

Eliann Øines

Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)

Barnehager og skoler sin egen opplevelse av
bruk, fokus og kompetanse

Masteroppgave i Logopedi
Veileder: Rein Ove Sikveland
Medveileder: Hanne Almås
Mai 2021

Eliann Øines

Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)

Barnehager og skoler sin egen opplevelse av bruk,
fokus og kompetanse

Masteroppgave i Logopedi
Veileder: Rein Ove Sikveland
Medveileder: Hanne Almås
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Mål: Å finne ut hvordan barnehager og skoler arbeider med barn som trenger Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) til å uttrykke seg og støtte deres sosiale og akademiske utvikling. Denne kunnskapen kan bli brukt til å få en bedre forståelse av hvor man skal starte og hva som trengs for å øke kompetansen blant ansatte i barnehager og skoler.

Bakgrunn: For noen barn er ASK avgjørende for at de skal kunne kommunisere og uttrykke seg, dersom de mangler eller ikke har et funksjonelt verbalt språk. I Norge er ASK lovfestet, både når det gjelder å lære seg å bruke det og ha mulighet til å bruke det i hverdagen i barnehage og skole, for å sikre at barn har en likeverdig mulighet til å lære og utvikle seg. Logopedier har kunnskap om språkutvikling og kommunikasjon, og kan ha en viktig rolle i en tverrfaglig gruppe som jobber med ASK.

Metode: Et spørreskjema ble brukt for å undersøke ASK-kompetanse og bruk blant ansatte i barnehager og skoler i en norsk kommune.

Resultater: Resultatet på spørreskjema viste at en overvekt av respondentene opplevde at de hadde moderat til veldig lite kompetanse om ASK. De etterspurte mer kompetanse om hvordan de skal identifisere behovet for ASK og hvordan bruke ASK i hverdagslivet. Resultatene viser at det å ha fokus på inkludering av barnet i barnegruppen er veldig viktig, men kan være vanskelig å få til i praksis.

Konklusjon: Selv om ASK er lovfestet, så svarer barnehager og skoler at de har moderat til liten kompetanse på ASK-feltet. Grunnet antall respondenter (17), må man være forsiktig med å generalisere funnene. Resultatene av denne studien kan likevel være et godt utgangspunkt i å hjelpe barnehager og skoler med å identifisere og følge opp barn som trenger ASK slik loven tilsier og hvordan logopedier kan være viktige bidragsyttere med deres kompetanse i å kartlegge språk og kommunikasjonsferdigheter.

Abstract

Aim: To find out how kindergartens and schools work with children who need Augmentative and Alternative Communication (AAC) to express themselves and to support their social and academic development. This knowledge can be used to get a better understanding of where to start and what is needed to increase competence amongst kindergarten and school staff.

Background: AAC is for some people essential to be able to communicate and express themselves when verbal language is absent or partially impaired. In Norway, AAC is embodied in the law, both when it comes to learn how to use it and to be able to use it in everyday life in kindergarten and school settings, to ensure that children have an equal opportunity to evolve and learn. Speech therapists have knowledge about language development and communication and could be an important part of an interdisciplinary group working with AAC.

Method: A survey was used to address AAC use and competencies amongst a sample of kindergarten and school staff in one municipality in Norway.

Results: The survey showed that a majority of respondents believe that they have moderate to very little competence about AAC. They also ask for more competence in how to identify the need for AAC and how to use AAC in everyday life. The findings show that factors ensuring inclusion of the child with its peers is very important, but that it seems hard to carry out in practice.

Conclusion: Although the use of AAC is embodied in the law, the kindergarten and schools find themselves with moderate to little knowledge about the field. Because of the number of respondents (17), however, caution should be exercised in generalizing the findings. The results of this study would be a good starting point in assist the kindergartens and schools to identify ways in which kindergartens and schools gain competence in identifying and following up children with the need of AAC as the law requires. Speech therapists with their expertise in assessing language and communication skills, would be important contributors in this process.

Forord

Språk og muligheten til å kommunisere og formidle er grunnleggende viktig for oss som mennesker, for følelsen av å være en del av et samfunn, og å føle at man betyr noe. Vi utvikler oss i samspill med andre, og derfor er det så viktig at alle mennesker får mulighet til å kunne kommunisere og formidle det som er viktig for oss, hver med sitt utgangspunkt og forutsetninger. Dette er noe jeg som logoped ønsker å jobbe for.

Jeg er privilegert som er født med forutsetninger tilpasset samfunnet sine forventninger, og heldig som har familie og venner og kollegaer rundt meg som gir meg nødvendig støtte, input, pauser, utfordringer, avvekslinger og følelsen av tilhørighet. Dette har gjort det mulig å gjennomføre masterstudiet i logopedi på en positiv og berikende måte.

Jeg vil takke:

Mine to barn Birk og Iver for at jeg på ettermiddager, kvelder og helger kan være bare mamma og uten problem klarer å holde fokuset på familien, og min mann Øyvind for uvurderlig støtte, forståelse for at en del kvelder har gått med til studier og ellers gode faglige diskusjoner. Dere er fantastiske.

Mine foreldre for å stille opp til en hver tid når det har vært behov for det. Slike besteforeldre er gull verdt når begge foreldrene skal på studiesamling samtidig og ellers alltid har åpne dører for barnebarna. Uten dere, hadde ikke Øyvind og jeg kunnet gjennomføre både studier og jobb disse årene.

Mine venner for å gi rom til å kunne prate og diskutere om alt og ingenting og slik gitt viktige pusterom i livet.

Mine søsken og øvrige familie for positive kommentarer og støtte på veien.

Mine kollegaer og særlig min leder, for faglige innspill, støtte, forståelse og positive tilbakemeldinger.

Min hovedveileder Rein Ove Sikveland for å følge tett opp med gode veiledninger, konstruktiv tilbakemeldinger og for å ha fulgt meg der jeg til enhver tid er i prosessen

Min biveileder Hanne Almås for å ha steppet inn med faglige innspill og gode refleksjoner de siste månedene av oppgaven

Mine medstudenter for noen fantastiske lærerike og flotte år på logopedistudiet. Det var alltid god stemning og personer som brydde seg om og hjalp hverandre. Selv om det var et deltidsstudie der man bodde spredt utover det ganske land, følte man seg aldri aleine.

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
Forkortelser	6
1 Innledning.....	7
1.1 Formål og problemstilling.....	7
1.2 Avgrensing	7
1.3 Presentasjon av oppgaven	7
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	9
2.1 Logopedisk relevans	9
2.2 Språk og kommunikasjon	10
2.3 Rettigheter knyttet til språk og kommunikasjon.....	10
2.4 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).....	11
2.4.1 Hva er ASK?.....	11
2.4.2 Bruk av ASK.....	12
2.4.3 Behov for ASK	12
2.4.4 Tidlig innsats og inkludering	13
2.4.5 Kompetanse hos personer som skal jobbe med ASK	15
2.4.6 Hjelpeapparatets bidrag.....	16
2.5 Tidligere forskning på effekten av ASK.....	16
3 Metode	19
3.1 Strategi og utvalg.....	19
3.2 Design	19
3.3 Innhenting av data.....	20
3.4 Oppbygging av spørreskjema	21
3.5 Pilotundersøkelse	21
3.6 Skala og svaralternativer	22
3.6.1 Respons på spørreskjema.....	23
3.7 Ethiske hensyn og forskningskvalitet	23
3.7.1 Validitet, reliabilitet og feilkilder	23
3.7.2 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).....	24
3.7.3 Ethiske refleksjoner	24
3.8 Analyse	25
3.8.1 Valg og bortvalg av resultat til presentasjon i oppgaven	25
4 Resultat.....	27

4.1	Planer og bruk	27
4.2	Fokusområder ved bruk av ASK og konsekvenser ved manglende språk	28
4.3	Språkutvikling, kommunikasjon og konsekvenser av mangel på språk	32
4.4	Kompetanse.....	33
4.5	Bistand fra samarbeidspartnere.....	38
5	Diskusjon	40
5.1	Bruk	40
5.2	Planer.....	40
5.3	Fokusområder ved planlegging og bruk av ASK	40
5.4	Språkutvikling, kommunikasjonsferdigheter og konsekvenser ved mangel på språk	41
5.5	Kompetanse.....	42
5.6	Bistand.....	44
6	Konklusjon/oppsummering.....	46
7	Referanser	47
	Vedlegg.....	51
	Vedlegg 1 – Invitasjon til deltagelse i spørreundersøkelsen, e-post.....	51
	Vedlegg 2 – Spørreskjema	52

Forkortelser

ASK	Alternativ supplerende kommunikasjon
NTNU	Norsk teknisk naturvitenskapelig universitet
Udir	Utdanningsdirektoratet
PPT	Pedagogisk psykologisk tjeneste
OUS	Oslo Universitetssykehus
NSD	Norsk senter for forskningsdata
BUP	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
HABU	Habiliteringstjenesten for barn og unge
IBOS	Inkluderende barnehage og skole

Totalt antall ord: 18 180

1 Innledning

1.1 Formål og problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan skoler og barnehager vurderer arbeidet rundt barn som har behov for alternativt supplerende kommunikasjon (ASK), som erstatter eller støtter talespråk. Et av målene med oppgaven er å kunne ha et grunnlag for videre arbeid med å gi personer med behov for ASK, tidlig og god nok oppfølging, jf. retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b, 2018a, 2018b, 2018c). Videre vil det også være et utgangspunkt for å kunne følge opp behovet og retten disse personene har for å kunne uttrykke seg (Barnekonvensjonen, 2003; Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, u.å.; United Nations, 1990). Resultatet av en slik undersøkelse vil kunne danne grunnlag for hvordan man kan jobbe systematisk og systemrettet i arbeid med ASK i barnehager og skoler. Logopedier vil med sin kompetanse på språk og kommunikasjon, være en naturlig bidragsyter i et slikt arbeid og oppgaven vil også si noe om hvordan logopedier kan ha en rolle i arbeidet med ASK i barnehagene og skolene.

ASK kan bidra til mulighet for kommunikasjon og rett til språk og kommunikasjon er lovfestet i blant annet lovverk som FNs barnekonvensjon og Opplæringsloven, for de som mangler eller har mangelfullt talespråk. Lovverket skal sikre at alle har en mulighet til å delta i samfunnet på mest mulig likt grunnlag, selv om talespråket mangler (Barnekonvensjonen, 2003; Opplæringslova, 2019). Språk og kommunikasjon er grunnlaget og målet for behandling og opplæring man utfører som logoped, og logopedien er derfor en viktig bidragsyter på ASK-feltet. Jeg ønsker derfor å knytte logopedisk kompetanse opp mot de områdene som det blir sett på i denne undersøkelsen.

Problemstilling: Hvordan opplever barnehager og skoler egen bruk, fokus og kompetanse på ASK, samt bistand fra andre instanser?

1.2 Avgrensning

ASK kan defineres på ulike måter. I denne oppgaven vil jeg gå ut fra Tetzchner og Martinsens definisjon av ASK. Her blir ASK sett på som alternative kommunikasjonsformer som et supplement eller erstatning for tale (Tetzchner & Martinsen, 2016).

Jeg har begrenset undersøkelsen til en kommune fordi situasjonen hos kommuner kan være ulike, og et gjennomsnitt av flere kommuner vil kanskje ikke være representativt for noen av kommunene. Dermed vil resultatene fra én kommune kunne gi et bedre utgangspunkt for videre arbeid i den aktuelle kommunen, men samtidig også et godt utgangspunkt for arbeid videre i andre kommuner. Respondentene er begrenset til barnehager og grunnskoler, da dette er et kommunalt ansvar, i motsetning til videregående skoler, som er et fylkeskommunalt ansvar.

1.3 Presentasjon av oppgaven

Oppgaven vil først ta for seg teori og bakgrunn. Her vil oppgaven starte med å se på den logopediske relevansen knyttet opp mot ASK som fagfelt. Deretter kommer den inn på temaet språk og kommunikasjon og hvilke lovverk, forskrifter og retningslinjer som er knyttet opp mot retten til å kommunisere. Oppgaven vil så se på hva ASK er, bruk av ASK og når det er behov for ASK. Kommunikasjonskompetanse og ASK vil også bli knyttet opp mot hverandre. Deretter vil jeg se på viktigheten av tidlig innsats og inkludering, både med tanke på hvor sterkt retten til kommunikasjon er lovfestet, samt viktigheten av å se hvem som har behov for ASK, bruk av ASK og hvilket fokus man bør

ha når man jobber med ASK. Oppgaven vil så ta for seg betydningen av kompetanse blant de som har ansvar for opplæring, veiledning og bruk av ASK, hvordan ASK har blitt implementert andre steder og hvilke hjelpeinstanser som har bidratt med dette. De fem områdene som jeg undersøkte, var:

- Bruken av ASK
- Planer for ASK
- Fokusområder for ASK
- Kompetanse om ASK
- Bistand fra andre instanser

Ut fra disse områdene, ble barnehagene og skolene i kommunen spurt om grad av erfaring og bruk av ASK, om de kjenner til planer for identifisering av behov for ASK og oppfølging av disse barna, hva barnehager og skoler anser for viktig i planlegging og bruk av ASK, hvilken kompetanse de opplever å ha innen ASK og hva de kunne ønske seg mer kompetanse om. Oppgaven undersøker også i hvor stor grad de deler og ønsker å dele kompetanse med de andre barnehagene og skolene i kommunen og innad på egen arbeidsplass, samt bistand fra hjelpeinstansene.

Forskning på kommunal oppfølging av ASK har vært vanskelig å finne. I hovedsak har jeg gjort søk via Oria, bibliotek tjenesten til NTNU, samt via interesseorganisasjoner, Statped sine sider og nasjonale føringer. Oppgaven vil likevel vise til forskning som peker på hva ASK kan bidra med for de som ikke har tilfredsstillende talespråk, hvilke konsekvenser det kan få for personer der ASK ikke er tilgjengelig, eventuelle hindre for bruk av ASK, samt hvilke tilrettelegginger og holdninger som forenkler ASK-bruk.

Målet for oppgaven vil ikke nødvendigvis være å generalisere, men å se på tendenser, beskrive funn og få kunnskap om bruk, erfaring og behov hos barnehager og skoler, da de spiller en avgjørende rolle i å sikre enkeltbarns muligheter til å kunne kommunisere, bli forstått og inkludert i samfunnet gjennom tilrettelegging for språk.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg først se på hvordan logopeder sin rolle per i dag virker å være knyttet opp mot arbeid med ASK, både i Norge og i andre land, og hvordan logopeden på bakgrunn av sin kompetanse vil kunne ha en rolle i dette arbeidet. Videre vil jeg i de påfølgende delkapitlene, se på teoretisk rammeverk rundt ASK og hvilke lovverk og retningslinjer som er gjeldene nasjonalt og internasjonalt, og hvordan områdene kompetanse, tidlig innsats og inkludering er viktige aspekt i ASK-arbeidet. Jeg vil også se på en undersøkelse rundt hjelpeapparatets rolle. Til slutt vil jeg se på tidligere forskning rundt ASK-bruk.

2.1 Logopedisk relevans

Logopedi kommer fra det greske ordet *logos* som betyr ord, og *paideia* som betyr læren. Logopedi kan defineres som »læren om språk, stemme- og taleforstyrrelser og behandling av dette» (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008, s. 17).

ASK er ikke et vanlig fagfelt å jobbe med for logopeder, selv om språk, tale og kommunikasjon ligger til grunn for ASK-fagfeltet (Skogdal, 2009). Rettigheter knyttet til ASK er en del av opplæringsloven (Opplæringslova, 2019) og blir nærmere omtalt senere i oppgaven (se under kapittel 2.2.). Kompetanse hos de som skal gjennomføre utredning, veiledning og tilrettelegging er et viktig aspekt ved opplæring i og bruk av ASK. Det er også avgjørende for at man skal klare å følge opp det som nå er fastsatt ved lov. Kompetansen en logoped besitter når det gjelder språk og kommunikasjon, kan man tenke seg er en god innfallsvinkel for å forstå behovet for ASK, implementering og oppfølging av dette.

Når det gjelder logopeder sin rolle i arbeid med ASK i Norge, ser ikke det ut til at logopeder sin språk- og kommunikasjonskompetanse er tatt med i betraktning i like stor grad som i andre land. I brosjyren «Hvem gjør hva» - på ASK-området, er ikke logoped spesifikt nevnt som en del av det kommunale støtteapparatet (Statped, 2020b). Det samme ser man når det gjelder videreutdanning i ASK, der yrkesgrupper som lærere og spesialpedagoger, men ikke logopeder er nevnt som aktuelle søkere til dette studiet (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Logopeder er likevel nevnt i litteraturen som en del av en tverrfaglig gruppe som kan bistå ved kartlegging av ASK-behov, men da i hovedsak knyttet opp mot munnmotoriske forutsetninger for tale og artikulasjon, stemme og taleflyt (Stadskleiv, 2015). I andre land har logopeder en annen rolle i ASK-arbeid. Eksempel på dette er Australia, der det er utarbeidet retningslinjer for logopeder rettet mot arbeidet med ASK (NSW Government, 2016; Speech Pathology Australia, 2020). På Orkenøyene og i Sverige blir også logopeder nevnt som en naturlig del av det tverrfaglige teamet som følger opp dersom det er behov for ASK (Ferm & Thunberg, 2008; Orkney Islands Council, 2004), samt blir sett på som en naturlig del av logopeders arbeid i USA (American Language-Speech-Hearing Association, u.å.). Også i England virker ASK å være en naturlig del av logopeders virke (Royal College of Speech & Language Therapists, 2021). Eksempelvis blir det i svensk logopedlitteratur spesielt fremhevet logopedens sin kompetanse på vokabularvalg sett ut fra barns naturlige behov for vokabular i sin kommunikasjon ut fra sitt kognitive nivå (Ferm & Thunberg, 2008). Valg av vokabular, er en sentral del av både utredning, tiltak og evaluering, i et ASK-arbeid. Det at personene rundt ASK-brukeren også tar i bruk denne kommunikasjonsformen, er avgjørende for at ASK skal fungere slik det er ment (Ferm & Thunberg, 2008). Logopeder vil også her kunne bidra inn som en støttespiller i opplæring og oppfølging av personalet, med sin språk- og kommunikasjonskompetanse.

2.2 Språk og kommunikasjon

Språk og kommunikasjon er grunnleggende viktig for mennesker, da kommunikasjon gjennom språk er en unik evne mennesket har til å danne relasjoner, dele tanker og følelser, formidle hva som har skjedd og hva som skal skje, samhandle og tilegne og formidle kunnskap og ferdigheter (von Tetzchner, 2013). Det ser også ut til å være en sammenheng mellom det å utvikle kommunikative ferdigheter, det å kunne uttrykke seg og det å utvikle selvstendighet og et syn på seg selv som individ (Tetzchner & Martinsen, 2016). Noen mener at kommunikasjon oppstår når man har en intensjon om å formidle noe. Andre mener at kommunikasjon også kan oppstå ved manglende respons eller kontakt (Næss, 2015).

Utfordringer med å kunne uttrykke seg, kan gjøre sitt til at folk rundt kan tillegge denne personen manglende evner og vilje. Det er fort gjort at personen blir overkjørt og blir behandlet på en måte som fører til manglende egenverd og selvfølelse, dersom han/hun har utfordringer på dette området. Det vil også kunne underbygge opplevelsen av å være annenrangs i samfunnet. Ved å kunne kommunisere med andre i større grad, vil de også oppleve større grad av selvstendighet og bedre livskvalitet (Tetzchner & Martinsen, 2016).

For å se på hvordan samfunnet ivaretar menneskers grunnleggende behov for språk og kommunikasjon, vil jeg her peke på ulike konvensjoner, lovverk og nasjonale retningslinjer som skal bidra til like muligheter til utvikling og deltagelse i samfunnet, også om talespråket mangler eller er mangelfullt. Dette viser at muligheten til språk og kommunikasjon er et område som blir tatt på alvor både internasjonalt og nasjonalt. Den tydelige forankringen i lovverket, gjør at identifisering og oppfølging av ASK i barnehagen og skolen ikke er noe kommunen kan velge vekk, men er forpliktet å følge opp. Her kan logopeden med sin kompetanse være viktig for å få en god forståelse for behovet for språk og kommunikasjon, samt bidra inn på tiltakssiden.

2.3 Rettigheter knyttet til språk og kommunikasjon

Retten til å kunne kommunisere selv om man har nedsatt evne til kommunikasjon gjennom talespråk, vises igjen både i FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne, barnekonvensjonen og gjennom opplæringsloven (Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, u.å.; United Nations, 1990; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016b). Jeg ser her først på Norge sin forpliktelse til FNs konvensjon til mennesker med nedsatt funksjonsevne og Stortingsmelding 6 som baserer seg på denne, deretter hvordan rettigheter knyttet til ASK er forankret i Barnehageloven og Opplæringsloven.

Inkludering og arbeid mot diskriminering er to hovedmål med FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), som ble vedtatt i FN i 2006. Norge forpliktet seg i 2013 til å følge denne konvensjonen (Regjeringen.no, 2020). Den første rapporten Norge utarbeidet om rettigheter til personer med funksjonsnedsettelse og hvordan Norge jobber for å ivareta disse rettighetene, ble vurdert av *Komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Komiteen var positive til mange av tiltakene Norge hadde satt i verk, men hadde også bekymringer rundt områdene inkludering og diskriminering. Innen 2023 skal Norge rapportere hva de har gjort for å forbedre områdene komiteen har påpekt at trengs å jobbe med. Basert på FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, ble det utarbeidet en Stortingsmelding. Denne Stortingsmeldingen peker på viktigheten av at barna selv blir hørt i spørsmål der de er involvert

(Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som også er slått fast både i barnekonvensjonen og Grunnloven §104 (Kongeriket Norges Grunnlov, 1814; United Nations, 1990). For at barn skal kunne bli hørt, vil det være essensielt at de har mulighet til å uttrykke seg, selv om de helt eller delvis mangler talespråk. Stortingsmelding 6 er tydelig på hvordan barn med behov for kommunikasjonsstøtte skal bli fulgt opp og hvilke rettigheter de har. De peker på viktigheten av god kompetanse hos dem som skal følge opp barna og at skole og barnehage sammen med støtteapparatet må samarbeide for å gi adekvat oppfølging av barn uavhengig av utfordringer. Like muligheter til utdanning og opplevelsen av mestring og tilhørighet til fellesskapet blir også understreket (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Barnehageloven §39 slår fast at «barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen» (Lov om barnehager, 2005). I tillegg til spesialpedagogisk hjelp (§31), kan barn med behov for ASK være omfattet av §37 i barnehageloven (Barn med nedsatt funksjonsevne), som skal sikre at barn med ulike utfordringer skal få et likeverdig tilbud i barnehagen og utviklingsmuligheter på lik linje med de andre barna som går der (Lov om barnehager, 2005). Å jobbe for inkludering og unngå segregering av barna er fremhevet som noe kommunen skal jobbe for (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Når det gjelder skolen, er Udir tydelige på at barn som har behov for ASK for å kommunisere skal ha rett til å bruke denne kommunikasjonsformen i opplæringen, både faglig og sosialt. Retten til opplæring og bruk av ASK skal fremkomme i et enkeltvedtak. Udir viser også til at dersom behovet for tilpassing er så stort at det faller utenfor tilpasset opplæring, skal behovet vurderes innenfor rett til spesialundervisning. Det skal da gjennomføres en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Denne vurderingen skal også inkludere hvordan medelever og voksne rundt barnet skal få opplæring i ASK, slik at barnet skal ha en reell mulighet til sosialisering og inkludering i klasse og med jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Det finnes fagtekster der det opplyses om at Norge er det eneste landet med lovverk knyttet til ASK-feltet (Kleppenes & Sande, 2013; Næss, 2015), men det er i disse fagtekstene ikke vist til forskning eller undersøkelser av andre lands lovverk på ASK-feltet. Jeg har heller ikke ved søk i Oria, NTNU sin søkebase, samt i generelle nettsøk, funnet noe informasjon om dette.

2.4 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Opgaven har til nå trukket fram at språk og kommunikasjon er grunnleggende for menneskets utvikling og samspill i samfunnet, og tydeliggjort viktigheten av språk og kommunikasjon gjennom både internasjonale og nasjonale lovverk, retningslinjer og konvensjoner. Videre vil jeg utdype hva ASK er og hvorfor ASK er viktig for at personer uten eller med mangelfullt utviklet talespråk også skal kunne utvikle seg og bli inkludert som likeverdige deltagere i samfunnet.

2.4.1 Hva er ASK?

En mer dyptgående definisjon av ASK enn den som ble brukt i innledningen av oppgaven er følgende:

«Alternativ kommunikasjon vil si at personen har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. For eksempel er manuelle, grafiske eller materielle tegn, morse og skrift alternative måter å kommunisere på når taleevnen mangler. Supplerende

(augmentativ) kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon. At kommunikasjon er supplerende, understreker at opplæring i alternative kommunikasjonsformer har en dobbelt målsetting: å fremme og støtte personens tale, og å sikre en alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke.» (Tetzchner & Martinsen, 2016, s. 7).

ASK innebærer som tidligere nevnt svært ulike former for kommunikasjon, som igjen kan deles opp på flere forskjellige måter. En måte å dele det opp er ut fra hvor selvstendig personen er i sin kommunikasjon. ASK deles da opp i assistert (aided) og ikke-assistert (unaided) ASK (Orhan & Ibrahim, 2020). Her er ikke-assistert ASK definert som tegn og bevegelser den som kommuniserer gjør med sin egen kropp, mens assistert ASK vil være når det blir brukt ekstra hjelpemiddel som bilder, skjerm osv. Innenfor hver av disse kategoriene vil det igjen være ulike former for ASK. Hvilke type ASK som blir valgt, avhenger igjen av motorisk funksjon, kognitiv funksjon, kompetanse og hva som passer for personen og familien ved praktisk gjennomføring av bruk av ASK (Orhan & Ibrahim, 2020).

2.4.2 Bruk av ASK

ASK er et mangfoldig og bredt spekter av muligheter for kommunikasjon, og følgelig er dette noe som mange ulike grupper kan ha nytte av. Dette gjør også at det kan være ulik oppfatning av hva som går inn under ASK og man kan tenke det kan kreve mye kompetanse på feltet for å ha oversikt over alle bruksområdene. Om man ser på utviklingen av feltet de siste 30 årene, var holdningen til ASK i starten av denne perioden, at dette var noe som ble satt i verk som et siste tiltak etter at annen form for språktrening var gjennomført (Romski, Sevcik, Barton-Hulsey & Whitmore, 2015). Det forelå også en usikkerhet rundt om hvorvidt ASK kunne føre til negativ språkutvikling, men forskning viser at ASK ikke påvirker språkutvikling negativt, men kan derimot føre til en positiv språkutvikling (Romski et al., 2015). Det eksisterer også andre myter rundt ASK, som kan bidra til en feiloppfatning av hva ASK er og kan brukes til, noe som igjen kan føre til at ASK ikke blir brukt i den utstrekning og på den måten det kanskje burde bli brukt. En slik myte er at ASK skal jobbes med i en viss rekkefølge; først konkrete, så halvkonkrete, så bilder osv. Barn lærer i ulike modaliteter samtidig, og det er å bli presentert for dette i en naturlig setting som er det viktigste. En annen myte er at barnet trenger å være på et visst kognitivt utviklingsnivå for å starte med ASK, men ASK dekker alle former og sider ved kommunikasjon og er derfor ikke knyttet opp mot spesifikke utviklingsstrinn (Romski & Sevcik, 2005). For å unngå at barnehager og skoler jobber basert på slike myter, er det viktig at det jobbes for kompetanseheving og oppdatert kunnskap på ASK-feltet.

2.4.3 Behov for ASK

Brukere av ASK kan deles inn i tre hovedgrupper. Den første hovedgruppen er *uttrykksmiddelgruppen*. For disse brukerne er det et stor sprik mellom hva de forstår og hva de selv klarer å formidle. Målet for denne gruppen er å minske dette spriket. Som regel vil ASK her være en livslang måte å kommunisere på. Den neste hovedgruppen er *støttespråkgruppen*. Denne har to undergrupper. Den ene undergruppen er *utviklingsgruppen*, som ikke trenger å bruke ASK livet ut, men der ASK vil hjelpe til i utvikling av talespråk og øke forståelsen for det som blir sagt. Den andre undergruppen er *situasjonsgruppen*. De som tilhører denne gruppen har lært å snakke, men utfordringer med å uttale ord vil likevel kunne gjøre dem vanskelig å forstå. Behovet for ASK vil her kunne avhenge av hvem de kommuniserer med og hvilken kontekst de er i. Kjente omgivelser og personer de kjenner vil gjøre behovet for ASK mindre, mens det

motsatte blir tilfelle om kontekst er ukjent og de skal kommunisere med personer som aldri har møtt dem før. Den siste hovedgruppen er *språkalternativgruppen*. De som tilhører denne gruppen, vil bruke ASK livet ut som sin hovedmåte å kommunisere på. Hos denne gruppen finner man ikke like stort sprik mellom forståelse og bruk av språk som hos uttrykksmiddelgruppen. De trenger derfor ASK for å forstå det som blir kommunisert i tillegg til å bruke ASK for å kunne gi uttrykk for det de ønsker å kommunisere. (Tetzchner & Martinsen, 2016).

Barn som kan ha nytte av ASK er en sammensatt gruppe (Ferm & Thunberg, 2008; Stadskleiv, 2015). Det kan være barn med store kommunikasjonsvansker, barn med uttalevansker, barn med språkforståelsesvansker, barn med et annet morsmål, barn som er veldig sjenerte eller har selektiv mutisme, barn med nedsatt hørsel, barn med ekstra behov for oversikt og forutsigbarhet eller barn som ikke har lært å snakke (Andresen, 2020). Noen av disse trenger ASK grunnet manglende funksjonell tale, mens andre trenger ASK som språkstøtte. Barn kan eksempelvis ha god språkforståelse, men store munnmotoriske vansker, og derfor har disse barna vansker med å formidle seg. Dette kan igjen føre til en undervurdering av språkforståelsen til barna og responsen fra de rundt kan bli farget av dette. Her kan man drive munnmotorisk trening, men før barnet har fått på plass ferdighetene som skal til for at de lettere skal kunne gjøre seg forstått, har de fortsatt et behov for god kommunikasjon med andre og det kan avhjelpest gjennom bruk av ASK. De som har utfordringer med språkforståelse, er kanskje ikke heller de man tenker på som typiske ASK-brukere, men både denne gruppen og den gruppen som har ekstra behov for forutsigbarhet og oversikt, kan ha stor hjelp av visuell støtte. Når et ord er sagt, er det borte, men bildet blir stående. Det samme gjelder de med et annet morsmål. Det visuelle forstår de, men ordene sagt uten visuell støtte kan være vanskelig å knytte til betydningen ordene har. I tillegg kan det for denne gruppen være til stor nytte å kunne bruke symbol, dersom det norske språket er så mangelfullt at det kan være vanskelig å for eksempel be om noe eller fortelle noe, frem til det norske språket er på plass (Andresen, 2020).

De barna som er sjenert eller utvikler selektiv mutisme, får store utfordringer med å uttrykke seg ved hjelp av talespråk. Barna kan da bli hjulpet med å for eksempel kunne peke på bilder for å kommunisere, og kan kanskje slik få dempet presset på å skulle uttrykke seg gjennom talespråket. Barn som hører dårlig, enten kronisk eller i perioder, kan også få utfordringer i å kunne kommunisere og kan slik også dette fort bak i språkutviklingen. Bruk av ASK, vil derfor kunne gjøre til at de kan fungere mest mulig på lik linje med andre, eksempelvis i form av å få med seg beskjeder og klare å følge med i felles aktiviteter. Normalutviklingen når det gjelder språk har stor variasjon, og for en del barn og de helt yngste, kan det å bruke støttetegn og symboler hjelpe dem med å uttrykke seg og slik slippe frustrasjon som oppstår når man ikke blir forstått (Andresen, 2020). Når barna er små, og har utfordringer med å kommunisere, kan det også ta tid før man finner årsaken til hvorfor det er slik. Er det en sein språklig utvikling, eller er det en mer kompleks og sammensatt vanske som er årsaken til kommunikasjonsutfordringene? Tidlig innsats, som jeg kommer inn på i neste avsnitt er viktig uansett årsak til utfordringene.

2.4.4 Tidlig innsats og inkludering

Tidlig identifisering er grunnlaget for kartlegging og oppfølging for de som kan ha behov for ASK. Hvordan en slik kartlegging og oppfølging kan foregå og hvordan man bør tenke kartleggingsarbeid som etter hvert spisser seg, samtidig som man hele tiden må evaluere og revurdere når personen som skal bruke ASK utvikler seg, er vist i OUS -

pyramiden for kartlegging (se figur 1). Den viser hvordan det stadig er behov for revurdering, rekartlegging og oppfølging etter hvert som barnet utvikler seg og sine ferdigheter (Stadskleiv, 2015).



Figur 1. OUS-pyramiden for kartlegging av ASK (Stadskleiv et al., 2014, i Stadskleiv, 2015, s. 76)

I tillegg til tidlig innsats, er inkludering et område Stortingsmelding nr. 6 har fokus på. Inkludering i barnehage og skole kan defineres som følgende:

«Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Stortingsmelding nr. 6 påpeker videre at det er avgjørende at kommuner og fylkeskommuner følger opp tidlig innsats og inkludering og følger gjeldene regelverk. Det at det er en *kultur* for tidlig innsats og inkludering blir pekt på som svært viktig, og at en forutsetning for dette er godt lederskap på alle nivåer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Viktigheten av tidlig innsats og konsekvensene denne har for språkutvikling er et område Stortingsmelding nr. 6 er tydelig på. Støtte for barn med ekstra behov koblet til språkutfordringer blir poengtert. De knytter dette til mestring og trivsel i tidlig alder (før 3-årsalder) og godt språk er forutsetning for sosialt samspill og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Udir har per nå en nasjonal satsing kalt «Inkluderende barnehage- og skolemiljø». Kommuner får her tilbud om kompetanseheving og støtte til satsing puljevis, som kan gjennomføres i større eller mindre grad selvstendig (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det er ikke nødvendigvis tilgang til ASK-hjelpemidler som er avgjørende for at man lykkes med inkludering, men måten det blir brukt og mottatt av de rundt den som bruker hjelpemiddelet (Calculator, 2009). En utfordring kan eksempelvis være at personen med behov for ASK sjeldent var inne i klasserommet og når de var der, så blir assistenten/spesialpedagogen sittende mellom denne eleven og resten av klassen. En annen utfordring kan være at ASK sjeldent blir brukt og hvis det blir brukt, er det i skriftlig arbeid eller kommunikasjon med assistenten/spesialpedagogen, ikke nødvendigvis med klassekamerater eller faglærer. Det er ikke heller alltid slik at faglærer har kunnskap om hvordan de skal kommunisere med noen som bruker ASK (Skogdal, 2017).

2.4.5 Kompetanse hos personer som skal jobbe med ASK

I lovverket, rapporter og undersøkelser rundt temaet språk og kommunikasjon, kommer begrepet kompetanse ofte opp. Fra Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, defineres kompetanse som evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Kompetanse i barnehagen, 2007–2010).

Basert på lovverket som skal beskytte barns rettigheter blir det i Stortingsmelding 6 pekt på oppfølging i skoler og barnehager og den kompetansen som er nødvendig for en slik oppfølging, samt samarbeid og nasjonale støttesystem der det er behov for dette. Det blir også pekt på utnytting av digitale muligheter og god nok digital kompetanse, med ansvarsfordeling mellom kommune, fylkeskommune og nasjonalt. Her skal de to førstnevnte stå for lokal støtte og utføring, mens det nasjonale ansvaret skal sørge for veiledning og ressurser til utvikling og kompetanseheving. Som Stortingsmeldingen også peker på, krever dette innsats på alle nivåer, helt fra den enkelte barnehage og skole og opp til nasjonale myndigheter. Lederansvaret for å følge opp kompetansebehovet og sørge for gode muligheter for samarbeid og erfaringsutveksling blir understreket, samt samarbeid mellom ulike yrkesgrupper. I tillegg peker de på viktigheten av kunnskap om hva som skal til for å lykkes og videre at deling av erfaringer vil kunne bidra positivt. Kompetanse og økt kapasitet med mulighet for tverrfaglig arbeid, vil være viktig (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hva som forventes av skoler og barnehager når det gjelder kompetanse på ASK, er utførlig beskrevet av Utdanningsdirektoratet. Udir beskriver seg selv slik: «Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementets utøvende organ for barnehage, skole og fagopplæring og skal sette opplæringspolitikken ut i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Udir påpeker at det er viktig at personalet som skal jobbe med barn som bruker ASK, har kompetanse utover vanlig lærerutdanning. Kompetansen skal både sikre utvikling av eleven sine ASK-kunnskaper og tilrettelegging for bruk av ASK i undervisningen. Kompetanse til å være en god kommunikasjonspartner og viktigheten av at personalet er mer avansert enn brukeren i sin kompetanse blir også understreket. Opplæring i ASK og bruk av ASK krever en metodisk framgangsmåte og det skal også være personale ved skolen som har teknisk kunnskap om eventuelle digitale hjelpemidler som blir brukt (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Det samme gjelder barnehage. Her presiserer Udir at når den spesialpedagogiske hjelpen omfatter opplæring i bruk av ASK, er det viktig at pedagogen som skal gjøre dette har spesifikk kompetanse både på ASK og spesialpedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Departementet viser i Prop.67 L, at det er viktig med kunnskap om vanlig kommunikasjon – og språkutvikling for å kunne tilrettelegge for kommunikasjonsutvikling for barn med behov for ASK. God og oppdatert kompetanse på både kommunikasjon-, språk- og ASK-utvikling er viktig for å sikre et godt barnehagetilbud for barn som har behov for ASK. Udir henviser til Barnehageloven §19 (fra 1.1.21. §39), der kompetanse blir fremhevet som grunnleggende for både å kunne oppdage behovet for ASK, ta det i bruk og integrere det som en del av barnehagehverdagen i lek og læring (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Skole og barnehage skal ikke stå alene i dette arbeidet. Nødvendigheten av at man jobber tverrfaglig er tidligere påpekt, og skoler og barnehager har instanser som kan støtte dem i dette arbeidet. Særlig nærliggende er PP-tjenesten og deres støtteapparat Statped (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2018a). Jeg vil også her fremheve logopeders kompetanse som et viktig tverrfaglig bidrag, og det er ikke uvanlig at logopeder er

organisert under PP-tjenesten. Det er derfor mulig at Udir også tenker på denne arbeidsgruppen når PP-tjenesten her blir nevnt.

2.4.6 Hjelpeapparatets bidrag

I Norge er det skrevet en rapport etter et prosjekt som handler om arbeidet rundt organisering og kompetanse på ASK hos barn. Prosjektet heter «Organisering og kompetansearbeid rundt barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon» (Frafjord, 2006). Arbeid med ASK tar tid og rapporten peker på viktigheten av å kunne utvikle gode systemer. I forbindelse med prosjektet, ble det også sendt ut spørreskjema til skoler, barnehager og avlastningsinstitusjoner der de barna som var med i prosjektet gikk, for å få en oversikt over hvilke roller de ulike partene hadde og hvem som hadde ansvar for framdrift. I tillegg ble spørreskjemaene sendt ut til PPT. Resultatet fra spørreskjemaene som ble sendt ut, viser at det er generelt dårlig kompetanse om ASK, og at det ofte er opp til enkeltpersoner å sette i gang og drifte ASK. PPT har i denne undersøkelsen lite å bidra med når det gjelder ASK, og i noen saker har hjemmet tatt ansvar for programmering og videreutvikling av talemaskin. Barnehabiliteringen er en viktig og sentral samarbeidspartner, PPT har en perifer rolle i det tverrfaglige arbeidet, men generelt sett er samarbeidet godt. Det kommer også frem at det er avsatt lite tid til samarbeid mellom miljøarbeidere, assistenter, pedagoger o.l. på skolen (Frafjord, 2006). Som beskrevet under kapittel 2.1, Logopedisk relevans, vil logoped kunne være en viktig bidragsyter med sin kunnskap om språk, språkutvikling og kommunikasjon.

2.5 Tidligere forskning på effekten av ASK

Til nå har jeg sett på hvorfor språk og kommunikasjon er viktig for mennesker, både for utvikling og inkludering i samfunnet. Jeg har også sett på rettigheter knyttet til opplæring og bruk av ASK i lovverket og konvensjoner. Det finnes også forskning som viser hvordan ASK kan påvirke livet og utviklingen til de som har mangelfullt talespråk. Med bakgrunn i det som tidligere er presentert i oppgaven, vil det være svært mange faktorer som spiller inn. Det være seg for eksempel når utfordringen med talespråk ble identifisert, hvor god kompetanse hadde de som har fulgt opp personen som bruker ASK, hvor godt tilpasset er ASK-løsningen, hvor god opplæring har personen hatt med ASK, hvor mye har ASK-løsningen blitt brukt i praksis og hvor godt har personen med ASK-behov blitt inkludert i samspillet med andre barn underveis i oppveksten (med tanke på språkutvikling). De intervensjonsstudiene eller undersøkelsene som er gjort av effekten av ASK, har ikke nødvendigvis tatt hensyn til eller diskutert alle disse faktorene, og i søk, hovedsakelig blant databasene som ligger på Oria (NTNU sin bibliotekfunksjon), Statped og ISAAC sine nettsider, ser man at studiene om utfall av bruk av ASK ofte er case-studier, eller som flere case-studier sett under ett. Man kan tenke seg at årsaken til dette er at gruppen som bruker ASK er så heterogen, og for hver person er det så mange faktorer som spiller inn, at det blir vanskelig å se på disse ulike casene under ett. Dette gjelder også studier som tar for seg personer med samme diagnose. Jeg vil likevel løfte fram noen studier som ser på eventuelle endringer hos personer som bruker ASK etter systematisk oppfølging av ASK-bruk.

For å kunne identifisere barn med behov for ASK tidlig, må man også kunne se hvilke behov barn har for å uttrykke seg og kunnskap om hva som påvirker barns forståelse i kommunikasjonen, som kontekst og rutiner. Med barn som kommuniserer mindre, kreves det også en større bevissthet på toveiskommunikasjon. I en studie der seks barn med taleutfordringer og behov for kommunikasjonsstøtte ble kartlagt, ble de også fulgt opp med observasjoner, videoopptak, gruppeaktiviteter og intervjuer (Hagemoen, 2004). På bakgrunn av innsamlet informasjon, ble det anbefalt tiltak. Det ble så gjort en ny

runde med observasjoner, aktiviteter, videoopptak og intervjuer. Studien viser at foreldrene kan oppleve at de forstår barna sine, men når de blir bevisstgjort på hvor mye barn forstår ved hjelp av kontekst og rutiner, så ser de at barna trenger kommunikasjonshjelpemidler når de har behov for å fortelle noe. Etter at foreldre ble gjort oppmerksom på og bevisste på barnas behov for å uttrykke seg, oppga de lavere kommunikasjonsferdigheter enn de gjorde før de ble gjort oppmerksomme på dette. Studien viste også at når bruk av kommunikasjonsstøtte økte, kunne de i større grad få en felles forståelse og bidra inn i en forståelse av oppgave de skulle løse sammen med de voksne. Det var også bedre balanse i bidrag mellom voksen og barn når oppgaven ble løst (Hagemoen, 2004).

Tilrettelegging og hjelp med kommunikasjonsstøtte viser seg å være utfordrende, og det er begrenset lokal kunnskap i de ulike kommunene i Norge. Språket er avgjørende for deltagelse i samfunnet, særlig for dem som har motoriske utfordringer. Stor og jevnlig innsats over tid er derfor nødvendig (Hagemoen, 2004). Når barn er så avhengig av miljøet rundt seg i kommunikasjon med andre, med støtte og tilrettelegging, blir selvstendigheten i kommunikasjonen til barna utfordrende. En del barn vil da ikke oppleve å selv kunne ta ansvar for egen kommunikasjon, og evnen til å være fleksible og tilpassingsdyktige i sin kommunikasjon vil være utfordrende. Elektroniske hjelpemidler som Rolltalk (digitalt kommunikasjonsapparat med symboler) ble opplevd som lite funksjonelle, og ferdige setninger kunne bli for lite fleksible og barnet fikk ikke uttrykt det de egentlig ønsket (Hagemoen, 2004). Det er viktig å presisere at denne referansen er fra 2004, med første runde av kartlegging i 2001 og den andre runden av kartlegging i 2003. Man må derfor beregne at det har skjedd mye i utviklingen av digitale hjelpemidler de siste årene, så det er mulig at tilpassingen til hvert individ og mer intuitivt utformet ASK-hjelpemiddel i større grad er tilgjengelig i dag.

God kommunikasjon fordrer at begge eller alle parter bidrar, og det å bytte på å uttrykke seg, gjennom turtaking, er grunnleggende for språk og kommunikasjon. Med dette som utgangspunkt ble det gjennomført en case-studie der man brukte semi-strukturert intervju med hjelpepersonell, samt videoanalyse med bruk av sjekklister (Hagan & Thompson, 2014). Her fant man at ved hjelp av ASK, kunne brukeren uttrykke seg mer, klarte å kommunisere om fortid og fremtid, samt startet samtaler i større grad. Brukeren ble også flinkere til turtaking og reparere samtaler som stoppet opp. Det var også lettere å bytte samtaletema og det var flere lag i kommunikasjonen (Hagan & Thompson, 2014).

Både utvikling av språk og økt samspill er faktorer som vil øke deltagelse i hverdagslivet. Det ser ut til at samspillmulighetene ASK gir, er viktigere enn språkutvikling på dette området, samtidig som de individuelle faktorene som kognitive evner, støtte i familien og motoriske ferdigheter også kan påvirke utvikling av språk og samspill (Lund, Light & Lund, 2006). Språk og kommunikasjon som grunnlag for samspill med andre, kan tenkes å kunne føre til adferdsutfordringer dersom personer ikke har mulighet til å uttrykke seg eller bli forstått godt nok. ASK kan også bli brukt til å øke mulighet til teorilæring og minske adferdsrelaterte utfordringer, både hos barn, ungdom og voksne (Ganz et al., 2012; Orhan & Ibrahim, 2020).

Det finnes utfordringer og barrierer som gjør det vanskelig å lykkes med ASK. Mangel på deltagelse i klassen og i friminutt virker å være en av hindrene for å lykkes, samt at kommunikasjonen kan ende opp med å bli mellom brukeren av ASK og assistenten eller pedagogen som følger opp eleven. Mangelen på inkludering i ordinær undervisning sammen med sine jevnaldrende virker til å være den største utfordringen, både i timer

og friminutt (Skogdal, 2017). I studien det her blir referert til, begrenset kommunikasjonen mellom faglæreren og eleven som brukte ASK seg til noen få ja/nei-spørsmål og ASK-hjelpemiddel ble brukt i 9 av 53 timer, primært ved skrivearbeid eller kommunikasjon med spesialpedagog/ assistent som støttet eleven (Skogdal, 2017).

Oppsummert er muligheten til språk og kommunikasjon knyttet til læring og selvutvikling, samt at den er viktig for inkludering. Retten til å kommunisere og bruk av ASK for å avhjelpe dette, er også tydelig regulert i både internasjonalt og nasjonalt lovverk. Språk og kommunikasjon er fagfeltet til logopeder og denne yrkesgruppen kan bistå både i kartlegging, tiltak, evaluering og oppfølging av barn som trenger et alternativ til talespråk eller støtte i talespråket for å kunne kommunisere og kan bistå i kompetanseheving av personalet som jobber med barna som trenger ASK. Som vi har sett, kan det være utfordringer med gjennomføring, men forskning viser også positive resultat av ASK-bruk. For å kunne bistå barnehager og skoler på best mulig måte og få en oversikt over hvilken opplevelse barnehager og skoler selv har av hva som er viktig, hvor god kompetanse de har og hva de selv ønsker hjelp til, sendte jeg ut et spørreskjema som tok for seg skoler og barnehager sin egen oppfatning av disse problemstillingene. Det neste kapittelet, metode, vil jeg ta for meg noe metodeteori og knytte dette opp mot de metodiske valgene jeg tok i prosessen mot å innhente det jeg ønsket å få svar på. Kapittelet vil også ta for seg prosessen med å utarbeide spørreskjema og innhenting av svar, problemstillinger rundt analysearbeidet, samt etiske problemstillinger knyttet opp mot denne undersøkelsen.

3 Metode

Når man skal velge metode, må man ta valg på mange nivå. Her var utgangspunktet mitt at jeg ønsket å undersøke barnehager og skoler sin egen opplevelse av kompetanse når det gjelder ASK, erfaring, hva de har fokus på i arbeidet med ASK, hva de trenger å vite mer om og hvem som hjelper dem i ASK-arbeidet. Videre må man velge hvilken strategi og hvilket design som på best mulig måte gir svar på problemstillingen man har kommet frem til. Her ser jeg først på strategi og utvalg og deretter på studiens design. Videre følger prosessen med å lage spørreskjema og innhente opplysninger. Jeg tar også for meg etiske problemstillinger, kommer kort inn på analyseprosessen og valg og bortvalg av presentasjon av resultatene i oppgaven.

3.1 Strategi og utvalg

Når jeg skulle se på aktuelle strategier, ble det et valg mellom å gå mer i dybden i det jeg ønsket å undersøke, men samtidig at færre fikk mulighet til å legge fram sin opplevelse av arbeid med ASK, eller å gi alle, eller et større utvalg barnehager og skoler, muligheten til å bidra inn, men da med begrenset mulighet til å utdype svarene sine og være mer låst til de ulike svaralternativene. Førstnevnte vil være en kvalitativ strategi, sistnevnte en kvantitativ strategi (Ringdal, 2018). Der den kvantitative strategien er deduktiv, det vil si fra teori til empiri, er den kvalitative strategien det motsatte, altså fra empiri til teori. (Ringdal, 2018).

Videre måtte jeg vurdere hva målet mitt med de innsamlede dataene var. Det jeg ønsket var at dataene kunne brukes som utgangspunkt for hvordan man kan jobbe videre med kompetanseheving, hva slags kompetanse barnehager og skoler selv mener de trenger og informasjon om hva de selv opplever bør være fokus. Deretter ønsket jeg å vite noe om hva som blir fokus når barnehager og skoler arbeider med ASK, for å kunne få et utgangspunkt for å skjønne hvordan de selv forstår arbeid med ASK. Jeg ønsket også å vite hvem som bistår barnehager og skoler, for å vite hvem som bør kobles på i større grad og som kanskje også trenger kompetanseheving på ASK-feltet. Resultatene av denne undersøkelsen, kunne være et utgangspunkt for eventuelle videre studier, for eksempel etter at kompetanseheving i kommunen har funnet sted. I tråd med problemstillingen, valgte jeg å bruke én kommune som utgangspunkt for denne studien. Om man ser på flere kommuner under ett, kunne det tenkes at kommunene er såpass ulike i hvordan de jobber i ASK-saker, samt ulike i sin kommunale organisering, at et totalresultat ikke vil representere noen av kommunene. Man måtte da likevel sett på de ulike kommune hver for seg, men hadde hatt mulighet for sammenligning av flere kommuner. Sammenligning av ulike kommuner var derimot ikke en del av oppgavens problemstilling. For andre kommuner som ønsker tilsvarende undersøkelse i sin kommune, kan denne oppgaven likevel være relevant som utgangspunkt i videre arbeid eller studier.

På bakgrunn av de problemstillingene som er nevnt her, samt at jeg ønsket at resultatene skulle være mest mulig representative for utvalget og kunne brukes som et utgangspunkt for både videre arbeid og videre studier, falt valget på en kvantitativ strategi, med et strategisk utvalg, som vil si at utvalget ikke var tilfeldig, men innebefattet alle skoler og barnehager i én kommune.

3.2 Design

Hvilket design som skulle benyttes, må på samme måte som med strategi ta utgangspunkt i hva man ønsker å få svar på, og hva som er målet med studien. Målet

med denne studien var å finne ut hvordan situasjonen i kommunen er per nå og deretter bruke den som et utgangspunkt for videre studier. Undersøkelser som ser på hvordan noe er på et gitt tidspunkt kalles tverrsnittsdesign (Ringdal, 2018). Man kunne også valgt å gjøre oppgaven til en case-studie, med kommunen i organisasjonen som case. Da kombinerer man som regel måter å innhente opplysninger på, for å gå i dybden av organisasjonen (Ringdal, 2018). Dette kan være interessant å gjøre på sikt, men lar seg ikke gjøre innenfor rammene av denne masteroppgaven.

3.3 Innhenting av data

For å innhente data på en måte som både sikrer anonymitet, når ut til utvalget og kan dekke de problemstillingene en ønsker å få svar på, måtte det velges en metode som ivaretok disse faktorene. Spørreskjema er en slik metode, og denne metoden er vanlig i bruk i tverrsnittstudier (Ringdal, 2018). For å gjøre det lettest mulig for respondentene å svare på skjemaet, ble det sendt ut et digitalt nettskjema¹ (se vedlegg 2). Dette gjorde også at man minsker mulighet for feilkilder i registrering av svar, som måtte bli gjort for hånd dersom respondentene svarte på et analogt skjema (papirformat), da det i registrering av svar fra papir til pc, kunne oppstått feilregistreringer. For å gi informasjon om studien, ble informasjonen skrevet på e-post (se vedlegg 1), der lenken til studien ble lagt ved, samtidig som det ble sendt ut en separat e-post med informasjon om at det var sendt ut spørreskjema. Dette fordi man fort kan glippe på e-poster, og det var tenkt å øke sjansen for å få med seg undersøkelsen eller å huske den, dersom det ble sendt ut en ekstra e-post.

Rektorer og styrere ved skolene og barnehagene er øverste leder av sin institusjon, og vil derfor være naturlig å henvende seg til. De vil ha oversikten over hvem som sitter med hvilken kompetanse og hvem som eventuelt har fått delegert ansvar for å følge opp barn med behov for ASK. For at svarene jeg fikk inn skulle være mest mulig representative for arbeidsplassen, ble det presisert i informasjonsskrivet hvem som hadde ansvaret for å svare, samt at det ble opplyst om at man også kunne delegere det å svare på spørreskjemaet til andre på arbeidsplassen, dersom det var noen som satt med spesiell kompetanse på området. Det ble også foreslått å snakke med ansatte på arbeidsplassen om temaet, slik at man fikk fanget opp svar som var representative for arbeidsplassen som helhet.

Kommunen som ble valgt ut var en kommune man visste kunne bruke dataene videre og som ville kunne følge opp en slik studie. Kommunen var heller ikke så stor at organiseringen av kommunen var uoversiktlig. Videre informasjon om kommunen vil ikke fremkomme her, for å kunne holde kommunen anonym.

Informasjon om skolene og barnehagene ble funnet på kommunen sin hjemmeside. Det ble sendt en lenke til hver av respondentene, med en frist på to uker til å svare på skjemaet. Lengden på fristen ble gitt med tanken om at å gi for kort frist, kunne føre til at respondentene ikke svarte fordi de ikke hadde anledning på tidspunktet rundt utsending. En for lang svarfrist ville kunne føre til at respondentene tenkte de hadde god tid, legge det bort og deretter glemme det. Fordi det i en travel arbeidsdag er lett å tenke at man skal svare senere og så aldri få gjort det, ble det sendt ut tre purringer. De to første purringene hadde frist innen en uke, med en ny purring en halv uke etter fristen gikk ut. Den tredje purringen ble sendt ut 2,5 uker etter den andre purringen. Etter den siste purringen kom det ikke inn flere svar, og det ble derfor konkludert med at de som

¹ <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

ønsket å svare, hadde svart, og det ble ikke sendt ut flere purringer etter dette. Svarprosenten ble til slutt 59%.

3.4 Oppbygging av spørreskjema

Spørreskjemaet i denne studien ble utarbeidet ut fra 5 områder som man ønsket å vite mer om ut fra problemstillingen. Disse var:

- Bruken av ASK
- Planer for ASK
- Fokusområder for ASK
- Kompetanse om ASK
- Bistand fra andre instanser

Spørsmålene ble så bearbeidet slik at disse områdene ble dekket.

I oppbygning av spørreskjemaet var det viktig å ha med spørsmål som kunne romme alle disse områdene. Det ble laget to spørsmål for å fange skoler og barnehagens bruk både nå og tidligere. I tillegg var det viktig å se på om barnehagene og skolene var klar over om det fantes planer for tidlig identifisering og oppfølging av ASK og hva som er viktig å ha fokus på. På denne måten får man med hele prosessen, fra identifisering til bruk og oppfølging. Det å kunne kartlegge hva slags hjelp barnehagene og skolene opplever å få av instansene rundt, og hvilken kompetanse de selv tenker at arbeidsplassen trenger, kan være et godt utgangspunkt for å heve kompetansen på ASK i kommunen.

Samtidig var det viktig at spørreskjemaet ikke skulle ha for mange spørsmål og være for omfattende å fylle ut. Det at undersøkelsen skulle ta utgangspunkt i ASK som språk og kommunikasjon basert på de rettighetene knyttet til individet, når det gjelder det å kunne uttrykke seg og kommunisere med andre, og ikke minst inkludering i samfunnet, var også en faktor i spørsmålsformuleringen og innholdet.

3.5 Pilotundersøkelse

I forkant av utsending av spørreskjemaene til de aktuelle instansene, gjennomførte jeg pilotundersøkelser. Slike undersøkelser blir gjennomført for å sikre at mottaker forstår spørsmålene slik de er tenkt, både når det gjelder formulering og innhold, og det er særlig viktig i dette tilfelle, der spørreskjemaet er egenkonstruert. Testing av at spørreskjemaet praktisk fungerer og validering av skjemaet, er også en viktig del av piloteringen (Eberhard-Gran & Winther, 2017).

Pilotundersøkelsen ble gjennomført i flere runder, for å sikre at spørsmålsformuleringene var tydelige og at man intuitivt forstod hva som var ment med spørsmålene og at rekkefølgen ble opplevd som logisk og hadde god flyt. Det var også viktig å sjekke ut at man hadde fått dekket relevante områder med spørsmålene. I tillegg var det viktig å få tilbakemelding på svaralternativene, om disse virket logiske og relevante, om oppsettet på spørsmålene og svaralternativene var gode og gjorde at man opplevde at disse hang sammen. Jeg ba også om tilbakemelding på om pilotene opplevde at det manglet områder som burde dekket ut fra de problemstillingene som man i utgangspunktet ønsket å samle inn data på.

Første runde var tilbakemeldinger fra veiledere. Deretter ble spørsmålene reformulert og gikk så ut til tre ansatte i PP-tjenesten. Eksempler på tilbakemeldinger var klargjøring av hva man spurte om, eksempelvis forskjell mellom erfaring med og bruk av ASK, samt innspill på å få med inkluderingsperspektivet tydeligere i et av spørsmålene. Skjemaet

ble igjen bearbeidet og sendt ut til tre medstudenter som jobbet med samme metodikk, samt veileder. Tilbakemeldinger her gikk på blant annet omformuleringer av spørsmål, slik at de ble mer presis og tydelige. Etter tilbakemeldinger i denne runden, ble skjemaet igjen bearbeidet, for så å bli sendt ut til tre andre ansatte i PP-tjenesten, en vernepleierstudent som jobber med personer med utfordringer med verbal kommunikasjon, samt veileder. Her gikk tilbakemeldingene i størst grad på videre bearbeiding av spørsmålsformulering. Etter ny bearbeiding, ble spørreskjemaet i en siste runde sendt ut til veileder, en medstudent som jobbet med samme metodikk og en medstudent som jobbet med en annen type metodikk på sine masteroppgaver. I denne runden var det i hovedsak tilbakemelding på skrivefeil og noen oppklaringer i spørsmålsformulering som oppstod etter endringer tidligere i pilotprosessen.

Alt i alt dreide tilbakemeldingene som ble gitt hovedsakelig seg om svaralternativ, spørsmålsformulering og valg av begreper. Antall alternativ ble også justert slik at det gjennomgående ble fem alternativ, med noenlunde likt oppsett der det passet. I tillegg kom det inn tilbakemeldinger på begrepsbruk. I første omgang var det vurdering om ASK-begrepet ville være det riktige å bruke. Det kom først tilbakemeldinger på om begrepet kommunikasjonsstøtte ville være bedre, for å understreke at dette handler om kommunikasjonen og ikke ASK-hjelpemiddelet per se. Tilbakemelding fra de som jobber med dette, var da at de ikke kjente seg igjen i kommunikasjonsstøtte-begrepet, da det er ASK-begrepet som blir brukt ute i barnehager, skoler, og fra Statped (e-læring, kurs og på nettsiden) samt i litteraturen. Det ble så skiftet tilbake til ASK-begrepet. I tillegg ble det jobbet med å kutte unødvendige ord, skrive om spørsmålsformuleringene og bytte om på rekkefølgen på spørsmålene, slik at hele skjemaet fikk en bedre flyt. Et annet område som ble sett på var oppsettet av skjemaet. Det var ulike tilbakemeldinger angående antall spørsmål per «side», og det ble landet på ett spørsmål per side, slik at man har oppmerksomheten til respondenten på ett spørsmål om gangen. Piloteringsprosessen gav meg et godt gjennomarbeidet skjema, med viktige innspill fra personer med ulik kompetanse på fagfeltet. Videre ser jeg nærmere på valg av skala og svaralternativ.

3.6 Skala og svaralternativer

I denne undersøkelsen er det valgt å benytte en Likert-skala, noe som er vanlig når man måler holdninger og opplevelser, slik det blir gjort i denne studien (Eberhard-Gran & Winther, 2017). Svarkategoriene er faste og går fra en ytterende til den neste, ofte med et nøytralt alternativ i midten, eksempelvis «aldri» i den ene enden av skalaen og «alltid» i den andre enden. Det ble vurdert å kombinere dette med en visuell analog skala (VAS-skala), som er en linje, der ytterpunktene er markert med tekst. Nettskjema som ble brukt i denne studien, hadde ikke det utformingsalternativet. Når det gjaldt svaralternativ, ble det jobbet med å få svaralternativene mest mulig like for å lettere kunne sammenligne ulike spørsmål, men likevel slik at de passet med spørsmålsformuleringene. For å få til dette, ble enkelte spørsmålsformuleringer endret. Der spørsmålene ville fått et annet innhold ved å endre på spørsmålsformuleringen, ble den opprinnelige formuleringen beholdt.

Det er ikke nødvendigvis slik at alle spørsmål vil oppleves relevant for alle respondentene, og jeg satt derfor inn en kategori med «ikke relevant» som svaralternativ der det var aktuelt.

3.6.1 Respons på spørreskjema

Spørreskjemaet (vedlegg 2) ble sendt ut til alle barnehager og skoler i kommunen. Det er 16 barnehager og 13 skoler i kommunen, hvor av en av disse er en kombinert barne- og ungdomsskole. Av disse svarte 17 barnehager og skoler, der 9 respondenter var barnehager og 6 var skoler, samt 2 respondenter som ikke har krysset av på om de er barnehage eller skole.

Grunnen til at 12 av 29 skoler og barnehager ikke svarte, kan skyldes travelheten de fleste skoler og barnehager står i daglig. Det kan også være at enkelte ikke svarte fordi de opplevde at temaet ikke angikk deres arbeidsplass. Her ble det imidlertid understreket både i informasjonsbrev og for hver purring som gikk ut, at det var viktig at alle barnehager og skoler svarte, selv om de ikke opplevde problemstillingen som relevant for seg.

3.7 Etske hensyn og forskningskvalitet

3.7.1 Validitet, reliabilitet og feilkilder

For å få et godt utgangspunkt for vurdering av resultatene av en undersøkelse, bør reliabilitet og validitet vurderes. Jeg vil derfor se på hvilke feilkilder som kan ha oppstått, samt en vurdering av reliabilitet og validitet i denne oppgaven

Validitet handler om i hvilken grad man måler det undersøkelsen er ment å måle. Validitet kan vurderes på flere måter, og uttrykkes i større grad rundt forholdet mellom teorien og det som blir etterspurt. Å omgjøre teori til spørsmål vil være utfordrende i seg selv, men handler om at spørsmålene i størst mulig grad er representative for det man ønsker å undersøke og teorien bak dette (Ringdal, 2018). Undersøkelsen i denne masteroppgaven, har ingen teori eller fasit man kan sjekke den opp mot. *Intern* validitet handler om at undersøkelsen gir et riktig bilde av situasjonen i denne spesifikke kommunen. Lavere *ekstern* validitet, handler om generalisering. Denne studien er ikke generaliserbar til andre kommuner, selv om andre kommuner kan bruke den som et utgangspunkt. Validitet blir også påvirket av målefeil. Hvis målefeilene er systematiske (går igjen i undersøkelsen), påvirkes validiteten, det vil si at man kan ende opp med å måle noe annet enn det man ønsket å måle (Ringdal, 2018). Pilotering ble gjennomført i flere runder for å i minst mulig grad få systematiske målefeil og slik oppnå høyere validitet (se kapittel 3.5).

Reliabilitet sier noe om i hvilken grad måleinstrumentet (her spørreskjemaet) vil måle det samme ved gjentatte målinger (Ringdal, 2018). Tilfeldige målefeil vil påvirke reliabiliteten, da man ved slike målefeil ikke vil få samme svar ved gjentatte målinger. Reliabilitetsvurdering gjennom test-retest var ikke aktuelt gitt denne undersøkelsens tidsramme. Man kan også måle reliabiliteten ved å regne ut Chronbachs alfa, der man måler intern konsistens mellom de spørsmålene som sammen danner en indeks. Spørreskjemaet i denne mastergraden er ikke av en slik art, da resultatet blir mer deskriptive heller enn indekser. Man kan likevel gjøre en vurdering av de mulige feilkildene, men det vil imidlertid gi en mer subjektiv vurdering av reliabiliteten.

I vurdering av feilkilder, det vil si grunner til at svaret man får ikke representerer virkeligheten som den egentlig er, er det slik at i denne undersøkelsen ble hver barnehage og skole bedt om å svare for sin arbeidsplass. De ble bedt om å svare selv, snakke med kollegaer eller be den på arbeidsplassen som er ansvarlig for ASK om å svare, slik at svaret de gir blir mest mulig representativt for arbeidsplassen. Man vet ikke om lederne ved arbeidsplassen har gjort det og i hvilken grad de har gjort det, så det vil

være en mulig feilkilde når det gjelder hvor representative svarene er. I tillegg har flere svart at mange av disse spørsmålene ikke er aktuelle for dem, men det kommer ikke nødvendigvis frem hvorfor. Det kan eksempelvis komme av en forståelse av at det bare er barn helt uten språk som har behov for ASK, der de ikke har kunnskap om at ASK kan være nyttig for flere barn, eller at de faktisk ikke har barn med et slikt behov. I tillegg vil det alltid være en usikkerhet rundt om respondentene har forstått hva man er ute etter i spørsmålene og for at respondentene ikke har lest spørsmålene eller svaralternativene nøye. For å minske denne feilkilden, ble det jobbet med pilottesting i flere runder (se under punkt 3.5). Det kan også skje at respondentene svarer det de tenker at det er ønskelig at de skal svare. Dette kalles en positiv grunnholdning og kan føre til systemfeil og dermed får man en svakere validitet (Ringdal, 2018). Alt i alt vurderer jeg at flere runder med pilottesting, samt informasjon på e-post og på selve spørreskjemaet har minsket muligheten for at feilkilder har påvirket resultatet.

3.7.2 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Denne undersøkelsen inneholdt ingen spørsmål om personsensitiv informasjon. Spørreskjema ble sendt til styrer/ rektor ved de ulike barnehagene og skolene, og de ble bedt om å snakke med sine ansatte eller eventuelt videreformidle spørreskjemaet til den personen ved arbeidsplassen som har oversikten over bruk av ASK og eventuelle andre tilrettelegginger. Spørreskjemaet skulle bare fylles ut en gang per arbeidsplass. I tillegg blir ikke kommunen navngitt i oppgaven. For å dobbeltsjekke at det ikke var behov for å sende inn godkjenning fra NSD, ble det gjennomgått spørsmål som ligger på NSD sine nettsider, der NSD ut fra disse svarene konkluderer med om det er behov for å søke NSD om tillatelse. Konklusjonen ble det samme som var vurdert på forhånd: Det er ikke innsamling av personopplysninger, og prosjektet trenger derfor ikke å meldes til NSD.

3.7.3 Ethiske refleksjoner

I forskningsetikk ligger det noen grunnleggende normer for vitenskapelig praksis, som særlig går på det som gjelder at forskning skal være tilgjengelig for alle (felleseie), den skal vurderes ut fra forskningen i seg selv, ikke den/de som har gjennomført forskningen (universell), den skal være uavhengig av både parter som kan være interessert i at visse resultater fremkommer, eller ens eget utgangspunkt og syn (upartisk). I tillegg bør den bidra til ny kunnskap (original) og være kritisk til det forskning som sådan viser (organisert skepsis) (Merton & Storer, 1973 i Ringdal, 2018). Her vil jeg ta for meg disse normene knyttet opp mot egen oppgave. I tillegg vil jeg se på personvern, informasjon og samtykke, konfidensialitet og referanser.

Masteroppgaven vil gjennom NTNU bli publisert slik at den er søkbar og tilgjengelig for alle. Imidlertid har jeg valgt å skrive denne på norsk, noe som gjør at oppgaven kun er tilgjengelig for personer som forstår norsk. Jeg har derfor valgt å skrive et sammendrag på engelsk, slik at også personer som forstår engelsk kan finne oppgaven, og om noen ønsker å vite mer om oppgaven, kan de ta kontakt med meg (felleseie). Når det gjelder at forskningen skal være universell, det vil si at det ikke er forskerens anseelse, stilling, alder, kjønn eller nasjonalitet som skal være førende for hvordan forskningen vurderes (Ringdal, 2018), er denne vurderingen i seg selv ikke så relevant i en masteroppgave. Oppgaven blir publisert som en masteroppgave, uansett hvem som har skrevet den. I en eventuell publisering av denne undersøkelsen i en artikkel, blir universalisme aktuelt, men dette handler om andre sin vurdering av en eventuell fagfelleverdert artikkel. Denne oppgaven har forsøkt å ta for seg kommunalt arbeid rundt ASK og hvordan de som skal utføre den lovpålagte oppgaven som det er å drive opplæring i ASK og ta i bruk ASK for å sikre kommunikasjonsmuligheter for alle, opplever sin egen kompetanse på dette feltet,

hvilket fokus de har og hvordan de opplever hjelpeapparatet rundt. I søk etter kunnskap på dette området, for å kunne forstå hvordan barnehager og skoler ligger an etter at arbeid med ASK ble innført som en lovpålagt oppgave, har det vært lite å finne om undersøkelser rundt dette i Norge. Et deskriptivt bilde representert ved en kommune i Norge kan være en vei inn til å sette retten til språk og kommunikasjon på dagsorden, samt finne et utgangspunkt for kompetanseheving på området (originalitet). Jeg jobber selv i PP-tjenesten, og kan derfor sies å ikke være helt upartisk, men samtidig vil ikke et resultat i den ene eller andre retningen være noe som gagnar/ikke gagnar en PP-tjeneste, som skal bidra med kompetanseheving, tilrådinger og veiledning. Tvert imot er det av interesse for en PP-tjeneste å vite hva det faktiske behovet er og hvordan man kan hjelpe skoler og barnehager ut fra den reelle situasjonen. Jeg har heller ikke fått utdanningen betalt av kommunen eller andre som ville kunne ha interesse i studien, og det er heller ingen andre parter som ville hatt interesse av et bestemt utfall av studien (upartiskhet).

Når det gjelder personvern så ble det som tidligere nevnt fylt ut et skjema hos NSD som viste at det i dette tilfellet ikke var behov for godkjenning hos dem. Dette fordi det ikke ble innhentet personopplysninger. De som svarte, svarte på vegne av sin arbeidsplass og kunne også konferere med andre. Det var likevel viktig å ikke ha spørsmål som gjorde at arbeidsplassene ble identifisert, for å sikre at de svarte ærligst mulig og man unngikk at respondentene svarte det de tenkte at man ønsket de skulle svare. Undersøkelsen var frivillig, og man kunne ikke vite hvem som hadde svart og hvem som ikke hadde svart. Informasjon om anonymitet kom tydelig fram i e-posten med invitasjon til deltagelse i studien. De fikk også mulighet til å kontakte meg per e-post eller telefon for spørsmål hvis det var noe som var uklart.

3.8 Analyse

Før resultatene blir presentert, vil jeg kort gjøre rede for den analytiske prosessen. Spørreskjemaene ble overført fra Nettskjema og inn i Excel. Excel er en programvare som gjør at man kan organisere og strukturere tall, gjøre statistiske beregninger og presentere data grafisk. Dette er en måte å fremstille innsamlet materiale på som man bruker dersom man har et lite antall informanter og få variabler (Befring, 2010), slik situasjonen er i denne undersøkelsen. De innsamlede dataene (rådata) ble organisert i en totaloversikt. Hver av respondentene hadde en kode, slik at man fikk en kodebok der alle variablene var systematisert. Hvert spørsmål på spørreskjemaet ble deretter organisert i en råtabell, slik at man kunne se hvor mange som hadde svart hva, og dette ble igjen satt inn i grafer eller tabeller. Noen svar ble regnet om i prosent, og ved behov ble alternativene omformet til tall, for å kunne sammenligne tallene i punkttabeller. I neste avsnitt legger jeg frem hvordan jeg har vurdert hva jeg skal presentere av resultat av spørreundersøkelsen.

3.8.1 Valg og bortvalg av resultat til presentasjon i oppgaven

Jeg har valgt ut de grafene og svarene som jeg tenker svarer på problemstillingen som oppgaven tok utgangspunktet i. De åpne spørsmålene er ikke tatt med i resultatdelen, da det var et fåtall som valgte å svare her. Det samme gjaldt muligheten for å svare åpent under svaralternativene «annet» på en del spørsmål. Noen barnehager eller skoler svarte også på en slik måte at det kan være gjenkjennbart. I tillegg gjennomførte jeg noen sammenligninger, som for eksempel å knytte svarene barnehagene og skolene gav, opp mot hvordan de opplevde egen kompetanse og erfaring. Jeg valgte å presentere resultatene gjennom ulike tabelltyper og grafer, slik at man enklest kunne identifisere de

ulike svaralternativene. Noen resultater ble beskrevet med tekst. Jeg brukte deskriptiv metode for å framstille resultatene, da det totale antallet respondenter var begrenset.

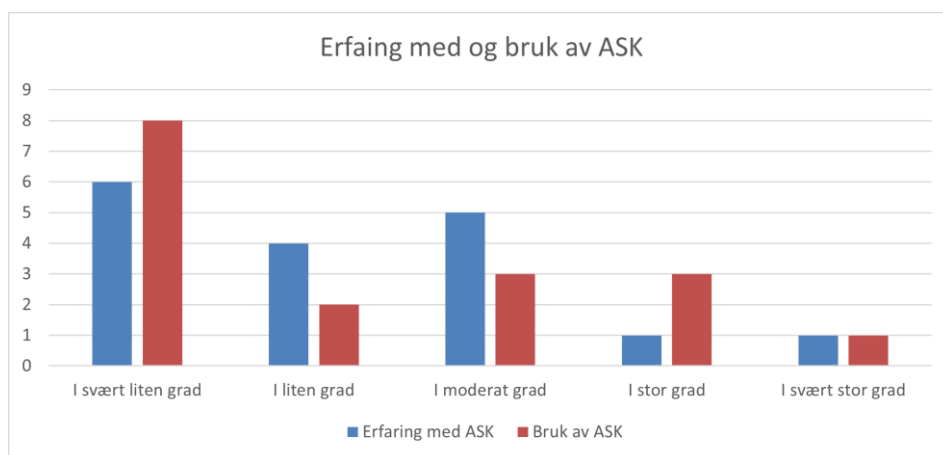
4 Resultat

Framstillingen av resultatene vil følge oppsettet i teorien og spørreskjemaet. Her ser jeg på bruk av ASK i barnehager og skoler, planer for ASK-oppfølging i kommunen, fokusområder ved både bruk og planlegging, samt fokus på språkutvikling og kommunikasjon og konsekvens når det gjelder adferd ved manglende mulighet til kommunikasjon. Jeg ser også på ulike sider ved kompetansen i barnehager og skoler, samt bistand fra samarbeidspartnere.

4.1 Planer og bruk

Som man ser i OUS-pyramiden (figur 1, s. 14), er tidlig identifisering og videre ASK-oppfølging viktig. Barnehagene og skolene ble derfor spurt om de kjenner til planer for identifisering og oppfølging av behov for ASK. Her svarer 14 respondenter (82,4%) av skolene og barnehagene at de ikke kjenner til en slik plan. Av de som kjenner til en slik plan, svarer disse at de bruker planene i moderat eller stor grad (ikke grafisk presentert).

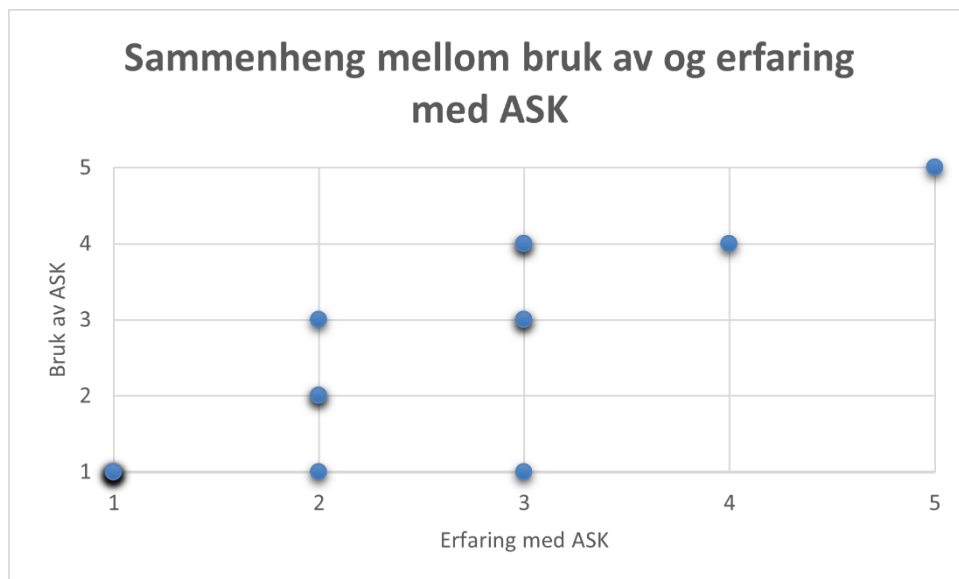
Det første som ble etterspurt i forbindelse med ASK, var *erfaring* med og *bruk* av ASK. Her svarer 6 respondenter (35,3%) at de har svært liten grad av erfaring, 4 respondenter (23,5%) at de har liten grad av erfaring, 5 respondenter (29,4%) at de har moderat grad av erfaring, 1 respondent (5,9%) at de har stor grad og 1 respondent (5,9%) at de har svært stor grad av erfaring (Figur 2). I motsetning til erfaring med ASK, som handlet om *tidligere* erfaringer barnehager og skoler har med ASK, handler *bruk* av ASK om i hvor stor grad barnehager og skoler bruker ASK *per nå*. Her svarer nær halvparten at de bruker ASK i svært liten grad, 2 respondenter (11,8%) at de bruker det i liten grad, 3 respondenter (17,6%) bruker det i moderat grad, 3 respondenter (17,6%) bruker det i stor grad og 1 respondent (5,9%) bruker det i svært stor grad (Figur 2).



Figur 2. Hvilken grad av erfaring og bruk har barnehagene og skolene med ASK

For å se om det er de samme respondentene som rapporterer om erfaring og bruk av ASK, er denne sammenhengen framstilt i figur 3. Her vises svært liten grad som 1 og svært stor grad som 5. Figuren viser en sammenheng mellom bruk og erfaring av ASK. 2 respondenter (11,8%) melder om moderat erfaring og moderat bruk, 2 respondenter (11,8%) har moderat erfaring, men bruker ASK i stor grad og 1 respondent (5,9%) har moderat erfaring, men bruker ASK i svært liten grad. Man ser at 9 respondenter (58,8%) både har svært liten/liten erfaring med og også bruker ASK svært lite/lite. 2 respondenter (11,8%) sier de har moderat grad av erfaring og de bruker det også i

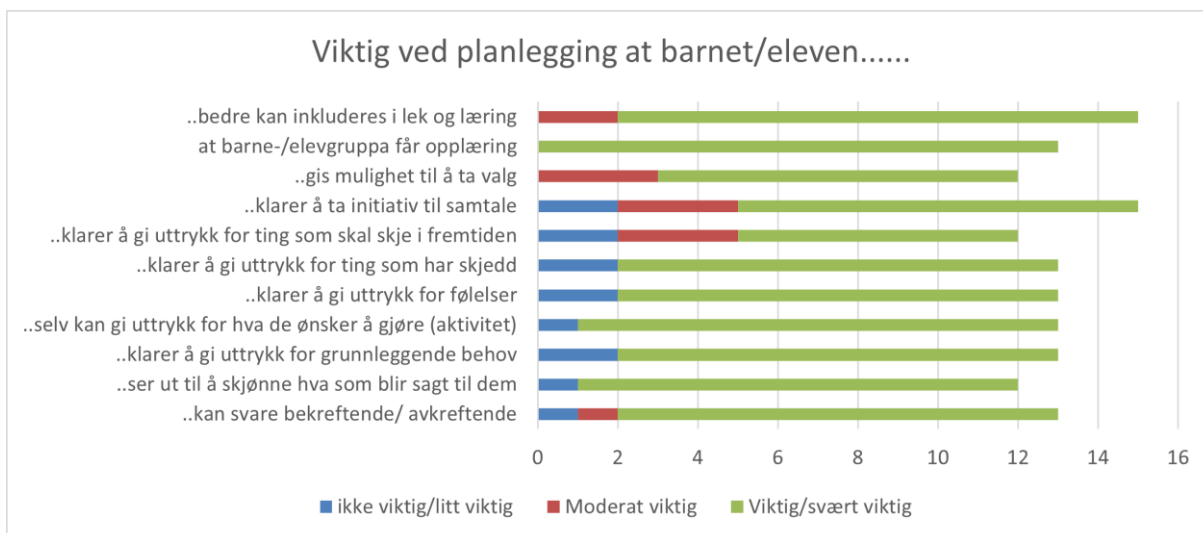
moderat grad. 2 respondenter (11,8%) har både stor/svært stor erfaring med ASK, samt bruker det i stor/svært stor grad. Alt i alt ser man en trend der mer erfaring henger sammen med mer bruk.



Figur 3. Sammenheng mellom bruk og erfaring med ASK. 1 = liten grad og 5 = stor grad.

4.2 Fokusområder ved bruk av ASK og konsekvenser ved manglende språk
Deltagerne ble spurt om hva som er viktig når man planlegger ASK, og videre hva barnehagen velger å konsentrere seg om når de jobber med ASK (faktisk bruk). Ut fra dette kan man få et innblikk i hvilke områder av kommunikasjonen de anser for å være viktigst i teorien og hvilke områder man jobber med ved faktisk bruk av ASK og i motsatt fall, hva de anser for å ikke være så viktig. I tillegg kan man se om det er noe forskjell på hva barnehager og skoler tenker er viktig i planlegging og hva fokus er ved bruk av ASK. Når det gjelder hva som er viktig når man planlegger arbeidet med ASK, er det en del barnehager og skoler som svarer at dette ikke er relevant. Det er gjennomgående de samme respondentene som svarer «ikke relevant».

Det svaralternativet som synes viktigst for flest barnehager og skoler når de *planlegger* ASK-bruk, er at barnet/eleven bedre kan inkluderes i lek og læring med andre barn/elever. 11 respondenter (64,7%) svarer at dette er svært viktig, og 13 respondenter (76,5%) sier dette er svært viktig eller viktig. 13 respondenter (76,5%) sier også at det er svært viktig eller viktig at barne-/elevgruppa får opplæring slik at de kan kommunisere med brukeren av ASK. Videre synes 12 respondenter (70,6%) at det er svært viktig eller viktig at barnet selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre. Når det gjelder hva de synes er litt eller ikke viktig er det 2 respondenter (11,8%), som har svart dette på følgende alternativ; initiativ til samtale, uttrykk for hva som skal skje i fremtiden, hva som har skjedd, uttrykk for følelser og uttrykk for grunnleggende behov. De temaene som ingen svarer «litt viktig» og «ikke viktig» på, er de som gjelder inkludering, at resten av barnegruppa får opplæring og barnet blir gitt mulighet til å ta valg (figur 4).



Figur 4. Denne grafen viser hva barnehagene og skolene tenker er «ikke viktig/litt viktig», «moderat viktig» eller «viktig/svært viktig» ved planlegging av ASK.

Jeg har også sortert de ulike områdene som barnehagene og skolene synes er «viktige» eller «svært viktige» ved *planlegging* av ASK (tabell 1), og en tabell der jeg har sortert de ulike områdene som barnehagene og skolene synes er «lite viktig» eller «ikke viktig» ved *planlegging* av ASK (tabell 2). Disse er sortert etter *hvor mange* barnehager og skoler som har krysset av de ulike områdene i hver av tabellene. De som har svart «ikke relevant» er utelatt fra denne tabellen. Prosentene er her regnet ut fra det antall respondenter som har svart noe annet enn «ikke relevant». Det området med flest kryss, står øverst, deretter i synkende rekkefølge nedover i tabellen. På denne måten får man også en visuell oversikt over hva barnehagene og skolene mener er viktigst å ha fokus på og hva de mener er *minst* viktig å ha fokus på. For å få fram dette skillet, er derfor ikke de som har svart «moderat viktig» tatt med.

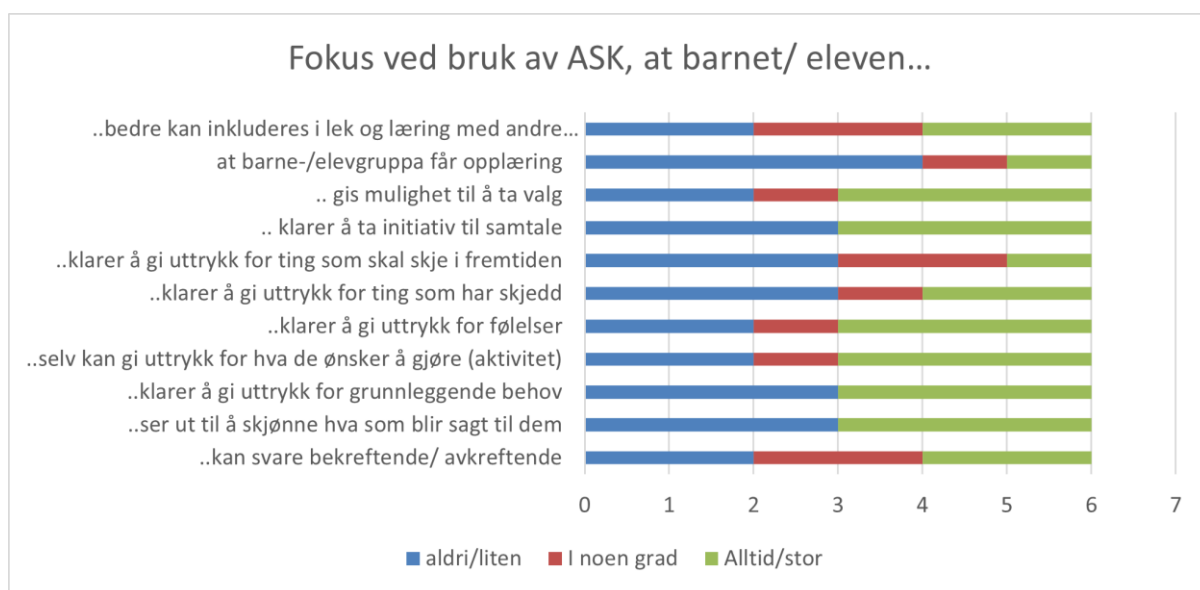
Tabell 1. Fremstilling av hva som er viktig eller svært viktig ved planlegging av ASK. Det respondenter har oppgitt som viktig eller svært viktig, er satt opp i stigende rekkefølge, med det som flest har svart øverst.

Ved planlegging av ASK, hvor viktig er det...	Viktig/svært viktig
..at barne-/elevgruppa får opplæring	100,0 %
..selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet)	92,3 %
..ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem	91,7 %
..bedre kan inkluderes i lek og læring	86,7 %
..klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd	84,6 %
..klarer å gi uttrykk for følelser	84,6 %
..klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov	84,6 %
..kan svare bekreftende/ avkreftende	84,6 %
..gis mulighet til å ta valg	75,0 %
..klarer å ta initiativ til samtale	66,7 %
..klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden	58,3 %

Tabell 2. Fremstilling av hva som ikke er viktig eller litt viktig i planlegging av ASK, der det som respondentene har oppgitt som ikke viktig eller litt viktig, er satt opp i stigende rekkefølge, med det som flest har svart øverst.

Ved planlegging av ASK, hvor viktig er det...	Ikke viktig/ litt viktig
..klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden	16,7 %
..klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd	15,4 %
..klarer å gi uttrykk for følelser	15,4 %
..klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov	15,4 %
..klarer å ta initiativ til samtale	13,3 %
..ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem	8,3 %
..selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet)	7,7 %
..kan svare bekreftende/ avkreftende	7,7 %
..gis mulighet til å ta valg	0,0 %
..bedre kan inkluderes i lek og læring	0,0 %
..at barne-/elevgruppa får opplæring	0,0 %

Når det gjelder i hvilken grad respondentene synes ulike områder er viktig å ha fokus på ved den *faktiske bruken* av ASK, svarer 7 respondenter (41,2%) at dette spørsmålet ikke er relevant. Resultatene i figur 5 blir presentert uten de som har svart «ikke relevant» for å få fram svarene til de som bruker ASK per i dag. Svarene fordeler seg da utover de ulike områdene, og det blir få respondenter i hver kategori. Her blir derfor kategoriene «alltid» og «i stor grad» slått sammen og kategoriene «i liten grad» og «aldri» slått sammen, figur 5. Halvparten av respondentene som opplever utsagnet som relevant, sier det er viktig eller svært viktig med følgende utsagn: «at barna klarer å uttrykke følelser», selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre, ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem, klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov, gis mulighet til å ta valg og klarer å ta initiativ til samtale. Den kategorien som viser seg at flest svarer at de aldri eller i liten grad har fokus på ved *faktisk bruk*, er at andre barn/elever får opplæring i ASK. Dette er samtidig et av områdene som alle respondentene ser som viktig/svært viktig i *planlegging* (tabell 1).



Figur 5. Denne grafen viser hva barnehagene og skolene har fokus på når ASK blir brukt.

For å få en oversikt over hvor mange av barnehagene og skolene som synes de ulike områdene er viktig «i stor grad» eller «alltid» ved bruk av ASK, er disse resultatene rangert i en tabell (tabell 3). Det er også en tabell som viser en rangering av hvor mange barnehager og skoler som synes de ulike områdene «i liten grad eller «aldri» er viktige ved bruk av ASK (tabell 4). Disse er sortert etter *hvor mange* barnehager og skoler som har krysset av de ulike områdene i hver av tabellene. De som har svart «ikke relevant» er utelatt fra denne tabellen. Prosentene er her regnet ut fra det antall respondenter som har svart noe annet enn «ikke relevant»

Tabell 3. Fremstilling av hvor viktig et bestemt fokusområde er ved bruk av ASK, i stigende rekkefølge, der det som flest har svart er «stor grad» eller «alltid viktig» øverst.

Ved bruk av ASK, hvor viktig er det...	stor grad/alltid
..klarer å gi uttrykk for følelser	50,0 %
..selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet)	50,0 %
..ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem	50,0 %
..klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov	50,0 %
..gis mulighet til å ta valg	50,0 %
..klarer å ta initiativ til samtale	50,0 %
..klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd	33,3 %
..kan svare bekreftende/ avkreftende	33,3 %
..bedre kan inkluderes i lek og læring	33,3 %
..at barne-/elevgruppa får opplæring	16,7 %
..klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden	16,7 %

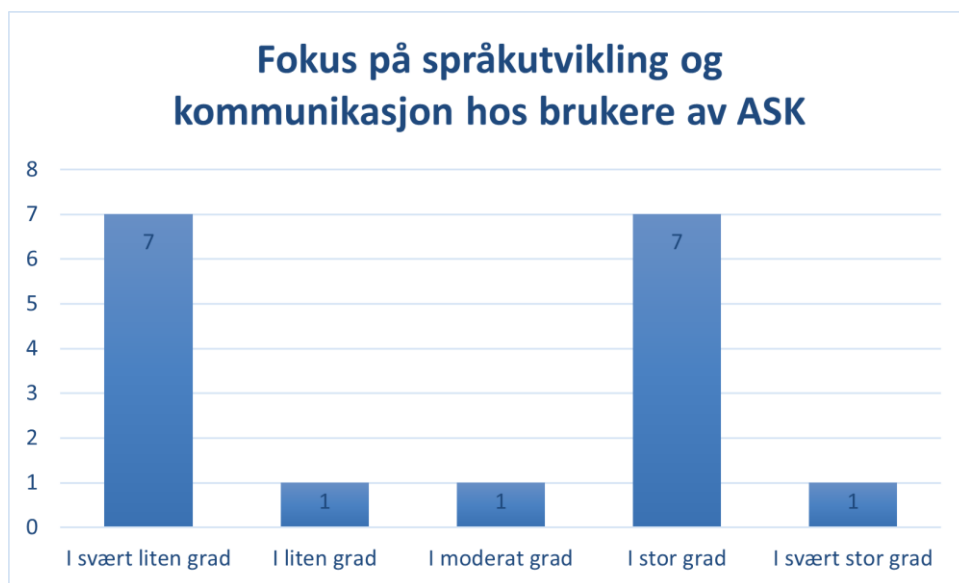
Tabell 4. Resultatet av hvor mange som har svart at et bestemt fokusområde i liten grad eller aldri er viktig ved bruk av ASK, blir også vist i en tabell i stigende rekkefølge, med det som flest har svart er i liten grad eller aldri viktig øverst.

Ved bruk av ASK, hvor viktig er det...	liten grad/aldri
..at barne-/elevgruppa får opplæring	66,7 %
..klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden	50,0 %
..klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd	50,0 %
..klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov	50,0 %
..klarer å ta initiativ til samtale	50,0 %
..ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem	50,0 %
..selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet)	33,3 %
..kan svare bekreftende/ avkreftende	33,3 %
..gis mulighet til å ta valg	33,3 %
..bedre kan inkluderes i lek og læring	33,3 %
..klarer å gi uttrykk for følelser	33,3 %

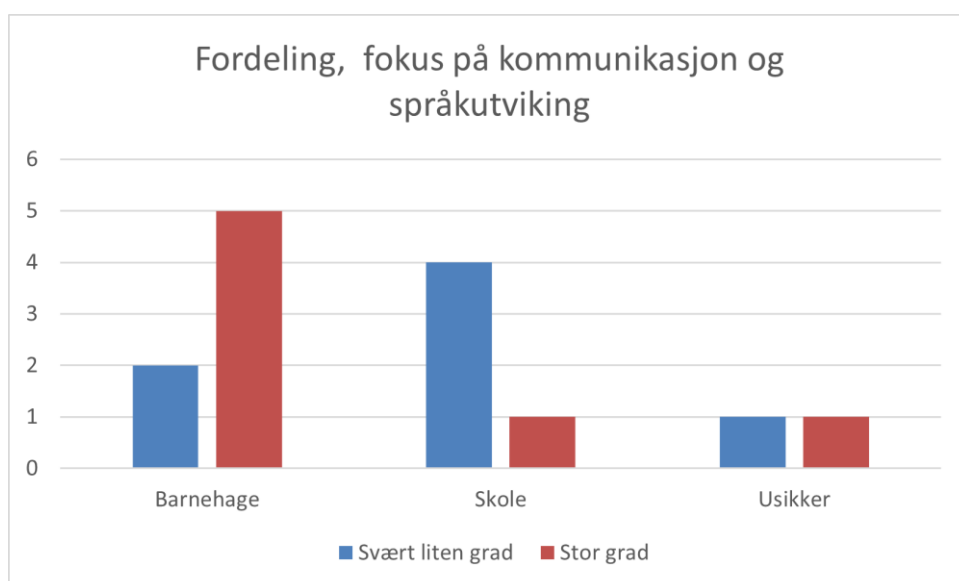
Oppsummert beskriver disse resultatene bruk og erfaring med ASK, og hvor viktig ulike områder er ved planlegging og bruk av ASK. Videre skal jeg se på fokuset barnehager og skoler har på språkutvikling og kommunikasjon, hvordan manglende kommunikasjon påvirker adferd og kompetanse i barnehagene og skolene i kommunen.

4.3 Språkutvikling, kommunikasjon og konsekvenser av mangel på språk

Tidligere i oppgaven har vi sett at språkutvikling og kommunikasjon er en grunnleggende rettighet og viktig for generell utvikling hos barn. Jeg ønsket derfor å se i hvor stor grad barnehager og skoler har fokus på språkutvikling og kommunikasjon hos brukere av ASK (figur 6). De fleste barnehager og skoler mener enten at de har svært liten grad av fokus på dette, eller at de i stor grad har fokus på språk og språkutvikling, med henholdsvis 42,2 % av svarene i hver av disse to kategoriene. Siden dette skillet er så tydelig, ønsket jeg å se om man ser en tendens i forskjell mellom barnehager og skoler (figur 7). Her ser man at blant barnehagene er en overvekt av de som har svart at de i stor grad har fokus på språkutvikling og kommunikasjon hos brukere av ASK, mens det blant skolene er en overvekt av de som har svart at de har svært liten grad av fokus på dette området.

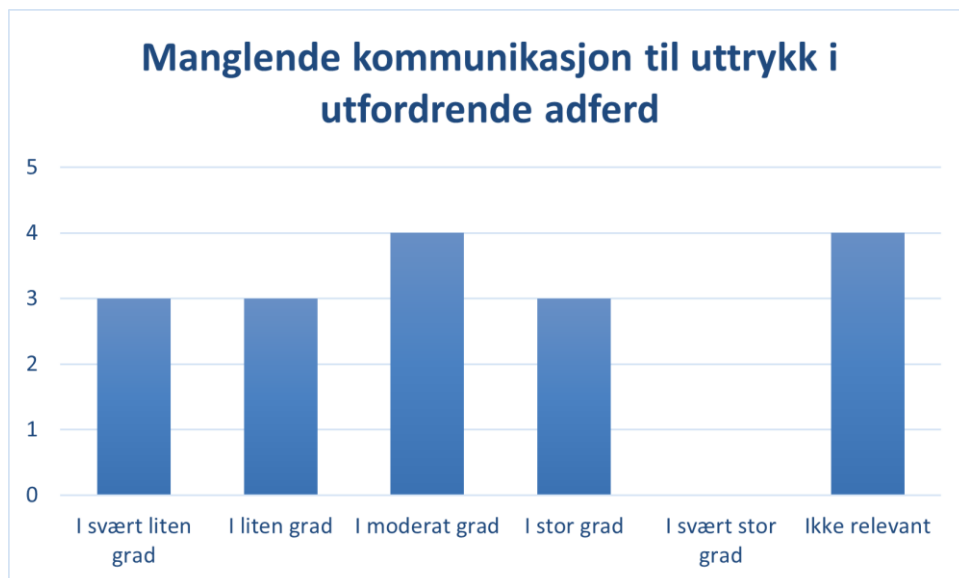


Figur 6. Denne grafen viser i hvor stor grad barnehagene og skolene tenker de har fokus på språkutvikling og kommunikasjon hos de som bruker ASK.



Figur 7. Fordeling mellom barnehager og skoler når det gjelder om de rapporterte svært liten grad eller stor grad av fokus på kommunikasjon og språkutvikling.

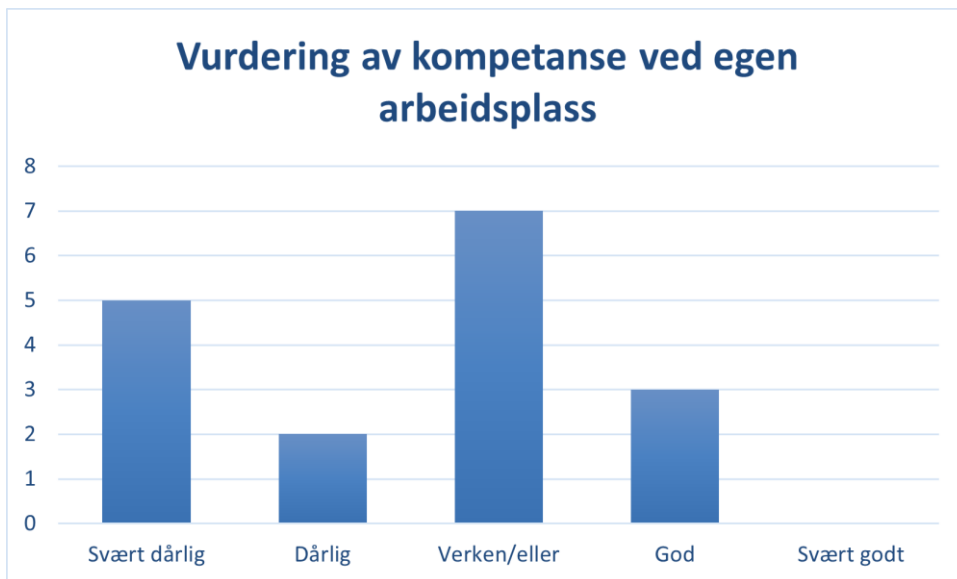
Som tidligere vist til i oppgaven kan mulighet til å kommunisere dempe negativ adferd. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan skolene og barnehagene opplever at manglende kommunikasjon kommer til uttrykk i utfordrende adferd (figur 8). Om man utelater de som svarer ikke relevant, ser man at om lag halvparten har opplevd dette i moderat eller stor grad, mens om lag halvparten har opplevd dette i svært liten eller liten grad.



Figur 8. Denne grafen viser hva barnehager og skoler rapporterer når det gjelder at manglende kommunikasjon kommer til uttrykk i utfordrende adferd.

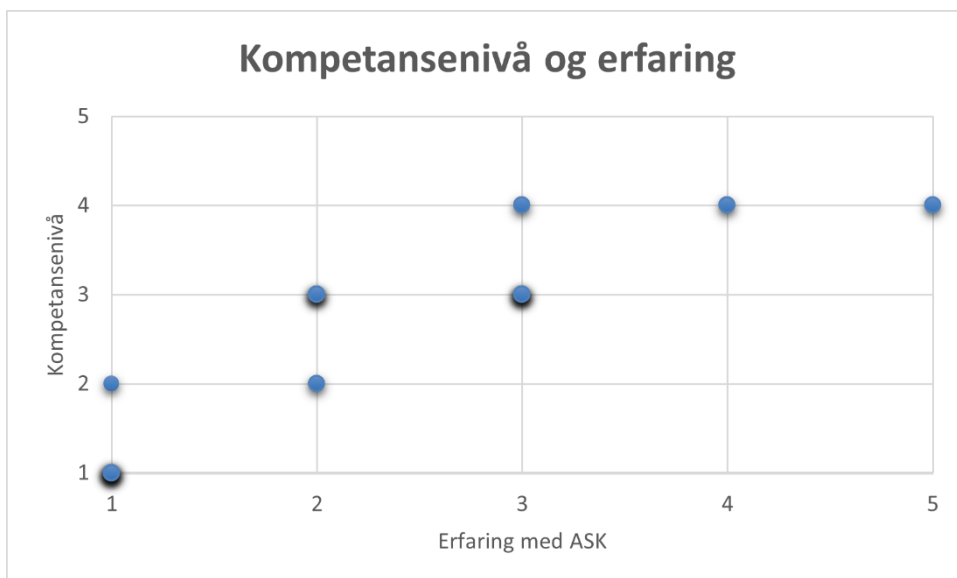
4.4 Kompetanse

Som nevnt, påpeker nasjonale retningslinjer at kompetanse er avgjørende for god oppfølging av ASK, og det var derfor interessant å få en oversikt over hvilken grad av kompetanse på ASK barnehagene og skolene selv opplever at de har. Her ser man at 5 respondenter (29,4%) vurderer at de har svært dårlig kompetanse, 2 respondenter (11,8%) opplever at de har dårlig kompetanse, 7 respondenter (41,2%) svarer verken eller, mens de resterende 3 respondentene (17,6%) opplever at de har god kompetanse. Ingen vurderer kompetansen sin som svært god (figur 9).



Figur 9. Denne grafen viser barnehagene og skolene sin opplevde kompetanse på ASK-feltet.

For å se om det kan være en sammenheng mellom kompetanse og erfaring med ASK, og kompetanse og bruk av ASK, blir disse dataene presentert i to ulike korrelasjonsgrafer, en som viser sammenheng mellom erfaring og kompetanse (figur 10) og mellom bruk og kompetanse (figur 11). Graderingen fra svært liten grad til svært stor grad, blir gjort om til tallene 1-5, det samme med graderingen fra svært dårlig til svært god. Her ser man en viss sammenheng når det gjelder erfaring med ASK og kompetansenivå, og også bruk og kompetansenivå. Jo mindre erfaring og mindre bruk, jo lavere kompetansenivå oppgir barnehagene og skolene å ha.

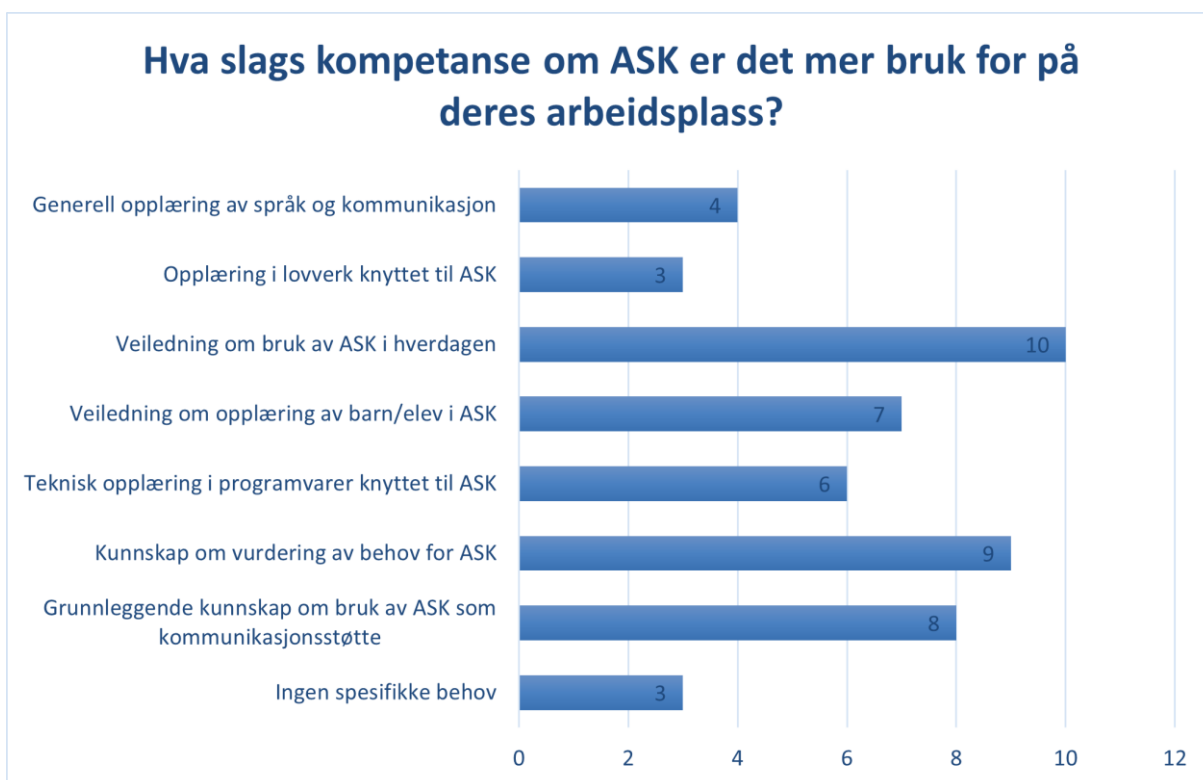


Figur 10. Grafen viser sammenhengen mellom erfaring med ASK og kompetansenivå. 1 = lavest grad av kompetansenivå og minst erfaring med ASK. Størrelsen på punktene avhenger av hvor mange som har svart, jo større punkt, jo flere har svart denne kombinasjonen av kompetansenivå og bruk av ASK.



Figur 11. Korrelasjon mellom bruk av ASK og kompetansenivå. Jo større sirkel, jo flere har svart dette. 1= lavest grad av kompetansenivå og minst bruk av ASK.

Når respondentene så skal vurdere hvilken type kompetanse de har bruk for på egen arbeidsplass, ser man at de tre områdene flest har svart at de har bruk for mer kompetanse på, er «veiledning om bruk av ASK i hverdagen», «kunnskap om vurdering av behov for ASK» og «grunnleggende kunnskap om bruk av ASK som kommunikasjonsstøtte» (figur 12).



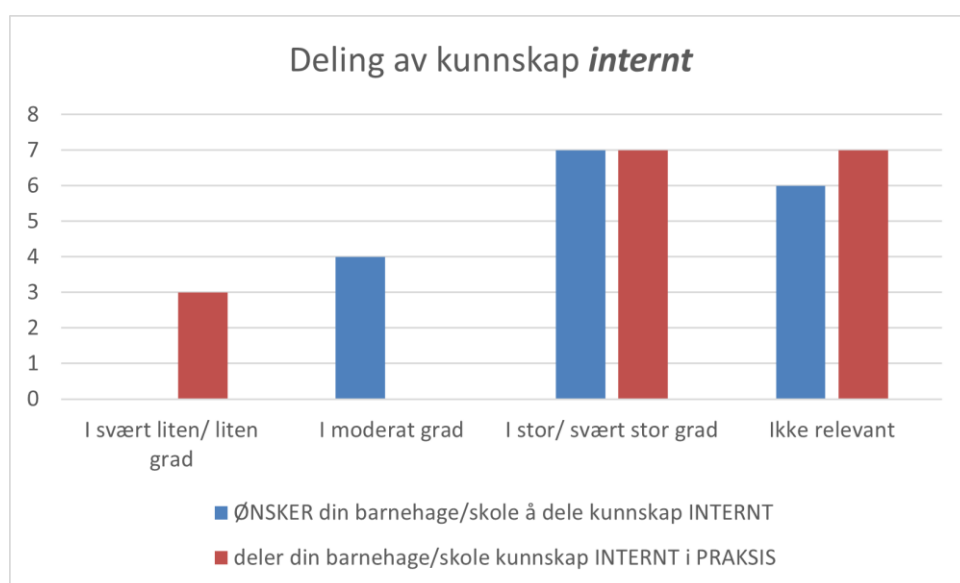
Figur 12. Denne grafen viser hvilken områder barnehager og skoler ønsker mer kompetanse på når det gjelder ASK. Tallene i grafen viser hvor mange barnehager og skoler som har krysset av for at dette er kompetanse det er behov for på deres arbeidsplass.

I kommuner der nærbarnehage og nærskoleprinsippet står sterkt, vil behovet for ASK i de ulike barnehagene og skolene variere over tid og kompetansen vil derfor også kunne

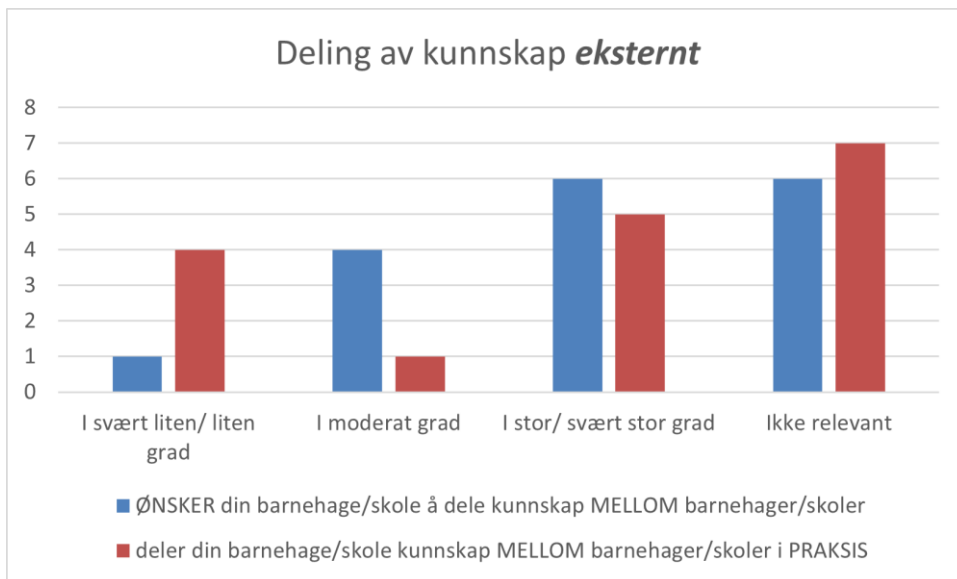
varierte mellom de ulike barnehagene og skolene. Kompetanseheving internt og eksternt i og mellom barnehagene og skolene kan derfor være et viktig bidrag i økt kunnskap om ASK i kommunen. Det var derfor ønskelig å vite noe om deling av kunnskap *internt* (på egen arbeidsplass) og *eksternt* (mellom barnehager/skoler) (henholdsvis figur 13 og 14). Det ble også både etterspurt i hvor stor grad de *ønsket* en slik deling av kunnskap og i hvor stor grad det *faktisk* skjer en slik deling.

Jeg ser her først på *intern* deling av kunnskap om ASK. 6 av respondentene svarer at det ikke er relevant å *ønske* en deling av kunnskap, mens 7 av respondentene sier det ikke er relevant å *faktisk* dele slik kunnskap. 11 av respondentene (64,7%) *ønsker* å dele informasjon i moderat til svært stor grad, mens 7 (41,2%) av respondentene *faktisk* deler informasjon i moderat til svært stor grad. 3 respondenter (17,6%) svarer at de i liten eller svært liten grad deler kunnskap på egen arbeidsplass (figur 13).

Når det gjelder deling av informasjon *eksternt*, svarer 6 respondenter at det ikke er relevant med *ønsket* om at barnehager og skoler deler kunnskap seg imellom, og 7 respondenter svarer at det ikke er relevant å *faktisk* dele kunnskap på denne måten. Når det gjelder de resterende respondentene, svarer 10 av respondentene (58,8%) at de i moderat til svært stor grad *ønsker* at barnehager og skoler deler kunnskap med hverandre, mens 6 respondenter (35,3%) i moderat til svært stor grad *faktisk* deler kunnskap (figur 14). 1 respondent (5,9%) svarer at de i svært liten til liten grad *ønsker* å dele kunnskap eksternt, og 4 respondenter (23,5%) svarer at de i svært liten til liten grad *faktisk* deler kunnskap med andre barnehager og/eller skoler.



Figur 13. Denne grafen viser i hvor stor grad barnehager og skoler deler kunnskap og ønsker å dele kunnskap innad på arbeidsplassen.



Figur 14. Denne grafen viser i hvor stor grad barnehager og skoler deler kunnskap og ønsker å dele kunnskap på tvers av barnehagene og skolene.

Ved å se på om bruk av ASK avhenger av hvem i personalet som bruker det, ville det kunne gi en pekepinn på om det er et innarbeidet system for dette i barnehagen der de fleste er involvert, eller om dette er personavhengig (figur 15). Her ser man at kun en barnehage/skole tenker at ASK -bruk er i liten eller svært liten grad avhengig av personal, mens 6 av respondentene (35,3%), tenker at bruken i stor eller veldig stor grad er avhengig av personal. Hvis man ser på prosentandelen av de som opplevde spørsmålet som relevant, er det 60 % som tenker at bruken av ASK i stor eller veldig stor grad er avhengig av personal. Det er også gjort undersøkelse av sammenhengen mellom *bruk av ASK avhengig av personal* sett opp mot faktorene kompetanse, bruk og erfaring. Ingen av disse sammenligningene viste noen sammenheng, da det ikke var noen tendens til korrelasjon når disse faktorene ble framstilt grafisk. Disse resultatene er ikke vist i oppgaven.



Figur 15. I hvilken grad er bruk av ASK avhengig av personalet.

4.5 Bistand fra samarbeidspartnere

Arbeid med kommunikasjon og språk, særlig gjennom ASK, krever samarbeid med andre instanser. Derfor ville jeg avslutningsvis se på hvilke instanser barnehager og skoler opplever at hjelper dem i oppfølging av ASK. Her er de delt inn i to kategorier: «i noen grad til svært stor grad» og «i liten eller svært liten grad». Dette for å få frem hvilke instanser som bidrar og hvilke som ikke bidrar eller bidrar lite. Prosentandelen er regnet ut fra det totale antall respondenter og inkluderer også de som har svart «ikke relevant», da de som har svart «ikke relevant» kan ha gjort det både fordi de ikke har ASK-saker og fordi denne instansen ikke oppleves som relevant i respondentens ASK-sak/ saker. Prosentandelen viser derfor hvor mye den enkelte instans er inne i ASK-saker totalt sett i barnehagene og skolene i kommunen. I kategorien «bidrag i noen til svært stor grad», er det PPT som bidrar mest, så Hjelpemiddelsentralen, deretter Statped og nederst Helsestasjonen, ergoterapeut og andre (tabell 5). Barnehabiliteringen, BUP og privatpraktiserende logoped eller audiopedagog er ikke oppgitt til å bidra i noen til svært stor grad hos noen av respondentene. Når det gjelder hvem som bidrar i svært liten eller liten grad, blir disse oppgitt til å bidra minst: Helsestasjonen, privatpraktiserende logoped eller audiopedagog, HABU og BUP (tabell 6).

Tabell 5. Denne tabellen viser hvor stor prosentandel av respondentene som har svart at de ulike instansene bidrar i ASK-sakene i noen, stor eller svært stor grad.

	noen/stor/svært stor grad
PPT	41,2 %
Hjelpemiddelsentralen	29,4 %
Statped	17,6 %
Helsestasjon	11,8 %
Andre	11,8 %
Ergo	5,9 %
Privat Logoped/audiograf	0,0 %
BUP	0,0 %
HABU	0,0 %

Tabell 6. Denne tabellen viser hvor stor prosentandel av respondentene som har svart at de ulike instansene bidrar i ASK-sakene i svært liten eller liten grad.

	Svært liten/liten grad
Helsestasjon	47,1 %
Privat Logoped/audiograf	41,2 %
HABU	41,2 %
BUP	41,2 %
Ergo	35,3 %
Statped	29,4 %
PPT	17,6 %
Hjelpemiddelsentralen	17,6 %
Andre	11,8 %

Oppsummert har jeg nå tatt for meg bruk av ASK, sett på hva barnehagene og skolene planlegger å ha fokus på i ASK-arbeid og hvordan dette blir i praksis. Jeg har videre sett på fokus på språkutvikling og kommunikasjon og om det oppleves at manglende kommunikasjon kan komme til uttrykk i utfordrende adferd, kompetanse om ASK, hvilke kompetanse barnehager og skoler ønsker mer av, deling av kompetanse, samt om ASK-bruk er avhengig av hvilket personell som er til stede. Avslutningsvis har jeg sett på hvilke hjelpeinstanser barnehagene og skolene opplever de får hjelp av. Disse funnene vil jeg diskutere i neste kapittel.

5 Diskusjon

I diskusjonen vil jeg ta for meg områdene som er blitt undersøkt og se nærmere på hvordan resultatet kan forstås, og knytte dette opp mot teori, lovverk, forskrifter og forskning der dette er relevant, samt logopedisk relevans. I tillegg vil jeg peke på hva som kan være nyttig å se nærmere på i eventuelle videre undersøkelser og hvordan resultatene kan hjelpe kommuner videre i ASK-arbeidet.

5.1 Bruk

Det første jeg ønsket å få oversikt over, var bruk av ASK i barnehager og skoler, for å få et grunnlag for resten av undersøkelsen og få et inntrykk av hvor utbredt bruken av ASK er. Ved å spørre om både *erfaring* (bruk av ASK tidligere) og *bruk* (per nå), ville man få fram hvorvidt det var veldig få barn med behov for ASK akkurat for øyeblikket på den aktuelle arbeidsplassen. Resultatet viser at det er få respondenter som har stor eller svært stor grad av erfaring med ASK, og de fleste har svært liten til moderat erfaring. Det er litt flere som sier de *braker* ASK sammenlignet med erfaring med ASK. Variablene erfaring og bruk viser en tendens til å korrelere. Jo mer erfaring, jo mere bruk, noe man kan forvente. I tillegg til at respondentene rapporterer svært liten til moderat erfaring, oppgir de også (med unntak av tre respondenter) at det ikke finnes planer for identifisering og oppfølging av ASK (se kapittel 5.2). Rundt 40% oppgir at de har svært dårlig eller dårlig kompetanse på ASK (se kapittel 5.5). Man kan spørre seg om disse resultatene har sammenheng med at antall barn med behov for ASK faktisk er lavt i barnehagene og skolene i kommunen, om barnehagene og skolene ikke tenker på ASK som et viktig tiltak eller om ASK blir opplevd som så vanskelig å komme i gang med, at dette tiltaket ikke blir prøvd ut. Dette hadde det vært interessant å finne mer ut av gjennom for eksempel et intervju med styrere eller ansatte i barnehagen, der man kan gå litt dypere inn på hvilke barn som blir identifisert som barn som kan ha nytte av ASK og hvordan barn med manglende eller svært forsinket talespråk blir fulgt opp.

5.2 Planer

OUS-pyramiden (se figur 1, s. 14) kan være et godt utgangspunkt for å lage gode planer i kommunen for identifisering og oppfølging. Planer for identifisering og systematisk arbeid er viktig ved oppfølging av ASK (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2018c). ASK er i tillegg et område som er lovfestet og som tidligere nevnt, kan manglende mulighet til kommunikasjon få store konsekvenser for enkeltbarnet som skal fungere som en likeverdig deltager i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Om kunnskap og systematisk identifisering og oppfølging av barn med behov for ASK skal sikres, vil tilgang til planer som alle kjenner til være av betydning. Resultatene av undersøkelsen viser at svært få (3 av 17) respondenter kjenner til slike planer i kommunen. Dette tyder på at det å lage planer for identifisering kan være ett av områdene å ta fatt på om man skal følge opp ASK-arbeidet. Om slike planer finnes, bør disse gjøres kjent. Her kan logopeder med sin språkutviklingskompetanse bidra inn i arbeidet med kommunale planer, fra tidlig identifisering, kartlegging av språk og kommunikasjon og evaluering underveis i prosessen.

5.3 Fokusområder ved planlegging og bruk av ASK

Barnehagene og skolene ble spurt om hvilke fokusområder de tenker er viktig når de planlegger arbeidet med ASK og hva de har fokus på når ASK blir tatt i bruk. Dette ble gjort for å se om det ble forskjeller på det man planlegger og det man får til i praksis.

Resultatet viser at inkluderingsperspektivet virker å stå sterkt hos mange respondenter. Kommunen i denne undersøkelsen har fokus på inkluderingsperspektivet for tiden, og er med på Udir sin IBOS-satsing (inkludering i barnehager og skoler) (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Man kan tenke at fokuset på inkludering er et godt utgangspunkt når man skal gi barn økt mulighet til kommunikasjon, fordi man ser at kommunikasjon er noe som skjer og blir lært i samspill med andre (Statped, 2020c; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Respondentene svarer også at det er viktig at de andre barna i barnehagene/ skolene får opplæring i bruk av ASK, noe som også vil føre til inkludering og som er et av punktene en sakkunnig vurdering fra PPT skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2016b, 2018b). Når man ser på *bruk* av ASK, ser man derimot at det at de andre barna får opplæring i ASK, er det området flest svarer lite eller ikke viktig på. Det at barna selv kan ta valg og at de kan skjønne hva som blir sagt til dem er også sett på som viktig når det gjelder planlegging av ASK, der over 90% av respondentene sier dette er viktig eller svært viktig. Deretter kommer inkludering i lek, som igjen peker på inkluderingsperspektivet.

De fleste respondentene svarer at alle punktene er viktige eller svært viktig ved planlegging av ASK, men når man ser på faktisk bruk, er det flere av respondentene som har svart at det aldri eller i liten grad er fokus på flere av de samme områdene. Slike forskjeller i svarene kan bety at det som i utgangspunktet er viktig, ikke blir prioritert ved faktisk gjennomføring, eller at man er usikker på hvordan det skal gjøres i praksis og det derfor blir dette skille i rapporteringen. En annen forklaring kan være at for de som tenker at ASK ikke er relevant for dem, likevel har svart på hva som er viktig ved planlegging, men når det gjelder bruk, har de svart ikke relevant. Dette ser vi ved at på spørsmålet om bruk, er det flere som svarer ikke relevant, enn på spørsmålet om planlegging. Når man skal lage planer og jobbe med kompetanseheving i fremtiden, vil forskjellen i planlegging og bruk, samt fokusområder, kunne være nyttig informasjon og gir en hjelp til å stille de rette spørsmål i veiledningen. Det kan også være interessant å gå nærmere inn på denne forskjellen i videre undersøkelser.

En logoped kan bidra inn i ASK-arbeid med hva det kan være lurt å ha fokus på i de ulike språkutviklingsstadiene som barna går gjennom, med utgangspunkt i det som er naturlig språkutvikling og justere dette opp mot det enkelte barns utvikling. Språkkompetansen som en logoped innehar kan også hjelpe barnehager og skoler å evaluere ASK-arbeidet, slik at man får justert fokus underveis, og samtidig ser helheten i kommunikasjonen i eksempelvis samspill med andre barn.

5.4 Språkutvikling, kommunikasjonsferdigheter og konsekvenser ved mangel på språk

Når man skal sette i gang arbeid med ASK, må man kunne identifisere barn som kan ha nytte av ASK for å kunne kommunisere på en adekvat måte (første trinn i OUS-pyramiden for kartlegging av ASK, figur 1, s. 14). Som tidligere nevnt i oppgaven, vurderte foreldre kommunikasjonsferdighetene til barna lavere når de fikk en forståelse av hva barna skjønte når situasjonen var en rutine og kjent for barna, versus kommunikasjonsferdigheter som var mer kontekstuavhengig (Hagemoen, 2004). I tillegg til å forstå språkutvikling, må man også ha kunnskap om og være bevisst på hvordan man kommuniserer og hvilken betydning kontekst har for kommunikasjon, for å kunne vurdere barns faktiske kommunikasjonsferdigheter, når behov for ASK skal identifiseres.

For å vite hvor man skal starte etter at behovet for ASK er avdekket, både når det gjelder nivå, type kommunikasjon og fokusområder, vil det være viktig å ha generell

kunnskap om kommunikasjon og språkutvikling, noe som også blir vist til i regjeringens Prop. 67 L (Kunnskapsdepartementet, 2018). På spørsmål om fokus på språk og språkutvikling hos de som bruker ASK, har respondentene svart ganske todelt. 7 av respondentene svarte at de hadde svært lite fokus på dette, og 7 respondenter svarte stort fokus. Svarene til de siste tre respondentene fordelte seg mellom de tre andre svaralternativene. Dette viser et sprik i fokus på noe som er grunnleggende i arbeid med ASK. Hvis man ser på fordelinga av hvem som svarer svært lite fokus, og hvem som svarte stort fokus, ser man at det er flere barnehager enn skoler som sier de har fokus på kommunikasjon og språkutvikling, noe som kanskje kan være naturlig, med tanke på rammeplanen i barnehagen og hvor barna da er i språkutviklingen. Rammeplanen for barnehager er tydelig på at barnehagen skal følge med på og fange opp de barna som er sene med språkutviklingen, ikke er særlig språklige aktive eller har kommunikasjonsvansker. Rammeplanen er også tydelig på at det skal legges til rette for at alle barn skal bli inkludert i samspill og samtaler, både verbalt og non-verbalt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Igjen er dette midt i en logopedes fagfelt, og det er nyttig at personer med spesialkompetanse på språk og kommunikasjon bidrar inn i denne delen av arbeidet, både ved identifisering av behov for ASK og i forståelsen av hvorfor språkutvikling og språk er essensielt når man skal forstå hva man skal jobbe med når ASK skal benyttes som et alternativ eller supplerende kommunikasjonsverktøy. Forskjellen på om det er noe barnehagene og skolene *tenker* er viktig, men som kan være vanskelig å få til i praksis, vil kunne være et godt utgangspunkt for videre arbeid og veiledning av barnehagene og skolene, for å hjelpe dem til gjennomføring av viktige fokusområder.

Når det gjelder spørsmålet om manglende kommunikasjon kommer til uttrykk i utfordrende adferd, ser man at det ikke er noen svar i undersøkelsen i masteroppgaven som stikker seg ut. Det ville være interessant å finne ut mer om språk kan være en viktig faktor i utfordrende atferd og frustrasjon hos barn som har utfordringer med talespråket, men der man likevel ikke har tenkt ASK. Også her har en logoped kompetanse på hva manglende språk vil innebære og hvilke konsekvenser dette vil kunne få for barna.

5.5 Kompetanse

Fram til nå har vi sett at det er flere områder som er viktig når man skal identifisere behov for ASK og oppfølging av ASK, som eksempelvis språkutvikling, kommunikasjon og konsekvenser av manglende språkforståelse og/eller mulighet til å uttrykke seg. Det er da behov for kompetanse på disse nevnte områdene for å ha god nok kunnskap til å følge opp (jamfør lovverket og retningslinjene som ligger til grunn) (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Når det gjelder egen opplevelse av kompetanse på ASK- feltet, svarte 7 av 17 respondenter at de hadde svært dårlig eller dårlig kompetanse og 7 svarte at de hadde verken god eller dårlig kompetanse. Kun 3 respondenter opplevde at de hadde god kompetanse. Graden av kompetanse ser i denne undersøkelsen ut til å henge sammen med grad av erfaring og bruk. Kompetanse opparbeides ved bruk og erfaring, samtidig som barnehager og skoler skal være kompetente til å ta imot eventuelt nye barn med behov for ASK. De skal også kunne identifisere og følge opp hvis det viser seg at de har barn som trenger dette, som vist til tidligere i rammeplanen for barnehager. Hvis de først skal starte all opplæring og kompetanseheving av personalet i det barnet starter i barnehagen eller på skolen, eller i det behovet oppdages, kan det ta lengre tid før man får startet på arbeidet med språk og kommunikasjonen hos barnet. Ut fra svarene på

denne undersøkelsen ser det ut til at kompetanseheving er et viktig område å ta tak i, da kompetansen er så grunnleggende viktig i arbeidet med ASK, både når det gjelder identifisering og oppfølging. Skolene og barnehagene er forpliktet til å sørge for slik kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016b, 2018a).

Når barnehagene og skolene trenger kompetanse, er det viktig å høre med dem om hvilken kompetanse de opplever at de har behov for, og dette ble derfor etterspurt i undersøkelsen. Dersom man rangerer i rekkefølge hvilken kompetanse respondentene opplyser at de har behov for, kommer bruk av ASK i hverdagen øverst. At bruk av ASK i hverdagen er det området flest av respondentene tenker de trenger mer kompetanse på, kan tyde på at integreringen i hverdagen er utfordrende. Hverdagen til barn i barnehage og skole består i stor grad av lek og læring. Når 13 av 17 respondenter opplyser at det å kunne inkludere ASK-bruk i lek og læring er viktig i planleggingsfasen, mens bare 2 respondenter opplyser at det i stor grad/alltid er fokus ved bruk av ASK, bygger dette oppunder at respondentene ser inkludering i lek og læring som viktig, men at det er et område det er vanskelig å ha fokus på i bruk. Manglende kompetanse på hvordan ASK lar seg integrere i hverdagens lek og læring, kan være en av faktorene som kan påvirke dette og barnehagene og skolene rapporterer behov for kompetanse på dette feltet. Det å bruke ASK i hverdagen vil være viktig om barnet skal være inkludert, og i videre arbeid i ASK i kommunen, vil dette være et viktig område å ta tak i.

Kunnskap om vurdering av behov for ASK, er det nest flest tenker de har behov for mer kompetanse om (9 av 17 respondenter). Som vi så tidligere i oppgaven, er vurdering av barn sin språklige fungering og oppfølging av dette noe som blir sagt noe om både i rammeplan for barnehage, Barnehageloven og Opplæringsloven (Lov om barnehager, 2005; Opplæringslova, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er også første steg på OUS-pyramiden for kartlegging av ASK (figur 1, s. 14). Det at over halvparten av respondentene tenker de har for liten kompetanse for å kunne gjøre en vurdering av om barn har behov for ASK, tyder på at dette punktet er viktig å ta tak i for å komme til første steget i OUS-pyramiden, som er tidlig identifisering. Hvis man ikke kommer dit, får man heller ikke kartlagt og startet opp ASK-arbeidet.

Det området som kommer som nummer tre på lista over hvilken kompetanse respondentene melder de har behov for, er grunnleggende kunnskap om ASK. Manglende grunnleggende kunnskap om ASK kan gjøre at det både er vanskelig å vite hvem som vil ha behov for ASK og hvordan man skal følge dette opp. Behovet for kompetanse ser altså ut til å strekke seg helt fra identifisering til bruk. Det at kun 4 av 17 respondenter tenker de har behov for kompetanse rundt språkutvikling og kommunikasjon, sett sammen med at kun 7 av 17 respondenter har fokus på nettopp dette, gjør at man kan spør seg om det er nok kunnskap om hvor viktig forståelsen for språkutvikling og kommunikasjon er for ASK.

Det færrest tenker de trenger kompetanse på, er opplæring i lovverk nytt til ASK. Kun 3 respondenter har krysset av for at dette er noe de trenger mer kompetanse på. Når lovverket er så tydelig på ASK-feltet, hadde det vært interessant å vite mer om kunnskap respondentene har knyttet til lovverket og i hvor stor grad barnehagene og skolene klarer å følge opp disse lovkravene i praksis. Det er altså viktig å vite hva barnehagene og skolene selv opplever de ønsker kompetanse på, men også viktig ved veiledning å være bevisst på å etterspørre kompetanse på områder barnehager og skoler ikke framhever som viktig, dersom man i praksis ser at kompetansen mangler.

Kompetanse kan være ulikt fordelt på de ulike barnehagene og skolene. Deling av kunnskap mellom skoler og barnehager og innad i skoler og barnehager kan hjelpe til med å få spredt den totale kompetansen kommunen har. Her er det ikke snakk om eksterne instanser, men deling av kunnskap som barnehager og skoler selv sitter med. Det var derfor ønskelig å vite noe om hvordan barnehagene og skolene selv opplevde at kunnskap ble delt og også i hvilken grad de ønsket slik deling. Flere av respondentene mente at slik deling ikke er relevant, også når det gjelder ønske om deling. Det kan tyde på at hvis de ikke har barn som bruker ASK, så er det heller ikke relevant. Av de som svarte noe annet enn «ikke relevant», virker det til å være en tendens til at man ønsker å dele mer enn man gjør. Respondentene rapporterer også at bruken av ASK avhenger av hvilket personale som er til stede. Dette kan tyde på at det er begrenset hvem som har kompetanse om ASK på en arbeidsplass. Da ASK for noen barn er måten de kommuniserer på, er det viktig at de får kommunisert med de voksne uavhengig av hvem som er på jobb og tilgjengelig til enhver tid. Intern deling av kunnskap om ASK vil derfor være viktig. Å jobbe mot større grad av deling av den kompetansen som allerede finnes i kommunen kan være en måte å jobbe videre på. Den økte bruken av digital kommunikasjon, som Teams, kan bli brukt i denne sammenheng. Det kan for eksempel på kommunalt nivå bli lagt opp til en Teamsgruppe for barnehage og skolepersonell som bruker ASK, der man kan dele tips eller spør anonymt dersom det er problemstillinger eller utfordringer de ønsker å løfte opp. En logoped kan her bidra inn direkte i kompetanseheving, men også med sin kunnskap hjelpe barnehager og skoler til å se hva det kan være lurt å ha av kompetanse i arbeid med ASK.

5.6 Bistand

I tillegg til deling av kompetanse innad i barnehager og skoler, samt *mellom* barnehager og skoler, så vil de fleste barnehagene og skolene ha behov for bistand fra eksterne instanser, gjerne *tverrfaglig*. Det ble derfor spurt om i hvilken grad aktuelle instanser i denne kommunen bidro i slike saker. Igjen var det flere som svarte at dette ikke var relevant. Det er de samme barnehagene og skolene som svarer «ikke relevant» på dette spørsmålet, som på andre spørsmål. Det kan bety at de tenker at de ikke har barn med slik oppfølging verken nå eller i det siste. Dette gjenspeiler ikke nødvendigvis behovet for ASK i de ulike barnehagene.

Resultatet i denne oppgaven viser noe annet enn det undersøkelsen gjort av blant annet Barnehabiliteringen i Østerlunde gjorde (Frafjord, 2006). Der var PPT lite involvert og HABU var mye involvert. Det kan være flere faktorer som er årsaken til dette. Blant annet var denne undersøkelsen gjennomført før samhandlingsreformen ble satt i verk. Gjennom samhandlingsreformen, ble mye av oppfølgingsansvaret flyttet fra spesialisthelsetjenesten tilbake til kommunene. Kommuner og helseforetak har ulik kompetanse i de forskjellige tjenestene og disse tjenestene kan være ulikt organisert. I undersøkelsen i min masteroppgave, er PPT den tjenesten flest respondenter svarer de får mest bistand fra, dersom man samler svarene i kategoriene «noe», «mye» eller «svært mye» bistand. Hjelpemiddelsentralen, som oftest har oppfølging av det tekniske utstyret og annet hjelpemiddel, samt av og til tilbyr kurs, er de som kommer på andreplass, med Statped på tredjeplass. Statped er PPT sin rådgivende instans og kan kobles på der PPT ikke har kompetanse nok selv. Dette kan bety at PPT er den instansen som er tettest på i denne kommunen, med Statped koblet på i en del saker, som kan være komplekse saker eller at PPT selv ikke har kompetansen til å komme i gang.

Vi ser videre at andelen som har krysset av for liten eller svært liten bistand er mye høyere og involverer flere instanser. Over 40 % har krysset av for at Helsestasjon, privat

logoped/audiograf, HABU (Habiliteringstjeneste for barn og unge) og BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) gir liten eller svært liten bistand. Helsestasjonen har ikke nødvendigvis kompetanse til kartlegging av ASK-behov eller oppfølging av dette, men er et lavterskeltilbud som skal screene språkferdighet til barn ved bestemte alderstrinn. Helsestasjonen kan derfor ha en rolle i å identifisere behov for ASK, men har ikke nødvendigvis en særlig rolle i oppfølging av ASK. For at helsestasjonen skal kunne ha en slik rolle, hadde det vært nyttig å vite mer om kompetansen helsestasjonen har om ASK og hvilken rolle de selv opplever de har i saker der barn helt eller delvis mangler talespråk. Når det gjelder PPT, kan de i tillegg til for eksempel spesialpedagoger, ha logopeder ansatt hos seg og vil da ha god kompetanse på området språk og kommunikasjon. Logopedene kan bidra inn med både kompetanseheving av personalet i barnehager og skoler, bistå i identifisering, kartlegging og videre oppfølgingsarbeid i saker der barn har behov for ASK. Da PPT vil trenge en tilvising for å kunne starte opp individualsaker, er det likevel viktig at barnehager, skoler og andre instanser som er i kontakt med barna, har nok kompetanse på ASK-feltet til å identifisere et eventuelt behov for kartlegging og arbeid med ASK. Privat logoped/audiograf vil kunne være aktuelle instanser der barn har en diagnose og trenger oppfølging på språk. Folketrygden dekker imidlertid ikke oppfølging av logoped hos barn og unge som har rett til et spesialpedagogisk tilbud etter barnehageloven eller opplæringsloven (Helsedirektoratet, 2017). Dette kan være noe av grunnen til at privatpraktiserende logopeder er lite involvert i ASK-saker rettet mot barn og unge under 18 år. For å få bistand fra logoped som yrkesgruppe i ASK-saker i barnehager og skoler, ser det ut til at det er nødvendig å ha en kommunalt tilsatt logoped, dersom logoped er tenkt inn som en samarbeidspart.

HABU (Habiliteringstjenesten for barn og unge) blir som tidligere nevnt i oppgaven pekt på som en av hjelpeinstansene som skal bidra. I denne undersøkelsen var det ingen som hadde krysset av for at HABU bidro i noen, stor eller svært stor grad. HABU er den spesialistinstansen som i mange tilfeller vil være de som utreder barn for diagnoser, der manglende språk ofte kan være en del av hele bildet. Dette være seg saker som autisme og utviklingshemming. I en høringsuttalelse fra Helsedirektoratet vedrørende ASK og samarbeid, står det følgende om HABU sin rolle: «Habiliteringstjenesten utreder fysiske, kognitive og miljømessige betingelser for språk- og tale hos barn og unge med utviklingshemming og omfattende kommunikasjons- og språkvansker. Habiliteringstjenesten har, i samarbeid med andre aktuelle instanser, veiledningsplikt overfor kommunen, og opplæringsplikt overfor barnet og familien. Habiliteringstjenesten har plikt til å samarbeide med barnehage og skole» (Helsedirektoratet, 2020). HABU sin rolle i de ulike helseforetakene i Norge vil også være interessant å undersøke nærmere, der man søker å finne ut om det er forskjeller i de ulike helseforetakene på områdene kompetanse, identifisering, kartlegging og oppfølging av ASK. BUP har derimot en mindre tydelig rolle i denne type saker om man ser på nasjonale oversikter over hvem som skal følge opp ASK-saker. De utreder blant annet språkvansker og autismspekterforstyrrelser, og man kan tenke at de i denne sammenheng bør kunne noe om behov for ASK, men det er nok naturlig at denne instansen i større grad viser til HABU eller kommunal PPT for videre kartlegging og oppfølging av ASK.

6 Konklusjon/oppsummering

Denne oppgaven har sett på hvordan barnehager og skoler opplever egen bruk, fokus og kompetanse på ASK, samt bistand fra andre instanser. Dette har så blitt knyttet opp mot grunnleggende kunnskap om språk og kommunikasjon, og hvor viktig dette er for å både identifisere, kartlegge og følge opp ASK, og slik sørge for at alle barn og ungdom har mulighet til å kunne kommunisere, slik det er fastsatt i lovverket. Det må gjennom hele oppgaven selvsagt tas i betraktning at det er få respondenter og det her er snakk om beskrivelse av funnene og forskjellene er ikke nødvendigvis statistisk signifikante, slik man kunne regnet ut om det var flere respondenter som hadde svart. Man kan likevel se tendenser som er interessante for å få en forståelse av hvordan barnehager og skoler opplever arbeid med ASK og hvilket behov de har i videre arbeid med dette temaet.

Forslag for videre arbeid med ASK ut fra resultatene som kommer frem i studien er arbeid med kompetanseheving på identifisering av hvem som kan ha behov for ASK, forståelsen av at ASK handler om kommunikasjonsformer utover talespråk, samt bruk av ASK i hverdagen og hvordan man bør jobbe med inkludering av barn som bruker ASK. Det har de siste årene blant annet kommet et gratis e-læringskurs fra Statped som er tilgjengelig for alle (Statped, 2020a). Dette er bygget opp med ulike temaer og kapittel, og kan brukes som en systematisk kompetanseheving som er lagt opp til å gjennomføres sammen med kollegaer, der refleksjon rundt de ulike temaene er en viktig del av læringen.

Det ville vært interessant med en oppfølgingsstudie i kommunen dersom det blir aktuelt med arbeid med kompetanseheving på ASK-feltet. Denne oppgaven kan da brukes som en form for baseline før gjennomføring av et slikt arbeid. Resultatene av denne undersøkelsen kan gi en god pekepinn på hvilken type kompetanse barnehagene og skolene har behov for og hvor det kan mangle en forståelse for hvilke type kompetanse som må til for å kunne identifisere og følge opp barn som kan ha nytte av ASK. Logopedene er en yrkesgruppe som er spesialister på språk og kommunikasjon på tvers av mange fagfelt og kan derfor være en viktig samarbeidspartner i arbeidet med kompetanseheving og arbeid med identifisering, kartlegging og kontinuerlig arbeid med ASK.

Alt i alt blir det viktig som Light og McNaughton formidler, det er viktig at personer rundt barnet løfter blikket til det overordnede målet, nemlig at barnet har et lykkelig liv gjennom aktiv deltagelse i samfunnet, fokus på styrker og en mer holistisk tilnærming til målsetningene (Light & McNaughton, 2015). Vi må da se på hvordan vi må jobbe for å nå dette målet i størst mulig grad. Språk og kommunikasjon vil være en viktig del av dette arbeidet.

7 Referanser

- American Language-Speech-Hearing Association. (u.å.). Augmentative and Alternative Communication (Practice Portal). Hentet 05.03 2021 fra https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/#collapse_1
- Andresen, G. H. (2020). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen: hvordan komme i gang?* (1. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2010). *Forskingmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Calculator, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International journal of inclusive education*, 13(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13603110701284656>
- Eberhard-Gran, M. & Winther, C. (2017). *Spørreskjema som metode: for helsefagene*. Oslo: Universitetsforl.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Ferm, U. & Thunberg, G. (2008). Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). I L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 461-470). Lund: Studentlitteratur.
- Frafjord, F. D. (2006). Organisering og kompetansearbeid rundt barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Hentet 12.05 2020 fra <https://helsestavanger.no/seksjon/habu/documents/fagutviklingsprosjekt/prosjektrapport%20ask%202008-endelig.pdf>
- Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon. (u.å.). Bli kjent med FN-konvensjonen, om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet 12.05 2020 fra https://ffo.no/globalassets/rapporter/bli-kjent-med-fn_konvensjonen.pdf
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J. & Duran, J. B. (2012). A Meta-Analysis of Single Case Research Studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 42(1), 60-74. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>
- Hagan, L. & Thompson, H. (2014). It's good to talk: developing the communication skills of an adult with an intellectual disability through augmentative and alternative communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 66-73. <https://doi.org/10.1111/bld.12041>
- Hagemoen, M. K. (2004). *"Jeg har noe å si!": strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon* (bd. nr 26). Oslo: Berg gård skole.
- Hartelius, L., Nettelblatt, U. & Hammarberg, B. (2008). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Helsedirektoratet. (2017). Forskrift til folketrygdloven (Kapittel 5, §10). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/folketrygdloven-kap-5/folketrygdloven--5-10-logoped-audiopedagog#kapittel-i-forskrifter>
- Helsedirektoratet. (2020, 20.8.20). Kommunen skal legge til rette for bruk av ASK hos personer med utviklingshemming. Hentet 16.03. 2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming-horingsutkast/samarbeid-og-kompetanse/kommunen-skal-legge-til-rette-for-bruk-av-ask-hos-personer-med-utviklingshemming#apiUrl>
- Kleppenes, A. M. & Sande, A. (2013). *Opplæringslova i møte med elever med behov for ASK (oppgave ved Høgskolen i Vestfold - ASK 2)* Høgskolen i Vestfold. Hentet fra

- (<https://www.isaac.no/assets/Uploads/170331-OpplaeringslovaImoteMedElevarMedBehovForASK-2013-12-17.pdf>)
- Kongeriket Norges Grunnlov. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_5?q=Grunnlov%20%C2%A7104#KAPITTEL_5
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prop. 67 L, Endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.)*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3c38791419a48d4a85527cb15111710/no/pdfs/prp201720180067000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Mld. St. 6. Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm20192020006000dddpdfs.pdf>
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augment Altern Commun*, 31(2), 85-96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>
- Lov om barnehager. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6
- Lund, S. K., Light, J. & Lund, S. K. (2006). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: part I--what is a "good" outcome? *Augmentative and alternative communication (Baltimore, Md. : 1985)*, 22(4), 284-299. <https://doi.org/10.1080/07434610600718693>
- NSW Government. (2016). *Augmentative and Alternative Communication (AAC) Guidelines for speech pathologists who support people with disability*. Unknown: NSW Government, Family and Community Services.
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (2019). Opplæringslova og forskrifter - med forarbeider og tolkninger (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Orhan, A. & Ibrahim, H. D. (2020). Studies Comparing Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) Applications for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 55(2), 119-141.
- Orkney Islands Council. (2004). *AAC (Augmentative and Alternative Communication) - Guidelines for schools, parents and others*. Hentet fra <https://www.orkney.gov.uk/Files/Education-and-Learning/aac.pdf>
- Regjeringen.no. (2020, 29.09.2020). FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD). Hentet 07.03. 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Romski, M. & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. *Infants and young children*, 18(3), 174-185. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A. & Whitmore, A. S. (2015). Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163>
- Royal College of Speech & Language Therapists. (2021). Augmentative and Alternative Communication (AAC) - An overview. Hentet 05.03 2021 fra

- <https://www.rcslt.org/speech-and-language-therapy/clinical-information/augmentative-and-alternative-communication/>
- Skogdal, S. (2009). Alternativ og supplerende kommunikasjon, arbeid for logopeder? *Norsk tidsskrift for logopedi*, (4). Hentet fra https://norsklogopedlag.no/uploads/docs/Alternativ%20kommunikasjon_0409.pdf
- Skogdal, S. (2017). *Participation in school for students who use augmentative and alternative communication: a qualitative study of enablers and barriers to participation in regular lower secondary school (PhD thesis)* University of Stavanger, Stavanger.
- Speech Pathology Australia. (2020). *Augmentative and Alternative Communication Clinical Guideline*. Melbourne: Speech Pathology Australia.
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforl.
- Statped. (2020a, 04.12.2020). E-læring grunnkompetanse i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hentet 21.04 2021 fra <https://www.statped.no/laringsressurs/ask/e-laring-grunnkompetanse-i-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped. (2020b). *Hvem gjør hva på ASK-området* Statped. https://doi.org/https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/01-bokhefte/statped_ask-hvem-gjor-hva-web-hefte.pdf
- Statped. (2020c, 27.08.2020). Kommunikasjon, samspill og hørsel - barn med nedsatt hørsel. Hentet 30.03 2021 fra <https://www.statped.no/horsel/tiltak-barnehage/kommunikasjon-samspill-sprak/>
- Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2016). *Alternativ og supplerende kommunikasjon : en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg., 5. opplag. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- United Nations. (1990). *Convention of the Rights of the Child*. Hentet fra <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 20.11.2018). Rettleiaren, Spesialundervisning for voksne. Hentet 27.02. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/spesialundervisning-for-voksne/Veilederen-Spesialundervisning-for-voksne/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 8.6.2016). Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK. Hentet 9.10 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 07.06.2016). Rettigheter for elever med behov for ASK. Hentet 27.02. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/rettigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 01.08.2017). Rammeplan for barnehagen. Hentet 26.02 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 18.12.2017). Språk i barnehagen - mye mer enn prat. Hentet 30.03. 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 23.10.2018). Kompetanse, ASK i barnehagen. Hentet 9.10. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/kompetanse-pa-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22.10.18). Rettigheter for barn i barnehagealder med behov for ASK. Hentet 20.11. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/rettigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c, 22.10.2018). Tidlig innsats for barn med behov for ASK. Hentet 9.10. 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/tidlig-innsats-for-barn-med-behov-for-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 05.03.20). Våre oppgaver. Hentet 9.10 2020 fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Hentet 08.03. 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/>
von Tetzchner, S. (2013). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Invitasjon til deltagelse i spørreundersøkelsen, e-post

Hei,

Mitt navn er Eliann Øines. Jeg jobber ved Kinn PPT og tar for tiden mastergrad i logopedi ved NTNU.

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan barnehager og grunnskoler i Kinn kommune jobber med kommunikasjonsstøtte/ ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon) for barn som har behov for tilrettelagt kommunikasjon.

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut hvordan barnehager og skoler bruker kommunikasjonsstøtte/ASK. Denne studien vil kunne danne grunnlag for å støtte barnehager, skoler og institusjoner i deres arbeid med kommunikasjonsstøtte/ASK.

Jeg hadde satt stor pris på om du som leder kunne bidra til denne studien ved å svare på noen spørsmål om kommunikasjonsstøtte/ASK. Svarene bør være *representative for din arbeidsplass*, så det er fint om du diskuterer med kollegaer hvor det er relevant. Du kan også delegerer ansvar for å svare på spørreskjemaet til den/de som er ansvarlig for denne type arbeid ved din arbeidsplass.

Svarene dere gir er anonyme. Det blir derfor *ikke* mulig å se hvem eller hvilke barnehager/skoler som har svart hva.

OBS: Din barnehage/skole skal kun svare **én gang** på skjemaet.

Hvis du er leder for **BÅDE** barnehage og skole, får du to e-poster og svarer **én gang for barnehagen og én gang for skolen**

Følg lenken under for å svare på spørreskjemaet:

<https://nettskjema.no/a/161040>

Jeg ønsker svar på denne undersøkelsen innen 30.10.20

Om du har spørsmål vedrørende studien eller selve spørreskjemaet, ta gjerne kontakt med undertegnede på

elianno@stud.ntnu.no eller tlf 975 44 670

Veileder: Rein Ove Sikveland, e-post: rein.o.sikveland@ntnu.no

Vedlegg 2 – Spørreskjema

I forbindelse med en masterstudie om kommunikasjonsstøtte/ASK, ber vi deg svare på et spørreskjema.

Kommunikasjonsstøtte blir ofte omtalt som ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon). Dette er bruk av annen kommunikasjonsform enn talespråk. Dette kan bli brukt *istedenfor* eller *i tillegg til* talespråk.

Kommunikasjonsstøtte kan være: (listen er ikke uttømmende)

- tegn til tale
- bildekort eller andre visuelle hjelpemiddel
- iPad eller annen digital kommunikasjonstavle/brett
- fysisk kommunikasjonstavle (av papir/stoff/plast e.l.)
- talemaskin
- kommunikasjonsbok
- tegn ved berøring (brukes f.eks. hos døv-blinde)
- versjoner av alternativene ovenfor

Svarene bør være *representative for din institusjon*, så det er fint om du snakker med andre ansatte for å få fullstendig oversikt over hvilke svaralternativ som blir mest representativ for dere. Du kan også delegere ansvar for å svare på dette til den som er ansvarlig for denne type arbeid på din arbeidsplass.

Du svarer på hvordan situasjonen er på din arbeidsplass PER I DAG

Svarer du på vegne av en barnehage eller en skole? *

Barnehage

Skole

1. I hvor stor grad har arbeidsplassen din ERFARING med å jobbe med ASK? *

Her svarer du på erfaring arbeidsplassen din har med å bruke ASK **fram til nå**.

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

2. I hvilken grad bruker arbeidsplassen din ASK i hverdagen? *

Her svarer du på hvor mye dere bruker ASK **per i dag**.

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

3. I hvilken grad er det fokus på språkutvikling og kommunikasjon hos barn/ elev med behov for ASK i ditt arbeidsmiljø? *

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad


4. Kjenner din arbeidsplass til om det finnes egne planer for identifisering og oppfølging av behov for ASK i din kommune? *

Hvis du svarer nei på dette spørsmålet, kommer du automatisk videre til spørsmål 7.

Ja

Nei

5. I hvilken grad blir disse planene brukt i enkeltsaker? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «4. Kjenner din arbeidsplass til om det finnes egne planer for identifisering og oppfølging av behov for ASK i din kommune?»

I svært liten grad

I liten grad


I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

Ikke relevant

6. I hvilken grad tilfredsstillende eksisterende planene behovene dere har i arbeid med ASK? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «4. Kjenner din arbeidsplass til om det finnes egne planer for identifisering og oppfølging av behov for ASK i din kommune?»

Her spør vi altså etter vurderingene dere gjør ved egen arbeidsplass

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

Ikke relevant

7. Hvordan vurderer dere kompetansenivået i bruk av ASK ved egen arbeidsplass? *

Svært dårlig

Dårlig

Verken/eller

Godt

Svært godt

8. Hva slags kompetanse om ASK er det mer bruk for på deres arbeidsplass? *

Man kan krysse av for flere alternativer

Ingen spesifikke behov

Grunnleggende kunnskap om bruk av ASK som kommunikasjonsstøtte

Kunnskap om vurdering av behov for ASK hos barn/elever

Teknisk opplæring i programvarer knyttet til ASK

Veiledning om opplæring av barn/elev i ASK

Veiledning om bruk av ASK i hverdagen

Opplæring i lovverk knyttet til ASK

Generell opplæring av språk og kommunikasjon

Annet

Dersom "annet", beskriv:



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «8. Hva slags kompetanse om ASK er det mer bruk for på deres arbeidsplass?»

9. Hva vurderer dere som viktig på egen arbeidsplass når barnet/eleven skal lære seg ASK?

På dette spørsmålet skal dere svare på hva dere tenker er viktig når dere **planlegger** arbeid med ASK.

	Ikke viktig	Litt viktig	Moderat viktig	Viktig	Svært viktig	Ikke relevant
at barnet/ eleven kan svare bekref- tende/ avkrefteende *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/eleven klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov (sulten, tretthet, toalettbehov, smerter o.l.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for følelser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ikke viktig	Litt viktig	Moderat viktig	Viktig	Svært viktig	Ikke relevant
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å ta initiativ til samtale *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven gis mulighet til å ta valg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barne-/elevgruppa får opplæring slik at de kan kommunisere med brukeren av ASK *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven bedre kan inklude- res i lek og læring med andre barn/elever *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet

Dersom "annet", beskriv:

10. Når barn/ elever har behov for ASK, i hvilken grad BRUKER dere kommunikasjonsstøtte til følgende:

På dette spørsmålet skal dere svare på den **faktiske** bruken av ASK i hverdagen

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Alltid	Ikke relevant
at barnet/ eleven kan svare bekref- tende/ avkreftende *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven ser ut til å skjønne hva som blir sagt til dem *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/eleven klarer å gi uttrykk for grunnleggende behov (sulten, tretthet, toalettbehov, smerter o.l.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven selv kan gi uttrykk for hva de ønsker å gjøre (aktivitet) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Alltid	Ikke relevant
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å ta initiativ til samtale *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven gis mulighet til å ta valg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barne-/elevgruppa får opplæring slik at de kan kommunisere med brukeren av ASK *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven bedre kan inkluderes i lek og læring med andre barn/elever *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Alltid	Ikke relevant
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som har skjedd *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å gi uttrykk for ting som skal skje i fremtiden *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven klarer å ta initiativ til samtale *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven gis mulighet til å ta valg *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barne-/elevgruppa får opplæring slik at de kan kommunisere med brukeren av ASK *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
at barnet/ eleven bedre kan inkluderes i lek og læring med andre barn/elever *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annet



Hvis "annet", beskriv:

11. I hvor stor grad opplever dere at barnas/ elevenes bruk av ASK i hverdagen er avhengig av hvilket personale som er tilstede? *

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

Ikke relevant

12. Opplever dere (ved egen arbeidsplass) at manglende kommunikasjon kommer til uttrykk i utfordrende adferd hos barnet/ eleven? *

I svært liten grad

I liten grad

I moderat grad

I stor grad

I svært stor grad

Ikke relevant

13. Ta stilling til følgende spørsmål om deling av kunnskap om ASK i barnehagen:

I hvor stor grad...

	I svært liten grad	I liten grad	I moderat grad	I stor grad	I svært stor grad	Ikke relevant
ØNSKER din barnehage/skole å dele kunnskap INTERNT *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
deler din barnehage/skole kunnskap INTERNT i PRAKSIS *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ØNSKER din barnehage/skole å dele kunnskap MELLOM barnehager/skoler *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
deler din barnehage/skole kunnskap MELLOM barnehager/skoler i PRAKSIS *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. I saker der arbeidsplassen din bruker ASK, i hvilken grad har følgende instanser bidratt til oppfølging av dette?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Ikke relevant
PPT *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Statped *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehabiliteringen (HABU) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privatpraktiserende logoped eller audiopedagog *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BUP *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helsestasjon *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ergoterapeut *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjelpemiddelsentralen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvis "andre", beskriv:

15. Utover det dere mener har kommet frem i spørreskjemaet, hvilke behov har dere på deres arbeidsplass når det gjelder videre arbeid med ASK?

