



# Bacheloroppgave

**VPL05 Vernepleie**

**Barn med multifunksjonshemming og bruk av  
alternativ og supplerende kommunikasjon**

**Children with multiple disabilities and Augmentative  
and Alternativ Communication**

**Amanda Regina King Verpeide**

**Totalt antall sider inkludert forsiden: 48**

**Molde, 31.05.2012**



**Høgskolen i Molde**  
Vitenskapelig høgskole i logistikk

## 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"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<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. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: May Østby

## 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:

Antall ord: 10492

## Forord

*“If I could not express myself, I would become like the tree in the forest – the one which does not matter if it makes a sound when it comes crashing down, because there is no one around it hear it. Unfortunately there are still a great many fallen trees if we stop and look “*

*Bob Williams*

Under fordypningspraksisen høsten 2011 leste jeg dette sitatet i boka til Light, Beukelman og Reichle (2003). Jeg følte det formidlet noe viktig, å kunne uttrykke seg og gjøre seg forstått er avhengig av noen som lytter, hvis ikke vil ingenting bli hørt. Det jeg ønsker å få fram i oppgaven er bruk av ASK, og mulighetene det kan skape for den som bruker det til å uttrykke seg og påvirke sin egen hverdag. Som vernepleier i denne type arbeid, føler jeg at fokuset bør ligge der, og at vi kan bidra med at denne gruppen har riktig hjelpemiddel tilpasset deres behov og funksjonsnivå. Jeg er den som lytter, og hvis en snakker om «trær» som i Williams' sitat, den som er der når treet faller.

# Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av tema .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.3 Hvorfor temaet er relevant .....	1
<b>2 Problemstilling</b> .....	<b>3</b>
2.1 Problemstilling .....	3
2.2 Begrunnelse forvalg av problemstilling .....	3
2.3 Min forforståelse i forhold til problemstillingen .....	4
2.4 Avgrensing av problemstilling .....	4
2.4.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) .....	4
2.4.2 Multifunksjonshemming .....	5
<b>3 Metode</b> .....	<b>6</b>
3.1 Litteraturstudie som kvalitativ metode .....	6
3.2 Feilkilder og kildekritikk .....	6
3.3 Vitenskapelig forståelse .....	7
<b>4 Teori</b> .....	<b>9</b>
4.1 Multifunksjonshemming .....	9
4.2 Kommunikasjon .....	9
4.2.2 Fellesforståelse og språkmiljø .....	10
4.3 Barns behov for særlig tilrettelegging av kommunikasjon .....	12
4.4 Mestring, deltagelse og livskvalitet .....	13
4.5 ASK- ulike hjelpemidler .....	14
4.5.1 Tradisjonelle kommunikasjonshjelpemidler .....	14
4.5.3 Teknologiske kommunikasjonshjelpemidler .....	19
4.6 Funksjonsnivå og bruk av ASK .....	21
4.6.1 Kartlegging av ferdigheter .....	21
4.6.2 Hovedkategorier av funksjonsnivå .....	22
4.6.3 Kognitiv fungering .....	23
4.6.4 Motoriske ferdigheter .....	24
<b>5 Drøfting</b> .....	<b>25</b>
5.1 Forbedre kommunikasjonsmuligheter .....	25
5.1.1 Avhengige kommunikasjonsformer .....	25
5.1.2 Uavhengig kommunikasjon .....	29
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>33</b>
6.1 Oppsummering .....	33
6.2 Konklusjon .....	33
6.3 Refleksjon .....	33
<b>7 Litteraturliste</b> .....	<b>35</b>
<b>Vedlegg 1: Tradisjonelle hjelpemidler</b> .....	<b>38</b>
<b>Vedlegg 2: Teknologiske hjelpemidler</b> .....	<b>41</b>
<b>Vedlegg 3: Tusen ting å tenke på</b> .....	<b>43</b>

## 1 Innledning

### *1.1 Presentasjon av tema*

Temaet for oppgaven er alternativ supplerende kommunikasjon, også forkortet til ASK. Jeg ønsker å se nærmere på bruk av ASK i arbeid med barn med multifunksjonshemming, og hvordan dette forbedrer kommunikasjonsmuligheter for denne gruppen. Jeg vil undersøke sammenhengen mellom funksjonshemming, språknivå og behov for kommunikasjon, og valg av hjelpemiddel.

### *1.2 Bakgrunn for valg av tema*

Under fordypningspraksis fikk jeg erfaring og kjennskap til hvordan elever med utviklingshemming bruker ASK i skolehverdagen. Interessen for ASK var grunnen til jeg valgte praksisplassen, og erfaringer derfra og kunnskapen jeg tilegnet meg, har hatt stor betydning for mitt valg av tema. Elevene jeg har blitt kjent med er alle forskjellige, har ulike personligheter, diagnoser, og problematikk. Erfaringene fra praksis har gjort meg enda mer bevisst på betydningen av kommunikasjonsmuligheter i hverdagen til personer med funksjonshemming. Arbeid med barn med utviklingshemming er noe jeg har erfaring med, og jeg ønsker senere å arbeide med denne brukergruppe, gjerne på arenaer som barnehage eller skole. Med kunnskap om temaet har jeg mulighet til å dele min interesse for alternativ kommunikasjon med andre. Jeg ønsker å undersøke temaet grundigere og finne både teori og erfaringer som støtter eller utfordrer ideologien bak ASK. Erfaringene blir brukt i avgrensning av temaet, **barn med multifunksjonshemming og bruk av alternativ supplerende kommunikasjon.**

### *1.3 Hvorfor temaet er relevant*

Jeg velger meg dette temaet fordi arbeid med barn med multifunksjonshemming er et aktuelt arbeidsfelt for vernepleieren. Linde og Nordlund (2006) skriver at fagplan til vernepleierstudiet inkluderer samfunnsfag, miljøarbeid, helsefag og pedagogikk.

Kombinasjonen av fokusområder i studiet brukes på ulike arenaer til å øke livskvalitet og skape en bedre hverdag sammen med den som trenger hjelp. Linde og Nordlund (2006) skriver videre at vernepleieren bidrar i opplæring til personer med ulike behov for hjelp for at de skal kunne mestre sin egen livssituasjon i forhold til sin funksjonssvikt på et eller flere områder (Linde og Nordlund 2006:56). Bruk av ASK er ment å forbedre kommunikasjonsmuligheter, noe som har betydning for livssituasjonen på flere måter (Tetzchner og Martinsen 2002).

## **2 Problemstilling**

### ***2.1 Problemstilling***

Problemstillingen kan ikke besvares med et enkelt svar, men brukes til å belyse vernepleierfaglig arbeid med barn med multifunksjonshemming som har behov for spesiell tilrettelegging for å kunne kommunisere. Bruk av ASK er temaet, med følgende spørsmål:

**Valg av kommunikasjonshjelpemidler til barn med multifunksjonshemming: Når kan ASK brukes til å forbedre kommunikasjonsmuligheter for barn med multifunksjonshemming, og hvilke typer hjelpemidler kan være hensiktsmessige å bruke?**

### ***2.2 Begrunnelse forvalg av problemstilling***

Temaet ASK er noe jeg synes er interessant, er engasjert for og har erfaring med fra praksisfeltet. Jeg har både erfart i jobben og lært på studiet at kommunikasjon har betydning i relasjoner og for samhandling, for alle, også for personer med utviklingshemming. Siden jeg har et annet morsmål enn norsk, har jeg erfart hvordan det kjennes når en ikke har mulighet til å uttrykke seg og gjøre seg forstått. Også de erfaringene har påvirket meg til å være en engasjert tjenesteyter som ser det som svært viktig at alle, uansett forutsetningene, skal kunne uttrykke seg. Jeg kjenner til ulike funksjonsnivå barn med utviklingshemming kan ha, og jeg har erfart at enkelte kan ha utbytte av å bruke ASK og de ulike hjelpemidlene. Jeg har fundert på om dette også kan fungere for de barna som ikke gir så tydelig respons, og som har sammensatte utfordringer med tanke på kommunikasjon. Jeg ønsker å finne ut hvilke utfordringer funksjonshemmingen vil skape for bruk av ASK, og om det vil utelukke ASK som kommunikasjonshjelpemiddel.



### ***2.3 Min forforståelse i forhold til problemstillingen***

Under fordypningspraksis P5 lærte jeg mye om ASK, og fikk noen litteraturtips fra veileder. Jeg leste om ASK i Tetzchner og Martinsen (2002), på nettsidene isaac.no og ask-loftet.no, og i medlemsbladet til ISAAC, *Dialog*. I tillegg deltok jeg på et kurs i grunnleggende bruk av ASK, som StatPed arrangerte på praksisplassen. Der fikk jeg se aktuelle bøker om temaet, blant annet Per Lorentzen (2009). Gjennom dette, og erfaring fra praksisplassen, fikk jeg mye kunnskap om ASK, ulike hjelpemidler og muligheter for bruk. Som en del av det skriftlige arbeidet under praksis, laget jeg en samtaleplansje som ble brukt på avdelingen.

Mine erfaringer med bruk av ASK er positive, noe som gjør at min forforståelse er at ASK kan forbedre kommunikasjonsmuligheter for den som bruker det. Formulering av problemstilling utfordrer dette, og underproblemstillinger som drøftes er valgt ut ifra en hypotetisk- deduktiv tenkning (se punkt 3.3). Jeg tenker at alle barn kan bruke en form for ASK, men stiller i drøftingen spørsmål for å undersøke sammenhengen mellom funksjonsnivå og hensiktsmessig bruk av ASK. Aadland (2004) skriver om forforståelse, at det er *ingen forståelse uten forforståelse* og at for å kunne forstå et fenomen må en kunne sortere ut ifra tidligere erfaringer. Den som undersøker er avhengig av sin egen forforståelse for å finne mening i en tekst eller handling (Aadland 2004:184f). Gjennom litteratur og forskningsrapporter vil jeg finne erfaringer som støtter eller motsier min forforståelse.

### ***2.4 Avgrensning av problemstilling***

#### ***2.4.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)***

Tetzchner og Martinsen (2002) forklarer alternativ og supplerende kommunikasjon som et *supplement til eller en erstatning for tale*. De skiller mellom alternativ og supplerende former:

*Alternativ kommunikasjon* omfatter andre kommunikasjonsmåter enn verbalt språk fra person til person. Når talen mangler, kommunikasjonsmåter kan for eksempel være gjennom bruk av manuelle, grafiske eller materielle tegn. «*Supplerende (augmentativ)*

*kommunikasjon* er hjelpekommunikasjon som støtter personens evne til tale, for eksempel hos barn med læringsvansker som ikke har utviklet språk. Den supplerende kommunikasjonsformen fungerer som en støtte i språkutviklingen, eller om språket ikke utvikles som et alternativ til verbalt språk. (Tetzchner og Martinsen 2002:7). Tetzchner og Martinsen har delt begrepene ut ifra behov brukeren har, men det er likevel likheter. Begge former er ment til å gi større kommunikasjonsmuligheter, og dermed økte muligheter til å påvirke og ha kontroll over sine omgivelser.

I oppgaven skriver jeg i hovedsak om grafiske tegn, som pictogram, bliss-symbol, og Picture Communication Symbols (PCS) (se punkt 4.3) og hjelpemidler som bruker denne type tegn. Hjelpemidlene avgrenses fordi gruppen barn med multifunksjonshemming, kan ha begrenset mulighet til håndtegn som for eksempel tegnspråk.

#### **2.4.2 Multifunksjonshemming**

Multifunksjonshemming har ingen klar definisjon, men er betegnelsen som blir brukt når funksjonshemmingen er sammensatt der flere funksjoner er nedsatt, for eksempel språk, motorikk, syn og hørsel. Eksemplene i oppgaven tar for seg ulike funksjonsnivå for å illustrere varierende behov, og hvordan ASK og valg av hjelpemidler er avhengig av barnets funksjonsnivå og forutsetninger. Jeg føler dette er naturlig, for alle har sine individuelle behov. Det vil likevel være likheter mellom diagnoser. Dette kan knyttes opp til de ulike funksjonsnivå (se punkt 4.4), og jeg vil drøfte eksemplene ut ifra denne oppdelingen.

## 3 Metode

### 3.1 Litteraturstudie som kvalitativ metode

Til arbeidet med oppgaven har jeg valgt å bruke litteraturstudie som metode. Jeg velger å se på flere kilder og erfaringer fra bruk av ASK for å gå i dybden på temaet. I kvalitativ metode blir innsamlet data sett i sammenheng for å finne helhetlig resultat. Forståelse for fenomenet oppnås gjennom en vis grad av deltagelse, og gjennom tolkning av data (Dalland 2007:82ff). Bruk av litteraturstudie kan ses som metode med lite nærhet til temaet, men tolkning av den innsamlede dataen gjør at undersøkelsen er kvalitativ. For å samle inn teori har jeg brukt litteratursøk på BIBSYS med søkeordet alternativ, alternative, supplerende, augmentative, kommunikasjon, communication, funksjonshemming, disabilities, mestrings, og livskvalitet i ulike kombinasjoner og med bruk av trunkeringstegn. I tillegg har jeg hatt gjennomgang av referanselisten i aktuelle bøker for å finne nye titler. Internett kildene isacc.no, ask-loftet.no, og Stat-Ped sine nettsider har vært nyttige for å finne aktuelle artikler og bøker.

### 3.2 Feilkilder og kildekritikk

Siden jeg allerede har sett hvordan ASK brukes, er min forforståelse at dette kan brukes av barn med multifunksjonshemming. Det kan være vanskelig å legge vekk mine tidligere erfaringer og formeninger. Dette påvirker litteratursøket fordi man vil komme til å lete etter og velger teori som passer til min forforståelse og som kan brukes for å støtte problemstillingen. Det vil si, litteratur, erfaringer, rapporter og forskningsprosjekter som støtter problemstillingen.

*”Gyldighet: Når data i en undersøkelse sier noe viktig og treffsikkert om problemstillingen for undersøkelsen, har den høy gyldighet (validitet)”* (Aadland 2004:280). Valg av litteraturen er gjort ut i fra tema og problemstillingen. Under drøftingen av problemstilling vil grad av validitet i litteraturen komme frem.

”Pålitelighet: Når data i en undersøkelse er til å stole på og ikke er preget av tilfeldighet, har den høy grad av pålitelighet” (Aadland 2004:281). Jeg har valgt litteratur om ASK, kommunikasjon og multifunksjonshemming som er anerkjent og skrevet av personer med erfaring i arbeid med barn med spesielle behov. Dette er samtidig fagpersoner med utdanningsbakgrunn som gjør at de bruker faglige begrunninger i presentasjon av sine erfaringer.

All litteratur er av en nyere dato, men som hovedteori bruker jeg Tetzchner og Martinsen (2002) er en revidert versjon av første utgave som ble utgitt i 1991. Denne utgaven er også 10 år gammel, og spesielt tekniske hjelpemidler har hatt utviklinger i denne perioden. Jeg har derfor supplert med informasjon om symbolsystem og hjelpemidler gjennom internettsider. De presenterer produkter og hjelpemidler fra sin beste side, og er lite kritiske. Pensumlitteraturen dekker en del av teorien om kommunikasjon, og valg gjort av høyskolen ser jeg som pålitelige kilder. Noen av rapportene jeg bruker tar fram enkelte tilfeller, og er ikke nødvendigvis representativ for alle barn med multifunksjonshemming. Rapportene utgitt av StatPed er muligens lite kritisk til bruk av ASK, og tar kun for seg positive sider av arbeidet.

### **3.3 Vitenskapelig forståelse**

Til arbeidet med problemstillingen bruker jeg en deduktiv innfallsvinkel. Jeg bruker min eksisterende kunnskap som er generell, og anvender deduktiv tenkning i gjennomgangen av litteraturen for å være mer spesifikk. Aadland (2004) skriver om deduktiv tenkning og at dette kan knyttes opp mot positivisme. Positivisme er en forskningsmetode som baseres på observasjoner, målinger og nøyaktighet (Aadland 2004:126ff). Siden jeg bruker litteraturstudie, vil funn fra undersøkelsen være data som jeg tolker, og er ikke nøyaktig ifølge positivistisk metode. Kvalitativ metode har sterk tilknytning til hermeneutisk tenkning. Hermeneutikk har fokuset på å forstå situasjonen og ikke forklare den (Dalland 2007:54). Garsjø (2001) skriver om åndsvitenskap som et *helhetlig syn på virkeligheten*, og dette perspektivet brukes for å forstå handlingene. Han knytter dette også opp mot hermeneutisk tenkning (Garsjø 2001:118). Min erfaring og kunnskap er min forforståelse.

Jeg tar utgangspunkt Tetzchner og Martinsen (2002) sin teori om ASK og tankegangen bak denne arbeidsmetoden. Jeg har supplert med annet litteratur om ASK og erfaringer ved bruk av ASK fra rapporter. Horgen (red.)(2009) og Horgen, Slåtta og Gjermestad (red.)(2010) blir brukt for å utdype om mennesker med multifunksjonshemming og deres ulike behov. Lorentzen (2009) sin teori om kommunikasjon og tilrettelegging for denne gruppen tas med. Min kjennskap til bruk av ASK gjør at jeg i forkant av litteraturstudiet har en tanke om hvordan dette kan forbedre hverdagen for personer med redusert kommunikasjonsevne. Jeg ønsker derfor å se nærmere på en bestemt gruppe, barn med multifunksjonshemming, og valg av passende hjelpemidler. Metoden med innsamling av data og drøfting opp mot Tetzchner og Martinsen sin teori vil skape helhet og oversikt i forhold til problemstillingen.

## **4 Teori**

Her vil jeg presentere teori om multifunksjonshemming, kommunikasjon, barnets behov for tilrettelegging og hvordan mestringsfølelse og deltagelse kan påvirke opplevelsen av livskvalitet. Videre presenterer jeg ulike ASK hjelpemidler og knytter de til funksjonsnivå gjennom eksempler tatt fra rapporter og litteraturen.

### ***4.1 Multifunksjonshemming***

En funksjonshemming kan defineres som en egenskap hos individet, eller som et skille mellom samfunnets forventninger og krav og individets forutsetninger (Markussen 2000). Kognitive nedsettelse påvirker barnets forståelse av kommunikasjon og samspill med omgivelsene. Barnets fungering på de ulike områdene påvirker hverandre og kan forsterke hverandre. Et kjennetegn på multifunksjonshemming er store samspills- og kommunikasjonsvansker.

Horgen, Slåtta og Gjermestad(red.)(2010) beskriver multifunksjonshemming som omfattende funksjonsnedsettelse som *«gir store bevegelsesvansker og problemer med å få orden på syn, hørsel og andre sanseinntrykk»*. Dette inkluderer ulike grader av utviklingshemming, progredierende lidelser, eller ervervet skade (Horgen, Slåtta og Gjermestad (red.) 2010:15). Tetzchner og Martinsen (2002) beskriver hvem som kan ha behov for ASK, ulike diagnoser og beskriver diagnoser som kjennetegner begrepet multifunksjonshemming. Dette kan være barn med bevegelsehemning og motoriske problemer, noe som blir sett ved blant annet diagnosen cerebral parese. I tillegg kan det være språkvansker som påvirker utviklingen, eller lærehemming som ved diagnosen psykisk utviklingshemming eller mer spesifikk Downs Syndrom (Tetzchner og Martinsen 2002:70ff).

### ***4.2 Kommunikasjon***

Kommunikasjon er et omfattende tema. Kommunikasjon skjer under samhandling med andre på ulike måter. Begrepet omhandler mange faktorer: verbalt språk, non-verbalt språk, lytting og forståelse. Eide og Eide (2007) definerer kommunikasjon som en

«utveksling av meningsfylte tegn mellom to eller flere parter.» De refererer til ordets latinsk opprinnelse, «*communicare*», som beskriver noe som gjøres felles (Eide og Eide 2007:17). Røkenes og Hanssen (2002) viser også til dette, og skriver at gjennom kommunikasjon deler vi meninger og opplevelser. Kommunikasjonsprosessen skaper et opplevelsesfellesskap (Røkenes og Hanssen 2002:38). Kommunikasjon gjør at det blir etablert felles forståelse og det gir mening.

Horgen (2006) refererer til Hansen og begrepet totalkommunikasjon. Dette blir definert som «*viljen til å forstå og gjøre seg forstått*», uansett måten dette blir formidlet på. Hun knytter dette til uttrykket «*du kan ikke ikke kommunisere*». Med dette menes at alle uttrykk er kommunikasjon, verbalt og non-verbalt. Hun skriver at dette synet på kommunikasjon vil gjelde for barn med multifunksjonshemming, og at all bevegelse og egenaktivitet kan ses som en form for kommunikasjon. Det er ikke nødvendigvis noe barnet vil formidle, men det er mulig at barnet prøver å formidle noe. Videre skriver hun om Granlund og Olssons definisjon av kommunikasjon:

*«Kommunikasjon er overføring av et budskap fra et individ til et annet. Dette vide synet på kommunikasjon innebærer at alt som et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker som bevisst eller ubevisst oppfanger budskapet og tolker det»* (Horgen 2006:45f).

Horgen (2002) skriver at det vesentlig ved kommunikasjon med mennesker med multifunksjonshemming er forståelsen at kommunikasjon er å dele; dele tanker og erfaringer eller handlinger, opplevelser og følelser (Horgen 2002 i Horgen (red.) 2009:44). Horgen understreker at alt er kommunikasjon, både bevisste og ubevisste handlinger. Det er viktig at samtalepartnern er fanger opp det som blir formidlet og tolker det ut ifra en felles forståelse.

#### **4.2.2 Fellesforståelse og språkmiljø**

Når vi forsøker å formidle noe, bruker vi vårt språk, symbol, eller tegn. I stedet for å tenke at barnet skal lære vårt språk, kan det tenkes at vi må lære barnets språk, og hva det vil formidle med bevegelser, lyd, eller blikk. Dette kaller Horgen (2000) å lage et nytt

språkmiljø, noe som gir felles mening for barnet og samtalepartene (Horgen 2000 i Horgen (red.) 2009:21).

Lorentzen (2009) knytter kommunikasjon og fellesforståelse til «*meningsfulle, forståelige og betydningsfulle*» handlinger, uttrykk for følelser og erfaringer. Han skriver at egne reaksjoner må ses i sammenheng med andres reaksjoner. Samarbeid og fellesskap er med på å skape mening i en persons opplevelser. En felles forståing i kommunikasjon er viktig i dannelse av «*allmenngyldig mening, betydning og forståelse*». Utvikling til å bli en kommuniserende person er i følge Lorentzen, avhengig av fellesskap og samspillet med andre med samme forståelsen (Lorentzen 2009:57).

Barn med multifunksjonshemming gir ikke uttrykk på samme måte som normalt utviklede barn. Funksjonshemmingene kan påvirke synet, hørsel og musklene, og tilleggsdiagnoser kan skape flere begrensninger. Barnet gir ikke tydelig signal som omverden gjenkjenner, men signal som må tolkes og læres av nærpersoner. Horgen skriver om samspill med de aller svakeste barna, og at her er alle uttrykk tolket som kommunikasjon. Likevel vil det kunne være ønske fra de voksne om at barnet bruker innlærte uttrykk. For denne gruppen må nærpersionene være medlevende og innlevende under samhandling med barnet. Da vil barnets uttrykk bli tatt for det det er i den spesifikke situasjonen, og ikke sett i sammenlignet med det som blir uttrykk ellers. Horgen skriver om Christian som snudde hodet til venstre når han satt på fanget som tegn på at han ville mer «ride ranke». At han snudde hodet i andre situasjoner var ikke nødvendigvis et tegn på at han ville mer. En overtolkning unngås når uttrykk tolkes for hver situasjon. «*Viktige, virkelige, og riktige forhold*» må forstås på en ny måte, og gir ny felles mening for barnet og samtalepartnere (Horgen, Slåtta og Gjermestad(red.) 2010:69).

«*Kommunikasjon skapes gjennom en gjensidig tilpasningsprosess hvor hver tilpasser seg til den andres forventende og pågående utspill. I denne prosessen skapes en ramme for felles forståelse*». Fokuset på kommunikasjon med et barn med multifunksjonshemming hjelper oss til å skape et språk som begge forstår. En fellesforståelse gjør samtalepartneren oppmerksom på uttrykk, og at de «leter» etter uttrykk (Horgen(red.) 2009:47).



### ***4.3 Barns behov for særlig tilrettelegging av kommunikasjon***

Tilrettelegging forstås som endring av krav og rammebetingelser slik at mestring av en aktivitet kan oppleves (Tuntland 2006:144). Bruk av ASK ses på som en tilrettelegging, det blir tatt i bruk et hjelpemiddel for å øke muligheter til kommunikasjon, og dermed mestringspotensiale. Grunnlag for grad av tilrettelegging ses ut ifra brukerens funksjon, utfordringer og behov. Horgen (red.) 2009 skriver at barn med flere diagnoser, og sammensatte behov, er avhengige av tilrettelagte tilbud. Deres funksjonshemminger gjør at de blir avhengige av nærpåsoner, deres kunnskap og holdninger (Horgen (red.) 2009:14f).

Lorentzen (2009) skriver om kommunikasjon med barn som har behov for tilrettelegging i læringssituasjoner. Læringsforhold må ta hensyn til barnets ståsted, og at tidligere erfaringer ikke nødvendigvis tas videre til nye lærings situasjoner. Barnet og den han skal kommunisere med bør ha noen felles innlærte regler for kommunikasjonen, slik at den gir mål og mening for barnet. Uten denne forståelsen vil det være vanskelig for barnet å følge med pedagogiske opplegg (Lorentzen 2009: 45f).

Ursin, Lillestølen og Slåtta (2006) skriver om viktighet av et miljø som er tilpasset barnets kommunikasjonsnivå, og at dette skaper bedre muligheter til deltagelse og samhandling. De skriver om 3 kvaliteter ved miljøet som bør ivaretas; muligheten for kommunikasjon, muligheten for mestring og muligheten til å forfølge egne interesser (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:22f).

Videre skriver de om Håkon, og tilrettelegginger som ble gjort gjennom hans utprøving og utvikling i bruk av kommunikasjonshjelpemidler. Håkon er en mann som er sterkt rammet av cerebral parese, sitter i rullestol men har noe hodekontroll, kontroll over høyre arm og hånd, og forståelse for talespråk. Som 8 åring ble kommunikasjonshjelpemidler presentert, og prosessen innebar mye utprøving og kartlegging, utvikling slik at han har nådd mål, og evalueringer og forandringer i type kommunikasjonshjelpemidler han har brukt.

Tilrettelegginger ble gjort med hensyn til motoriske ferdigheter, som arbeidsposisjon og utprøving av ulike brytere i samarbeid med fysioterapeut. Motiverende tilrettelegginger ble gjort i forhold til Håkons preferanser og interesser. Perseptuell tilrettelegging bidro til å utvikle øye-hånd koordinering slik at Håkon kunne benytte flere brytere. Dette var en lang prosess som begynte for han som barn og fortsatte i voksen alder (Ursin, Lillestølen og

Slåtta 2006:67ff). Eksempelet med Håkon viser at tilrettelegging skjer kontinuerlig, og at prosessen for å finne det rette hjelpemiddel er lang og behov forandrer seg over tid.

#### **4.4 Mestring, deltagelse og livskvalitet**

Kommunikasjon er en grunnleggende menneskerett og vesentlig for å oppnå livskvalitet (Light, Beukelman og Reichle 2003:3). Kommunikasjon gjør at en kan kontrollere sine omgivelser, både sosialt og fysisk, til en viss grad. Dette kan være gjennom uttrykk for grunnleggende behov som mat og drikke, eller det en ønsker som leker, kontakt med visse personer, eller besøke en bestemt plass. For å kunne uttrykke valg en har gjort til andre, må kommunikasjon være på plass. Uten denne muligheten vil det oppstå frustrasjoner og muligens uønsket atferd, noe som kan påvirke interaksjoner med nærpersoner og andre i miljøet (Soto og Zangari (red.) 2009:27f).

Mestring og utvikling henger nøye sammen, og mestring finnes på alle utviklingslinjer. Behov for mestring og kontroll over eget liv finnes hos alle (Bunkholdt 2000). Lorentzen (2009) skriver om fokus på barnets mestring, og hensikten med opplæring:

*Der det er mulig, bør man bistå funksjonshemmede barn med ervervelse av bedre ferdigheter og funksjoner, kommunikasjon og språk, men dette må tenkes mer som et slags solidaritets- og frihetsprosjekt enn som et rettlinjert metodisk forbedringsprosjekt. Tilværelsen disse barna har, er allerede krevende nok fra før om de ikke også hele tiden skal være nødt til å øve og trene seg på den. Livet kan ikke bare være en eneste oppoverbakke på vei mot mestringstoppen (Lorentzen 2009:78).*

Mennesker med sterk funksjonshemming har færre muligheter for deltagelse på grunn av begrensninger i bevegelser, forståelse og sanseapparatet. Slåtta definerer deltagelse ut ifra et mikroperspektiv, «den enkeltes mulighet for å interagere med mennesker og omgivelser i hverdagslige situasjoner og aktiviteter». Dette kan settes i sammenheng med mål om livskvalitet for denne brukergruppen. Gjennom deltagelse og samhandling med omverdenen i hverdagslige situasjoner kan gode opplevelser skapes. Inkludering i aktiviteter i barnehage, på skole, i boligen eller på et dagsenter kan være arenaer for gode

samspill med andre. Dette vil gi rom for deltagelse, mulighet til påvirkning og økt opplevelse av livskvalitet (Horgen, Slåtta og Gjermestad(red.) 2010:76ff).

Bruk av ASK vil føre til økt selvbilde og bidra til en følelse av likeverd. Det vil bidra til at personen har mulighet til å gjøre seg forstått, og unngå konsekvenser som lært passivitet, avhengighet til hjelpere eller utfordrende atferd (Tetzchner og Martinsen 2002:3). ASK gir brukerne muligheter for kommunikasjon når den ikke er naturlig utviklet. Mulighetene kan bidra til en lettere hverdag med meningsfullt samhandling, og dermed bidra til økt livskvalitet for brukeren.

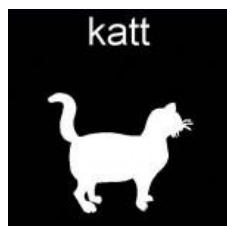
#### ***4.5 ASK- ulike hjelpemidler***

Tetzchner og Martinsen (2002) har oppdelt ASK i hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon og avhengig og uavhengig kommunikasjon. Min avgrensning vil omfatte hjulpet kommunikasjon, det vil si «*det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren*». Jeg vil ta frem både avhengig og uavhengig kommunikasjon, avhengig er når brukeren er avhengig av andre for å tolke det som blir uttrykt, og uavhengig der brukeren selv formulerer og uttrykker det de vil formidle (Tetzchner og Martinsen 2002:8f).

Tetzchner og Martinsen (2002) deler opp de ulike hjelpemidler i to grupper: tradisjonelle og teknologiske kommunikasjonshjelpemidler.

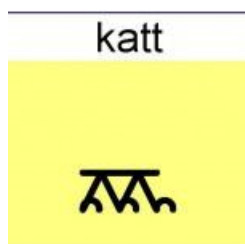
##### **4.5.1 Tradisjonelle kommunikasjonshjelpemidler**

Tradisjonelle kommunikasjonshjelpemidler inkluderer tavler, bøker eller brett med symbol. Det kan også brukes enkle ord, bokstaver, eller koder som viser til en ordliste. Denne type hjelpemidler forstås som lavteknologiske og manuelle, det vil si at barnet peker fysisk med kroppen eller øynene for å foreta valg. (Tetzchner og Martinsen 2002:38). Grafiske symbol og lavteknologiske hjelpemidler (se vedlegg 1) er eksempler av avhengig kommunikasjon. Ulike typer grafiske symbol som pictogram, Bliss-symbol, PCS, Widgit-bilder brukes, også skriftspråk eller fotografier.



Pictogram:

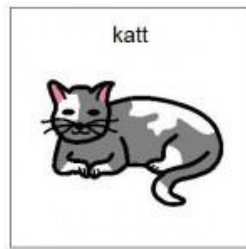
*Pictogrammer* er stiliserte tegninger av hvite figurer på svart bakgrunn med beskrivelsen skrevet over tegningen. Bildene er lett å tegne og er beskrivende, og består mest av substantiv og verb, men også noen adjektiv. Bildene kan være høyikoniske, det vil si direkte avbildet, for eksempel et hus ser ut som et hus. De kan også være lavikoniske, det vil si ikke lik virkeligheten; pictogram for kafé består av en kaffekopp inni et «hus». Det kan med fordel brukes sammen med andre system om barnet har behov for å utvide mulighetene utover det begrenset utvalg pictogrammer gir (Trygg 2005:30f). Det er vist at mennesker med omfattende kognitive begrensninger bruker pictogram og har lettere å lære dette system fremfor andre, som bliss-symbol (Beukelman og Mirenda 2005:58).



Bliss-symbol:

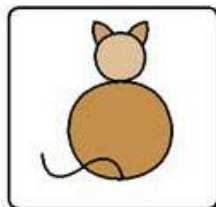
*Bliss-symbol* er et fullverdig skriftspråk. Ord og begreper representeres av logiske symboler i stedet for bokstaver. Bildene kan være bilde like, eller ideografiske, det vil si at de står for en ide. Hvert ord har et symbol og de blir fordelt gruppevis på ei tavle. Oppdelingen er i personer, verb og substantiv, og symbolene kombineres for å skape mening. Bliss-symbol gir brukeren gode muligheter til å kontrollere sitt språk og selv sette sammen symbol. Kompleksitet i systemet forutsetter gode språkferdigheter og et visst kognitivt nivå. Forsøk med bruk av bliss-symbol hos barn med alvorlig lærevansker har vært lite vellykket, men kan fungere når kun få og enkle tegn tas i bruk (Trygg 2005:28f) (Tetzchner og Martinsen 2002). Symbol settes sammen av brukeren for å forme ord, og gjør at brukeren må tenke selv over det han velger. Bruk av bliss-symbol kan begynne enkelt med få symbol, og utvidet etter hvert. Det kan kombineres med lese og skrive

ferdigheter. Dette er positive sider av bruken, men studier har vist at bliss-symbol er vanskelige å lære og å huske (Beukelman og Mirenda 2005).



PCS:

*PCS* står for *Picture Communication Symbols* og er enkle strektegninger, med ordet skrevet over eller under. Bildene kan være svart-hvitt eller i farger, og er for det meste høyikoniske, direkte avbildet. PCS er enklere enn bliss-symbol og pictogram, men mer abstrakt enn foto. Det er beregnet for personer som uttrykker seg på en enkel måte, med et eller få ord. (Trygg 2005). Bruk av PCS hos blant annet mennesker med utviklingshemming og cerebral parese, har vært vellykket. I studier der PCS ble sammenlignet med andre typer grafiske symbol, viste det seg at PCS var lettere å lære, også av barn med cerebral parese (Beukelman og Mirenda 2005:55).



Widgit symbols:

*WLS* står for *Widgit literacy symbols* (tidligere *Rebus*) og er bilde like strektegninger som kan settes sammen for å lage nye ord. For eksempel Gate + Lys = Gatelys. WLS bruker farger. Symbolene legger fokus på ordforståelse gjennom uttalelse, og er ulikt PCS eller pictogram. WLS kan brukes til å øke leseferdigheter, men kan også brukes uten leseferdigheter. Også bokstaver kan kombineres med symbolene for å skape nye ord der symbol ikke finnes (Trygg 2005) ([www.ask-loftet.no](http://www.ask-loftet.no)).



Bilder:

*Fotografier.* Bilder blir tatt fra barnets omgivelser. For barn med lærevansker, kan det å oppnå bildeforståelse være en lang og omfattende prosess. Dette gjør at mange med multifunksjonshemming har begrenset bildeforståelse, og har lettere å forstå enkle strektegninger. Når bilder skal brukes som en del av barnets ordforråd, bør de skilles fra bilder som brukes som samtaleemne, eller som påminning. Dette kan i noen tilfeller være vanskelig, og da er grafiske symbol bedre egnet. Spesifikke bilder kan være vanskelig å bruke når et ord skal generaliseres, for eksempel et bilde av foreldrenes bil egner seg ikke til bilde for ordet bil, siden barnet vil knytte det til foreldrene (Tetzchner og Martinsen 2002). Studier har vist at farge bilder kan være lettere å koble til objekter enn svarthvit bilder, og svarthvit bilder lettere enn strek tegninger. Konteksten bildet er presentert i har også betydning, det kan med fordel presenteres med andre bilder som henger sammen (Beukelman og Mirenda 2005:53).

#### **4.5.2 Valg og bruk av tradisjonelle hjelpemidler**

Kommunikasjonsbøker, også kalt snakkebøker, bruker grafiske symbol (se vedlegg 1). Det er ei side, som gjentar seg gjennom hele boka, med hjelpeord og noen verb, og de andre sidene blir delt opp i tema. Oppbyggingen av boka skal gjøre det lett å bruke og bla i under en samtale. Bøkene kan ha mange sider og mange symbol på hver side, eller få symbol og få sider. Symbol kan være PCS, pictogram, WLS eller egne bilder (Slåtta i Eknes(red.) 2009:193).

Peketavle er plakater eller ark med en sammensetting av symbol som brukes under samtaler eller når barnet vil uttrykke ønsker (Se vedlegg 1). Barnet kan peke på symbol med hendene, blikket eller ved hjelp av en bryter. Samtaleplansjer består av et større bilde og flere symboler knyttet til det bilde. Dette kan være fra opplevelser barnet har hatt, for

eksempel et bilde av barnet på tur og symbol av ting som han så på tur, blomster, hund katt, bil, osv. (Slåtta i Eknes(red.) 2009:194).

Brukere av lavteknologiske hjelpemidler er avhengig av oppmerksomhet fra samtalepartneren, og om de tar initiativ til å formidle noe må de fange deres oppmerksomhet. Dette kan være en utfordring om det skal brukes på steder der det er støy eller dårlig lys. Bruken er avhengig av at hjelperen forbereder symbol i forkant, og har med et stort nok utvalg for å ikke hemme kommunikasjonsmulighetene. Ved bruk av tradisjonelle hjelpemidler er det hjelperen som peker på symbol i det han snakker. Det er viktig at symbolene er plassert på en måte som letter bruken (Beukelman og Mirenda 2005:108ff).

De som bruker bilder for å uttrykke seg opplever ofte å ikke bli tatt på alvor siden de ikke får respons fra omgivelsene (Tetzchner og Martinsen 2002:23). Mennesker med store bevegelsehemning er ofte avhengig av hjelp fra andre konstant. Dette kan også gjelde i kommunikasjonsammenheng for noen grupper. I en startsfase der barnet mottar mye hjelp for å forstå systemet, kan han bli avhengig av hjelpen senere. For barn med varige behov for hjelp til å uttrykke seg kan dette bety at dette vil påvirke grad av selvstendighet i kommunikasjon (Tetzchner og Martinsen 2002:90).

Pictogram skiller seg fra andre bilde like symbolsystem siden det er den eneste som har kun svart og hvit, de andre bruker farger på bildene. Det er vist at voksne personer med multifunksjonshemming lettere kan rette oppmerksomhet og holde fokus på et objekt når det er bakgrunnsfarge. Det har også blitt testet hos førskolebarn, og vist at det er sammenheng mellom tidsbruk og treffsikkerhet og bakgrunnsfarge (Soto og Zangari(red.) 2009:326ff). Det stilles spørsmål om symbol laget av voksne kan være uinteressant for barn. I undersøkelser av Light viste det at barn kunne misforstå PCS symboler. Symbolet for «want» (vil ha) er av to hender som streker seg mot et objekt. Barna opplevde det som rart og ble forvirret over at hendene «hang» i lufta og det ikke var avbildet en kropp. Deres tegninger av samme ord ble av to barn, hele kroppen, som kjempet om en ting seg i mellom (Soto og Zangari(red.) 2009:327ff). Dette viser at valg av symbol og dens egenskaper i bruk, bør vurderes ut ifra barnets bildeforståelse og kognitivt nivå.

### 4.5.3 Teknologiske kommunikasjons hjelpemidler

Teknologiske kommunikasjons hjelpemidler er basert på datateknologi og ulike program, og tar i bruk de samme symbolsystem som brukes ved tradisjonelle kommunikasjons hjelpemidler (Tetzchner og Martinsen 2002:38). Det har skjedd store utvikling på dette området. PCS brukes ofte sammen med teknologiske hjelpemidler. Programmet Boardmaker har oversikt over de ulike symbol og kan brukes for å lage for eksempel samtaleplansjer (Trygg 2005). Ulike teknologiske hjelpemidler omfatter både lav- og høyteknologiske løsninger. Hjelpemidler kan være dynamisk talemaskin, bryterstyrt talemaskin, bryterstyrt peketavle eller gjenstander, og dataprogram (se vedlegg 2). Denne type hjelpemidler er eksempler på uavhengig kommunikasjon.

*Talemaskin med digitalisert eller syntetisk tale.* Talemaskiner kan være enkle med en eller få beskjeder, eller mer avansert med mange uttrykk. Enkle beskjeder brukes ofte for å skaffe oppmerksomhet og øke sosialt samvær (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:46). En høyteknologisk talemaskin har dynamisk display. I dynamiske display er det mulig å ha flere nivåer lagret. Det vil si at ved å trykke på ett symbol blir du tatt inn i en ny side. Det finnes flere størrelser på talemaskin, det kan være større og festes til rullestol, eller mindre, som for eksempel micro-rolltalk som er på størrelse av en stor mobiltelefon. Bruk av talemaskin med display kan gjøre samtalen lettere siden nærpersonen bruker mindre oppmerksomhet på å fange opp det som har blitt peket på, og kan fokusere på kroppsspråket til barnet (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006) ([www.isaac.no](http://www.isaac.no)) (Tetzchner og Martinsen 2002).

*Bryterstyrt talemaskin* brukes når barnet har store begrensninger motorisk. Talemaskinen kan programmeres til å si en enkel frase som «mer» «kom hit» eller «ja». Symbol kan plasseres på knappen så barnet gjenkjenner og lærer hvilke beskjed den gir. Her er det viktig å planlegge situasjoner der talemaskinen brukes, slik at opplæringen og bruk er naturlig. Om barnet har mulighet til å bruke to brytere kan det utvide potensialet for bruks situasjoner og muligheter for deltagelse (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:38f).

*Symwriter (tidligere Skriv med Bilder)* er et tekstbehandlingsprogram der symbol brukes for å sette sammen setninger. Setningene eller enkle ord kan bli lest opp av datamaskinen slik at den som har skrevet kan kontrollere det som er skrevet ([www.isacc.no](http://www.isacc.no)).



*Bryterstryt peketavle.* Brytertrykk som viser valg gjennom å bruke lys, gjør at brukeren kan foreta valg og uttrykke enkle budskap. Lys indikerer valg ved å trykke bryteren. Størrelsen og antall felt blir individuelt tilpasset, men det er uansett stort og lite mobilt. Dette egner seg bra til de som ikke kan peke manuelt, og enkle brytere kan brukes. Dette kan for eksempel være hodebryter. Mennesker med forståelse for symbol kan bruke dette i opplæring for å velge mellom symbol (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006).

*Bryterstyring* kan brukes til å øke brukerens mulighet til å påvirke omgivelsene. Dette kan være å styre musikk, video eller lys (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:26). Dette forenkler ved bevegelseshemming, men kan også gjøre det lettere å utføre for barn med kognitivt begrensninger. Det kan være lettere å forholde seg til en bryter enn flere små knapper som skal trykkes (Slåtta i Eknes (red.) 2009:195). Et barn med spasmer kan benytte to brytere; en til å flytte mellom valg, og en for å foreta valg (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006).

#### **4.5.4 Valg og bruk av teknologiske hjelpemidler**

Ved bruk av talemaskin kan det være en fordel at brukeren har en viss talespråkforståelse. Tetzchner og Martinsen (2002) viser til Ronski og Sevcik som fikk bedre resultater ved bruk av talemaskin av de med talespråkforståelse enn de med lite. De foreslår at resultatene påvirkes av omgivelsene og samtalepartnere og deres oppfatning av brukerens forståelse. Bruk av kunstig tale kan gjøre at samtalepartnere tenker brukeren har høyere talespråkforståelse enn han har, noe som gjør at de ikke tilpasser kommunikasjonen (Tetzchner og Martinsen 2002:59).

Det kreves konsentrasjon og fokus når brukeren skal bytte mellom å bruke talemaskinen, og ha fokus og kontakt med nærpersonen. Barn med begrenset språk og symbolforståelse kan få tilpasset talemaskin, med en meny basert på lett forståelige symboler og enkle talemener. Det kan ha betydning for bruk og innlæring av det teknologiske hjelpemiddelet om barnet har lært symbolkategorisering gjennom for eksempel en kommunikasjonsbok. Den samme kategorisering fra en kommunikasjonsbok kan brukes til talemaskinen (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:92).

Horgen (2002) skriver om Tove, ei jente med multifunksjonshemming som det ble vurdert bruk av datamaskin til. Tove brukte brytere for å styre ulike aktiviteter og gi uttrykk for ønsker gjennom blikket og ansiktsuttrykk. Det ble kartlagt at hun brukte bryteren med intensjon og hadde forståelse for hva bruken førte til. Bryterstyring bidrog til økt deltagelse for Tove, og med tanke på omgivelseskontroll var det et godt hjelpemiddel. Hun holdt oppmerksomhet under aktiviteter når de var av interesse. Likevel viste kartleggingen at datamaskin ikke var noe for Tove, for hun holdt ikke oppmerksomhet på dataskjermen, og viste lite interesse under kartleggingen (Horgen 2002 i Horgen (red.)2009:37ff).

#### **4.6 Funksjonsnivå og bruk av ASK**

##### **4.6.1 Kartlegging av ferdigheter**

For å finne fungeringsnivået til barnet, vil en kartlegging av barnet og dens kommunikasjonskompetanse begynne med observasjoner av barnet i samspill med nærpåersoner, og innsamling av informasjon fra nærpåersoner. Barnets kognitive og motoriske ferdigheter kartlegges i startfasen. Kunnskapen om barnets syn, hørsel, bevegelsesmuligheter og bildeforståelse er viktig i vurderingen av kommunikasjonskompetanse. Informasjon bør samles inn om hvordan barnet kommuniserer i hjemmet og i andre trygge omgivelser, hva det vil uttrykke, eventuelle utfordringer, og familiens ønsker og drømmer for barnets språk. Videre bør observasjoner av barnet i naturlige situasjoner brukes for å samle utfyllende informasjon. Dette bør foregå systematisk og bruk av skjemaer i registreringer kan være en fordel (Soto og Zangari (red.) 2009:30ff).

Kartlegging vil gi viktig informasjon som kan brukes i valg av kommunikasjons hjelpemiddel. Det er viktig å undersøke om barnet har forståelse for at noe kommer til å skje, eller må det forholde seg til situasjonen først når det skjer. Det forteller om barnet er i stand til å reflektere over sine opplevelser, eller om det kan planlegge og se konsekvenser av sine valg. Det kan undersøkes om barnet har mulighet til å peke, med ei hånd, kroppen eller med blikket. Observasjon brukes for å finne forskjell mellom tilfeldige bevegelser eller intensjon. Kartlegging bør ta hensyn til det barnet liker.

Om valget faller mellom to ting som er like uinteressante, kan barnet oppleve det som uinteressant å velge (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:65f).

God sittestilling er viktig for at barnet skal kunne bruke sine motoriske ferdigheter. For å kunne utnytte sine bevegelses muligheter må barnet ha god støtte og stabilitet. (Hagemoen m fl.:24) Kartlegging kan ta for seg passende sitte- og liggestillinger, noe barn med omfattende bevegelsehemninger er avhengig av for å kunne benytte sine motoriske ferdigheter. Kartleggingen kan også finne hvordan barnet skal lettest peke eller hva som er best bryter for barnet å bruke (Tetzchner og Martinsen 2002:105).

#### **4.6.2 Hovedkategorier av funksjonsnivå**

Tetzchner og Martinsen (2002) skriver om tre hovedkategorier som brukes for å skille mellom funksjonsnivå og hvordan alternativt supplerende kommunikasjon vil brukes for å utfylle kommunikasjonen.

*Uttrykksmiddelgruppen* tar for seg brukere som har forståelse for talespråk, men ikke har muligheter til å si så mye selv. På grunn av bevegelsehemninger og lite kontroll over taleorganet, har barna i denne gruppen vansker med artikulering. Barn med diagnoser som cp eller Downs syndrom kan komme under denne gruppen. Kjentegnet er at barnet har behov for varig bruk av ASK som kommunikasjonsform, det vil si gjennom hele livet. ASK blir her brukt som en uttrykksform, og har ikke som mål å øke brukerens forståelse. Hjelpemidler under denne gruppen kan være for eksempel PECS, bliss-symbol, eller håndtegn om det er mulig (Tetzchner og Martinsen 2002:66).

*Støttespråkgruppen* består av brukere som har behov for å støtte eksisterende språk, det kan være i en periode eller som supplement som brukes hele livet. Gruppen kan deles i to undergrupper. *Utviklingsgruppen* bruker ASK som del av tale utviklingen. ASK erstatter ikke talen eller barnets språk, men er brukt for å øke taleforståelse og støtte utviklingen. *Situasjonsgruppen* bruker ASK som et supplement til sin egen tale, for at de kan gjøre seg bedre forstått. Behov for supplement er avhengig av samtalepartner og situasjonen. *Støttespråkgruppen* har sitt eget språk som utgangspunkt, og som ordet beskriver, brukes ASK som støtte (Tetzchner og Martinsen 2002:67).

*Språkalternativgruppen* har ASK som sin kommunikasjonsform, og har varige behov, det vil si hele livet. Også de som skal kommunisere med denne gruppen må bruke ASK.

Brukere i denne gruppen har svært lite, eller ingen tale, og ASK ses som deres språk. Det arbeides for at brukere forstår og kan bruke kommunikasjonen uten at det er nødvendig å forstå det samtalepartneren sier. I følge Tetzchner, avhenger det om etablering av et godt språkmiljø (Tetzchner og Martinsen 2002:68).

Oppdelingen gjør det tydelig at det er store variasjoner i behov til brukerne som trenger ASK. Arbeidet med ASK må tilpasses hvert enkelt sine behov. I enkelte tilfeller kan det være vanskelig å plassere i en gruppe, eller at behovene forandrer seg med tid (Tetzchner og Martinsen 2002:68f).

#### **4.6.3 Kognitiv fungering**

For barn med lærehemming vil ASK være nyttig, uansett metode eller hjelpemiddel. Dette skyldes store forskjeller kognitivt, sansetap, og begrenset bevegelse (Tetzchner og Martinsen 2002:77). Det som er viktig er at hjelpemiddelet er tilpasset brukerens nivå slik at det oppleves som motiverende, og tjener formålet. Det er viktig å finne ut om barnet har utviklingspotensial, så kan det tas hensyn til det i planlegging ved innføring av nye begrep (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006:92).

Bruk av kommunikasjonshjelpemiddel krever en del oppmerksomhet og er en bevisst handling fra barnet. Sammenlignet med naturlig tale som er for de fleste en automatisert prosess, er bruk av kommunikasjonshjelpemiddel mer krevende (Tetzchner og Martinsen 2002:60). I eksempelet over nevnte vi Tove som skulle kartlegges i forbindelse med vurdering om datamaskin. Under kartleggingen kom det fram at hun holdte oppmerksomhet ved en aktivitet, men også fanget opp uventede ting om det oppstår. Hun kunne deretter rette oppmerksomhet tilbake til aktiviteten (Horgen 2002 i Horgen (red.) 2009:43). For barn med multifunksjonshemming kan blikk kontakt fortelle en del om barnet kan holde oppmerksomhet over lengre tid og fokusere om et ting.

Mennesker med utviklingshemming kan ha en begrenset bildeforståelse og vansker med gjenkjenning av objekter på et bilde. Symbol som skal representere en handling, for eksempel hoppe eller løpe, kan misforstås til å representere et objekt, i dette tilfellet en mann. Selv høyikoniske tegn vil være vanskelig å forstå, siden barnet ikke har forståelse for det han ser. Det viser seg at grafiske tegn kan likevel brukes uten bildeforståelse, men da med barn som klarer å skille mellom ikoniske symbol (Tetzchner og Martinsen 2002:196):

#### **4.6.4 Motoriske ferdigheter**

Motoriske ferdigheter påvirker beskjednen som kommer frem, og ved feiltrykk eller bevegelse fra barnet kan det oppstå misforståelser, kommunikasjonen svikter og dette kan føre til frustrasjoner hos barnet (Tetzchner og Martinsen: 60). Det er viktig at brukeren av et teknologisk hjelpemiddel har mulighet til å styre den. Peking på en skjerm er en enkel måte å velge, men det krever god motorikk. Det kan være en mulighet å bruke hodebryter for å foreta valg og skanne gjennom skjermen. Brytere kan tilpasses brukeren, og det kan styres med hender, føtter eller en albue (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006).

Skanning deles opp i direkte valg, automatisk skanning eller dirigert skanning. Med direkte valg er det barnet som selv peker på det som blir valgt, og krever gode motoriske ferdigheter. Dette kan likevel tilpasses, og alternativt er som nevnt over, bruk av andre deler av kroppen eller med øynene. Til automatisk skanning brukes en bryter, et lys, eller en pil eller annet bevegelse gjennom valgene, og brukeren velger når det har kommet til rett plass. Dette kreves koordinasjon mellom barnets bevegelser og trykk på bryteren. Til dirigert skanning bruker barnet to eller flere brytere, en til å flytte mellom valgene og en til å velge, noe som krever evne til gjentatte bevegelser. Alle de metodene kommer under uavhengig skanning siden personen utfører. I motsetning finnes avhengig skanning, der hjelperen peker systematisk på symbol eller bilde og barnet gir tegn når han har peket på rett valg. Avhengig skanning kan brukes når barnet lærer seg et nytt hjelpemiddel og plassering av symbol, eller om barnet ikke har mulighet til uavhengig skanning (Tetzchner og Martinsen 2002:36f).

## 5 Drøfting

### 5.1 Forbedre kommunikasjonsmuligheter

#### 5.1.1 Avhengige kommunikasjonsformer

Når det gjelder avhengig kommunikasjon er brukeren avhengig av samtalepartneren for å tolke det som blir gitt uttrykk for. Sett i lys av Horgen(red.)(2009) sin teori om et felles språkmiljø vil samtalepartnerens tolkninger baseres ut ifra en fellesforståelse som er opparbeidet mellom partene. Siden alle uttrykk tolkes av samtalepartneren, henger kommunikasjonsmuligheter sammen med hans oppmerksomhet. Horgen (2006) skriver at en «*kan ikke ikke kommunisere*», så et barn kan gi mange uttrykk uansett grad av funksjonshemming. Et vidt syn på kommunikasjon innebærer at alt som et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker som bevisst eller ubevisst oppfanger budskapet og tolker det. Alle har noe de skal ha sagt. I avhengig kommunikasjonsformer der barnet ikke bruker ASK er det avgjørende å fange opp ytringen, et sukk, en lyd, en muskel som spenner seg og svare slik at barnet forstår at det barnets ytring vi har svart på. Det er tolkningen av uttrykk som kan gi mening, og ha betydning for barnets kommunikasjonsmuligheter.

Utgangspunktet til barnet må tas hensyn til i språkopplæring for et barn med multifunksjonshemming. I arbeidet med å skape et språkmiljø er det ofte vårt språk som ligger til grunn i form av ord, tegn eller symbol. I stedet for å tenke at barnet skal lære vårt språk, kan det tenkes at vi må lære barnets språk, og hva det vil formidle med bevegelser, lyd, eller blikk. Dette kaller Horgen (2000) å lage et nytt språkmiljø, noe som gir felles mening for barnet og samtalepartene (Horgen (red.)(2009)). Barn med multifunksjonshemming har sammensatte problem kognitivt og motorisk, og i tillegg har vansker med språkforståelse. Skal en da bare gå ut ifra at barnet ikke har forutsetninger til annet kommunikasjon? Bør kommunikasjonen baseres kun på barnets uttrykk, eller kan ASK hjelpemidler vurderes?

Horgen (2006) skriver om å finne et språkmiljø som er tilpasset barnet. I følge henne er språk grunnlaget for å forstå hverandre og for læring og utvikling. Arbeidet med barn med

multifunksjonshemming som har tilleggsproblematikk som for eksempel epilepsi, kan gjøre det utfordrende å finne situasjoner for å finne et felles språkmiljø. Her vil arbeidet være å tilrettelegge for godt samspill der en får kontakt med barnet være nødvendig for å etablere et språkmiljø. Ursin, Lillestølen og Slåtta (2006) skriver om 3 kvaliteter ved et språkmiljø som bør ivaretas: muligheter for kommunikasjon, muligheter for mestring og muligheter til å forfølge egne interesser. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at for barn i språkalternativgruppen, vil et funksjonelt språkmiljø være viktig for barnets forståelse. Med et en slik tenkning, anses ASK hjelpemidler som et supplement, uansett hvilke funksjonsgruppe barnet tilhører. Barnets språk og mulighetene for kommunikasjon ligger i det nye språkmiljøet, som suppleres og tilpasses med ord, symbol, eller tegn. I eksempelet om Håkon kom det frem at valg av ASK og utprøving en lang prosess som tok mange år. ASK hjelpemidler vil ikke være det en begynner med, men en videreutvikling av barnets uttrykk.

Lorentzen (2009) skriver at barnet ikke bør utsettes for nederlag bare for at han skal forsøke å forbedre sin kommunikasjon og språk. Mestringssituasjoner kan brukes for å gi mulighetene, istedenfor å utfordre barnets forutsetninger. Samtidig skal hjelpemidler ta hensyn til barnets forutsetninger, og bør heller ikke være på et lavere nivå. Også dette vil påvirke opplevelsen av mestring (Tetzchner og Martinsen 2002). Når dette ses opp mot bruk av tradisjonelle ASK hjelpemidler som er avhengig kommunikasjon, vil kartlegging av barnets funksjonsnivå være viktig. Kognitiv og motoriske ferdigheter er viktig informasjon i tilpassing av hjelpemidler til barnet.

Bevegelseshemninger påvirker for eksempel barnets muligheter for skanning. Direkte valg av symbol eller bilder krever god motoriske ferdigheter (Tetzchner og Martinsen 2002). Om barnet kan selv peke på symbol med hånden, albuen eller blikket kan flere hjelpemidler som kommunikasjonsbøker eller samtaleplansjer lettere brukes og styres av barnet. Avhengig skanning kan brukes av barn som har store bevegelseshemninger, men her er det hjelper som peker og barnet som gir beskjed når riktig symbol er valgt. Et eksempel kan være tilpassing av en samtaleplansje for et barn med funksjon i ei hånd. Her vil plassering være viktig, slik at valg kan foretas lett. For et barn som ikke kan velge symbol selv på grunn av bevegelseshemming, vil tolkning av uttrykk være en viktig del av tilpassingen. Uttrykket barnet gir bør forstås likt av samtalepartnere.

I følge Horgen, Slåtta og Gjermestad(red.) (2010) kan overtolkning unngås når hver enkel situasjon ses på uavhengig hverandre. Kjennskap til hva barnet virkelig gir uttrykk for bør være fokuset, og at uttrykk ikke overtolkes av samtalepartneren. Hvis tolking av uttrykk i det etablerte språkmiljøet kan sammenlignes med bruk av grafiske symbol og tradisjonelle hjelpemidler, som barnet har forutsetninger for å forstå og bruke, tenker jeg det vil lette kommunikasjonen og at misforståelser unngås i flere sammenhenger. Valg som blir tatt gjennom direkte skanning er ikke til å misforstå. Dette har en klar sammenheng med barnets funksjonsnivå og tilpasninger. Med tilrettelegging og valg av symbol som passer til barnet, kan han bli treffsikker.

Lorentzen (2009) skriver om tilrettelegging av miljøet slik at den passer til barnets språknivå og gir barnet muligheter for kommunikasjon. Dette vil innebære å ta i bruk fellesforståelsen mellom barnet og samtalepartneren. Felles forståelse skapes i gjensidig tilpasning i handlingene vi gjør sammen, slik vi til hver tid tolker hverandres bevegelser og ytringer. Lorentzen mener at gjennom fellesskap og samspill, blir vi til kommuniserende mennesker. Utgangspunktet er å lage en meningsfylt, gledefylt og utviklende hverdag for barna. Det er handlingene i denne gode og engasjerende dagen her og nå, som skaper gode forhold for kommunikasjon som kan utvikle seg til et språkmiljø. Å skape situasjoner der barnet opplever mestring i kommunikasjonen er en del av tilretteleggingsarbeidet. Barn med sterk multifunksjonshemming som uttrykker seg gjennom lyd eller blikket kan bruke avhengig skanning for å foreta valg av symbol eller bilde. Her vil treffsikkerheten være avhengig av riktig tolking fra samtalepartneren.

Jeg har erfaring fra arbeid på barneskolen med en multifunksjonshemmet elev som var i en startfase for bruk av ASK. Barnet hadde taleforståelse og tale med begrenset artikulasjon, men diagnosen satt begrensninger i bevegelsen, selv om hun hadde noe hodekontroll og funksjon i ei hånd. Jeg plasserer henne i støttespråkgruppen, siden hun uttrykte seg for det meste gjennom verbal tale. Vi brukte blant annet ei bok som heter «Tusen ting å tenke på» (se vedlegg 3), som er en samling av PCS symbol knyttet til et bilde, veldig likt samtaleplansje. Boka hadde eventyret «De 3 Bukkene Bruse», noe hun kjente til fra tidligere. Jeg pekte på bildene og fortalte eventyret, pekte på for eksempel symbolet «under» om trollet under brua, og symbolet «seter» om bukken som skulle til seters for å gjøre seg fet. Etter en kort stund begynte eleven også å peke på symbolene mens hun sa ordene. Dette samsvarer med funn at bruk av PCS er vellykket for denne gruppen



(Beukelman og Mirenda 2005). Kjennskap til PCS kan brukes i kommunikasjonsbøker og i teknologiske hjelpemidler som peketavler eller talemaskin. Dette er uansett en situasjon som er begrenset til ord som omhandler eventyret, og som kunne brukes i en eventyrstund. PCS ble brukt i en situasjon som interesserte henne og fanget hennes oppmerksomhet. Slik tilrettelegging skapte en situasjon hun mestret. Som i Håkons tilfelles ble hans interesse brukt bevisst i opplæringsprosessen. For han ble det en motiverende faktor.

Bruk av ASK krever at barnet kan holde sin oppmerksomhet på aktiviteten eller samtalen. For de svake barna, kan dette tolkes gjennom for eksempel blick kontakt. I eksempelet om Tove, ble hennes oppmerksomhet tolket gjennom blikket at hun var interessert i aktiviteten. (Horgen (red.) 2009). Barnets interesser og preferanser kan endre seg med barnets utvikling og alderen. Valg av hjelpemidler og bruk av symbol må ta utgangspunkt i situasjon som den er og forandres etter hvert når det er behov. Som Håkons erfaring viste, er dette en kontinuerlig prosess (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2006).

Avhengig kommunikasjons hjelpemidler som bruker blikket kan være samtaleplansjer eller peketavler. I følge Horgen (red.) (2009) er kommunikasjon er å dele tanker og erfaringer. Samtaleplansjer som tar for seg en spesifikk opplevelse barnet har hatt kan hjelpe barnet i å dele sin erfaring med andre. Dette kan bidra til å øke barnets deltagelse i samtalen. Selv om denne type hjelpemiddel ikke kan hjelpe barnet til å uttrykke ønsker eller behov vil det likevel øke kommunikasjons muligheter.

I tillegg til barnets muligheter for deltagelse, kan mestringsfølelsen gi barnet økt selvbilde (Tetzchner og Martinsen 2002). Et deltagende barn som uttrykker sine ønsker kan påvirke sin hverdag og selv fortelle hjelperne hva de vil. Dette vil være det motsatt til lært passivitet, det vil si at barnet har lært at han ikke kan påvirke sine omgivelser. Selv om barnet er avhengig av hjelperen som tolker hans uttrykk vil han bli møtt med respekt og tatt på alvor. Kommunikasjon og påvirkningsmulighetene det gir kan gjøre at barnets ønsker og behov blir ivaretatt, og da føler barnet at han har det godt. I et mikroperspektiv kan ASK bidra til flere muligheter for deltagelse (Horgen, Slåtta og Gjermestad (red.) 2010) . Likevel viser erfaringer fra brukere av avhengige kommunikasjons hjelpemidler at de føler seg ikke hørt og ignorert (Tetzchner og Martinsen 2002). Har hjelperen fokus på fellesforståelsen i etablert språkmiljø og barnets uttrykk, sikrer hjelperen påvirkningsmuligheter og veien til økt livskvalitet.

Flere kombinasjoner kan brukes når barnet klarer å foreta valg selv. Grafiske symbol som PCS med høyikoniske bilder egnet til for eksempel barn med diagnosen cerebral parese (Tetzchner og Martinsen). Bilder kan med fordel presenteres som et samtaleemne, men ikke som kommunikasjons hjelpemidler. Erfaringer har vist at dette kan skape forvirring om bilder av ting fra barnets omgivelser brukes i en generell setting. Utprøving av andre symbolsystem om barnet ikke behersker eller forstår symbol. Om barnet har kognitive begrensninger som gjør at symbolet blir misforstått, da kan høyikoniske symbol velges, siden det har vist seg å være lettere forståelig for barnet (Tetzchner og Martinsen 2002). Det kan være et fordel at flere system brukes sammen, da kan symbolene tilpasses til barnets individuelle behov og ikke begrenses av et symbolsystem (Trygg 2005) .

Mestring som i eksempelet over med jenta fra barneskolen, kan brukes som en mulighet til å utvide bruk av ASK. Det er viktig med tilpasset hjelpemidler slik at barnet er motivert til bruk. Barnets kognitiv fungering og forståelse for bilder og symbol bestemmer hvilke type grafiske symbol som bør brukes. Likevel kan mestring i bruk av symbol oppnås om barnet ikke har bildeforståelse (Tetzchner og Martinsen 2002). Ursin, Lillestølen og Slåtta (2006) skriver at det samme kategorisering fra kommunikasjonsbøker kan brukes i talemaskin. Her har du en mulighet til videreutvikling fra avhengig til uavhengig kommunikasjon.

### **5.1.2 Uavhengig kommunikasjon**

For barn med multifunksjonshemning må valg av teknologiske hjelpemidler ta hensyn til deres funksjonsnivå. Det er viktig å kartlegge forutsetninger hos barnet og i miljøet. Planleggingsarbeid må være langsiktig når det gjelder bruk av teknologiske hjelpemidler. Når barnet viser god forståelse for symbol og det blir en uttrykksmåte for barnet resten av livet, kan det tenkes at teknologiske hjelpemidler kan introduseres etter gode resultater fra bruk av tradisjonelle hjelpemidler (Ursin, Lillestølen og Slåtta 2005). PCS symbol brukes ofte til teknologiske hjelpemidler, men som med bruk av avhengig kommunikasjons hjelpemidler kan en kombinasjon av symbolsystem bedre tilpasses til barnet og hans behov. Teknologiske hjelpemidler kan med fordel kombineres med lavteknologiske hjelpemidler, da har barnet helhetlig kommunikasjon med metoder som kan brukes i ulike sammenheng til ulike formål. Fra praksisfeltet har jeg sett at symbol blir

brukt i dagsplaner, samtaleplansjer, kommunikasjonsbøker og dynamiske talemaskiner. Talemaskin passet godt i kombinasjon med samtaleplansje, da kunne elevene gi svare på spørsmål som ble stilt ut i fra samtaleplansjen. Talemaskin ble brukt av elevene til å lese høyt dagsplanen eller for å kommentere under bruk av kommunikasjonsbøker.

Kommunikasjon er en grunnleggende menneskerett og gjør at en kan kontrollere sin omgivelser sosialt, fysisk til en vis grad (Soto og Zangari (rede.) 2009). Teknologiske hjelpemidler som fanger andres sin oppmerksomhet som enkle eller dynamiske talemaskiner påvirker sosialt og gir brukeren mulighet til å initiere kontakt med noen. Med en dynamisk talemaskin kan personen deretter ha samtale med den personen. Enkle talemaskiner kan brukes for å fange oppmerksomhet, og så kombineres med for eksempel manuelle symbolsystem der samtalepartneren er oppmerksom ovenfor det barnet uttrykker. Bruk av en enkel talemaskin alene kan gi barnet mulighet til en mer selvstendig kommunikasjon. Barnet kan uttrykke sine ønsker som «mer», «kom hit» eller for å svare «ja» eller «nei». Noe å tenke over når brytere med enkle fraser eller beskjed skal programmeres: Hva vil barnet si? Og til hvem? Hvor mange vil ha si det til? Og til når tid? Hvor vil han si det? Er det flere steder? Hvordan? Denne tilrettelegging vil ha betydning for hvor vellykket bruk av enkle eller dynamiske talemaskin er.

Under praksisperioden fikk jeg være med en elevgruppe som brukte ASK i skolehverdagen, på en avdeling for ungdom med omfattende behov for tilrettelegging av skolehverdagen. Jeg hadde i flere sammenhenger mulighet til å kommunisere med elevene utenom skoletimene, som for eksempel på etter skoletid ordning (ESTO). ESTO begynte alltid med samling der elevene sa navnet sitt og senere kunne de spise mat i lag, og velge aktiviteter etter eget ønske. En dag satt jeg med ned med en gutt før samling og pekte på talemaskinen (Microrolltalk, se vedlegg 2) han hadde hengende på seg. Jeg spurte «Hva har du inn på der da? Kan du vise meg?», i det jeg pekte på rolltalken. Da sa han et utydelig «Ja», og åpnet rolltalken og begynte å bla gjennom sidene. Da begynte han å trykke, så kom et spørsmål fra rolltalk «Hva liker du å se på tv?». Han så da på meg, så svarte jeg. Så trykte han videre, jeg svarte og slik fortsatte det til han hadde gått gjennom de 7-8 spørsmål og fraser. Da han var ferdig å gå gjennom, lukket han igjen rolltalken, snudde seg og ventet på at samlingen skulle begynne.

Bruk av uavhengig kommunikasjons hjelpemidler kan skape forventninger til barnet i forhold til sine kommunikasjonsferdigheter. Dette kan gjøre at samtalepartnere ikke tilpasser sin kommunikasjon i møte med barnet (Tetzchner og Martinsen 2002). Jeg kjenner meg igjen i situasjonen fra ESTO. I det jeg satt meg ned og spurte han om å vise meg talemaskinen, forventet jeg at han kunne vise meg det og hadde forståelse for det han trykte på. Jeg hadde fokus på symbol han valgte på skjermen, og ikke på hans ansiktsuttrykk, lyder han laget eller håndbevegelser. Det kan se ut som språkmiljøet blir sterkt påvirket av det teknologiske hjelpemiddelet, og at kommunikasjonen mellom oss var basert på fellesforståelsen av talespråk. Dette fungerte i denne situasjonen. Som Horgen (2006) skriver er det samtalepartnerens oppmerksomhet som gjør at alle uttrykk blir oppfattet. Hadde jeg blitt mer oppmerksom på hans uttrykk uten bruk av talemaskin? Det kan tenkes at fokuset hadde vært på å tolke hva han selv formidlet, ut i fra en annen fellesforståelse.

En annen situasjon med den samme gutten, var en dag jeg kom og hadde pyntet meg med skjørt og fine sko. Han kom bort i gangen og laga en lyd og smilte og viste at han synes jeg var fin. Det var ikke til å misforstå, men han brukte kroppsspråk og lyd. Talemaskinen ble ikke tatt i bruk. Jeg fikk høre etterpå fra personalet at han var veldig flink til å gi komplement, og at han gjorde ofte det når noen hadde pyntet seg.

Når jeg tenker tilbake til disse situasjonene, ser jeg at hva som var naturlig uttrykksform for han. Denne gutten hadde lite talespråk men kunne lage lyder, og «sang» ofte når musikk ble spilt. Han brukte lyd og blikket og smilet når han skulle uttrykke seg, og talemaskinen hang som ofte rundt halsen og ikke ble tatt i bruk til slik spontane kommunikasjons situasjoner. Han brukte i tillegg noen håndtegn, kommunikasjonsbok og hadde kunnskap om symbol. Jeg plasserer han i uttrykksmiddelgruppen, for han har dårlig artikulering og behov for å uttrykke seg. I begge situasjoner var han ikke i tvil om hva han skulle gjøre. Den første situasjon var sannsynligvis noe han har trent på, og har gjort med andre når han har fått samme spørsmålet. Men når han ga komplement så var det sitt eget språk som ble brukt, selv om han kunne ha brukt talemaskin for å uttrykke det samme. Selv om han teoretisk sett hører til uttrykksmiddelgruppen, som har behov for varig bruk av ASK som kommunikasjonsform, var det naturlig å bruke sine egne uttrykksmåter. Talemaskinen ble brukt når han skulle svare på henvendelser fra andre, noe som var sikkert lettere i den situasjonen siden han hadde tid til å lete fram i det dynamiske

displayet. I den andre situasjonen hadde leting i flere nivå for å finne et uttrykk tatt mer tid, og da hadde «muligheten» gått forbi. For et barn som har tydelig kroppsspråk vil ASK fungere som et supplement, selv med store behov for dens bruk.

Bruk av bryterstyrt peketavle egner seg godt til personer med store bevegelses vansker, og kan for eksempel tilpasses med bruk av hodebryter. I kombinasjon med grafiske symbol kan dette være en videre utvikling av ferdigheter. Dette kan bidra til mer selvstendige ASK brukere som er deltagende. Bruk av flere brytere kan innføres etter at barnet har mestret bruk av et. Bryterstyring kan gi barnet god omgivelseskontroll, men behøver nødvendigvis ikke skape bedre kommunikasjonsmuligheter. Dette ses i Tove sitt eksempel, hun brukte bryterstyring, men utbytting til en datamaskin var ikke et godt alternativ for henne.

Bruk av WLS kan brukes av barn som har utviklet talespråkforståelse. Dette kan brukes av barnet til å skrive beskjeder, opplevelser eller uttrykke seg. Dette er ikke et hjelpemiddel som barnet vil starte med å bruke, men det er avhengig av utviklingen og mål for bruk. Det viser bedre resultatet ved bruk av talemaskin hos barn med talespråkforståelse enn de med lite (Tetzchner og Martinsen 2002).

Det samme oppbygging i kommunikasjonsbøker kan brukes i dynamiske talemaskiner, det vil si talemaskin med flere nivå. Det kan tenkes at det er en fordel mat barnet har erfaring og kjennskap til bruk av kommunikasjonsbøker før de går over til bruk av talemaskin. Begge deler avhenger av barnets forståelse for grafiske symbol og bilder. Det er mer naturlig å velge lavteknologiske hjelpemiddel til å begynne med, dette er avhengig av barnets motoriske ferdigheter. Den videre utvikling og endringer i barnet behov er avgjørende om barnet vil begynne med bruk av teknologiske løsninger. Det vil i noen tilfeller ikke være før barnet har blitt voksen, eller at bruk av teknologiske midler vil vise seg ikke å passe.

## **6 Avslutning**

### **6.1 Oppsummering**

I arbeidet med oppgave har jeg økt min kunnskap om forskjeller mellom grafiske symbol og når og hvilke hjelpemidler er hensiktsmessige å velge ut ifra barnets funksjonsnivå. Jeg ser at dette kan utdypes og læres enda bedre gjennom aktiv arbeid med barn som bruker ASK. Likevel er dette et godt grunnlag som kan brukes i en helhetlig arbeidsprosess når ASK vurderes til barnet. I begynnelsen av litteraturstudiet hadde jeg forforståelse av at ASK kan forbedre kommunikasjonsmuligheter. Jeg har nå samme forståelsen, men den er nyansert. Etablering av et språkmiljø vil være det aller første steg i kommunikasjonen. Dette er noe jeg har sett i praksis tidligere og kan lett koble teorien til. Tilrettelegging og tilpassing av hjelpemidler har jeg også forstått som viktig, men ser nå at det er ikke nødvendigvis teknologiske hjelpemidler som skal bli målet for barnet om han får sine behov dekt gjennom andre måter.

### **6.2 Konklusjon**

Avhengig kommunikasjonsformer er naturlig å starte med når for barn når ASK hjelpemidler utprøves. Muligens får barnet sine behov dekket gjennom at samtalepartneren tolker uttrykk han gir. En kartlegging av barnets utviklingspotensial og et tidlig etablert språkmiljø vil være avgjørende faktorer i vurdering av ASK hjelpemidler. Siden prosessen med utprøvinger og tilrettelegginger er lang, vil noen barn med multifunksjonshemming ikke begynne med bruk av teknologiske hjelpemidler før de er blitt voksne.

### **6.3 Refleksjon**

Litteraturstudiet kunnet ha blitt vinklet for å dekke sider av vernepleierfaglig arbeid med denne gruppen, hvordan det påvirker bruk av ASK, og relasjonene mellom nærpersoner og barna. Jeg kunne også ha sett på de ulike måter å nytte ASK på og hvordan bruken vil påvirke barnet, med tanke på for eksempel forutsigbarheten det skaper, og hvordan det kan

påvirke barnets atferd. Dette er også spennende sider av ASK, og noe jeg kan eventuelt lære mer om etter hvert.

Vernepleierfaglig tenkning og systematisk arbeid kan bidra i valg av riktig hjelpemiddel. Kunnskap om kommunikasjon, et menneskesyn som verdsetter alle uansett funksjon, fokus på brukermedvirkning, og systematisk arbeid med tanke på kartlegging, målvalg, valg av hjelpemiddel og evaluering er deler av det vernepleierfaglig som kan bidra i denne prosessen. Evne til å tenke annerledes og se mulighetene hos barnet vil også være synlig. Dette kan være for eksempel at albuen brukes til å trykke i stede for hånden. Det er viktig å se barnets behov, om de er dekket eller om det bør jobbes videre med. Som nærpåersoner til barn med multifunksjonshemming har vi en viktig rolle, vi avgjør om hver eneste aktivitet blir god og går godt. Dette blir med tanke på om barnet har det bra, hvordan barnet forstår seg i verden og sine opplevelser i den.

## 7 Litteraturliste

Aadland, Einar (2010) *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Beukelman og Mirenda(2005) *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc: Baltimore.

Bunkholdt, Vigdis (2000) *Utviklingspsykologi*. Otta: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eide, Hilde og Tom Eide (2007). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eknes, Jarle og Jon A. Løkke (red.)(2009) *Utviklingshemning og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Garsjø, Olav (2001) *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.

Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner (2004) «Jeg har noe å si!» *Strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon*. Statped skriftserie nr. 26.

Horgen, Turid, Knut Slåtta og Anita Gjermestad (red.)(2010) *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, Turid (red.) (2009) *Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming. En samling artikler fra Statped's arbeid*. Oslo: M-pedagogikkforeningen.



- Horgen, Turid (2006) *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Hovd, Torunn og Hanne Almås (2010) *Tusen ting å tenke på*. Trøndelag kompetansesenter.
- Hjelmervik, Ellinor, Gro Hartvik og Walther Olsen (2010) *Utfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*. Statped skriftserie nr. 98.
- Light, Janice C., David R. Beukelman og Joe Reichle (2003) *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice*. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore.
- Linde, Sølvi og Inger Nordlund (2006) *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, Per (2009) *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, Eiferd (red) (2000) *Menneskeverd. Funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Soto, Gloria og Carole Zangari(red.) (2009) *Practically speaking. Language, literacy and Academic Development for students with AAC needs*. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore.
- Tetzchner, Stephen von og Harald Martinsen (2002) *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkoplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Tuntland, Hanne (2006) *En innføring i ADL. Teori og intervensjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Trygg, Boel Heister (2005) *GAKK. Grafisk AKK. Om saker, bilder og symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum.

Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta (2006) «Mer» «Ja» «Få». *Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*. Statped skriftserie nr. 40.

Nettsider:

Grafiske tegnsystem (Online) tilgjengelig fra URL:

<http://www.isaac.no/fagstoff/tegnsystemer-i-ask/grafiske-tegnsystemer/> (lest 30.05.2012)

Ulike kommunikasjonsløsninger (Online) tilgjengelig fra URL:

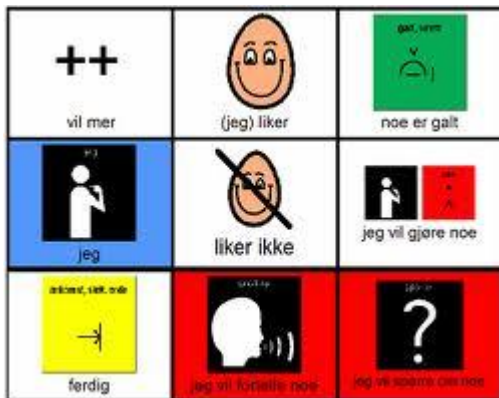
<http://www.isaac.no/fagstoff/ulike-kommunikasjonslosninger/> (lest 19.5.2012)

Widgit Literacy Symbols (Online) tilgjengelig fra URL:

<http://www.ask-loftet.no> (lest 19.5.2012)

## Vedlegg 1: Tradisjonelle hjelpemidler

### Pekebøker og samtaleplansjer:



Enkel pekebok



Øyepekebok



Samtaleplansje til besøk på Legoland



 var  en  snill  mann som  
 hadde  en  kone  og  tre  sønner.

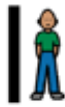
2

Samtaleplansje med av Widgit Literacy Symbols

Kommunikasjonsbøker:



Gutten står bak streken



Gutten står ved siden av streken



Gutten står mellom strekene



Jenta står på streken



Jenta står inni kassen



Jenta står utenfor kassen

En liten kommunikasjonsbok med symbol som kan støtte begrepsforståelse



Dynamiske Kommunikasjonsbøker

\* Bildene er hentet fra [www.isacc.no](http://www.isacc.no) og [www.ask-loftet.no](http://www.ask-loftet.no)

## Vedlegg 2: Teknologiske hjelpemidler

Enkle talemaskiner:



Med en knapp



Enkelt talemaskin med flere felt/knapper



Talemaskin som kan festes til bordet på rullestolen. Mulighet til å kontrollere via bryter/hodebryter. Kan også brukes til omgivelseskontroll.



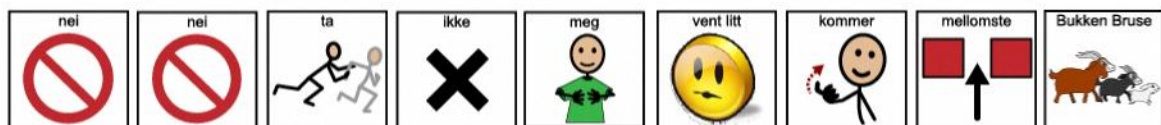
Dynamisk talemaskin. Type Microrolltalk som er på størrelsen av en touch mobiltelefon (Abilica)

\* Bildene er hentet fra nettsidene [www.isacc.no](http://www.isacc.no) og [www.abilica.no](http://www.abilica.no)

### Vedlegg 3: Tusen ting å tenke på



Boka er produsert av Trøndelag kompetansesenter i samarbeid med Møller kompetansesenter. Boka har ulike tema med aktuelle begreper, og den kan tilpasses til hver enkelt elevs interesser og ferdigheter



«De tre Bukkene Bruse». Utklipp fra nettversjon av boka. <http://www.2-tusen.no/>