunne bruke transspråking. Og det er der jeg mener essensen ligger for spesialpedagogene i barnehagen; å innse hvordan transspråking kan bidra, og at det dreier seg om å skape rom for at barna kan bruke alle sine språklige ferdigheter. Spesialpedagogene i undersøkelsen beskriver selv flere muligheter for hvordan eventuelt foreldre eller andre ansatte kan bidra som støtte.

I tillegg spiller tankene til foreldre og spesialpedagoger om atskilt bruk av språk en rolle. Analysen viser at både foreldre og spesialpedagoger tenker at det er best å holde språkene atskilt. Disse tankene er basert på det tradisjonelle synet på flerspråklighet. Artikkelen fra (Ryen & Simonsen, 2015) viser også til disse mytene om bruk av flerspråklighet for barn. En dynamisk bruk av språk er et nytt syn på flerspråklighet, og mange valg i praksis er fortsatt basert på det additive språkssystemet. For å kunne ta i bruk transspråking kreves det derfor en holdningsendring i fagfeltet, fra additiv til dynamisk.

5.3 Transspråking i språklæring i barnehagen

Jeg har nå drøftet hvordan ASF og transspråking står i forhold til hverandre, og hvordan både familiers og spesialpedagogers holdninger spiller en rolle i bruk av transspråking. Nå ønsker jeg å få fram hvordan transspråking kan brukes i barnehagen og hvordan det kan fremme språkutvikling hos barn med ASF. Her kan alle forskningsspørsmålene trekkes inn.

Transspråking versus dualistisk tankegang

Både familiene og spesialpedagogene har en dualistisk tankegang når det gjelder språk. Familiene virker å beskrive språk som to autonome språkssystemer (García & Wei, 2019, s. 29). Både F1 og F2 forteller om at de tenker at det er best å holde språkene atskilt, selv om de ikke alltid praktiserer dette. Spesialpedagogene kan argumentere for at de ser på språk som Jim Cummins beskriver, med en felles underliggende språkevne hvor språkene er gjensidig avhengige, men likevel atskilte. S1 beskriver for eksempel at hun kan tenke seg at det er bra for norskutviklingen at barna utvikler gode morsmålsferdigheter. Hun kobler her gode morsmålsferdigheter til muligheten for å utvikle gode norskferdigheter. Også (Egeberg, 2016, s. 28) fremhever dette, men påpeker også at forskning viser at hvis morsmålet blir stimulert samtidig med utvikling av et annet språk, vil det kunne gi like gode eller bedre språkferdigheter enn enspråklige barn har. Selv om Egeberg i utgangspunktet ikke har et transspråkingsperspektiv, kan det å utvikle språk samtidig kobles til transspråking.

Spesialpedagogene har med andre ord et syn på flerspråklighet som ser muligheter som støtte i norskutviklingen, men likevel beskriver de prioritering av norskferdighetene.

Fra analysen ser jeg mange muligheter hvor et transspråkingsperspektiv kan passe i situasjonene. Baker (García & Wei, 2019, s. 80) beskriver fire potensielle fordeler ved bruk av transspråking i opplæring. Det er særlig to fordeler som kan kobles til analysen. For det første kan transspråking gi dypere og grundigere forståelse av emner. Både foreldrene og spesialpedagogene beskriver vansker med forståelse av språk, særlig abstrakte begreper blir framhevet som vanskelige å lære barna. Fam1 bruker allerede en form for transspråking ved at de forklarer barnet begrepet på både morsmål og norsk, men det virker å være mer oversettelse enn at barnet får en dypere forståelse. Likevel vises det at det er muligheter for å få en bedre forståelse av begreper ved bruk av transspråking. For det andre beskriver Baker at transspråking kan være til hjelp for det svakere språket (García & Wei, 2019, s. 80). For barna i analysen blir morsmålet beskrevet som det svakere språket. Spesialpedagogene beskriver, unntatt at gode morsmålsferdigheter kan styrke norskferdigheter, ingen behov for eller ønske om å utvikle det svakere språket. Foreldre, særlig i Fam1, gir uttrykk for at de ønsker at barnet også snakker morsmålet, men at de ikke tror barnet har utviklet språket så mye på grunn av at det har to språk det skal læres. Ved å se på flerspråklighet med et transspråkingsperspektiv er det mulighet til å utvikle både norsk- og morsmålsferdigheter, og et språk trenger ikke velges bort.

I forhold til anerkjennelse har transspråkingsperspektivet store fordeler. Vi lever i en multikulturell verden hvor prosentandel flerspråklige barn i barnehagen stiger (Kunnskapsdepartement, 2019).

Tankene om språk er ofte majoritetsrettet og minoritetsspråklighet blir nedprioritert. Språk spiller en stor rolle innenfor utvikling av et barns individuelle identitet (Eriksen, 2001, s. 227). For barn med ASF spiller det i tillegg en stor rolle i familielivet. Hvis barnet lærer ferdigheter på morsmålet, har det mulighet å partisipere i familielivet (Lund et al., 2017). Spesialpedagogene i oppgaven vektlegger viktigheten av anerkjennelse for barnets språk og kultur. S1 påpeker at det nærmest er en katastrofe å skulle måtte oppleve at et barn ikke føler seg anerkjent. Likevel viser analysen at spesialpedagogene ikke tar i bruk flerspråkligheten og dermed egentlig ikke anerkjenner barnets språk og kultur slik de beskriver de skulle ønske, og som de ifølge rammeplanen og barnehageloven skal (Barnehageloven, 2006; Kunnskapsdepartement, 2017). Paulsrud, Rosén, Straszer og Wedin (2017) beskriver det som en fundamental rett for et flerspråklig barn å også kunne bruke morsmålet. Et transspråkingsperspektiv betyr at det hele repertoaret til barnet blir anerkjent, ikke bare de ferdighetene som nasjonalstaten har bestemt er «viktig» (García & Wei, 2019, s. 86). Dermed blir barnets språk anerkjent, men også alle barnets språklige styrker! I tillegg gir perspektivet mulighet for pedagogene til å forstå at språkene ikke konkurrerer med hverandre (García & Wei, 2019, s. 89). Spesialpedagogene i oppgaven beskriver at de følger et mandat i barnehagen som prioriterer norsklæring, og er redd for at bruk av flerspråklighet kan true utviklingen av det norske språket. Siden barn i transspråking velger trekk fra deres språklige ferdigheter, er det å ta i bruk flerspråklighet ikke en trussel for utvikling av et av språkene, men heller en utvidelse av barnets kunnskaper.

Foreldresamarbeid som ressurs

En annen viktig faktor som kommer fram og kan spille en viktig rolle i å kunne bruke transspråking i språklæring for barn med ASF i barnehagen, ifølge analysen, er foreldresamarbeidet. Et interessant punkt som kommer fram, er hvordan foreldrene tar i bruk transspråking i meningsskapning med barna hjemme. Særlig i Fam1 kommer F1 stadig med eksempler hvor transspråking, ofte ubevisst, blir tatt i bruk av både foreldrene og ikke minst barnet. Foreldrene bruker det språket som barnet skjønner for å skape mening. Barnet bruker de språklige ferdigheter det kan ut ifra konteksten. Et av punktene som er viktig å drøfte, er den ekspertisen foreldre har om barna sine og som, ifølge funnene fra analysen, ikke alltid blir tatt i bruk. Både foreldrene og spesialpedagogene gir i intervjuene uttrykk for at det er barnehagens rolle å komme med anbefalinger og tips. I tillegg uttrykker spesialpedagogene at det er viktig at foreldre forstår hva barnehagen sier, slik at de kan gjøre det samme hjemme. Her virker spesialpedagogene å mene at foreldre må følge anbefalinger i forhold til håndtering av blant annet atferd. I foreldresamarbeidet er det viktig at foreldrene ses på som likeverdige og ressursfulle, i tillegg til at de skal ha innflytelse

og medvirkning (Vogt, 2016, s. 327). Spesialpedagogene nevner norskferdighetene og mangel på innsikt i ASF-diagnosen som de største utfordringene i samarbeidet. Det nevnes samtidig løsning i form av tolk og bruk av andre ansatte som behersker morsmålet, selv om disse løsninger heller ikke alltid er ideelt. Transspråking kan også forbedre samarbeidet ved å se på ressursene foreldrene har om deres språk og bruk av flerspråklighet. Et samarbeid mellom foreldrene og spesialpedagogene for å kunne bruke transspråkingen som brukes hjemme, i språklæringen i barnehagen, hadde vært fantastisk.

Det dualistiske synet på språk sørger ofte for at barnehage og hjem er to separate praksiser med hvert sitt språk. Transspråking gjør det mulig å overskride disse grensene, slik at barnehagen og hjemmet kan bringes sammen. «Transspråking overskrider og destabiliserer språkhierarkier og utvider samtidig praksiser som vanligvis verdsettes både i skole, hjem og lokalsamfunn» (García & Wei, 2019, s. 85). Et samarbeid mellom foreldre og barnehagen hvor begge miljøene er innforstått med hvordan den dynamiske bruken av språk kan fremme språklæring hos barnet, er ideologien for transspråking i barnehagen. Transspråking går herved videre enn tradisjonelle tanker om overføring fra det ene til det andre språket, hele det språklige semiotiske repertoaret blir tatt i bruk for å skape mening og skape nytt repertoar (García & Wei, 2019, s. 85). Paulsrud et al. (2017) fremhever herved at å gi barnet mulighet til å bruke alle språklige ferdigheter, kan føre til at alle rundt barnet også tar i bruk transspråking som kommunikasjon og meningsskapning.

Transspråking kan lette utfordringene

I analysen er det mange muligheter hvor transspråking kan lette utfordringene. Det er særlig tankegangen om å holde språkene atskilt som lager disse problemene, og som sørger for at den tankegangen opprettholdes. Spesialpedagogene beskriver ingen tanker om at de tror at barn med ASF har større vansker med å bli flerspråklige, men beskriver likevel at de tilpasser. García spør i boken om vi kanskje gjør den tospråklige utviklingen for vanskelig ved å opprettholde tankene om at språkene er atskilte (s.71). Svaret på dette spørsmålet kan vel besvares med «ja» hvis vi ser på analysen. Spesialpedagogene er opptatt av anerkjennelse og å gi barnet det beste tilbudet det kan få. Likevel er de mer opptatt av at norskferdighetene er de viktigste, og er redde for at det å rette seg mot flerspråklighet, kan true norskutviklingen. García og Wei (2019, s. 99) beskriver i boka at unge elever uansett tar i bruk hele språkrepertoaret sitt for å kommunisere og skape mening. Den transspråkingen inkluderte alle språklige tegn, gester, lyder, peking og fysiske imitasjoner. Det samme viser også analysen. Selv om Fam1 har lagt opp til bruk av morsmål hjemme, så velger B1 likevel andre språklige trekk fra repertoaret for å skape mening. Det kan derfor argumenteres at

læring for barn kan lettes ved å ta i bruk transspråking istedenfor å beholde den tradisjonelle tanken om at de skal lære å skille bruk av språkene.

For barn med ASF beskriver både foreldrene og spesialpedagogene at forståelsen er vanskelig og at det særlig er vanskelig å lære barnet abstrakte begreper. Ved å ha et transspråkingsperspektiv kan det for barnet være lettere å lære disse begrepene. «Semantiske relasjoner er sterkere for objekter man har lært i transspråkingssekvenser, der talerne koder definisjoner på ett språk og henter relaterte objektnavn på det andre språket, enn om det skjer gjennom enspråklige sekvenser» (García & Wei, 2019, s. 80). Spesialpedagogene beskriver at de ikke bruker flerspråklighet fordi de ikke kan andre språk. Likevel beskriver de noen praksiser hvor de har prøvd å bruke flerspråklighet, for eksempel i oversettelse av tekst på PCS-bilder. Transspråking blir ofte i praksis utført på ett språk, men det er transspråkingstilnærmingen som er viktig. Forståelsen for lærere om at flerspråklige barn aldri vil ha et likt språklig repertoar som dem eller hverandre, og at alle disse unike språklige repertoarer er ressursfulle, er avgjørende (García & Wei, 2019, s. 86). Særlig for barn med ASF er det å gi barnet mulighet til meningsskaping ved hjelp av alle mulige ferdigheter, gull verdt.

6 Oppsummering og konklusjon

I diskusjonen har jeg drøftet interessante funn fra analysen i lys av transspråkingsperspektivet. Forskningsspørsmål og problemstillingen kan besvares med hjelp av analysen og drøftingen. Det viser seg at flerspråklige ferdigheter kan brukes, sett fra et transspråkingsperspektiv, i språkopplæringen for barn med ASF. Transspråkingsperspektivet kan tilby mer enn den tradisjonelle tanken om at språk må holdes atskilte. Barn med ASF har utfordringer som kan være utfordrende i et transspråkingsperspektiv. Her spiller særlig mangel på kommunikasjonsinstinkt og vansker med kreativitet og kritisk tenkning en rolle. Ansvar for å se muligheter og etablere kommunikasjonsrelasjoner ligger dermed hos spesialpedagogene. Spesialpedagogene trenger å ha et syn som ser potensialet i barn med ASF ved å kunne ta i bruk flerspråklige ferdigheter for å skape mening. Ved hjelp av foreldresamarbeidet kan det sørges for at transspråking bryter skillene mellom barnehagen og hjemmet, og det kan sørges for at barn får muligheter til å ta i bruk sitt hele språklige repertoar for å skape mening.

Mine funn er drøftet i et forholdsvis nytt perspektiv og særlig innenfor ASF-feltet har jeg ikke funnet noen andre undersøkelser som tar opp dette temaet. Mine funn støtter likevel andre funn om at transspråking fortsatt er et ukjent perspektiv, og at valg i språkopplæring for flerspråklige barn fortsatt bunnar i den tradisjonelle tankegangen og tanken om viktigheten av norskferdighetene. Funnene blir også støttet av at transspråkingsperspektivet har mye å tilby innenfor språkvitenskap. Jeg håper at mine funn kan bidra til å skape interesse hos mennesker som jobber med flerspråklige barn med ASF i barnehagen, om mulighetene i forhold til bruk av flerspråklighet. Jeg håper det bidrar til forbedring i praksis for å sørge for at disse barna kan bruke alle sine språklige ferdigheter for å skape mening, slik at kommunikasjonen for dem kan bli enklere. I tillegg håper jeg at transspråkingsperspektivet kan føre til endringer i synet på flerspråklighet.

Jeg har i min oppgave rettet meg mest mot hvordan spesialpedagogene og familiene bruker flerspråklighet i språklæring, og har bare rettet meg litt mot hvordan flerspråklige barn med ASF gjør det. Fremtidig forskning kan rette seg mot hvordan disse barna tar i bruk flerspråkligheten i forskjellige miljøer, og om det finnes argumenter for å bekrefte min påstand om at barn med ASF har evne til transspråking. I tillegg kan forskning rette seg mot å se hvilke effekter språkopplæring basert på et transspråkingsperspektiv kan ha på barn med ASF i barnehagen.

7 Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Beauchamp, M. L. H. & MacLeod, A. A. N. (2017). Bilingualism in Children With Autism Spectrum Disorder: Making Evidence Based Recommendations. *Canadian psychology = Psychologie canadienne*, 58(3), 250-262. <https://doi.org/10.1037/cap0000122>
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020). *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., Bezemer, M. L. & van Geert, P. L. C. (2014). Executive Functioning in Children with ASD: An Analysis of the BRIEF. *J Autism Dev Disord*, 44(12), 3089-3100. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2176-9>
- Brynskov, C., Eigsti, I.-M., Jørgensen, M., Lemcke, S., Bohn, O.-S. & Krøjgaard, P. (2017). Syntax and Morphology in Danish-Speaking Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 47(2), 373-383. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2962-7>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. . utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet : en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Fossnes, J., Olaff, H. S. & Isaksen, J. (2012). Praktiske øvelser innen felles oppmerksomhet for barn med autisme.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology Versus Practice: Is There a Space for Pedagogical Translanguaging in Mother Tongue Instruction? I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Blue Ridge Summit.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O. & Wagner, A. E. (2002). Adaptive Skills and Executive Function in Autism Spectrum Disorders. *Child Neuropsychol*, 8(4), 241-248. <https://doi.org/10.1076/chin.8.4.241.13504>
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I *Teacher diversity in diverse schools: challenges and opportunities for teacher education* Vallset: Oplandske bokforl.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goods, K. S., Ishijima, E., Chang, Y.-C. & Kasari, C. (2013). Preschool Based JASPER Intervention in Minimally Verbal Children with Autism: Pilot RCT. *J Autism Dev Disord*, 43(5), 1050-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1644-3>
- Hudry, K., Rumney, L., Pitt, N., Barbaro, J. & Vivanti, G. (2018). Interaction Behaviors of Bilingual Parents With Their Young Children With Autism Spectrum Disorder. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 47(sup1), S321-S328. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1286592>

- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser : hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). *To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families 1*.
- Kunnskapsdepartement. (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartement. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld.St.6 2019-2020).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse IR. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kaale, A., Smith, L. & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(1), 97-105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x>
- Lund, E. M., Kohlmeier, T. L. & Durán, L. K. (2017). Comparative Language Development in Bilingual and Monolingual Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of early intervention*, 39(2), 106-124. <https://doi.org/10.1177/1053815117690871>
- Martinsen, H. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 167-188). Bergen: Fagbokforl.
- Mølgaard, B., Pedersen, L. A. & Rothenborg, J. R. (2017). *Autisme og tilknytning : en mors fortælling - et fagligt perspektiv* (1. utg.). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Næss, K.-A. B. & Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforl.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., ... Thompson, A. (2012). Comparing early language development in monolingual- and bilingual- exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 6(2), 890-897. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.002>
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International journal of early childhood*, 39(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters. Hentet fra <https://akademika.vitalsource.com/#/books/9781783097838>
- Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L. & Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed chinese children with autism spectrum disorders. *J Speech Lang Hear Res*, 58(3), 813-825. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0258
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter.
- Rygvdal, A.-L., Garmann, N. G., von Koss Torkildsen, J. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, V., Summers, C., Mueller, V., Carillo, A. & Villaneda, G. (2018). Evidence-Based Clinical Decision Making for Bilingual Children With Autism Spectrum Disorders: A Guide for

- Clinicians. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(14), 19-27.
<https://doi.org/doi:10.1044/persp3.SIG14.19>
- Statped. (2021a, 21.04.2021). Autisme og tilleggsversker. Hentet 16.05.2021 fra
<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tilleggsversker2/?depth=0&print=1>
- Statped. (2021b). Nevrouviklingsforstyrrelser. Hentet 28.04.2021 fra
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevrouviklingsforstyrrelser/nevrouviklingsforstyrrelser/hva-er-nevrouviklingsforstyrrelser/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., ... Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 16.05.2021). Andel menn i barnehagen. Hentet fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Fakta om barnehager 2020. Hentet 23.05.2021 fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk : teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser (ASF)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg I – Intervjuguide foresatte

Tema	Hovedspørsmål	Eventuelle underspørsmål
Bruk av språk hjemme	Hvordan bruker dere språk hjemme? Hvordan bruker dere språk hjemme i kontakt med barnet? Hvordan bruker dere flerspråkligheten hjemme?	Hvilke(t) språk bruker dere hjemme? Hvilke(t) språk bruker barnet med mor? Hvilke språk bruker barnet med far? Hvilke(t) språk bruket barnet med søsken? Hvilke(t) språk bruker barnet med andre familiemedlemmer? (onkler, besteforeldre osv.) Hvilke(t) språk bruker barnet med andre barn? Hvilke(t) språk bruker dere med andre barna i familien? Hvordan får dere til å bruke flere språk hjemme? Hvilket språk dominerer hjemme hos dere? Hvordan bruker dere språk i hverdagssituasjoner med barnet? For eksempel. Måltider, påkledning, legging om kveld. Hvilke(t) språk bruker dere i lek med barnet? I hvilke(t) språk henvender dere dere til barnet for å spørre noe? I hvilke(t) språk svarer dere barnet når dere spør han noe? Har dere tatt spesielle hensyn på hvordan dere bruker språk hjemme med tanke på ASF diagnosen? Bruker dere andre ord/setninger med barnet med ASF enn med andre søsken? Hva er utfordringer dere møter ift språkbruk? Hva ser dere hjelper å gjøre slik at barnet forstår dere?
Barnets bruk av språk hjemme	Hvordan bruker barnet språk hjemme? Hvordan bruker barnet språk i kontakt med dere?	Hvilke(t) språk bruker barnet i hverdagssituasjoner hjemme?

		<p>Hvilke(t) språk bruker barnet i lek når det leker alene hjemme?</p> <p>Hvilke(t) språk bruker barnet i lek med søsken?</p> <p>Hvordan spør barnet om noe det vil ha? I hvilket språk?</p> <p>Hvilke(t) språk tror dere barnet foretrekker å bruke hjemme? Hvorfor?</p> <p>Hvordan forholder barnet seg til flere språk?</p> <p>Blander barnet flere språk? Kan du gi noen eksempler</p> <p>Når synes barnet det er vanskelig med flere språk i hjemmet?</p>
Læring av språk hjemme	<p>Hvordan lærer barnet språk hjemme?</p> <p>Hvordan bruker dere flerspråklighet i læring av språk hjemme?</p> <p>Hvilke faktorer sorger for at dere får til språkutvikling hjemme?</p>	<p>Hvordan har barnet lært seg språkene det snakker?</p> <p>Hvordan lærer dere barnet nye ord?</p> <p>Hvordan lærer dere barnet nye setninger?</p> <p>Hvordan bruker dere flere språk for å lære barnet nye ord og setninger?</p> <p>Hva hjelper barnet for å lære språk?</p> <p>Hva kan være utfordrende når dere vil lære barnet nye ord/setninger?</p>
Samarbeid hjemme- barnehage	<p>Hvordan kan dere samarbeide med barnehagen for å bruke flerspråklighet som ressurs?</p> <p>Hva kan dere bidra med i samarbeidet med barnehagen?</p> <p>Hva kan barnehagen bidra med i samarbeid med dere?</p>	<p>Hvordan tror dere at dere kan ha et samarbeid med barnehagen ift til bruk av flerspråklighet? For eksempel oversette ord</p> <p>Har dere noen ideer om hvordan barnehagen kan bruke deres hjemmespråk i barnehagen?</p> <p>Hvordan tror dere at barnehagen kan samarbeide med dere slik at barnet kan lære mer språk`?</p> <p>Hvordan tror dere at et samarbeid med barnehagen kan hjelpe barnet til å lære mer språk?</p>

Vedlegg II – intervjuguide spesialpedagoger

Tema	Hovedspørsmål	Eventuelle underspørsmål
<i>Erfaring til spesialpedagogen</i>	Hva slags erfaring har pedagogen med tematikken?	Kan du fortelle om din utdanning og hvor mye/ hva slags erfaring du har med barn med autisme? Flerspråklighet? Flerspråklige barn med autisme?
<i>Språkopplæring barn med ASF</i>	Hvordan gir du form til blir språkopplæringen til barn med ASF? Hvilke metoder bruker du i språkopplæringen til barn med ASF? Hvilke spesielle hensyn tar du i språkopplæringen med tanke på ASF diagnosen?	Hva fokuserer du på i språkopplæringen til barn med ASF? Hvilke spesielle hensyn tar du til barn med ASF i forhold til språkutviklingen? Hvilke metoder bruker du i språkopplæring for barn med ASF? En-til en eller i gruppe? Hva har du opplevd er avgjørende faktorer for å fremme språkutvikling hos barn med ASF? Beskriv noen suksessfaktorer innenfor språkopplæring av barn med ASF Hva kan være utfordrende i språkopplæring av barn med ASF?
<i>Språkopplæring flerspråklige barn med ASF</i>	Hvordan gir du form til språkopplæringen til flerspråklige barn med ASF? Hvilke metoder bruker du i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF? Hvilke spesielle hensyn tar du i språkopplæringen med tanke på ASF diagnosen? Hvilke spesielle hensyn tar du i språkopplæringen med tanke på flerspråklighet?	Hva fokuserer du på i språkopplæringen til flerspråklige barn med ASF? Hvilke spesielle hensyn tar du til flerspråklige barn med ASF diagnosen? Hvilke andre hensyn tar du til flerspråklige barn med ASF i forhold til enspråklige barn med ASF? Hva slags metoder bruker du i språkopplæring for flerspråklige barn med ASF? En-til-en eller i gruppe? Hva har du opplevd er avgjørende faktorer for språkutvikling hos flerspråklige barn med ASF?

		Beskriv noen suksessfaktorer innenfor språkopplæring for flerspråklige barn med ASF Hva kan være utfordrende i språkopplæringen av flerspråklige barn med ASF?
<i>Bruk av flerspråklighet</i>	Hvordan tilrettelegger du for bruk av flerspråklighet for flerspråklige barn med ASF? Hvordan bruker du flerspråkligheten i språkopplæringen? Hvordan bruker flerspråklige barn med ASF flerspråkligheten i din barnehage?	Hvordan bruker du flerspråkligheten til barn med ASF i språkopplæringen? Har du noen ideer om hvordan flerspråklighet til barn med ASF kan brukes for språkopplæringen i barnehagen? Tenk gjerne uten begrensninger Hvilke muligheter ser du for bruk av flerspråklighet i barnehagen for barn med ASF? Hvordan tror du flerspråklighet kan brukes som ressurs i språkopplæringen hos barn med ASF? Hva kan være utfordringer i bruk av flerspråklighet i språkopplæringen? Hvordan bruker barna du jobber med flerspråkligheten i hverdagen? Blander barna flere språk i barnehagen?
<i>Samarbeid barnehagen-hjemme</i>	Hvordan kan barnehagen og hjemme samarbeide for å bruke flerspråklighet som ressurs i språkopplæringen?	Hvordan tror du at barnehagen kan ha et samarbeid med hjemme i forhold til bruk av flerspråklighet? For eksempel oversette ord Hvordan tror du hjemme kan bidra for å fremme bruk av flerspråkligheten i barnehagen? Hvordan tror du barnehagen kan bidra i bruk av flerspråklighet hjemme?

Vedlegg III- selektiv koding foresatte

Språkbruk hjemme	Barnets bruk av språk	Språklæring	Samarbeid barnehagen – hjemme
<p>1. <u>Familiens språkbruk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Blanding av språk 1.2 morsmål prioritert 1.3 norsk prioritert 1.4 Avskilt bruk av språk <p>2. <u>Begrunnelser for språkbruk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 forutsetninger barnet 2.2 familie 2.3 samfunnet <p>3. <u>Hensyn i språkbruk forhold til ASF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 ingen konkrete hensyn 3.2 forutsetninger barnet 	<p>1. <u>Barnets språkvalg</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 norsk 1.2 blanding av språk 1.3 avskilt bruk av språk 1.4 morsmål i spesifikke situasjoner 1.5 engelsk <p>2. <u>Barnets ferdigheter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 setninger 2.2 enkelt ord 2.3 innlærte setninger 2.4 leseferdigheter 	<p>1. <u>Fremgangsmåte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Konkretisere 1.2 Repetisjon 1.3 Barnets interesse/motivasjon 1.4 Imitasjon 1.5 Benevning <p>2. <u>Utfordringer i språklæring</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 ASF diagnosen 2.2 Tidsklemme <p>3. <u>Bruk av flerspråklighet i språklæring</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Flerspråklighet som støtte/stillas 3.2 Ingen bruk av flerspråklighet 	<p>1. <u>Barnehagens rolle i samarbeidet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Anbefalinger 1.2 Holde foreldre oppdatert <p>2. <u>Overføring</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 generalisering av ferdigheter

Vedlegg IV – selektiv koding spesialpedagoger

<p>Språkopplæring barn med ASF</p> <p>1. <u>Avgjørende faktorer for språklæring</u></p> <p>1.1 konkretisering</p> <p>1.2 langsommere</p> <p>1.3 repetisjon</p> <p>1.4 tålmodighet</p> <p>1.5 en-til-en opplæring</p> <p>1.6 felles oppmerksomhet</p> <p>1.7 motivasjonsbetinget læring</p> <p>1.8 relasjon</p> <p>1.9 struktur</p> <p>1.10 forutsigbarhet</p> <p>1.11 få med personalet</p> <p>1.12 etisk refleksjon</p> <p>1.13 kartlegge</p> <p>1.14 visuelle hjelpemidler</p> <p>1.15 kommunikasjons hjelpemidler</p> <p>2. <u>Metode</u></p> <p>2.1 ingen faste metoder</p> <p>2.2 tilpasset forutsetninger</p> <p>2.3 strukturert opplegg</p> <p>2.4 sosiale historier</p> <p>2.5 EIBI</p> <p>2.6 Standardiserte setninger</p> <p>2.7 smågrupper</p> <p>3. <u>Utfordringer ASF-diagnosen</u></p> <p>3.1 annen tenkemåte</p> <p>3.2 manglende forutsetninger</p>	<p>Språkopplæring flerspråklige barn med ASF</p> <p>1. <u>Holdninger</u></p> <p>1.1 Monokulturell</p> <p>1.2 aksept andre språk</p> <p>1.3 aksept andre kultur</p> <p>1.4 avskilt bruk av språk</p> <p>2. <u>Avgjørende faktorer</u></p> <p>2.1 Tålmodighet</p> <p>2.2 Motivasjonsbetinget læring</p> <p>2.3 foreldresamarbeid</p> <p>2.4 bruk av tolk</p> <p>2.5 overføring</p> <p>2.6 aksept andre språk</p> <p>2.7 visuelle hjelpemidler</p> <p>2.8 kommunikasjons hjelpemidler</p> <p>3. <u>Hensyn til flerspråklighet</u></p> <p>3.1 tilpasset barnets kunnskap</p> <p>3.2 likt læring med enspråklige barn</p> <p>3.3 lyd læring</p> <p>4. <u>Metode</u></p> <p>4.1 individuell tilpasset opplæring</p> <p>4.2 EIBI</p>	<p>Bruk av flerspråklighet</p> <p>1. <u>Bruk av flerspråklighet:</u></p> <p>1.1 ikke brukt</p> <p>1.2 brukt som støtte</p> <p>1.3 subtraktivt bruk</p> <p>1.4 avskilt bruk av språk</p> <p>1.5 ikke bli sovepute</p> <p>2. <u>Utfordringer i bruk av flerspråklighet</u></p> <p>2.1 manglende språkferdigheter</p> <p>2.2 foreldresamarbeid</p> <p>3. <u>Muligheter i bruk av flerspråklighet</u></p> <p>3.1 foreldresamarbeid</p> <p>3.2 ikke noe hinder</p> <p>3.3 bruke engelsk</p> <p>3.4 bruke ansatte med morsmålskompetanse</p> <p>3.5 kommunikasjons hjelpemidler</p>	<p>Samarbeid barnehagen-hjemme</p> <p>1. <u>Muligheter i samarbeidet:</u></p> <p>1.1 overføring</p> <p>1.2 bruk av tolk</p> <p>1.3 kommunikasjonsbøker</p> <p>1.4 interesse foreldre</p> <p>1.5 åpen kommunikasjon</p> <p>1.6 rikt språkmiljø hjemme</p> <p>1.7 Samme material</p> <p>2. <u>Barnehagens rolle i samarbeidet</u></p> <p>2.1 anbefalinger</p> <p>2.2 veilede</p> <p>2.3 trygghet</p> <p>2.4 skape tillitt</p> <p>2.5 informasjonsdeling</p> <p>3. <u>Utfordringer i samarbeidet</u></p> <p>3.1 norskferdighetene til foreldre</p> <p>3.2 bruk av tolk</p> <p>3.3 uvitenhet ASF diagnosen</p> <p>3.4 korona</p>
<p>3.3 repetitiv atferd</p> <p>3.4 uviljen nye situasjoner</p> <p>3.5 konsentrasjon</p> <p>3.6 mangel på felles oppmerksomhet</p> <p>3.7 pragmatikk</p> <p>3.8 sensoriske vansker</p> <p>3.9 manglende eksekutive funksjoner</p>			

Vedlegg V – informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte

Vil du delta i masterprosjektet:

``Bruk av flerspråklighet som ressurs i språkopplæring for flerspråklige barn med ASF i barnehagen``

Dette er et spørsmål til deg/dere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke språkbruk og språkstimulering i flerspråklige familier med barn med autisme spekter forstyrrelser og å få innsikt i hvordan flerspråkligheten kan brukes for å fremme språkutviklingen i barnehagen. I dette skrevet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere og ditt barn.

Formål

Jeg er Sjoerdte Fenna van der Meulen og tar en mastergrad i pedagogikk med en fordypning i spesialpedagogikk hos Universitetet i Sørøst-Norge. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagen kan tilrettelegge for språkopplæring for barn med ASF som bruker flere språk hjemme. Jeg er interessert i å få innsikt i familiens og spesialpedagogenes erfaring med flerspråklige språkutviklingen av barn med ASF i barnehagen.

Min foreløpige problemstilling er:

Hvordan kan flerspråklighet brukes som ressurs i språkopplæringen til barn med ASF i barnehagen?

Foreløpige underspørsmål er:

- Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av barn med ASF?
- Hvordan bruker familier flerspråkligheten i språkbruken og språkstimulering i hverdagen?
- Hvordan kan samarbeid mellom barnehagen og hjemme fremme språkutviklingen av flerspråklige barn med ASF?

Ved å belyse den problemstillingen og underspørsmål håper jeg å øke kunnskapen, hos meg selv og i barnehager, om hvordan flerspråklighet kan brukes for å fremme språkutviklingen av barn med ASF i barnehagen. Ved å øke kunnskapen håper jeg at undersøkelsen kan bidra til å forbedre praksis i arbeidet med flerspråklige barn med ASF.

Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

Siden du/dere har ett barn som er diagnostisert ASF og er en flerspråklig familie ønsker jeg å spørre deg/dere for å delta i min undersøkelse for å kunne bidra med erfaringer og synspunkter.

Hva innebærer det for deg/dere å delta?

Dersom du/dere ønsker å delta, vil jeg kontakte deg/dere for å avtale et tidspunkt for et intervju. Med hensyn til covid-19 pandemien blir intervjuene sannsynligvis digitalt. Intervjuene vil ha en varighet på 45 – 60 minutter, og jeg vil ta lydopptak av intervjuene. Lydopptakene vil deretter bli transkribert. I intervjuet med deg/dere er jeg interessert i hvordan dere bruker språk hjemme, hvordan dere stimulerer barnets språk og hvordan dere bruker flerspråklighet i hverdagen. I intervjuene med spesialpedagogene er jeg interessert i hvordan de tilrettelegger for flerspråklig språkopplæring for barn med ASF i barnehagen. Det skal ikke innhentes personlige opplysninger om barn de jobber/ har jobbet med. Fokuset ligger på hvordan de gir form til språkopplæringen, hva slags metoder de bruker og hvordan de bruker flerspråklighet i barnehagen. I forkant av intervjuet vil jeg sende deg/dere mer detaljerte opplysninger om selve intervjuet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg og veileder som har innsyn i materialet. I det transkriberte (skriftliggjorte materialet) vil alle personidentifiserbare opplysninger om deg/dere og ditt barn bli anonymisert. Alle lydopptak og samtykkeskjemaer vil bli slettet innen 01.08.2021. Hvis du/dere ønsker innsyn i opptak eller ønsker noe slettet, kan du/dere når som helst kontakte meg eller veileder..

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du/dere kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/dere, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg/dere,
- å få slettet personopplysninger om deg/dere, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine/deres personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/dere velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine/deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere eller barnet hvis du ikke vil delta eller

senere velger å trekke deg. Hvis du/dere har spørsmål til oppgaven, eller ønsker å benytte deg/dere av dine/deres rettigheter, kan du ta kontakt med meg eller min veileder.

Hvis jeg ikke har fått et svar fra deg/dere innen 2 uker etter mottatt skjema, vil jeg spørre deg/dere en gang til. Hvis du/dere ikke svarer antar jeg at du/dere takker nei til å delta i undersøkelsen.

Kontaktinformasjon veileder:

Hein Lindquist

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Campus Drammen

epost: hein.linddquist@usn.no

tlf: 31 00 88 63 / 481 18 966

Min kontaktinformasjon:

Sjoerdje Fenna van der Meulen

epost: sjoerdjefenna94@hotmail.com

tlf: 92039114

Hvis du/dere har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Hein Lindquist (veileder)

Sjoerdje Fenna van der Meulen (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av flerspråklighet som ressurs i språkopplæring for barn med ASF i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at det tas lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08 2021. Jeg er klar over at jeg uten å måtte oppgi en grunn og når som helst kan trekke meg fra prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg VI – informasjonsskriv og samtykkeerklæring spesialpedagoger

Vil du delta i masterprosjektet:

``Bruk av flerspråklighet som ressurs i språkopplæring for flerspråklige barn med ASF i barnehagen``

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke språkbruk og språkstimulering i flerspråklige familier med barn med autisme spekter forstyrrelser og å få innsikt i hvordan flerspråkligheten kan brukes for å fremme språkutviklingen i barnehagen. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er Sjoerdije Fenna van der Meulen og tar en mastergrad i pedagogikk med en fordypning i spesialpedagogikk hos Universitetet i Sørøst-Norge. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagen kan tilrettelegge for språkopplæring for barn med ASF med hensyn til bruk av flerspråklighet som ressurs. Jeg er interessert i å få innsikt i familiens og spesialpedagogenes erfaring med flerspråklige språkutviklingen av barn med ASF i barnehagen.

Min foreløpige problemstilling er:

Hvordan kan flerspråklighet brukes som ressurs i språkopplæringen til barn med ASF i barnehagen?

Foreløpige underspørsmål er:

- Hvordan bruker spesialpedagoger flerspråkligheten i språkopplæringen av barn med ASF?
- Hvordan bruker familier flerspråklighet i språkbruken og språkstimulering i hverdagen?
- Hvordan kan samarbeid mellom barnehagen og hjemme fremme språkutviklingen av flerspråklige barn med ASF?

Ved å belyse den problemstillingen og underspørsmål håper jeg å øke kunnskapen, hos meg selv og i barnehager, om hvordan flerspråklighet kan brukes for å fremme språkutviklingen av barn med ASF i barnehagen. Ved å øke kunnskapen håper jeg at undersøkelsen kan bidra til å forbedre praksis i arbeidet med flerspråklige barn med ASF.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få mer informasjon om bruk og læring av språk fra spesialpedagoger som er i kontakt

med flerspråklige barn med ASF i barnehagealder. Siden du har erfaring med det, ønsker jeg å spørre deg for å delta i min undersøkelse for å kunne bidra med erfaringer og synspunkter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, vil jeg kontakte deg for å avtale et tidspunkt for et intervju. Med hensyn til covid-19 pandemien blir intervjuene sannsynligvis digitalt. Intervjuene vil ha en varighet på 45 – 60 minutter, og jeg vil ta lydopptak av intervjuene. Lydopptakene vil deretter bli transkribert.

I intervjuet med deg er jeg interessert i hvordan du tilrettelegger for språkopplæring for flerspråklige barn med ASF i barnehagen. Det skal ikke innhentes personlige opplysninger om barn du jobber / har jobbet med. Fokuset ligger herved på hva slags metoder du bruker, hvordan du gir form til språkopplæringen i barnehagen og hvordan du bruker flerspråklighet. I intervjuet med foreldre er jeg interessert i hvordan de bruker språk hjemme, hvordan de stimulerer barnets språk og hvordan de bruker flerspråklighet i hverdagen.

I forkant av intervjuet vil jeg sende deg mer detaljerte opplysninger om selve intervjuet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg og veileder som har innsyn i materialet. I det transkriberte (skriftliggjorte materialet) vil alle personidentifiserbare opplysninger om deg bli anonymisert. Alle lydopptak og samtykkeskjemaer vil bli slettet innen 01.08.2021. Hvis du ønsker innsyn i opptak eller ønsker noe slettet, kan du når som helst kontakte meg eller veileder.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du har spørsmål til oppgaven, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg eller min veileder. Hvis jeg ikke har fått et svar fra deg innen 2 uker etter mottatt skjema, vil jeg spørre deg en gang til. Hvis du ikke svarer antar jeg at du takker nei til å delta i undersøkelsen.

Kontaktinformasjon veileder:

Hein Lindquist

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Campus Drammen

epost: hein.linddquist@usn.no

tlf: 31 00 88 63 / 481 18 966

Min kontaktinformasjon:

Sjoerdije Fenna van der Meulen

epost: sjoerdijefenna94@hotmail.com

tlf: 92039114

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Hein Lindquist (veileder)

Sjoerdije Fenna van der Meulen (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av flerspråklighet som ressurs i språkopplæring for barn med ASF i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at det tas lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08.2021. Jeg er klar over at jeg uten å måtte oppgi en grunn og når som helst kan trekke meg fra prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg VII – meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Flerspråklighet som ressurs i språkopplæring for flerspråklige barn med ASF i barnehagen

Referansenummer

217477

Registrert

20.01.2021 av Sjoerdte Fenna van der Meulen - 228063@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hein Lindquist, hein.lindquist@usn.no, tlf: 31008863/48118966

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sjoerdte Fenna van der Meulen, sjoerdtefenna94@hotmail.com, tlf: 92039114

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.08.2021

Status

23.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

23.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger og helseopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil være de registrerte og foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foreldrenes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

23.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ffb0999-87c7-406a-874e-bb641b96040d>

3/3