

Heimstad-Bergseng, C (2026). Alternativ og supplerende kommunikasjon i rollelek. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 175–198). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711010>

Kapittel 10

Alternativ og supplerende kommunikasjon i rollelek

Camilla Heimstad-Bergseng¹

¹ Takk til Marte S. Odnakk for hennes verdifulle bidrag til kapittelet.

Sammendrag: Dette kapitlet undersøker hvordan alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i form av grafiske symboler kan støtte kommunikasjon og samspill i barns rollelek. Gjennom aksjonsforskning og deltakende observasjoner har forskning blitt utført sammen med personalet i en barnegruppe for å se på hva som skulle til, og hvordan symboler kunne støtte barns deltakelse i rolleleken. Studien viser at tilgjengelige symboler ga inngang til lek, at jevnaldrende er av betydning og at de ansatte er viktige for å tilpasse symbolene og gi støtte til deltakelse og kommunikasjon i leken.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), rollelek, aksjonsforskning, språk- og lekemiljø, deltakelse

Abstract: This chapter explores how augmentative and alternative communication (AAC) in the form of graphic symbols can support communication and interaction in children's role play. Through action research and participatory observations, the study was conducted in collaboration with staff in a children's group to examine what was needed and how symbols could support children's participation in role play. The study shows that accessible symbols provided an entry point to play, that peers play an important role, and that staff are essential in adapting the symbols and providing support for participation and communication during play.

Keywords: Augmentative and alternative communication (AAC), role play, action research, communicative and play-based environment, participation

Innledning

Barnehagen har et særlig ansvar for at alle barn skal få delta i et inkluderende leke- og læringsfellesskap. Det er de ansattes ansvar å organisere rom, tid og lekemateriell for å inspirere til ulik lek, gi felles opplevelser og fremme at alle deltar i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre fremhever barnehageloven (2005, §39) at barn uten funksjonell tale har rett på å få benytte alternative og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK er i sin videste definisjon alt annet en kan bruke i tillegg til, eller istedenfor tale i interaksjon med andre (von Tetzchner & Martinsen, 2002).

Leken er i barnehagen den viktigste arenaen for barns allsidige utvikling. Barn som ikke får delta i lek på lik linje med andre, for eksempel på grunn av utfordringer med kommunikasjon og språk, kan miste dyrebare erfaring, vennskap og tilgang på barnefellesskapet (Nordahl, 2018; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022).

Barn som kan ha nytte av støtte til tale utgjør en sammensatt gruppe, og kan være et større flertall av barna i en barnegruppe (Torbjørnsen, 2023). Forskning og kunnskap fra et spesialpedagogisk perspektiv viser at ASK er avgjørende for mennesker som av ulike grunner har utfordringer med talespråket (Beukelman & Light, 2020). Det ser imidlertid ut til å være lite forskning på bruk av ASK i form av grafiske symboler i et leke- og språkmiljø for alle i en norsk barnehagesetting.

Dette kapittelet bygger på et aksjonsforskningsprosjekt med forskningsspørsmålet: «Hvordan kan ASK fremme samspill i barnas rollelek, og hva skal til for at ASK kan benyttes i leken?» Studien er gjennomført i samarbeid med ansatte i en barnegruppe. Sammen ble det utforsket hvordan man kan tilrettelegge for bruk av grafiske symboler i barns frie rollelek i barnehagen. Personalet hadde erfart at enkelte barn ikke deltok i fantasilek, og opplevde at det ofte dreide seg om at barna ikke delte felles språk og kommunikasjonsform. Sammen ble de nysgjerrige på hvordan de, gjennom å legge til rette for flere ulike måter å kommunisere på, kunne gi flere barn innpass i lek.

Rollelek

I barnehagen har leken en sentral plass og regnes som den viktigste læringsarenaen, der barn leker, lærer og utvikler seg gjennom lek og vennskap med

andre jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek beskrives som fri og gledefylt, gir opplevelse av flyt, men er samtidig nærmest umulig å ramme inn i en definisjon med sine mange lag og flertydighet (Lillemyr, 2020; Lunde & Brodal, 2022; Öhman, 2020; Øksnes, 2019). I dagens rammeverk for barnehagen fremmes betydningen av barns lek som egenverdi, og ikke som et middel for å nå andre læringsmål (Østmoen & Wilhelmsen, 2024). Likevel er barns frie og spontane lek, ifølge mange, truet av økende trykk på læring (Sundsdal & Øksnes, 2015). Veiledet lek og lekbasert læring fokuserer på hvordan lek og læring i større grad kan sees i sammenheng, og benytter lek og en lekende tilnærming til rettede aktiviteter for å stimulere ferdigheter (Størksen et al., 2023). Samtidig pekes det på at læringsbasert og målrettet lek kan sette grenser for barns biologiske, naturlige og iboende behov for fri utfoldelse gjennom lek, som er viktig for psykisk og fysisk utvikling som menneske (Lunde & Brodal, 2022). Lekbasert læring får kritikk for å bruke lek som middel for å nå læringsmål, at leken blir voksenstyrt og dermed kan frata barn eierskap til egen lek (Nome, 2025). I et dybdeintervju beskrev barn at når ansatte deltok i leken, ble det ikke lenger en lek, noe som kunne tyde på at barna gjennomskuet voksnes intensjoner om læringsmål (Olsson, 2023).

Synet på lek som enten nytteverdi eller egenverdi preger forskningen og fagfeltet. Samtidig retter flere forskere søkelyset mot betydningen av ansattes tilstedeværelse og engasjement for å legge til rette for, beskytte og fremme alle barns deltakelse i den frie og spontane leken (Glaser et al., 2021, s. 17; Kibsgaard, 2018a; Wolf, 2022, s. 87; Öhman, 2020).

Sosial rollelek er en form for fantasilek som, med sin kompleksitet og mange lag, ofte beskrives som den mest krevende formen for lek (Kibsgaard, 2018a). Den sosiale formen for rollelek oppstår spontant mellom barn og innebærer at barn samhandler med hverandre og skaper en fantasiverden, «på liksom», der de tar ulike roller. Leken starter gjerne som små late-som-sekvenser, som etter hvert utvikler seg til en mer avansert rollelek. Barna kommuniserer om tema, roller og handlingsforløp både i forkant og underveis i leken (Kibsgaard, 2015; Öhman, 2020).

Bateson (1972, sitert i Kibsgaard, 2018a) er opptatt av lek som kommunikasjon og hvordan forhandling om lekens forløp metakommuniseres, og gir leken både nivå, tekst og kontekst. Kibsgaard (2018a) legger til et nivå som dreier seg om barns etablering og forhandling av leken. Hun deler rollelekens ulike nivåer inn i superplan, regi og rolleplan. På superplan forhandler barna om leken, om

å få være med, og de etablerer lekens tema. Deretter regisserer de leken, ofte ved å gå ut og inn av rolle og metakommunisere om leken. Handlingen utspilles ved at barna er i roller og leker lekens handlingsforløp. I rolleleken flyter nivåene over i hverandre, og barna går ut og inn av de ulike nivåene underveis i leken.

Språk er en viktig komponent i de ulike nivåene av leken. Barn som ikke behersker eller deler felles språk med de andre barna i en lekegruppe, kan få utfordringer med å delta i forhandling, planlegging og utøvelse av rollelek (Kibsgaard, 2015).

I tillegg til språklige ferdigheter tyder mye på at sosial kompetanse og lekeferdigheter spiller inn for å få innpass i lek (Stangeland, 2017). Strategier som å observere, forstå og tolke pågående lek, samt å kunne ta initiativ på hensiktsmessige måter for å få delta, er avgjørende innganger til lek (Kibsgaard, 2015).

Wolf (2022) er opptatt av hvordan ansatte kan medvirke i barns lek, på barns premisser, gjennom å beskytte, bekrefte og berike leken for å sikre at barn deltar i lek. Personalets deltakelse og involvering i lek kan bli særlig viktig dersom barn har utfordringer med talespråket (Kibsgaard, 2015).

Inkluderende praksis handler om at mangfoldet av barn blir ivaretatt innenfor fellesskapets rammer, ved at det legges til rette for medvirkning, deltakelse og tilhørighet i lek og samspill for alle barn (Haug, 2014; Nordahl et al., 2018; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022). Ansattes rolle i lek beskrives av mange som et viktig element for å sikre at barn som faller utenfor lekefellesskapet, får være med i lek med andre barn (Fjørtoft, 2020; Fugelsnes, 2022; Svartaas & Hedlund, 2024).

Forståelsen av lek som fri, barneinitiert, kaotisk og flertydig kan stå i kontrast til samfunnsmandatets krav om leken som en inkluderende læringsarena, og skaper dilemmaer omkring ansattes deltakelse og involvering i barns lek (Nome, 2025).

Ansattes involvering i leken bør ha som mål å fremme barns deltakelse i den frie og uplanlagte leken, ved å hjelpe barn inn i lek, finne hverandre i leken og stimulere barns lek (Wolf, 2022; Öhman, 2020). Dette fordrer en reflektert og respektfull innstilling til lek, slik at den ikke brukes som middel for å nå pedagogiske mål og ødelegger etablert og pågående lek (Nome, 2025). Forskning viser at ansatte som engasjerer seg i barnas lek på barns premisser, og er opptatt av å fremme samspill mellom barn, kan gi barn reelle muligheter for lek med jevnaldrende (Fugelsnes, 2022; Svartaas & Hedlund, 2024; Åmot, 2019).

Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK)

Til tross for at talespråk er den mest brukte formen for menneskelig kommunikasjon, vil noen mennesker oppleve at de delvis eller helt mangler evnen til å selv uttrykke eller forstå talespråk, i perioder eller i hele sitt liv (von Tetzchner et al., 2025).

ASK har som formål å kompensere for midlertidige eller permanente utfordringer med ekspressiv eller impressiv talespråklig fungering (Beukelman & Light, 2020). ASK brukes i kombinasjon med talespråk, noe som gjør den multimodal i sin form (Rydeman, 2022).

Grafiske symboler og tegn-til-tale er de mest utbredte formene for ASK (Stadskleiv, 2019). I tegn-til-tale benyttes håndtegn sammen med talespråk for å visuelt forsterke nøkkelordene i det talte budskapet (von Tetzchner et al., 2025). På tilsvarende vis brukes grafiske symboler, som settes sammen på en tavle innenfor et tema eller i en kommunikasjonsbok. Ved å peke på symbolene samtidig med talespråk, forsterkes det talte budskapet visuelt (Rydeman, 2022).

Forskning viser at ASK har en positiv effekt for mennesker med komplekse og sammensatte kommunikasjonsbehov, og kan være avgjørende for muligheten til å kommunisere og samhandle med andre (Beukelman & Light, 2020). Personer som kommuniserer med ASK omtales som ASK-språklige (Kirkeberg, 2024).

Det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om hvordan autonom kommunikasjon mellom ASK-språklige barn og deres jevnaldrende kan fremmes i lek (von Tetzchner et al., 2005). En studie der ASK-språklige barn samhandlet med jevnaldrende viste at det å beherske sin alternative kommunikasjonsform og kunne ord og begreper for aktiviteter, ga handlingsfrihet og autonomi i samspill med andre (Batorowicz et al., 2016). I en annen studie der foreldre beskrev sine erfaringer med opplæring i ASK, ble lek fremhevet som en egnet aktivitet for at barnet skulle lære seg den alternative kommunikasjonsformen (McNaughton et al., 2008). Selv om språkutviklingen for et ASK-språklig barn vil fortone seg noe atypisk sammenlignet med talende barn, er hovedmålet det samme som for andre: å kunne uttrykke egne ønsker i enhver situasjon og delta i samhandling med andre (von Tetzchner et al., 2005). Å lære å bruke ASK bygger på de samme læringsprinsippene som utvikling av talespråk, nemlig at språk læres i meningsfulle sammenhenger og ikke gjennom trening på språkferdigheter i en-til-en situasjoner (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). For barn i barnehagealder er lek den mest meningsfylte

aktiviteten, og gir helt naturlige erfaringer med kommunikasjon og språk (Kibsgaard, 2018b).

Lek og samhandling i barnehagen gir barn tidlige vennskaps erfaringer (Greve, 2009). Det finnes imidlertid begrenset forskning på hvordan vennskap mellom ASK-språklige barn og deres jevnaldrende kan støttes når ASK brukes (Østvik et al., 2017b). Noe forskning fra skolesammenheng viser at ASK-språklige barn ofte opplever å bli ekskludert fra fellesskapet, fordi de har mye oppfølging og tilrettelagte aktiviteter med ansatte utenfor klassen, og dermed får mindre tid sammen med andre barn til å bli kjent og bygge vennskap (Østvik et al., 2017a).

Barn som tilbringer tid sammen skaper barnefellesskap gjennom lekende samspill (Hillesøy, 2019). Studier fra barnehager med flerspråklige barn som ennå ikke delte felles talespråk med majoriteten, viser at barna benyttet kroppslige og sosiale improvisasjoner som kommunikasjon, og skapte samspill og lek med hverandre når de var sammen, uavhengig av talespråk (Kibsgaard, 2018b; Seland, 2018; Storlie & Moser, 2018).

Et multimodalt leke- og språkmiljø med ASK

ASK er i sin form multimodal ved at kommunikasjonen uttrykkes gjennom flere modaliteter, som for eksempel grafiske symboler og talespråk (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). I barns språkutvikling er det naturlig å benytte sanser og kroppslige erfaringer for å tilegne seg språk (von Tetzchner, 2019). I barnehagesammenheng finnes det en lang tradisjon for å spille på flere språklige modaliteter og kroppslige uttrykksformer, særlig når barn er tidlig i sin språkutvikling og ikke har et ferdig utviklet talespråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek betegnes som barns væremåte og viktigste uttrykksform i barnehagen (Bae, 2006, 2012). Ulike former for kommunikasjon, der både auditive, taktile og visuelle modaliteter benyttes sammen, kan betegnes som multimodalt (Rydeman, 2022).

Når tegn-til-tale ble brukt for alle i barnehagens språkmiljø, viste en studie at tegn ga barn lettere tilgang på språk, og at det særlig var nyttig for de yngste, flerspråklige og for barn med forstyrrelser i språkutviklingen (Torbjørnsen, 2023). Selv om det nå er bred enighet fra forskningsfeltet om at bruk av ASK ikke forstyrrer eller forsinker talespråk (Beukelman & Light,

2020), er det fortsatt behov for mer forskningsbasert kunnskap om bruk av ASK i form av grafiske symboler for alle i den norske barnehagen.

Den norske barnehagen preges av mangfold, og det kan være mange ulike barn som har nytte av støtte til talespråket i kortere eller lengre perioder (Elofsson, 2023; Torbjørnsen, 2023). ASK-språklige barn er en del av dette mangfoldet. Selv om de vil ha behov for individuelle og spissede tiltak (Stadskleiv, 2022), er det samtidig avgjørende for barnets mulighet for deltakelse at ASK benyttes som et universelt tiltak i språkmiljøet (von Tetzchner et al., 2025).

For at barnehagen skal legge til rette for et inkluderende leke- og språkmiljø for ASK-språklige barn og barn som har behov for støtte i kommunikasjonen, må de jevnaldrende også lære å bruke kommunikasjonsformen som benyttes (Batorowicz et al., 2016; von Tetzchner et al., 2005; Østvik et al., 2018).

I et språkmiljø for ASK-språklige vil flere avgjørende elementer innvirke, som at barnet har mange ulike kommunikasjonspartnere, og at det er tilgang på kommunikasjonsmidlet som barnet benytter (Beukelman & Light, 2020; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik, 2018).

Når et ASK-språklig barn er en del av en barnegruppe, vil både det ASK-språklige barnet og deres jevnaldrende ha behov for at barnehagens personale involverer seg og gir kommunikativ støtte for å fremme barnas samhandling (von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det er de ansattes oppgave å legge til rette for bruk av for eksempel symboler ved måltid, i samlingsstund, i lek og andre aktiviteter, ikke bare i direkte kommunikasjon med barnet (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; von Tetzchner et al., 2025).

Ansattes involvering og engasjement i lek og samspill med barna gjelder også dersom barnet er flerspråklig og ikke har lært seg norsk enda (Kibsgaard, 2018b). Kibsgaard (2018b) påpeker at visualisering, bruk av sang, musikk, litteratur og lek kan være god språkpraksis i møte med barn som lærer flere språk i barnehagen. Annen forskning viser at for barn som strever med språk, er lek med jevnaldrende og høytlesning aktiviteter som særlig fremmer og stimulerer barnets språkutvikling (Hagen, 2018).

Lek inspirerer flerspråklige barn til å kommunisere (Skaremyr, 2021). Selv om barnet ikke forstår talen, vil konteksten, situasjonen og materialene være tilgjengelige, og det å være sammen i lek kan gi barn lyst til å delta (Kibsgaard, 2018b). Dette vil trolig gjelde for alle barn som av ulike grunner strever med eller ikke enda kan talespråket som gruppen benytter.

Aksjoner for utforskning av ASK i lek

Dette kapittelet bygger på en kvalitativ studie der ansatte i en barnegruppe utførte aksjoner for å utforske bruk av grafiske symboler i lek. Den ontologiske og epistemologiske posisjoneringen for valg av metode i dette prosjektet bygger på en forståelse av at erfaringsbasert kunnskap utvikles gjennom demokratiske prosesser, der medvirkning fra partene det angår sammen skaper ny felles forståelse og kunnskap (Greenwood & Levin, 2007).

Personalet i dette prosjektet bestod av tre ansatte som jobbet på samme avdeling. Alle tre var barnehagelærere. Barnegruppen bestod av 18 barn i alderen 3–5 år. I barnegruppen var det noen barn som snakket flere språk og ikke kunne så godt norsk enda, det var barn som var ASK-språklige, og mange barn som snakket norsk talespråk godt.

De ansatte på denne avdelingen ønsket å utforske egen praksis og finne ut hvordan de kunne benytte symboler i barnas lek, og hvordan dette kunne gi støtte for de barna som ikke behersket talespråket og leken like godt. Forskning forbindes ofte med at en utenfra observerer og utforsker et fenomen. Derimot er det i aksjonsforskning deltakerne som selv utforsker egen praksis innenfra, gjennom å observere, beskrive og forklare de konkrete handlingene de selv utfører (Whitehead & McNiff, 2006). I dette prosjektet ble dette utført sammen med en forsker, der personalet var medforskere.

Personalet i barnehagen hadde før dette prosjektet erfaring med å bruke grafiske symboler i organiserte aktiviteter som samlingsstund, under måltidet og i ulike aktiviteter, for eksempel bygging med klosser, men ikke i den frie leken. De ønsket å utforske hvordan de som ansatte kunne tilrettelegge for bruk av symboler i barns frie rollelek. Målet var å undersøke om barn med ASK-språk og barn som av ulike grunner trenger støtte i kommunikasjonen, økte deltakelsen dersom symboler ble brukt, om barna selv tok i bruk symbolene, og hva som skulle til for å gjøre symboler til en del av leken for alle. Ved å planlegge et lekeprosjekt der personalet deltok i barnas lek og tilføyde grafiske symboler, ville de ansatte se hva dette tilførte leken og barnas samspill. Barna i gruppa hadde lekt en lek inspirert av programmet «Labyrint» fra barne-TV på NRK. Ikke alle barna deltok i denne leken. Personalet ønsket å ta utgangspunkt i det mange av barna allerede lekte og språksette denne rolleleken med grafiske symboler.

Dette var den første aksjonen som ble planlagt. Det ble skrevet ut mange ulike grafiske symboler for ord og uttrykk de ansatte antok barna trengte i denne leken. Det ble brukt enkelt-symboler og tematavler. Symbolene og tematavlene ble plassert strategisk i forhold til lekens innhold og gjort tilgjengelige rundt i rommet.

Den neste aksjonen ble utviklet på bakgrunn av refleksjoner over dokumentasjonen fra første aksjon, slik at justeringer og videreutvikling av symboler kom som en følge av dette. Dette ble gjentatt i tredje aksjon.

Prosjektet omfattet disse tre aksjonene, som ble gjennomført over en periode på seks uker. I hver aksjon, som var lekesekvenser der grafiske symboler var tilgjengelige, deltok seks barn og to ansatte. Aksjonene varte i 60–90 minutter per gang. Barna som deltok i aksjonene hadde varierende talespråklig fungering; fra å streve med språk, være ASK-språklige, til å være talespråklig godt fungerende.

De to ansatte som deltok i leken, utførte deltakende observasjoner. Observasjonene ble dokumentert som feltlogger i etterkant av aksjonene. Begge deltakerne skrev feltnotater rett etter aksjon. Feltnotatene ble sammenføyet og diskutert for å sikre troverdighet og kvalitet på observasjonsnotatene (Levin, 2017). Deretter ble feltloggene, som inneholdt observasjonsbeskrivelser og praksisfortellinger, brukt til refleksjon og drøfting mellom deltakerne i prosjektet etter hver aksjon. Disse refleksjonene og drøftingene ble også dokumentert. Datamaterialet i denne forskningen besto av feltlogger, skriftlige observasjoner, praksisfortellinger fra aksjonene og dokumentasjon av refleksjonene fra møtene mellom aksjonene. Utviklingsarbeidet ble systematisk og tilstrekkelig dokumentert, og kan dermed kalles aksjonsforskning (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Ettersom aksjonsforskning og utviklingsarbeid preges av at det er samarbeidet mellom deltakerne som utgjør prosessene (Bøe & Thoresen, 2017), medvirket personalet gjennom aktiv deltakelse i utføring av aksjonene og i refleksjonene av dokumentasjonen, samt planleggingen av neste aksjon, som medforskere sammen med forsker.

Personalet ønsket å delta i leken sammen med barna. Da kunne de se hva de kunne bidra med av støtte og hjelp for å sikre deltakelse for alle barn, og bidra med bruk av symbolene i kommunikasjonen. Ansatte som deltar i lek bør være bevisste på maktforholdet, og vite at en ubevisst kan styre leken (Kibsgaard, 2015; Nome, 2025; Wolf, 2022; Öhman, 2020). Selv om personalet

i dette prosjektet valgte å være deltakende, hadde de ikke nødvendigvis roller i leken. Dette lot de barna styre. I noen sekvenser fikk de roller av barna, og noen ganger gikk de inn i rolle for å støtte et barn inn i lek. De snakket med barna med symboler og var bevisste på å være rollemodeller i bruk av symboler.

Prosjektdeltakerne planla, utførte, dokumenterte og reflekterte i prosesser som bygde på hverandre i tre gjentakende runder. Praksisfortellingene og observasjonene ble brukt som materiale for refleksjoner og planlegging av den neste aksjonen. Dokumentasjonen av utføringen av aksjonene ble brukt til felles refleksjon, og ble utgangspunktet for planleggingen av nye aksjoner (Bøe & Thoresen, 2017).

Etiske retningslinjer

I tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021) er både samtykke og personidentifiserende opplysninger ivaretatt. Deltakerne hadde selv planlagt prosjektet, og samtykke ble derfor innhentet internt i personalet for egen deltakelse. Det ble også innhentet skriftlig informert samtykke fra alle foreldre på vegne av barna. I dette samtykket var prosjektet og formålet med utforskningen tydelig beskrevet. Foreldrene samtykket også til at det skulle kunne skrives artikkel i etterkant av prosjektet.

For barna var situasjonen annerledes, ettersom de ikke selv hadde valgt prosjektet. Refleksjoner omkring hvordan barna skulle ivaretas med respekt og opplevelse av fri deltakelse ble gjort. For å sikre at barna var informert, var de ansatte opptatt av å fortelle barna at de skrev ned det som skjedde i leken over en periode. De forklarte barna at de ville utforske bruk av symboler, slik at barna visste hva som skulle utforskes og dokumenteres. Barna ble fortalt at de når som helst kunne forlate leken dersom de ikke ønsket å delta lenger. De kunne være med litt, ta pause, komme tilbake eller gjøre noe annet – dette gjaldt under alle aksjonene. Dørene inn til rommet som hovedsakelig ble brukt til å leke denne leken stod alltid åpen, også for at barna skulle kunne gå om de ikke ville være med mer.

All dokumentasjon ble anonymisert, og i forkant av prosjektet ble det avtalt at det ikke skulle skrives ned personopplysende informasjon om barna i det skriftlige materialet. Erfaringene med hvordan symboler bidro til å fremme lek, mer enn å observere og beskrive enkeltbarn, preget prosjektet.

Å forske sammen med personalet i en barnehage innebærer refleksjoner over maktforhold og egen forskerrolle (Bøe & Thoresen, 2017). Autoriteten og makten kan ha preget aksjonene, til tross for bevisste refleksjoner omkring dette underveis. For å skape felles eierskap til endringsprosessene hos alle deltakere, var det fokus på å legge til rette for medvirkning og samskapende prosesser mellom hver aksjon.

Analyse av materialet

For å analysere materialet ble det benyttet elementer fra refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019). Ifølge Kversøy (2015) kan deltakere i aksjonsforskningen delta i analyse- og fortolkningsfasene av forskningen; han påpeker at de som saken angår har viktige bidrag også inn i denne delen av forskningen. Dermed ble analyseprosessen gjort i samarbeid med de deltakende ansatte. Forsknings spørsmålene som ble benyttet i analyseprosessen var: Hvordan brukte barna symbolene? Støttet symbolene samspill og lek? Hvordan? Hva gjorde de ansatte? Hvordan støttet de ansatte leken og samspillet med symboler? Hvilke symboler ble brukt, og hvordan var de tilgjengelige?

Alle nedskrevne feltnotater etter de deltakende observasjonene, praksisfortellinger og dokumentasjon fra økter mellom aksjonene ble benyttet analytisk for å utforske hvordan ASK kunne fremme samspill i barnas frie lek, og hva som skulle til for at ASK ble benyttet i leken. I den første fasen av analysen dreide det seg om å bli kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006). Alle deltakerne leste gjennom tekstene før de kodet interessante og viktige elementer i dokumentasjonen med farger. Det kodede materialet ble deretter samlet i kategorier for å utvikle temaer.

Gjennom analyseprosessen ble tre tematiske områder laget, og disse la grunnlaget for momentene som kan belyse de erfaringene personalet erfarte med ASK i lek i dette prosjektet: *Tilgjengelige symboler ga inngang til lek, betydningsfulle jevnaldrende og de viktige ansatte.*

Tilgjengelige symboler ga inngang til lek

I lekerommet opplevde personalet at barna så på, eller selv pekte på grafiske symboler som en del av hvordan de kommuniserte om leken i forkant, underveis og i etterkant.

Fire barn kommer inn i rommet. I hjørnet av rommet ligger det en tematavle med mange symboler for Labyrint-leken. Barna flokker seg rundt dette og det ene barnet tar opp tematavlen og peker på symbolet for Daidalos, en av flere karakterer i denne serien, og sier «Dette er fra labyrint på TV». Han peker på symbolet for robot og sier «Taurus og Bulten er roboter». Et av de andre barna som står ved siden peker på symbolet for Minus og kikker opp på barnet som holder tematavlen. Barnet som holder tematavlen ser tilbake på barnet som pekte på symbolet for Minus og svarer «Ja det er Minus, det er også en robot, den stenger for Taurus når Taurus skal sprute slim på barna».

I denne sekvensen brukte barna tematavlen med symbolene for karakterene i leken som utgangspunkt for samtale om lekens tema. Dette kan ses i sammenheng med det Kirkegaard (2015; 2018a) beskriver som superplanet, der barna forhandler om lekens tema og de ulike rollene. Siden symbolene var samlet på en tavle, kunne barn med begrenset talespråk peke, kjenne igjen og si noen ord. Når et barn pekte, ble de andre barna oppmerksomme på det, tolket det som kommunikasjon og svarte, slik eksemplet over viser. Dette ga trolig barn med mindre funksjonelt talespråk mulighet til å delta mer aktivt på dette nivået av rolleleken, fordi de kunne peke på symbolene på tematavlen i stedet for å si ordene. Symbolene ga den støtten noen barn trengte for å både peke og si ord, komme med innspill, få svar og delta i samtalen.

De innledende samtaleene barna hadde omkring tematavlene kan også forstås som at de ga barna innsikt i hva leken handlet om, og bidro til en felles forståelse av leketemaet. Gjennom tematavlen, som inneholdt symboler for nøkkelord til leken, fortalte og snakket barna om leken til hverandre. Tematavlen hadde også en funksjon i å dele ut roller, noe som økte muligheten for deltakelse for alle. Det ble enklere å peke og si «du er liksom», eller bare peke og dermed få en rolle uten å si det. Å peke på en robot ble forstått som

at da er du robot i leken. Symbolene bidro til å føre leken videre, for eksempel ved at barna tok tematavler opp fra gulvet og snakket om dem, og deretter begynte å leke videre på bakgrunn av samtalen.

Barn bruker språk til å forhandle, planlegge og utføre rollelek (Kibsgaard, 2018; Öhman, 2020). Ofte snakker de om leken før de begynner, og forhandler om lekens tema, roller og handlingsforløp. De ansatte opplevde at barna brukte symbolene for å samtale om de ulike karakterene i leken og hva som skulle skje. Barna pekte og snakket, og dette fungerte som en inngang til leken. Når alle lekte i det samme lekerommet, der både rom, materialitet og alternativt språk var tilgjengelig og kommuniserte leketemaet, kan det tolkes som at dette ga alle den samme forståelsen og kunnskapen om leken som skulle lekes.

For å skape et godt leke- og språkmiljø på denne måten, er det personalets ansvar å tilrettelegge for tilgjengelige symboler og vise bruken av dem (von Tetzchner et al., 2025). Ifølge von Tetzchner og Stadskleiv (2016) innebærer dette å tilrettelegge for at symbolene er tilgjengelige og tilpasset, noe som viste seg i dette prosjektet ved at de ansatte tilpasset symbolene slik at de ordene barna trengte var tilgjengelige i leken. I tillegg er gode språkmodeller avgjørende, slik at barna ser kommunikasjonsformen i bruk (von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik, 2018). For at barnehagen skal være et inkluderende språkmiljø for alle barn, uavhengig av talespråklige ferdigheter, må jevnaldrende også lære å bruke den alternative kommunikasjonen, slik at alle kan kommunisere med hverandre (von Tetzchner & Martinsen, 2002). Personalet erfarte at ansvaret for å legge til rette for bruk av symboler i lek, ved å sikre at de var godt plassert og at ordene barna trengte var tilgjengelige, var avgjørende for at barna benyttet symboler i kommunikasjonen.

Erfaringene fra prosjektet i dette lekerommet, som var utstyrt med mange symboler, var at barna var nysgjerrige på symbolene, og at når symbolene var godt plassert og tilgjengelige, ble de en naturlig del av leken – både som inspirasjon, inngang til lek og som ledd i kommunikasjonen for alle underveis i leken.

Betydningsfulle jevnaldrende

Tematavlen ga noe å være felles om, noe som bandt barna sammen og var med på å skape lek mellom barn.

Fire barn står sammen i den ene enden av rommet. På veggen henger det flere tematavler med grafiske symboler på. En gutt tar det ene arket med grafiske symboler ned fra veggen. På denne tavlen er det symboler for de ulike karakterer fra leken Labyrint. Gutten holder tavlen foran seg så alle barna ser sammen med ham og han peker på symbolet for Taurus og sier at han vil være den. En av jentene peker på symbolet for barn på tavlen. Gutten som holder tematavlen sier da: «Ja, det må være tre barn med i leken». Han peker mot de andre tre barna og sier «Dere er liksom barn». Barna ser på hverandre og smiler entusiastiske og småløper bortover gulvet med kroppene inntil hverandre.

I denne sekvensen brukte barna tematavlen med symbolene igjen for å starte en samtale om rollene og leken. Tematavlen kan tolkes som et felles utgangspunkt som gjorde det mulig for barna å fordele roller og komme i gang med leken seg imellom, uten hjelp fra en ansatt. Kibsgaard (2018) påpeker at forståelse av språk er avgjørende for å kunne delta i rollelek, ettersom det forutsetter at man forstår forhandlingen om lekens tema og fordelingen av roller. Symbolene på tematavlen ga barna noe å være felles om, og støttet etableringen av lek og samspill dem imellom.

Å få være sammen i lek med jevnaldrende har stor betydning for alle barn (Bae, 2012; Fjørtoft, 2020; Hillesøy, 2019; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022). Olsson (2022) trekker frem i sin forskning at barn mente voksne ikke var så gode på å leke som barna selv, og derfor vil barn helst leke med andre barn.

Det å dele felles glede og le sammen med vennene sine har stor betydning for følelsen av å delta og være med (Greve, 2009). Barna i dette lekeprosjektet brukte tematavlene sammen, henvendte seg til hverandre ved å peke på symboler, og kommuniserte med både tale og kroppslige lekeuttrykk for å skape samspill og lek med hverandre.

Dette gjenspeiler perspektivene til Østvik et al. (2017a) om betydningen av å tilhøre et fellesskap for å utvikle vennskap og kjenne på tilhørighet. I dette lekeprosjektet var barna sammen gjennom leken. Det å være i meningsfulle sammenhenger med jevnaldrende motiverer til bruk av språk og stimulerer språk og kommunikasjon (Hagen, 2018). Inkluderende praksis i barnehagen handler nettopp om å legge til rette for slik interaksjon i lek mellom barn. Deltakelse i fellesskapet med andre barn i barnehagen kan ifølge Fuglesvik (2020) gi barn den viktige følelsen av å tilhøre. For at ASK-språklige barn eller barn med behov for støtte til talespråket skal kunne delta i lek med jevnaldrende, er det en forutsetning at barna i gruppen får erfaringer med hverandres kroppslige og alternative kommunikasjonsformer (Batorowicz et al., 2016; von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det å ikke få tilbringe tid sammen påpekes som en av barrierene for vennskap mellom ASK-språklige og deres jevnaldrende (Østvik et al., 2018). Dette kan ses i sammenheng med funnene til Storlie og Moser (2018), som viste at barn som ikke delte felles språk fant andre kroppslige, lekebaserte samspillformer de kunne være sammen om. Når barn er sammen, utvikler de gjennom lekende uttrykksformer samspill og kommunikasjon, slik Hillesøy (2019) hevder at barna må ha tilgang på fellesskapet, fordi barns lekende fellesskap skapes av barna selv. Dette prosjektet viste det samme: gjennom å leke sammen, der kommunikasjon med ulike modaliteter var lagt til rette for, benyttet barna det de hadde for å kommunisere og skape lek og samspill med hverandre.

De viktige ansatte

Erfaringene personalet trakk frem var at deres deltakelse i leken ble avgjørende for at leken skulle bli god for alle barn. De ansatte tilrettela for at symbolene var tilgjengelige og var rollemodeller for å bruke symboler til å pekesnakke med i kommunikasjonen underveis i leken.

I rommet leker tre barn og en ansatt. Det ene barnet går bort til symboler på en tematavle som henger på veggen og peker på labryrint. Den ansatte ser hva barnet peker på og svarer «Ja, skal

vi leke labyrint?». Da blir de andre barna også oppmerksomme på samtalen, kommer nærmere tematavlen og ser på symbolene på veggen. Den ansatte henvender seg til alle barna og sier samtidig med at hun peker på symboler at «Skal vi bygge labyrinten?». Et av barna peker på symbolet for gjemme seg og sier «Vi må gjemme oss». Den ansatte peker på symbolet for Taurus og deretter symbolet for sprute, og så sier hun med en tilgjort litt liksomredd stemme; «Vi må gjemme oss for Taurus, så han ikke spruter på oss». Barna ser på hverandre og ler entusiastiske, og begynner å småløpe mellom putene i rommet.

Dette eksemplet fra en praksisfortelling viser hvordan den ansatte både pekte og fortalte for å skape felles forståelse og delt glede i begynnelsen av en lek. En ansatt benytter symboler i samtale med barna i innledning til leken. Hun peker på symboler og snakker, og gjennom at hun samtidig peker, understreker hun talespråket med visuell støtte og sikrer at flere forstår. Hun skaper en spenning om at en må passe seg for sprut, og dette innleder til fryd og glede hos barna, som de kan dele felles, siden alle har fått dette med seg.

Det kom frem i refleksjonene til personalet at de opplevde det som krevende, og at det forutsatte en helt egen væremåte av personalet. Dette henger sammen med slik von Tetzchner og Stadskleiv (2016) også påpeker: det krever ekstra av ansatte som skal støtte barn i å bruke alternativ kommunikasjon. Personalet tilgjengeliggjorde grafiske symboler, samtidig som de brukte symbolene ved å delta i leken på barnas premisser. Dette kan sees i sammenheng med slik Wolf (2022) er opptatt av ansattes medvirkning i barns lek. I praksiseksemplet over kan de ansattes tilpasninger av symboler og deltakelsen i leken tolkes som at det dreide seg om å både berike, bekrefte og beskytte leken gjennom å gjøre ulike ting tilpasset leken til barna og hva de trenger der og da. Noen ganger kunne det bety at en fant frem symboler og gjorde dem tilgjengelige for barna, andre ganger kunne det bety at en snakket med symboler, det kunne bety å holde seg i nærheten uten å delta i leken, mens det andre ganger dreide seg om å delta i lek ved å ta en rolle og leke med.

Fellesskapet skal omfatte alle barns behov for deltakelse, og den pedagogiske utfordringen for barnehagen er å skape et handlingsrom som legger til rette for interaksjon for alle barn og som sikrer utfoldelse, deltakelse,

lek og samhandling mellom jevnaldrende (Kibsgaard, 2018a; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Svartaas & Hedlund, 2024; Wolf, 2022).

På lik linje med Öhmans (2020) engasjement i at ansatte må involvere seg i lek, var personalet i dette prosjektet deltakende i leken og opplevde at det sikret at flere barn fikk være med. De opplevde at ved å delta i leken og tilrettelegge for symboler, ga det den støtten noen av barna trengte for å kommunisere med hverandre. Det at personalet hjalp og instruerte barna til å kommunisere med hverandre, og at symboler ble et uttrykksmiddel alle barna i gruppa fikk kjennskap til, var tilsynelatende avgjørende for at barn som hadde behov for språklig støtte deltok i lek med de andre barna. Dette kan også sees i tråd med det Svartaas og Hedlund (2024) fant i sin forskning: deltakelse for alle barn dreide seg om hvordan de ansatte tilrettela for samspill mellom barna.

Ifølge von Tetzchner et al. (2025) er det avgjørende at ansatte er gode rollemodeller for bruk og tilrettelegging med symboler også i lek. Dette sammenfaller med slik personalet i dette prosjektet opplevde at når ansatte var deltakende i lek og aktivt pekesnakket med symboler, så var dette avgjørende for hvordan barna benyttet symbolene i leken. De opplevde at når flere former for kommunikasjon ble benyttet, var det en styrke for flere. De beskrev at de opplevde at barna kommuniserte, smilte og svarte på hverandres ytringer ved å benytte symbolene seg imellom.

Å kommunisere ved hjelp av ASK er krevende for både den ASK-språklige og kommunikasjonspartnere (von Tetzchner et al., 2025). Det å kommunisere med jevnaldrende har stor betydning for lek og samhandling, og det krever at personalet lærer barn å benytte kommunikasjonshjelpemiddelet som benyttes i den gruppen barna er en del av (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik et al., 2018).

Kibsgaard (2018b) mener at det er personalets ansvar å gi støtte slik at alle barn, uavhengig av taleferdigheter, får delta i lek og samhandling med jevnaldrende. Hun viser til at bruk av andre modaliteter som musikk og litteratur i lek og aktiviteter kan gi gode språkpraksiser for flerspråklige barn, noe som kan sees i sammenheng med bruk av symboler i leken i dette prosjektet.

For at ASK skal brukes kreves kompetanse hos de ansatte, men også en holdning til lekens egenverdi (Nome, 2025). Personalet opplevde at barna var motiverte for lek og innstilte på at dette var gøy. De ansatte beskrev at de erfarte at det var leken som dominerte, motivasjonen for å leke sammen var

stor, og dette virket som det fikk mer plass enn fokuset på symbolene. Dette kan sees i tråd med slik Lunde og Brodal (2022) påpeker at barn leker for egen del, de er oppslukt av å ville leke selv, som en iboende biologisk kraft, og at dette er viktig for deres utvikling.

Til tross for at de ansatte deltok i leken for å støtte kommunikasjon, og dermed ikke lekte like fullt og helt som barna, kan barna ha satt pris på den lekende innstillingen de ansatte hadde til leken. Dette samsvarer med Olsson (2023), som i sin forskning fant at barna satte pris på voksne med en lekende holdning, særlig når de tuller og tøyser med barna.

Ansattes engasjement i barns lek for å støtte og sikre alle barns deltakelse har sine fallgruver. På den ene siden kan barn oppleve at deres lek blir invadert av ansatte som har andre formål med leken, mens det på den andre siden kan føre til at flere barn får innpass i leken når ansatte deltar, tilrettelegger og bidrar med støtte i samspillet og kommunikasjonen.

Studiens begrensinger og avsluttende tanker

Dette prosjektet har hatt som formål å utforske bruk av grafiske symboler i lek, men har samtidig hatt et ensartet positivt og lite kritisk blikk på grafisk symbolbruk. Når en selv deltar i egen forskning, kan det være en fare for at ens egen forforståelse kommer i veien for nye oppdagelser (Gadamer, 2010). Dersom deltakerne i forkant av et utviklingsprosjekt bevisstgjør seg egne forståelser og oppfatninger, kan det i større grad sikre kvalitet, pålitelighet og troverdighet i prosjektet (Levin, 2017). Dette ble ikke utført på en systematisk måte i dette prosjektet, og det kan ha påvirket refleksjonene og dokumentasjonsmaterialet mer enn om deltakerne hadde systematisk dokumentert sine forforståelser, som holdninger til symbolspråk, og gjort disse perspektivene mer transparente.

Denne leken ble en spennende reise inn i et lekeunivers der symbolstøtte ga innpass til en lekeverden for alle. Aksjonene ga erfaringer med symboler i lek, og viser at det er mulig: ASK – språklige barn, barn som har behov for støtte i kommunikasjonen, og talespråklige barn kan bruke symboler sammen i felles lek. Studien viser at dette forutsetter tilgjengelige symboler, lek mellom jevnaldrende og aktive ansatte. En ansatt som tilgjengeliggjør symboler og deltar i leken, kan fremme samhandling mellom barna. Erfaringene var at dette førte til at barna benyttet symboler for å kommunisere med hverandre.

Symbolene fremmet lek mellom barn mer enn de hemmet den. Symbolene skapte en felles forståelse for leken, ga samtaler som inspirerte til lek, og barna brukte symbolene til å avklare rammer for leken både før og underveis. De ansatte i dette prosjektet erfarte at symbolene bidro til å sette i gang og drive leken videre.

Funnene i denne studien er kun basert på aksjoner utført i en lokal setting og gir begrenset mulighet for generalisering. Studien kan likevel ha overføringsverdi dersom leseren vurderer beskrivelsene av kontekst og situasjoner som sammenlignbare med egen praksis (Smith, 2017). Studiens verdi ligger særlig i at den belyser muligheter og ideer som kan gi inspirasjon til utprøving av ASK i barns lek i egen barnehagegruppe.

Leken er barnas arena, samtidig som deltakelse i lek er avgjørende for alle barns allsidige utvikling og gjør alle barns deltakelse i lek til barnehagens samfunnsoppdrag. Personalet i dette prosjektet erfarte at å benytte symboler i leken var en måte å skape en mer inkluderende lek der symboler var nødvendig for noen, men morsomt for alle.

Referanser

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6–27). Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae, A. T. Fennefoss, B. Tofteland, K. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik & T. Sverdrup (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 173). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehagen Lovdata.no. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7
- Batorowicz, B., Stadskleiv, K., Tetzchner, S. v. & Missiuna, C. (2016). Children who use communication aids instructing peer and adult partners during play-based activity. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(2), 105–119. <https://doi.org/10.3109/07434618.2016.1160150>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs* (5. utg.). Brookes.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring - Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Elofsson, M. (2023). Tegn som alternativ og komplementær kommunikasjon som arbeidsmetode i en flerspråklig barnehage. I I. B. Torbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *Tegn - til - tale i barnehage og skole* (s. 141–153). Universitetsforlaget.
- Fjortoft, B. (2020). *Perlet furunål: en innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71–87. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Glaser, V., Fodstad, C. D. & Sæther, M. (2021). Den frie lekens vilkår. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research* (2. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordic early childhood education research*, 2(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/11>
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 649–663. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258727>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 24–44). Gyldendal.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 27–41). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018a). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 355–367). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige prosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Kirkeberg, E. (2025, 7. juni). Hvem er ASK-språklig? *Stiftelsen SOR*. <https://stiftelsenor.no/nyheter/item/hvem-er-ask-spraklig>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet.
- Kversøy, K. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning - Et aksjonsforsknings samarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet].
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Damm Forskning.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B. & Light, J. (2008). «A child needs to be given a chance to succeed»: Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/07434610701421007>
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nome, D. Ø. (2025). Lek i barnehagen - noen dilemma. I K. D. Wolf & I. T. Thoresen (Red.), *Barnehagens fundament og mandat*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Olsson, M. R. (2023). Tullete og tøysete voksne: Barnas fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 134–147. <https://doi.org/10.23865/barn.V41.5242>

- Rydeman, B. (2022). Sombolsystem i AKK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s. 163–189). Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2018). Barns lekende improvisasjon som interkulturell kompetanse i barnehagen? I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk - i barnehagen* (s. 186–199). Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A.-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger - utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229–250). Universitetsforlaget.
- Skaremyr, E. (2021). Newly arrived children's encounters with the cultural community of preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(3), 397–409. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928722>
- Skogdal, S. (2022). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s. 221–241). Fagbokforlaget.
- Smith, B. (2017). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(3), 137–149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Stadskleiv, K. (2019). Motoriske vansker og konsekvenser for utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 478–499). Cap-pelen Damm Akademisk.
- Stadskleiv, K. (2022). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 77–122). Fagbokforlaget.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Storlie, R. & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåsning som kommunikasjon. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk - i barnehagen* (s. 76–89). Universitetsforlaget.
- Størksen, I., Rege, M. B., Solli, I. F. B., ten Braaka, D., Lenes, R. A. & Geldhof, J. G. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64(3), 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Svartaas, E. & Hedlund, M. (2024). Betydningen av samspill mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse i barnehagen. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 42(2), 36–50. <https://doi.org/10.23865.V42,5907>
- Torbjørnsen, I. B. (2023). Teikn-til-tale til alle i barnehagen. I I. B. Torbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *Tegn-til-tale i barnehage og skole* (s. 71–94). Universitetsforlaget.
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 82–100. <https://doi.org/10.1080/07434610500103541>

- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. & Stadskleiv, K. (2025). *Augmentative and alternative communication for children, adolescents and adults with developmental disorders*. Routledge.
- von Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. I M. M. Smith & J. Murray (Red.), *The silent partner? language, interaction and aided communication* (s. 27–34). J&R Press Ltd.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. SAGE Publications Ltd.
- Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østmoen, J. P. & Wilhelmsen, T. (2024). Lekens lange linjer: En historisk analyse av lekbegrepet i læreplandokumenter for norske barnehager og skoler fra 1996 til 2020. *Nordic Studies in Education*, 44(2), 142–162. <https://doi.org/10.23865/nse.V44.6248>
- Østvik, J. (2018, 13. august). *Språkmiljø - tanker om prinsipielle og praktiske sider*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017a). A «visitor in the class»: Marginalization of students using AAC in mainstream education classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 419–441. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9533-5>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, health & vulnerability*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/20021518.2018.1438692>
- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2017b). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 403–415. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1247949>
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator: voksenrollen i barns samspill og lek. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 61–84). Universitetsforlaget.