



UiO • Universitetet i Oslo

Bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen

*En nasjonal spørreundersøkelse om
barnehageansatte sine erfaringer med bruk av
Alternativ og Supplerende Kommunikasjon*

Persefoni Baritaki

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, 40 stp.

Institutt for Spesialpedagogikk

Vår 2021

Sammendrag

Bakgrunn

Utviklingen av språket er noe som skjer helt naturlig for de fleste barna, uten at det må tilrettelegges særskilt for det. Imidlertid er det en del individer som har mindre eller større utfordringer i sin kommunikasjon, og disse utfordringene kan komme til uttrykk allerede fra tidlig alder. Årsakene til at den språklige utviklingen uteblir eller er forsinket, er ofte sammensatt, og spenner fra genetiske til miljømessige forhold. Når barn har forsinket tale- og/eller språkutvikling, har de behov for andre måter å formidle seg språklig på enn med tale. Dette betegnes som Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK). Det finnes mange ulike former for ASK, og det er også stor variasjon i hvor omfattende og varige løsninger det er behov for. Noen kan ha behov for ASK i en periode, mens andre har behov for ASK hele livet.

Barnehagen har et særlig ansvar for å fange opp avvik i barnas utvikling og iverksette støttetiltak som er individtilpassede og egnede ut fra det enkelte barnets styrker og behov. Igangsetting av tiltak forutsetter endringer i allerede etablert praksis, noe som kan oppleves ulikt for barnehageansatte. Det kan også være ulike meninger om hvor vidt intervensjonen som er igangsatt, har effekter på barnas utvikling. Denne studiens formål er å utforske barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK, og studien er derfor rettet mot barnehageansatte som har arbeidet med barn som trenger ASK.

Problemstilling og forskningsspørsmål

På grunnlag av studiens bakgrunn og formål ble følgende problemstilling formulert: *«Hvilke erfaringer har barnehageansatte med implementering og bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)?»*. Problemstillingen utdypes gjennom de følgende fire forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hva opplever barnehageansatte er utfordrende med implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med språkutviklingen til barn som bruker ASK?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med den sosiale inkluderingen til barn som bruker ASK?

Metode

Det ble brukt en nettbasert spørreundersøkelse som ble utviklet spesifikt for denne studien. Relevant teori ble brukt som grunnlag for å utvikle spørsmålene. Dette fordi det ikke lyktes å finne et validert spørreskjema på norsk som dekket bredden i det som skulle undersøkes. I tillegg ble det brukt tre instrumenter for å vurdere suksess i implementering av en ny intervensjon: «*Acceptability of Intervention Measure*» (AIM), «*Intervention Appropriate Measure*» (IAM) og «*Feasibility of Intervention Measure*» (FIM) (Weiner et al., 2017). Disse tre instrumentene foreligger i norsk oversettelse. De kvantitative dataene fra flere spørsmål ble supplert med kvalitative data fra spørsmål der respondentene hadde mulighet for å tilføye eller utdype sine meninger.

Spørreundersøkelsen ble sendt til alle landets 5.325 barnehager. Det ble mottatt svar fra 316 respondenter, hvorav flertallet hadde barnehagelærerutdanning, noen med spesialpedagogisk utdanning i tillegg. De kvantitative dataene ble undersøkt statistisk der chi-kvadrat analyser ble benyttet for å sammenligne hvordan ulike undergrupper av utvalget vurderte ulike forhold. Spearmans Rho korrelasjonsanalyser ble benyttet for å undersøke om det var samvariasjon mellom hvordan respondentene så på den intervensjonen barna hadde mottatt og deres utvikling. De kvalitative dataene ble brukt for å utdype og belyse de kvantitative dataene, samt identifisere elementer og faktorer som ikke var inkludert i spørreskjemaet.

Resultater

Respondentene har positive erfaringer med å bruke ASK. Nesten samtlige respondentene sa seg enige til svært enige i påstandene om hvorvidt de liker og aksepterer ASK, at ASK er passende for deres arbeid og at ASK er gjennomførbar. Samtidig opplever de at ASK har positive effekter både på barnas språklige og sosiale utvikling, samt inkludering. Når det gjelder faktorer som fremmer implementeringen og bruk av ASK, trekkes det særlig frem ansattopplæring innen ASK som en av de viktigste faktorene. Tilegnelse av ASK-kunnskap og samarbeid med andre ansatte om ASK kom frem som de vanligste utfordringene respondentene opplever i forbindelse med implementering og bruk av ASK.

Konklusjoner

Studiens funn gir et positivt bilde av bruk av ASK i barnehagene og dens effekter i barnas språklige og sosiale utvikling. Disse funnene kan være nyttige for barnehager som bruker eller ønsker å bruke ASK, samt et godt grunnlag for videre forskning innen feltet.

Forord

Jeg hørte først om ASK da jeg begynte å jobbe som barnehagelærer for flere år siden. Da visste jeg ikke at de små kortene med symboler på var en del av noe mye større; kommunikasjonsformer som er helt avgjørende for individer med et talespråk som ikke er tilstrekkelig. Jeg oppdaget fort at ASK er et meget interessant felt for meg. Det var derfor nokså lett å finne ut hvilket tema jeg ville ta opp i min masteroppgave.

Det har vært en lang og krevende prosess, mens samtidig veldig lærerik og spennende. Det store arbeidet som kreves i et masterprosjekt, ble enda mer krevende i løpet av koronapandemien. For det første vil jeg takke barnehagelederne som hjalp meg spre ordet om spørreundersøkelsen. Ikke minst vil jeg takke respondentene som satte av tid i sin hverdag for å delta. Studien hadde ikke vært mulig uten deres bidrag.

Jeg vil også takke Kristine Stadskleiv for den gode veiledningen hun har gitt meg, med nyttige tips og råd fra start til slutt.

Jeg vil takke min mor, far og bror for at de alltid har støttet meg og hjulpet meg oppnå mine mål. De har alltid hatt tro på meg og det jeg kan få til, og det er jeg evig takknemlig for.

Jeg vil til slutt takke mine venner for at de har vist stor interesse for oppgaven min. Blant dem, et spesielt takk går til Heidi Åstrøm og Magnus Vaaler for deres hjelp og støtte, og for at de heiet på meg hele veien.

Oslo, mai 2021

Persefoni Baritaki

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
Oversikt over tabeller og figurer	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn, tema og formål	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Sentrale begreper og avgrensning	9
1.4 Oppbygging av masteroppgaven	11
2. Teorigrunnlag	12
2.1 Barnehagens rolle i barns utvikling	12
2.1.1 Språk og kommunikasjon de første leveårene	13
2.1.2 Språkstimulering i barnehagen	14
2.1.3 Samspill og sosial inkludering i barnehagefelleskapet	15
2.1.4 Språk- og kommunikasjonsvansker	17
2.2 Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)	19
2.2.1 Definisjon av ASK og brukergrupper	20
2.2.2 ASK-tiltak	21
2.2.3 Brukerperspektiv og språkmiljøets rolle	22
2.2.4 Kompetanseutvikling hos kommunikasjonspartnere	25
2.3 Erfaringer med bruk av ASK	27
3. Metode	29
3.1 Rekruttering og utvalg	29
3.2 Spørreskjema	31
3.3 Analyse	32
3.4 Reliabilitet og validitet	34
3.5 Etske hensyn	35
4. Resultater	37
5. Drøfting	50
5.1 Barnehageansattes opplevelse av ASK som intervensjon	51
5.2 Implementering og bruk av ASK	52
5.2.1 Implementerende faktorer	52
5.2.2 Utdfordringer	54
5.3 Effekter på barns utvikling og inkludering	57

5.3.1 Språkutvikling	57
5.3.2 Sosial utvikling og inkludering	58
5.4 Studiens begrensninger.....	60
6. Oppsummering og veien videre	61
Litteraturliste	63
Vedlegg 1 – Rekrutteringsepost	71
Vedlegg 2 – Påminnelsepost	72
Vedlegg 3 – Spørreskjema	73
Vedlegg 4 – NSD godkjenning	77

Antall ord: 19108

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Studiens utvalg med frekvensanalyser av utdanningsbakgrunn, ASK opplæring og antall år erfaring med ASK

Tabell 2: Form for ASK som blir brukt

Tabell 3: Enighet i AIM påstandene etter utdanningsbakgrunn

Tabell 4: Enighet i AIM påstandene etter antall år erfaring med ASK

Tabell 5: Enighet i IAM påstandene etter utdanningsbakgrunn

Tabell 6: Enighet i IAM påstandene etter antall år erfaring

Tabell 7: Enighet i FIM påstandene

Tabell 8: Valg av implementerende faktor etter respondentenes utdanningsbakgrunn

Tabell 9: Valg av implementerende faktor etter respondentenes erfaring med ASK

Tabell 10: Valg av utfordrende faktor etter respondentenes utdanningsbakgrunn

Tabell 11: Enighet i påstandene om viktigheten av samarbeid med andre ansatte og barnets foreldre

Tabell 12: Effektene respondentene merker på ulike områder av barns språkutvikling etter om de bruker kartlegging eller ikke

Tabell 13: Effektene respondentene merker på ulike områder av barns sosiale utvikling og inkludering

Tabell 14: Enighet i påstanden om barnets sosiale inkludering etter om respondentene bruker sosial kartlegging eller ikke

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Kommunikasjon ved hjelp av tale er noe helt naturlig for de fleste. Svak, forsinket eller manglende tale- og/eller språkutvikling kan føre til at noen individer ikke kan kommunisere på denne måten. Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) er, som navnet sier, alternative eller supplerende måter å kommunisere på for individer (barn, unge og voksne) som helt eller delvis mangler talespråk (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013). ASK skal gi mulighet til de som trenger det, til å delta i alle slags kommunikative møter (von Tetzchner, 2015). Forskning i løpet av de siste 30 årene viser at bruk av ASK allerede fra tidlig alder kan forsterke barnas kommunikative ferdigheter (Ronski et al., 2015). I 2020 var det 92,8% av barn i Norge i alderen 1–5 år, som hadde plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021). Barnehagen er derfor en svært egnet arena for oppfølging og tilrettelegging av blant annet barnas språklige og sosiale utvikling. Barnehageansatte må sørge for at alle barna får delta i aktiviteter som fremmer deres kommunikasjonsferdigheter og språkutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017). I de tilfellene barna er i risikozonen eller har tydelige utfordringer som påvirker deres utvikling, har barnehageansatte et stort ansvar om å møte deres behov og igangsette velegnede tiltak (Hagtvet & Horn, 2016; Thornam, 2018). I 2018 ble det tilføyd i Barnehageloven at *«barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen»* (Barnehageloven, 2018, § 39).

For at ASK skal kunne implementeres i barnehagehverdagen og bidra til å forsterke barnas kommunikative ferdigheter, er det flere ulike aspekter som må ivaretas. Disse innebærer blant annet økt kunnskap og kompetanse om ASK hos kommunikasjonspartnerne, systematisk bruk av ASK, innføring av ulike former for ASK og samarbeid med ASK-brukerens hjem (von Tetzchner & Martinsen, 2004). I tillegg avgjøres i stor grad ASK-brukernes utvikling og fungering av blant annet hvor vidt tiltaket er tilpasset deres behov og forutsetninger, kommunikasjonspartnere og hensikt med kommunikasjonen (Owens, 2014). Det å innføre ASK i barnehagehverdagen, innebærer at barnehagen endrer sin praksis i mindre eller større grad. For at dette skal lykkes, er det viktig at barnehageansatte anerkjenner denne endringen og har tro på at den kommer til å gi gode resultater for de barna som trenger det og deres kommunikasjonspartnere. Dette er noe som gjelder i alt endringsarbeid uavhengig av tiltak eller arena. Brukernes opplevelse av endringen og eventuelle effekter de merker kan være med å

fremme deres tro på tiltaket (Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2015).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På grunnlag av dette har denne studien som formål å utforske barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK som et hjelpetiltak med de barna som trenger det. Disse erfaringene gjelder både selve bruken av ASK, samt eventuelle effekter de observerer at den har på barnas språkutvikling og sosiale utvikling. Problemstillingen lyder derfor: «*Hvilke erfaringer har barnehageansatte med implementering og bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)?*». Denne problemstillingen utdypes gjennom følgende fire forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hva opplever barnehageansatte er utfordrende med implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med språkutviklingen til barn som bruker ASK?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med den sosiale inkluderingen til barn som bruker ASK?

1.3 Sentrale begreper og avgrensning

Masteroppgavens mest sentrale begrep er Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK). For å kunne drøfte ASK, er det imidlertid nødvendig å ha en presis forståelse av hva kommunikasjon er. Begrepet «kommunikasjon» stammer fra det latinske ordet «communis», som betyr «felles». I denne sammenhengen betyr derfor kommunikasjon «*å gjøre noe felles, å gjøre andre delaktige i sine tanker, følelser og så videre*». Dette omfatter det bevisste valget om å dele noe med andre, enten verbalt eller nonverbalt (Broström, 2000, s. 38). Man kommuniserer både med verbale og nonverbale signaler, samt nonverbal atferd. Ofte fungerer den nonverbale siden av kommunikasjon som viktig støtte til den verbale siden. I tillegg anses det å ikke respondere på noe, som kommunikasjon. Alt vi gjør og ikke gjør, formidler noe (Næss, 2015).

Kommunikativ kompetanse deles gjerne i fire områder for ASK-brukerne: lingvistisk kompetanse (kunnskap om, forståelse og bruk av talespråket), operasjonell kompetanse (kognitive ferdigheter for å forstå kommunikasjonens kontekst), sosial kompetanse (evnen til å forholde seg til kommunikasjonspartnere og deres reaksjoner) og strategisk kompetanse (evnen til å tilpasse seg i ulike situasjoner og å bruke et begrenset grafisk vokabular på en kreativ måte). I tillegg påvirkes individenes kommunikative ferdigheter av flere psykososiale faktorer, blant annet deres motivasjon, holdninger, selvtillit og motstandsdyktighet (Pickl, 2008; Light & McNaughton, 2014). I denne oppgaven er det valgt å fokusere på de lingvistiske (språklige) og sosiale aspektene av kommunikasjon. Språkutvikling og sosial inkludering er derfor sentrale begreper, som vil drøftes i teorikapitlet. Det blir ikke noe fokus på andre aspekter av barns utvikling, som for eksempel kognitiv, emosjonell eller motorisk utvikling.

Det finnes mange ulike former for ASK og hjelpemidler. For å kunne finne de mest egnede tiltakene for hvert barn, er kartlegging en viktig forutsetning. Kartleggingsprosessen ved ASK-behov innebærer *tidlig identifisering*, *grunnutredning*, *ASK-kartlegging* og *ASK-oppfølging* (Stadskleiv, 2015). Arenaen ASK blir utforsket i, er barnehagen. ASK analyseres derfor innenfor barnehagearenaen til tross for at ASK kan brukes av flere aldersgrupper og i ulike arenaer. De ulike ASK-formene og hjelpemidlene blir kort presentert som en del av ASK definisjonen. Dette fordi det ikke undersøkes hvor vidt hver form for ASK eller hjelpemiddel er effektiv. Det samme gjelder for kartleggingsinstrumenter i identifisering av ASK-behov.

Fokuset rettes mot de subjektive erfaringene barnehageansatte har med å bruke ASK i barnehagen. Dette gjelder alle barnehageansatte, uansett utdanningsbakgrunn. Deres erfaringer blir først utforsket i forbindelse med implementering og bruk av ASK; hvilke faktorer de opplever fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det, og hvilke faktorer oppleves utfordrende i denne sammenhengen. Implementering innebærer det å igangsette og gjennomføre en intervensjon (Ertesvåg & Roland, 2013). Implementeringen i denne studien sees i forbindelse med ulike aspekter av ASK, inkludert kartlegging, språkmiljøets rolle og kompetanseutvikling hos kommunikasjonspartnerne. Det blir ellers ikke noe fokus på den overordnede teorien knyttet til implementering som en del av endringsarbeid i barnehagen.

Studien retter seg mot barnehagebarn som bruker ASK, uansett alder. Det blir derfor ikke noe fokus på hvordan bruk av ASK eventuelt påvirker andre barn i barnehagen. Selv om foreldrene er svært viktige kommunikasjonspartnerne til ASK-brukeren, faller det utenfor denne

oppgavens tema å fokusere på disse. Derfor blir det heller ikke fokus på deres erfaringer med bruk av ASK.

1.4 Oppbygging av masteroppgaven

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler.

Kapittel 1 er masteroppgavens innledning, som inneholder en kort analyse av studiens bakgrunn og tema, formål og problemstilling, sentrale begreper og avgrensning, samt en presentasjon av masteroppgavens oppbygging.

Kapittel 2 er teorigrunnlaget til studien, og det gjøres rede for de sentrale begrepene. Første underkapittelet handler om barnehagens rolle for barns utvikling. Denne analyseres hovedsakelig i forbindelse med språkutviklingen, sosiale inkluderingen og igangsettelsen av hjelpetiltak ved behov. Senere analyseres det teorien knyttet til ASK som begrep; hva det betyr og hvem det er rettet mot. Det gjøres rede for de ulike ASK-tiltakene etter ASK-brukerens behov, før fokuset rettes mot viktige aspekter for selve bruken av ASK: brukerperspektivet, språkmiljøet og kompetanseutvikling hos ASK-kommunikasjonspartnerne. Til slutt presenteres det funn fra tidligere forskning som er relevante for denne oppgaven.

Kapittel 3 er studiens metodiske del. Det gjøres rede for studiens metodiske tilnærming, utvalg og rekruttering av informanter, og hvordan data ble samlet inn og analysert. Etterpå gjøres det rede for de metodiske kvalitetskriteriene, samt etiske hensyn.

I kapittel 4 presenteres resultatene til studien. I kapittel 5 drøftes disse i lys av studiens teorigrunnlag og tidligere forskning. Det blir også gjort kort rede for studiens begrensninger.

Kapittel 6 gir en oppsummering av hele studien med forslag til videre forskning.

2. Teorigrunnlag

Teorien som blir presentert i denne delen, skaper grunnlaget for studiens forskningsmetode og analyse av resultatene. Siden studien foregår i barnehagen, presenteres det først teori knyttet til barnehagens rolle i barnas utvikling, særlig i forbindelse med språk og kommunikasjon, sosial inkludering og tidlig innsats ved språk- og kommunikasjonsvansker. Etterpå gjøres det rede for begrepet ASK og de ulike ASK-brukergruppene. Neste underkapittelet handler om ASK-tiltakene. Når det gjelder selve bruken av ASK, rettes fokuset i de neste underkapitlene mot brukerperspektivet, språkmiljøets rolle og kompetanseutvikling hos kommunikasjonspartnere. Til slutt presenteres det funn fra tidligere forskning som er relevante for denne studiens problemstilling.

2.1 Barnehagens rolle i barns utvikling

I Norge går over 90 prosent av alle barn i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021), noe som innebærer at barnehagen gir et tilbud til barn med svært ulike forutsetninger, inkludert barn med annet morsmål enn norsk, ulik kulturell bakgrunn fra majoriteten, samt barn med særskilte behov (Winter, 2007). Barna tilbringer ofte mange timer i barnehagen og skaper relasjoner til nye voksne og barn. Barnehageansatte har et særlig ansvar for å respektere barnas individualitet, skape et trygt og varmt miljø og støtte barna i sin læring, utvikling og sosialisering (Pedersen, 2015). Inkludering og det å forhindre diskriminering er noe som står sentralt, og er også i tråd med Barnekonvensjonen (FN, 1989). Ifølge Barnekonvensjonen fra 2009, har barn med nedsatt funksjonsevne rett og krav på tilpasset hjelp og støtte til å kommunisere med deres omgivelser og gi uttrykk for deres meninger (Andresen, 2020). Det presiseres også i Rammeplanen for barnehagen at *«alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen»* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barna tilegner seg språket i sosiale kontekster, og i starten er foreldrene deres hovedkommunikasjonspartnere. I barnehagen begynner de å omgås andre mennesker som ikke tilhører deres familie, og de bygger nye sosiale nettverk. De lærer å tilpasse seg disse nye omgivelser ved å forsterke sine kommunikative ferdigheter. Disse inkluderer blant annet deres språklige og sosiale ferdigheter (Owens, 2012). Dette viser til det sterke forholdet mellom språk, sosiale ferdigheter og kommunikasjon.

2.1.1 Språk og kommunikasjon de første leveårene

Barna begynner å tilegne seg ulike kommunikative ferdigheter allerede før de sier sine første ord. Tegn på intensjonell kommunikasjon hos babyer kan være at de beholder øyekontakt med sin kommunikasjonspartner, at de bruker gester eller lyder på en systematisk måte for å formidle noe, at de blir stille etter disse i vente på en respons fra kommunikasjonspartneren, samt at de repeterer eller justerer disse hvis de ikke får den responsen de ønsker. Disse lydene og gestene er et positivt tegn og grunnlaget for barnas språktilegnelse (Cress & Marvin, 2003; Tomasello, 2003; Owens, 2012; Newman & Sachs, 2013).

Rundt deres første bursdag, begynner barna å si sine første ord (Tomasello, 2003; Owens, 2012). Det ekspressive ordforrådet (det de produserer) øker etter hvert, men det impressive ordforrådet (det de forstår) er alltid bedre. Dette gjelder i voksen alder også (Clark, 2019). Rundt toårsalderen produserer de 200–300 ord og lager små, enkle setninger (Owens, 2012). I de første stadiene av språkutviklingen, er både forståelse og produksjon av språk, situasjonsavhengige (Rygvoid, 2016).

Fra tre til fem år, utvides ordforrådet enormt, barna lager setninger og følger en del grammatiske og syntaktiske regler (Haugen, 2014). I tillegg varer oppmerksomheten deres lenger, men andre stimuli, særlig auditive, kan forstyrre og distrahere dem. De trenger fortsatt å ha øyekontakt med samtalepartneren for å forstå mer komplekse instruksjoner (Ripley et al., 2001). Barna begynner å vise større interesse for hvordan språket er laget, og de blir særlig opptatte av lyder og bokstaver. De klarer å bruke og forstå språket selvstendig i ulike sosiale sammenhenger (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I tillegg utvikles deres evne til å snakke om ting som har skjedd før, ting de skal gjøre når de blir hentet fra barnehagen, og de kan ta opp temaer som ikke er situasjonsavhengige (Owens, 2012; Høigård, 2015). Ved fem-års-alderen, har barna et ekspressivt ordforråd på over 2000 ord, de kan snakke om ulike følelser, følge mer avanserte instruksjoner, og de har tilegnet seg cirka 90% av de grammatiske reglene (Owens, 2012).

Til tross for de ovennevnte karakteristika i barnas språk og kommunikasjon, preges disse av betydelige individuelle variasjoner. Disse kan være kvalitative eller kvantitative variasjoner, og de kan prege barnas ekspressive språk, impressive språk og hvordan og hvor mye de bruker språket i sosiale kontekster (Espenakk, et al., 2007; Lyster, 2013; Jungen, Boll-Avetisyan & Benders, 2019; Norbury, 2019).

2.1.2 Språkstimulering i barnehagen

I tillegg til genetiske faktorer, baseres barnas språktilegnelse og dens mekanismer på hvor ofte og hvordan voksne snakker med dem. Dette understreker viktigheten av språkeksposering allerede fra første leveåret. Når voksne i barnehagen snakker med de aller yngste, bruker de ofte korte setninger med pauser. De repeterer disse ofte, spesielt når de handler om daglige aktiviteter og overgangssituasjoner. Dette bidrar til at barna blir mer bevisste på ulike språklyder, kan skille mellom dem og kombinere dem for å lage ord (Newman & Sachs, 2013; Clark, 2019; Mountford & Newbury, 2019). Senere lærer barna å beskrive objekter og hendelser i her-og-nå situasjoner. De henter informasjon fra sine personlige opplevelser for å snakke om det de ønsker og trenger, og de tilegner seg sosiale regler for å delta i samtaler og utvikle relasjoner til andre (Bernstein & Levey, 2009). I barnehagen bruker barna språket både i de kommunikative møtene som oppstår i barnehagehverdagen, og i aktiviteter der fokuset er språket i seg selv. Kommunikative møter finner sted i garderoben, på stellerrommet, i løpet av måltidet, på uteplassen, og så videre. Språkaktiviteter foregår ofte i mindre grupper der barn eksperimenterer og leker med ulike lyder og ord (Johansson, 2016).

Med de aller yngste snakker voksne om det som finnes i rommet, på bordet eller i garderoben. De snakker om det som skjer i overgangssituasjoner mens det foregår. Situasjonen i seg selv hjelper barna til å forstå voksnes ord. De aller yngste tolker voksnes kroppsspråk og deres ikke-muntlige signaler uten at ordene ennå blir forstått; den nonverbale delen av kommunikasjonen er derfor dominant. Dette fører til at det ikke alltid er lett å vite om de forstår det som foregår på grunn av at det er en kjent situasjon eller kjente ord. Etter hvert når de blir litt eldre, i tre- til fireårsalder, kan de forstå det som blir sagt uten hjelp av nonverbale signaler (Espenakk, et al., 2007).

Voksne må bidra til at samtalen utvider seg, preges av et variert vokabular og går videre enn det som er godt kjent for barna. Ofte domineres samtaler mellom voksne og barn i barnehagen, av voksne. Det er viktig likevel at samtaler skaper rom for at barna kan dele sine tanker, meninger og følelser (Johansson, 2016). Dette er noe som kommer særlig frem i Rammeplan for barnehagen; *«alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8–9). Spesielt under fagområdet om kommunikasjon og språk, kommer det frem barnehageansattes ansvar for å blant annet sørge for at alle barn aktivt får delta i samtaler, at deres tanker og uttrykk (verbale og nonverbale) blir hørt, stimulert og respektert, og at de får varierte erfaringer med å bruke språket

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Spørsmålene barnehageansatte stiller til barna kan påvirke hvor aktivt barna får delta i samtalen, og dermed hvor mye språkstimulering de får. Lukkede spørsmål skaper lite rom for engasjement og språkstimulering hos barn. Derfor, ved å stille åpne spørsmål om temaer barna er opptatt av, inspirerer barnehageansatte barna til å aktivt ta del i samtalen, fortelle om seg selv og lytte til andre barn sine tanker. Barna blir oppfordret til å utforske ulike temaer fra flere synsvinkler, i motsetning til «ja» og «nei» svar på lukkede spørsmål (Gjems, 2008).

Johannson (2016) presiserer viktigheten av at alle samtalepartnerne skal være betydningsfulle. Barnehageansatte bør bruke samtale i alle situasjoner; med de aller yngste bør de snakke om det som skjer, fange opp barnas nonverbale signaler og respondere på disse. Når barna begynner å snakke, bør de få rom og tid til å sette ord på sine tanker, og det de opplever. Voksne må være nysgjerrige og lyttende, respondere og føre dialogen videre. Samtalene på alle nivåer skal preges av respekt og trygghet. Når det er lesestund, kan dialogisk lesing bidra til at barna aktivt deltar og utvikler sitt språk; voksne og barn sitter sammen og snakker om det som foregår i boken, de peker på bilder og benevner det de ser, de deler tankene sine om historien, og så videre. I samlingsstunder bør voksne snakke med barn om det barna har gjort, det som skal skje den dagen, det de ser i rommet, og barna bør få mulighet til å dele sine erfaringer og tanker (Espenakk, et al., 2007). Ved måltidet bør voksne snakke med barna, og fokuset kan være blant annet på selve dialogen, på praktiske oppgaver, eller på å dele morsomme opplevelser (Bae, 2009). Alle hverdagssituasjoner i barnehagen gir barna en gylden mulighet til å utvikle sitt språk, og til voksne å støtte dem i denne prosessen. Det er derfor vesentlig at voksne er bevisste sin rolle knyttet til å sørge for at *alle* barn blir sett og hørt, og ikke bare de barna som «kan snakke» eller er «pratsomme». Barnehagepersonalet har et stort ansvar for å følge med, fange opp og tilrettelegge for de barna som har sen språkutvikling, er tause eller har språkvansker (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.3 Samspill og sosial inkludering i barnehagefelleskapet

Barna lærer å snakke og øver på språket fordi de er «*sosiale vesener med et ønske om å forstå og bli forstått*» (Espenakk, et al., 2007, s. 49). De former relasjoner og bygger videre på dem helt fra de blir født. De første samspillopplevelsene er særlig betydningsfulle for flere aspekter av barnas utvikling; dette gjelder blant annet deres identitetsdannelse, selvbilde, sosiale ferdigheter og emosjonelle tilknytning (Sjøvik, 2014a).

Det sosiale samspillet begynner lenge før barna begynner å snakke, og det krever ikke noen foreliggende ferdigheter eller kompetanse. Kroppsspråket, stemmen, ulike lyder, gester og grimaser er barnas kommunikasjonsmidler for å blant annet oppsøke kontakt og uttrykke behag eller ubehag (Sjøvik, 2014a; Lorentzen, 2019). Når barn er cirka ett år, kan de holde øyekontakt med sine jevnaldrende, de imiterer hverandre og lager like lyder frem og tilbake. De kan ta og beholde kontakt med noen, og de legger merke til sin effekt på andre mennesker. Etter hvert når de blir eldre, blir de mer mottakelige for andre sine kommunikative signaler (Tiegerman, 1993).

Barnas sosiale utvikling påvirkes av deres kognitive utvikling, blant annet språk og evnen til å tilpasse sin atferd etter den sosiale konteksten (selvregulering). De jobber med å tilpasse seg sine omgivelser allerede fra de første leveårene, og i to- til treårsalderen begynner de å bruke talespråket sitt i større grad for å kommunisere. I likhet med språkevnen, er evnen til å forstå og vise hensyn til andres ønsker og behov, svært variert. Frem til de er fire år, er impulsene fortsatt ganske sterke, spesielt i situasjoner de opplever er urettferdige eller ubehagelige. I denne fasen har barnehageansatte et stort ansvar for å tilby veiledning om hvordan å håndtere impulsene på en konstruktiv og positiv måte (Størksen, 2014). Denne veiledningen heter ytreregulering. Etter hvert blir den internalisert av barna for at de skal klare på egen hånd å regulere sine følelser og impulser (Kvelling, 2013). Barna utvikler sin evne til å kommunisere med hverandre i konfliktsituasjoner for å finne en løsning, akseptere andre sine grenser og behov og så videre (Pape, 2000). Dette viser betydningen av kommunikasjon for vellykket sosial samhandling; et barn gir kroppslige eller verbale signaler for sine ønsker og meninger, og de andre barna bearbeider denne informasjonen og reagerer på den (Broström, 2000). Barnehageansatte hjelper barna i denne prosessen ved å blant annet sette ord på deres følelser og gjøre dem oppmerksomme på andre sine følelser (Ask, 2015). Barna lærer å komme i samtalepartnerens posisjon, se situasjonen fra et annet perspektiv, og de får mulighet til å modifisere sin væremåte ved behov. De utvikler sin evne til å *«bevisst og målrettet [...] inngå i interaksjon, kommunikasjon og samarbeid med andre»* (Broström, 2000, s. 37). Et sentralt begrep som blir beskrevet her er sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om barnets sosiale ferdigheter knyttet til selvregulering, empati, samarbeid og ansvarlighet. Det er en del av barnets sosiale utvikling, sammen med barnets naturlige sosiale instinkter etter fødselen. Barnets sosiale kompetanse utvikles i samhandling både med omsorgspersonene og med andre barn (Størksen, 2014). Barna som har en godt utviklet sosial kompetanse, kan delta aktivt i sosiale sammenhenger da de lettere får venner. God sosial kompetanse bidrar til barnas

inkludering i barnehagefelleskapet og til å styrke deres relasjoner til andre ved at de møter dem med respekt og anerkjennelse (Pedersen, 2015). De tilpasser seg omgivelsene og blir mer selvstendige i sine møter med andre voksne og barn (Solheim, 2013).

Gode språklige ferdigheter bidrar i stor grad til at barna skal utvikle sin sosiale kompetanse (Pape, 2000). En god del av barnas samhandlinger skjer i lekesituasjoner. Leken forandrer seg mye i de første leveårene. De yngste leker veldig ofte alene (eller med voksne). Senere begynner de å bli mer opptatte av andre barn, og de observerer andres lek. De begynner å leke parallelt før de etter hvert begynner å samarbeide i lek. Sosial og språklig utvikling fører til at samarbeidslek skjer oftere og blir mer avansert (Størksen, 2014). Voksne forklarer enkle regler i ulike typer leker og spill, og de støtter barna underveis. Etter hvert er voksenstøtte mindre nødvendig, og barna lærer seg å følge mer avanserte regler på egen hånd (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Barna utvikler sitt språk og sine tanker ved å delta i lek. De lærer hvordan de kan be om en leke eller om å bli med i en lek, hvordan de kan forhandle om reglene i en lek og så videre (Ripley et al., 2001). De får oppleve hva det betyr å være en del av fellesskapet ved å forklare, forhandle og utforme regler for en lek (Høigård, 2015).

Gjems (2014) bruker rollelek som et eksempel på språkets betydning i lekesituasjoner. For de yngste er rolleleken sterkt knyttet til barnets reelle opplevelser (mor og barn), men etter hvert blir både lekens kontekst og rollene mer komplekse. Dette fører til samtaler mellom barn både før, i løpet av og etter leken; de snakker om hvilke roller de ønsker å ha, hva som foregår i denne lekesituasjonen, de bruker vokabular knyttet til denne konteksten, og de deler sine tanker. Ofte er vokabularet og uttrykksmåtene mer avanserte og komplekse enn det som er vanlig i hverdagskontekster (Karsrud, 2014). Barna får erfaringer med ulike leketemaer og relevante begreper, de påtar seg nye roller og blir kjent med andre sine tanker og ideer (Espenakk, et al., 2007). I disse lekesituasjonene er evnene som ble diskutert i dette underkapittelet, viktige for at barna skal bli inkludert og aktivt kunne delta.

2.1.4 Språk- og kommunikasjonsvansker

For noen barn er språktilleggelsen en lang prosess som krever ekstra støtte. utfordringene kan være knyttet til både tilegnelse og bruk av språket som et kommunikasjonsmiddel (Dockrell & Messer, 1999). I de letteste tilfellene, overkommer barna utfordringene med litt støtte, mens i mer alvorlige tilfeller er utfordringene mer omfattende og et tegn på «*en iboende språkvanske*» (Espenakk, 2011, s. 33). Tegn som kan tyde på språkvansker er; dårlig språkforståelse ved

toårsalderen, betydelig begrenset ordforråd ved treårsalderen (Rygvoid, 2016), lite interesse for å leke eller snakke med andre, og gjerne lek med yngre barn (Espenakk, 2011).

Språkvansker er fellesbetegnelsen for problemer i språktilegnelsen eller utviklingen av det muntlige språket (både produksjon og forståelse), og de kan forårsake kommunikasjonsutfordringer. Årsakene kan være ulike; genetiske årsaker, manglende eller dårlig språkstimulering i tidlig alder, mer omfattende lærevansker eller kognitive vansker (Dockrell & Messer, 1999). Språkvansker faller derfor under to kategorier etter årsak; sekundære språkvansker og primære (eller spesifikke) språkvansker. Sekundære språkvansker er knyttet til og ofte forklart av andre diagnoser barnet har (for eksempel hørselshemming, utviklingshemming, sosioemosjonelle vansker), mens primære språkvansker kan ikke tilskrives andre miljø- eller genetiske faktorer (Bernstein, 2009).

Språk og kommunikasjon er vesentlige i menneskers sosiale interaksjoner og forhold (Dockrell & Messer, 1999), på samme måte som sosiale interaksjoner er vesentlige for utvikling av språklige og kommunikative ferdigheter. Barna tilegner seg og utvikler språket ved å være i samhandling med andre, særlig språklig sterkere kommunikasjonspartnere (Kjølaas, 2001). Barna med språkvansker sliter ofte med å sette i gang eller delta i samtaler eller andre aktiviteter med andre. Dette fører til «*en passiv sosial rolle*» (Rice, 1993, s. 146) og færre interaksjoner med andre barn, som heller ikke initierer like ofte kontakt med dem (Seiger-Gardner & Almodovar, 2009). De har ofte begrenset antall venner sammenlignet med sine jevnaldrende, og de foretrekker lek med voksne som anses som mer forståelsesfulle og støttende. Konsekvensene av språkvansker kan være ganske ulike for hvert barn, avhengig av ulike faktorer som type og grad av språkvansker, barnets personlighet og temperament, og ikke minst eventuelle tilleggsvansker (Rygvoid, 2016).

Tidlig innsats har en forebyggende rolle mot blant annet språk- og kommunikasjonsvansker. Det forutsetter at disse identifiseres i tidlig alder, og at det igangsettes egnede hjelpetiltak (Lie, 2014). Disse skal bidra til og gi forhåpning om forbedring av barnets vansker (Befring, 2016), og de «*vil maksimere barnets inkludering og produktivitet i samfunnet over tid*» (Romski et al., 2015, s. 181). I denne sammenhengen, skal tidlig innsats på den ene siden rette seg mot barnets sterke sider for å forsterke disse. På den andre siden skal fokuset være på barnets utfordringer for å forhindre forverring av disse enten de er medfødte eller ikke, og motvirke utvikling av tilleggsvansker (Hagtvatn & Horn, 2016).

Flere og flere barn begynner i barnehagen allerede i ett- til toårsalderen. Barnehagen får derfor stadig større ansvar for å oppdage og forebygge utviklingsavvik, inkludert språk- og kommunikasjonsavvik. *TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling)* og *Alle Med* er blant de vanligste observasjons- og kartleggingsverktøy som blir brukt i barnehagen. *TRAS* retter seg blant annet mot barnets samspill, kommunikasjon, språkforståelse, språkproduksjon (både ord og setninger) og uttale. *Alle Med* har noe mer fokus på barnets sosio-emosjonelle utvikling, lek og trivsel, samt dets språk. *ASQ (Ages and Stages Questionnaire)* er også et kartleggingsverktøy for barn i barnehagealderen, og det fokuserer på blant annet barnets kommunikasjon og sosiale ferdigheter, med generelle spørsmål om dets språkforståelse og språkproduksjon. Andre verktøy som blir brukt i barnehagen og fokuserer på barnets språkforståelse og språkproduksjon, er *SATS (Screening av Toåringers Språk)*, *Språk 4*, *Askeladden* og *Reynells språktest* (Andersen et al., 2011).

Tidlig identifisering, kartlegging og oppfølging er veldig viktige faser for å kunne tilby barna den hjelpen de trenger og har rettmessig krav på (Espenakk et al., 2007). I Rammeplanen for barnehagen står det ikke noe spesifikt om måten kartleggingen i barnehagen skal gjennomføres på. Dette fører til at hver barnehage selv kan bestemme over kartleggings- og observasjonsverktøy som skal brukes, i hvilken grad og på hvilken måte (Hagtvatn & Horn, 2016).

2.2 Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)

Evnen til å kommunisere ved hjelp av tale er ikke en selvfølge for alle (von Tetzchner & Martinsen, 2004). De fleste kommuniserer uten å legge inn noe særlig innsats eller tenke over det; dette gjelder både for kommunikasjon ansikt til ansikt, på telefon, over epost eller andre midler (Beukelman & Mirenda, 2013). De er derfor lite bevisste over hvordan det er å være avhengig av andre kommunikasjonsmidler enn det som er forventet (Bele, 2008).

Ifølge Statped (2021) er det omtrent 7500 mennesker i alderen 0–19 år som har behov for ASK. Basert på dette tallet, er det antakeligvis cirka 2000 barn mellom 0–5 år som har behov for ASK. Det er likevel ikke kjent hvor mange av disse barn faktisk bruker ASK og i hvilken grad. En studie som ble gjennomført i 2010 med barn som hadde cerebral parese, viste at litt over 50% av dem som hadde språk- og kommunikasjonsvansker, brukte ASK (Andersen, Mjøen & Vik, 2010). Ett av barnas viktigste og vanskeligste oppgaver er å tilegne seg språket som et kommunikasjonsmiddel. Det å ikke kunne bruke språket for å uttrykke ønsker og behov, kan være veldig frustrerende (Lie, 2014), og det kan skape ulike utfordringer i flere

utviklingsområder. Hvis barna ikke får den støtten det trenger, kan utfordringene øke over tid (Ottem & Lian, 2008).

2.2.1 Definisjon av ASK og brukergrupper

ASK innebærer bruk av nonverbale kommunikasjonsformer «*som et supplement eller erstatning for talespråket*» (von Tetzchner & Jensen, 1996, s. 1). For personer som ikke kan tilegne seg tale på noen måte, blir alternative kommunikasjonsformer helt nødvendige ved å erstatte talen. For personer som kan tilegne seg tale men ikke like naturlig eller lett som de aller fleste, kan supplerende kommunikasjonsformer være til stor hjelp. Disse kommunikasjonsformene blir et støttemiddel ved siden av tale en periode eller hele livet (von Tetzchner & Martinsen, 2004). ASK bidrar til at individene uten eller med lite tale, kan dekke sine kommunikative behov; at de aktivt skal kunne delta i ulike sosiale settinger, og som de selv kan velge. Dette betyr at ASK har et flersidig mål om å gi individene muligheten og evnen til å blant annet uttrykke sine meninger i samtaler, delta i kommunikative møter i sitt daglige liv og være en aktiv del av samfunnet. Disse evnene er grunnleggende for både individenes sosiale inkludering og deres læring (Beukelman & Mirenda, 2013; von Tetzchner, 2018).

Individer med språk- og kommunikasjonsvansker som har behov for ASK deles i tre brukergrupper eller funksjonelle hovedgrupper. Kriteriet er grad av deres språkforståelse og språkproduksjon, deres forutsetninger for språktilegning, og dermed hvilken rolle ASK skal ha. Felles trekk for alle gruppene er forsinket språkutvikling eller tap av taleferdighetene i tidlig alder som fører til at de trenger ekstra støtte for å dekke sine kommunikative behov (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013).

Individer som bruker ASK som *uttrykksmiddel* har god talespråkforståelse, men de har utfordringer knyttet til språkproduksjon. ASK blir en uttrykksform som er egnet for dem å bruke, og som de skal bruke hele livet. Barn med motoriske vansker (eksempelvis cerebral parese), lærehemming, alvorlige språkvansker eller Down syndrom kan tilhøre denne brukergruppen (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

Individer som bruker ASK som *støttespråk* kan deles i to undergrupper. Utviklingsgruppe inkluderer barn som har betydelig forsinket språkutvikling men er forventet til å tilegne seg språket. Dette betyr at ASK blir brukt som støtte i barnas språktilegnelsesprosess, og det kan være særlig nyttig i sosiale kontekster hvor uttrykksvansker kan forårsake utfordringer. Eksempler på diagnosegrupper i utviklingsgruppen er barn med utviklingsmessig dysfasi, lærehemming eller barn som i en periode ikke kan snakke grunnet strupehodeoperasjon.

Situasjonsgruppen er individer som allerede snakker, men grunnet store artikulasjonsvansker, er det vanskelig for dem å gjøre seg forstått. I motsetning til individer som bruker ASK som uttryksmiddel, er ASK ikke hovedkommunikasjonsform for støttespråk-gruppen. Situasjonen avgjør i stor grad hvor lett det er å forstå talen til individene som hører til denne gruppen. Faktorer som påvirker hvorvidt individets tale blir forstått er om samtalepartneren kjenner individet, om de snakker om en felles opplevelse eller noe ukjent for samtalepartneren, hvor bråkete omgivelsene er, og lignende. Individet lærer seg hvordan og når det er hensiktsmessig å bruke ASK som et supplement for å gjøre seg forstått. ASK som støttespråk bidrar dermed til å blant annet redusere de negative konsekvensene språkvansker kan ha for barnets sosiale fungering og emosjonelle utvikling (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

For individer som bruker ASK som et *alternativt språk*, er dette noe som varer hele livet, både for dem og for andre mennesker i kommunikasjon med dem. ASK er nødvendig både i individenes språkforståelse og språkproduksjon. Da personene bruker lite eller ingen tale i sine kommunikative møter, blir ASK morsmålet deres. Barn med autisme eller alvorlig lærehemming tilhører ofte denne gruppen (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.2.2 ASK-tiltak

Det kan være en overveldende prosess å finne hvilke ASK-tiltak er mest egnede for hvert individ. Informasjon om blant annet individets motoriske, kognitive og språklige ferdigheter er svært relevante for individualisering av ASK-tiltakene (Dietz et al., 2012). Stadskleiv (2015) understreker viktigheten av ASK-kartlegging for å finne ut de ASK-tiltakene som er mest egnede for hvert individ. Dette er basert på blant annet funnene fra den grunnutredningen som igangsettes som regel av PPT, Statped eller HABU. De viktigste aspektene som blir kartlagt er *kommunikasjonsmodalitet, kompleksitet, betjening og bruksområder*.

Kommunikasjonsmodalitet handler om hvilken form for ASK egner seg for individet basert på dets motorikk, hørsel og diagnose. ASK-formene deles i tre kategorier: grafiske tegn, manuelle tegn og materielle tegn (von Tetzchner & Martinsen, 2004). De mest kjente grafiske tegn (eller symboler) er Blisstegn, Piktogrammer, Picture Communication Symbols (PCS), Widgit symboler og SymbolStix (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013; Ryderman, 2015). Symbolene kan brukes via to typer hjelpemidler: papirbaserte eller elektroniske (dataapparater og dataprogrammer). Hvilket kommunikasjonsmiddelet som skal velges avhenger av ulike faktorer; blant annet ASK-brukerens kommunikative, kognitive og

motoriske ferdigheter, i tillegg til kommunikasjonssituasjonen og hvor lett det er å flytte på og få tilgang til det (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Næss, 2015; Thunberg, 2015).

Manuelle tegn kan være mer aktuelle for barn med hørselsvansker (Grove, Dockrell & Woll, 1996). Av disse er tegn og tale (Norsk med tegnstøtte) og tegn-til-tale de vanligste formene i barnehagen. Sistnevnte er den aller mest forenklet form for håndtegn (Braadland, 2005). Det låner tegn fra tegnspråket, og disse brukes som støtte sammen med ordet som de representerer (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

Materielle tegn er tredimensjonale objekter som enkelt kan berøres, gjenkjennes etter form, tekstur og konsistens, og de kan manipuleres (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013). Materielle tegn blir ofte brukt av individer som har synsvansker, sensoriske vansker eller omfattende kognitive vansker. Eksempler på materielle tegn er reelle objekter, miniatyrer og deler av objekter (Beukelman & Mirenda, 2013). Når det gjelder materielle tegnsystemer, er taktile tegn mest representative, som for eksempel taktilversjoner av grafiske tegn (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Haptisk kommunikasjon er en form for taktil kommunikasjon som innebærer berøring av enkelte områder på kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kompleksitet handler om hvor avanserte tegnsystemer individet skal bruke; om disse skal være løse symboler, tematavler eller kommunikasjonsbøker. Dette er derfor aktuelt for de som bruker symboler for å kommunisere med sine omgivelser. *Betjening* baseres på individets motoriske ferdigheter og kan være direkte valg (når individet ikke har omfattende motoriske vansker) eller skanning av symboler (når individet har omfattende motoriske vansker og trenger ulike brytere eller musevarianter for å velge symbol). Til slutt handler *bruksområder* om hvordan barnet skal begynne å bruke ASK og i hvilke situasjoner. Barnets behov og interesser, i tillegg til kommunikasjonspartnerne og deres kompetanse er viktige faktorer i denne fasen (Stadskleiv, 2015).

2.2.3 Brukerperspektiv og språkmiljøets rolle

For at ASK skal føre til at brukerne lykkes i sin kommunikasjon, er det flere faktorer som spiller inn. Brukernes perspektiv har bidratt mye i dagens kunnskap om egnede strategier for å bruke ASK (Karlsen et al., 2015). Språkmiljøet er helt avgjørende for hvor stor effekt ASK skal ha på brukernes språklige og sosiale utvikling. Både personalet, fysiske omgivelsene og sosiale organiseringen utgjør språkmiljøet, og de påvirker læringen og utviklingen til alle barn, ikke

minst til de som har språklige utfordringer (Cress & Marvin, 2003; Høigård, 2015; Rygvold, 2016).

Voksne i barnehagen har et stort ansvar for både oppfølging og tilrettelegging for at barn skal få best mulig språkutvikling. Dette gjelder for *alle* barn (Høigård, 2015). Det finnes imidlertid en vesentlig forskjell mellom barn som har behov for og bruker ASK, og barn som ikke gjør det. ASK-brukerne har behov for særlig tilrettelagt språkstimulering. For at de kan forstå andre og bli forstått, må de lære seg å bruke kommunikasjonsformer som er lite kjent og ikke brukt av sine omgivelser. Dette tydeliggjør den viktige rollen voksne i barnehagen har for å tilrettelegge for disse barnas inkludering i fellesskapet, med hensyn til deres språklige, kognitive, motoriske og emosjonelle forutsetninger (Østvik, 2008; Karlsen et al., 2015).

Valg av riktig form eller former for ASK er særlig avgjørende for barnets fungering og utvikling. Hvert barn trenger et eller flere tegnsystemer som er tilpassede dets ferdigheter, sosiale kontekster, kommunikasjonspartnere, mål og hensikt. Faktorer som bidrar til å gjøre tegnsystemene mer brukervennlige, tiltalende og nyttige for barnet, er at de blant annet brukes i motiverende og favorittaktiviteter (inkludert sosiale aktiviteter), at de tillater barnet til å ta egne valg, og at barnet synes det er spennende å bruke dem. I tillegg må barnet være i stand til å bruke disse tegnsystemene, kjenne igjen og forstå symbolene som blir brukt, og ta de i bruk i sine kommunikative møter (Hanline, Nunes & Worthy, 2007; Owens, 2014). For at barnet kan kjenne igjen og forstå symbolene, må disse kunne kobles til noe barnet kjenner. Ryderman (2015) gir som eksempel et bilde av en telefon; om bildet viser en gammeldags fast telefon, mens barnet er mest kjent med utseende til en iPhone, blir ikke koblingen like lett.

En positiv utvikling som har skjedd de siste tiårene i den allmenne språkopplæringen, er fokusskiftet fra språkets formelle aspekter til dets sosiale funksjoner. Dette skyldes en dypere forståelse for sammenhengen mellom den sosiale, kognitive og språklige utviklingen til barna. Allmenne språkferdigheter blir nå utviklet i naturlige situasjoner, og barna lærer nye ord og mer avanserte språkformer i sine kommunikative møter med andre (Kaiser, 1993; Rygvold, 2016). Spesielt når det gjelder ASK, får barna mulighet til å kommunisere i betydningsfulle kontekster når ASK blir implementert i barnehageaktiviteter (Robinson & Robb, 2009). Det er viktig at barna lærer de ulike tegnene ved å se og ta de i bruk, fremfor å bevise at de forstår hva de betyr (Cress & Marvin, 2003). For eksempel, bruk av tegn i fortelling av eventyr gir en forståelse for hvem og hva som skjer, og et felles utgangspunkt for igangsetting av lek (Karsrud, 2014).

Likevel er det viktig å tilpasse den visuelle støtten til barnas oppmerksomhetsspenn basert på deres alder, utviklingsnivå og personlige egenskaper (Owens, 2014).

Andresen (2020) presenterer ulike eksempler på hvordan ASK kan implementeres i barnehagens rutiner. I samlingsstunder kan det brukes sangkort med bilder eller konkreter som tilsvarer barnas favorittsanger. Det kan også brukes enkle symboler, symbolbøker eller konkreter som er aktuelle for og relevante med dagens tema. Under måltidet, kan spisebrikker med symboler være særlig nyttige for å støtte kommunikasjon med ASK-brukeren; for eksempel symboler av det å spise, tallerken, kopp, bestikk, barnets favorittmat, og så videre. I garderoben kan det være hensiktsmessig å plassere på en tavle symboler som viser hva barnet skal ha på seg og i hvilken rekkefølge; en slags påkledningsplan. Aktiviteter som står på planen for dagen kan også være på denne tavlen. Dette bidrar til å skape forutsigbarhet og trygghet hos ASK-brukeren. Bruk av ASK gjennom hele barnehagehverdagen fremmer kommunikasjonen blant alle barn og voksne, og det bidrar til barnas utvikling, både språklig, sosial og emosjonell.

ASK blir brukt i stor grad i de daglige samtalen som foregår mellom ASK-brukerne og deres kommunikasjonspartnere (jevnaaldrende og voksne). For at de kommunikative møtene skal lykkes, må samtalen som foregår i de ulike rutinesituasjonene, preges av gjensidighet og opplevelse av mestring fra begge sider. Ofte i situasjoner hvor kommunikasjonspartnerne kjenner ASK-brukeren, prøver de å gjette hva ASK-brukeren ønsker eller trenger. Dette kan gi dem følelsen av at de lykkes i kommunikasjonen med ASK-brukeren. Likevel kan dette føre til at ASK-brukeren får lite mulighet til å uttrykke sine meninger og aktivt delta i samtalen. Aktivitetene blir dermed repeterende og lite varierte (von Tetzchner & Martinsen, 2004; von Tetzchner, 2018).

Det å hjelpe ASK-brukeren lære seg å bruke sine kommunikasjonsmidler hensiktsmessig, er nødvendig for å lykkes i samtaler. Dette gjelder både for å igangsette, opprettholde og avslutte en samtale. Deltakelse i samtaler krever blant annet evnen til å ta initiativ, etablere felles oppmerksomhet, velge og skifte tema, fange opp og tolke samtalepartnerens signaler, vente på tur, reparere samtalsbrudd og avslutte når ønskelig. Disse evnene kan være svekket hos ASK-brukerne fordi de ofte har lite ordforråd, deres kommunikative uttrykk ikke alltid blir lagt merke til eller blir forstått, de kan slite med å stille spørsmål, eller de bruker lang responstid. Kommunikasjonspartnere må derfor være først og fremst oppmerksomme for å fange opp ASK-brukernes kommunikative uttrykk både før, i løpet og på slutten av samtalen. Disse signalene kan være lyder, ansiktsuttrykk, kroppsspråk eller blikk. Det å anerkjenne ASK-brukerens

signaler, sette ord på dem og si hvordan de tolkes, kan gi en positiv opplevelse for ASK-brukeren, og motivere den til å bruke dem igjen. Dette er likevel noe som tar tid. Kommunikasjonspartnerne må tørre selv å ta kontakt med ASK-brukeren ved å ta utgangspunkt i noe som de vet er interessant eller aktuell for ASK-brukeren (for eksempel en aktivitet ASK-brukeren deltar i). I samtale med ASK-brukeren må det gjøres hyppig bruk av enkle symboler som gir uttrykk for ulike ønsker og behov som er sentrale i samtalen. Disse kan være «vente», «din tur», «snakke mer», «ferdig snakke» eller symboler som viser til ønsket tema for samtale. I tillegg gir åpne spørsmål mulighet til mer likestilte samtaler enn spørsmål som har dikotome svar (for eksempel «ja/nei»). Misforståelser kan også bli oppdaget ved å bruke tilsvarende symboler og stille oppfølgende spørsmål, og så bruke symboler for å løse dem. Kommunikasjonspartnerne må også være bevisste på at ASK-brukeren kan bruke lang responstid. Når ASK-brukeren ikke får nok tid til å svare, hindres den fra å finne det riktige svaret. I tillegg kan det oppstå problemer med ulike samtaleelementer, for eksempel turtaking. Kommunikasjonspartnerne må derfor være tålmodige og ikke alltid prøve å gjette hva ASK-brukeren ønsker å si eller snakke på dens vegne (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Higginbotham et al., 2007; Owens, 2014; Karlsen et al., 2015; Midtlin et al., 2015; von Tetzchner, 2018).

2.2.4 Kompetanseutvikling hos kommunikasjonspartnere

I barnehagen gis det gyldne muligheter for å arbeide med språket og utvikle et godt språkmiljø. For at dette kan oppnås, må personalet først og fremst *«målbevisst [...] arbeide for å påvirke holdninger både hos seg selv, i personalgruppa og i barnegruppa»*. Barna i risikosonen har særlig behov for å bli forstått og akseptert, samt få den omsorgen og oppfølgingen de trenger (Sjøvik, 2014b, s. 201). Spesielt når det gjelder ASK, er det viktig at barnas kommunikasjonspartnere får den nødvendige opplæringen og veiledningen for å kunne fremme barnas språklige utvikling, sosiale deltakelse og inkludering (Karlsen et al., 2015). Dette må basere seg på ASK-brukerens behov, ferdigheter og interesser for å kunne møte disse. Det må i tillegg planlegges videre arbeidet for fremgang i ASK-brukerens utvikling (McNaughton et al., 2019). Manglende kunnskap og ferdigheter, og lite samarbeidsvillig holdning hos kommunikasjonspartnerne, kan være med å hindre utviklingen og deltakelsen til ASK-brukeren. Implementeringen og effektene av ASK kan også hindres eller begrenses når den praktiseres delvis og kun i enkelte arenaer ASK-brukeren befinner seg i (Beukelman & Mirenda, 2013).

Opplæring og kompetanseutvikling innen ASK bør være noe som gjelder alle voksne i barnehagen, ikke bare de som er utdannet barnehagelærere eller spesialpedagoger, er mest

interesserte eller er gode på symbolbruk (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Assistenter spiller en viktig rolle i barnas hverdag, og de deltar i mange aktiviteter sammen med dem, inkludert barna som bruker ASK (Kleppenes & Sande, 2015). Likevel er det ofte de som får minst opplæring. I andre tilfeller består opplæringen av kun få tegn eller hvordan noen symboler ser ut. Informasjon om barnets utredning, utvikling og fungering kan bidra til at personalet får en økt forståelse om hvorfor det er viktig å lære seg å bruke ASK med barnet. Opplæringen må i tillegg rette seg mot både bruk og avlesning av symboler når barnet bruker dem. Eksterne aktører eller barnehageansatte med intensiv opplæring innen ASK, kan tilby nyttig veiledning til øvrige personalet. I tillegg kan videoopptak fra eksterne aktører eller fra barnehagen, være til god hjelp både i produksjon og tolkning av ulike tegn. Personalet må også være bevisst sin rolle som barnets kommunikasjonspartnere (som beskrevet i forrige underkapittelet), og betydningen av å være oppmerksom på barnets verbale og nonverbale signaler (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

Bruk av ASK i ulike sosiale kontekster, forutsetter at alle som er involverte blir kjent med og lærer hvordan å bruke ASK (Skogdal, 2015). De språklig sterke barna i barnehagefellesskapet kan være særlig viktige kommunikasjonspartnere. Barnehageansatte har et ansvar for å vise barna hvordan de kan bruke ASK for å kommunisere med ASK-brukeren (Hanline, Nunes & Worthy, 2007; Andresen, 2020). Espenakk (2011) understreker betydningen av små grupper og lekesituasjoner i arbeidet med språk og kommunikasjon. Dette har fordeler både for ASK-brukeren og de jevnaldrende kommunikasjonspartnere. Ved å bruke ASK i sånne settinger, får jevnaldrende en naturlig opplæring om hvordan å bruke og tolke det alternative kommunikasjonsmiddelet. Denne opplæringen bidrar til økt tillit i kommunikasjonen mellom ASK-brukeren og dens jevnaldrende. Dette øker sannsynlighet for at felles opplevelser kan finne sted, samtidig som det begrenser sannsynlighet for utfordringer i kommunikasjonen mellom barna (Østvik, Balandin & Ytterhus, 2018). I samlingsstunder og andre rutinesituasjoner i barnehagen, kan barnehageansatte innføre grafiske, manuelle eller materielle tegn, og oppfordre alle barn til å bruke dem. Når ulike former for ASK blir innført i barnehagehverdagen, kan ASK-brukerne bli mer inkludert i sosiale settinger fordi deres jevnaldrende vet hvordan å kommunisere med dem på en forståelig måte (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

Samarbeid mellom barnehage og hjemme er helt avgjørende allerede i identifiseringen av barnets språkvansker og igangsetting av hjelpetiltak. Foreldrene kan oppleve mye bekymring og usikkerhet når barnet deres har forsinket språkutvikling og kommunikative utfordringer (Lie,

2014). Foreldrerådgivning er også noe som omfattes i spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2018). Foreldrene bør derfor få veiledning om barnets språkvansker, hvordan de kan støtte språkutviklingen, samt forbedre kommunikasjonen med barnet. Veiledningen kan tilbys av barnehagens personale (Lie, 2014) eller eksterne aktører. Dette gjelder både barnets foreldre og andre familiemedlemmer. I tillegg er det viktig at de tegnene som tilegnes i barnehagen, blir fulgt opp hjemme, og omvendt. I flere tilfeller kan det være nyttig å bruke en informasjonsbok mellom hjemmet og barnehage eller skole. På denne måten blir viktig informasjon viderefremmet mellom arenaene på en systematisk måte (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Kontinuitet er et viktig element for å lykkes med hjelpetiltakene, og dette gjelder både fra hjemme til barnehage, og fra barnehage til skole (Sjøvik, 2014b).

2.3 Erfaringer med bruk av ASK

Denne studien retter fokuset mot barnehageansatte sine erfaringer med bruk av ASK. Systematisk litteratursøk om erfaringer, holdninger og perspektiv om ASK ga flere treff men det var lite som handlet om erfaringene til barnehageansatte med bruk av ASK. Forskning knyttet til ASK retter seg ofte mot demografikken av ASK-brukerne, implementeringsteknikker for ASK, diagnosegrupper, intervensjonen i seg selv, og effekten av ulike former for ASK på forskjellige diagnosegrupper. Den mest relevante studien var Kristiansens intervjustudie (2017) om barnehageansattes erfaringer og opplevelser av seg selv som støttespillere for ASK-brukere. Funnene fra denne studien bekreftet viktigheten av samarbeid med andre ansatte og instanser for både implementering av ASK og kompetanseutvikling hos kommunikasjonspartnerne. I tillegg trakk deltakerne frem de positive effektene av å bruke ASK i ulike rutinesituasjoner (som for eksempel i samlingsstunder) og overgangssituasjoner. Barna ble mer inkludert, kunne delta mer aktivt, og det ble skapt mer forutsigbarhet i løpet av barnehagehverdagen.

Chung og Stoner (2016) har gjennomført en metasyntese av tidligere kvalitativ forskning om kommunikasjonspartnerne erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i kommunale skoler i USA. Av de studiene som ble inkludert i metasyntesen, var det kun én med ASK-brukere i barnehagealderen. Kommunikasjonspartnerne som deltok i denne studien, var mødrene til ASK-brukerne (Bailey et al., 2006).

Mesteparten av studiene som har undersøkt kommunikasjonspartnerne erfaringer med bruk av ASK, har foregått i skolearenaen. Noen av disse var veldig relevante for denne studien fordi de tok opp implementering og utfordringer knyttet til bruk av ASK. Effektivt samarbeid med andre

ansatte, kunnskap om og kompetanse innenfor ASK, små grupper og høy motivasjon, var blant de viktigste faktorene som lærerne opplevde fremmer implementering av ASK. På den andre siden var plassering av ASK-brukeren i store grupper, manglende eller dårlig samarbeid med andre ansatte og foresatte, lite tid til forberedelse, manglende kunnskap om ASK og lite tilgang til materialet, blant de faktorene som lærere opplevde var utfordrende og hemmet implementeringen og bruk av ASK (Soto, 1997; Kent-Walsh & Light, 2003; Tönsing & Dada, 2016; Andzik et al., 2019; Radici et al., 2019).

Forskning som ble presentert over gir en del informasjon og et nyttig innblikk i skole- og barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK. Likevel er studiene hovedsakelig i andre land, i andre arenaer enn barnehage, og de utforsker i lite grad kommunikasjonspartnerens opplevelse av barnas språkutvikling og sosiale inkludering. Det finnes i tillegg lite forskning om barnehageansattes sin opplevelse av ASK som en intervensjonsmetode. Det manglende kunnskapsgrunnlaget er bakgrunnen for valg av denne studiens tema; barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK med de barna som trenger det.

3. Metode

Hver forskningsprosess innebærer valg av en eller flere fremgangsmåter for å kartlegge og undersøke virkeligheten i forbindelse med en problemstilling eller et forskningsspørsmål. Disse fremgangsmåtene utgjør forskningens metode. Denne tverrsnittsstudien utforsker barnehageansattes erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon. Målet er å beskrive et fenomen (bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon) fra en utvalgt gruppe (barnehageansatte) sitt perspektiv på ett gitt tidspunkt (Jacobsen, 2000). Metoden som ble brukt er nettbasert spørreundersøkelse. I undersøkelsen ble det spurt om demografiske data, hvilke effekter barnehageansatte merker på barnas språkutvikling og sosiale inkludering, og i hvor stor grad de sier seg enige i ulike påstander om ASK som et hjelpetiltak. I tillegg til disse kvantitative dataene var spørreundersøkelsen utformet slik at informantene kunne utdype sine svar eller legge til meninger og tanker som ikke kom frem i de allerede gitte svaralternativene. Disse dataene var av kvalitativ art.

Forskningsmetoden som ble valgt gir flere fordeler både når det gjelder distribuering, datainnsamling og analyse av resultatene. Det er enkelt og raskt å distribuere den, den undersøker ulike temaområder knyttet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og den samler inn data fra en stor populasjon uten kostnad og på kort tid. Spørreundersøkelsen kan også besvares når det passer for informantene (Check & Schutt, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2017). Disse fordelene viste seg i løpet av masteroppgaveperioden å få større betydning enn først antatt, da koronasituasjonen gjorde det krevende å gjennomføre intervjuer når barnehagene ble satt på gult og rødt nivå. Spørreundersøkelsen ble i tillegg besvart anonymt, noe som har vist seg å øke svarprosent og hvor sanne svar informantene gir (Jacobsen, 2000).

3.1 Rekruttering og utvalg

Det finnes ingen regional eller nasjonal oversikt over utbredelsen av bruk av ASK i barnehager. Det ble derfor vurdert som ønskelig å nå et så bredt utvalg som mulig. Spørreundersøkelsen ble derfor sendt ut til alle barnehager i Norge. Det er registrert 5.730 barnehager per 2019 i Norge ifølge Utdanningsdirektoratet (2019). Noen av disse enhetene var registrert som adskilt barnehage, men på kommunene sin nettside i 2021 ble de oppgitt som avdeling til en barnehage. Flere barnehager hadde felles daglig leder, og noen barnehager oppga ikke epostadresse. Den endelige listen over barnehager i Norge inneholdt derfor 5.325 epostadresser. Dette inkluderer

både de kommunale og private barnehagene i Norge. Studien ser på barnehageansattes erfaringer med bruk av ASK, og det ble derfor utarbeidet to inklusjonskriterier som begge måtte være oppfylt, spesifisert som at de som besvarte spørreundersøkelsen 1) jobber eller har jobbet i barnehage og 2) bruker eller har brukt ASK i barnehagen. Ettersom det ikke var mulig å vite i forveien hvilke barnehager som hadde ansatte som oppfylte kriteriene, ble daglig leder bedt om å videresende eposten til de ansatte som oppfylte kriteriene.

En godt formulert informasjonsepost øker muligheten for at mulige informanter skal delta (Check & Schutt, 2012). Eposten inneholdt kort informasjon om masterstudien, studiens problemstilling og forskningsspørsmål, kriteriene for å delta, hvordan data skulle samles inn, en forespørsel om å videresende eposten til ansatte som oppfylte kriteriene, samt lenken til spørreskjemaet. Det ble opplyst at spørreundersøkelsen var forventet til å ta 10–15 minutter å besvare, og at spørreundersøkelsen foregikk helt anonymt. På slutten ble de takket for bidraget og oppfordret til å ta kontakt med meg eller veilederen hvis de hadde spørsmål.

Flere epostadresser som var oppgitt på nettsidene til kommunen eller barnehagens egen nettside, viste seg å være feil. I disse tilfellene ble det forsøkt å finne riktig epostadresse ved å gjennomføre et nytt søk. Dette var vellykket i noen tilfeller, og eposten ble sendt til den riktige epostadressen. Flere daglige ledere var i permisjon, ferie eller sykemeldt, men de oppga epostadressen til deres stedfortreder. Eposten ble da sendt til dem.

En del barnehager svarte at de ikke hadde erfaring med ASK, mens andre svarte at de ikke hadde kapasitet til å delta. Flere barnehager hadde akkurat begynt å bruke ASK og følte at de ikke hadde nok erfaring ennå for å kunne delta. Andre hadde ikke noe kjennskap til ASK, men de ba om mer informasjon eller undersøkte på egen hånd fordi de syntes det hørtes interessant ut. En del barnehager svarte på eposten for å informere at de videresendte den til sine ansatte. Da sannsynligheten for stort nok antall besvarelser økes betydelig ved å sende en påminnelse etter en liten periode (Check & Schutt, 2012), ble dette gjort etter to uker. Påminnelseposten ble ikke sendt til de barnehagene som allerede hadde svart at de ikke brukte ASK.

Det endelige utvalget bestod av 316 respondenter. Det var et betydelig større antall barnehagelærere enn respondenter med annen utdanningsbakgrunn. En del av dem hadde også spesialpedagogisk utdanning. Det var ellers en femtedel som var spesialpedagoger uten barnehagelærerutdanning. Resten av respondentene hadde annen utdanningsbakgrunn, blant annet 20 barne- og ungdomsarbeidere (6%), 8 vernepleiere (2,5%) og 3 lærere (1%).

PPT og Statped var blant de vanligste aktørene respondentene hadde lært om ASK fra. Andre kilder som ble oppgitt var Solvang habiliteringstjeneste, Kapellveien rehabiliteringssenter, NAV og Fagsenter PITH. Når det gjelder antall år respondentene hadde erfaring med ASK, var utvalget ganske likt fordelt i tre undergrupper (se Tabell 1). Det ble ikke funnet noe sammenheng mellom utdanningsbakgrunn og antall år erfaring med ASK.

Tabell 1: Utdanningsbakgrunn, arena for ASK opplæring og antall års erfaring med ASK for deltakerne (N=316)

Variabel	N	%
Utdanningsbakgrunn		
Barnehagelærer	157	50%
Spesialpedagog	60	19%
Barnehagelærer og Spesialpedagog	46	14%
Annet	53	17%
ASK opplæring ¹		
Via utdanningen	72	23%
Offentlig aktør	163	52%
Privat aktør	63	20%
Leste og undersøkte på egen hånd	139	44%
Fra kollegaer	135	43%
Fra foreldre	11	3%
Erfaring med ASK		
< 2 år	117	37%
2 – 5 år	103	33%
> 5 år	96	30%

¹ Respondentene kunne velge flere svaralternativer.

3.2 Spørreskjema

For å få svar på forskningsspørsmålene bestod spørreskjemaet av fire hoveddeler; bakgrunnsinformasjon, implementering og bruk av ASK, erfaringer med den betydningen ASK har for sosial og språklig utvikling og syn på implementering av en ny intervensjon (se appendiks). Sistnevnte delen besto av pretestede måleinstrumenter for innføring av en intervensjon. De andre spørsmålene i spørreskjemaet ble utviklet for denne studien på grunnlag av tidligere forskning som var relevant for formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Første del samlet inn respondentenes bakgrunnsinformasjon. Den inneholdt spørsmål om blant annet respondentenes utdanningsbakgrunn, hvordan de lærte om ASK og hvor lenge de har jobbet med ASK. Alle spørsmålene hadde avkrysningsbokser (respondentene kunne velge flere alternativer) i tillegg til rom for fritekst svar. Unntaket var antall år erfaring, der de kun kunne velge ett alternativ. I andre delen av spørreskjemaet handlet spørsmålene om ulike faktorer som fremmer implementering av ASK, og faktorer som er utfordrende i bruk av ASK. Det ble brukt avkrysningsbokser og rom for å utdype, forklare eller tilføye noe til de gitte svaralternativene.

Tredje del var knyttet til ASK sin betydning for barnas språklige og sosiale utvikling. Den var brutt ned til flere spørsmål for å dekke de ulike aspekter ved språkutvikling og sosial utvikling og inkludering. Respondentene ble først spurt om de bruker noen form for kartlegging i disse utviklingsområdene. Språkevnene til barna ble så målt ved at respondentene svarte på en skala fra «forverret betydelig» til «forbedret betydelig». Ulike aspekter knyttet til sosial utvikling og inkludering ble målt ved at respondentene oppga hvor ofte eller lett noe skjedde (for eksempel hvor ofte barnet deler leker med andre eller hvor lett det er for barnet å følge lekens regler). På alle spørsmålene kunne respondentene svare «Usikker / For kort tid til å kunne merke en effekt» om de ønsket det.

Fjerde del var en norsk oversettelse av måleinstrumentene «*Acceptability of Intervention Measure*» (AIM), «*Intervention Appropriate Measure*» (IAM) og «*Feasibility of Intervention Measure*» (FIM) (Weiner et al., 2017). Disse ble brukt for å måle barnehageansattes erfaringer med implementering og bruk av ASK som intervensjon. Disse blir besvart ved å bruke en Likert skala. Likert skalaer ber respondentene om å oppgi i hvilken grad de finner seg enige i ulike påstander. Svaralternativene strekker seg fra «svært uenig» til «svært enig» (Check & Schutt, 2012).

På slutten av spørreskjemaet var det fire oppsummerende spørsmål. Disse handlet om hvorvidt respondentene merker effekt på barnas språkutvikling og sosiale inkludering, og hvor viktig de synes det er å samarbeide med andre ansatte og foreldre i implementering og bruk av ASK.

3.3 Analyse

Analysen av svarene på spørreskjemaet fulgte en hovedsakelig deskriptiv tilnærming. En deskriptiv tilnærming gir en beskrivelse av funnene ved å presentere disse etter frekvens (Cohen, Manion & Morrison, 2017). Valg av denne tilnærmingen ble basert på forskningens

variabler (nominale og ordinale) og målet med forskningen (utforske og beskrive). Nominale variabler er blant annet hvordan respondentene lærte om ASK og hvilken form for ASK de bruker. Svaralternativene tilhører ulike kategorier som ikke kan rangeres. Ordinale variabler er blant annet hvor mye effekt de merker på barnas språkutvikling og sosiale inkludering, samt svarene på Likert-skalaene. Disse svaralternativene kan rangeres og kan sees i forhold til hverandre (Jacobsen, 2000).

I første omgang ble det gjennomført frekvensanalyser av svarene på alle spørsmålene til spørreskjemaet. I etterkant ble frekvensene av svar til enkelte spørsmål sett i forhold til hverandre. Det ble brukt to non-parametriske relasjonelle analyser; chi-kvadrat og Spearmans rho. Nonparametriske analyser blir brukt i de tilfellene populasjonens karakteristika ikke er kjente, og man ikke kan gå ut fra at svarene er normalfordelte (Cohen, Manion & Morrison, 2017). Signifikansnivået som ble brukt for disse analysene er $p < .05$.

Chi-kvadrat analysen ble brukt for å finne om det var signifikante forskjeller i svarene etter et visst kriterium; for eksempel eventuelle forskjeller i respondentenes valg av de viktigste implementerende faktorer etter deres utdanningsbakgrunn, eller hvor lang erfaring de hadde med ASK. Det ble også brukt Cramers V for å se hvor sterkt relatert variablene er i de tilfellene Chi-kvadrat analysen viste signifikante forskjeller mellom dem.

Spearmans Rho ble brukt for å finne ut eventuelle sammenhenger mellom svarene på ulike spørsmål; for eksempel svarene på spørsmålene om ulike aspekter av barnas språkutvikling og hvor vidt de sier seg enige i at de merker fremgang i barnas språkutvikling når de bruker ASK. Svarene på disse spørsmålene ble først omkodet til tall fra 1–5 og der «*Usikker / For kort tid til å kunne merke effekt*» var et alternativ, fikk det verdien 0. Det ble så funnet gjennomsnittsverdien for hver respondent, og det var disse gjennomsnittsverdiene som ble brukt i Spearmans Rho analysene. Når det gjelder spørsmål om barnas sosiale kompetanse, kom det frem et behov om å skille mellom spørsmålene knyttet til barnas sosiale ferdigheter og barnas lekekamerater (yngre barn, jevnaldrende, eldre barn og voksne). Dette fordi alderen til barnet svarene handler om, ikke er kjent. Det vil si at et barn som er blant de yngste i barnehagen, ikke har yngre barn å leke med, på samme måte som et barn som er blant de eldste i barnehagen ikke har eldre barn å leke med. Derfor ble svarene på disse spørsmålene tolket adskilt fra den generelle sosiale kompetansen til barnet.

For å analysere de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen, ble det brukt Jamovi, versjon 1.2.25.0. Det ble identifisert eventuelle nye elementer i respondentenes fritekstsvar, samt

forklaringer til allerede valgte svar. Disse fungerte som tilleggsmateriale for å utdype, forklare eller tilføye noe nytt til de kvantitative dataene.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er viktige aspekter ved både kvantitativ og kvalitativ forskning. Sentrale spørsmål som stilles ved å være kritisk til forskningskvaliteten er blant annet hvorvidt forskeren undersøker det som skal undersøkes, om funnene kan overføres til andre kontekster, og hvorvidt en kan stole på dataene (Jacobsen, 2000). Utforming av spørsmålene i spørreskjemaet er en særlig viktig prosess som avgjør hvor reliable og valide resultatene kommer til å være. Check og Schutt (2012, s. 163) forklarer at «*det eneste bra spørsmålet er det pretestede spørsmålet*». Et pretestet spørsmål øker reliabiliteten, og dermed begrepsvaliditeten til svarene. På grunnlag av dette ble det benyttet de tre pretestede måleinstrumentene AIM, IAM og FIM. Disse er ansett som svært valide og reliable indikatorer for suksess i implementeringen av en ny intervensjon (Weiner et al., 2017). Dette er en del av studiens problemstilling om barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK. Det lykkes likevel ikke å finne noe spørreskjema som dekket på en bred nok måte de fire forskningsspørsmålene om implementerende og utfordrende faktorer, samt eventuelle effekter av ASK på barnas utvikling (språklig og sosial) og inkludering. Det ble derfor utarbeidet egne spørsmål som rettet seg mot disse elementene til studien, og som ble basert på tilgjengelig forskning om ASK.

På flere spørsmål i spørreskjemaet, besvarer respondentene ved å bruke en skala der svarene er rangerte fra laveste til høyeste (eksempelvis Likert-skalaen). Her blir det ofte observert det som heter «sentral-tendens». Det betyr at respondentene pleier å velge et av de midterste svaralternativene i stedet for de ytterste, mer ekstreme, uansett hva deres ekte mening er (Kruuse, 2007). Dette er noe som kan påvirke hvor troverdige og pålitelige funnene er.

Når det gjelder intern validitet, er denne knyttet til kausale slutninger i kvantitative forskningsmetoder. I denne studien utforskes sammenhengen mellom effektene respondentene merker på barnas språklige og sosiale utvikling og deres enighet i påstander om fremgang i språkutvikling og sosial inkludering. Dette kan være en god indikator på hvorvidt eventuelle effekter skyldes innføring av ASK eller ikke, ifølge respondentene. Det kan likevel ikke gjøres rede for andre variabler som kan påvirke deres opplevelse av ASK, og det blir derfor ikke forsøkt å komme med kausale slutninger. Målet er å utforske eventuelle sammenhenger uten at det kan sies noe om årsak eller effekt. Intern validitet har imidlertid en annen tolkning i

kvalitative forskningsmetoder. Den handler om troverdighet; hvorvidt undersøkelsen klarer å fange opp virkeligheten fra informantenes perspektiv (Cohen, Manion & Morrison, 2017). Dette er særlig aktuelt for denne studien siden det undersøkes selve erfaringene til informantene (barnehageansatte) med å bruke ASK. Troverdighet i denne sammenhengen handler om å lykkes med «å gjenspeile de ulike perspektivene til deltakerne» (Check & Schutt, 2012, s. 39). Deltakernes ærlighet i svarene er en faktor som kan påvirke troverdigheten til resultatene. Nettbaserte spørreundersøkelser kan bidra til økt ærlighet og troverdighet fordi respondenten får mulighet til å svare anonymt og behøver derfor ikke å ta hensyn til hva de tenker at forskeren ønsker å høre. Selv om det er vanskelig å avgjøre i hvor stor grad dette er sant i hvert tilfelle, er frivilligheten til å besvare en fremmede faktor for troverdighet (Cohen, Manion & Morrison, 2017). I tillegg ble det brukt enkel spørsmålsoppbygging og svaroppbygging, og respondentene ble oppfordret til å ta kontakt om det er noe som var uklart. Ved å gi muligheten til fritekst svar, kunne også respondentene utdype eller forklare sine valg av svar, eller gi sine ærlige meninger og tanker når de ikke kjente seg igjen i noen av svaralternativene.

3.5 Etske hensyn

Etikk er noe som står sentralt i forskningsfeltet, og det er flere regler som må følges for å ivareta individenes personvern. Denne studien har foregått helt anonymt, og det ble ikke samlet noen form for personopplysninger. Det ble imidlertid hentet inn godkjenning fra *Norsk Senter for forskningsdata (NSD)* allerede før datainnsamlingen begynte. Grunnen til dette var at den opprinnelige forskningsmetoden innebar intervju av informanter i tillegg til en spørreundersøkelse. Dette stiller særlige krav til personvern. Prosjektet ble godkjent (2020#643649), men metoden måtte endres til en nettbasert spørreundersøkelse grunnet Covid-19. Det ble derfor besluttet å begrense mest mulig faktorer som kunne true anonymiteten til respondentene. NSD ble kontaktet på nytt med den oppdaterte forskningsplanen, og da de vurderte at designet ivaretok deltakernes anonymitet, avsluttet de videre oppfølging av prosjektet.

Anonymiteten til deltakerne ble sikret ved at respondentene ikke ble bedt om å gi noen opplysninger som direkte eller indirekte kunne kobles til dem selv, barnehager, barn eller foreldre (det vil si navn, alder på respondentene eller barn, diagnose til barn, eller barnehage og område de er i) (Cohen, Manion & Morrison, 2017). I tillegg ble spørreskjemaet opprettet på Nettskjema til Universitetet i Oslo, og det var innstilt til å være anonymt. I disse tilfellene

«lagres ikke informasjon om verken hvem som har svart, tidspunkt for levering av svaret eller annen metadata (som for eksempel IP-adresse), i verken svardata som er tilgjengelig for skjemaer eller som informasjon som er lett tilgjengelig fra driftssiden i Nettskjema» (Universitetet i Oslo, 2020). Styrerne i barnehagene fikk lenken til Nettskjema på epostadressen som var åpen for offentligheten på kommunenes eller barnehagenes nettside. De ble også informert om at respondentene ikke trengte å informere om de besvarte eller ikke. Det at det heller ikke ble noen form for oppfølging av besvarelsene (for eksempel i form av intervju med respondentene), bidro til å sikre spørreundersøkelsens anonymitet (Check & Schutt, 2012).

4. Resultater

Resultatene blir presentert i seks deler. I første delen presenteres respondentene tolkninger av ASK, samt hvordan de jobber nå eller har jobbet med ASK. Andre delen består av resultatene knyttet til respondentenes meninger om ASK som en intervensjon (AIM, IAM og FIM målene). De andre fire delene følger studiens fire forskningsspørsmål: faktorer som fremmer implementering og bruk av ASK, faktorer som hemmer implementering og bruk av ASK, effektene på barnas språkutvikling og effektene på barnas sosiale inkludering.

I forbindelse med hvordan respondentene tolker begrepet ASK, mener over halvparten (60%) at ASK er alt som hjelper en person med å kommunisere. Cirka samme andel (56%) mener at ASK er uttrykksmåter og kommunikasjonsmåter for individer som har et talespråk som ikke er tilstrekkelig. En 38% svarte at det innebærer andre uttrykksformer enn tale. Av de som mener at ASK innebærer både systematiske og usystematiske kommunikasjonsmidler, mener 22% at disse midlene erstatter tale, mens 50% at de støtter tale. På likt vis, valgte 16% at det er et systematisk tegnsystem som erstatter tale, mens 43% valgte at det er et systematisk tegnsystem som støtter tale. En 3% oppga sin egen tolkning av begrepet under, som var blant annet at ASK er «*personens språk, og alt som støtter språket [...] som personen har behov for for å gjøre seg forstått og utvikling*», og «*individtilpasset 'hjelpemiddel' som fremmer språkutvikling og muliggjør deltakelse i kommunikasjon. Gjør det mulig for personen å forstå språket og uttrykke språket*». Noen respondenter tolket ASK som de ulike formene eller hjelpemidlene som blir brukt (tegn-til-tale, Widget-go, konkreter, og så videre), andre snakket om at det er nyttig å bruke det også med minoritetsspråklige barn. Noen løftet frem viktigheten av å bruke den med alle barn, uavhengig av språkevner:

«For meg er dette bildestøtte til å styrke språk til ALLE barn, uavhengig av alder og språkfunksjon. Et felles og inkluderende språkløft som gir noe felles å fokusere på, som styrker de som trenger det uten at andre barn tenker over det en gang.»

Angående hvorfor de begynte å bruke ASK, oppga flertallet av respondentene (69%) at de hadde et barn på avdelingen som hadde forsinket språkutvikling, og de ville støtte språkutviklingen ved å bruke ASK. Litt over halvparten (55%) hadde et barn som hadde vært til utredning, og det ble anbefalt å ta i bruk ASK, mens cirka en femtedel (21%) begynte å bruke den fordi det allerede var i bruk av andre kollegaer. En 10% av respondentene oppga egen grunn under, som hovedsakelig var ekstra forklaring på svaralternativet de hadde valgt (at barnet

hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp, at de jobber i spesialbarnehage eller at de innså viktigheten om å bruke ASK for å fremme barnas språk). Det var mindre enn 10% av respondentene som begynte å bruke ASK fordi den allerede var i bruk av barnets foreldre, fordi de ble oppfordret av lederen sin til å bruke ASK, eller fordi de lærte om ASK på sin utdanning og hadde lyst til å prøve det.

Flertallet av respondentene (88%) hadde erfaring med barn som bruker ASK som støttespråk. Litt under halvparten (44%) hadde erfaring med barn som bruker ASK som uttrykksmiddel, mens 40% hadde erfaring med barn som bruker ASK som alternativt språk. Tabell 2 viser hvilke former for ASK respondentene bruker. Mange respondenter valgte «Annet» for å oppgi navn på de ulike appene de bruker (stort sett Widgit-go og SnapCore First, men også appen «Know me», «Pegasus», «Mine Tegn» og Communicator). Noen ga info om tiltakets kompleksitet (for eksempel tematavle, kommunikasjonskart eller bildekort) og andre om betjening (Tobii Dyvanox talemaskin eller annen øyestyrt talemaskin uten å spesifisere). I kategorien «Annet» tilhører også 14 respondenter som bruker haptisk kommunikasjon.

Tabell 2: Form for ASK som blir brukt

Type	N	%
Grafiske symboler	270	85%
Håndtegn	265	84%
Materielle tegn	121	38%
Ulike apper på nett	58	18%
Annet	56	18%

De fleste respondentene bruker ASK enten individuelt (69%) eller med hele avdelingen (67%). Nesten halvparten (46%) bruker ASK i små grupper (2–5 barn) og cirka en femtedel (18%) i store grupper (6–12 barn). ASK blir brukt på flere avdelinger av 22% av respondentene, mens 30% bruker ASK i hele barnehagen.

Resultatene fra AIM, IAM og FIM målene viser respondentenes meninger om ASK som intervensjon. I forbindelse med hvor mye respondentene aksepterer ASK som intervensjon (AIM), er gjennomsnittet av alle svarene på AIM spørsmålene $\bar{x}_{AIM} = 4.56$ ($SD = 0.58$), som tilsvarer stor enighet i påstandene. Over 94% av respondentene sier seg enige i alle påstandene, hvorav over 56% er svært enige. En veldig liten andel (2–4%) stiller seg nøytralt, og mindre enn 2% sier seg uenige. Chi-kvadratanalysene viste signifikante forskjeller mellom respondentene både etter deres utdanningsbakgrunn (Tabell 3) og etter hvor lenge de har jobbet med ASK (Tabell 4).

Tabell 3: Enighet i AIM påstandene etter utdanningsbakgrunn

Påstand Utdanningsbakgrunn ¹	Svar					χ ²	p	V
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig			
Jeg anerkjenner ASK								
Barnehagelærer	2 (1%)	1 (<1%)	4 (2%)	62 (39%)	88 (56%)	22.66 (df = 12)	.031	0.155
Spesialpedagog	1 (2%)	1 (2%)	--	7 (12%)	51 (85%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	--	17 (37%)	29 (63%)			
Annet	--	--	1 (2%)	15 (28%)	37 (70%)			
ASK appellerer til meg								
Barnehagelærer	3 (2%)	--	9 (6%)	70 (45%)	75 (48%)	18.56 (df = 9)	.029	0.140
Spesialpedagog	1 (2%)	--	1 (2%)	14 (23%)	44 (73%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	1 (2%)	22 (48%)	23 (50%)			
Annet	--	--	4 (7%)	15 (28%)	34 (64%)			
Jeg liker ASK								
Barnehagelærer	1 (<1%)	1 (<1%)	9 (6%)	64 (41%)	82 (52%)	17.93 (df = 12)	.118	---
Spesialpedagog	--	--	--	12 (20%)	48 (80%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	1 (2%)	18 (39%)	27 (59%)			
Annet	--	--	2 (4%)	16 (30%)	35 (66%)			
Jeg ønsker ASK velkommen								
Barnehagelærer	1 (<1%)	2 (1%)	5 (3%)	61 (39%)	88 (56%)	19.94 (df = 12)	.068	---
Spesialpedagog	--	--	--	9 (15%)	51 (85%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	--	16 (35%)	30 (65%)			
Annet	--	--	1 (2%)	16 (30%)	36 (68%)			

¹ Barnehagelærer (n = 157), Spesialpedagog (n = 60), Barnehagelærer og spesialpedagog (n = 46), Annet (n = 53)

Tabell 4: Enighet i AIM påstandene etter antall år erfaring med ASK

Påstand Antall år erfaring ¹	Svar					χ ²	p	V
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig			
Jeg anerkjenner ASK								
< 2 år	--	2 (2%)	5 (4%)	51 (44%)	59 (50%)	34.93 (df = 8)	< .001	0.235
2 – 5 år	3 (3%)	--	--	31 (30%)	69 (67%)			
> 5 år	--	--	--	19 (20%)	77 (80%)			
ASK appellerer til meg								
< 2 år	2 (2%)	--	11 (9%)	59 (50%)	45 (38%)	28.94 (df = 6)	< .001	0.214
2 – 5 år	2 (2%)	--	2 (2%)	36 (35%)	63 (61%)			
> 5 år	--	--	2 (2%)	26 (27%)	68 (71%)			
Jeg liker ASK								
< 2 år	--	1 (1%)	7 (6%)	57 (49%)	52 (44%)	26.16 (df = 8)	< .001	0.203
2 – 5 år	1 (1%)	--	4 (4%)	29 (28%)	69 (67%)			
> 5 år	--	--	1 (1%)	24 (25%)	71 (74%)			
Jeg ønsker ASK velkommen								
< 2 år	--	2 (2%)	3 (3%)	49 (42%)	63 (54%)	17.44 (df = 8)	.026	0.166
2 – 5 år	1 (1%)	--	3 (3%)	29 (28%)	70 (68%)			
> 5 år	--	--	--	24 (25%)	72 (75%)			

¹ < 2 år (n = 117), 2 – 5 år (n = 103), > 5 år (n = 96)

Det viser seg at det er en svak relasjon mellom utdanningsbakgrunn og enighet i to AIM-påstander («Jeg anerkjenner ASK» og «ASK appellerer til meg»), mens forskjellene er signifikante i alle AIM-påstandene etter hvor lang erfaring respondentene har med ASK. Relasjonen i siste tilfellet er fra svak til middels sterk. Respondenter som har mindre enn to års erfaring med ASK, har omtrent 20% høyere andel på svaralternativet «Enig» og 20–30% lavere andel på svaralternativet «Svært enig» enn de andre gruppene.

Gjennomsnittet til IAM er $\bar{x}_{IAM} = 4.47$ (SD = 0.63), som viser at respondentene sier seg enige til svært enige i påstandene om hvor egnet ASK er for deres arbeid. Her er det over 92% som er enige i alle påstandene, og minst halvparten av dem er svært enige (51–61 %). Resten av respondentene stiller seg enten nøytralt (4–8%) eller er uenige (< 2%). Det er signifikante forskjeller i to IAM påstander etter hvilken utdanningsbakgrunn respondentene har (Tabell 5). Relasjonen er imidlertid svak. Det viser seg at 7–11% av barnehagelærerne stiller seg nøytralt eller finner seg uenige i påstandene. Ingen i de andre gruppene sier seg uenig, og kun 2% av enkelte grupper stiller seg nøytralt når det gjelder disse to påstandene.

Tabell 5: Enighet i IAM påstandene etter utdanningsbakgrunn

Påstand Utdanningsbakgrunn ¹	Svar					χ ²	p	V
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig			
ASK virker passende for mitt arbeid								
Barnehagelærer	1 (<1%)	2 (1%)	10 (6%)	65 (41%)	79 (50%)	23.03 (df = 12)	.027	0.156
Spesialpedagog	--	--	--	11 (18%)	49 (82%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	1 (2%)	15 (33%)	30 (65%)			
Annet	--	--	1 (2%)	18 (34%)	34 (64%)			
ASK virker velegnet for mitt arbeid								
Barnehagelærer	1 (<1%)	3 (2%)	12 (8%)	69 (44%)	72 (46%)	23.79 (df = 12)	.022	0.158
Spesialpedagog	--	--	--	16 (27%)	44 (73%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	--	17 (37%)	29 (63%)			
Annet	--	--	1 (2%)	21 (40%)	31 (58%)			
ASK virker anvendelig for mitt arbeid								
Barnehagelærer	1 (<1%)	4 (2%)	9 (6%)	76 (48%)	67 (43%)	20.73 (df = 12)	.054	---
Spesialpedagog	--	--	--	17 (28%)	43 (72%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	1 (2%)	20 (44%)	25 (54%)			
Annet	--	--	3 (6%)	21 (40%)	29 (54%)			
ASK virker som en god match for mitt arbeid								
Barnehagelærer	2 (1%)	3 (2%)	14 (9%)	69 (44%)	69 (44%)	19.07 (df = 12)	.087	---
Spesialpedagog	--	--	--	18 (30%)	42 (70%)			
Barnehagelærer & Spesialpedagog	--	--	2 (4%)	19 (41%)	25 (54%)			
Annet	--	--	3 (6%)	23 (43%)	27 (51%)			

¹ Barnehagelærer (n = 157), Spesialpedagog (n = 60), Barnehagelærer og spesialpedagog (n = 46), Annet (n = 53)

Enighetsgrad i tre av de fire IAM påstandene viser seg å være noe avhengig av hvor lang erfaring respondentene har med ASK (Tabell 6). Relasjonen er svak til middels sterk. Her viser det seg at respondentene med mindre enn to års erfaring har 15–25% høyere andel på svaralternativet «*Enig*», og 15–20% lavere på svaralternativet «*Svært enig*».

Tabell 6: Enighet i IAM påstandene etter antall år erfaring

Påstand Antall år erfaring ¹	Svar					χ ²	p	V
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig			
ASK virker passende for mitt arbeid								
< 2 år	--	2 (2%)	6 (5%)	58 (50%)	51 (43%)	29.81 (df = 8)	< .001	0.217
2 – 5 år	1 (1%)	--	5 (5%)	27 (26%)	70 (68%)			
> 5 år	--	--	1 (1%)	24 (25%)	71 (71%)			
ASK virker velegnet for mitt arbeid								
< 2 år	--	3 (3%)	7 (6%)	60 (51%)	47 (40%)	25.28 (df = 8)	.001	0.200
2 – 5 år	1 (1%)	--	4 (4%)	35 (34%)	63 (61%)			
> 5 år	--	--	2 (2%)	28 (29%)	66 (69%)			
ASK virker anvendelig for mitt arbeid								
< 2 år	--	3 (3%)	6 (5%)	65 (55%)	43 (37%)	22.68 (df = 8)	.004	0.189
2 – 5 år	1 (1%)	1 (1%)	5 (5%)	37 (36%)	59 (57%)			
> 5 år	--	--	2 (2%)	32 (33%)	62 (65%)			
ASK virker som en god match for mitt arbeid								
< 2 år	1 (1%)	2 (2%)	9 (8%)	59 (50%)	46 (39%)	14.41 (df = 8)	.071	---
2 – 5 år	1 (1%)	1 (1%)	6 (6%)	39 (38%)	56 (54%)			
> 5 år	--	--	4 (4%)	31 (32%)	61 (64%)			

¹ < 2 år (n = 117), 2 – 5 år (n = 103), > 5 år (n = 96)

Når det gjelder svarene på FIM-målene, er gjennomsnittet $\bar{x}_{FIM} = 4.16$ (SD = 0.59), som tilsvarer enighet i påstanden. Laveste gjennomsnitt er på påstanden «*ASK virker enkelt å bruke*» ($\bar{x} = 3.81$, SD = 0.85), som tilsvarer noe mellom «*Verken enig eller uenig*» og «*Enig*». Det var ingen signifikante forskjeller etter hvilken utdanningsbakgrunn respondentene har, eller hvor lenge de har jobbet med ASK. De samlede frekvensene presenteres i Tabell 7.

Tabell 7: Enighet i FIM påstandene

Påstand	Svar				
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
ASK virker implementerbart	2 (<1%)	2 (<1%)	25 (8%)	179 (57%)	108 (34%)
ASK virker mulig å få til	--	5 (2%)	16 (5%)	165 (52%)	130 (41%)
ASK virker gjennomførbart	--	4 (1%)	15 (5%)	187 (59%)	110 (35%)
ASK virker enkelt å bruke	2 (<1%)	20 (6%)	77 (24%)	154 (49%)	63 (20%)

I forbindelse med hvilke faktorer respondentene mener er viktigste for å kunne implementere ASK, var opplæring innen ASK den som ble valgt av nesten samtlige respondentene (92%). Bruk av ASK individuelt kom på andre plass, og ble valgt av 61% av respondentene. Opplæring innen ASK for foreldrene og bruk av ASK i store grupper eller på hele avdelingen, ble valgt av 58% av respondentene, mens 56% mener at personalmøter med tema ASK er viktig. Cirka halvparten av respondentene (47%) mener bruk av ASK i mindre grupper fremmer implementeringen, og noen viste til hvordan dette bidrar til at alle barn lærer seg å bruke ASK:

«Viktig at barnet som har behov for ASK [og] lærer[en] bruker [ASK] sammen med andre i liten gruppe. Etterhvert lærer barna av hverandre, og bruk av ASK er til nytte for alle barna på avdelingen.»

Det å prøve ut flere former for ASK ble valgt av 39% av respondentene, mens bruk av ASK hjemme er ansett som en viktig implementerende faktor av 32% av respondentene. Den minst valgte faktoren for implementering var bruk av kun én form for ASK (2%). Det var noen respondenter som utdypet svaret om hva som fremmer implementering angående opplæring for og eierskap hos alle kommunikasjonspartnerne til ASK-brukeren:

«Jeg tror at ved å inkludere både foreldre, ansatte, barna i ASK bruk vil det bli en del av det naturlige språkbruket som igjen er positivt for de barna som har vansker med språket på ulike måter.»

«For å implementere ASK er det viktig at ALLE rundt barnet bruker ASK aktivt og mest mulig likt. Kommunikasjon og samarbeid mellom alle involverte er derfor svært viktig.»

«Alle alternativene er viktige, men uten opplæring blir man nødt til å gjette seg frem. Det kan være vanskelig for personell uten relevant utdanning å finne informasjon. Det var ikke lett å få tak i materiell og opplæring i dette.»

«Det jeg opplever fremmer bruk er forståelse for behovet. De som forstår at de fratar barnet mulighet til å uttrykke seg og sine behov ved å ikke benytte [ASK], er etter min erfaring de som implementerer det og bruker det jevnlig. Noen bruker det kun om andre voksne er tilstede, og da er ikke intensjonen forstått. Så opplæring av personal og foresatte er kritisk viktig for at ASK skal benyttes hensiktsmessig.»

I tillegg var det noen som la til behovet for tid og for forankring i ledelsen for at ASK skal kunne implementeres:

«Ledelsen i barnehagen bestemmer at man skal jobbe med ASK og setter av tid til det.»

«Det må settes av nok tid både til opplæring og utarbeidelse og bruk av ASK.»

Det var signifikante forskjeller i valgt av de viktigste implementerende faktorer, etter hvilken utdanningsbakgrunn respondentene har. Relasjonen mellom variablene var likevel svak til middels sterk (Tabell 8). Det var en betydelig større andel spesialpedagoger (78%) enn respondenter med annen utdanningsbakgrunn som syntes opplæring for foreldrene er en viktig implementerende faktor. Nærmeste denne gruppen, var spesialpedagogene som hadde barnehagelærerutdanning i tillegg (65%). Det samme vises også for viktigheten av å bruke ASK hjemme, som ifølge litt over halvparten av spesialpedagogene (53%) bidrar til implementering av ASK. Blant alle gruppene, var denne faktoren minst valgt av barnehagelærere uten spesialpedagogisk utdanning (22%). Personalmøter er sett som en viktig implementerende faktor av 72% av spesialpedagoger, og nærmest dem er respondenter med annen utdanningsbakgrunn (66%). Av de andre to gruppene var det cirka halvparten som valgte denne faktoren.

Tabell 8: Valg av implementerende faktor etter respondentenes utdanningsbakgrunn

Faktor	Utdanningsbakgrunn ¹				χ^2 (df = 3)	p verdi	V
	Barnehagelærer	Spesialpedagog	Barnehagelærer & Spesialpedagog	Annet			
Opplæring							
Ansatte	148 (94%)	54 (90%)	44 (96%)	46 (87%)	4.34	.227	—
Foreldre	83 (53%)	47 (78%)	30 (65%)	25 (47%)	15.44	.001	0.221
ASK bruk							
Individuelt	94 (60%)	35 (58%)	29 (63%)	35 (66%)	0.91	.823	—
Små grupper	70 (45%)	32 (53%)	23 (50%)	25 (47%)	1.47	.689	—
Store grupper / hele avdeling	89 (57%)	42 (70%)	28 (61%)	24 (45%)	7.33	.062	—
Hjemme	35 (22%)	32 (53%)	17 (37%)	17 (32%)	19.88	< .001	0.251
Personalmøter	76 (48%)	43 (72%)	24 (52%)	35 (66%)	12.10	.007	0.196
En eller flere former							
Kun en form	0 (0%)	2 (3%)	1 (2%)	4 (7%)	10.86	.013	0.185
Flere former	58 (37%)	29 (48%)	13 (28%)	21 (40%)	4.68	.197	—

¹ Barnehagelærer (n = 157), Spesialpedagog (n = 60), Barnehagelærer og spesialpedagog (n = 46), Annet (n = 53)

I tillegg til utdanningsbakgrunn var det også antall år erfaring med ASK som påvirket hvor viktig respondentene mener det er med foreldreopplæring og personalmøter for å lykkes med implementering av ASK (Tabell 9). Disse to faktorene var mest valgt blant respondentene som har jobbet med ASK i mer enn fem år (70% og 66% henholdsvis). Det var cirka halvparten av respondentene som valgte disse faktorene i de andre undergruppene.

Tabell 9: Valg av implementerende faktor etter respondentenes erfaring med ASK

Faktor	Antall år erfaring ¹			χ^2 (df = 2)	p verdi	V
	< 2 år	2 – 5 år	> 5 år			
Opplæring						
Ansatte	109 (93%)	94 (91%)	89 (92%)	0.30	.861	---
Foreldre	61 (52%)	57 (55%)	67 (70%)	7.42	.024	0.153
ASK bruk						
Individuelt	73 (62%)	58 (56%)	62 (65%)	1.57	.457	---
Små grupper	50 (43%)	52 (50%)	48 (50%)	1.67	.433	---
Store grupper / hele avdeling	58 (50%)	67 (65%)	58 (60%)	5.74	.057	---
Hjemme	30 (26%)	35 (34%)	36 (37%)	3.70	.158	---
Personalmøter	56 (48%)	59 (57%)	63 (66%)	6.82	.033	0.147
En eller flere former						
Kun en form	1 (1%)	4 (4%)	2 (2%)	2.33	.312	---
Flere former	42 (36%)	41 (40%)	38 (40%)	0.45	.798	---

¹ < 2 år (n = 117), 2 – 5 år (n = 103), > 5 år (n = 96)

Når det gjelder utfordringene respondentene opplever i implementering og bruk av ASK, var det et par faktorer som skilte seg ut, mens resten ble betydelig mindre valgt. Det å tilegne seg eller utvikle kunnskap om ASK oppleves som en utfordring for 51% respondenter, mens det å samarbeide med andre ansatte er utfordrende for 46%. Det å velge form for ASK og instruksjoner om hvordan å bruke hver en av dem oppleves utfordrende av 21% og 26% av respondentene henholdsvis. Samarbeid med foreldre ble valgt som en utfordrende faktor av 24%, mens flere respondenter føler det er utfordrende å bruke ASK i ulike hverdagssituasjoner i barnehagen. Bruk av ASK i lekesituasjoner oppleves vanskelig av 28% av respondentene, mens betydelig færre opplever samme i overgangssituasjoner (14%) og i samlingsstunder (12%). En del respondenter skrev under hva de selv opplevde utfordrende, og de utdypet eller forklarte sine meninger. Motivasjon og kunnskap hos ansatte og foreldre, samt praktiske utfordringer knyttet til tid og kapasitet, var de vanligste faktorene som ble oppgitt:

«Holdninger (og kunnskap) hos kollegaer og foreldre til ASK har mye å si. Opplever det som mye lettere å få alle til å være aktive i bruk av ASK om de har en positiv holdning til ASK og forstår hvorfor det er viktig at de bruker det og at det ikke bare er fast støtteperson/avdeling som må kunne det.»

«Det er utfordrende å få hele personalgruppa og foreldre til å forstå hvor viktig det er å bruke ASK sammen med barnet i alle situasjoner. Barnet må kjenne at det er naturlig å bruke ASK. De andre barna i barnehagen og familiemedlemmer/naboer må ha kunnskap om barnets måte å kommunisere [på], og BRUKE det!»

«Som oftest går utfordringene på tid. Tid til å teste ut sammen, tid til å spørre og tid til å diskutere.»

«Tid: -Tid til å sikre helhetlig bildestøtte (slik at hele barnehagen bruker de samme symbolene) - Tid til å øke kunnskapsnivået hos alle ansatte - Tid til å jobbe tett på enkeltbarn, og da ikke bare de med spesialpedagogikk»

Utdanningsbakgrunn viste seg å påvirke hvor utfordrende samarbeid med ansatte og foreldre oppleves (Tabell 10). Samarbeid med andre ansatte var signifikant mer utfordrende for spesialpedagoger (både med og uten barnehagelærerutdanning, 63% og 65% henholdsvis).

Tabell 10: Valg av utfordrende faktor etter respondentenes utdanningsbakgrunn

Faktor	Utdanningsbakgrunn ¹				χ ² (df = 3)	p verdi	V
	Barnehagelærer	Spesialpedagog	Barnehagelærer & Spesialpedagog	Annet			
Forberedelse							
Kunnskap	76 (48%)	34 (57%)	30 (65%)	23 (43%)	6.10	.107	---
Valg av form	28 (18%)	18 (30%)	11 (24%)	11 (21%)	3.99	.262	---
Instruksjoner	37 (24%)	16 (27%)	14 (30%)	15 (28%)	1.11	.774	---
Samarbeid							
Ansatte	52 (33%)	39 (65%)	29 (63%)	24 (45%)	24.61	< .001	0.279
Foreldre	29 (18%)	16 (27%)	19 (41%)	12 (23%)	10.45	.015	0.182
Bruk i barnehagen							
Overganger	21 (13%)	5 (8%)	5 (11%)	12 (23%)	5.40	.145	---
Lek	41 (26%)	20 (33%)	10 (22%)	17 (32%)	2.46	.483	---
Samlingsstund	11 (7%)	8 (13%)	7 (15%)	9 (17%)	5.63	.131	---

¹ Barnehagelærer (n = 157), Spesialpedagog (n = 60), Barnehagelærer og spesialpedagog (n = 46), Annet (n = 53)

Det var imidlertid kun 33% av barnehagelærere uten spesialpedagogisk utdanning som opplever samarbeid med andre ansatte som utfordrende. Når det gjelder samarbeid med foreldrene, var det en betydelig større andel respondenter blant dem med både spesialpedagogisk og

barnehagelærerutdanning, som mener det er utfordrende (41%). Mindre enn 28% av respondentene blant de andre gruppene valgte denne faktoren, med lavest andel blant barnehagelærere uten spesialpedagogisk utdanning (18%). Antall år erfaring med ASK påvirker ikke hvor utfordrende de ulike faktorene oppleves.

Nesten samtlige respondenter er enige eller svært enige i påstandene «Jeg synes det er viktig å samarbeide med andre ansatte i bruk av ASK» og «Jeg synes det er viktig å samarbeide med barnas foreldre i bruk av ASK» (Tabell 11). Verken utdanningsbakgrunn eller hvor lenge respondentene har jobbet med ASK, viste seg å påvirke deres meninger i forbindelse med disse påstandene.

Tabell 11: Enighet i påstandene om viktigheten av samarbeid med andre ansatte og barnets foreldre

Svar	Samarbeid med ansatte		Samarbeid med foreldre	
	N	%	N	%
Uenig / Svært uenig	--	--	1	0.3%
Verken enig eller uenig	3	0.9%	12	3.8%
Enig	78	24.7%	82	25.9%
Svært enig	235	74.4%	221	69.9%

I forbindelse med språkutviklingen til barna som bruker ASK, var det kun positive effekter der respondentene kunne legge merke til noe. Gjennomsnittet av alle svarene på spørsmålene om ulike elementer av barnas språkutvikling, er $\bar{x} = 4$ ($SD = 0.94$), som tilsvarer noe forbedring. Minst 74% av alle respondentene merker at barnets språkutvikling i de ulike områdene, har forbedret (noe eller betydelig), med unntak av artikulasjon, der 58% av alle respondentene merker en forbedring. De beste effektene blir merket i barnets forståelse av enkelte ord, der 90% av respondentene merker en forbedring (54% en betydelig forbedring).

Det er 252 av respondentene (80%) som bruker noe form for kartlegging. Av disse, var det 64 av dem (25%) som bruker kun én form for kartlegging, mens 188 (75%) bruker flere. *TRAS* er den mest brukte blant respondentene ($n = 197$, 78%), mens *Alle Med* blir brukt av 74 respondenter (29%). Andre verktøy som blir brukt er *NyaSIT* ($n = 26$, 10%), *Reynells språktest* ($n = 11$, 4%) og *ASQ* ($n = 9$, 4%), mens mindre enn 2% av respondentene oppgir at de bruker *SATS*, *Trondheimstesten* og *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*. Det viste seg at det er signifikante forskjeller i svarene til respondentene om barnas språkproduksjon (både med ASK og med tale) etter om de kartlegger eller ikke (Tabell 12). Relasjonen er imidlertid svak.

Tabell 12: Effektene respondentene merker på ulike områder av barns språkutvikling etter om de bruker kartlegging eller ikke

Område	Effekt – Språkkartlegging ¹								X ² (df = 3)	p	V
	Usikker / For kort tid		Ikke bidratt		Forbedret noe		Forbedret betydelig				
	MED	UTEN	MED	UTEN	MED	UTEN	MED	UTEN			
Språkproduksjon											
Med ASK	9 (4%)	7 (11%)	27 (11%)	9 (14%)	111 (44%)	19 (30%)	105 (42%)	29 (45%)	8.34	.039	0.162
Med tale	5 (2%)	6 (9%)	18 (7%)	4 (6%)	105 (42%)	24 (37%)	124 (49%)	30 (47%)	8.69	.034	0.166
Språkforståelse											
Enkelte ord	10 (4%)	5 (8%)	13 (5%)	3 (5%)	95 (38%)	20 (31%)	134 (53%)	36 (56%)	2.28	.516	---
Setninger	21 (8%)	7 (11%)	32 (13%)	9 (14%)	122 (48%)	25 (39%)	77 (30%)	23 (36%)	1.89	.596	---
Artikulasjon	18 (7%)	9 (14%)	88 (35%)	17 (27%)	105 (42%)	32 (50%)	41 (16%)	6 (9%)	6.38	.094	---
Samtaleevne	15 (6%)	6 (9%)	44 (17%)	17 (27%)	118 (47%)	25 (39%)	75 (30%)	16 (25%)	4.17	.244	---

¹ Språkkartlegging: MED (n = 252), UTEN (n = 64)

Hvorvidt respondentene bruker kartlegging eller ikke påvirket ikke hvor enige de var i påstanden «Jeg merker fremgang på barns språkutvikling når de bruker ASK». Nesten samtlige respondentene (90%) sier seg enige, hvorav 39% er svært enige. Det er 9% av respondentene som verken er enige eller uenige, og kun 1% som er uenige. Her er gjennomsnittet $\bar{x} = 4.27$ (SD = 0.71), som tilsvarer noe mellom «Enig» og «Svært enig». Resultatet til korrelasjonsanalysen (Spearman's rho) mellom svarene på de ulike elementene av barns språkutvikling, og hvor enige de finner seg i denne påstanden, er $\rho = 0.529$, $p = < .001$. Dette viser en sterk positiv relasjon mellom variablene (en økning på den ene skalaen fører til en økning på den andre).

I forbindelse med barns sosiale utvikling og inkludering, er det 200 (63%) av respondentene som bruker kartleggingsverktøy; 86 (43%) kun én form og 114 (57%) flere former. Vanligste verktøy er *Alle med* (n = 118, 59%), så *TRAS* (n = 38, 19%). Andre verktøy som blir nevnt er *Liv Vedeler*, *ASQ*, *Funksjonsskjema (Lilli Nielsen)* og egne observasjonsskjemaer. Det kom ikke frem noe signifikante forskjeller i respondentenes svar etter om de bruker kartlegging eller ikke. Samlede resultatene vises i Tabell 13.

Tabell 13: Effektene respondentene merker på ulike områder av barns sosiale utvikling og inkludering

Område	Effekt			
	Usikker / For kort tid	Ikke bidratt	Litt oftere	Langt oftere
Ferdigheter				
Tar kontakt	22 (7%)	63 (20%)	152 (48%)	76 (24%)
Deltar i lek	19 (6%)	71 (23%)	156 (49%)	70 (22%)
Deler leker	24 (8%)	100 (32%)	146 (46%)	44 (14%)
Følger regler ¹	24 (8%)	103 (33%)	155 (49%)	31 (10%)
Viser empati	25 (8%)	119 (38%)	122 (39%)	48 (15%)
Lekekamerater				
Yngre barn	31 (10%)	173 (55%)	80 (25%)	15 (5%)
Jevnaldrende	18 (6%)	149 (47%)	52 (16%)	18 (6%)
Eldre barn	31 (10%)	173 (55%)	92 (29%)	15 (5%)
Voksne	15 (5%)	75 (24%)	130 (41%)	75 (24%)
Andre barn				
Tar kontakt	13 (4%)	66 (21%)	175 (55%)	57 (18%)
Inviterer i lek	21 (7%)	84 (27%)	166 (53%)	41 (13%)

¹ Svaralternativene: Usikker/For kort tid, Mye vanskeligere, Litt vanskeligere, Ikke bidratt, Litt lettere, Mye lettere

Gjennomsnittet til disse svarene (unntatt elementene om barnets lekekamerater) er $\bar{x} = 3.60$ (SD = 0.96); en verdi som faller mellom «Ikke bidratt» og «Skjer litt oftere enn tidligere». Over 60% av respondentene rapporterer positiv utvikling i stort sett alle gitte områdene til barnets sosiale ferdigheter. Unntaket av barnets evne til å vise empati der 44% rapporterer at det skjer oftere. Omtrent halvparten av respondentene rapporterer ikke noe effekt når det gjelder barnets lekekamerater, med unntak av barnets lek med voksne der 65% rapporterer at det skjer oftere. Når det gjelder hvor ofte andre barn tar kontakt med barnet og inviterer i lek, er det over 65% som merker en positiv utvikling. Det var mindre enn 2% av respondentene som rapporterte at noe skjer sjeldnere, med unntak av lek med yngre barn (5%) og lek med voksne (6%).

Respondentenes enighet i påstanden «*Barna blir mer inkludert i barnehagefellesskap når de bruker ASK*» viste seg å være påvirket av hvorvidt de bruker noen form for sosial kartlegging eller ikke (Tabell 14). Det er 85% av alle respondentene som sier seg enige, hvorav 39% er svært enige. En 13% er verken enige eller uenige, og kun 2% er uenige eller svært uenige. Gjennomsnittet er $\bar{x} = 4.21$ ($SD = 0.77$), som tilsvarer noe mellom «*Enig*» og «*Svært enig*». Spearmans rho analysen mellom svarene på de ulike elementene om barnas sosiale utvikling og inkludering, og respondentenes enighet i påstanden, ga resultatet $\rho = 0.319$, $p = < .001$. Dette viser en middels sterk positiv relasjon mellom variablene (en økning på den ene skalaen fører til en økning på den andre, dog i mindre grad enn mellom spørsmålene og påstanden om barnas språkutvikling).

Tabell 14: Enighet i påstanden om barnets sosiale inkludering etter om respondentene bruker sosial kartlegging eller ikke

Kartlegging ¹	Svar					χ^2 (df = 4)	p	V
	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig			
Med	--	--	26 (13%)	91 (45%)	83 (42%)	9.71	.046	0.175
Uten	3 (3%)	2 (2%)	17 (15%)	54 (46%)	40 (34%)			

¹ Med (n = 200), Uten (n = 116)

5. Drøfting

Denne studien forsøker å besvare følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har barnehageansatte med implementering og bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)?».

Problemstillingen blir utdypet via fire forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hva opplever barnehageansatte er utfordrende med implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med språkutviklingen til barn som bruker ASK?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med den sosiale inkluderingen til barn som bruker ASK?

Først blir det diskutert tilleggsinformasjonen om respondentenes bakgrunn, kunnskap og erfaring. Resten av drøftingsdelen er inndelt i underkapitler etter hovedtematikken til problemstillingen og forskningsspørsmålene; generell opplevelse av ASK som intervensjon, implementering og bruk av ASK (fremmende og utfordrende faktorer), og effekter på barnas utvikling (språklig og sosial) og inkludering.

Opplæring innen ASK bør være noe som gjelder *alle* barnehageansatte uavhengig av stilling, utdanningsbakgrunn eller interesse (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Selv om barnehagelærere var veldig sterkt representert i utvalget, er det positivt å se at nesten samtlige respondentene har mottatt en form for formell opplæring; enten via utdanningen sin eller via en privat eller en offentlig aktør. ASK innebærer nonverbale kommunikasjonsformer som enten supplerer eller erstatter talespråket (von Tetzchner & Jensen, 1996). Flertallet av respondentene tenker at ASK innebærer alt som hjelper en person med å kommunisere; noe som kan inkludere talespråket. Det er likevel noen former for ASK (eksempelvis Tegn-til-tale) som kombinerer nonverbale og verbale kommunikasjonsformer (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Dette kan føre blant annet til at respondentene tolker ASK som alle kommunikasjonsformer. Det er imidlertid over halvparten som tolker ASK som uttrykksmåter og kommunikasjonsmidler for individer som har et talespråk som ikke er tilstrekkelig. En større del av utvalget kobler ASK med språkstøtte enn med en alternativ kommunikasjonsform. Dette kan skyldes at de fleste

respondentene har erfaring med barn som bruker ASK som støttespråk, og de bruker derfor ASK som et supplement til tale.

Flere respondenter kobler ASK til de ulike formene som benyttes i arbeidet med barn som ikke har tilstrekkelig talespråk; bildesymboler, tegn-til-tale, Widget-Go, og så videre. Noen løfter frem viktigheten av å tilpasse ASK til individet. Dette er nødvendig for å kunne finne de mest egnede ASK-tiltakene basert på ASK-brukerens behov (Stadskleiv, 2015). For enkelte respondenter er ASK noe som bør brukes med alle barn. Flertallet av respondentene bruker ASK med hele avdelingen, i tillegg til individuelt. I de tilfellene det er et barn med ASK-behov på avdelingen, lærer alle barna på denne måten hvordan ASK kan brukes. Dette muliggjør vellykket kommunikasjon mellom ASK-brukeren og andre barn (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

5.1 Barnehageansattes opplevelse av ASK som intervensjon

Resultatene fra de pretestede måleapparatene AIM, IAM og FIM er meget positive. Det viser seg at flertallet av respondentene liker og stiller seg positivt mot ASK, de føler det er passende for deres arbeid, og at det er implementerbart. Utdanningsbakgrunn og antall år erfaring med ASK viser seg likevel å påvirke respondentenes opplevelse av ASK, dog i liten grad. Når det gjelder hvor mye de aksepterer ASK (AIM), virker det som respondentene med kun spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn eller annen utdanningsbakgrunn, stiller seg som regel mer positivt enn respondenter som har barnehagelærerutdanning (med eller uten spesialpedagogisk utdanning). I forbindelse med hvor passende og velegnet ASK er for respondentenes arbeid (to av IAM påstandene), er det kun få barnehagelærere uten spesialpedagogisk utdanning som sier seg uenige. Alle respondentene med kun spesialpedagogisk utdanning er enige (og som regel svært enige), mens i de andre undergruppene er det nesten samtlige som sier seg enige til svært enige med svært få som stiller seg nøytralt. De ulikhetene som er mest merkbare mellom barnehagelærere og spesialpedagoger, kan skyldes at spesialpedagoger har mer kapasitet til å sette seg inn i ASK, lære om det, og bruke det. I tillegg faller ASK innen spesialpedagogisk arbeid. Det er imidlertid noe overraskende at respondenter med annen utdanningsbakgrunn enn barnehagelærere, sa seg i større grad enige i de ulike påstandene. Det må understrekes her at barnehagelærerne var meget sterkt representert i utvalget i motsetning til de andre undergruppene. Dette kan føre til et veldig ujevnt bilde grunnet tilfeldigheter.

Resultatene kan beskrives som mer reliable når fordelingen av respondentene gjøres etter hvor lang erfaring de har med ASK. Gruppene her er nesten likt representert. Det viser seg at antall år erfaring med ASK påvirker hvor mye respondentene aksepterer ASK som en intervensjon, og hvor vidt de opplever at det passer for deres arbeid. Det er en betydelig større andel respondenter med lengre enn fem års erfaring som stiller seg svært positivt. Dette kan skyldes at grunnet lang erfaring, har de fått betydelig mer tid til å «eksperimentere» med ulike former og finne ut hvilke strategier er mest egnede i hvert tilfelle. Det kan også være at de anerkjenner i større grad deres rolle som viktige kommunikasjonspartnere for barna og dermed viktigheten av å bruke ASK i møte med de barna som trenger det. Dette kan føre til bedre resultater og økt tro på tiltaket.

Når det gjelder gjennomførbarheten til ASK (FIM), var resultatene ganske like for alle undergruppene (både etter utdanningsbakgrunn og hvor lenge de har jobbet med ASK) uten signifikante forskjeller. Påstanden som skilte seg ut handlet om hvorvidt ASK virker enkelt å bruke. Selv om fortsatt flertallet stiller seg positivt, er det en god del respondenter som stiller seg nøytralt og flere som sier seg uenige. Dette kan tyde på at selv om flertallet liker ASK, mener den passer for deres arbeid og virker gjennomførbart, er det ikke noe de opplever er enkelt å bruke. Det kreves grundig kartlegging for å finne egnede tiltak, samt nøye oppfølging etter igangsetting av disse for å tilpasse ved behov (Stadskleiv, 2015). Dette er noe som ikke alltid kan beskrives som enkelt, og respondentene gir eventuelt uttrykk for dette i disse svarene. Deres tro på ASK som intervensjon og dens effekter virker likevel ikke å være noe særlig påvirket av dette, noe som er meget positivt for videre praksis.

5.2 Implementering og bruk av ASK

Innføring og bruk av ASK i barnehagehverdagen kan påvirkes av ulike faktorer som kan være med å fremme eller hemme prosessen og dens effektivitet. Det er i tillegg flere aspekter i implementering og bruk av ASK som kan oppleves utfordrende.

5.2.1 Implementerende faktorer

Kompetanseutvikling hos ASK-brukerens kommunikasjonspartnere er ansett som en svært viktig implementerende faktor (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013). Nesten samtlige respondentene anerkjenner viktigheten av ASK-opplæring for ansatte for å lykkes med implementeringen av ASK. De oppga likevel ikke noen form for spesifisering om hvordan opplæringen bør finne sted. Personalmøter med tema ASK kan være med å øke

kompetansen hos barnehageansatte. Dette ble imidlertid valgt av langt færre respondenter som en viktig implementerende faktor. En kan tenke at en forutsetning for å ha personalmøter om ASK, er at ASK allerede er i bruk og at en eller flere ansatte har ASK-kompetanse. Selv om barnehageansatte med god kunnskap og lang erfaring innen ASK kan være en viktig ressurs i personalmøter om ASK, kan også eksterne aktører påta seg opplæringsrollen i denne sammenhengen (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Personal møter kan derfor innebære på den ene siden generell opplæring innen ASK og hvordan den brukes, enten fra en erfaren barnehageansatt eller fra andre instanser. På den andre siden kan barnehageansatte snakke om de barna som har behov for ASK, og diskutere erfaringer, meninger og tanker om hva som er viktig og hva de opplever fungerer for barnets språkutvikling og inkludering. Dette kan være med å skape økt eierskap og forståelse hos alle barnehageansatte om hvorfor det er viktig å bruke ASK.

Selv om betydelig færre valgte foreldreopplæring som en viktig implementerende faktor enn ansattopplæring, er det en svært stor andel respondenter som har utdypet sine valg og inkludert denne faktoren. Ved at alle kommunikasjonspartnerne til barnet kan og bruker ASK, får barnet flere muligheter til å utvikle sitt språk og bli inkludert i alle arenaene (Karlsen et al., 2015). Likevel er det en betydelig mindre andel respondenter som mener at bruk av ASK hjemme er en viktig implementerende faktor. Barnehagelærerne var blant respondentene som valgte denne faktoren minst, men spesialpedagoger med eller uten barnehagelærerutdanning mener det er noe viktigere. Dette kan skyldes at spesialpedagogene i større grad enn andre respondenter anerkjenner viktigheten av ASK-oppfølging i alle arenaene barnet befinner seg i. Det er i tillegg betydelig flere blant de som har brukt ASK mer enn fem år (uavhengig av utdanningsbakgrunn), som velger foreldreopplæring som en viktig implementerende faktor. Ansatte med lang erfaring er nok mer bevisste på foreldrenes bekymringer og usikkerheten om sitt barns språkutvikling. Spesialpedagogisk hjelp omfatter det å tilby foreldrene veiledning om barnets behov og hvordan de kan tilrettelegge for disse (Lie, 2014; Barnehageloven, 2018). Ved å ha jobbet lenge med ASK, kan en tenke at det å inkludere og veilede foreldrene i forbindelse med ASK, kan være med å fremme implementeringen og dens effekter på barnas utvikling. ASK-kompetente foreldre kan og bruker ASK på en systematisk måte, følger opp det barnet har tilegnet seg i barnehagen og omvendt, og bidrar til barnets tilegnelse av ASK (von Tetzchner & Martinsen, 2004).

Mange respondenter trekker frem forståelsen for hvorfor ASK er viktig, som en adskilt og veldig viktig implementerende faktor. Voksne må være bevisst sitt ansvar overfor barnas

oppfølging og tilrettelegging, spesielt når det gjelder barn som har behov for ekstra støtte (Høigård, 2015). Dette fordi barnet har blant annet behov for ett eller flere kommunikasjonsmidler som andre barn og voksne ikke kjenner til eller har lite erfaring med. Det er derfor en viktig forutsetning at voksne anerkjenner den viktige rollen de har for å lære seg hvordan å bruke disse kommunikasjonsmidlene for at barnet kan gi uttrykk for sine interesser og behov, bli forstått og forstå andre (Østvik, 2008; Karlsen et al., 2015).

Bruk av ASK i naturlige hverdagsaktiviteter i barnehagen kan fremme både implementeringen og effektene av ASK på barnets kommunikasjon, utvikling og inkludering (Robinson & Robb, 2009). Eksempler på dette er bruk av tegn i fortelling av eventyr, i samlingsstunder, overgangssituasjoner og så videre (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Karsrud, 2014; Andresen, 2020). Andre barn ser og lærer også på denne måten hvordan ASK blir brukt og tolket. Ved å oppfordre andre barn til å bruke ASK selv, blir de kompetente kommunikasjonspartnere for ASK-brukeren, og det skapes muligheter for flere kommunikative møter og felles opplevelser mellom ASK-brukeren og andre barn (Hanline, Nunes & Worthy, 2007; Østvik, Balandin & Ytterhus, 2018; Andresen, 2020). Kristiansens studie (2017) støtter også dette ved at kommunikasjonspartnerne merker økt inkludering og forutsigbarhet i hverdagen når ASK blir brukt sammen med flere barn i ulike hverdagssituasjoner. De fleste respondentene i denne studien sier seg enige i dette, ved at de valgte individuell bruk og bruk av ASK i store grupper eller med hele avdelingen, som noen av de viktigste implementerende faktorene. Dette stemmer overens med at flertallet av respondentene hovedsakelig bruker ASK i disse settingene.

5.2.2 utfordringer

Litt over halvparten av respondentene opplever at det er utfordrende å tilegne seg kunnskap om ASK. Det var likevel en betydelig mindre andel respondenter som mener at det å velge egnede former for ASK og vite hvordan å bruke disse, er utfordrende. Dette kan skyldes at respondentene mener kunnskap om ASK innebærer valg av form og instruksjoner om hvordan å bruke hver form. Flere spesifiserer at det er vanskelig å få tak i informasjon om ASK, spesielt for de som ikke har utdanningsbakgrunn innen pedagogikk. Når kommunikasjonspartnerne mangler den nødvendige kompetansen og kunnskap, kan dette skape store utfordringer for implementering og bruk av ASK. Det samme gjelder hvis det er kun noen som bruker ASK med barnet, eller bare i enkelte situasjoner (Beukelman & Mirenda, 2013). Dette kan kobles til at flertallet av respondentene velger ansattopplæring som en av de viktigste implementerende faktorer. Det viser seg at selv om nesten samtlige anerkjenner viktigheten av

kompetanseutvikling hos ansatte, samt at de har fått noen form for formell ASK-opplæring, er det en god del som mener at dette ikke er så lett å oppnå. Dette kan ha sammenheng med at det ikke kom frem noen forslag til hvilken type opplæring kan være med å fremme implementering av ASK. Som von Tetzchner og Martinsen presiserer (2004), er det viktig at alle voksne i barnehagen får opplæring innen ASK. Men i praksis viser det seg at ofte er de med spesialpedagogisk bakgrunn eller de som interesserer seg, som faktisk får den opplæringen. Manglende samarbeid mellom ansatte og lite eierskap kan være hindrende faktorer i ansattopplæring.

Tidligere forskning viser at samarbeid mellom individer med ulik utdanningsbakgrunn og holdninger kan være en utfordring i arbeidet med ASK (McNaughton et al., 2019). I denne studien oppleves samarbeid mellom ansatte som den andre mest utfordrende faktoren ifølge cirka halvparten av respondentene. Flere av dem viser igjen til eierskap hos alle kommunikasjonspartnerne, som en utfordring i implementering og bruk av ASK. Dette er en særlig viktig faktor og forutsetning i all praksisendring; brukerne må forstå hvorfor det er viktig å innføre endringen og ha tro på dens effekter (Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2015). Respondentene løfter frem utfordringen med å få andre ansatte til å ta det i bruk fordi de ikke har forståelse for ASK sin viktige rolle i barnets kommunikasjon. De opplever at lite samarbeidsvillige holdninger skaper store utfordringer og hemmer de viktige positive effektene ASK kan ha for barnet fordi ASK ikke blir en naturlig kommunikasjonsform. De mener det ofte er noen få som bruker ASK med barnet systematisk, som regel støttepersonalet. Dette kan ha sammenheng med at de med spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn (med eller uten barnehagelærerutdanning) er de som i langt større grad velger samarbeid med andre ansatte som en utfordrende faktor. Når det gjelder imidlertid om det er viktig å samarbeide med andre ansatte, er det nesten samtlige respondentene som sier seg enige uavhengig av utdanningsbakgrunn eller hvor lenge de har jobbet med ASK.

En annen viktig faktor som kom frem i flere av respondentenes fortellinger, er tid. Mange opplever at det er vanskelig å finne tid til å samarbeide med andre, øve sammen på å bruke ASK, diskutere, øke kompetansen, og så videre. Dette er særlig utfordrende for de som ikke har spesialpedagogisk utdanning, ifølge enkelte respondenter. Tidligere forskning viser at nok tid er svært kritisk i arbeidet med ASK. Dette innebærer blant annet tid til å planlegge, samarbeide, utarbeide materiell, tilby opplæring innen ASK, og så videre (Chung & Stoner, 2016; McNaughton et al., 2019). Disse ulike aspektene kommer fram i denne studiens resultater ved at respondentene ofte kobler sammen kunnskap, samarbeid og tid når de beskriver

utfordringene knyttet til ASK. Skogen og Buli-Holmberg (2002) viser til disse faktorene som vanlige barrierer i alt endringsarbeid. Flere har uttrykket et behov for rom og tid til å diskutere og dele sine meninger, erfaringer og kunnskap om ASK. I forbindelse med implementeringsprosessen til ASK, kan det være nyttig å undersøke sammenhengen mellom ovennevnte utfordringene, og identifisere eventuelle løsninger.

En del respondenter mener at det er utfordrende å samarbeide med foreldrene, men dette i betydelig mindre grad enn hvor utfordrende samarbeid med andre ansatte kan være. Dette kan skyldes at flere respondenter opplever at de lykkes i foreldresamarbeidet. En annen grunn kan være at sammenlignet med ansattsamarbeid, er det mindre enighet om hvor vidt foreldresamarbeid er viktig i bruk av ASK. Det er en noe større andel respondenter som stiller seg nøytralt, og noen som sier seg uenige. Samarbeid med foreldre er likevel avgjørende allerede fra identifisering av barnets behov, samt hvilke tiltak som er mest egnede. Etter tiltakene er iverksatt, er det viktig at alt barnet tilegner seg, blir fulgt opp i begge arenaene (barnehage og hjemme) (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Lie, 2014). Hvis barnehageansatte ikke anerkjenner dette behovet for samarbeid og oppfølging, blir kanskje foreldresamarbeidet nedprioritert. Det er derfor vanskelig å vite hvorfor foreldresamarbeid ikke kommer like mye frem som en viktig faktor i denne undersøkelsen.

Når det gjelder bruk av ASK i overgangssituasjoner, samlingsstunder og lekesituasjoner, er sistnevnte mest utfordrende ifølge studiens funn. Overgangssituasjoner og samlingsstunder kan ha noe mer definerte rammer der voksne lettere kan ta i bruk ASK. Leken kan imidlertid være noe mer uforutsigbar. Flere respondenter opplever at mange ansatte er redde for å bruke ASK fordi de ikke vil «ødelegge» leken. Leken spiller en viktig rolle i barnas språklige og sosiale utvikling; de tilegner seg nødvendige ferdigheter for å blant annet kunne bli med i lek, invitere andre, snakke om det som skjer og forhandle om hvordan leken skal foregå. De opplever hvordan det er å være en del av fellesskapet (Ripley et al., 2001; Størksen, 2014; Høigård, 2015). Ved å bruke ASK i sånne hverdagssituasjoner i barnehagen og oppfordre andre barn til å bruke ASK selv, lærer barnets lekekamerater hvordan å bruke den kommunikasjonsformen barnet trenger. I lekesituasjoner kan det da bli mer naturlig både for voksne og barn å bruke ASK for å kommunisere med barnet, og barnet selv kan forstå og gjøre seg forstått (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Flere respondenter har i denne sammenhengen understreket viktigheten av å tørre å prøve, noe som kan styrkes ved å lære seg mer om ASK, hvordan å bruke den i ulike kontekster, samt dens betydning for barnets kommunikasjon og utvikling.

5.3 Effekter på barns utvikling og inkludering

Barnets språkmiljø er helt avgjørende for hvor stor effekt tiltakene har på dets utvikling (Høigård, 2015; Rygvold, 2016). Barnehagen har et stort ansvar for å følge opp dette via kartlegging. Siden Rammeplanen ikke spesifiserer hvordan barnehagene skal gjennomføre kartlegging, kan de bestemme selv over måten kartleggingens skal foregå på, i hvilken grad og hvor ofte (Espenakk et al., 2007; Hagtvet & Horn, 2016). I denne studien var det godt over halvparten av respondentene som brukte noen form for kartlegging, enten for språk, sosial utvikling eller begge deler. Språkkartlegging foregikk i større grad enn sosial kartlegging. Det var en del forskjeller blant respondentenes opplevelse av barnets utvikling, etter om de brukte noen form for kartlegging eller ikke. Likevel var det bare et par områder der forskjellene var signifikante.

5.3.1 Språkutvikling

Respondentenes opplevelse av barnas språkutvikling var positiv; nesten samtlige mener at ASK styrker ulike aspekter av barnets språkutvikling. Det var svært få som ikke merket noe effekt eller var usikre, og ingen som hadde negative erfaringer i forbindelse med dette. Signifikante forskjeller ble registrert mellom respondenter som kartlegger og respondenter som ikke gjør det når det gjelder barnets språkproduksjon. Respondenter som ikke kartlegger var noe mer usikre på om det var noe utvikling i barnets ekspressive ordforråd (uttrykke ord med ASK eller med tale). Dette var noe forventet ettersom målet med kartlegging er å blant annet gi et klarere bilde av barnets styrker, behov og utvikling.

Flertallet av respondentene (uavhengig av om de kartlegger eller ikke) mener at barnet produserer flere ord, både med ASK og med tale, noe som er svært positivt for barnets videre språkutvikling. Ved at barnet kan uttrykke flere og flere ord, økes dets forutsetninger til å formidle sine ønsker og behov. Voksne støtter barnet i dets videre språkutvikling ved å bygge på det barnet allerede har tilegnet seg. Jo mer barnet tilegner seg, jo høyere kan barnet nå etter hvert i sin språkutvikling (Høigård, 2015). Samtidig er språklig og sosial utvikling sterkt knyttet, som fører til at forbedringer i barnets språkferdigheter kan være med å styrke barnets sosiale ferdigheter (Pape, 2000).

Området der resultatene var noe annerledes for begge undergruppene, var barnets artikulasjon. Her var det betydelig lavere prosent respondenter (men fortsatt mer enn halvparten) som merket en positiv utvikling enn i andre områder av barnets språkutvikling. Det at flere mener ASK ikke har hatt noe effekt, kan skyldes at ASK-arbeidet ikke retter seg mot barnets artikulasjon, at

barnet ikke hadde artikulasjonsutfordringer til å begynne med eller at barnet ikke har tale i det hele tatt. Andre områder der lavere andel respondenter merket en positiv utvikling, var barnets forståelse av setninger og barnets evne til å ha en samtale. Disse områdene kan anses som noe mer avanserte enn produksjon og forståelse av enkelte ord siden de innebærer sistnevnte elementene; for å forstå setninger, må man kunne forstå enkelte ord. For å kunne ha en samtale, må en kunne blant annet forstå og produsere enkelte ord. En samtale krever også flere ulike evner som gjelder blant annet det å ta selv eller ta imot andres initiativ, snakke om et felles tema, være oppmerksom og tolke andre sine signaler, og vente på tur (von Tetzchner & Martinsen, 2004). Det kan hende at ikke alle respondentene tar disse evnene i betraktning eller tolker en samtale på samme måte; varighet og kvalitet på samtalene kan variere mye. Likevel kan en positiv utvikling i barnets samtaleevner tyde på en positiv utvikling i flere av de grunnleggende evnene som ble nevnt over.

Selv om andre faktorer kan også bidra til denne gode utviklingen (for eksempel tid), er det svært positivt at respondentene har slike opplevelser av barnas språkutvikling. Dette kan være med å styrke deres tro på tiltaket, og det kan øke motivasjonen til å innføre det i barnehagehverdagen i større grad. Respondentenes tro på ASK sine effekter på barnas språk synes også ved at nesten samtlige sier seg enige i at de merker fremgang i barnas språkutvikling når de bruker ASK. Dette henger tett sammen med respondentenes svar på spørsmålene om de ulike elementene angående barnas språkutvikling.

5.3.2 Sosial utvikling og inkludering

Når det gjelder barnas sosiale utvikling og inkludering, viste det seg ikke å være noe signifikante forskjeller mellom de som kartlegger og de som ikke gjør det. Igjen bør det tas i betraktning at undergruppene hadde svært ulik størrelse, noe som kan påvirke hvor vidt resultatet reflekterer virkeligheten. Respondentenes opplevelse er hovedsakelig positiv der de merker en effekt på barnets sosiale ferdigheter. Det er en svært liten andel som merker en negativ utvikling (at noe skjer sjeldnere eller er vanskeligere enn før), og en betydelig større andel respondenter mener ASK ikke har bidratt eller er usikre. Den mest positive utviklingen ble merket på hvor ofte barnet tar kontakt med andre; dette kan tyde på at barnet viser mer interesse for de andre barna og tør i større grad å ta kontakt. Det kan også bety at barnet har tilegnet seg en eller flere kommunikative signaler (verbale eller nonverbale) som det bruker for å ta kontakt med andre. Den minst positive utviklingen ble merket på hvor ofte barnet viser empati. Empati er likevel en evne som ikke synes like lett, samt et begrep som kan tolkes svært ulikt (Öhman, 1996). Derfor kan det at færre merker en positiv utvikling, skyldes usikkerheten

om hvordan empati tolkes, eller at barnets empatiske handlinger ikke alltid synes eller tolkes som empatiske.

Det var svært nyanserte resultater når det gjelder barnets lekekamerater. Over halvparten av respondentene mener at barnet leker like mye med yngre og eldre barn etter ASK ble tatt i bruk. Når det gjelder lek med jevnaldrende og voksne, er det godt over halvparten av respondentene som mener at det skjer oftere enn før. Begrensningen her at det ikke er kjent i hvilken aldersgruppe barnet tilhører, for å vite hvor mange eldre eller yngre lekekamerater det kan ha. Det er imidlertid et positivt tegn når barnet begynner å leke oftere med sine jevnaldrende siden dette kan tyde på at barnet blir mer inkludert i fellesskapet. Det motsatte kan en tenke når barnet oftere leker med voksne; det kan tyde på at barnet blir noe ekskludert fra leken med andre barn. Resultatene her kan derfor beskrives som noe motsigende. Det bør imidlertid tas i betraktning at barnet eventuelt ikke lekte noe særlig med verken barn eller voksne før ASK ble tatt i bruk; i dette tilfellet er det positivt at barnet oftere deltar i lek med både jevnaldrende og voksne. Når det gjelder den lille andelen som mener at barnet sjeldnere leker med sine jevnaldrende etter ASK ble tatt i bruk, kan dette tyde på at jevnaldrende ikke kan eller ikke vil bruke ASK for å kommunisere med barnet. I disse tilfellene er det voksne sitt ansvar å introdusere ASK i flere hverdagssituasjoner for å ufarliggjøre det og hjelpe andre barn bli kjent med hvordan å bruke det for å kommunisere med barnet (von Tetzchner & Martinsen, 2004; Karlsen et al., 2015; Østvik, Balandin & Ytterhus, 2018).

I forbindelse med hvor ofte andre barn tar kontakt med og inviterer barnet i lek, er resultatene veldig positive; langt over halvparten av respondentene mener at det skjer oftere enn før. Det er svært få som mener at det skjer sjeldnere, og resten rapporterer ikke noe endring. Måten andre barn tar kontakt eller inviterer i lek (braker ord, ASK eller andre gester), er ukjent. Men det viser seg at ASK i de fleste tilfellene har bidratt til at barnet blir mer inkludert av andre barn i fellesskapet. Dette samsvarer med respondentenes enighet i at barna blir mer inkludert i fellesskapet når de bruker ASK; flertallet sier seg enige, mens en liten prosent stiller seg nøytralt. Det er svært få som er uenige, og her viste det seg at disse var respondenter som ikke bruker kartlegging. Dette kan likevel skyldes tilfeldighet og bør ikke føre til noen konklusjoner uten videre undersøkelse.

5.4 Studiens begrensninger

Spørreundersøkelsen som ble brukt i denne studien ble sendt til alle barnehager i Norge for å samle inn barnehageansattes meninger om og erfaringer med å bruke ASK. At det kom såpass mange besvarelser (n = 316) kan tyde på en høy bevissthet rundt viktigheten av å bruke ASK for barnehagebarn med språklige og kommunikative utfordringer, og en positiv holdning til ASK i norske barnehager. Det er imidlertid rom for forbedringer ved enkelte sider av denne studien.

Det at respondentene ikke oppga noe informasjon om hvilken barnehage eller hvilket område de er i, alder eller diagnose til barn, og så videre, bidro til spørreundersøkelsens anonymitet. Dette førte til noen begrensninger når det gjelder demografiske data som ble samlet inn, som for eksempel hvilke aldersgrupper eller diagnosegrupper ASK blir mest brukt med, eller i hvor stor grad hvert fylke eller hver kommune ble representert. Fordelene med en forskning bør imidlertid overveie eventuelle trusler eller ulemper (Check & Schutt, 2012). Det ble vurdert som viktigere å sørge for at ingen svar kunne føre til direkte eller indirekte identifisering av individene, for på den måten å forsøke å øke rekrutteringen til studien.

Utvalget bestod av klart flest barnehagelærere (n = 203), til tross for at alle ble oppfordret til å delta uavhengig av utdanningsbakgrunn. Denne studien har dermed hovedsakelig undersøkt barnehagelærernes erfaringer med å bruke ASK. Studien har en beskrivende tilnærming, og det kunne derfor vært aktuelt å bruke en mer kvalitativ innsamlingsmetode, som for eksempel intervju. Grunnet den pågående situasjonen med koronapandemien, ble det imidlertid valgt å bruke en nettbasert spørreundersøkelse. Fordelen med dette er selvfølgelig at langt flere deltakere ble nådd. Samtidig vil det være vanskelig å fange alle nyansene i respondentenes svar med en slik tilnærming (Cohen, Manion & Morrison, 2017). Selv om det ble gitt mulighet til å utdype, forklare og tilføye informasjon i spørreskjemaet, var det kun et lite antall av respondentene som benyttet seg av denne muligheten. Studien klarer derfor ikke å gå i dybden i utforskning av barnehageansattes erfaringer med å bruke ASK, og det ville vært ideelt å supplere disse dataene med en mer inngående kvalitativ studie.

6. Oppsummering og veien videre

Denne studien undersøker barnehageansattes erfaringer med implementering og bruk av ASK i barnehagen. Det gis særlig fokus på faktorer som de opplever fremmer implementering og bruk av ASK, faktorer som oppleves utfordrende, samt eventuelle effekter de merker på barnas utvikling (språklig og sosial) og inkludering når de bruker ASK.

I forbindelse med dette ble en nettbasert spørreundersøkelse sendt til alle barnehager i Norge, og det endelige utvalget besto av 316 respondenter som jobber eller har jobbet i barnehagen og har erfaring med ASK. Det ble samlet inn hovedsakelig kvantitative data med mulighet for kvalitative svar på enkelte spørsmål. Spørsmålene handlet om respondentenes bakgrunnsinformasjon, deres generelle opplevelse av ASK som intervensjon, faktorer de mener fremmer implementeringen av ASK, utfordringene de møter i implementering og bruk av ASK, og effekter de merker på barns språklige og sosiale utvikling, samt inkludering. Flertallet av spørsmålene ble formulert på grunnlag av relevant teori på grunn av at det ikke fantes pretestede spørsmål som var relevante og aktuelle for denne studiens problemstilling, forskningsspørsmål og formål. I tillegg ble det brukt de tre pretestede måleapparatene AIM, IAM og FIM som har blitt vurdert som meget valide og reliable indikatorer for suksess i implementeringen av en ny intervensjon (Weiner et al., 2017).

Funnene fra spørreundersøkelsen viser et utvalg som har positive erfaringer med å bruke ASK som intervensjon og dens effekter på barns språklige og sosiale utvikling, samt barns inkludering i barnehagefellesskap. De fleste respondentene bruker ASK enten individuelt eller i hele avdelingen. Respondentene løftet frem flere ulike implementerende faktorer, der opplæring innen ASK for ansatte var viktigst. Andre viktige faktorer som kom frem i forbindelse med implementering av ASK var forståelsen for hvorfor det er viktig å bruke ASK, foreldreopplæring, bruk av ASK i ulike settinger (både individuelt, i mindre grupper og i store grupper eller i hele avdelingen), personalmøter og utprøving av flere former for ASK. Når det gjelder utfordringene, mente flertallet av respondentene at samarbeid med andre ansatte er det vanskeligste. Andre utfordringene som skilte seg ut var tilegnelse av kunnskap om ASK, tid og kapasitet til å bruke ASK, samt bruk av ASK i lekesituasjoner.

De mest positive effektene av ASK ble merket på barnas språkutvikling, spesielt barnets ekspressive ordforråd (uttrykke ord med tale og ASK). Det var ellers hovedsakelig positive effekter som ble merket i andre elementene av barns språklige og sosiale utvikling og

inkludering. Dette samsvarer med deres enighet i at de merker fremgang på barns språkutvikling og at barna blir mer inkludert i fellesskapet når de bruker ASK. Det var noen signifikante forskjeller på respondentenes opplevelser av effekter etter om de brukte noen form for kartlegging eller ikke. Relasjonen var likevel svak og respondentene som ikke kartlegger var ikke like mye representert. Derfor er det vanskelig å trekke noen konklusjoner om hvorvidt kartlegging spilte en rolle i respondentenes svar i denne studien.

Resultatene fra måleapparatene AIM, IAM og FIM var veldig positive, da gjennomsnittet var et sted mellom enige til svært enige angående hvorvidt de liker og aksepterer ASK, hvorvidt de føler det er passende for deres arbeid, og hvorvidt de opplever at ASK er gjennomførbar. Disse holdningene kan tyde på økt eierskap hos dem, noe som bidrar til at ASK lettere blir implementert og har bedre effekter. Her kan det gjøres en kobling mellom effektene som ble rapportert på barnas språkutvikling, sosiale utvikling og inkludering, og respondentenes generelle opplevelse av ASK som en intervensjon. Det kan tenkes at når respondentene merker positive effekter på barns utvikling ved å bruke ASK, økes deres tro på tiltaket og motivasjon til å bruke det videre. Når sistnevnte øker, merkes det en økning på positive effektene. Dette samsvarer med teorien om endringsarbeid og hvordan eierskap og tro på endringen, fremmer dens implementering og effekter (Skogen & Buli-Holmberg, 2002; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2015).

Til tross for at studien er en nasjonal spørreundersøkelse, forsøkes det ikke å generalisere resultatene. Formålet er å utforske respondentenes meninger i forbindelse med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. For å kunne undersøke studiens funn mer i dybden, kan det være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming i videre forskning.

Litteraturliste

- Andersen, G., Mjøen, T. R. & Vik, T. (2010). Prevalence of speech problems and the use of Augmentative and Alternative Communication in children with Cerebral Palsy: A registry-based study in Norway. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 19(1), s. 12–20, doi:10.1044/aac19.1.12
- Andersen, P. Ø., Hagtvet, B., Bleses, D., Valvatne, H., Björklund, E. & Gjervan, M. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf
- Andresen, G. H. (2020). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) for alle i barn i barnehagen. Hvordan komme i gang?* Pedlex
- Andzik, N. R., Chung, Y. C., Doneski-Nicol, J. & Dollarhide, C. T. (2019). AAC services in schools: a special educator's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(2), s. 89–97, doi:10.1080/20473869.2017.1368909
- Ask, C. (2015). *Hverdagslæring i barnehagen – for både voksne og barn*. Kommuneforlaget
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), s. 3–15. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/nbf/article/view/246/260>
- Bailey, R.L., Parette Jr., H.P., Stoner, J.B., Angell, M.E., & Carroll, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, s. 50–60. doi:10.1044/0161-1461(2006/006)
- Barnehageloven (2018). *Lov om barnehager (Barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7
- Befring, E. (2016). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg., 3. opplag, s. 129–147). Cappelen Damm Akademisk
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I. V. Bele (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9–29). Cappelen Akademisk Forlag

- Bernstein, D. K. (2009). The nature of language and its disorders. I D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (red.). *Language and communication disorders* (6. utg., s. 2–27). Pearson Education, Inc.
- Bernstein, D. K. & Levey, S. (2009). Language development. A review. I D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (red.). *Language and communication disorders* (6. utg., s. 28–100). Pearson Education, Inc.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting children & adults with complex communication needs* (2. utg.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale – for alle. En vei til talespråket* (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær. Vi er venner, ikke sant?* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.) Kommuneforlaget (Opprinnelig utgitt 1998)
- Check, J. & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage
- Chung, Y.C. & Stoner, J. B. (2016). A meta-synthesis of team members' voices: what we need and what we do to support students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), s. 175–186, doi:10.1080/07434618.2016.1213766
- Clark, E. V. (2019). Research on first language acquisition. A brief history. I J. S. Horst & J. von K. Torkildsen (red.). *International handbook of language acquisition* (s. 3–19). Routledge Taylor & Francis Group
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8. utg.). Taylor & Francis Group
- Cress, C. J. & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(4), s. 254–272. doi: 10.1080/07434610310001598242
- Dietz, A., Quach, W., Lund, S. K. & McKelvey, M. (2012). AAC assessment and clinical-decision making: The impact of experience. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(3), s. 148-159, doi:10.3109/07434618.2012.704521
- Dockrell, J. & Messer, D. (1999). *Children's language and communication difficulties*. Cassell London & New York
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. B., Ottem, E., Horn, E., Rygvold, A. L., Engen, L., Helle, H., Kausrud, T., Koss, M. M., Utgård, T. (2007).

- Språkutvikling. I U. Espenakk, M. Klem, A. L. Rygvold, E. Ottem, V. Saltveit (red.) *Språkveilederen* (s. 7–22). Bredtvet Kompetansesenter
- Espenakk, U. (2011). Språkvansker hos barn. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & A. K. H. Wagner (red.). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 33–37). Info Vest Forlag
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014) Det gode grunnlaget. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34–67). Gyldendal Akademisk
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), s. 364–375. Universitetsforlaget
- Gjems, L. (2014). Barn, språk, læring og lek. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 410–422). Fagbokforlaget
- Grove, N., Dockrell, J. & Woll, B. (1996). The two-word stage in manual signs: Language development in signers with intellectual impairments. I S. von Tetzchner & M. H. Jensen (red.) *Augmentative and Alternative Communication. European perspectives* (s. 101–118). Whurr Publishers Ltd
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2016). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg., 3. opplag, s. 563–593). Cappelen Damm Akademisk
- Hanline, M. F., Nunes, D. & Worthy, M. B. (2007). Augmentative and Alternative Communication in the early childhood years. *YC Young Children*, 62(4), s. 78–82. Hentet fra: <https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/197631354?pq-origsite=primo>
- Haugen, R. (2014). Barns utvikling i førskolealderen. I V. D. Nilsen (red.) *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 99–126). Cappelen Damm AS
- Higginbotham, J., Shane, H., Russell, S. & Caves, K. (2007). Access to AAC: Present, past, and future. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), s. 243–257, doi:10.1080/07434610701571058
- Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3. utg., 2. opplag). Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget

- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2015). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg., 3. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johansson, E. (2016). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen* (3. opplag). Gyldendal Akademisk
- Jungen, C., Boll-Avetisyan, N. & Benders, T. (2019). Speech perception and discrimination. From sounds to words. I J. S. Horst & J. von K. Torkildsen (red.). *International handbook of language acquisition* (s. 153–172). Routledge Taylor & Francis Group
- Kaiser, A. P. (1993). Introduction. Enhancing children's social communication. I A. P. Kaiser & D. B. Gray (red.). *Enhancing children's communication. Research foundations for intervention* (vol. 2, s. 3–9). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Karlsen, A. V., Midtlin, H. S., Taxt, T. & Næss, K. A. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 187–215). Fagbokforlaget
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- Kent-Walsh, J. & Light, J. (2003). General Education Teachers' Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), s. 104–124, doi:10.1080/0743461031000112043
- Kjølaas, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Eureka
- Kleppen, A. M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47–72). Fagbokforlaget
- Kristiansen, C. E. (2017). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. Barnehageansattes opplevelse av tilrettelegging og seg selv som støttespillere for barna* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58013>
- Kruuse, E. (2007). *Kvantitative forskningsmetoder – i psykologi og tilgrænsede fag* (6. utg.). Dansk Psykologisk Forlag
- Kvillo, Ø. (2013). Personlighetsutviklingen: Barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvillo (red.) *Barnas barnehage. 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 27–64). Gyldendal Akademisk
- Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. I V. D. Nilsen (red.) *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 182–198). Cappelen Damm AS
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of

- Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), s. 1–18, doi: 10.3109/07434618.2014.885080
- Lorentzen, P. (2019). *Kommunikasjon med uvanlige barn* (2. utg., 2. opplag). Universitetsforlaget
- Lyster, S. A. H. (2013). Barns språkutvikling. I Ø. Kvello (red.) *Barnas barnehage. 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 65–97). Gyldendal Akademisk
- McNaughton, D., Light, J., Beukelman, D. R., Klein, C., Nieder, D. & Nazareth, G. (2019). Building capacity in AAC: A person-centred approach to supporting participation by people with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), s. 56 – 68, doi:10.1080/07434618.2018.1556731
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 167–187). Fagbokforlaget
- Midtlin, H. S., Næss, K. A. B., Taxt, T., Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability & Rehabilitation*, 37(14), s. 1260–1267, doi:10.3109/09638288.2014.961659
- Mountford, H. S. & Newbury, D. F. (2019). The genetics of language acquisition. I J. S. Horst & J. von K. Torkildsen (red.). *International handbook of language acquisition* (s. 33–50). Routledge Taylor & Francis Group
- Newman, R. & Sachs, J. (2013). Communication development in infancy. I J. B. Gleason & N. B. Ratner (red.). *The development of language* (8. utg., s. 30–51). Pearson
- Norbury, C. F. (2019). Individual differences in language acquisition. I J. S. Horst & J. von K. Torkildsen (red.). *International handbook of language acquisition* (s. 323–340). Routledge Taylor & Francis Group
- Næss, K. A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15–45). Fagbokforlaget
- Næss, K. A. B. & Karlsen, A. V. (2015). Forord. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 5–9). Fagbokforlaget
- Ottom, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I. V. Bele (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31–42). Cappelen Akademisk Forlag
- Owens, R. E. Jr. (2012). *Language development. An introduction* (8. utg.). Pearson

- Owens, R. E. Jr. (2014). *Language disorders. A functional approach to assessment and intervention* (6. utg.) Pearson Education, Inc.
- Pape, K. (2000). «Æ trur dem søv»: Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen. Kommuneforlaget
- Pickl, G. (2008). *Children with complex communication needs. The parents' perspective.* Stockholm Universitet
- Radici, E., Heboyan, V., Mantovani, F. & De Leo, G. (2019). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. *International Journal of Disability, Development and Educaiton*, 66(3), s. 284–297. doi:10.1080/1034912X.2018.1495321
- Rice, M. L. (1993). "Don't talk to him; He's weird" A social consequences account of language and social interactions. I A. P. Kaiser & D. B. Gray (red.). *Enhancing children's communication. Research foundations for intervention* (vol. 2, s. 139–158). Paul H. Brooks Publishing Co.
- Ripley, K., Barrett, J. & Fleming, P. (2001). *Inclusion for children with speech and language impairments. Assessing the curriculum and promoting personal and social development.* David Fulton Publishers Ltd
- Robinson, N. R. & Robb, M. P. (2009). Early communication assessment and intervention: A dynamic process. I D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (red.). *Language and communication disorders* (6. utg., s. 102–167). Pearson Education, Inc.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Husley, A. & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), s. 181–202. doi:10.3109/07434618.2015.1064163
- Ryderman, B. (2015). Symbolsystem i AKK. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 159–185). Fagbokforlaget
- Rygvoid, A. L. (2016). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg., 3. opplag, s. 323–339). Cappelen Damm Akademisk
- Seiger-Gardner, L. & Almodovar, D. (2009). Preschool language impairment. Characteristics, assessment and intervention. I D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (red.). *Language and communication disorders* (6. utg., s. 168–205). Pearson Education, Inc.
- Skogen, K. & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvik, P. (2014a). Samspill og samspillsvansker i de første leveåra. I P. Sjøvik (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* (3. utg., s. 127–144). Universitetsforlaget

- Sjøvik, P. (2014b). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg., s. 172–203). Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217–237). Fagbokforlaget
- Solheim, E. (2013). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen – Fokus på de minste barna. I Ø. Kvello (red.) *Barnas barnehage. 2: Barn i utvikling* (2. utg., s. 95–135). Gyldendal Akademisk
- Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), s. 186–197, doi:10.1080/07434619712331278008
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 73–118). Fagbokforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Statped (2021). *Hvem har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* Hentet fra: <https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/hvem-har-behov-for-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 74–99). Fagbokforlaget
- Thornam, R. (2018). Kom i gang med ASK i barnehagen. *Statped årsmagasin, 2017*, s. 17–21 Hentet fra: https://www.statped.no/globalassets/om-statped/arsrapporter/2017/statped_aarsrapport_2017_enkelt sider.pdf
- Thunberg, G. (2015). Kommunikationshjelpemiddel. I K. A. B. Næss og A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 119–157). Fagbokforlaget
- Tiegerman, E. (1993). The social bases of language. I D. K. Bernstein & E. Tiegerman (red.) *Language and communication disorders in children* (3. utg., s. 24–43). Macmillan Publishing Company
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press
- Tönsing, K. M. & Dada, S. (2016). Teachers' perceptions of implementation of aided AAC to support expressive communication in South African special schools: a pilot investigation. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), s. 282–304, doi:10.1080/07434618.2016.1246609

- Universitetet i Oslo (2020). *Anonyme skjemaer i Nettskjema*. Hentet fra:
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/ikke-lagre-personinfo.html>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Alternative kommunikasjonsformer – ASK i barnehagen*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/alternative-kommunikasjonsformer/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Antall barnehager*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/>
- von Tetzchner, S. & Jensen, M. H. (1996). Introduction. I S. von Tetzchner & M. H. Jensen (red.). *Augmentative and Alternative Communication. European perspectives* (s. 1–18). Whurr Publishers Ltd
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon* (2. utg., 2. opplag). Gyldendal Akademisk
- von Tetzchner, S. (2015). The semiotics of aided language development. *Cognitive development*, 36, s. 180–190. doi:10.1016/j.cogdev.2015.09.009
- von Tetzchner, S. (2018). Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: an international perspective
- Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., Powell, B. J., Dorsey, C. N., Clary, A. S., Boynton, M. H. & Halko, H. (2017, 29. august). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science*, 12(108), s. 1–12. doi:10.1186/s13012-017-0635-3
- Winter, S. M. (2007). *Inclusive early childhood education. A collaborative approach*. Pearson Merrill Prentice Hall
- Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk* (R. Bielenberg & T. J. Bielenberg, Overs.). Pedagogisk Forum
- Østvik, J. (2008). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog*, 2008(2), s. 18–22. ISAAC Norge
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, Health & Vulnerability*, 9(1), s. 1–14, doi:10.1080/20021518.2018.1438692

Vedlegg 1 – Rekrutteringsepost

Hei!

Mitt navn er Persefoni Baritaki og jeg er en masterstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Min masteroppgave handler om barnehageansatte sine erfaringer med å bruke Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK). Oppgavens problemstilling er «Hvilke erfaringer har barnehageansatte med implementering og bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)?». Denne problemstillingen utdypes gjennom følgende fire forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hva opplever barnehageansatte er utfordrende med implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med språkutviklingen til barn som bruker ASK?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med den sosiale inkluderingen til barn som bruker ASK?

Som en del av masteroppgaven benytter jeg en spørreundersøkelse som det tar maksimalt 15–20 minutter å besvare. De som bes om å besvare spørreskjemaet er personer **som jobber nå eller tidligere har jobbet i barnehage og som har erfaring med ASK**.

Spørreundersøkelsen er nasjonal og sendes til alle barnehager i Norge.

Det hadde derfor vært til stor hjelp om du kunne videresende denne mailen til ansatte i barnehagen (eventuelt også støttepedagoger som måtte jobbe hos dere) eller andre som måtte oppfylle ovennevnte kriterier. Alle som har erfaring med ASK kan delta.

Spørreundersøkelsen foregår helt anonymt, og det samles ikke noen form for personopplysninger eller opplysninger som kan bidra til å gjenkjenne verken informanter eller barn. Av den grunn, skal jeg heller ikke bli informert om hvem som har besvart. Man deltar ved å klikke på følgende lenke:

<https://nettskjema.no/a/179319>

Tusen takk for at du bidrar til denne masteroppgaven!

Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt på mail med enten meg eller min veileder førsteamanuensis Kristine Stadskleiv (krisstad@uio.no).

Vennlig hilsen
Persefoni Baritaki
Masterstudent
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Vedlegg 2 – Påminnelsepost

Hei!

For et par uker siden skal du ha mottatt en epost fra meg om min masterstudie med tema «Erfaringer med bruk av ASK i barnehagen». Om du allerede har videresendt den mailen til barnehagens ansatte (evt. også støttepedagoger eller andre som måtte oppfylle studiens kriterier; se videre) og/eller besvart selv, takker jeg for ditt bidrag, og du kan du se bort fra denne mailen.

Hvis ikke, kommer jeg med en vennlig påminnelse om at du kanskje kan gjøre dette nå om du har mulighet og det er noen i barnehagen som oppfyller følgende kriteriene:

Man har jobbet eller jobber nå i barnehage (uavhengig av utdanningsbakgrunn) OG

Man har jobbet eller jobber nå med Alternativ og Supplerende Kommunikasjon med ett eller flere barn

Studiens problemstilling er «Hvilke erfaringer har barnehageansatte med implementering og bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)?». Denne problemstillingen utdypes gjennom følgende fire forskningsspørsmål:

- Hva opplever barnehageansatte fremmer implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hva opplever barnehageansatte er utfordrende med implementering og bruk av ASK for de barna som trenger det?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med språkutviklingen til barn som bruker ASK?
- Hvilke erfaringer har barnehageansatte med den sosiale inkluderingen til barn som bruker ASK?

For å besvare dette, samler jeg inn data via en spørreundersøkelse på Nettskjema til Universitetet i Oslo. **Det tar maksimalt 15–20 minutter å besvare.**

Lenke til denne er: <https://nettskjema.no/a/179319>

Jeg vil også minne på at spørreundersøkelsen foregår **helt anonymt**. Det blir ikke samlet noe form for personopplysninger eller opplysninger som kan bidra til å gjenkjenne verken informanter eller barn.

Tusen takk for at du bidrar til denne masteroppgaven!

Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt på mail med enten meg eller min veileder førsteamanuensis Kristine Stadskleiv (krisstad@uio.no).

Vennlig hilsen
Persefoni Baritaki
Masterstudent
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Vedlegg 3 – Spørreskjema

Hvitt område: Bakgrunnsinformasjon

Lysegrått område: Implementering av ASK og utfordrende faktorer

Grått område: Effekter på barnas språkutvikling og sosiale inkludering

Mørkegrått område: AIM, IAM og FIM (Weiner et al., 2017)

Erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen

Spørreskjema om erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen

Dette er en del av min masteroppgave om barnehageansatte sine erfaringer med bruk av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK). Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din yrkesbakgrunn, din kunnskap om og praktiske erfaring med bruk av ASK, eventuell effekt du merker på barna du bruker eller har brukt ASK med (knyttet til språkutvikling og sosial kompetanse) og din mening om og personlig opplevelse av ASK.

Det finnes ikke noe riktig eller feil svar, da målet er å få frem dine meninger, erfaringer og tanker. Det er fint om du besvarer alle spørsmålene. På noen spørsmål er det mulig å velge flere svaralternativ, dette er i så fall nevnt spesifikt.

Du blir ikke bedt om å oppgi noe form for personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere deg. Spørreskjemaet besvares helt anonymt. Undersøkelsen er vurdert av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (2020/#643649).

Besvarelsen tar maksimalt 15–20 minutter.

Takk for at du deltar!

SPØRSMÅL	MULIGE SVAR
Hva er din utdanningsbakgrunn? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Barnehagelærer2. Lærer3. Vernepleier4. Spesialpedagog5. Miljøarbeider6. Annet (fyll inn under)
Hvordan lærte du om ASK? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i>	<ol style="list-style-type: none">1. På utdanningen min2. På kurs fra en offentlig aktør3. På kurs fra en privat aktør4. Jeg leste og undersøkte på egen hånd5. Fra kollegaer6. Fra foreldre7. Annet (fyll inn under)
Hvor lenge har du jobbet med barn som bruker ASK?	<ol style="list-style-type: none">1. Mindre enn ett år2. 1–2 år3. 2–5 år4. 5–7 år5. Mer enn 7 år

<p>Hva legger du i begrepet ASK? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alt som hjelper en person med å kommunisere 2. Bruk av andre uttrykksformer enn tale 3. Uttrykksmåter og kommunikasjonsmåter for individer som har et talespråk som ikke er tilstrekkelig 4. Systematiske og usystematiske kommunikasjonsmidler som støtter tale 5. Systematiske og usystematiske kommunikasjonsmidler som erstatter tale 6. Et systematisk tegnsystem som støtter tale 7. Et systematisk tegnsystem som erstatter tale 8. Annet (fyll inn under)
<p>Hvorfor begynte du å bruke ASK? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeg lærte om det på min utdanning og hadde lyst til å prøve det 2. Jeg hadde et barn på min avdeling som hadde forsinket språkutvikling og ville støtte språkutviklingen ved å bruke ASK 3. Den var allerede i bruk av andre kollegaer 4. Den var allerede i bruk av barnets foreldre 5. Lederen i barnehagen oppfordret meg til å bruke ASK 6. Et barn på min avdeling har vært til utredning og det ble anbefalt å ta i bruk ASK 7. Annet (fyll inn under)
<p>Hvilken brukergruppe har du erfaring med? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barn som bruker det som støttespråk (forstår tale men trenger støtte for å produsere forståelig tale – bruker ASK som supplement til sin tale) 2. Barn som bruker det som uttrykksmiddel (forstår tale men ikke i stand til å produsere forståelig tale – behov for ASK hele livet) 3. Barn som bruker det som alternativt språk (kan ha utfordringer med å forstå tale og er ikke i stand til å produsere tale – behov for ASK hele livet både for å forstå og bli forstått)
<p>Hvilken form for ASK bruker du? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grafiske symboler 2. Håndtegn (som for eksempel Tegn-til-tale og eller Norsk med tegn støtte) 3. Materielle tegn 4. Haptisk kommunikasjon 5. Ulike apper på nett (fyll inn under mer spesifikt) 6. Annet (fyll inn under)
<p>Hvordan bruker du ASK? <i>Du kan velge flere svaralternativer.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuelt (bruker kun ASK med det barnet som har behov for det) 2. I små grupper (2–5 barn) 3. I store grupper (6–12 barn) 4. Med hele avdelingen 5. På flere avdelinger 6. I hele barnehagen
<p>Hva opplever du fremmer implementering og bruk av ASK? <i>Du kan velge de alternativene du synes er de viktigste.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opplæring innen ASK for ansatte 2. Opplæring innen ASK for foreldre 3. Bruk av ASK individuelt (med barnet som trenger det) 4. Bruk av ASK i mindre grupper 5. Bruk av ASK i store grupper eller på hele avdelingen 6. Personalmøter med temaet ASK 7. Bruk av ASK hjemme 8. Prøve ut flere former for ASK

	<ol style="list-style-type: none"> 9. Bruk av kun en form for ASK 10. Annet (fyll inn under)
<p>Hva opplever du er utfordrende i implementering og bruk av ASK?</p> <p><i>Du kan velge de svaralternativene du synes best forklarer utfordringene.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kunnskap om ASK 2. Valg av form for ASK 3. Instruksjoner om hvordan å bruke hver form for ASK 4. Samarbeid med foreldre 5. Samarbeid med andre ansatte 6. Bruk av ASK i overgangssituasjoner 7. Bruk av ASK i lekesituasjoner 8. Bruk av ASK i samlingsstunder 9. Annet (fyll inn under)
<p>Bruker du noen form for kartlegging av barnas språkutvikling?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ja (Hvis ja; hvilke kartleggingsinstrumenter bruker du?) 2. Nei
<p>Om du tenker på det siste barnet du arbeidet med i mer enn tre måneder og som brukte ASK, hvordan opplever du at introduksjon av ASK har bidratt til barnets språkutvikling når det gjelder:</p> <p>Barnets ordforråd (uttrykke ord med tale)?</p> <p>Barnets ordforråd (uttrykke ord med ASK)?</p> <p>Barnets språkforståelse (enkelte ord)?</p> <p>Barnets språkforståelse (setninger)?</p> <p>Barnets artikulasjon?</p> <p>Barnets evne til å ha en samtale?</p> <p><i>(hvert spørsmål har egen skala)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Forverret betydelig 2. Forverret noe 3. Ikke bidratt (verken positivt eller negativt) 4. Forbedret noe 5. Forbedret betydelig 6. Usikker / For kort tid for å kunne merke effekt
<p>Bruker du noen form for kartlegging av barnas sosiale kompetanse?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ja (Hvis ja; hvilke kartleggingsinstrumenter bruker du?) 2. Nei
<p>Om du tenker på det siste barnet du arbeidet med i mer enn tre måneder og som brukte ASK, hvordan opplever du at introduksjon av ASK har bidratt til barnets sosiale inkludering når det gjelder:</p> <p>Å ta kontakt med andre barn?</p> <p>Å delta i lek med andre barn?</p> <p>Å dele leker som han/hun leker med?</p> <p>Å vise empati?</p> <p>Å leke med yngre barn?</p> <p>Å leke med jevnaldrende?</p> <p>Å leke med eldre barn</p> <p>Å leke med voksne?</p> <p>At andre barn tar kontakt med ham/henne?</p> <p>At andre barn inviterer ham/henne i lek?</p> <p><i>(hvert spørsmål har egen skala)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skjer langt sjeldnere enn tidligere 2. Skjer litt sjeldnere enn tidligere 3. Ikke bidratt (skjer verken sjeldnere eller oftere enn tidligere) 4. Skjer litt oftere enn tidligere 5. Skjer langt oftere enn tidligere 6. Usikker / For kort tid for å kunne merke effekt
<p>Å følge lekens regler?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mye vanskeligere enn tidligere 2. Litt vanskeligere enn tidligere 3. Ikke bidratt (verken vanskeligere eller lettere) 4. Litt lettere enn tidligere 5. Mye lettere enn tidligere 6. Usikker / For kort tid for å kunne merke effekt

Jeg anerkjenner ASK	1. Svært uenig 2. Uenig 3. Verken enig eller uenig 4. Enig 5. Svært enig
ASK appellerer til meg	
Jeg liker ASK	
Jeg ønsker ASK velkommen	
ASK virker passende for mitt arbeid	
ASK virker velegnet for mitt arbeid	
ASK virker anvendelig for mitt arbeid	
ASK virker som en god match for mitt arbeid	
ASK virker implementerbart	
ASK virker mulig å få til	
ASK virker gjennomførbart	
ASK virker enkelt å bruke	
Barna blir mer inkludert i barnehagefellesskap når de bruker ASK	
Jeg merker fremgang på barnas språkutvikling når de bruker ASK	
Jeg synes det er viktig å samarbeide med andre ansatte i bruk av ASK	
Jeg synes det er viktig å samarbeide med barnas foreldre i bruk av ASK	

Vedlegg 4 – NSD godkjenning

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 643649 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 med vedlegg den 18.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Melding fra NSD etter endring av innsamlingsmetode til anonym nettbasert spørreundersøkelse den 25. januar 2021:

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)