



Fordypningsoppgave

VMT724 Miljøarbeid og tverrprofesjonalitet

**Alternativ og Supplerende Kommunikasjon
-faktorer som kan bidra til god kommunikasjon**

Thrine Marie Nøst Bromstad

Totalt antall sider inkludert forsiden: 42

Molde, 12.05.2016



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Lisbeth Schødt Sørensen

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 12.05.2016

Antall ord: 9925

Forord:

If I could not express myself, I would become like the tree in the forest – the one for which it does not matter if it makes a sound when it come crashing down, because there is no one around to hear it. Unfortunately, there are still many fallen trees all around us if we stop and look. (Bob Williams, AAC user with complex communication needs (Williams 2000: p 250)

Sammendrag

Som eneste land, har Norge lovfestet retten til bruk av og opplæring i Alternativ og supplerende kommunikasjon i skolen. Personer som har bruk for Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er prisgitt sine omgivelser og kommunikasjonspartnere for å kunne kommunisere. Kommunikasjon er innfallsporten til blant annet deltakelse, læring, sosialt samspill og selvbestemmelse. Denne oppgaven belyser ulike aspekt ved kommunikasjon for å se hvordan man kan tilrettelegge for god kommunikasjon med Ask-brukere og kommunikasjonspartnerens betydning. Arbeidet er et litteraturstudium, og gir en relativt grundig oversikt over viktige faktorer knyttet til kommunikasjon med ASK-brukere. Diskusjonen resulterer i økt fokus på betydningen av kommunikasjonspartnerens holdninger og innstilling, samt bevissthet for hvordan man kan legge til rette for god kommunikasjon.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon – kommunikasjonsvanske – kommunikativ kompetanse – kommunikasjonspartner – tilrettelegging

As the only country, Norway has the statutory right for use of and training in Augmentative and Alternative Communication in the school. Individuals who have use of Augmentative and Alternative communication (AAC) are at mercy of their surroundings and communication partners in order to communicate. Communication is the entrance of, among other, participation, learning, social interactions and self-determination. This thesis brings light to different aspects of communication to show how you can facilitate proper communication among users of AAC, and the significance of communication partners. The work itself is a literature study, and provides a relative throughout overview of significance factors related to communication among users of AAC. Discussions results in an increased focus on the significance of the attitude and approach of the communication partners, among the awareness of how to make arrangements in order facilitate proper communication.

Keywords: Augmentative and Alternative communication – communication impairment communicative competence - communication partner - facilitation

1.0	Introduksjon og problemstilling	2
1.1	Metode.....	3
2.0	Teoretisk grunnlag	5
2.1	Kommunikasjon	6
2.1.1	Talespråket	6
2.1.2	Totalkommunikasjon	7
2.2	Alternativ og Supplerende Kommunikasjon – ASK	8
2.3	Kommunikasjonsvansker	10
2.4	Kommunikasjonskompetanse.....	11
2.5	Kommunikasjonspartner	13
2.6	Tilrettelegging/kartlegging.....	15
3.0	Empiri	18
4.0	Klinisk tilnærming	19
5.0	Diskusjon	22
6.0	Konklusjon	29
	Litteraturliste	30
	Vedlegg	35

1.0 Introduksjon og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er hvordan det kan legges til rette for god kommunikasjon for mennesker som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon (ASK).

Rettigheter i forhold til alternativ og supplerende kommunikasjon er hjemlet i opplæringslovens § 2-16, § 3-13 og § 4A-13 og Privatskolelovens § 3-14. Presiseringene som kom i disse paragrafene i august 2012 tydeliggjorde retten til opplæring i knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon. Med Norges ratifisering av FN konvensjonen for funksjonshemmede (2006) i 2013, kom kommunikativ likestilling for alle som bruker ASK uavhengig av personens alder, funksjonsnivå, bosted og hvor han eller hun har sitt daglige virke (FN 2006). Lov om Pasient- og brukerrettigheter (§ 3.1) fastslår retten til medvirkningen, tilpasset den enkeltes evne til å gi og motta informasjon. Min personlige interesse stammer fra erfaring med mennesker som i en eller annen grad har hatt behov for, opplæring i og tilrettelegging for bruk av alternativ eller støttende kommunikasjon. Jeg har gjennom ulike yrkespraksis sett betydningen av at et godt relasjonelt og kommunikativt samarbeid er avgjørende for påvirkning og deltakelse i egen tilværelse. Å få tilgang til og å beherske et ASK-hjelpemiddel kan ha stor betydning for den enkeltes livskvalitet og for muligheten til å lykkes i samhandlingen med andre mennesker. Til tross for at dette er relativt kjent, hender det ofte at ASK-hjelpemidler blir liggende ubrukt (Mjøen 2006). Det kan være ulike grunner til det. Det kan være brukeren selv som ikke ønsker å benytte ASK-hjelpemiddelet av redsel for å skille seg ut, for eksempel på grunn av usikkerhet rundt egen og andres mestring. Det kan også være fordi hjelpemiddelet ikke er tilstrekkelig tilpasset den aktuelle situasjonen. Andre grunner kan være at personen i de sosiale nettverkene rundt brukeren som ikke ser hvilken sentral funksjon ASK-hjelpemiddelet har. For eksempel så finnes det tjenesteytere som betrakter ASK-hjelpemiddelet kun som opplæringsmetode eller de lar være å bruke det fordi de føler seg inkompetente med tanke på bruk eller tilrettelegging (Beuckelman & Mirenda 2013).

I mange studier har man fokus på å gi personene som har behov for ASK opplæring i det utvalgte kommunikasjonshjelpemiddelet, og hvilke teknikker som er de beste til dette formålet (Alwell og Cobb 2009, Branson og Demnchak 2009, Gevarter et.al 2013). Det har vært noe mindre fokus på kommunikasjonspartnerens rolle (Tetzchner og Martinsen 2002, Kent-Walsh og McNaughton 2009, Midtlin et al. 2015). I normal språkutvikling har vi rikelig tilgang til modeller når det gjelder talespråk. Mennesker som har behov for ASK

har i svært liten grad gode rollemodeller rundt seg (Ballin, Balandin, Togher og Stancliffe 2009).

Hensikten med utviklingsarbeidet var å belyse aspekter ved kommunikasjon for å se hvordan man kan tilrettelegge for god kommunikasjon og kommunikasjonspartnerens betydning for ASK-brukere.

I utviklingsarbeidet har jeg forsøkt å besvare hovedmålsettingen som er:

Hvordan man kan legge til rette for god kommunikasjon for mennesker som har behov for Alternativ og supplerende kommunikasjon.

1.1 Metode

Utviklingsarbeidet er et litteraturstudie. Med å bruke denne metoden kan jeg finne teorier som belyser valgt tema og begrepene jeg har i målsettingen. Dette underbygges av Dalland (2012) som skriver at i litteraturen kan man finne teorier som vil være til hjelp til å forstå det man har sett. Samtidig har jeg også anledning til å se på forskning rundt temaet som er utført. Ved å innhente og anvende eksisterende litteratur som har ulike perspektiver på kommunikasjon med ASK-brukere, kan det bidra til å gi meg en bedre forståelse for det jeg ønsker å finne ut.

Ved å innhente allerede eksisterende litteratur i form av teori og undersøkelser kan det gi meg en bedre forståelse for hvordan man kan legge til rette for god kommunikasjon for mennesker som har behov for Alternativ og supplerende kommunikasjon.

Litteraturgjennomgangen som danner utgangspunkt for oppgaven er gjennomført som en kombinasjon av systematisk litteratursøk, innhenting av litteratur oppgitt i referanselister i forskningslitteratur, eller er basert på anbefalinger fra fagpersoner. En utfordring ved litteraturstudier generelt er å sikre seg at eksisterende forskning er blitt inkludert i litteratursøket. Litteraturgjennomgangen som danner grunnlaget for denne kunnskapsoppsommeringen tok utgangspunkt i et usystematisk litteratursøk. Dette søket ble gjennomført i februar og mars 2016 og er avgrenset til følgende fagdatabaser: Ovid Medliner, Proquest, Oria , Google scholar og helsebiblioteket. I søket er det anvendt kombinasjoner av utvalgte søkeord. I tillegg har egen og veileders kunnskaper og oversikt over feltet bidratt til å identifisere relevante publikasjoner. Videre ble den såkalte «snøballmetoden» brukt, hvor man ved hjelp av litteraturlister i relevant litteratur finner andre publikasjoner som kan være relevante. Innvendingen mot å bruke en slik metode, er at man står i fare for å lete etter litteratur som støtter ens antakelser om hva som er

relevant. Dalland (2012) mener at det er et vesentlig krav at innsamlet data er av relevans og gyldighet i forhold til målsettingene. Videre skriver han at for at data skal være relevant må den samles inn på en pålitelig måte.

Treffene i første omgang ble gjennomgått ved å vurdere tittelens relevans. Hvis tittelen var relevant ble sammendraget lest. En grovsortering har blitt gjort i denne fasen, hvor litteraturen ble vurdert i forhold til om den møter undersøkelsens konkrete problemstilling. En rekke særlig relevante studier har deretter blitt vurdert nærmere. Et ytterlige kriterium for utvelgelse, var at det kun ble plukket ut fagfelleverderte artikler. Med å bruke litteraturstudie som metode, må jeg også være kritisk. Dette fordi at det kan finnes svakheter med å anvende denne metoden på grunn av stadige endringer innenfor fagfeltet. Kildekritikk blir av Dalland (2007) forklart som «*de metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann. Det betyr å vurdere og karakterisere de kildene som benyttes*» (Dalland 2012:67). Jeg har forsøkt å holde meg til forholdsvis ny litteratur. Jeg har i tillegg brukt anerkjente nettsider, som ASK-loftet og isaac.no/com som er anbefalt og anerkjent i fagfeltet som berører ASK. Forfatterne av bøkene jeg har brukt, og noen sentrale artikler, henviser ofte til hverandre i tekstene. Dette har etter min mening bidratt til å sikre validitet i oppgaven.

Nøkkelord: Augmentative and Alternative communication – communication competence - communication partner – communication – communicative impairment - facilitate

2.0 Teoretisk grunnlag

Dette utviklingsarbeidet ses i et sosiokulturelt perspektiv. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet samles interessen særlig rundt samspillet mellom personen og det sosiale miljøet eller omgivelsene denne lever i. Sosialt samspill er i stor grad avhengig av språket og er grunnlag for læring som både en individuell og en sosial prosess (Dysthe 1996). Kommunikasjon og språk er sentralt for læring. Språket er dessuten redskapet for å skaffe oss innsikt, ferdigheter og kunnskap. Vygotsky refererte språket til å være redskapenes redskap for å vise dets sentrale stilling. I det sosiokulturelle perspektiv er språk ytterligere en relasjon til menneskelig tenkning i form av en indre samtale (Flem og Gudmundsdottir 1999).

Et viktig utgangspunkt for denne teorien er at vi ikke kan studere menneskets tenkning alene, den må forstås i forhold til den sosiale virksomheten den er en del av. Betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger blir tillagt stor vekt og vi kan si at kulturen støtter barnets utvikling som et stillas; som etter hvert kan tas ned og barnet vil kunne stå på egne bein. Som deltakere i sosiale praksiser lærer vi gjennom å få større og større kjennskap til både operasjoner og handlinger. Først er vi tilskuere, for så å ta over deler av ansvaret og etter hvert øke vår kompetanse gjennom å spille en ledende og selvstendig rolle i en sosiokulturell praksis (Flem og Gudmundsdottir 1999).

En praksis det er viktig at mennesker med kommunikasjonsvansker også får ta del i, men som det er en fare at de kan miste fordi de tar mindre del i naturlige læringssituasjoner enn andre gjør (Tetzchner og Martinsen 2002).

2.1 Kommunikasjon

Det finnes mange teoretiske definisjoner av hva som er særmerket for innholdet i begrepet kommunikasjon. I flere tiår var kommunikasjonsteorien preget av den monologiske avsender – mottaker modellen. En modell hvor kommunikasjonen blir sett på som en rettlinjert prosess som starter med at en person tenker noe som den vil overføre, dele og formidle videre til en annen tenkende person (Lorentzen 2013). Det som formidles er ”budskapet”, som i grunnen er ferdig fra avsenders side, og bare skal videre til korrekt fortolkning. Middelet som brukes er ”koden”, som både avsender og mottaker må beherske for at innholdet i avsenderens budskap enkelt skal kunne nå fram til mottakeren, uten for mange misforståelser og tvetydigheter. Talespråket blir sett på som en slik kode (Lorentzen 2013). Kommunikasjon blir med dette en kompleks prosess bestående av flere faktorer. For det første må et menneske ha et budskap å formidle og et ønske om å formidle dette. I tillegg trenger man ferdigheter som gjør det mulig å formidle budskapet, og ha noen å formidle budskapet til. Videre stilles det krav innenfor prosessen til den enkelte avsender og mottaker. Avsender skal være tydelig i forhold til avleveringen av koden, mens mottaker raskt skal ta i mot budskapet og knekke avsenders kode. Alternativet til å se kommunikasjon som en rettlinjert skytteltrafikk av informasjon, ideer og budskap fram og tilbake mellom avsender og mottaker, er å betrakte kommunikasjonen som en kontinuerlig og dynamisk prosess. I følge Olga Dysthe (1996) bør man se på kommunikasjon som et dialogisk samspill. Meningen ligger da ikke i det man sier, men meningen kommer frem underveis i kommunikasjonen mellom individene (Lorentzen 2003). I tradisjonelle avsender / mottakermodeller er informasjon og budskap noe konkret og avgrenset. Her vil man forstå situasjonen slik at eleven sitter inne med et budskap som det vanligvis er vår oppgave å oppfatte og fortolke. Dersom personen ikke makter å sende budskapet sitt, og vi ikke har måter å tolke det på, oppstår kommunikasjonsproblemer (Lorentzen 2013).

2.1.1 Talespråket

Talespråket er den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon. Det å sette lyder sammen til ord og setninger i form av tale eller prat vil jeg videre i denne oppgaven omtale som talespråk. Forskjellen mellom kommunikasjon og talespråk er vesentlig å holde fast ved. Lorentzen (2013) sier det er viktigere å kunne beherske funksjoner ved

kommunikasjon, som handler om å formidle og uttrykke seg, enn å kunne sette sammen ord. Talespråket har en kode, et system av regler med mange viktige funksjoner som for eksempel tankeutveksling og overføring av kunnskap. Disse kodene og dette talespråket har stor betydning for det enkelte menneske. For å være aktiv og likeverdig medspiller i et sosialt samspill må vi ha en felles forståelse av de kodene språket er bygget på. Dette stiller talespråklige krav til den enkelte i forhold til det å skulle mestre å levere og løse talespråkets koder (Lorentzen 2013).

2.1.2 Totalkommunikasjon

Teoretikeren Gregory Bateson (1972) presenterer en teori hvor kommunikasjon består av mer enn talespråket. Han forenkler ikke, men bidrar snarere med et perspektiv på menneskelig erkjennelse som rommer kompleksiteten. Når Gregory Bateson bruker begrepet «kommunikasjon» er dette rikt på mening og vidt definert. Han gir oss mange innfallsvinkler til begrepet kommunikasjon. Han tilbyr et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. I en verden av kommunikasjon er altså de eneste relevante størrelser budskap, deler av budskap, forhold mellom budskap, manglende budskap osv. Men budskap er heller ikke objektive størrelser, de blir til i kraft av meg som oppfatter, opplever og erfarer. Persepsjon eller sansning er dermed ikke en automatisk avbildning av en objektiv virkelighet, men derimot tolkning som gjøres av et fortolkende og meningsskapende menneske. Verden blir skapt av den som observerer, og jeg kan ikke oppfatte objektivt “...denne stolen som jeg kan se og som jeg sitter på. Min persepsjon av stolen er kommunikasjonsmessig virkelig, og det jeg sitter på er for meg bare en ide som jeg stoler på” (Bateson 1972: 250). Ingen har direkte tilgang til den fysiske, objektive verden. Å oppfatte er det samme som å tolke.

Ut i fra det består kommunikasjon av to ulike måter å uttrykke seg på:

1. Verbal kommunikasjon (dialog)
2. Ikke – verbal kommunikasjon (analog).

Bateson og hans kolleger plasserte videre de to uttrykksmåtene på hvert sitt plan. Det verbale, eller språklige budskapet foregår normalt på innholdsplanet. Det ikke-verbale har derimot med relasjoner å gjøre. Det er avgjørende for kommunikasjonen at det er samspill mellom det verbale og det ikke-verbale språket (Ulleberg 2014). I følge Bateson krever

god kommunikasjon et samsvar mellom det som blir sagt og det kroppen viser. Fra dette perspektivet presenteres totalkommunikasjon. Totalkommunikasjon er mer enn tale, og kan omfatte gester, ansiktsuttrykk, og vokaliseringer (Horgen 2009). Totalkommunikasjon er viljen til å forstå og gjøre seg forstått med alle fantasiens og mulighetens midler. Denne teorien er inspirasjon og kilden til et vidt syn på kommunikasjon, der kommunikasjonsbegrepet gjelder alle samhandlinger med andre: Alt er kommunikasjon. I vår vestlige kultur har de skriftlige og muntlige ordene blitt viet mye oppmerksomhet, men de utgjør bare en liten del, og ikke engang den viktigste delen av det totale kommunikasjonsbildet. Hvordan vi uttrykker ordene, med gester, kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke, og så videre er kommunikasjon som er uløselig forbundet med ordene. Like viktig er det at budskapet formidles i en sammenheng som også gir signaler (Bateson, ref. i Ulleberg 2014). Vi både er og ser hverandre som kommuniserende, og ting blir meningsfulle og forståelige i samhandling og sosial praksis (Lorentzen 2013). Ved å ha en vid forståelse av kommunikasjon er man mer åpen for den andres signaler, ønsker, behov, tanker og følelser. Ut i fra dette kan også kommunikasjonsvansker knyttes til kontekst, og påstanden om at en person ikke kan ha et kommunikasjonsproblem alene gir mening (Lorentzen 2013). Hvis man ikke tar utgangspunkt i et vidt syn på kommunikasjon vil dette bety at man står i fare for ikke å fange opp alle initiativ som personer med for eksempel funksjonshemninger formidler. ”Mennesker er ikke vesen som kommuniserer, men det er et kommuniserende vesen” (Lorentzen 2013, s.179). Det er derfor viktig at den enkelte blir sett på som språkbruker uansett kommunikasjonsform. Mottakerens rolle blir å prøve å tolke/forstå den andres naturlige kommunikasjonsform, og dra språket i en retning av en eller annen konvensjonell form. Dette gjelder spesielt for en del barn, ungdommer og voksne som ikke er i stand til å kommunisere med andre mennesker ved hjelp av tale, eller har svært begrenset evne til å uttrykke seg igjennom talespråket (Tetzchner & Martinsen 2004).

2.2 Alternativ og Supplerende Kommunikasjon – ASK

Alternativ og supplerende kommunikasjon vil si at man bruker andre måter å kommunisere på enn kun tale. Det dreier seg om personer som ikke kan snakke, har mangelfull tale, uforståelig tale, eller at taleutviklingen er forsinket. Det som kjennetegner denne gruppen

er at de kan ha motoriske vansker, lærevansker eller utviklingsmessige språkvansker (Beukelman & Mirenda 2013; Tetzchner & Martinsen 2002).

Alternativ kommunikasjon blir brukt for å erstatte talespråket mens supplerende kommunikasjon brukes for å støtte oppunder den allerede eksisterende talen. Det blir kalt alternativ kommunikasjon fordi den ikke er vokal. Alternativ og supplerende kommunikasjon handler om at de som har behov for annen kommunikasjonsform enn tale skal få muligheten til å uttrykke seg, og bedre ferdighetene sine til å kommunisere med andre. De med de alvorligste språk- og kommunikasjonsvanskene vil også få økt livskvaliteten gjennom å kommunisere med omverdenen (Tetzchner og Martinsen 2002). Personer som ikke er i stand til å kommunisere med andre mennesker ved hjelp av tale, eller har begrenset evne til å uttrykke seg ved tale, kan ha stor nytte av alternativ eller supplerende kommunikasjon (Tetzchner og Martinsen 2002). Dette kan være manuelle, grafiske, eller materielle tegn og ortografisk skrift. Muligheten til kommunikasjon innenfor de ulike systemene varierer fra å uttrykke noen få enkle basisbehov til å kunne delta i en samtale. Dette kan gjøres ved enten å peke på en tavle eller ved teknologi og elektroniske innretninger som produserer digitalisert tale og foreslår hva de gjenværende elementene kan være i en beskjed som blir formulert (Beukelman & Mirenda 2013).

Et viktig skille går mellom hjulpet og ikke hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon er alle kommunikasjonsformer hvor det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren. Tegnene er selektert. Peketavler, kommunikasjonsbøker og tale-maskiner er eksempler på dette (Tetzchner og Martinsen 2002).

Ikke-hjulpet kommunikasjon er kommunikasjonsformer hvor den som kommuniserer lager språkuttrykkene selv. Tegnene blir produsert. Å blunke med øynene for å indikere «ja» eller «nei» er slike former for tegn.

Et ytterligere skille går ved avhengig og uavhengig kommunikasjon. Skillet går ved hvordan den alternative kommunikasjonsformen blir brukt og hvilken rolle samtalepartneren har i utformingen av det som kommuniseres. Ved avhengig kommunikasjon er den som kommuniserer avhengig av en annen person til å sette sammen eller tolke de som blir kommunisert. Et eksempel er ved bruk av kommunikasjonstavler eller håndtegn. Samtalepartneren får en sentral rolle i utformingen av det som blir kommunisert. Ved uavhengig kommunikasjon vil det som blir kommunisert helt ut være formulert av personen selv. Det kan skje ved tekniske hjelpemidler, som for eksempel talemaskiner eller skriftlige formuleringer via skjerm. Kommunikative behov, graden og

typen av kognitiv og/eller bevegelseshemming er med på å avgjøre valget av kommunikasjonssystem (Tetzchner og Martinsen 2002; Beukelman & Mirenda 2013)

2.3 Kommunikasjonsvansker

Kommunikasjonsvansker defineres av American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) som

It is impairment in the ability to receive, send, process, and comprehend concepts or verbal, nonverbal and graphic symbol systems. A communication disorder may be evident in the processes of hearing, language, and/or speech. A communication disorder may range in severity from mild to profound. It may be developmental or acquired. Individuals may demonstrate one or any combination of communication disorders. A communication disorder may result in a primary disability or it may be secondary to other disabilities (ASHA 1993. Sitert I Næss og Karlsen 2015).

Den vide definisjonen åpner for ulike typer kommunikasjonsvansker, både i andre årsaksforklaringer og i hvilke grad vansken er gjeldende. Det er også åpent for at kommunikasjonsvanskene kan være primære eller sekundære, som en følgetilstand av andre vansker. Kommunikasjonsvanskene kan også være medfødt, som en følge av for eksempel utviklingshemming, eller de kan være ervervet etter en ulykke eller andre skader. Språk-, tale, og kommunikasjonsvansker (STK) defineres som språkforståelses- og/eller språkproduksjonsvansker på ett eller flere av språkets områder (språklyder, grammatikk, ord/begrep, språk i bruk/kommunikasjon) (Skogdal 2011).

Språk-, tale- og kommunikasjonsvansker er ikke en ensartet tilstand, men gir mange ulike utfall som i større eller mindre grad kan føre til kommunikasjonsvansker. Fagområdet kan defineres som vansker innen ett eller flere av språkets områder, impressivt og/eller ekspressivt, inndelt i form (fonologi, morfologi, syntaks), innhold (semantikk) og bruk (pragmatikk og kommunikasjon) (Skogdal 2011). Språk-, tale- og kommunikasjonsvansker inkluderer alle former og kombinasjoner av vansker med språkforståelse og/eller språkproduksjon innen språkets deler.

Da effektiv kommunikasjon er viktig for blant annet læring, utvikling, sosial samhandling, deltakelse og livskvalitet, vil det være viktig å identifisere kommunikasjonsvanskene

tidlig. Det er særlig for å jobbe forebyggende og å forsøke å redusere disse vanskene samt konsekvensene av å ha kommunikasjonsvansker (Næss og Karlsen 2015).

Hvis en samtalepartner er ukjent med bruken av kommunikasjonshjelpemidler eller å høre dysartrisk tale, kan det lede til brudd i kommunikasjonen (Light, Beukelman, & Reichle 2003). Hvis man ikke får til å delta i samtaler og meningsutvekslinger risikerer man å bli stående utenfor det sosiale fellesskapet. Det er lett å føle seg nedvurdert og oversett; noe som igjen kan gi store konsekvenser for selvfølelsen. De fleste utvider sin kommunikative erfaring gjennom hele livet. En som ikke får reaksjoner på sine kanskje utydelige kommunikative uttrykk, eller som blir oversett eller snakket over hodet på, mangler erfaring med de nødvendige strategiene for å gjøre seg forstått (Light, Beukelman, & Reichle 2013; Tetzchner & Martinsen 2002). En språkvanske er individuell, mens en kommunikasjonsvanske er relasjonell, og krever minst to personer. Ut i fra dette kan språk-, tale-, og kommunikasjonsvansker ses i relasjonelt perspektiv, hvor tiltak både må rettes individuelt og mot personens nettverk (Skogdal 2011).

2.4 Kommunikasjonskompetanse

Janice Light (1989) har laget en definisjon av kommunikativ kompetanse. Definisjonen inneholder en modell som beskriver fire kompetanseområder: lingvistisk, operasjonell, sosial og strategisk kompetanse, denne kompetansen er avgjørende for en persons kommunikative ferdigheter.

Communicative competence is a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgment, and skills in four interrelated areas: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence (Light 1989, s. 137).

Funksjonell kommunikasjon handler om ferdigheter som kreves i det naturlige miljøet. Dette vil da være ferdigheter som at eleven klarer å starte og opprettholde daglig interaksjon (Light 1989, Holden 2013). Ferdigheter som går på om eleven kan fortelle om hvordan man hadde det i går, hva man ønsker å spise til lunsj i dag og forklare hvorfor en gråter. Dette er ferdigheter som er med på å øke elevens funksjon i det daglige. En kommunikativ kompetanse krever at man har et tilstrekkelig nivå av kommunikative ferdigheter til å fungere i miljøet. Noen ASK- brukere vil klare å nå et tilstrekkelig nivå for

å være kompetente i noen kontekster, men ikke i andre. For eksempel kan de vise nok kompetanse til å kommunisere i nære og kjente rutinesituasjoner i skole- og hjemmesammenheng, mens kommunikasjonen i nye kontekster eller situasjoner blir for vanskelig (Light 1989). Lingvistisk kompetanse er den delen som representerer språkutviklingen og symbolforståelsen. Språkutviklingen knyttes opp til elevens vokabular og grammatiske ferdigheter. Hvilket nivå eleven ligger på i forhold til forståelse, og hva man klarer å uttrykke ved hjelp av tale, mimikk og ASK utgjør elevens lingvistiske kompetanse (Light 1989). Det er ikke nok å kunne beherske de lingvistiske kodene for å klare å kommunisere, man trenger også operasjonell kompetanse. Operasjonell kompetanse innebærer de motoriske og kognitive ferdighetene eleven trenger for å formidle et budskap til andre. Et eksempel her kan være å bruke en kommunikasjonsbok for å gi uttrykk for noe eller å kommunisere med en kommunikasjonspartner om en felles opplevelse. Man må ha kompetanse om hvordan boka fungerer, og hvordan man kan bruke den.

Videre trekker Light (1989) frem verdien av sosial kompetanse. Dette vil si den evnen eleven har til å ta kontakt og til å samhandle med andre. Sosial kompetanse inneholder to aspekter, det sosiolingvistiske og det sosio-relasjonelle aspektet (Light 1989). Det sosio-relasjonelle aspektet inneholder at man har kompetanse med tanke på når man skal og ikke skal snakke, hva man skal si til hvem og når og hvordan man skal si det (Light 1989). Den siste av de fire kompetansene er strategisk kompetanse. Den refererer til ens ferdigheter til å bruke ulike dialogfunksjoner med andre mennesker. Dette omfatter blant annet om eleven tar initiativ til å påkalle andres oppmerksomhet. Strategisk kompetanse handler også om hvorvidt personen klarer å gi kommentarer og si i fra hvis andre har misforstått det man har prøvd å formidle (Light 1989). Den kommunikative kompetansen henger sammen med ferdigheter på alle fire områdene. Senere slår Light, Beukelman og Reichle (2003) fast at kommunikativ kompetanse også påvirkes av psykososiale faktorer. Dette er for eksempel motivasjon, holdninger, trygghet og resiliens. Hun viser også til at forhold knyttet til konteksten eller miljøet også påvirker den kommunikative kompetanse, som for eksempel sosial rolle og målet med interaksjonen. I artikkelen «Communicative competence for Individuals who require AAC: A new definition for a New Era of Communication?» (Light og McNaughton 2014) inkluderes også hva som er målet med den kommunikative kompetansen og eventuelle tiltak. Er målet å utvikle kompetansen, å opprettholde den eller å kommunisere på sosiale medier? En slik oppdeling av

kommunikativ kompetanse kan være nyttig i kartleggingen av å avdekke styrker og svakheter på individnivå, samt muligheter eller barrierer i miljøet og evt på systemnivå (Næss og Karlsen 2015).

2.5 Kommunikasjonspartner

Kommunikasjonspartnere er de som ASK-brukere kommuniserer med. De har en viktig rolle, og har et vesentlig ansvar for å tilrettelegge for kommunikasjon og å drive kommunikasjonsprosessen. En kommunikasjonspartner til en som bruker kommunikasjonshjelpemidler må ofte, i tillegg til sin egen deltakerrolle, ta aktivt del i utformingen av hva den andre personen kommuniserer (Tetzchner og Martinsen 2002). Det kan være å benevne og tolke grafiske tegn, ord og bokstaver etter hvert som personen uttrykker dem, sette dem sammen og kanskje gjette hva personen holder på å si før han har formet setningen helt ferdig. Det kan være nødvendig å bruke en annen struktur innen setningsbygging enn det som er vanlig (Tetzchner og Martinsen 2002). En struktur som baserer seg på tema og kommentarer. En slik konstruksjon bygger på at ASK-brukeren først retter oppmerksomheten mot det temaet som samtalen skal dreie seg om for så å komme med en kommentar eller utsagn om dette (Tetzchner og Martinsen 2002). Det er mottakerens rolle å prøve å tolke den andres naturlige kommunikasjonsform, og dra språket i en retning av en eller annen konvensjonell form. Dette gjelder spesielt for barn, ungdommer og voksne som ikke er i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket, eller har svært begrenset evne til å uttrykke seg i tale (Tetzchner & Martinsen 2002). Når man tolker det et menneske uttrykker er det viktig å ha et åpent sinn (Horgen 2009). Å tolke kommunikative signaler utover talespråket vil være spesielt viktig og hensiktsmessig for personer som bruker mye kroppsspråk og gester i samspill med andre. Det er ikke enkelt å skulle gi en fasit, det ser ut til at hver og en utvikler egne strategier som fungerer for dem og deres kommunikasjonspartner (Light, Beukelman og Reichle 2003). Det er likevel noen kvaliteter som er ønskelig at kommunikasjonspartneren skal ha. Det å ha empati, en genuin interesse for det som blir kommunisert, en letthet i å kommunisere med en som bruker ASK og tålmodighet når et kommunikasjonshjelpemiddel blir brukt (Midtlien et.al 2015). Forskning viser at kommunikasjonspartnere trenger opplæring i hvordan man skal få til en

vellykket interaksjon med ASK -brukere ved å lære seg elevens kommunikasjonsform (Kent-Walsh & Mcnaughton 2005).

I en artikkel fra Norge (Dahl, 2015) belyses faktorer som påvirker i hvilken grad personalet i en bolig legger til rette for bruk av ASK-hjelpemidler i kommunikasjon med personer som har behov for bruk av ASK. Her viser man til at trygghet, kunnskap, praktisk opplæring, erfaring, nok tid samt egen motivasjon og holdninger til retten til å kommunisere er viktige faktorer for i hvilken grad det legges til rette for bruk av ASK.

En god kommunikasjon og interaksjon mellom individ kommer an på ferdighetene til hvert enkelt individ som deltar i kommunikasjonen. Dialoger mellom personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og deres kommunikasjonspartner er ofte basert på at kommunikasjonspartneren bestemmer temaet (Light, Beukelman og Reichle 2003). En studie gjort av Light og Binger i 1998 viste at kommunikasjonen mellom en person med godt talespråk og en som bruker ASK ofte var preget av at de talespråklige dominerte kommunikasjonen, stilte ja og nei spørsmål, la føringer for hva samtalen skulle dreie seg om, sjelden gav ASK- brukerne mulighet til å svare, ofte avbryter, hadde mer fokus på kommunikasjonshjelpemiddelet personen brukte, enn på personen og det han/hun sa og ikke alltid bekreftet innholdet i det som ble sagt. Dette viser et skjevt kommunikativt forhold mellom en som benytter seg av ASK og en talespråklig kommunikasjonspartner, hvor kommunikasjonen i hovedsak blir styrt av den talespråklige. Midtlin et al (2015) viser til at Ask-brukere de har intervjuet, ønsker at kommunikasjonspartneren skal ta initiativet til kommunikasjon, at de skal reparere brudd i kommunikasjonen når dette oppstår, og å investere tid til å forstå hva brukeren av ASK prøver å formidle. De mener at resultatene av undersøkelsen understreker ansvaret for kommunikasjonspartneren og synliggjør behovet for interaksjon med ASK-brukere for å bistå dem i å være aktive i kommunikasjonen (Midtlin et al 2015).

Mange kommunikasjons partnere snakker for mye og gir ikke rom for respons eller at ASK-brukeren kan være med på å kontrollere samtaleforløpet og dermed få et mer likeverdig bidrag til samtalen (Light, Beukelman og Reichle 2003). ASK-brukeren bør likevel, i den grad det er å forvente, ha et ansvar for å denne et gjensidig og givende samspill med kommunikasjonspartneren (Light, Beukelman og Reichle 2003). Dette kan gjøre ved at ASK-brukeren stiller spørsmål som fokuserer på kommunikasjonspartneren. Det viser seg at personer som bruker ASK blir sett på som mer kompetente

samtalepartnere når de stiller denne type spørsmål (Beucelman & Miranda 2013: Light, Beucelman og Reichle 2003).

2.6 Tilrettelegging/kartlegging

Det er store individuelle forskjeller mellom de som har behov for ASK. Forskjeller i form av kognitiv fungering, kommunikative ferdigheter og behov. Dette forutsetter individuelt tilpassede tiltak for den enkelte bruker og for personens kommunikasjonsmiljø. Det vil være nødvendig med en kartlegging av både person og miljø (Næss og Karlsen 2015).

Kartleggingsverktøyet ICF forsøker å kartlegge vanskens funksjon i kontekst og miljø. ICF Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse (WHO 2001) representerer nyere tenking om opplæring, behandling og rehabilitering. I ICF ses diagnosen i kontekst, og vanskens funksjon vurderes ut fra et helhetlig helseperspektiv. Hovedvekten er ikke på sykdom og diagnose. Det enkelte mennesket settes inn i en større sammenheng gjennom at det fokuseres på den enkeltes funksjonsevne og aktiviteter i samspill med omgivelsene. Dette samspillet bestemmer deltakelse i arbeidsliv, sosiale aktiviteter og mestring av daglige gjøremål. Funksjon og funksjonshemming blir sett i sammenheng med aktivitet og deltakelse, med utgangspunkt i personlige og miljømessige faktorer. ICF tekningen er sentral innenfor kartlegging av funksjonshemming generelt, og innenfor tenkning rundt ASK (Pless og Granlund 2012).

ICF har to deler, hver med to komponenter. Den første delen beskriver funksjonstilstand og funksjonshinder i forhold til kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer, samt aktiviteter og deltakelse (Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson 2001). Den andre delen inneholder faktorer i omgivelsene og personlige faktorer.

Kroppsfunksjoner er fysiologiske eller psykologiske funksjoner i kroppssystemet, for eksempel funksjoner for å oppfatte og produsere lyd og tale. Kroppsstrukturer er kroppens anatomiske deler som organ, lemmer og deres komponenter. Eksempelvis kroppsdel som trengs for å kommunisere og muskler som er nødvendig for å snakke, og for å bruke kommunikasjons hjelpemiddel. Aktivitet er måten en person utfører en oppgave eller handling. Det kan være å forstå og produsere beskjeder ved å snakke, skrive eller ved

tegnspråk. Her inkluderes også aktivitetene for samspill og konversasjon og bruk av kommunikasjons hjelpemiddel. Deltakelse er et individs engasjement i sin livssituasjon. Delaktighet i sosiale relasjoner innebærer relasjoner som mennesker har med familiemedlemmer, partnere, venner, kamerater og fremmede. Begrensninger i delaktighet i relasjoner oppstår gjennom hindringer i den sosiale og de fysiske omgivelsene som eksisterer pga andre menneskers holdninger og atferd.

Aktivitet/delaktighet vurderes med to vurderingsfaktorer; kapasitet, det vil si hvilken mulighet man har til å utføre en handling. Samtidig ser man på hva man virkelig gjør. Man skiller altså på hva man kan gjøre og hva man gjør i dagliglivet. Når det gjelder kommunikasjon, kan dette dreie seg om hvilket potensial en person har for å uttrykke seg og hvordan det legges til rette for dette av kommunikasjonspartnerne, kontra hva som faktisk skjer pr i dag. Hvordan legges det faktisk til rette, og hvordan foregår kommunikasjonen?

Faktorer i omgivelsene utgjøres av de fysiske, sosiale og holdningsmessige omgivelsene hvor personen lever og former sitt liv. Personfaktorer er den individuelle bakgrunnen til en persons liv og er personlige egenskaper som ikke handler om helsetilstand, men f.eks alder, kjønn, utdanning, erfaringer, personlighet og livsstil (Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson 2001)

Social Networks er et kartleggingsmateriale som identifiserer viktige faktorer som påvirker kommunikasjon hos mennesker med store kommunikasjonsvansker (Blackstone & Berg 2003). Materialet legger spesielt vekt på at samtalepartnerens relasjon påvirker hvordan kommunikasjonen forløper. Det er et kartleggings- og planleggingsverktøy som gjør det mulig for fagpersoner som arbeider med alternativ og supplerende kommunikasjon å samle og tolke viktig informasjon, som er ment å virke inn på effekten av tilretteleggingen for ASK. Verktøyet kan også være nyttig til å måle endringer/framgang over tid.

I Social Networks plasseres personens samtalepartnere i ulike sirkler. Sirklene (fra 1 til 5) representerer hhv nærmeste familie (foreldre, søsken, livsledsagere), nære venner, bekjente, betalte hjelpere (yrkesutøvere) og ukjente personer.

Hovedhensikten med bruken av Social Networks, er å sette realistiske mål som bidrar til å støtte mulighetene til samhandling mellom personer med behov for ASK og deres familie, venner, bekjente, hjelpere og ukjente. Målene for arbeidet skal fremme opplevd

livskvalitet og deltakelse i dagligdagse situasjoner for den som har behov for ASK (Blackstone & Berg 2003).

For å finne ut av hva som vil fungere best i forhold til den enkelte vil det kreves en omfattende kartlegging for å identifisere kommunikative ferdigheter, styrker og begrensninger, samt hvilken form denne bør ha. Oslo Universitetssykehus, seksjon for nevrohabilitering –barn har utarbeidet en tre-trinns prosess i en slik kartlegging. Der en grunnutredning av somatikk, motorikk og kommunikasjon, språk og kognisjon foretas før man kartlegger grad av tilrettelegging, utprøving av ASK og finner riktige ASK-tiltak. Det er også et trinn i forhold til oppfølging, ved behov for justering og videreutvikling av tiltakene (Oslo universitetssykehus 2015).

3.0 Empiri

Casen er konstruert på bakgrunn av samarbeid med veileder og egne erfaringer gjennom arbeid med flere personer som har hatt behov for ASK.

Kari er 25 år og bor i kommunal leilighet som er samlokalisert med 3 andre leiligheter. Hun har diagnosene F84, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser og F71/F72 – moderat til alvorlig utviklingshemming.

Personlige faktorer: Kari benytter 3-4 tegn, for ja – nei – tørst – do. Verbalt kommuniserer hun med lyder som i all hovedsak knyttes til ja og nei, eller det å være fornøyd/misfornøyd. Hun har mand-funksjon i form av å peke på gjenstander etc. hun vil ha. Hun kan også uttrykke seg ved kroppsspråk i form av å vise glede eller vegring. Hun har noe forståelse for konkrete, og kan velge mellom 2-4 av disse. Hun forstår også enkle beskjeder. Hun liker godt å være sammen med foreldrene, enten hos de eller at de kommer på besøk. Det kan se ut som at Kari og foreldrene har en måte å kommunisere på som gjør at de stor sett forstår hverandre. Kari kan oppfattes som urolig i enkelte sammenhenger. Det gjelder blant annet der personalet oppgir at de ikke får hva hun sier eller vil, men også i andre sammenhenger som ikke er nærmere kartlagt. Da kan hun veive med armene og hyle. Kari tar sjelden initiativ til kontakt med andre, hun responderer i stor grad på andres forsøk på å få kontakt med henne.

Rammefaktorer: Kari har døgnkontinuerlig omsorgstilbud. I løpet av en 6 ukers periode er det mange tjenesteytere innom henne, inntil 20 stk. Det oppleves fra foreldrenes side at det er vanskelig å få alle tjenesteyterne samkjørt i forhold til hvordan de skal kommunisere med Kari. Mange av tjenesteyterne synes det er vanskelig å kommunisere med henne. De oppgir at de er usikre og redd for at Kari ikke skal forstå dem, eller at de skal forstå hva Kari forøker å formidle. De synes det er enklest når de skal gi henne en beskjed eller følge dagsplan. Dagsplanen brukes til å formidle til Kari hva som skal skje, den består av bilder. Hun har også en hylle med konkrete hun kan velge mellom. Det eksisterer ikke et system for hvordan det skal legges til rette for kommunikasjon, og hvordan kommunikasjonshjelpemidlene skal brukes. Det er ikke noe krav om dokumentasjon av hvordan tjenesteyterne har lagt til rette for at Kari skal ha muligheter til å kommunisere. Det er heller ikke noen plan for oppfølging og evaluering. Kommunikasjonshjelpemidlene

er sporadisk i bruk, og de fleste tjenesteyterne er usikre på hvilken hensikt det har og hvilken grad av forståelse Kari har av bilder og konkreter. Noen få, som kjenner Kari godt og som har erfaring med bruk av ASK overfor andre personer, oppgir at de synes de får til å kommunisere greit med Kari.

4.0 Klinisk tilnærming

Mennesker med sammensatte funksjonsnedsettelse vil i langt mindre grad enn andre ha muligheter for å involveres i aktiviteter og situasjoner på meningsfulle måter. De har et begrenset repertoar av mulige handlinger for deltakelse og det kreves mye kompetanse og kreativitet hos nærpåsoner for å skape et godt innhold i hverdagen. Man kan ofte se at innholdet av meningsfulle aktiviteter er begrenset. Det vil derfor være viktig å arbeide systematisk for å skape en mer innholdsrik og givende hverdag for den enkelte (Slåtta 2010). Det betinger at nærpåsoner er godt kjent med personen de skal skape en mer innholdsrik og givende hverdag for. Det handler blant annet om nærpåsoners tilnærming og i hvilken grad de er i stand til å anerkjenne de skal bistå. Gjermestad (2010) beskriver anerkjennelse som en grunnleggende kjerne i væremåter og samværsåmåter, som har som intensjon å tilrettelegge for en livslang, skapende læring og livsutfoldelse for barn og unge med alvorlige funksjonsnedsettelse. Dette innebærer å ta den andres perspektiv og forsøke å sette seg inn i den andres subjektive opplevelse, dens uttrykksåmåter og livssituasjon. For Kari vil det være viktig at personene hun omgir seg med viser forståelse for hennes måte å kommunisere på og hennes tegn på å påvirke omgivelsene.

Det vil være avgjørende å få kartlagt hva det er Kari gjør for å kommunisere og påvirke omgivelsene sine. I den delen av kartleggingsprosessen vil det være naturlig å involvere foreldrene, i og med at de kjenner Kari godt og at det ser ut som de kommuniserer bra. I tillegg vil det være nødvendig å kartlegge kommunikasjonspartners kompetanse i forhold til ASK, Karis uttrykksåmåter og deres motivasjon for å forstå og kommunisere med henne. Dette for blant annet å imøtekomme den utryggheten personalet oppgir at de har i forhold til hvordan de kan kommunisere med Kari, og i forhold til usikkerhet i om hennes forståelse av de kommunikasjonsåmålene som brukes.

En tilnærming som kan være nyttig i den forbindelse, kan være å arrangere en kommunikasjonsdag. Med det menes at nærpåsoner samles for å sette fokus på hennes muligheter for å kommunisere samt hennes kommunikative uttrykk. Nærpåsoner i denne sammenheng er det personale som kjenner henne best der hun bor, og de som er mest

sammen med henne i hverdagen. Det bør vurderes om foreldrene skal involveres i dette. Det må i så fall være opp til dem. Kari's muligheter for å kommunisere ønsker og behov er sterkt begrenset, og det vil være viktig å arbeide systematisk for å skape en tydeligere bevissthet rundt dette, spesielt for personalet som er viktige kommunikasjonspartnere for henne. Tilnærmingen har elementer fra egen erfaring som fagkonsulent i seksjon for Voksenhabilitering, samt fra Slåtta som skriver om et livskvalitetsseminar i forbindelse med å øke livskvaliteten til mennesker med omfattende funksjonshemninger (Slåtta 2010). Jeg er tilkalt som veileder i forhold til å se hvilke faktorer som kan øke mulighetene for kommunikasjon mellom Kari og tjenesteyterne, og for at Kari skal være aktiv og deltakende i sitt eget liv

Dagen har fokus på tre områder som er avgjørende for å skape god samhandling og kommunikasjon. Målet er å få drøftet synspunkter og erfaringer og reflektere sammen.

1. Hvordan kan Kari være deltakende, og hva kan den kommunikative betydningen av hennes deltakelse være i ulike situasjoner? Her er det fokus på å identifisere hvordan Kari formidler ønsker, behov og interesse. Hva legger de vekt på for å skjønne hva Kari har å si? Er det spesielle aktiviteter eller situasjoner der det er lettere enn ellers å skjønne hva hun vil og hvordan hun har det? Hva må personalet legge vekt på for å ha en god samhandling og kommunikasjon med Kari?
2. Personalets kompetanse og hva som kjennetegner god praksis i samhandling og kommunikasjon med Kari. Her vil jeg legge opp til refleksjon over synspunkter og erfaringer personalet har med å kommunisere med Kari. Det kan være lurt å filme situasjoner som er gode eksempler på samhandling og kommunikasjon. Når man ser filmene i fellesskap, dannes en plattform for å diskutere hva som både kan fremme og hemme kommunikasjon og deltakelse ut i fra hva man ser.
3. Identifisere situasjoner eller aktiviteter som er spesielt godt egnet for kommunikasjon og deltakelse. Reflektere over om det er spesielle tidspunkt eller situasjoner der Kari oppleves som mer aktiv og deltakende enn ellers. Identifisere gode eksempler på samhandling og kommunikasjon mellom Kari og personalet. Her er det viktig å bygge på de erfaringene personalet som synes de har en god kommunikasjon med Kari innehar.

I tillegg til dette, kan det være et forslag å ha en ferdighets-øvelse der personalet skal kommunisere seg imellom med de kommunikasjonshjelpemidlene Kari bruker. Personalet

sier de er utrygge i bruken av disse hjelpemidlene. Ved å øve seg sammen, kan de bli tryggere når de senere skal kommunisere med Kari. De kan også få et brukerperspektiv på det å skulle kommunisere ved hjelp av bilder, tegn etc.

Det anbefales videre at det arrangeres refleksjonsmøter en gang pr uke, for å følge opp temaene fra kommunikasjonsdagen. I en innledende fase leder jeg som veileder disse møtene. I den grad det er mulig, vil alle de som deltok på kommunikasjonsdagen delta. Det at de arrangeres såpass hyppig, vil sikre at det ikke går så lang tid i mellom hver mulighet til å delta. Spørsmål det reflekteres rundt, vil være: Hva gjør de for å legge til rette for god kommunikasjon, i hvilke situasjoner har de lyktes og hvilke utfordringer har de møtt? Ved å reflektere over dette i fellesskap, kan det å dele erfaringer gi mulighet for felles økt forståelse. Læringen skjer med andre ord i et sosialt samspill, og personalets kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med de andre og deres erfaringer og synspunkt (Flem og Gudmundsdottir, 1999).

5.0 Diskusjon

Kari er avhengig av ASK for å kommunisere med andre. Både i forhold til å uttrykke seg, men også i forbindelse med å forstå og skaffe seg oversikt og skape forutsigbarhet. Hun har utviklingsmessige språk- og kommunikasjonsvansker. Hennes språkforståelse og motoriske ferdigheter gjør at hun har ressurser og begrensninger i muligheten for å kommunisere. Hvordan Kari opplever dette, kan variere ut fra hvilken kontekst man ser på. Den kommunikative kompetansen kan få ulikt utslag, ut i fra om hun kommuniserer med foreldrene eller andre (Light 1989.) Kommunikasjonskompetanse kan ses på som et dynamisk begrep, der graden av integrering av kunnskaper og ferdigheter innenfor lingvistisk-, operasjonell-, sosial-, og strategisk kompetanse vil si noe om nivå på kommunikativ kompetanse. I tillegg kommer evnen til å vurdere hvordan denne kompetansen kan tilpasses konteksten kommunikasjonen skjer i (Light 2014). Dette vil variere, og for Kari vil det være avgjørende hvilke krav kommunikasjonspartnerne stiller til hennes kommunikative kompetanse og deres tilnærming (Næss og Karlsen 2015).

Ut fra casen ser vi at Kari sjelden tar initiativ til kontakt og at hun oppfattes som passiv. Det vil være av interesse å kartlegge dette nærmere. Oppfattes hun på samme måte i samvær med familien som i samvær med tjenesteytere eller andre? Det er grunn til å tro at dette vil arte seg forskjellig. Kjennskap til Karis måter å ta initiativ på og måten og kommunisere på, vil være avgjørende for å fange opp forsøk på å ta kontakt. Kvaliteten på relasjon, hvilken kontekst initiativet forekommer i, felles erfaringer og gjensidig påvirkning i samspillet vil ha betydning for hvordan initiativet blir forstått (Næss og Karlsen 2015). Undersøkelser viser at Ask-brukere føler seg tryggest sammen med nær familie (Midtlien, et al 2015). Disse er ofte ASK-brukerens hovedkommunikasjonspartner. Det føles trygt å kommunisere med personer man kjenner godt og som man har felles opplevelser og erfaringer i kommunikasjon med. Dette gjør det enklere å skape felles forståelse og kan være med på å redusere faren for misforståelse og brudd i kommunikasjonen. Barn lærer språk i et språkmiljø, det vil si at barnet lærer språk gjennom kommunikasjon med sine nærpå personer som bruker språket i dagliglivet. For barn som ikke har tale som sin hovedkommunikasjonsform betyr det at foreldre og andre i barnets nettverk også bør bruke barnets alternative kommunikasjonsform. Foreldre og andre er rollemodeller i kommunikasjon med barna, og ved å innføre grafiske tegn i kommunikasjon med barna er de modeller for hvordan man kommunisere på denne måten.

Ved å snakke med barnet og samtidig vise (peke på) grafiske tegn som supplement til talen, vil barnet oppleve å få informasjon både gjennom hørsel og synssansen. Ofte forteller nærpersoner at ”barnet skjønner jo alt jeg sier”. Thunberg (2015) sier at barn som ikke kan bruke verbalt språk, eller har begrenset verbalt språk, trenger også å kunne kommunisere selv. Det er viktig for barnets utvikling at dette blir på et så avansert nivå som mulig. (Thunberg 2015). For voksne ASK-brukere som omgir seg med profesjonelle tjenesteytere kan disse ha samme funksjon som nær familie. Tjenesteyternes holdninger, kunnskaper og ferdigheter samt tolking av initiativ til kommunikative handlinger vil dermed ha stor betydning for hvordan ASK-brukeren forstås og hvilke muligheter som blir gitt for å kommunisere og ta kontakt (Næss og Karlsen 2015).

Kari har store kommunikasjonsvansker og har en kommunikasjon som er preget av nonverbal atferd og signaler. Mange mennesker med omfattende funksjonshemming kan ikke nytte symboler (ord, tegn eller grafiske uttrykk) i særlig grad. Da kan kommunikasjon beskrives som et responderende nærvær. Nærpersonene må forholde seg til lydene, bevegelsene, gestene og kroppslige uttrykk i den konkrete pågående handlingen og svare på disse. Derfor er det nyttig med en vid forståelse av kommunikasjon. Alt av signaler kan kommunisere noe, bare den nære foresatte eller tjenesteyter fanger opp dette bevisst eller ubevisst, og svarer slik at dette blir oppfattet (Horgen 2009). I en slik forståelse, kommuniserer vi hele tiden, i hverdagslige aktiviteter som stell og måltider, spontant og i planlagte aktiviteter. Når kommunikasjonen lykkes, går den pågående aktiviteten godt. Det kommunikative samspillet avgjør hva vi lærer om oss selv og den verden som omgir oss. Totalkommunikasjon er en holdning, en positiv innstilling overfor personens mulighet til å ytre seg og vår mulighet til å nå fram til personen. Den innebærer respekt og aksept. Det er tjenesteyterne som må ta ansvaret for å oppfatte; ved å lytte, sanse og bruke hele sin oppmerksomhet. De må gi en meningsfylt reaksjon tilbake for å vise at de vil forstå (Horgen 2009).

Karis signaler dreier seg blant annet om hvordan hun viser interesse og hvordan hun viser at hun ikke er interessert. Hun har også noen enkelte tegn og lyder, samt bilder og konkreter hun bruker for å kommunisere med de rundt seg. Man kan kartlegge disse signalene ved bruk av kartleggingsverktøyet ICF (WHO 2001) som forsøker å se på vanskens funksjon i kontekst og miljø. ICF Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse representerer nyere tenking om opplæring, behandling og

rehabilitering. I ICF ses diagnosen i kontekst, og vanskens funksjon vurderes ut ifra et helhetlig helseperspektiv. Funksjon og funksjonshemming blir sett i sammenheng med aktivitet og deltakelse, med utgangspunkt i personlige og miljømessige faktorer. Ved å foreta en videoanalyse av samspill og kommunikasjon mellom Kari personalet, vil man ha fokus nettopp på hvordan personalet fanger opp Kari's initiativ og non-verbale uttrykk i tillegg til de uttrykkene som mer åpenbart er kommunikasjon. Hva fremmer mulighetene for kommunikasjon og hva hemmer mulighetene Kari har for å påvirke de rundt seg? Hvordan legges det til rette? Hva er potensialet for videreutvikling av funksjonell kommunikasjon hos Kari. Hvordan øke graden av forståelse fra personalet, slik at Kari kan delta i større grad enn pr i dag? Her har kommunikasjonspartnerne et stort ansvar (Kent-Walsh & McNaughton 2005). De må være kjent med tekniske løsninger for bruk av ASK-hjelpemidler og metodene som brukes, og de må ha opplæring i bruk av hjelpemidlene for å kunne forstå ASK-brukerens kommunikasjon. Kari's tjenesteytere sier de er usikre og redd for at Kari ikke skal forstå dem, eller at de ikke skal forstå hva Kari forøker å formidle. Det kan tyde på at de ikke har tilstrekkelig opplæring og erfaring i å kommunisere med Kari. I en undersøkelse gjort av hvilke faktorer som påvirker i hvilken grad boligpersonale tilrettelegger for bruk av ASK (Dahl 2015) viser at tjenesteyternes trygghet i bruk av ASK-hjelpemidler er en sentral faktor. Trygghet dreier seg om hvilken kunnskap de har om kommunikasjonshjelpemiddelet, hvilken praktisk opplæring de har gjennomgått og hvilken erfaring de har med både personen de skal kommunisere med og med selve kommunikasjonen. En annen faktor som spiller inn, er tid. Dårlig tid og stress samt manglende bemanning er en faktor som er til hinder for tilrettelegging for bruk av ASK-hjelpemidler. En annen viktig faktor, er kommunikasjonspartnerens holdninger til bruk av ASK-hjelpemidler. Hvis man ikke har forståelse for viktigheten av hjelpemiddelet og dermed ikke legger til rette for kommunikasjon, kan det oppstå en barriere. Beukelman og Mirenda (2013) kaller dette «Attitude Barriers». Hvis tjenesteyterne har lite eller ingen forventninger til ASK-brukeren, kan det føre til at man ikke legger til rette for muligheter til å kommunisere – og det kan bli et selvoppfyllende profeti som resultat. Kan det være en av årsakene til at Kari oppfattes som at hun tar lite initiativ? Samhandling mellom en ASK-bruker og en kommunikasjonspartner kjennetegnes av asymmetri (Light 2003). Samtalene blir ofte styrt av kommunikasjonspartneren og ASK-brukeren responderer ofte ensidig uten å ta initiativ i samtalen. Konsekvenser av dette kan være at kommunikasjonspartneren ikke venter på initiativ som Ask-brukeren viser, og forsøker å kompensere for dette ved i for stor grad å ta initiativ. På sikt kan dette føre til at ASK-

brukeren får en mer tilbakeholden eller passiv kommunikasjonsstil (Kent-Walsh & McNaughton 2005). Med utgangspunkt i ASK-brukerens perspektiv er det ønskelig at kommunikasjonspartneren har en aktiv rolle. De ønsker at kommunikasjonspartneren skal ta stor grad av initiativ til kommunikasjonen, men samtidig bruke tid på å finne ut av hva AKS-brukeren vil uttrykke. Spesielt gjelder dette hvis det oppstår misforståelser eller brudd i kommunikasjonen. Det å ta initiativ til samtale, vil være essensielt i kommunikasjon med Kari, da hun i svært liten grad tar kontakt med andre. Det kan virke som om hun er avhengig av at andre tar initiativet til samtale. Ved å bruke Karis kommunikasjonshjelpemiddel kan de spørre spørsmål. Ask-brukere ønsker å få ulike type spørsmål, både ja og nei, men også andre typer spørsmål. De ønsker også nok tid til å svare på spørsmålene (Midtlien, Næss, Taxt og Karlsen 2014). Det viktig å være bevisst å gi Kari nok tid til å svare. Hun kan i visse tilfeller bli urolig der hun opplever å ikke forstå eller bli forstått. Nok tid kan være forebyggende i forhold til den uroen Kari kan kjenne hvis spørsmålene kommer for tett på hverandre uten at hun får svart. Dette vil være viktig informasjon for kommunikasjonspartneren for å legge til rette for aktiv og støttende kommunikasjon med ASK-brukere (Midtlien, Næss, Taxt og Karlsen 2014). Denne type kunnskap kan kalles partnerkompetanse (Lorentzen 2001). Det å kunne gi brukeren en opplevelse av å være en fullgod og likeverdig kommunikasjonspartner ved å tilpasse seg brukerens behov og nivå. Det krever respekt, innlevelse, samt kunnskap om og anerkjennelse av det som er utfordringer hos den andre (Brask, Østby, Ødegård 2016).

Kari kan vise, som tidligere nevnt, uro når hun opplever å ikke bli forstått eller at hun ikke forstår. Det kan gjøre at kommunikasjonspartneren vegrer seg for å kommunisere med henne. Ut fra det om er nevnt tidligere om tjenesteyternes rolle som nære kommunikasjonspartnere, kan det være hensiktsmessig å redusere antall tjenesteytere som skal samhandle med Kari. En kartlegging av tjenesteyternes kompetanse om ASK, Karis kommunikasjonsformer og hvilke kommunikasjonsstrategier de erkjent med vil være ønskelig for et best mulig utgangspunkt for god kommunikasjon. I følge Tetzchner og Martinsen (2002) brukes vanligvis fire kommunikasjonsstrategier i en samtale, der er knyttet til den naturlige prosessen i en samtale:

1. Å begynne å avslutte en samtale.
2. Å opprettholde en samtale og ta tur
3. Å kunne velge og skifte tema
4. Å kunne reparere brudd.

I kommunikasjon med brukere av ASK, vil det være viktig at kommunikasjonspartneren tar tydelig initiativ samtidig som man må ha evnen til å se de kommunikative initiativene ASK-brukeren tar (Midtlien, et al 2015). For Kari kan det dreie seg om at hun lener seg mot eller ser lenge på kjøleskapet. Der kommunikasjonspartneren kan innlede med å si «jeg ser du ser mot kjøleskapet. Er du tørst?». Kommunikasjonspartneren må så være oppmerksom på om Kari har signaler på om hun er tørst eller ikke.

Når det gjelder opprettholdelse av en samtale med personer med omfattende kommunikasjonsvansker, vil det være essensielt å gi ASK-brukeren nok tid på å respondere (Midtlien et al 2015). Ved å vente lenge nok, og ikke avbryte ved å gjette eller komme med forslag, vil man gi inntrykk av at det ASK-brukeren kommuniserer er viktig (Tetzchner og Martinsen 2002). For Kari vil det kanskje være greiest at kommunikasjonspartneren i enkelte tilfeller stiller ja og nei-spørsmål, og venter på signaler fra henne. Kommunikasjonen blir da lett styrt av den ene parten. Det vil også være vesentlig at kommunikasjonspartneren stiller spørsmål som gir henne mulighet for deltakelse. Det vil være viktig at kommunikasjonspartneren har kompetanse om hvilken tilrettelegging som faktisk kan gi henne denne muligheten. Ved for eksempel å stille spørsmål om «hva vil du ha på brødsdiven?», så kan Kari enten peke eller se på det hun vil ha. Det å gi valg mellom to ulike påleggssorter kan også være et alternativ, så lenge Kari kan peke eller se på alternativene.

For mange ASK-brukere vil det være krevende å skifte tema. Dette avhenger blant annet av den kommunikative kompetanse (Light 1989) og kognitivt nivå.

Kommunikasjonspartneren kan ta hensyn til dette ved å variere mellom tema og kommunikasjonsform. Hvis kommunikasjonen med Kari stort sett består i å informere om hva som skal skje, eller å stille henne spørsmål som krever ja og nei-svar, vil det kunne oppleves ensformig for begge parter (Tetzchner og Martinsen 2002). Samtidig kan det å stille for kompliserte spørsmål eller stille flere spørsmål etter hverandre uten at Kari får svart, være verre og skape uro hos henne. Hvis Kari i en samhandling om valg av pålegg peker på bildet av en bil, kan det signalisere at hun skifter tema.

Kommunikasjonspartneren må da følge opp dette.

Det oppstår mange brudd i samtalen med de fleste ASK-brukere. Ferdigheter i å reparere brudd hos ASK-brukeren avhenger igjen av kommunikativ kompetanse og kognitivt nivå. Hos kommunikasjonspartneren ser man ofte at de ikke oppklarer misforståelser fordi det tar for mye tid (Dahl 2015; Tetzchner og Martinsen 2002). En mulig strategi her, kan være å peke på aktuell gjenstand eller stille ja/nei-spørsmål. Et viktig signal for Karis kommunikasjonspartner, vil være at hun blir urolig, flakker med blikket eller stamper med foten. Her må man prøve seg fram i forhold til hva som vil være mest effektivt i forhold til å reparere brudd i samhandlingen. Her vil graden av trygghet til kommunikasjonspartner og erfaringen med tidligere kommunikasjon være en faktor som vil påvirke hvordan brudd i kommunikasjonen oppleves for Kari.

En annen kartleggingsmetode som ville vært nyttig her, er Social Networks (Blacstone & Berg 2003.) Dette verktøyet identifiserer faktorer som påvirker kommunikasjonen hos mennesker med store kommunikasjonsvansker. Kartleggingsmaterialet retter spesiell oppmerksomhet mot rollen kommunikasjonspartnere har i samhandling med personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. For Kari, ville kanskje tjenesteyterne se og forstå at de er en viktig faktor for at hun skal kunne uttrykke seg og kommunisere ønsker og behov. Kommunikasjonspartnerne ville få et bilde på at det må legges til rette for at Kari skal forstå og gjøre seg forstått, kommunikasjon er ikke noe som oppstår av seg selv.

Ut fra casen ser vi at foreldrene til Kari har en sentral rolle i hennes liv. De er blant de som kommuniserer best med henne. Det kan se ut som det har blitt utviklet det Horgen (2010) kaller «det nære språket». Denne form for språk utvikles gjennom gode samspill mellom kommunikasjonspartneren og personen med kommunikasjonsvansker. Fokuset er rettet mot det som skjer mellom partene, mot kroppen og følelsesuttrykk, og mot å skape felles forståelse. Hensikten er å gi forståelse og kunnskap som styrker kommunikasjonspartnerens væremåter når det gjelder å skape livsutfoldelse og læring for personer med funksjonsvansker (Horgen 2010). Denne form for språk kan oppleves som personlig kunnskap hos foreldrene (Lillevik og Øyen 2014). Det vil være avgjørende for Kari at andre også får del i den kunnskapen foreldrene har om henne og deres måte å kommunisere med hverandre på. En metode som kan benyttes i slike tilfeller, er videopptak med påfølgende analyse og refleksjon blant foreldrene og de som kunnskapen skal overføres til (Hjelmebrekke 2010). Dette forutsetter samtykke. Ved hjelp av

videoopptakene kan man studere samhandlingen mellom Kari og for eksempel foreldrene og de av tjenesteyterne som kommuniserer best med henne, og analysere seg fram til hva som fungerer bra i de ulike situasjonene. Noe foreldrene til Kari kan gjøre, sammen med nærpå personer der hun bor, er å skrive en deltakelses- og opplevelsesplan(DOP) for henne (Ellefsen og Slåtta 2011). Intensjonen med deltakelses- og opplevelsesplanen er muligheten for deltagelse og tilgangen på interessante opplevelser. En DOP går inn i enkeltsituasjoner og fokuserer på kvaliteten i samhandlingen. Den identifiserer aspekter knyttet til tilrettelegging og støtte, deltakelse og opplevelse. Hensikten med en DOP er å videreutvikle og å kvalitetssikre den gode praksis som allerede eksisterer (Ellefsen og Slåtta 2011). En slik plan kan være med på å sikre Kari en god samhandling med tjenesteyterne, samt at de får informasjon om hva Kari liker som ellers ville vært tidkrevende å finne ut av. Tid som heller kan brukes til å utføre noe av det planen beskriver. Denne planen er opprinnelig utarbeidet for voksne med multifunksjonshemming, men er etter mitt syn anvendbar også overfor mennesker med andre funksjonshemminger.

Tjenesteyterne har uttrykt at de synes det er vanskelig å finne noe å kommunisere med Kari om. Merges, Durand og Youngblade (2007) identifiserer komponenter i kommunikasjon, der de i tillegg til å ha kunnskap om hvordan personen kommuniserer og at begge parter er motiverte for å kommunisere, legger vekt på at kommunikasjonen kan bli lettere ved å ha et repertoar av felles opplevelser. Partene må ha noe å snakke sammen om. Det å for eksempel bruke Ipad til å ta bilder fra aktiviteter Kari og tjenesteyterne gjør sammen kan være en mulighet. Så kan man se på bildene etterpå for å kommunisere om den felles opplevelsen. Det å bruke bildene til å lage små historier om opplevelsen kan være hensiktsmessig. Da kan også andre snakke med Kari om det bildene viser. Etter hvert vil dette kunne bli flere sammenhenger, slik at det ikke lenger vil være like vanskelig å finne noe å snakke om.

6.0 Konklusjon

Ut fra diskusjonen ser jeg at det utkrystalliserer seg et behov for å ha fokus på tjenesteyteres kompetanse, trygghet og holdninger for å tilrettelegge og være bevisst på betydningen av dette i kommunikasjon med ASK-brukere. Kommunikasjonspartneren har et stort ansvar for at det skal oppstå god kommunikasjon med ASK-brukere. Kunnskap om den som bruker ASK og hvordan denne kommuniserer er avgjørende. Likeså hvilke ASK-hjelpemidler som er i bruk og at kommunikasjonspartneren kan håndtere å bruke disse i kommunikasjon med ASK-brukeren. Kanskje kan denne kunnskapen hindre at ASK-hjelpemiddelet blir liggende i en bag eller et skap. Det kan også hindre at ASK-brukere blir fratatt retten til å kommunisere ved behov, og at det heller opparbeides gode kommunikative miljø rundt den eller de som har behov for slik tilrettelegging. Der tjenesteyterne samhandler med ASK-brukeren og har fokus på dennes selvbestemmelse. For å opprettholde denne bevisstheten og holdningene rundt bruk av ASK og tilrettelegging for dette, er jeg av den formening at det bør være faste arenaer for erfaringsutveksling og refleksjon over god praksis. Her må kommunene investere i tid og ressurser for å prioritere dette faglige arbeidet. Personalet må også få muligheter til å få nok opplæring og oppfølging av kommunikasjonshjelpemidlene ASK-brukerne kommuniserer med. Kommunikasjonsutvikling og endringer i behov gjennom livsløpet medfører et behov for kontinuerlig evaluering og oppfølging av hvilke kommunikasjonshjelpemidler som er best egnet. Til dette kreves både kompetanse og nok tid.

Vernepleiere samhandler ofte med mennesker som har behov for ASK. De som utdanner vernepleiere bør sette fokus på at ASK ikke er et tema som står alene, men som henger sammen med mange av fagområdene som studiet dreier seg om. Kommunikasjon, relasjonsarbeid, kontaktetablering, deltakelse, selvbestemmelse, læring og sosial samhandling er noen av dem. Kunnskapen om at det ikke er nok å gi et kommunikasjonshjelpemiddel til en som har behov for ASK, er også sentral. God kommunikasjon med ASK-brukere krever tilrettelegging!

Litteraturliste

Alwell, M. & Cobb, B. (2009): *Social and Communicative Intervensjons an Transition Outcomes for Youth With Disabilities*. Hammill Institute on Disabilities. Career development of Exceptional Individuals, vol 32, nr 2/2009

Ballin, L., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R., (2009). *Learning to use Augmentative and Alternative Communication (AAC): Is there a Mentoring role for adults experienced in using AAC?*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34, (1) 89-91.

Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York. Ballantine Books

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H Brookes publishing

Blackstone, S.W og Berg, M.H (2003) *Social Networks*. Augmentative Communication inc

Branson, D & Demchak, M.(2009): The use of Augmentative and alternative communication Methods with infants and Toddlers with Disabilites: A research Rewiew. Nevada. Augmentative and Alternative communication 25:4. s. 274-286

Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerne roller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget. In press

Dahl, Sondre (2015): *Alternativ og supplerende kommunikasjon I bolig for utviklingshemmede*. SOR Rapport nr 3/2015

Dalland, Olav (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo. Gyldendal Akademisk, 5.utgave

Downing, June E (2007) *Teaching Communication skills to students with severe Disabilities*, second edition. Baltimore: Paul H Brookes

Dysthe, Olga red.(1996) , *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Ellingsen, E. og Slåtta, K (2011): *Deltagelses og opplevelsesplaner. Et verktøy for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring for voksne med multifunksjonshemming eller dyp utviklingshemming*. NAKU

Flem, A og Gudmundsdottir, S (1999): *Vygotsky i spesialpedagogikken*.
Spesialpedagogikk 10/99

FN (2013) <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>. (lest 03.04.2016)

Gevarter, C., O'Reilly, M.F., Rojeski, L., Sammarco, N., Lang, R., Lancioni, G.E., Sigafors, J. (2013): *Comparisons of intervention components within augmentative and alternative communication systems for individuals with developmental disabilities: A review of the literature*. Texas. Research in Developmental Disabilities 34 (2013)

Gjermestad, Anita (2010): *Om læring*. I Horgen, T., Slåtta, K., og Gjermestad, A. (red.) (2010): *Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring*. Oslo. Universitetsforlaget

Helsedirektoratet 2015: *KODEVERKET ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. (lest 3.12.2015)
<HTTPS://HELSEDIREKTORATET.NO/HELSEFAGLIGE-KODEVERK/KODEVERKET-ICD-10-OG-ICD-11>

Hjelmebrekke, Herlaug (2010): *Barn som beriker*. I Horgen, T., Slåtta, K. og Gjermestad, A (red) (2010): *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo. Universitetsforlaget

Holden, Børge (2013): *Miljøbehandling. En atferdsanalytisk tilnærming*. Oslo. Gyldendal akademisk

Horgen, Turid red. (2009) *Muligheter, utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. Oslo: Torshov kompetansesenter Avsnitt, Språkkultur – vilje til å forstå og bli forstått

- Horgen, T., Slåtta, K., og Gjermestad, A.(red) (2010): *Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring*. Oslo. Universitetsforlaget
- Kent-Walsh, J., & McNaughton, D. (2005). *Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Direction*. *Augmentative and alternative communication* (Vol. 21, pp. 195-204).
- Kleppenes, A M og Sande, A (2016) *Opplæringslova i møte med elever med behov for ASK*. Høgskolen i Vestfold ASK 2 – 2013
- Light, J. C. (1989). *Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems*. *Augmentativ and Alternative Communication*, 5(2),
- Light, J.C & Binger,C. (1998): *Building communicative competence with individuals using augmentative and alternative communication systems*. Baltimore. Paul H. Brookes
- Light, J. C., Beukelman, D. R., & Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). *Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?*. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1-27.
doi:10.3109/07434618.2014.885080
- Lillevik, O.G. og Øien, L (2013): *Miljøterapeutisk arbeid i møte med vold og aggresjon*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Lorentzen Per (2001): *Partnerkompetanse. Kommunikasjon og mening er noe vi skaper sammen*. Oslo. SOR Rapport nr 3/2001
- Lorentzen, Per. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget

Lorentzen, Per. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget (2.utgave)

Lov om pasient- og brukerrettigheter. LOV-1999-07-02-63

Merges, EM, Durand, M and Youngblade, L (2007) *The role of Communicative Partners I*
Downing, June(2007) *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Baltimore. Paul H Brookes publishing co. Second edition

Midtlin, H.-S., Næss, K.-A.B., Taxt, T., Karlsen, A.V. (2014) *What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study*. Disability and rehabilitation, 37:1260-1267

Mjøen, Tone (2006) *Alternativ og supplerende kommunikasjon – språk eller opplæring?* Dialog nr1, s.1-3. Isaac Norge

Næss,K-A B., og Karlsen, A.V (red): *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2015). Bergen. Fagbokforlaget

Opplæringsloven.1998: *lov av 17.07.1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (lest 2.12.15) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>

Oslo Universitetssykehus (2015): *Alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn*. (lest 3.12.2015) [http://www.oslo-universitetssykehus.no/pasient/unders%C3%B8kelser/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-hos-barn\(-ask\)](http://www.oslo-universitetssykehus.no/pasient/unders%C3%B8kelser/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-hos-barn(-ask))

Pless, M og Granlund, M (2012): *Implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) and the ICF children and Youth Version (ICF-CY) Within the Context of Augmentative and Alternative Communication*. Augmentative and Alternative Communication : Volume 28, Issue 1, 2012

Skogdal, Signhild (2011) *Språk, tale og kommunikasjon – med vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon*. Statped Nord

<http://www.statped.no/globalassets/region/statped-nord/publikasjoner/rapport-stk.pdf>

Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2009): *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo. Universitetsforlaget

Slåtta, Knut (2010): *Deltakelse*. I Horgen, T., Slåtta, K., og Gjermestad, A. (2010): *Multifunksjonshemming, Livsutfoldelse og læring*. Oslo. Universitetsforlaget

Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk

Thunberg, Gunilla (2015): *Kommunikationshjelpemiddel*. I Næss, K-A B., og Karlsen, A.V (red): *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2015). Bergen. Fagbokforlaget

Torrison, C., Jung, E., Baker, K., Beliveau, C., Cook, A (2007): *The impact of staff training in Augmentative/Alternative communication (AAC) on the communication abilities of adults with developmental disabilities*. Developmental Disabilities Bulletin, 2007, vol 35 no 1 & 2. P 103-130

Williams, Bob (2000): *More than an exception from the rule* I Melanie Fried-Oken og Hank A. Bersani jr (2000): *Speaking it out and spelling it out. Personal Essays on Augmentative and Alternative Communication*. Paul Brookes publishing Co. Baltimore

Ulleberg, Inger (2014): *Kommunikasjon og veiledning*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget

Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson (2001) : *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Göteborg, Halmstad & Västerås

Vedlegg

Liste over selvvalgt pensum til Fordypningsoppgave VMT724, 2016

Thrine Marie Nøst Bromstad

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H Brookes publishing.co Kap. 1-7, (s 3-203) - 200s

Dahl, Sondre (2015): *Alternativ og supplerende kommunikasjon I bolig for utviklingshemmede*. SOR Rapport nr 3/2015 (s1-16) 16 s

Downing, June E (2007) *Teaching Communication skills to students with severe Disabilities*, second edition. Baltimore: Paul H Brookes publishing.co (s.175 – 199) 22s

Horgen, Turid red. (2009) *Muligheter, utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. Oslo: Torshov kompetansesenter

Avsnitt, Språkkultur – vilje til å forstå og bli forstått (s.25 – 69) 44s

Kent-Walsh, J., & McNaughton, D. (2005). *Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Direction*. *Augmentative and alternative communication* (Vol. 21, (pp. 195-204). 9s

Kleppenes, Anne Merete og Sande, Anita(2016) *Opplæringslova i møte med elever med behov for ASK*. Høgskolen i Vestforld ASK 2 – 2013 (s. 1-30) 30s

Light, J. C. (1989). *Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems*. *Augmentativ and Alternative Communication*, 5(2),(s 137-143). 6s

Light, J. C., Beukelman, D. R., & Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice*. Baltimore: Brookes Pub. Co. (s.195-204) 9s

Light, J., & McNaughton, D. (2014). *Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?*. *Augmentative and Alternative Communication*, 30,(s 1-27). 27 s
doi:10.3109/07434618.2014.885080

Merges, EM, Durand, M and Youngblade, L (2007) *The role of Communicative Partners I*
Næss, K-A B., og Karlsen, A.V (red): *God kommunikasjon med ASK-brukere*
(2015).Bergen. Fagbokforlaget Kap 1 og 2 – (s 15 – 69) (54 sider)

Midtlin, Hanne Sofie et al. (2015) *What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study*. *Disability and rehabilitation*, 37:14 (s 1260-1267) 7s

Pless, Mia og Granlund, Mats (2012): *Implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) and the ICF children and Youth Version (ICF-CY) Within the Context of Augmentative and Alternative Communication*. *Augmentative and Alternative Communication* : Volume 28, Issue 1, 2012 (s 11-20) 9s

Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjons hjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk Kap 1-4, 10 og 11 175s

Torrison, C., Jung, E., Baker, K., Beliveau, C., Cook, A (2007): *The impact of staff training in Augmentative/Alternative communication (AAC) on the communication abilities of adults with developmental disabilities*. *Developmental Disabilities Bulletin*, 2007, vol 35 no 1 & 2. (P 103-130) 27 s

Williams, Bob (2000): *More than an exception from the rule* I MelanieFried-Oken og Hank A. Bersani jr (2000): *Speaking it out and spelling it out. Personal Essays on Augmentative and Alternative Communication*. Paul Brookes publishing Co. Baltymore 10s

Ulleberg, Inger (2014): *Kommunikasjon og veiledning*.2.utgave. Oslo. Universitetsforlaget Kap 1, - 9 (s15 – 98) Tilsammen 83 s

Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson (2001) : *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Göteborg, Halmstad & Västerås (s 1-44) 44s

Tilsammen 772 s.

Godkjent: _____ Dato: _____

Lisbeth Schødt Sørensen, veileder

Til Høgskolen i Molde

Det vises til Thrine Marie Nøst Bromstad sin oversikt over selvvalgt pensum i forbindelse med oppgaven om Alternativ og supplerende kommunikasjon.

Jeg bekrefter hermed, at jeg godkjenner denne listen.

8. mai 2016
Lisbeth Schødt Sørensen
Tlf 98 60 23 60