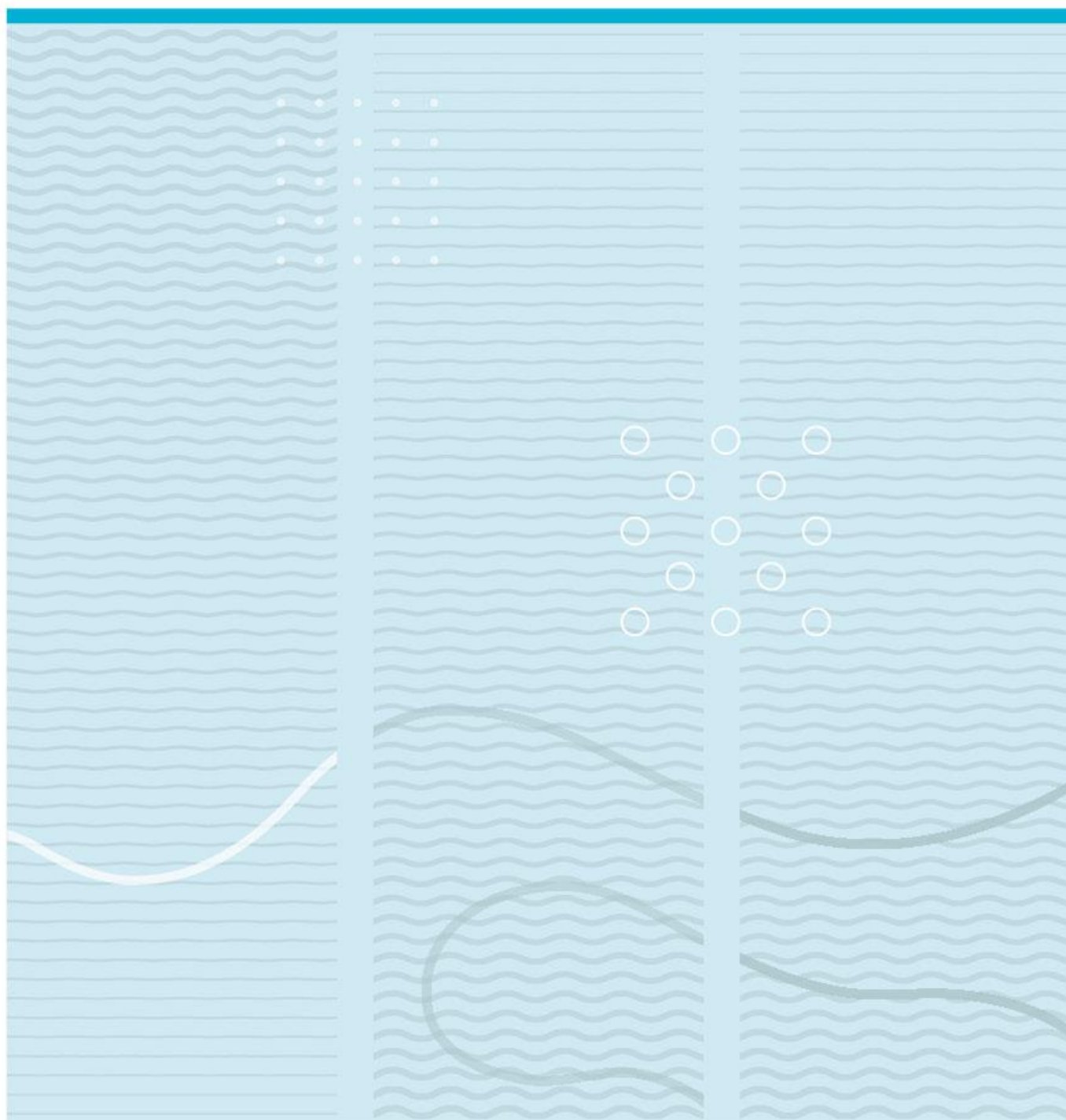


Edit Strom

Profesjonelle hjelpere som kommunikasjonspartnere for ASK-brukere



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk
Postboks 4
3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Edit Strom

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Eit ord

Eit ord

- ein stein

i ei kald elv.

Ein stein til –

Eg lyt ha fleire steinar

skal eg koma yver.

(Olav H. Hauge)

Innhold

Forord	III
Sammendrag	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens tema	1
1.2 Oppgavens formål.....	2
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.5 Oppgavens oppbygging.....	3
2 Teoretiske tilnærminger	5
2.1 Integrering og inkludering.....	5
2.2 Sosiokulturelt perspektiv	7
3 Lover og andre bestemmelser.....	9
4 Språk og kommunikasjon	12
4.1 Kommunikasjonsutvikling	14
4.2 Språk- og kommunikasjonsvansker.....	18
5 Alternativ og supplerende kommunikasjon	19
5.1 De mest brukte kommunikasjonshjelpemidlene	21
5.2 Kartlegging	23
5.3 Kommunikasjonsmiljø.....	24
5.4 Kommunikasjonspartnere og deres rolle i kommunikasjon med ASK-brukere	27
5.4.1 Jevnaldrende kommunikasjonspartnere	28
5.4.2 Personale som kommunikasjonspartnere	30
6 Metode	32
6.1 Vitenskapsteori – fenomenologi.....	32
6.2 Valg av metode – kvalitativ metode	33
6.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	34
6.2.2 Utvalg.....	35
6.2.3 Gjennomføring.....	35
6.2.4 Validitet og reliabilitet	37
6.3 Etikk.....	38
6.4 Analyse.....	39
6.4.1 Transkribering.....	39
6.4.2 Koding	39
7 Resultater og drøfting	41
7.1 Kommunikasjon	41

7.1.1	Kommunikasjon som et relasjonelt fenomen.....	44
7.1.2	Finne gode løsninger	49
7.1.3	Toveis kommunikasjon med ASK-brukere	50
7.2	Kompetanse	52
7.3	Tid og tilgjengelighet.....	55
7.3.1	Tid og tålmodighet.....	55
7.3.2	Tilgang til hjelpemidler og andre nødvendigheter	56
7.4	Begrensninger	58
8	Oppsummering.....	60
9	Avsluttende betraktninger	62
	Litteratur.....	64
	Bilder	

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykke	
Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger.....	
Vedlegg 3 Intervjuguide	

Forord

Det har gått fire år med studier. Fire lærerrike år som var både spennende og krevende. Samlinger med produktive diskusjoner, støtte og konstruktiv kritikk av medstudenter. Jeg møtte noen fantastiske mennesker på veien, både lærere og studenter. Jeg kommer til å savne dere.

Det siste året, som har denne masteroppgaven som resultat, kretset tankene ofte rundt spørsmålet: Hvorfor gjør jeg dette? Jeg angrer ikke. Det var en berikelse å intervju informanter og analysere intervjuene. Jeg er ikke sikker på om jeg fikk svar på alle spørsmål som jeg lurte på, for hvert spørsmål jeg klarte å formulere, dukket det opp to nye. For meg slutter ikke denne oppgaven ved at jeg leverer den. Det som står på de følgende sidene, hører med til min hverdag som spesialpedagog. Så det er mer sannsynlig at det er begynnelsen på noe.

Jeg vil takke Gro-Anita Holter Underdal, Elisabeth Ael, Emilie Solberg og Maren Saastad for alle de spennende gruppediskusjonene vi hadde i løpet av årene og all oppmuntringen jeg fikk av dere.

Emilie Elisabeth Foyn-Bruun gjorde en formidabel jobb som veileder, selv om alle veiledningstimene vi hadde, var på zoom. Takk for alle gode innspill, kommentarer, tips og din tilsynelatende uuttømmelig kunnskap.

Sist, men ikke minst må jeg takke mannen min, Per Olaf og døtrene mine, Anna og Eva. Takk for tålmodigheten, takk for at dere tror på meg og støtter meg på alle mulige måter.

Porsgrunn, mai 2024

Edit Strom

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan personale tilrettelegger for bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hvordan de opplever seg selv som kommunikasjonspartnere og språkmodeller. 2002 anslo Tetzchner & Martinsen antall personer som har behov for ASK for ca. 7500 i aldersgruppen 0-19 år. Ifølge Statped (2019) sin rapport betyr det ca. 400 elever med behov for ASK i hvert årskull. Dette tallet inneholder ikke voksne med ervervet hjerneskade med behov for ASK. Barna som ble født det året når Tetzchner og Martinsen utga sin bok er i dag 22 år og jeg håper at de lever et godt liv. De kunne treffe mine informanter på dagsenter og i bolig. Denne oppgaven handler også om dem.

Problemstillingen for studien er: Hvordan utformer personale språkmiljø for mennesker med nedsatt taleevne? I tillegg til problemstillingen ble det utarbeidet to forskningsspørsmål relatert til tilrettelegging og å være samtalepartner for ASK-brukere.

For å innhente data ble det brukt en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. Informantene er ansatte i miljøarbeidertjeneste som i sitt daglige arbeid møter ASK-brukere. Teorigrunnlaget er knyttet til både integrering og inkludering på den ene siden og kommunikasjonsutvikling og læring samt kommunikasjonsvansker og alternativ og supplerende kommunikasjon på den andre siden. Studiets funn viser at elementene i språkmiljøet som personalet anser å være viktig for å utforme et godt språkmiljø er gode relasjoner, tilgjengelighet, tid og kompetanse. Tilgjengelighet, tid og relasjoner bidrar til trygghet og struktur, mens kompetanse er med på å heve ASK-brukerens livskvalitet.

1 Innledning

Som spesialpedagog i voksenopplæring møter jeg regelmessig mennesker som har utfordringer når det kommer til kommunikasjon. Noen har en medfødt vanske, andre har utfordringer etter hjerneslag eller ulykke. Noen bor hjemme, noen er dags- eller ukesvis i en avlastningsbolig og noen bor i kommunal døgnbemannet bolig. Personalet bruker god tid til å bli kjent med disse menneskene, kjenne både mimikk, kroppsspråk og lyder. Mennesker som bruker kommunikasjonshjelpemiddel, lærer ofte bruken allerede på skolen. De er avhengig av å kunne lære språket sitt med menneskene rundt seg. Det er en forutsetning for at ASK-brukere skal kunne delta i samfunnet og utvikle sin identitet. ASK-brukere er avhengig av samtalepartnere sine og at disse har nok kompetanse i bruk av kommunikasjonshjelpemiddel. Dessverre mangler profesjonsutøvere som jobber med ASK-brukere kompetanse og kunnskap om ASK-systemer. Holdninger til og meninger om ASK er ulike blant personale. Utdanningen til de ansatte inneholder veldig lite faglig kunnskap om ASK. De fleste får kurs og veiledning av hjelpemiddelsentral og voksenopplæring når de skal jobbe med noen som bruker kommunikasjonshjelpemiddel. Mange mener at en Gridpad eller kommunikasjonsbruk er noe barn og ungdom bruker på skolen og at det er forbeholdt skolen. Samtidig er det også voksne som har fått en skade og skal lære seg et nytt språk. De bor kanskje på et sykehjem som har helse og rehabilitering som sin viktigste oppgave. Så blir det mange personer som skal lære seg det nye språket for at ASK-brukeren skal få et verdig liv. Skolen forbindes med læring, ja. Samtidig må læring for den som skal lære ASK foregå mellom nærpersoner og ASK-brukeren (i tillegg eller parallelt med læring på skole eller voksenopplæring). Samspeillet mellom ASK-bruker, voksenopplæring eller skole og nærpersoner er (eller bør være) et felles prosjekt for å legge til rette for bruk av ASK.

1.1 Oppgavens tema

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan personalet i dagsenter eller bolig møter personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), og hvordan de legger til rette for kommunikasjon med ASK-brukere. ASK er kommunikasjon med ulike modaliteter som støtter eller erstatter talespråk (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2). Dette kan innebære ulike utfordringer når det handler om ASK-bruker lykkes med kommunikasjon og

hvorvidt ASK-brukere og samtalepartnere forstår hverandre. Dersom ASK-brukere skal kunne leve et verdig liv og bli inkludert i samfunnet generelt, er det viktig at både de og nærpersoner får opplæring og veiledning i bruk av ASK og at nærpersonene legger til rette for kommunikasjon ved hjelp av ASK-brukerens språk og hjelpemiddel.

1.2 Oppgavens formål

Formålet med dette prosjektet er å belyse på hvilken måte personale som i sitt daglige virke jobber med personer med nedsatt taleevne, legger til rette for god kommunikasjon med ASK-brukere og hvilke komponenter i språkmiljø de legger vekt på. ASK er forkortelse for alternativ og supplerende kommunikasjon og innebærer at man bruker andre modaliteter enn tale for å støtte talespråk eller erstatte det. Med språkmiljø eller kommunikasjonsmiljø menes faktorer som kan begrense eller fremme personens muligheter til å kommunisere ut fra sine forutsetninger (Østvik, 2008).

1.3 Begrepsavklaring

Når det gjelder kommunikasjon følger jeg samme definisjon som står i Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne: « kommunikasjon omfatter blant annet språk, teksting, punktskrift, taktil kommunikasjon, storskrift, tilgjengelige multimedia, så vel som skrift, lyd, lettlest språk, opplesning, alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, herunder tilgjengelig informasjons- og kommunikasjonsteknologi» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Jeg bruker også definisjon for språk fra samme dokumentet: «Språk omfatter talespråk og tegnspråk og andre former for ikke-verbal kommunikasjon» (ibid).

Det legges ikke vekt på diagnoser som kan føre til at noen ikke utvikler talespråk eller at talen er uforståelig. Når jeg avklarer begreper, gjør jeg det for å klargjøre egen språkbruk, uten å ha som mål å formulere en perfekt definisjon. Under bruker eller ASK-bruker menes personer som trenger et kommunikasjonshjelpemiddel eller som kommuniserer med bilder, symboler eller kommunikasjonsbok. ASK-brukere kan vi finne i alle aldre (de kan være både barn, ungdommer og voksne) og alle kjønn. Jeg bruker konsekvent pronomenet «hen» i oppgaven, både når det gjelder ASK-brukere og informanter.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med grunnlag i denne tankegangen utformet det seg følgende problemstilling:

Hvordan utformer personale språkmiljø for mennesker med nedsatt taleevne?

Videre utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

Hvordan opplever profesjonsutøvere sin egen rolle som kommunikasjonspartnere?

Hva legger profesjonsutøvere vekt på når de skal tilrettelegge for kommunikasjon med ASK-brukere?

Studien vil se på hva personale vektlegger for å skape godt språkmiljø for ASK-brukere, og hva slags erfaringer de har med å være språkmodell.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 skisseres teori som ligger til grunn for denne oppgaven. Kapittelet er todelt: i første del ønsker jeg å belyse fenomenene integrering og inkludering. Den andre delen beskriver det sosiokulturelle perspektivet som læring bygger på.

Kapittel 3 oppsummerer lover som er knyttet til bruk av ASK for barn og voksne, og lover som er viktige når ASK-brukeren bor i bolig.

Kapittel 4 vil redegjøre for teori om barns språkutvikling, både når det handler om typisk utvikling og når språk- og kommunikasjonsvansker fordrer bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon.

Deretter, i kapittel 5 redegjøres for teori rundt alternativ og supplerende kommunikasjon. Kapittelet belyser hva som er viktig å undersøke når det handler om kartlegging av behov, hvilke komponenter som er viktige i språkmiljø, med særlig vekt på kommunikasjonspartnere og deres strategier.

Kapittel 6 er oppgavens metodekapittel og beskriver vitenskapsteoretisk tilnærming, og redegjør for valg av metode. Her beskrives både utvalg av informanter, gjennomføring av undersøkelse og oppgavens kvalitet. Metodekapittelet avsluttes etter etiske vurderinger og beskrivelse av dataanalyse.

I kapittel 7 presenteres funn av studien som drøftes i lys av teori. Jeg har valgt å drøfte funnene etter at jeg presenterer de i samme delkapittel, istedenfor å behandle delene for seg, da jeg ser det som mer hensiktsmessig og det gir en bedre struktur i oppgaven.

Kapittel 8 gir en oppsummering av oppgaven og dens funn.

Opgaven avsluttes med noen personlige betraktninger i kapittel 9.

2 Teoretiske tilnærminger

I dette kapittelet ønsker jeg å skissere det teoretiske grunnlaget for mitt prosjekt. Jeg vil belyse fenomenene integrering og inkludering, og se på sosiokulturelt perspektiv som grunnlag for læring.

2.1 Integrering og inkludering

Jeg er litt i overkant interessert i språk og etymologi, så når jeg prøver å gi en beskrivelse av disse begrepene og hva jeg legger i disse, må jeg begynne ved ordenes opphav. Begge ordene har latinsk opprinnelse. Å *integrere* betyr å innlemme, innpasse som medlem av et større hele eller fellesskap, samordne til en enhet, gjøre til en naturlig del av noe som allerede er (Det norske akademis ordbok, 09.05.2024). Mens ordet å *inkludere* betyr å ta med i et fellesskap, ha som en del av en helhet. (ibid). De to begrepene har en hårfin betydningsforskjell og brukes ofte om hverandre, samtidig kan det virke som inkludering har avløst integrering.

Integreringsbegrepet rommer, ifølge Morken (2016, s. 166f) to litt forskjellige betydninger: integritet, som betyr intakt og hel, og integrering, som betyr å gjøre til en helhet. Integritet er en viktig del av begrepet: Integrering «dreier seg om å innlemmes i og å inngå i en helhet og samtidig beholde sin integritet» (ibid.) Dersom individet må gi opp sin integritet, sin identitet for å få tilgang til samfunnet, er det ikke integrering, men assimilering.

Inkludering handler om likeverd, likestilling, medvirkning og ytringsfrihet og har vært et overordnet prinsipp i norsk skole og samfunnsliv de siste 25 år. Det handler om at alle skal sikres like muligheter ut fra individets forutsetninger. Tilrettelegging og tilgjengelighet spiller en viktig rolle sammen med tilpasset opplæring i skolen. Det er ikke eleven som skal tilpasse seg skolen, men skolen skal tilpasses elevenes behov. Ved at den norske skolen og samfunnet har gått fra segregering (opplæring i spesialskoler for funksjonshemmede) over til integrering (barn med spesielle behov ble overført til vanlige skoler uten at skolen var noe særlig tilpassingsdyktig) og nå til inkludering, er skolen preget av en svært heterogen elevgruppe (Nilsen, 2017).

Norge har kommet langt med universell utforming av både bygninger og offentlig transport etter at landet undertegnet FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Allikevel er det områder hvor vi fortsatt har et stykke å gå, for eksempel det

som gjelder artikkel 21 *Ytringsfrihet og meningsfrihet, og tilgang til informasjon* som skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne

«kan utøve retten til ytringsfrihet og meningsfrihet, herunder frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og tanker av alle slag, på lik linje med andre, og ved alle former for kommunikasjon etter eget valg [...] inkludert ved [...] å godta og legge til rette for at mennesker med nedsatt funksjonsevne i samhandling med det offentlige kan bruke tegnspråk, punktskrift, alternativ og supplerende kommunikasjon, og alle andre tilgjengelige kommunikasjonsformer, -midler og -formater etter eget valg». (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013)

Inkludering bør forstås som myndiggjøring, som empowerment, normalisering, som vil si å kunne være et «normalt» menneske og bli behandlet som alle andre. Samtidig innebærer begrepet dekonstruksjon av binære kodes, som for eksempel funksjonshemmet/ikke funksjonshemmet (Hopmann, 2024). Det er uendelig mange ulikheter mellom mennesker, hvert menneske er unikt. Derfor må inkludering sees i sammenheng med mangfold. Arnesen (2012, s. 19) understreker at «inkludering må skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold». For å kunne oppfylle dette idealet, må deltakelse økes og ekskludering fra fellesskapet reduseres.

Ifølge Haug (2014) var begrepet *integrering* bare benyttet for elever med spesielle behov, mens inkludering omfattet alle elever som av ulike grunner har vansker med å finne seg til rette på skolen, uavhengig av om de får spesialundervisning eller ikke. Integrering handler mest om fysisk nærvær i vanlig skole, mindre om sosial og faglig aktivitet, forklarer Haug (2014, s. 17). Inkludering derimot handler om flere faktorer: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Fellesskap vil si at alle elever skal sikres sosial tilhørighet. Deltakelse handler om at elevene skal delta i meningsfulle aktiviteter og bidra til fellesskapets beste ut fra sine egne forutsetninger. Medvirkning handler om at alle elevene skal bli hørt, også elevene som bruker ulike former for alternativ og supplerende kommunikasjon som uttrykksform. Den siste faktoren er utbytte, det vil si hvilken nytte elevene har av undervisningen.

Inkluderende praksis er naturlig å se i sammenheng med kommunikasjonsteori, sosiokulturelt læringssyn og Vygotsky sin beskrivelse av den nærmeste utviklingssone, da en inkluderende praksis legger til rette for at elever i skole og mennesker i samfunnet kan delta ut ifra sine forutsetninger.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

For å forstå læring støtter jeg meg på det sosiokulturelt perspektiv som legger stor vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Det vil si at dersom læring skal skje trengs det flere enn en person. Dette gjelder både språklæring, læring av fag i skolesammenheng og læring av ulike ferdigheter og kunnskaper i voksen alder.

Dysthe (2001) framstiller sentrale aspekt ved et sosiokulturelt syn på læring som jeg ønsker å gjengi her, da dette arbeidet stort sett bygger på disse aspektene: Læring er situert, sosial, distribuert og mediert. At læring er situert betyr at konteksten, situasjonen, er en del av læringsaktiviteten. Læring som sosial aktivitet betyr både at vi lærer i samspill med andre, og at læring skjer i historisk og kulturell sammenheng: ferdigheter og kunnskaper ble utviklet gjennom flere århundrer. Et sosiokulturelt perspektiv legger også vekt på at kunnskap er distribuert mellom personer. Det betyr at i et felleskap har ulike mennesker ulike kunnskaper, og fordi kunnskapen er fordelt, må læring være sosialt (Dysthe, 2001, s. 45). Mediering av læring betyr at kunnskap blir formidlet ved hjelp av ulike verktøy og redskaper, det vil si ressurser som vi har tilgang til. Et av disse redskapene, kanskje det viktigste, er språket. Säljö (2002, s. 36) klassifiserer redskap som intellektuelle og fysiske redskap, altså artefakter. Etter hans mening hører språk i første kategori. Et intellektuelt redskap er kodifisert i språklig form, «enten i dagligspråket eller i [...] symbolsystemer». Det er selvvinnlysende å tenke at symbolsystemer som brukes i alternativ og supplerende kommunikasjon hører med i denne kategori av intellektuelle redskaper. Ved hjelp av alternativ og supplerende kommunikasjon er det mulig, på lik linje med språket, å danne kunnskap og å skape forståelse av omverdenen (ibid).

Samtalen er den formen for kommunikasjon som brukes mest til å dele kunnskaper og oppfatninger, og å overføre ferdigheter. Säljö (2002) hevder at alle situasjoner har en pedagogisk dimensjon og dermed fungerer hverdagslige interaksjoner som et pedagogisk miljø. Kunnskap er i sosiokulturelt perspektiv altså ikke noe absolutt som blir overført fra et individ til et annet, men noe som oppstår i kommunikasjon med andre og som partene kan bli delaktig i. Som følge av dette er menneskets ferdigheter i kontinuerlig utvikling: noe mestrer vi veldig godt, noe behersker vi mindre godt, andre ting mestrer vi ikke enda. Dette samspillet og utviklingen er det Vygotsky (1978) kaller den nærmeste utviklingssonen: avstanden mellom det en person mestrer på egen hånd, uten hjelp utenfra og det personen kan mestre med hjelp av en mer kyndig, være det seg jevnaldrende, lærer eller andre som har mer

kunnskap og mer erfaring på et gitt område. Læring skjer ved at den kyndige personen bygger en støttende struktur, et stillas ved å stille spørsmål, be om forklaringer, gi hint, med andre ord å la den lærende tenke selv. I Sokrates' dialektikk ser vi samme prinsipp. Hans språklige bilde av å være jordmor for en tanke, er veldig innlysende i denne sammenhengen (Fossheim uå). Det grunnprinsippet jeg lærte som lærer og spesialpedagog er å møte eleven eller deltakeren der hen er. Alle kan lære, men alle har ikke de samme forutsetningene. Derfor bør læringen tilpasses hver enkeltes behov og forutsetninger.

Det er en gjengs oppfatning som går igjen i intervjuene at læring er situert i skole, eller rettere sagt på plassen læringen skjer. Jeg tenker at dette blir feil, dersom vi ikke ser de utallige mulighetene en dagligdags samtale eller erfaringer som betyr mye for læringen. Det samme gjelder å kunne bruke kunnskapen vi lærer. Man lærer noe på skolen som man muligens ikke begriper helt, men som kan sette i gang en tankeprosess, som kan være utgangspunkt for læring. Ved å ta kunnskapsoverføring ut av skolesammenhengen vil den som lærer ha mer nytte av det. Vi tenker for eksempel på måleenheter: Det er ikke sikkert det er så innlysende hvor mye en liter og en desiliter er. Begynner man derimot å bake, er suksess knyttet til at man kjenner til de ulike måleenhetene og kan bruke dem korrekt.

Kunnskapen en får formidlet i skolen, kan ikke bli i skolen og mellom klasserommets fire vegger. At kunnskap er situert betyr også at det blir til på steder hvor det utspiller seg. Kunnskapstilegnelse skjer overalt. Man må ta kunnskapen i bruk og vekke den til livet også utenfor skolen. Dette gjelder i stor grad når en skal lære seg en alternativ måte å uttrykke seg på, som for eksempel tegnspråk eller annet symbolspråk.

Både inkludering, deltakelse og læring må innebære at vi legger til rette for at elevene i skolen, arbeidstakerne på dagsenter eller VTA arbeid mestrer oppgavene sine, at de mestrer kommunikasjon og livet. Heggen (2007, s. 65) påpeker at mestring handler om å ha tilgang til ressurser: til kunnskap, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere og utstyr (som blir sentralt når en bruker kommunikasjonshjelpemiddel) og evne til å utnytte disse.

3 Lover og andre bestemmelser

Det viser seg både i faglitteraturen (Tetzchner & Martinsen, 2002) og i min studie at overganger i forhold til videreføring i bruken av ASK hjelpemiddel kan være vanskelig å mestre. Samtidig hører de fleste overganger i en ASK-bruker sitt liv under et omfattende regelverk.

For de minste barna gjelder Barnehageloven (2005). Lovens kapittel VII omhandler blant annet rett til spesialpedagogisk hjelp og rett til tegnspråkopplæring, §38. §39 handler om barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon: De skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen.

Spesialpedagogisk hjelp for disse barna inkluderer opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. Kunnskapsdepartementets veileder ligger til grunn når det gjelder overganger i forhold til barnehage. Dette gjelder både når barnet begynner i barnehagen, overgang innad i barnehagen fra en gruppe til en annen og overgang fra barnehage til skole. I tillegg omhandler Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) overgang for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp:

«Det er spesielt viktig med et nært samarbeid mellom barnehage og skole for barn som har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø og eventuelt spesialundervisning. Dersom det er behov for omfattende tilrettelegging, må samarbeidet etableres i god tid før barnet begynner på skolen. ... For barn med nedsatt funksjonsevne kan det være behov for særlige tiltak. Planleggingen av skolestart blir da mer omfattende og kan ofte involvere flere aktører». (ibid)

Når barna begynner på skolen sikrer opplæringsloven både rett til spesialundervisning i kapittel 5, §4A-2 gjelder voksenopplæring, tilpasset opplæring i §1-3, rett til tegnspråkopplæring både i grunn- og videregående skole i §2-6 og §3-9, rett til punktskriftopplæring i §2-14 og §3-10 og retten til opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon i §2-16, §3-13 og §4A-13 som gjelder voksenopplæring (Opplæringslova, 1998).

Etter fullført videregående skole begynner mange med ulike funksjonsnedsettelse enten i VTA tilbud eller på dagsenter. For å kunne opprettholde tilfredsstillende kommunikasjon må nytt personale bli kjent både med ASK-brukeren og det eventuelle kommunikasjonsverktøyet eller den alternative måten å kommunisere på. Dersom denne overføringen ikke skjer eller

feiler, kan ASK-brukeren få nedsatt livskvalitet (NAKU, 2018). Tilbud ved dagsenter er regulert ved Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og Sosialtjenesteloven (2009). Lovenes formål er blant annet å tilrettelegge for mestring av nedsatt funksjonsevne, bidra til likeverd og likestilling og sikre at den enkelte får mulighet til å leve og bo selvstendig og ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre. I tillegg har Helsedirektoratet (2021) utarbeidet en veileder for overgang fra videregående til dagaktivitetstilbud. Veilederen slår fast at

«Kommunen må legge til rette for at barn, unge og voksne kan bruke ASK og kommunikasjonsmidler på alle arenaer der de oppholder seg: I hjemmet, i barnehage og skole, på avlastningstilbudet, hos støttekontakten, på dagsenteret, på arbeidsplassen osv.

Virksomhetsledere i helse- og omsorgstjenesten må sørge for at tjenesteyterne har grunnkompetanse i ASK og spesifikk kompetanse og ferdigheter på personens individuelle kommunikasjonsmåte og kommunikasjonsmidler. Når tjenesteyterne ikke får opplæring i ASK, fører det til lavere kvalitet på tjenestene og svekkelse av personens kommunikasjonsferdigheter». (ibid)

Stortingsmeldingen *Ingen utenfor* (Meld.St.32, 2020-2021) har som satsning at flere skal inkluderes både i arbeidslivet, men også generelt i samfunnslivet. Den såkalte *Inkluderingsdugnaden* har som mål å få mennesker med nedsatt funksjonsevne inn i ordinært arbeid. Noen trenger spesiell tilrettelegging og tett oppfølging. For disse personene er Varig tilrettelagt arbeid (VTA) et tiltak. Formålet er også å gi deltakeren anledning til å bidra til samfunnet og delta i et fellesskap på arbeidsplassen. Et annet tilbud er kommunalt dagsenter. Ifølge Reinertsen (2012) deltar omtrent halvparten av alle utviklingshemmede i yrkesaktiv alder i kommunalt dagtilbud. Hensikten med dagsentertilbudet er å gi et «organisert og tilpasset tilbud på dagtid, basert på individuell utvikling gjennom pedagogisk oppfølging av den enkelte bruker» (Reinertsen, 2012, s. 7).

Det er flere lover og forskrifter som viser vei når det handler om habilitering, det vil si at den funksjonshemmede skal ha bedre funksjonsevne og mestring, og best mulig livskvalitet og størst mulig selvstendighet ut ifra sine egne muligheter. Det er blant annet Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) og Nasjonal veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator (Helsedirektoratet, 2015) som er ledende forskrifter. Veilederens kapittel

Læring og mestringstilbud omhandler blant annet individuell opplæring av pasienter og pårørende knyttet til fysisk og psykisk helse. Det er med andre ord helsefremmende og forebyggende arbeid i et helsepedagogisk perspektiv som står i fokus av oppmerksomhet.

Mange ASK-brukere har behov for ulike tiltak hele livet. Det er svært viktig at det foreligger rutiner i forhold til dokumentasjon og overføring av informasjon fra de ansvarlige rundt ASK-brukeren, være det seg at hen skifter skole eller skoletype, arbeid eller bosted. Ifølge Tetzchner & Martinsen (2002, s.122) mangler ofte slike rutiner, som fører til både diskontinuitet i opplæringen og til at ferdigheter blir borte eller ikke utvikles videre.

Skolen har et samfunnsmandat, som betyr at skolen har et oppdrag som skal utføres. Det innebærer at hver enkel elev skal tilegne seg kompetanse, kunnskaper og ferdigheter som skal bygge en solid grunnmur for at individet i sitt voksent liv kan ha et arbeid og forsørge seg selv. I tillegg skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier som skal komme samfunnet til gode (Stray, 2018). Når ungdommene går ut av videregående skole og har en funksjonshemming som gjør at de trenger bistand av ulike tjenester ser ut som deres dannelsesprosess er avsluttet. Fra den dagen skyves deres kunnskapsutvikling i bakgrunn og deres helse får full oppmerksomhet: de blir betraktet som tjenestemottakere av helsetjenester.

4 Språk og kommunikasjon

Mennesker med typisk utvikling velger talespråk eller skriftspråk for å meddele seg og uttrykke sine tanker og følelser. Mennesket er et sosialt vesen og språket «er et hovedelement i menneskets sosialt liv» (Tetzchner, 2019 s. 249). Samtidig er språk bare en del av vår menneskelig kommunikasjon og utviklingen av kommunikasjon begynner før språkutviklingen setter i gang. Når barnet ikke utvikler verbal kommunikasjon, det vil si når barnet ikke lærer talespråk, blir det des viktigere at omsorgspersoner legger vekt på det nonverbale. Altså kroppsspråk, ansiktsuttrykk, mimikk, gester og lyder. Disse er signaler som mor og andre omsorgspersoner tolker og reagerer på i samspill med små barn. Også foreldre og andre voksne kommuniserer med barn gjennom signaler det første leveåret (Høygård, 2012). Ifølge Kristoffersen (2005, s. 31) baserer talespråk seg på kombinasjon av en artikulatorkomponent og en auditiv komponent, siden tale oppstår som resultat av artikulering og oppfattes med hørselen. Tegnspråk derimot baserer seg på kombinasjonen av en gestuell komponent, da tegn oppstår som resultat av bevegelser i hender, hode og overkropp, og en visuell komponent, da tegn oppfattes med synet.

Ordet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre felles eller dele med andre. Oxford English Dictionary (u.å.) definerer ordet blant annet som “to interact socially”, samhandle med noen sosialt. Dette er et viktig punkt, da kommunikasjon foregår mellom minst to mennesker og vi utvikler vår kommunikasjonskompetanse gjennom «aktivt samvær med andre mennesker» (Bøttcher & Dammeyer, 2020, s. 220). Dette impliserer samtidig at kommunikasjon skjer alltid i en relasjon, og vice versa: ingen relasjon uten at det foregår noen form for kommunikasjon (Jensen et al. 2019).

Det er utviklet ulike kommunikasjonsmodeller som forklarer hva kommunikasjon er og hvordan kommunikasjon foregår. En av modellene er den lineære kommunikasjonsmodellen som beskriver kommunikasjon som en enveis handling der en person, avsender formidler et innhold, budskapet til en eller flere personer som er mottaker/e. Kognitive funksjoner og mentale prosesser (som for eksempel å trekke ut relevant informasjon fra budskapet) ligger til grunn for kommunikasjon. Denne kommunikasjonsmodellen sier ingenting om avsender og mottaker har en felles forståelse av innholdet (Næss, 2015).

En mer dynamisk modell er den såkalte sirkulære modellen. Denne innebærer at kommunikasjon oppfattes som «et samspill mellom kommunikasjonspartnere som deler

oppmerksomhet og tilpasser seg hverandre» (Næss, 2015, s. 19). Det er med andre ord en dialogisk modell. Waczlavick (1967) poengterer at kommunikasjon opptrer i mellommenneskelige relasjoner og er en gjensidig prosess der alle deltakere handler og reagerer, og dermed påvirker hverandre. Han går videre og påpeker at ikke bare bruk av ord, men all menneskelig atferd er kommunikasjon og det er ikke mulig å ikke kommunisere. Men hva mener vi når vi snakker om at kommunikasjon er et relasjonelt fenomen? Lorentzen (2001, s.14) beskriver dette på en veldig presis og fortreffelig måte, når han skriver at «språk ikke oppstår vilkårlig mellom mennesker, men språk oppstår mellom mennesker som står i en emosjonell og relasjonell forbindelse med hverandre. Kommunikasjon, språk og meningsdannelse er uatskillelig fra og innvevd i et felles liv som består av felles handlinger og felles aktiviteter, deling av opplevelser og en følelse av samhørighet». Dette innebærer at kommunikasjonspartnere skaper mening og forståelse sammen. Tilbakemelding og turtaking er med å gjøre kommunikasjonen gjensidig (Næss, 2015), uansett om kommunikasjonspartnere bruker verbalt språk eller ei.

I det vi møter og forholder oss til andre mennesker, får vi kunnskap både om oss selv og om verdenen (Jensen et al. 2019). Dette gjør vi ved å sammenlikne og sette ting i relasjon til hverandre. Det kreves to ting, to mennesker for å skape en forskjell og forskjellen må oppfattes, forstås og tolkes av noen (ibid). Bateson legger stor vekt på relasjonen som forståelsesramme for utvikling og læring: *«Relasjonen eksisterer ikke internt i en enkelt person. Det er nonsens å snakke om «avhengighet» eller «aggressivitet» eller «stolthet» og gå videre. Alle den slags ord har sitt utspring i det som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i et menneske»* (Bateson sitert hos Jensen et al, 2019, s. 46).

I kommunikasjon mellom profesjonsutøver og pasient/bruker/elev kan vi komme opp i situasjoner når motstridende budskap kommuniseres. Dette kaller Bateson dobbeltdobbelkommunikasjon eller dobbelbinding (dette kalles også inkongruens). Et eksempel på dobbeltdobbelkommunikasjon er når jeg sier: ta den tiden du trenger, mens jeg tripper og vil gå videre. En dobbeltdobbelbinding oppstår når barnet «ikke er i stand til å metakommunisere om sin opplevelse av de motstridende budskapene eller på annen måte komme seg unna den vanskelige situasjonen» (ibid., s. 160). Dette viser at vi kommuniserer på flere plan samtidig: både om innhold og forhold. Schulz von Thun (2002) hevder at hvert budskap har fire sider: saken (hva vi informerer om), selvåpenbaring (hva jeg avslører om meg selv), forhold (hva jeg synes om deg og hvilket forhold vi har) og appell (hva jeg vil oppnå).

4.1 Kommunikasjonsutvikling

De fleste barn begynner å si sine første ord rundt ettårs alder. Kommunikasjonsutvikling setter i gang lenge før denne alderen. Barn utvikler tidlig visuelle og auditive preferanser (Tetzchner, 2012), det vil si de foretrekker å se på menneskelig ansikt og høre på menneskelig stemme framfor andre bilder og lyder, og dermed retter de seg inn mot omsorgspersonene sine. Barnet er innstilt på å kommunisere fra fødselen av (Høygård, 2012). Samtidig trekker det lille barnet omsorgspersonens oppmerksomhet til seg ved smil og gråt. Flere forskere (Næss, 2015, Tetzchner, 2019) poengterer at dette tidlige samspillet ikke er kommunikasjon, fordi barnet ikke har en intensjon med signalene sine, men det er den voksne i samspillet som tillegger barnets smil eller gråt en intensjon. Lorentzen (1998) derimot viser til at barn kommuniserer fra spedbarnsalder, en førspråklig kommunikasjon som foregår akkurat ved hjelp av barnets signaler som for eksempel gråt, smil, ansiktsuttrykk og lyder. Ikke-språklig samspill mellom barnet og den voksne omsorgspersonen støtter barnets språkutvikling på flere måter, både når det handler om tilegnelse av ord, og når det handler om utvikling av samtaleferdigheter.

Et av de viktigste holdepunktene i menneskets språkerverv er felles oppmerksomhet. De første levemånedene retter barnet oppmerksomheten på omsorgspersonen og vice versa. Når barnet er ca. 9 måneder gammelt er det i stand til å rette oppmerksomhet mot det samme som den voksne, forutsett at gjenstanden som den voksne retter fokus på er i barnets synsfelt. Felles oppmerksomhet betyr altså at barnet og omsorgspersonen deler fokus for oppmerksomheten (Tetzchner, 2019). De første levemånedene skapes felles oppmerksomhet gjennom at omsorgspersonen (eller senere også barnet) peker på en gjenstand og retter blikket på den. Senere er det ved språk partene etablerer felles oppmerksomhet, men kroppsspråk og signaler er fortsatt viktige elementer i kommunikasjon. Samtidig er språkutvikling avhengig av felles oppmerksomhet. Sådant er felles oppmerksomhet grunnlaget for å forstå andres handlinger og tanker og fordrer intersubjektivitet (Næss, 2015), som handler om hvordan vi, gjennom samhandling med andre, opplever kontakt og samhørighet (Lorentzen, 2003).

Følgende bilde (figur nr.1) viser de viktigste milepælene i barnets kommunikasjonsutvikling som et trappentrinnsmodell.

Første delen av modellen omhandler partneravhengig kommunikasjon. Utviklingen begynner med spontane handlinger: barnet reagerer på det det opplever både innenfra og utenfor sin egen kropp. Barnet foretrekker å se på menneskelige ansikter, er interessert i menneskelig

stemme og hender. Det er i stand til å imitere den voksnes ansiktsuttrykk som en spontan reaksjon (rekker den voksne ut tunga, gjør barnet det samme). Den voksne bør være nær barnet og søke øyekontakt og imitere barnets ansiktsuttrykk og lyder når det er dens tur. Nærpersonen skal respondere på barnets handling – samme respons på samme handling. På dette trinnet er kroppslig kommunikasjon viktigere enn kommunikasjon med ord.

Etter spontane handlinger utfører barnet bevisste handlinger. Barnet begynner å legge merke til enheter i omgivelsene som det utforsker og begynner å forstå årsak-virkning sammenhenger, samtidig som den fortsatt er «her-og-nå». Den voksne skal forberede på delt oppmerksomhet, det vil si at oppmerksomheten er ikke lenger rettet på barnet, men barnet og den voksne har felles oppmerksomhet på en gjenstand. Den voksne bør gi respons på det barnet gjør med både ord og handling og tolke barnets handlinger som kommunikative.

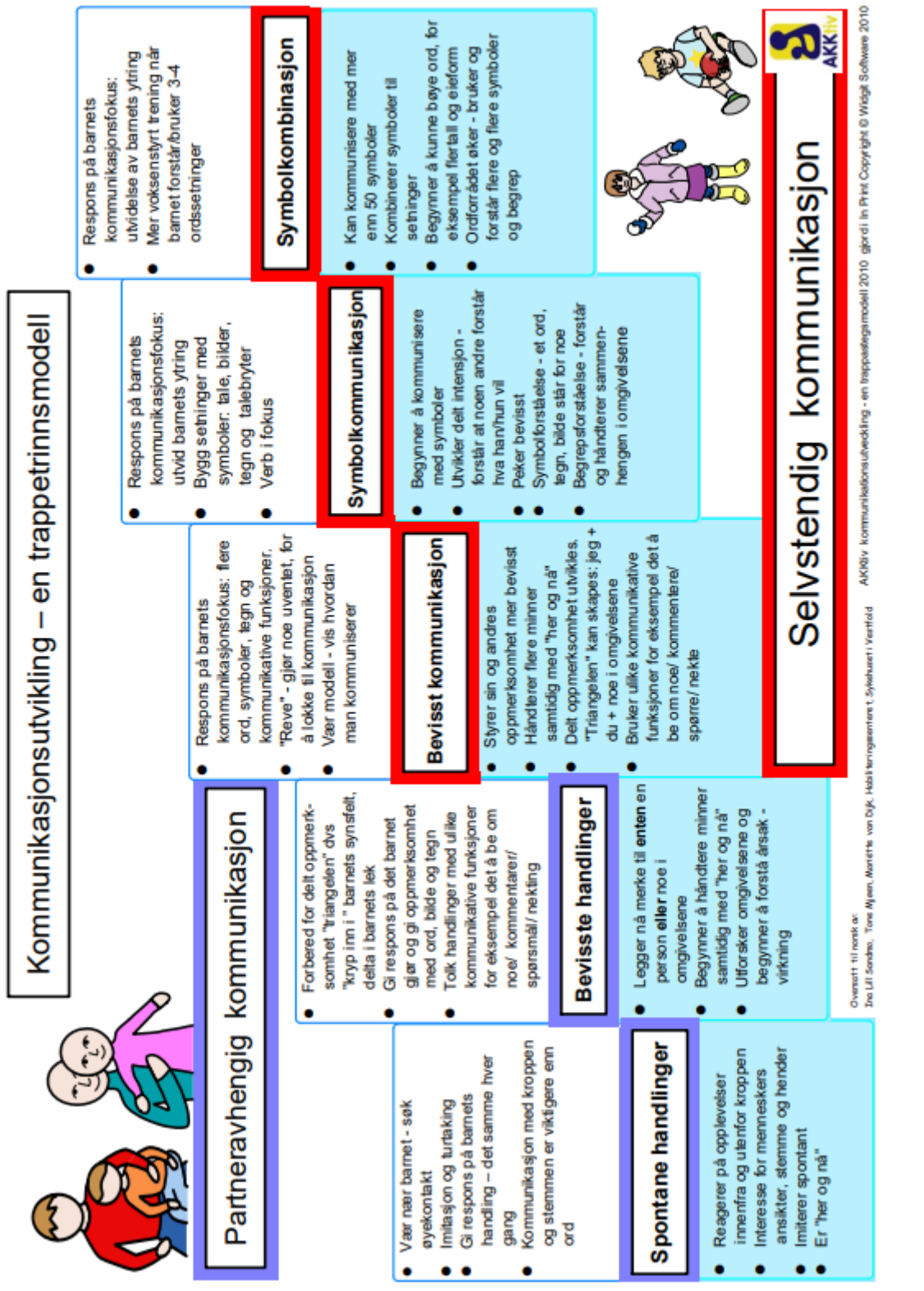
Andre delen av denne modellen handler om selvstendig kommunikasjon. Barnet går fra bevisste handlinger til bevisst kommunikasjon. Barnet har lært å styre sin og andres oppmerksomhet mer bevisst og er i stand til å håndtere flere minner samtidig med "her og nå". Nå utvikler barnet delt oppmerksomhet og dermed skapes triangelen jeg, du og noe i omgivelsene, som de sammen er oppmerksomme på. Barnet begynner også å bruke ulike kommunikative funksjoner, for eksempel å be om eller å spørre om noe. Den voksne gir respons på barnets kommunikasjonsfokus. De bruker flere ord, symboler, tegn og kommunikative funksjoner. På dette trinnet er det viktig at den voksne er modell for barnet og modellerer kommunikasjon.

Neste trinn kalles symbolkommunikasjon. Det vil si at barnet begynner å kommunisere med symboler og utvikler både symbolforståelse (forstår at ord, tegn og bilder står for noe) og begrepsforståelse. Parallelt med det utvikler barnet delt intensjon. Den voksne bør på dette trinnet respondere på barnets kommunikasjonsfokus og utvide barnets ytringer ved å bygge setninger med de symbolene barnet bruker.

Når barnet starter med symbolkombinasjon, kan det kommunisere med mer enn 50 symboler og er i stand til å kombinere symbolene til setninger. Barnet begynner å kunne bøye ord, bruker og forstår flere og flere symboler og begreper samtidig som ordforrådet øker. Den voksne bør på dette trinnet gi respons på barnets kommunikasjonsfokus ved å utvide barnets ytringer. Fra barnet forstår og/eller bruker setninger med 3-4 ord, kan kommunikasjonsutviklingen målrettet støttes med mer voksenstyrt trening.

Disse milepælene eller trappetrinnene gjelder barn som ikke utvikler typisk kommunikasjon, men de er også gjenkjennelig i sine hovedtrekk hos barn som utvikler typisk kommunikasjon og talespråk. Samtidig kan vi ikke tenke rigide i forhold til utvikling. Det er mye mer flytende enn at vi kan beskrive det med en trinnmodell. Ikke alle barn fullfører alle disse trinnene og ikke alle gjør det på samme måte heller. Jeg ser for meg bekymrede mødre som hører at andres barn kan allerede så mange ord og det egne barnet vokaliserer fortsatt. Alle barn utvikler seg i sitt tempo. Noen er rasere, noen tar et skritt tilbake før de gjør et sprang, mens andre igjen utvikler seg sakte, jevnt og trytt.

I neste kapittel beskriver jeg atypisk utvikling av kommunikasjon og kommunikasjonsvansker.



Figur 1: Kommunikasjonsstrappa (Kilde: Statped.no)

4.2 Språk- og kommunikasjonsvansker

Oppmerksomhetsregulering er grunnlaget for at barnet lykkes med kommunikasjon. Dersom barnet har vansker med selektiv oppmerksomhet og med å fokusere oppmerksomheten på bestemte ting eller personer, er det i fare for å utvikle kommunikasjonsvansker (Næss, 2015). Samtidig skjer kommunikasjon og språkervert i samspill med andre kompetente personer, derfor spiller det kommunikative miljøet med rollemodeller og kommunikasjonspartnere en viktig rolle i om barnet lykkes med kommunikasjon eller ei. Språk- og kommunikasjonsutvikling er en sosial prosess, som betyr at en person alene ikke kan ha en kommunikasjonsvanske (Lorentzen, 2003).

Språk og kommunikasjon virker som en katalysator på utviklingen, og gir adgang til sosiale aktiviteter og er med på å utvikle tenkning og andre kognitive funksjoner. Samtidig som språkervert og språkutvikling skjer i samspill, fremmer samspill ikke bare utviklingen av språk, men utvikling på samtlige områder skjer gjennom samspill: kognitive, sosiale, emosjonelle og motoriske ferdigheter utvikles i sosialt samspill med andre (Høigård, 2012).

Det kan være ulike grunner for at barn har vansker med kommunikasjon.

Kommunikasjonsvansker kan være medfødte vansker som følge av en funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming, eller ervervede som følge av slag eller ulykke. De kan være primære vansker, som spesifikke språkvansker/utviklingsmessige språkforstyrrelser, som ikke er forventet ut ifra barnets øvrige utvikling, og ikke kan forklares ut ifra noen klar årsak. Eller de kan være sekundære vansker, som betyr at de opptrer som en følgevanske hos barn med autismespekterforstyrrelse eller andre typer utviklingshemming. Dammeyer & Bøttcher (2015) skiller mellom fem grupper kommunikasjonsvansker i forhold til funksjonsnedsettelser vanskene oppstår i sammenheng med: motoriske, kognitive, sansemessige og psykiske utviklingsforstyrrelser og autismespekterforstyrrelse. Dammeyer & Bøttcher (ibid) gjør det tydelig at kommunikasjon og den medfødte funksjonsnedsettelsen kan forsterke hverandre. Det vil si at kommunikasjonsvanskene både begrenser evnen til å uttrykke seg, og påvirker barnets generelle utvikling i det barnet har mindre muligheter til sosialt samspill. Jeg ønsker ikke å utdype de ulike funksjonsnedsettelsene, men setter søkelys på kommunikasjonsvansker og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon.

5 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Hva gjør vi når barnet ikke utvikler talespråk eller språket er ikke forståelig? Forskerne sier at et av de viktigste pedagogiske tiltakene er å sette barnet i stand til økt sosial deltakelse (Dammeyer & Böttcher, 2015). Dette kan skje ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon.

Dersom vi vil kompensere for språk- og kommunikasjonsvansker kan det være nødvendig å bruke alternative og/eller supplerende former for kommunikasjon. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) blir definert som

“Augmentative and alternative communication (AAC) refers to an area of research, as well as clinical and educational practice. AAC involves attempts to study and when necessary compensate for temporary or permanent impairments, activity limitations, and participation restrictions of individuals with severe disorders of speech-language production and/or comprehension, including spoken and written modes of communication”. (American Speech-Language-Hearing Association, 2005 referert i Beukelman & Light, 2020)

ASK er både et pedagogisk og tverrfaglig fagområde, og en måte å kommunisere på.

Alle trenger språk for å utvikle seg, men ikke alle kan kommunisere ved hjelp av talespråk. Dersom en person ikke kan kommunisere med talespråk, trenger hen en alternativ måte å uttrykke seg på. I disse tilfellene kan ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon, jeg bruker ASK framover) bli personens språk. ASK er ikke oppført som språk i den norske Språkloven, men er et funksjonelt språk for de som trenger det. Personer som helt eller delvis mangler funksjonell tale har sin lovfestet rett i Opplæringsloven. Dette er beskrevet i kapittel 3 *Lover og andre bestemmelser* i dette arbeidet. Siden Norge ratifiserte FN konvensjonen for funksjonshemmede i 2006, er personer som bruker ASK likestilt uavhengig av alder, bosted eller funksjonsnivå. Regjeringen plikter til å fremme tilgangen for mennesker med nedsatt funksjonsevne til nye informasjons- og kommunikasjonsteknologier (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Alt etter hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle, kan vi snakke om tre hovedgrupper.

Dersom personen har god språkforståelse, men strever med å uttrykke seg med talespråk, trenger hen et *uttrykksmiddel*. Personer i denne gruppen forstår mye mer enn det de selv kan uttrykke med tale. Hensikten er å skaffe personen en uttrykksform hen er i stand til å bruke hele livet (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Noen trenger et *støttespråk*. En gruppe av de som trenger støttespråk har behov for å fremme forståelse og bruk av tale, som for eksempel barn som har forsinket språkutvikling (utviklingsgruppen). De trenger et supplement til de utvikler et funksjonelt talespråk. En annen undergruppe i støttespråkgruppen er barn og voksne som har store artikulasjonsvansker, som vanskeliggjør for dem å gjøre seg forstått i situasjoner de skal snakke med for eksempel ukjente personer (situasjonsgruppen). De trenger et støttespråk for å påskynde utviklingen av bruken og forståelsen av tale (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Den tredje store gruppen er *språkalternativgruppen*. Mennesker som hører til denne gruppen bruker lite eller ingen tale, så de trenger et alternativt språk som de kan bruke hele livet og som kan bli deres morsmål. Den alternative språkformen erstatter talen fullstendig. Det betyr at når andre skal kommunisere med personer som trenger språkalternativ, må de bruke det samme språket, den samme kommunikasjonsformen. Personer i språkalternativgruppen trenger et alternativ både til å uttrykke seg og til å forstå hva andre sier. De har lite eller ingen forståelse for tale. Språkalternativgruppen er også delt i to. I den ene gruppen inngår personer på et førspråklig utviklingstrinn. Det vil si personer som kommuniserer med ikke-språklige uttrykk som lyder, smil og ansiktsuttrykk som blir tolket av nærpersionene rundt (partnerfortolket kommunikasjon).

I den andre delen av språkalternativgruppen inngår personer som kan lære seg alternative språkformer som håndtegn, taktile tegn eller grafiske symboler, selv om de ikke forstår tale (Statped 22.02.2024).

Tetzchner & Martinsen (2002) skiller også mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon er betegnelsen for alle former for kommunikasjon der det språklige uttrykket foreligger i fysisk form utenfor brukeren, som for eksempel peketavler med grafiske tegn eller bilder og talemaskiner.

Under ikke-hjulpet kommunikasjon forstår vi kommunikasjonsformer når personen produserer uttrykkene selv. Dette kan være for eksempel håndtegn eller peking på objekter der peking er et kommunikative uttrykk.

Videre skiller Tetzchner & Martinsen (2002) mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon. Ved avhengig kommunikasjon er den som kommuniserer avhengig av en person som setter sammen og tolker det som blir kommunisert, for eksempel ved bruk av kommunikasjonstavler. Når derimot personen selv utformer det som blir kommunisert, betegnes det som uavhengig kommunikasjon. Dette kan skje ved bruk av tekniske hjelpemidler eller talemaskiner.

5.1 De mest brukte kommunikasjonshjelpemidlene

Her ønsker jeg å gi et lite overblikk over de kommunikasjonshjelpemidlene informantene i denne studien bruker med sine brukere eller har erfaring med. Disse hjelpemidlene blir ofte nevnt videre i oppgaven, derfor ønsket jeg å avklare hva som menes med dem. Jeg gir ikke en uttømmende liste av hjelpemidler, men det viser forskjellen mellom og noen av mulighetene i de ulike kommunikasjonshjelpemidlene. Valg av hjelpemiddel forutsetter nøye kartlegging av brukerens muligheter og er avhengig av flere ulike faktorer: Hvilke kommunikasjonsferdigheter brukeren har, forventet utvikling og mobilitet, kommunikasjonssituasjon, motorikk, persepsjon og styringsmuligheter og flere (Næss, 2015).

Eldre brukere har i dag oftest tilgang til ikke-teknologiske (papirbaserte) eller lavteknologiske hjelpemidler i form av tematavler, dagtavler, peketavler og talemaskiner (Figur 2). Alle som en bruker PCS symboler og bilder av konkrete. Jeg har jobbet som spesialpedagog i 9 år, men ikke truffet noen som bruker andre grafiske tegn eller symboler.



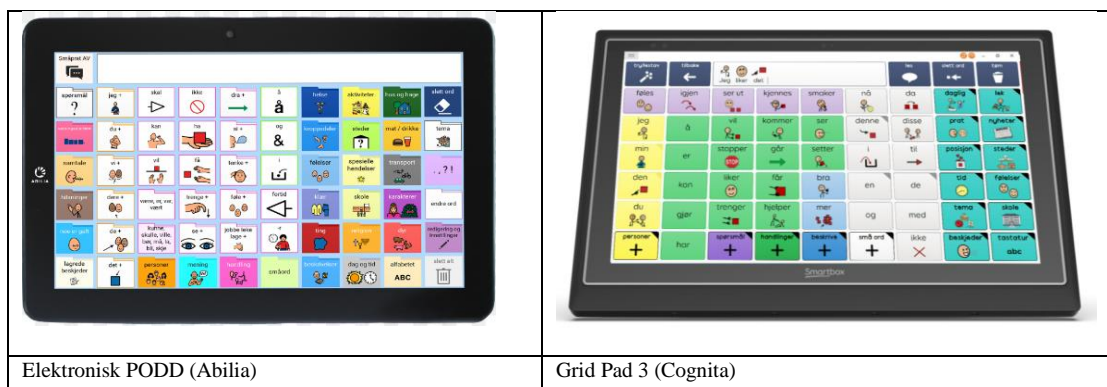
Figur 2: ikke-teknologisk og lavteknologisk hjelpemiddel

Dagtavler (Figur 3) blir laget med bruk av bilder og/eller symboler for å strukturere dagen og gjøre den forutsigbart for ASK-brukere. En dagtavle både trygger ASK-brukeren og kan være en fin innledning til samhandling med andre. Den gir en oversikt med visuell støtte over aktiviteter på dagen til barn og voksne som trenger det. Noen kan fint håndtere en dagtavle for hele dagen, mens for noen kan det være lurt å dele opp dagens aktiviteter i mindre sekvenser, for eksempel før og etter lunsj. Mange bruker papirbaserte dagtavler, men i dag er det også ulike digitale muligheter som kan tas i bruk.



Figur 3: Eksempler på dagtavle

Mange av de yngre menneskene som går på skole nå eller ble ferdig på videregående skole i løpet av de siste årene lærer eller begynner å lære bruken av høyteknologiske kommunikasjons hjelpemidler (Figur 4). Etter min erfaring er dette en gangbar veg dersom personene kjenner til de bildene og symbolene som brukes på de høyteknologiske hjelpemidlene. For noen kan det være en mulighet å utvide ordforrådet og bruke mer og mer avansert teknologi. Det vil si å gå fra enkle PODD-bøker (kommunikasjonsmateriale oppbygget etter prinsippet Pragmatisk Organisering av Dynamisk Display) til elektronisk PODD.



Figur 4: Eksempler på høyteknologiske kommunikasjonshjelpemidler

Erfaringen viser at det er lurt å ha en backup i form av bilder eller papirbaserte hjelpemidler dersom personen bruker høyteknologiske hjelpemidler. Det kan fort skje at hjelpemiddelet ikke blir ladet over natten og batteriet blir tomt. Hvis det høyteknologiske hjelpemiddel blir defekt må det leveres til ansvarlig hjelpemiddelsentral og det kan ta flere uker til det blir reparert og brukeren får det tilbake. I mellomtiden må vedkommende også kunne kommunisere.

5.2 Kartlegging

For å sikre at personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon får «riktig» hjelpemiddel, er det viktig med grundig kartlegging om hvilke kommunikasjonsbehov personen har. Det handler om å identifisere styrker og begrensninger, kommunikative ferdigheter og å observere endringer i behov for å kunne tilpasse tiltakene til personen som har behov for ASK (Stadskleiv, 2015). I dette arbeidet er det ikke rom for å gå gjennom hele utredningsprosessen. Jeg ønsker å befatte meg kun med kommunikasjon og tar opp noen få spørsmål i kartlegging på veien som fører til at personer med utfordringer med tale får hjelp ved å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon og eventuelt kommunikasjonshjelpemiddel.

Kunnskap om personens syn og hørsel er det første når en tenker valg av kommunikasjonssystem. Her må det sies at selv om personen har intakt sanseapparat, kan man ikke utelukke persepsjonsvansker. Det vil si at både undersøkelse (gjennomført av fagperson) og observasjon av vedkommende må inngå i kartleggingen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Kunnskap om personens motoriske ferdigheter er også viktig for valg av kommunikasjonssystem og hjelpemiddel. Kan personen peke? Hvordan peker hen? Er hen i stand til å utføre håndtegn og koordinere bevegelser?

Hvordan barnet leker, samspill med nærpåsoner og barnets sansemotoriske utvikling har også mye å si i kommunikasjonssammenheng. Grundig observasjon og samtale med nærpåsoner kan gi informasjon om hvilke kommunikative funksjoner et barn bruker. I tillegg må barnets evne til å forstå og bruke språk undersøkes. Oppmerksomhet, interesse og hukommelse er svært varierende faktorer blant mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Social networks (Blackstone & Berg, 2006) er et kartleggingsmaterieil som kan gi svar på mange spørsmål rundt kommunikasjon og hvilke faktorer som har innvirkning på den.

Det er svært mange komponenter som spiller inn når det kommer til valg av kommunikasjonssystem og hjelpemiddel. I følge Tetzchner & Martinsen (2002) er kjennskap til omgivelsene og samtalepartnere like viktig som undersøkelser som angår selve personen med behov for ASK. Uten at personene (nærpåsoner og tjenesteytere) er lojale overfor vedtak om å bruke ASK-brukerens kommunikasjonsform, kan tiltakene ikke bli vellykkede (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 119). Et overordnet mål for alle tiltakene er å (videre)utvikle kommunikasjon og gjøre ASK-brukeren mest mulig selvhjulpet i sin kommunikasjon. Med tanke på dette siterer jeg et utsagn jeg hørte en gang på et kurs: «Det beste ASK systemet er det som brukes» (ukjent). Det er i bruk man kan bli oppmerksom på når ASK-brukerens ordforråd trenger ny input og om det kreves ytterligere tilpasninger av hjelpemiddelet.

5.3 Kommunikasjonsmiljø

Hvilken betydning har språk- og kommunikasjonsmiljø for barn som skal lære seg språk (uavhengig av dets form)?

Både barn som lærer seg talespråk og de som har behov for en alternativ form for språk trenger et raust og stimulerende miljø rundt seg. Østvik (2008) forklarer at forutsetningen for at personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal få den språklige stimuleringen som de trenger, er at de er del av et språkmiljø. Språkstimulering skal skje

Dammeyer & Bøttcher, 2015, s. 43). Dette kan vi tenke oss som en utviklingsspiral: Språklig utvikling bidrar til bedre sosiale funksjon og utvikling av sosiale og kognitive ferdigheter bidrar til språkutvikling på et høyere nivå. Når barn med kommunikasjonsutfordringer får mindre muligheter til sosial samhandling, hemmer det ikke bare den sosiale utviklingen, men også utviklingen av kommunikasjon og andre kognitive funksjoner.

Å dele et språk er viktig for felles lek og andre former for sosial interaksjon fra en tidlig alder. Mange barn må utvikle sin alternativ kommunikasjon uten at de erfarer at språkformen deres blir brukt av flere kompetente jevnaldrende og voksne. For disse barna er språkutvikling i stor grad en konstruert eller planlagt prosess (i motsetning til personer som utvikler og bruker talespråk) og det er ikke noe naturlig språkmiljø for kompetente brukere av samme type kommunikasjon (Tetzchner et al, 2005). Det å være del av et inkluderende miljø kan bare ha positiv effekt dersom språkmiljøet er tilstrekkelig tilrettelagt: Det er den voksne kommunikasjonspartnerens ansvar å legge til rette for lek og samspill og å ta hensyn til barnets evner og begrensninger. For ASK-brukende barn inkluderer språkutvikling bevisste lære-situasjoner og eksplisitt undervisning (denne måten å lære språk på spiller lite eller ingen rolle i typisk språkutvikling). Stillasbygging for ASK-brukere inkluderer planlegging av og støtte til kommunikative aktiviteter i mye større grad enn for barn som utvikler talespråk (ibid). Barn som mangler tale eller har så uforståelig tale at de ikke kan gjøre seg forstått trenger alternative kommunikasjonsformer. De kan ikke snakke med andre barn og mange av dem lærer ikke å snakke. ASK-brukere trenger både å bli forstått og å forstå de rundt, derfor er det viktig at talende samtalepartnere bruker den alternative kommunikasjonsformen. Det vil si at talende barn og voksne som har ASK-brukere i sine omgivelser, må få opplæring og veiledning i bruk av alternative kommunikasjonsformer for å kunne bruke de i den daglige kommunikasjonen i barnehage, skole, avlastning og andre arenaer. Dette er en forutsetning for at ASK-brukere skal kunne delta i sosiale settinger og blir inkludert i fellesskapet (Karlsen et al 2015). Selv om et barn som bruker manuelle tegn, forstår talespråk, vil det ikke være sann inkludering hvis talende barn i førskolen forstår bare noen få tegn og kommuniserer med tegnbrukere hovedsakelig ved å stille ja/nei-spørsmål (Tetzchner et al. 2005).

5.4 Kommunikasjonspartnere og deres rolle i kommunikasjon med ASK-brukere

Kommunikasjonspartnere er personer som ASK-brukere kommuniserer med (Karlsen et al. 2015). Denne rollen kan både barn og voksne innta. Det er den voksne kommunikasjonspartnerens oppgave å legge til rette for kommunikasjon, og hvis ASK-brukeren er barn, for lek og samspill på barnas premisser og ved å ta hensyn til barnas utfordringer og muligheter. Det er ulike kommunikasjonspartnere ASK-brukeren møter i sin hverdag. Her kan det være snakk om foreldre og andre omsorgspersoner samt andre familiemedlemmer, som ofte kjenner personen godt og kan «lese» personen ut fra ansiktsuttrykk, kroppsholdning og lyder. I familienære omgivelser kan det ofte være venner av familien, naboer, både voksne og barn, samt den utvidede familien som tanter, onkler og søskenbarn, som en kanskje ikke møter hver dag, men relativt ofte. Når barnet går i barnehage og senere på skole, møter barnet både personale og jevnaldrende som er viktige kommunikasjonspartnere. Når barnet har jevnlig opphold i avlastningsbolig, møter det mange ulike personer som jobber i boligen. I tillegg til disse kjente personer kan det være mange andre ukjente som barnet bare møter sporadisk (for eksempel personale ved legekantor eller sykehus, vikarer på skole og avlastning). Alle disse kan være mulige kommunikasjonspartnere, men ikke alle kan kommunisere like godt med en ASK-bruker.

Steder der barnet oppholder seg ofte er hjemmet, barnehage og skole, eventuelt avlastning og senere bolig. Her er det nødvendig at ASK-brukeren møter kompetente kommunikasjonspartnere. Det at ASK-brukeren har tilgang til både kommunikasjonsmateriell og -hjelpemiddel, og kommunikasjonspartnere inngår i tilrettelegging av det fysiske miljøet (Østvik, 2008). Det betyr at ASK-brukeren må, rent fysisk, ha tilgang til ulike kommunikasjonspartnere. Dette kan ikke være tilfelle når barnet eller ungdommen sitter på eget rom store deler av dagen og bare er sammen med assistent eller spesialpedagog. Hvis barnet er sammen med medelever i klasserommet og det ringer til pause, trenger barnet kanskje hjelp til å forflytte seg, for at det ikke skal bli sittende alene i klasserommet. I tillegg trenger barnet å ta med sitt kommunikasjonshjelpemiddel ut i pausen, for å sikre at det har mulighet til å kommunisere med de andre barna og delta i aktiviteter med dem. Dessuten må den voksne samtalepartneren sørge for at barnet har med seg riktig ordforråd for eksempel til lek ute (muligens i form av papirbaserte tematavler). Både hjelpemiddel (med riktig ordforråd) og kommunikasjonspartnere skal være fysisk tilgjengelige. Tetzchner & Stadskleiv (2016) refererer til forskning både fra Storbritannia og Norge som fant at barn med for

eksempel CP med behov for kommunikasjons hjelpemiddel ikke hadde tilgang til det og måtte ty til blikk, vokalisering og kroppsbevegelser for å uttrykke seg.

Når språkforståelsen er dårlig, er det dess viktigere at menneskene i barnets omgivelser reagerer på barnets atferd, både når det handler om lyder, men også andre signaler som forandring i kroppsholdning eller armbevegelse. Dette gjelder alle kommunikasjons situasjoner både hjemme, i opplærings situasjoner og i avlastnings bolig. Dersom personen har relativ god språkforståelse, er det viktig at hen kan samtale med noen som forstår den. Her er det nødvendig å gi både voksne og barn opplæring i ASK-brukerens kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2002). Å jobbe for å skape et godt språkmiljø er en viktig del i arbeidet med ASK og det må også innebære at flest mulig personer i ASK-brukerens omgivelse benytter riktig kommunikasjonsform gjennom hele dagen.

5.4.1 Jevnaldrende kommunikasjonspartnere

Grunnen til at jeg omhandler jevnaldrende kommunikasjonspartnere her er at jeg vil gjøre oppmerksom på viktigheten av at voksne kommunikasjonspartnere må involvere jevnaldrende i samhandling. Det er den voksnes oppgave å legge til rette for at ASK brukende barn får mulighet til å kommunisere med jevnaldrende.

Medelever og andre jevnaldrende spiller en viktig rolle i barns liv og er viktige i barns språkmiljø. For at jevnaldrende skal kunne bidra til et støttende og inkluderende miljø og utvikle vennskap, er det viktig at de har en felles kommunikasjonsform, et språk de deler. Det vil si at barna i barnehagen og klassekamerater må få opplæring i den alternative kommunikasjonsformen for at de både kan forstå og bruke den. Språkutvikling (også i sin alternativ form) skjer gjennom lek og felles aktiviteter. Vi lærer i samspill med andre – og dette gjelder ikke bare språklæring. Barn lærer mye av jevnaldrende som de ikke kan lære på samme måte av voksne. Ved at de voksne tilrettelegger for lek i barnehagen, legger de til rette for at barna får muligheter til utvikling på sine egne premisser (Greve, 2009), men også for utvikling av vennskap. At barna kan utvikle vennsks relasjoner til sine jevnaldrende fremmer både samspill, kommunikasjon og læring. Når talende barn lærer en alternativ form for kommunikasjon for å kunne kommunisere og samhandle med ASK-brukere, må de voksne passe på å ikke gjøre de talende barna til «hjelpelærere», men fremme likestilling mellom talende og ASK-brukere på den måten. Likestilling og gjensidighet i kommunikasjon krever

at barn som bruker alternativ kommunikasjon også kan bestemme hva de vil kommunisere om, ikke bare svare på (ja/nei) spørsmål. Talende barn som lærer å forstå og bruke ASK må få veiledning til å samhandle med ASK-brukende barn uten behov for voksentolk (Tetzchner et al, 2005) og bli oppmuntret til å bruke det alternative språket i ulike situasjoner, som for eksempel i gruppeinteraksjoner og samtaler mellom seg.

Greve (2009) framhever viktigheten av samhandling og kommunikasjon mellom barn i vennsforhold. «Venner liker å være sammen, og venner liker å gjøre noe sammen» (s. 154). I det barna gjør noe sammen, kan de lære å samhandle, som igjen forutsetter at barna lærer å gjøre sine intensjoner tydelig. De lærer å forstå og tolke hverandres intensjoner. Det er også gjennom vennskapet barna lærer om relasjoner til og følelser overfor andre. Ved å samhandle med andre barn lærer de noe om både sin indre verden, men også om sin kropp, siden samhandling i småbarnsalder består mye av kroppslige bevegelser.

Fra 8-9 års alder blir tilhørighet til jevnaldergruppe og aksept fra jevnaldrende mer og mer viktig. Samhandling med jevnaldrende gir erfaringer og tilbakemelding på hva som er passende oppførsel og handlinger i en barne- og ungdomskultur. Dette er en viktig del av å være ungdom og de erfaringene kan ikke fås i samhandling med voksne (Skogdal, 2015).

Jevnaldrende har også en uvurderlig verdi som språkmodell, det vil si en mer språklig kompetent person som «sammen med tale kommuniserer med bruk av personens uttrykksformer, og modellerer språklige uttrykk som personen kan erfare, imitere og lære fra [...] Språkmodellen gir språklig støtte på personens eget språk og bidrar til å utvikle dette språket i samhandling med personen» (Østvik, 2008). I en regulær barnehage eller skole er det få muligheter for barnet å møte noen jevnaldrende språkmodeller. Spesialskoler som for eksempel Signo grunn- og videregående skole i Andebu (for elever som har hørselsnedsettelse i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse) eller Den Røde Skolen i Skien (for elever med autismespekterforstyrrelser) byr på mangfoldige muligheter på det område.

5.4.2 Personale som kommunikasjonspartnere

Barn og ungdom tilbringer store deler av dagen i barnehage, skole og skolefritidsordning, noen har plass i avlastningsbolig og med tiden flytter mange hjemmefra og i en bolig. Her møter de pedagoger, assistenter, vernepleiere og annen personale som ofte har begrenset erfaring med mennesker som bruker ASK og lite kunnskap om alternative kommunikasjonsformer. Ulike typer personale som for eksempel lærere, spesialpedagoger, fysioterapeuter og hjemmesykepleie blir også kalt profesjonelle hjelpere, som gjennom sitt arbeid får betalt for å være i kontakt med ASK-brukeren (Blackstone & Berg, 2006). Samtaler med profesjonelle hjelpere blir ofte kalt institusjonelle samtaler (i motsetning til hverdagslige samtaler) og setter andre rammer for samtaler enn en hverdagslig samtale (for eksempel er det vanligvis den profesjonelle hjelperen som bestemmer hvor mye tid et emne kan få i samtalen, og når samtalen skal avsluttes) (Lind, 2005, s. 138).

Tetzchner & Martinsen (2002) påpeker at **alle** som har med ASK-brukere å gjøre bør få opplæring i personens kommunikasjonsform, ikke bare de som er særlig interesserte eller flinke i bruk av kommunikasjonsformen. Det er assistenter som gir barnet flest anledninger til å kommunisere, men det er de som får minst opplæring (Tetzchner & Martinsen, 2002). Betydningen av profesjonelle hjelpere for kommunikasjon blir særlig viktig når ungdommen flytter hjemmefra og i en bolig. Da avløser boligpersonale ungdommens foreldre på den måten at ungdommen er sammen med personale i store deler av dagen. Personale blir viktige samspillpartnere i vedkommende sitt voksne liv. For å være effektiv må ASK-bruk ikke bare vurdere individet med sine kommunikasjonsbehov, men også relevante familiemedlemmer, venner, tjenesteleverandører, andre kommunikasjonspartnere i samfunnet og sosiale systemer. En må planlegge for bruk av kommunikasjonssystem og forberede endringer som skjer i familiekonstellasjoner og kommunikasjonspartnere over tid (Beukelman & Light, 2020). Fagpersonene spiller viktige roller i livene til barn og voksne som er avhengige av å bruke ASK. Effektiv samhandling og støtte av kommunikasjon med en ASK-bruker krever ikke bare visse strategier og ferdigheter av den profesjonelle kommunikasjonspartneren, men de har også ansvar for viktige aktiviteter i den enkeltes liv – utdanning og læring, jobbtrening, informasjonsutveksling på jobben, medisinsk behandling og beslutningstaking. Derfor trenger disse fagpersonene mer dybdekunnskap og ferdigheter for å sikre individets vellykkede deltakelse i egen utdanning, sysselsetting og helsehjelp. Spesielt kreves det kunnskap og ferdigheter for å opprettholde og utvikle ASK-støtte (f.eks. daglig omsorg, ordforrådsvalg og

meldingshåndtering, teknisk feilsøking) og tilpasse materialer, bare for å nevne noen (Beukelman & Light, 2020, s. 131). Flere ASK-hjelpemidler krever at kommunikasjonspartneren både gjennomgår opplæring for å kunne bruke det og er kjent med tekniske løsninger og metoder for å kunne redigere innhold når det trengs. Personalet bør få opplæring regelmessig over tid. I tilfeller der det bare er noen utvalgte som får opplæringen, bør disse være ansvarlige for å gi opplæring til resten av personalet. Det er like viktig for profesjonelle samtalepartnere å kunne initiere kommunikasjon som å kunne svare på ASK-brukerens forsøk å kommunisere og å være bevisst på sin rolle som kommunikasjonspartner (Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 321).

Blackstone & Berg (2006) bemerker at bruk av ulike hjelpemidler i kommunikasjon vil endre samtalens flyt, senke hastigheten på kommunikasjonen og endre dynamikken i det sosiale samspillet. De beskriver samtaler mellom mennesker som har behov for ASK og deres samtalepartnere ved at den talende dominerer kommunikasjonen og at den ofte stiller ja/nei spørsmål. Den talende samtalepartneren utfører og legger føringer for mesteparten av samtalen og gir sjelden personen som bruker ASK mulighet til å gi et svar. Samtalepartneren avbryter ofte og har mer fokus på teknologi eller teknikk som personen bruker enn på personen selv og det han sier. Til slutt påpeker Blackstone & Berg (2006) at samtalepartneren bekrefter ikke alltid innholdet i det som blir sagt.

Etter min mening må personale være både tilgjengelig for kommunikasjon og prioritere kommunikasjon. Dette er ikke alltid tilfelle, som studie til Felce et al. (1998) viser. De gjennomførte en studie knyttet til personale i bolig til mennesker med utviklingshemning. Forskerne fant ut at personale var i kontakt med beboerne 13 minutter per time (av den tiden de var på jobb), hvorav 44,7% ble gitt som praktisk bistand i ulike aktiviteter, mens den resterende tiden, 7,18 minutter i timen, ble brukt direkte i kommunikasjon med beboerne. Dette er et nedslående tall, hvis vi tenker på hvor tidsintensiv bruken av et kommunikasjonshjelpemiddel kan være.

Personale som skal være språkmodeller for ASK-brukere må kunne kommunisere på det språket individet bruker. Både i bolig og på arbeidsplass har personale ofte manglende kunnskap om og begrenset erfaring med de ulike kommunikasjonsformer beboerne bruker. Personalet lærer seg kommunikasjonsformen samtidig som personen de skal lære opp og kommunisere med (Tetzchner & Martinsen, 2002).

6 Metode

Det ble klart for meg at jeg ønsket å utforske opplevelser og erfaringer av vernepleiere i møte med personer som har nedsatt taleevne tidlig i prosessen. Når jeg som spesialpedagog blir involvert i arbeidet på dagsenter eller bolig, er det for å lære personalet bruken av ulike kommunikasjonshjelpemidler som brukerne og beboere har behov for. Noen av brukerne har et bestemt kommunikasjonshjelpemiddel som de lærte seg bruken av allerede på grunnskolen eller på videregående. Noen ønsker en forbedring av brukerens kommunikative ferdigheter etter at hen flyttet i en bolig og overgangen ikke gikk så smidig som en håpet. Det er veldig sjelden at jeg jobber individuelt med ASK-brukeren. Hoveddelen av jobben går ut på å lære personalet bruk av hjelpemiddelet og gi veiledning. Grunnen til dette er at timer vi tilbyr i voksenopplæringen er begrenset. En annen grunn er at nytteverdien for ASK-brukeren er liten, for det er vernepleierne som er mest sammen med personen. Det ble derfor tidlig klart for meg at denne oppgaven handler om en undersøkelse der jeg retter oppmerksomheten mot personalets opplevelse av bruken av kommunikasjonshjelpemiddel og sin egen opplevelse av kommunikasjonsmiljøet. Dette henger sammen med et fenomenologisk syn på kunnskap.

6.1 Vitenskapsteori – fenomenologi

Selve ordet *fenomenologi* kommer fra gresk og betyr lære om det som kommer til syne, det som trer fram for oss (Fuglseth, 2012). Fenomenologien har sin opprinnelse i Husserl sin ide om å «oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv» (Postholm, 2005, s. 42). I min oppgave reflekterer informantene om det å være en god kommunikasjonspartner og om hvordan de tilrettelegger for et godt kommunikasjonsmiljø. De forteller om sine subjektive erfaringer og hvordan de oppfatter disse spørsmålene fra sitt eget ståsted i arbeidslivet. Det er deres perspektiv som blir fanget opp.

Samtidig jobber jeg selv i dette feltet. Jeg har mine erfaringer og min forforståelse av de temaene som jeg spør informantene om, så dette kommer til å farge mine fortolkninger av resultatene til dette prosjektet. Jeg leser intervjuene med mine «spesialpedagogbriller» på, det vil si at jeg må være bevisst mine for-dommer. Gadamer (1998) bruker begrepet for-dommer (med bindestrek) for å eliminere negative assosiasjoner som hefter ved ordet fordom. Min

forforståelse er noe jeg ikke kan skru av, men jeg er åpen for at informantene mine har andre synspunkter og meninger, og at de kommer til intervju med sine forforståelser.

For å kunne utvikle et bevisst forhold til min forforståelse og ikke la meg lede av den, brukte jeg en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. En ren induktiv tilnærming vil si å bygge opp kunnskap ut ifra datamaterialet som framkommer i intervjuene. En ren deduktiv tilnærming derimot innebærer at prosjektet og kunnskapen formes med utgangspunkt i tidligere forskning og teori.

Ifølge Postholm (2010) er en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming hensiktsmessig for kvalitative studier, da ikke alle detaljer kan planlegges på forhånd. For mitt prosjekt utarbeidet jeg tema og forskningsspørsmål etter en grundig gjennomgang av teori til temaet. Samtidig var jeg innstilt på at jeg måtte foreta justeringer og eventuelt endre på tema og forskningsspørsmålene mine alt etter hvilke datamateriell jeg fikk etter intervjuene og i møte med informantene mine. I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven var dialog en viktig del av min metode. Dette innebar både en dialog med informantene fra å ta kontakt til å gjennomføre intervju. Intervju som forskningsmetode bygger på dialog mellom forsker og informant. Etter at intervjuene ble transkribert var det dialog mellom tekst og forsker som sto i fokus. Ved å være bevisst min egen forforståelse av fenomenene som jeg behandlet i løpet av intervjuene og å holde meg tilbake med kommentarer eller gi mine synspunkter inn i intervjuene, prøvde jeg å få fram informantenes meninger, erfaringer og opplevelser. Da jeg jobber på dette feltet og underviser i bruk av kommunikasjonshjelpemidler, har jeg selvfølgelig selv mine erfaringer. Derfor blir det vanskelig å være objektiv og beskrive en virkelighet som jeg selv er en del av.

6.2 Valg av metode – kvalitativ metode

Valg av forskningsmetode er avhengig av formålet med studien og en kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder.

Kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2017). Mine forskningsspørsmål gjorde tidlig tydelig at jeg trengte en kvalitativ metode for å få svar, siden jeg ønsket å høre om deltakernes erfaringer og meninger som ikke lot seg måle (ibid).

Postholm (2010) påpeker at formålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner og erfaringer som har sitt opphav i en bestemt situasjon i en spesifikk

sammenheng. Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren, hen må samtale med informantene for å få tak i disse erfaringene.

6.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å få «tilgang» til personalets erfaringer, opplevelser og refleksjoner (Skilbrei, 2023, s. 64) valgte jeg å snakke med dem, det vil si jeg valgte kvalitativt intervju for å samle inn data, som ifølge Postholm (2010, s. 43) er den eneste strategien for datainnsamling som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. Selv om intervjuene ble gjennomført individuelt, var målet å trekke konklusjoner som gjelder flere (Skilbrei, 2019, s. 65). Jeg ville komme i kontakt med informanter for å finne ut hvordan de så sin egen posisjon som kommunikasjonspartner, hvordan de tilrettela for kommunikasjon og hvordan de tenkte om ASK.

Valget falt på semistrukturert intervju. Det betyr at intervjuet ikke bare holder seg til de oppsatte spørsmålene som i et spørreskjema, det er heller en åpen samtale. Denne intervjuformen gir både klarhet om hva intervjuet handler om (ved at spørsmålene var formulert på forhånd), men også mulighet til å følge opp deltakerens utsagn, stille oppklarende og utdypende spørsmål. Kvale & Brinkmann (2009, s. 47) beskriver denne intervjuformen på følgende måte:

«Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål».

I forkant ble en intervjuguide utarbeidet med spørsmål som skulle bli stilt og et sitat av boka *God kommunikasjon med ASK-brukere* (Næss et al. 2015) som jeg ønsket at informantene reflekterte over ut ifra sitt ståsted og sitt arbeid. Spørsmålene ble holdt bevisst åpne, korte og enkle.

6.2.2 Utvalg

For å finne informanter som gjennom sine erfaringer kunne gi meg et innblikk i sin hverdag og hvordan de jobber med personer som bruker ASK, valgte jeg å kontakte personer som jobbet i Helse og omsorgssektor i kommunen. Det er flere boliger og arbeidsplasser på dagsenter som kommunen drifter og som gir tjenester til og beskjeftiger funksjonshemmede. I tillegg er rehabiliteringstjeneste som blant annet har beboere som trenger en eller annen løsning for ASK etter slag. De fleste som jobber med funksjonshemmede er vernepleiere, mens rehabiliteringstjenestens ansatte stort sett er sykepleiere. Jeg sendte ut epost til arbeidstakere som i mine øyne var mulige intervjupersoner. Responsen på min henvendelse var dessverre liten, to informanter meldte seg i første omgang. I andre omgang kontaktet jeg vernepleiere jeg kjenner på et dagsenter hvor jeg veiledet personale tidligere i forhold til bruk av kommunikasjons hjelpemidler. Jeg fikk et positivt svar. Min fjerde intervjuperson kom jeg i kontakt med ved hjelp av min veileder.

Det er forskjellige meninger i litteraturen om hvor mange informanter en bør intervju, alt mellom 3-10 og 5-25. Postholm (2010) skriver at i et mindre prosjekt er det tjenlig (både i forhold til den tiden en har til rådighet og omfanget av studie) å velge det lavest anbefalte antall personer. Jeg nøyde meg med de fire personene og håpet å finne noen fellesnevner i intervjupersonenes opplevelser rundt å være kommunikasjonspartner til ASK-brukere.

6.2.3 Gjennomføring

For å forberede intervjuene prøvde jeg både å finne relevant forskning for og leste teori om temaet *kommunikasjon med ASK*.

Noen av informantene mine kjente jeg fra før, så jeg hadde kjennskap til deres arbeid og arbeidssituasjon. Jeg formulerte spørsmålene i intervjuguiden med tema jeg syntes var relevant for min problemstilling. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg også samtykkeskjema for å informere om hva forskningsprosjektet går ut på og hva det innebærer å delta. Til dette formålet brukte jeg en mal fra universitetet. Jeg avtalte tid og sted for møtene og avklarte med informantene hvor lang tid intervjuet vil vare. Når jeg møtte informantene for å gjennomføre intervjuet presenterte vi oss og gikk gjennom infoskriv (så jeg kunne være sikker på at informasjonen ble forstått) og fikk underskrift på samtykkeskjema.

Ifølge Dallon (2017) skal intervjuguiden lede forskeren gjennom intervjuet og være en hjelp til å huske temaene som skal tas opp. De første spørsmålene var tenkt som en myk start for å bli kjent med informantene og å lede til hovedtema i intervjuet. Jeg prøvde å stille åpne spørsmål for å få informantene reflektere rundt temaet.

Tre av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Et av disse intervjuene fant sted på informantens kontor. Jeg ble spurt om noe å drikke og fikk tilbudt sitteplass. For informanten var det naturlig å sitte ved sitt kontorpult, som gjorde at jeg ble sittende med ryggen til døren. En situasjon jeg ikke føler meg særlig bekvem i.

De to andre intervjuene ble gjennomført på min arbeidsplass. Før vi gikk i gang ble informantene tilbudt kaffe og vann og muntlig samtykke til opptak av intervjuene ble innhentet. Ut ifra min opplevelse fra intervjuet der jeg satt med ryggen til døra valgte jeg et rom på arbeidsplassen min hvor både informanten og jeg kunne se døra ved siden av oss.

Det fjerde intervjuet ble gjennomført digitalt. Innkalling til zoom-møte skulle sendes i forkant, noe som viste seg å ikke fungere. Dette fant jeg ut kort tid før møte. Ny innkalling ble sendt på et annet medium som før, denne gangen fikk informanten lenken. I begynnelsen av intervjuet hadde vi noen tekniske utfordringer i forhold til nett og lyd kvalitet, men dette løste seg etter kort tid. Det viste seg at kamera på informantens datamaskin ikke fungerte, som ble litt utfordrende. Her gikk vi begge glipp av det nonverbale i samtalen, blick og kroppsspråk, som gjorde at opplevelsen av intervjuet ble noe diffust. I forhold til temaene i intervjuet og oppfølgingsspørsmål som ble stilt synes ikke mangelen på blickkontakt å ha noe innvirkning.

Infoskriv med samtykke (vedlegg 1), godkjenning fra Sikt (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3) ligger vedlagt i oppgaven.

6.2.4 Validitet og reliabilitet

Ifølge Thagaard (2021) handler validitet om forskningens gyldighet, samtidig som det gjelder også hvordan forskeren tolker data. Validitet handler om metoden undersøker det som var ment å undersøkes. Tolkning av resultatene i dette prosjektet skjer på grunnlag av de teoriene som er beskrevet i forrige kapittel.

Forskerens tilknytning til miljøet kan, ifølge Thagaard (2021) ha innflytelse på hvordan hen tolker fenomenene. Jeg reflekterte mye rundt dette spørsmålet. Jeg jobber selv med ASK-brukere i ulike sammenhenger, og gir også kurs og veiledning til personalet i bolig og dagsenter. At jeg har kjennskap til dette miljøet kan både være en styrke og en begrensning: jeg forstår deres situasjon, samtidig kan jeg overse nyanser som ikke er i samsvar med mine egne erfaringer (Thagaard 2021, s. 190). I tillegg må jeg være oppmerksom på og reflektere over hvilken betydning mitt ståsted (som forsker i dette prosjektet) har for hvordan jeg tolker resultatene. Jeg ønsket å forstå fenomenene jeg undersøkte fra informantenes perspektiv og ikke påvirke svarene deres. Derfor lagde jeg en intervjuguide med åpne spørsmål og forsøkte å stille åpne, ikke ledende oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuene. Ved at jeg fulgte intervjuguiden fikk jeg svar på forskningsspørsmålene mine.

Reliabilitet i forskning refererer til repliserbarhet og transparens. Det vil si om en annen forsker som anvender samme metode vil komme fram til samme resultat. Men det handler også om forskningen er gjennomført på en pålitelig og troverdig måte. Ifølge Thagaard (2021) bør forskeren være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåte som ble benyttet for å utvikle data. Transparens innebærer at forskeren beskriver detaljert forskningsstrategi og analysemetoder for at utenforstående kan vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard 2021, s. 188).

Gjennom hele prosessen reflekterte jeg mye om hvordan jeg som forsker framstår for informantene og hvilken betydning relasjonen til informantene kan ha for mine data. To av informantene har jeg møtt ved tidligere anledninger knyttet til jobben min som spesialpedagog. Jeg tenkte mye over hvilken innflytelse eventuelt kjennskap til informantene, ulik grad av utdanning eller maktforhold kan ha på dataene mine.

For å gjøre valgene jeg tok og arbeidet med dette prosjektet transparent, redegjorde jeg i metodekapittelet for hvordan jeg gjennomførte forskningen, hvilke valg jeg tok og hvorfor.

6.3 Etikk

Som Skilbrei (2019, s. 25) skriver er forskningsetikk ikke «noe som kommer som et ekstra lag eller som noe man tenker over i planleggingen og avslutningsvis, men er noe som skal inngå i alle ledd i forskningsprosessen». Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har gitt ut retningslinjer for å sikre «tillit til forskning» og for at etiske krav mellom forsker og personer som deltar i forskning skal ivaretas på best mulig måte. Jeg som forsker har ansvar for alle personer som gir informasjon til mitt prosjekt blir behandlet med respekt. Dette innebærer at deltakernes menneskeverd skal respekteres og deres personlige integritet, sikkerhet og velferd skal ivaretas (NESH 2021). Forskere skal både gi informasjon og få samtykke fra dem som deltar i forskning. Mine informanter fikk et informasjonsskriv før gjennomføring av intervjuene. De ble informert om formålet med prosjektet, hvilken metode som blir brukt, om deltakelsens frivillighet og hvor mye av deltakernes tid intervjuet vil oppta. Videre informasjon gikk ut på håndtering av personopplysninger i forbindelse med forskningsprosjektet, det vil si hvilke opplysninger blir samlet inn, hvordan disse blir brukt og lagret i tillegg til at deltakerne ble forsikret anonymitet (dette for å beskytte informantenes identitet og integritet).

For å få vurdert om prosjektet oppfyller kravene til personvernet ble det meldt inn i Sikt (tidligere Norsk senter for forskningsdata, kort NSD) og fått automatisk vurdering, da behandling av personopplysninger ble vurdert som lav personvernulempe og risiko.

Etter at lydmateriale fra intervjuene ble transkribert ble alle personlige opplysninger anonymisert. Lydmaterialet ble lagret fram til levering av denne oppgaven. Ved denne fristen blir lydmaterialiet slettet, som er i tråd med lagring av opplysninger.

God henvisningsetikk er viktig i alt vitenskapelig arbeid. Dette handler om anerkjennelse av andres arbeid, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Jeg streber etter og vil leve opp til disse retningslinjene og henviser til kilder for å opprettholde god vitenskapelig praksis og god henvisningsskikk.

I kapittel 7.2 behandler og drøfter jeg kompetanse. Her skriver jeg også om og referer til Helsetilsynets veileder (2022) og rapportene av den landsomfattende tilsyn av barne- og avlastningsboliger. Jeg refererte ikke til enkelte rapporter og kommuner, da det ikke følte etisk forsvarlig i forhold til mine informanter. Rapportene kan lastes ned fra nettsidene til Helsetilsynet.

6.4 Analyse

Ifølge Kvale & Brinkmann (2011) betyr det å analysere å fragmentere, å dele opp. Intervjuene deles opp i meningsbærende enheter, kodes deretter, og til slutt følger tolkning av resultatene.

Analyseprosessen i dette arbeidet bestod av ulike deler som jeg vil skildre i dette kapittelet. Først vil jeg redegjøre for transkribering som del av analysen for så å ta for meg redegjørelse for koding.

6.4.1 Transkribering

For å få et datamateriale jeg kunne jobbe med måtte intervjuene transkriberes, det vil si bli gjort om til tekst. Transkripsjonen gir lite tilbake av konteksten intervjuet ble gjennomført i. Der jeg følte det var viktig satte jeg inn noe av konteksten i parentes, men det er selvfølgelig mine tolkninger og mitt synspunkt av hva som var viktig i situasjonen, for eksempel å få med seg om informanten nøler med svaret eller må tenke litt før hen svarer (jf Dalland, 2020, s. 95). Jeg lyttet aktivt ved alle intervjuene og brukte kroppsspråk for å speile informantene mine, gester og mimikk. Til opptak brukte jeg en app på iPad som heter «Taleopptak». Jeg transkriberte alle opptakene selv ved å bruke taleopptak som «diktering» i word-programmet på datamaskin. Dette medførte at jeg måtte spille fram og tilbake flere ganger og kontrollere at alt som etter dikteringen ble skrevet ned dekket det som ble sagt i intervjuet. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter gjennomføring, for å være sikker på at jeg hadde et «fersk» minne av disse.

6.4.2 Koding

Etter transkribering begynte jeg å kode materialet mitt. Jeg startet prosessen med åpen koding. Denne framgangsmåte betyr at forskeren møter datamaterialet med et åpent sinn og et åpent holdning og lar datamaterialet snakke for seg (Nilssen, 2012).

Samtidig må en være oppmerksom på at den jeg er, min person og mine interesser påvirker hva jeg legger merke til og hvilke mening jeg skaper ut ifra datamaterialet og kodene (jf. Braun & Clarke, 2022, reflexivity).

Jeg leste gjennom hver av transkripsjonene til intervjuene flere ganger for å finne og kunne sette navn på fenomener og ytringer i disse. Jeg gikk fram ved å først kode de temaene som var formulert i intervjuguiden min. Det vil si at jeg hadde 7 spørsmål i intervjuguiden, og dermed ble det 7 større datablokker som jeg måtte systematisere. Dermed var det 7 overordnede begreper jeg fikk ut ifra datamaterialet. Jeg gjennomførte åpen koding setning for setning for at enhetene som skulle kodes ble noe større (istedenfor linje for linje) (Postholm, 2005). Jeg brukte ulike farger for å markere ord og/eller setningsdeler og noterte disse på egne ark. På den måten gikk jeg gjennom alle intervjuene.

Deretter grupperte jeg kodene etter tema eller kategori for å redusere data og dermed få en lettere håndterlig mengde av data. Dette kalles aksial koding og bidrar til at forklaringene av fenomenet blir mer nøyaktige. For å få til dette prøvde jeg å finne sammenhenger og felles trekk i begrepene i alle intervjuene.

Neste steg i prosessen ble å finne en sentral kategori i datamaterialet som forbinder de andre kategoriene «*slik at de kan danne en helhet*» (Postholm, 2005, s. 90) og som kan forklare hva forskningen handler om og kan gi svar på problemstillingen.

7 Resultater og drøfting

Etter gjennomføring av analyse satt jeg igjen med ulike stikkord som jeg grupperte rundt temaene kommunikasjon, kompetanse, tid og tilgang. I følgende bruker jeg marginrykk og linjeskift for de fleste direkte sitatene fra informantene for å strukturere teksten.

7.1 Kommunikasjon

Hva legger informantene i begrepet kommunikasjon?

Selv om dette ikke var et eksplisitt spørsmål i intervjuene, viste det seg at informantene er opptatt av den kommunikasjon ASK-brukere er i stand til uten hjelpemidler. En av informantene la stor vekt på det «kroppslige» i kommunikasjonen med funksjonshemmede:

«Så jeg tror egentlig at den kommunikasjonen de har fra før, den er lettere enn å skulle finne den der dingsen og trykke den knappen» (Informant nr. 2).

En annen informant legger også vekt på nonverbal kommunikasjon, men ut ifra en annen synsvinkel:

«Så da er det for meg viktig, jeg skal kunne lære meg, OK, hva er det de små tingene dine betyr ... hvis du rynker på nesa på en måte ... har den ... betyr det noe, annet hvordan du beveger deg har det noe å si, de type tingene der for å få en lettere forståelse sånn at jeg kan bidra til situasjonen hvis det skulle være noe» (Informant nr. 3).

Ifølge Næss (2015, s. 33) føler ASK-brukere seg tryggest og kommuniserer best sammen med personer som er i nær familie: Familiemedlemmer kjenner ASK-brukeren godt, har mange felles opplevelser og kommunikasjonserfaringer som gjør at det er enklere å skape felles forståelse. Informantene vektlegger ASK-brukerens nonverbale, kroppslige kommunikasjon og vil kjenne vedkommende sine signaler. Kommunikasjon med kropp og stemme kan være like viktig som kommunikasjon med ord. Handlingene kan være spontane eller bevisste. Informantene tolker ASK-brukerens handlinger med ulike kommunikative funksjoner. Dette er grunnlaget i partneravhengig kommunikasjon (jf figur 1). For at kommunikasjonsutvikling kan skje (uavhengig av ASK-brukerens alder) er det viktig med engasjerte personer som har tro på at personen med kommunikasjonsvansker har noe å si (Statped). Ifølge Lorentzen

(2013, s. 16) foretrekker mange å bruke sine egne «hjemmesnekrede» måter å kommunisere på (uformelle tegn, kroppsbevegelser, mimikk, gester og lyder), da disse er «enklere, mer nærliggende å ty til og ivaretar behovet for å komme frem med det man har på hjertet der og da». Egne tegn oppstår i hverdagen i naturlig samspill med nærpersoner. Bruker man fortrinnsvis egne tegn hjemme, kan det vanskeliggjøre kommunikasjon med personer som ikke kjenner ASK-brukeren like godt som nærpersonene.

Denne genuine interessen for ASK-brukerens kommunikasjonsform, det at kommunikasjonspartneren er villig til å lære ASK-brukerens uttrykk for å kunne tolke signaler og gester er med i Næss (2015) sin beskrivelse av en god kommunikasjonspartner. For noen er disse kroppslige uttrykk veldig viktig. Lorentzen (2013, s. 17) skriver at menneskets sosiale liv baserer seg på at «vi oppfatter, ser og forholder oss til hverandre som uttrykksfulle». Informant nr. 4 går inn på gjensidigheten i å oppfatte kroppslig uttrykk som en del av kommunikasjon:

«Særlig barn som ikke har talespråk, men de er veldig gode på kroppsspråk. Mange av de kan jo ligge på 5-6-7-8 år, alt ettersom, men allikevel har en livserfaring som gjør at de kjenner kroppsspråk fort. Når jeg er stressa og kanskje har en dårlig dag, og så er det noe våre elever sanser veldig fort. Så det er mange aspekter av kommunikasjon du skal tenke på» (Informant nr. 4).

Informantene uttrykker at nonverbal kommunikasjon er viktig begge veier: både når det handler om å kunne lese uttrykk fra ASK-bruker, men også at kommunikasjonspartner til en ASK-bruker bruker mye kroppsspråk i samhandling:

«Du bruker selvfølgelig hele deg, ja» (Informant nr. 2).

Eide & Eide (2008) understreker at partene forteller gjennom det nonverbale hvordan de oppfatter både situasjonen og relasjonen. I kommunikasjonsituasjon med psykisk utviklingshemmede som ikke er i stand til å bruke kommunikasjonshjelpemiddel er samhandling en viktig del av kommunikasjonen. I kommunikasjon med disse menneskene er det relasjonelle og sosiale aspekt viktig, og anerkjennelsen av at alt kommunikasjon foregår i en mellommenneskelig kontekst (Lorentzen 2001).

I lys av kommunikasjonsteori beskrevet i kapittel 4, ønsker jeg å understreke viktigheten av at profesjonelle samtalepartnere kjenner til og behersker kommunikasjonsstrategier og at de modellerer disse strategiene for ASK-brukere. Disse strategiene lærer vi fra spedbarnsalderen.

De første leveårene er barna deltakere (tilskuere og tilhørere) i mange samtaler. Samtaler er den grunnleggende måten barna tilegner seg språk og gjør erfaringer og oppfatninger om seg selv og sine omgivelser. Vi utvikler vårt bilde av virkeligheten og vår identitet gjennom dialog med andre mennesker (Lind, 2005, s. 123).

Kommunikasjonspartnerens grunnleggende samtaleferdigheter og kunnskap om kommunikasjonsstrategier er til stor hjelp når det gjelder å støtte ASK-brukeren i kommunikasjonssituasjoner. Både Tetzchner & Martinsen (2002, s. 293ff) og Karlsen et al. (2015, s. 188ff) tematiserer kommunikasjonsstrategiene som er forankret i den naturlige prosessen i en samtale. Jeg ønsker å gi en kort sammenfatning av disse, siden de spiller en viktig rolle i intervjuene som ligger til grunn i denne oppgaven.

Begynne og avslutte en samtale

Å begynne en samtale vil si at en person tar initiativ til å kommunisere med noen. Det forutsetter at man kan få den (de) andres oppmerksomhet ved å vokalisere, lage lyd, vifte med armen, eller si noe ved hjelp av et kommunikasjonshjelpemiddel for å opprette felles oppmerksomhet. Mange ASK-brukere har ikke tydelig (nok) måter å henvende seg til andre, som kan ende med at initiativ blir oversett. Derfor ligger det et stort ansvar på samtalepartneren når det gjelder å ta initiativ, men også å se og være oppmerksom på kommunikasjonsinitiativ ASK-brukeren tar, være det seg auditive eller kroppslige. Mange ASK-brukere utvikler en passiv kommunikasjonsstil, siden de er vant til at andre styrer kommunikasjonen. Dermed er det også oftest samtalepartneren som avslutter samtalen, selv om ASK-brukeren har andre ønsker. Derfor er det viktig å gi ASK-brukeren strategier (manuelle tegn, symboler i kommunikasjonsbok) for å kunne avslutte en samtale.

Turtaking

Et grunnleggende kjennetegn i samtale er at samtalepartnerne veksler på hvem som har ordet. Turtaking mellom samtalepartnere bidrar til flyt og til å opprettholde samtale og er viktig for å oppnå en reell dialog. Dette kan bare skje dersom ASK-brukeren får tilstrekkelig med tid når det er hens tur i samtalen. Ja/nei spørsmål bør begrenses til situasjoner der det er behov for et raskt svar, for å gi ASK-brukeren en mulighet til reell deltakelse.

Velge og skifte tema

Valg og skift av tema er krevende for mange ASK-brukere på grunn av ikke tilstrekkelig kommunikativ kompetanse, manglende vokabular og andre forhold. Det kan være lurt å bli enig om hva man vil snakke om og bruke kommentarer, presiseringer og videreføringer av temaet.

Reparere brudd

Misforståelser er vanlig i en samtale selv når samtalepartnerne bruker talespråk. Samtaler man med en ASK-bruker, kan det oppstå enda flere misforståelser. Tetzchner & Martinsen (2002) påpeker at mange ASK-brukere mangler strategier for å reparere misforståelser og brudd i samtalen. Å be personen å gjenta, peke, stille ja/nei spørsmål eller rett og slett bruke tegn for misforståelse og feil kan være hensiktsmessige strategier ASK-brukere bør lære for å kunne reparere brudd.

Midtlin et al. (2014) gjennomførte en studie med ASK-brukere for å undersøke hvilke kommunikasjonsstrategier de ønsker at deres kommunikasjonspartnere skal benytte i samtale med dem. Informantene ønsket at kommunikasjonspartnere bruker god tid, særlig når misforståelser skal repareres. De ønsker selv også å ha tid til å svare på spørsmål. De fleste informantene i studien likte at de blir spurt ja/nei spørsmål. Samtidig likte de også å gi mer utfyllende svar. Mange likte at kommunikasjonspartneren bestemmer tema i samtalen, men de fleste likte dårlig når kommunikasjonspartner skiftet tema uten at informantene var klar for et temaskift.

7.1.1 Kommunikasjon som et relasjonelt fenomen

Flere av informantene understreker viktigheten av kjennskap til og relasjonsbygging med ASK-brukerne.

«Skape gode relasjoner, det er også veldig viktig for meg» (Informant nr. 1).

«Det krever jo litt sånn at du på et veldig sånn pinsett nivå, på en måte, kjenner vedkommende» (Informant nr. 2).

«Så da er jeg kjent med de også fra den tida da, ja, så da har jeg på en måte fått prøve å være ... fått utviklet et forhold til de da» (Informant nr. 3).

En av informantene går inn på sammenhengen mellom relasjon og kommunikasjon:

«De brukerne som det er mye kommunikasjon mellom nå da liksom er at de har noe relasjon til hverandrevi prøver å lede litt inn til at de kan ha litt kommunikasjon og kjenner naboene sine» (Informant nr. 3).

Det virker som god mellommenneskelig relasjoner bidrar til god kommunikasjon, både når det handler om kommunikasjon mellom ASK-bruker og personale, men også mellom ASK-brukere seg imellom. Samtidig tenker jeg at som kommunikasjonspartner til en ASK-bruker er det også viktig å ha forventninger til ASK-brukeren, forventninger til kommunikasjon og at forventningene ikke er verken for høye, eller for lave.

Jeg tenker at en god relasjon blir ekstrem viktig når vi skal kommunisere med døvblinde, siden taktil kommunikasjon innebærer at vi er i samhandling med personen og berører hverandre. Dette blir i mine øyne veldig vanskelig uten å ha god relasjon til hverandre, da man ikke kan kommunisere uten at man går inn i hverandres komfortsone.

En god relasjon mellom fagperson og ASK-bruker er viktig også med tanke på hva slags forhold ASK-brukeren har til seg selv. Ifølge Røkenes & Hanssen (2012) er relasjonen viktigere enn det som blir sagt og gjort i en konkret situasjon. I en trygg relasjon kan til og med kritiske ytringer tas imot som hjelp. Hvis derimot relasjonen ikke er så god, kan den samme ytringen oppfattes som avvisning. Den profesjonelle hjelperen kan få den andre til å føle seg dum, avvist eller hjelpeløst. Dette kan igjen føre til at ASK-brukerens selvfølelse blir rammet. I tillegg understreker Heggen (2007, s. 67) at

«relasjonar mellom fokusperson og andre personar [...] som er prega av nærleik, som er varige, regelmessige og gjensidige, har særleg mykje å seie i forhold til fokuspersonens læring og utvikling. [...] Autoritære relasjonar, t.d. i eit behandlingsforhold mellom terapeut og pasient, kan t.d. skape motstand, og dårlege vilkår for auka meistring hos individet».

Hvorfor er ASK-brukeren ikke interessert i å bruke hjelpemiddelet med personalet? Er det fordi vedkommende opplever relasjonen til personale som dårlig, eventuell autoritær, eller vegrer hen seg på grunn av personalets utilstrekkelige kompetanse? Det helsesrelaterte i forholdet mellom vernepleiere og ASK-brukere kan bidra til at personale streber etter en mer

effektiv kommunikasjon enn det som er mulig med en ASK-bruker og til at brukeren får objektstatus i helsepersonells øyner.

Det at kommunikasjon er et relasjonelt fenomen betyr også at det trengs minst to personer for å kommunisere. Ifølge Lorentzen (2001) er kommunikasjon noe som fører til utvikling. Muligens er kommunikasjon med en ASK-bruker enda viktigere enn kommunikasjon med talende personer. Det vil ikke si at vi skal kommunisere mindre med talende, men at vi skal kommunisere mer og bedre med personer som bruker ASK. Jeg husker å ha lest at ASK-brukere blir 80 år til de blir like ofte konfrontert med sitt språk som et treårig barn med typisk utvikling. Dette er tankevekkende. Hvis vi tenker at vi utvikler vår identitet i kommunikasjon og samhandling med andre, er det viktig, som Lorentzen (ibid) påpeker at personale gir brukeren opplevelsen av å høre til i en sosial gruppe. Når vi tenker utvikling gjennom språk, er vi nødt til å bruke det språket som vår samtalepartner bruker – i tillegg til talespråk. Det kan ikke bli god kommunikasjon (eller i hele tatt kommunikasjon) om jeg prøver å snakke mitt språk som vedkommende ikke, eller bare delvis behersker. ASK-brukere må få sitt språk «speilet, bekreftet og besvart av et tilsvarende språk fra sine nærpersoner, [...] motivasjonen for å kommunisere henger så nøye sammen med opplevelsen av å ha en «stemme» som betyr noe» (ibid).

Det å relatere seg til andre handler også om å ha en relasjon til andre. Sitatet fra Bateson gjentas her, da det anses som viktig i forhold til forståelse og følelser:

«Relasjonen eksisterer ikke internt i en enkelt person. Det er nonsens å snakke om «avhengighet» eller «aggressivitet» eller «stolthet» og gå videre. Alle den slags ord har sitt utspring i det som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i et menneske». (Bateson sitert hos Jensen et al, 2019, s. 46)

Jeg tenker at såkalt utfordrende atferd for eksempel ofte er en reaksjon på en hendelse eller et tegn på at noe i en relasjon er utfordrende for den ene parten. Når ASK-brukeren har vansker med å forstå eller vansker med å gjøre seg forstått, fører det til mye frustrasjon. Dette formulerer informantene på følgende måte:

«Når du er utviklingshemmet da, og du forstår verden på denne måten, og hvis du tror at det er sånn det henger sammen, så er det jo ... så kan jo det forklare ganske mye av den frustrasjonen du også opplever» (Informant nr. 2).

«Det er jo det at du strever med kommunikasjon og du strever med å forstå, ikke sant, at og det blir misforståelser, og når du hele tiden møtes med ... når du ikke møtes på og får forklaringer på hvorfor det er som det er eller hvorfor ting blir vanskelig, så blir det vanskelig» (Informant nr. 2).

«Noen har misforstått noe så blir det litt frustrasjon og så er det noe kanskje flere ting i tillegg, men den lille tingen gjør at det kan bikke over og at det blir utagering og atferd» (Informant nr. 3).

Tegn og signaler må fortolkes. Det som den ene parten formidler kan av den andre parten oppfattes på mange ulike måter, selv om det ikke var intensjonen. Eide & Eide (2004, s. 16) hevder at et møte kan oppleves på svært ulike måter, avhengig av signalene og hvordan vi tolker disse. Den andres signaler og vår tolking av de skaper grunnlag for hvordan vår relasjon til hverandre utvikles. Er det misforståelser som ikke blir oppklart, kan det føre til at relasjonen blir dårlig. Fenomenologisk kommunikasjonsteori legger hovedvekt på dialog (Jensen et al. 2019). I alle relasjoner er dialog den viktigste måten å kommunisere på, samtidig som dialog bygger på turtaking som samtalestrategi. Dialog bidrar også dersom det oppstår misforståelser og vi må reparere brudd i kommunikasjon. For at vi skal forstå hverandre, må vi forsikre oss om at vi har felles forståelse av temaet vi snakker om. Dette for å unngå misforståelser.

Det kan være forvirrende for ASK-brukeren, dersom våre nonverbale signaler ikke dekker det vi formidler med våre ord. Som informant nr. 4 sa: «Det er mange aspekter av kommunikasjon vi må tenke på». Informanten nevner også at ASK-brukere (og for øvrig barn, jeg tror ikke dette har noe med funksjonsnivå å gjøre) kan sanse det og er gode på å se om det er kongruens mellom hennes ord og handlinger. Det oppdaget jeg i min egen hverdag, når mine barn var små. Barnet kan spørre: Er du sur? Barna kan ikke nødvendigvis forstå hva følelsene innebærer eller hva som har utløst følelsene. Noen diagnoser, som for eksempel autismspekterforstyrrelser, innebærer at personen ikke er i stand til å gjenkjenne følelser og ansiktsuttrykk for disse hos andre og har vansker med å uttrykke følelser (Tetzchner & Martinsen, 2002). For en tid tilbake ble jeg spurt om veiledning i forhold til en ungdom. Personale ønsket å gi hen verktøy for å kunne uttrykke følelser og snakke om de. Jeg tenker at dette er et ganske så komplisert tema, fordi vi må finne ut hva den primære følelsen er og hvordan dette kommer til uttrykk. Til og med normalt fungerende voksne kan ha problemer å snakke om følelser. Så når barnet spør om jeg er sur: Er det min primær følelse? Eller er jeg stresset, oppgitt, skuffet på grunn av noe som skjedde tidligere den dagen? Bateson sier:

«Poenget er at det ikke finnes ord alene. Det finnes kun ord sammen med enten gester eller tonefall eller noe i den retning» (Bateson sitert hos Jensen & Ulleberg, 2019, s. 139). Følelser farger ordene våre og kan både stifte forvirring og misforståelse.

For å forstå hverandre i en kommunikasjonssetting er det viktig å fokusere på det dialogiske forholdet (for å sikre at samtalepartnere er likestilte): Begge partene handler og reagerer både som mottaker og som avsender, som beskrevet i kapittel om kommunikasjon. Informant nr. 3 nevner at når hen kommer på jobb, ser hen hvem som hadde vakt før, noen som kanskje ikke er så flink til å kommunisere med ASK-brukere. Misforståelser kan, når det er flere og de ikke blir oppklart, føre til «atferd» hos ASK-brukeren. Watzlawick (1967) sier at atferd er kommunikasjon. Er vi i stand til å se det? Vernepleiere er opptatt av å gjøre hverdagen til funksjonshemmede meningsfulle og å by på motiverende aktiviteter. Samtidig er det et dilemma: Det vernepleieren tror er motiverende aktivitet, vil funksjonshemmede oppfatte det på samme måte? Dette gjelder også når samtalepartnere bestemmer hva det skal snakkes om: Er ASK-brukeren interessert i å snakke om det temaet? Min informant nr. 4 formulerer det på følgende måte:

«man ser jo på de som har vanlig språk at man prater forbi hverandre, så er det jo ganske tydelig frustrasjon der og da ... hvis du ikke kan uttrykke frustrasjonen din ... da skaper man jo andre utfordringer».

Bateson introduserte begrepet dobbelbinding, som vi også kjenner som kongruens. Begrepet betyr at vi uttrykker det motsatte med kroppsspråk enn det vi gjør med ordene våre. Dette kan føre til mange misforståelser og brudd i kommunikasjon. Mennesker med en diagnose som for eksempel autistiske spekterforstyrrelser, forstår ikke ironi eller sarkasme (Tetzchner, 2019), derfor kan det være særlig vanskelig og forvirrende for dem, dersom samtalepartnere bruker dobbelbinding i sin kommunikasjon. Det som kan berike en hverdagslig samtale mellom to som snakker talespråk, som for eksempel bruk av ironi, språkbilder og diverse ord og uttrykk som brukes i dagligspråket, gir grobunn for forvirring, dersom vi skulle bruke de i en samtale med en som bruker ASK-hjelpemiddel. Dersom vi bruker PODD-bok eller andre hjelpemidler, må vi bruke et relativt enkelt språk. I tillegg kan det være lurt å prøve å se seg fra den andres ståsted: hvordan opplever den andre meg? Henger det som jeg sier sammen med det som jeg gjør med kroppen?

7.1.2 Finne gode løsninger

Samtlige informanter uttrykker viktigheten av å finne gode kommunikasjonsløsninger, løsninger som fungerer for ASK-brukeren. Hvordan kartleggingen foregår, ble beskrevet i kapittel 5.2. Informant 4 forteller om grundig kartleggingsprosess:

«At det er kartlagt godt i forkant hva behovet er og hvor mye styring du trenger av kommunikasjonen din, eller hvor mye bistand du trenger ... vi har en veldig grundig kartlegging av elevene i forhold til hva slags behov de har».

En annen informant uttrykker både frustrasjon og undring i forhold til valg av kommunikasjons hjelpemiddel for noen ASK-brukere:

«Noen ganger så har jeg lurt på, jeg lurer på hvilket grunnlag de har valgt akkurat dette. Det jeg ser kanskje mest er, at jeg stusser på at det velges litt sånn vanskelig kommunikasjonsformer eller så involverende kommunikasjonsformer rundt imellom at jeg tenker at vedkommende som har fått det ikke er tjent med det [...] vi må finne fram til litt enklere måter å kommunisere på [...] Fordi at jeg ser at jeg i flere saker på en måte har tenkt på at «å ja, så det var dette kurset den siste læreren din var på; det var dette kurset her og da skulle du også få dette hjelpemiddelet» (Informant 2).

Kartlegging og utredning med tanke på å finne en god kommunikasjonsløsning og kommunikasjons hjelpemiddel for den enkelte er en lang og sammensatt prosess som Tetzchner & Martinsen (2002) beskriver detaljert og som involverer flere fagfelt. Ofte begynner man allerede i barnehagen å bruke bilder og konkrete med barna som trenger støtte i sin kommunikasjonsutvikling. To av informantene snakker om å tilpasse kommunikasjons hjelpemiddel til den som skal bruke den. Det er viktig at ASK-brukeren har både passende ordforråd, men også bilder som samsvarer med vedkommende sine interesser. Også å ha bilder tilgjengelig for å snakke om sin egen familie, hus, kjæledyr mm. er viktig å ta opp i en kommunikasjonsbok.

Det kan også være behov for å revidere og tilpasse ordforråd ytterligere når brukeren vokser til og avslutter videregående, samtidig som ASK-brukerens personlige utvikling kan gi behov for nytt kartlegging og utredning. For at personale som er i daglig kontakt med en ASK-bruker skal kunne bedømme hvor vidt et hjelpemiddel er egnet for vedkommende, må de kunne bruke det i det daglige i ulike situasjoner. Det er ikke en rask løsning å få et kommunikasjons hjelpemiddel og bruke det. Men personale må være lojale til vedtaket det

enkelte barnet eller den enkelte voksne har. I noen tilfeller viser det seg når man prøver ut hjelpemiddelet, at det var ikke riktig løsning allikevel. I de tilfellene må man prøve ut noe annet som kan være bedre egnet. Det er ingen quick fix, men det er mulig å finne kommunikasjonsløsning og -system som passer til den som skal bruke det. I tillegg til kartlegging av kommunikative styrker og behov, kan det være lurt å kartlegge andre forhold, som for eksempel kommunikasjon og atferd. Stiftelsen SOR som arbeider for å fremme utviklingshemmedes rettigheter, opprettet en kartleggingsbank i samarbeid med vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Bergen, Bergen kommunes Etat for tjenester til utviklingshemmede og Habiliteringstjenesten, Helse Bergen HF.

Alle ASK-brukerne som jeg har vært i kontakt med og som bruker symboler, bruker PCS symboler som er gjenkjennelige tegninger av gjenstander, dyr, transportmidler osv. Jeg lurer på hva som er grunnen til det. Er det sånt at vi ønsker selv å gjøre jobben vår enklere i det alle får bruke samme symbolsystem? Hjelpemidlene fra Abilia og Cognita er alle med PCS symboler, de er ikke tilgjengelige med for eksempel Bliss symboler som var mye brukt for et par tiår siden. Bliss er et internasjonalt grafisk system med logiske tegn (Statped, 19.03.2022).

7.1.3 Toveis kommunikasjon med ASK-brukere

Med tittelen til dette delkapittelet, toveis kommunikasjon, mener jeg en dialogisk kommunikasjon. For at vi kan føre en dialog med en ASK-bruker, er en forutsetning at vi snakker samme språk, det vil si at jeg som kommunikasjonspartner må være villig til å lære ASK. Dette vil være likeverdig deltakelse i en symmetrisk relasjon som bygger på gjensidighet (jf. Kvernbekk, 2016). Samtidig er likeverdig deltakelse og symmetriske relasjoner en forutsetning for at vi kan snakke om inkludering.

Det har gått 22 år siden boka til Tetzchner & Martinsen (2002) ble utgitt. Allikevel er det fortsatt vanlig at personer i ASK-brukernes omgivelser har lite kunnskap om ASK. Som min erfaring også viser, er det mange som ikke forstår behovet for å lære seg ASK-brukernes kommunikasjonsform. Som Tetzchner & Martinsen (2002, s. 307) uttrykker, blir resultatet kommunikativ enveiskjøring: fra samtalepartneren som snakker til den som er hemmet i sin kommunikasjon. Den manglende kunnskapen fra den talende kommunikasjonspartners side stopper kommunikasjonen i den andre retningen. Dette blir et paradeeksempel for monologisk

kommunikasjon. En av informantene vitner om at dialogisk kommunikasjon med ASK-brukere er mulig og del av et godt språkmiljø:

«Det å gjøre seg forstått begge veier, at jeg kan formidle tydelige klare beskjeder til brukerne det gjelder og at de med sin evne da ... at de kan formidle enten at de har fått det med seg eller forståelse» (Informant nr. 3).

God kommunikasjon krever at samtalepartnere forstår og blir forstått. Den profesjonelle hjelperen må ha kunnskap om personens kommunikative styrker og behov.

I løpet av intervjuet går Informant nr. 3 inn på viktigheten for at ASK-brukeren føler seg forstått og føler mestring i kommunikasjonssammenheng:

«Så tenker jeg litt sånn her med mestring for brukerne at det «oi han skjønner hva jeg sier» og da føler de mestring når de får formidlet det de vil da».

For at man kan føre en reell dialog med en som bruker ASK hjelpemiddel er ikke bare bruken av hjelpemiddelet som må læres. Det er også viktig at ASK-brukeren lærer samtalestrategier (Tetzchner & Martinsen, 2002, Karlsen et al. 2015). Flere av informantene uttrykker at ASK-brukerne ikke tar initiativ selv til å bruke hjelpemiddelet eller at de ikke har interesse i å bruke det. Informant nr. 3 sier for eksempel at «det kan være litt utfordringer i forhold til interessen og holde det gående». Den samme informanten poengterer at hen ser positiv feedback fra ASK-brukeren når min informant anstrenger seg for å forstå ASK-brukeren. I løpet av årene jeg jobbet med veiledning og kurs i bruk av hjelpemidler, hørte jeg ofte at ASK-brukere ikke har interesse i å bruke hjelpemiddelet. Ofte har jeg også hørt at vedkommende bare vil bruke hjelpemiddelet når jeg er til stede, men ikke med øvrige personale. Vi vet at for eksempel en diagnose i autismespekterforstyrrelser innebærer at vedkommende ikke tar eller tar lite initiativ til kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Samtidig er det mange andre diagnoser som innebærer at vedkommende har svekket taleevne (både ut fra det kognitive, men også ut fra det ren motoriske). Tetzchner & Martinsen (2002, s. 267) hevder også at ASK-brukere har generelt dårlige samtaleferdigheter. Det er gjennom samtale vi kan utveksle informasjon med hverandre, lære eller treffe valg. Ved å forbedre samtaleferdigheter kan ASK-brukere bli mer selvstendige og oppleve deltakelse og likeverd. De fleste har behov for å kommunisere. Så hva det er som gjør at en ASK-bruker ikke har interesse for å bruke hjelpemiddelet? Er det at personale ikke kan bruke hjelpemiddelet? Er det at ASK-brukeren blir overkjørt i samtaler? Er det at samtalepartnere tenker at vedkommende ikke har noe å si? Er det tema som ASK-brukeren ikke opplever som meningsfullt? Det er mange spørsmål som

dukker opp når man graver dypere i dette temaet, men disse har jeg ikke mulighet til å besvare her.

En av informantene nevnte at i mange tilfeller brukes ASK-hjelpemiddel «til en viss grad, men da er det kanskje ikke som kommunikasjon, men nesten bare å foreta valg». Å foreta valg og å svare på ja/nei spørsmål kan være viktig i kommunikasjon, men kommunikasjonen kan ikke begrenses på denne enkle bruken av ASK. Kommunikasjonen blir mer ensidig og monologisk, og ASK-brukeren kan ikke oppleve reell deltakelse. Den samme informanten snakker også om å håndtere hjelpemiddelet på en hensiktsmessig og kommunikasjonsfremmende måte, som vil si

«ikke bare å foreta valg, men det å faktisk kunne kommunisere, sånn som du og jeg gjør da, med støtte og det er ikke bare å foreta valg, det er også noe med å kunne ta initiativ til å fortelle noe selv også» (Informant Nr. 4).

Midtlin et al. (2015) sin undersøkelse viste at ASK-brukere liker både å svare på ja/nei spørsmål, og bruke mer tid og gi lengere, mer utdypende svar på spørsmål. Kommunikasjon og språk har mange flere funksjoner enn å uttrykke behov og velge aktiviteter, og som Tetzchner & Stadskleiv (2016) skriver, er valg av aktivitet bare begynnelsen på aktiviteten og man trenger et ordforråd for å snakke om hva man gjør underveis.

7.2 Kompetanse

Det viste seg at informantene har veldig ulik utdanning og kompetanse i forhold til bruk av kommunikasjonshjelpemidler. En av informantene er helsefagarbeider, tre har utdanning som vernepleier. De forteller at ASK ikke er innlemmet i utdanningen og at de ikke lærte så mye om det i løpet av studiene. Alle informantene har blitt kurset i bruk av ulike kommunikasjonshjelpemidler enten i regi av NAV hjelpemiddelsentral, intern kurs på jobb eller kurs fra voksenopplæring. En informant kunne fortelle at på hennes arbeidsplass bruker alle (i større eller mindre grad) kommunikasjonshjelpemidler, men at ikke alle «føler seg helt trygge på det» (Informant nr. 1). En av informantene har videreutdanning i spesialpedagogikk.

To av informantene forteller om stor grad av egeninitiativ angående å lære mer om kommunikasjonshjelpemidler:

«Jeg har ikke fått like mye kanskje direkte opplæring fordi jeg jobber på natt så det ... men går mer egeninitiativ fra min side å spørre om det, ja ... så har jeg satt meg litt inn i ting selv ... på hvordan Griden brukes akkurat for denne brukeren» (Informant nr. 3).

«Når det er noe jeg ikke forstår eller ikke kan så jeg spør» (Informant nr. 4).

Informant nr. 4 jobber på en spesialskole. Hun forteller at på hennes arbeidsplass jobber alle med supplerende kommunikasjon: «alle bruker ASK, alle bruker bildestøtte». Hun ser en utfordring med bruk av ASK «når de [ASK-brukerne] drar ut og skal generalisere det og bruke det på avlastning, i hjemmet kanskje, bolig, arbeidssted etter hvert. Det er kanskje der utfordringen ligger [...] og folk ikke kan bruke det så aktivt fordi kanskje folk ikke har kunnskap nok om det». Manglende kunnskap kan være en barriere for kommunikasjon. Det er ikke nødvendig med spesialpedagogisk kompetanse i alle ledd, men det er absolutt nødvendig med engasjerte kommunikasjonspartnere som prøver å forstå ASK-brukerens måte å kommunisere på. Ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) er det en vanlig observasjon at alternative kommunikasjonsformen blir sjeldent brukt utenfor opplæringsinstitusjoner. Manglende kunnskap om ASK fører til at ASK-brukere får få reelle muligheter til å kommunisere. Folk rundt ASK-brukeren tror ikke at vedkommende er i stand til å kommunisere eller har noe å snakke om. Dette fører til at mange ASK-brukere utvikler seg til kommunikative underyttere (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307). Derfor er kompetanseheving av fagpersoner og opplæring på de ulike arenaene ASK-brukeren oppholder seg nødvendig. En av informantene går inn på at det er et stort antall personer som jobber med ASK-brukere (i en bolig for eksempel kan det være stort sykefravær blant de ansatte og mange vikarer innom i løpet av en uke):

«Den største faren er jo egentlig det, at vi er for mange som gir tjenester ... Vi er jo 20 stykker som skal i løpet av uken være ... i kommunikasjon med noen som på en måte har store problemer med kommunikasjon. Og vi 20 klarer ikke å bli gode på for eksempel den PODD boka, ikke sant, som er sånn du skal sitte og bla og bla og du klarer ikke å få 20 stykker til det» (Informant nr. 2).

Det er en stor forskjell om en jobber i en skole eller i en avlastningsbolig. Skolen har et samfunnsmandat: elevene skal tilegne seg kunnskap, kompetanse og ferdigheter samtidig som de skal utvikle holdninger og verdier (Opplæringslova, 1998). Dette skal føre til at elevene

senere blir ansvarlige borgere og kan delta i arbeid og i samfunnet. Opplæringen blir blant annet regulert av opplæringsloven som jeg tidligere viste til.

Når ASK-brukeren flytter for seg, er det en stor overgang i livet. Det er mye som kan gå tapt. I den situasjonen er viktig med godt samarbeid mellom alle instanser. Personer og tjenesteytere som fulgte ASK-brukeren fra hen ble født må gi videre informasjon. Helse- og omsorgstjenesteloven skal sikre at tjenesteytere har den utdanningen som kreves for å jobbe på det feltet, men også at de får videre- og etterutdanning dersom det skulle være nødvendig. I lovtekstene står ordene *påkrevd* og *nødvendig* utdanning. Jeg undrer meg over at på dagsenter hvor en stor andel av brukerne mangler funksjonell tale eller har andre kommunikasjonsutfordringer ikke ansees ASK som nødvendig utdanning. For noen år siden var jeg i kontakt med en vernepleier som jobbet på dagsenter for funksjonshemmede og som var over gjennomsnittet interessert i ASK. Vedkommende tok ettårig videreutdanning i ASK ved USN. For denne videreutdanningen er studieavgift per i dag på 29500 kroner eksklusive semesteravgift. Denne vernepleieren betalte videreutdanningen selv. Kunne ikke den gått i kategori nødvendig videreutdanning på en arbeidsplass der ca. halvparten av brukerne har nedsatt taleevne?

Dagsentre skal gi et tilpasset tilbud som skal innebære pedagogisk oppfølging (Reinertsen, 2012, s. 7). Hva innebærer pedagogisk oppfølging på et dagsenter? Pedagogisk tilrettelegging i forhold til rutiner, struktur og forutsigbarhet er bra og ønskelig, men tilrettelegging for å kunne kommunisere og bruke kommunikasjonsverktøy når en trenger, er like viktig. Voksne med behov for ASK skal ifølge Opplæringsloven benytte og få opplæring i bruk av egnede kommunikasjonshjelpemidler. Men hvem skal de kommunisere med når personale ikke har nok kompetanse?

I løpet av 2022-2023 ble det gjennomført landsomfattende tilsyn av barne- og avlastningsboliger. Et av punktene tilsynet satte søkelys på var habilitering og opplæring. I Helsetilsynets veileder (2022, s. 5) står at

«tiltak for å bedre funksjons- og mestringsevne har best effekt når de blir integrert i dagliglivet. For barn med opphold i barne- og avlastningsbolig vil habilitering/opplæring være en sentral tjeneste under oppholdet, samtidig som tiltak også blir gjennomført i hjemmet, i barnehage/skole og i forbindelse med fritidsaktiviteter».

For at habilitering og opplæring skal være forsvarlig, er det en forutsetning at personale har nødvendig kompetanse i forhold til hva slags behov barna og ungdommene har. Alt etter behov bor barn og unge på avlastningsbolig fra 1 dag i uka til 15 dager i strekk per måned. Tilsynet viste at kompetanse i forhold til ASK er generelt lav rundt i landet. Mange rapporter nevner ikke ASK som et kompetanseområde. I noen tilfeller har ansatte i avlastningsbolig ikke oversikt over kommunikasjonssystemer barna bruker. Tiltak som er satt i gang i skolen som gjelder alternativ og supplerende kommunikasjon er ofte ikke tatt i bruk systematisk, eller er ikke tatt i bruk i hele tatt når barna oppholder seg i avlastningen (rapportene er fritt tilgjengelig på Helsetilsynet sine nettsider, jeg refererer ikke til de enkelte kommunenes tilsynsrapporter, jeg har ikke som mål å peke ut enkelte kommuner). Ansatte får ikke systematisk opplæring i bruk av hjelpemidler, heller ikke er det systematisk kunnskapsoverføring til stede i mange boliger. Veilederen (Helsetilsynet, 2022) nevner eksplisitt barnets kommunikasjon og eventuelt behov for hjelpemiddel i forhold til ASK når det gjelder informasjon som boligen må ha for å identifisere barnets behov for habilitering og opplæring. Allikevel har de færreste boligene en kompetanseplan der ASK nevnes som et område for videreutdanning og kompetanseheving for de ansatte (ibid).

7.3 Tid og tilgjengelighet

Tid og tilgjengelighet er temaer som informantene i dette prosjektet peker ut som viktige elementer når de skal tilrettelegge for kommunikasjon med ASK-brukere.

7.3.1 Tid og tålmodighet

Alle fire informanter understreker viktigheten av både å ta seg tid i kommunikasjon med ASK-brukere, men også å gi tid til vedkommende for å svare på spørsmål og å ha tålmodighet til å vente på svar. En av informantene nevner også at «vi må skape det rommet som gjør at [...] man får kommunisert» (Informant Nr. 2).

Tetzchner & Martinsen (2002, s. 60) påpeker at tiden kommunikasjonen tar er en av de viktigste forskjellene mellom naturlig kommunikasjon og kommunikasjon ved hjelp av ASK. Det tar ikke bare lengre tid å kommunisere med en ASK-bruker, men det stiller også spesielle krav til samtalepartneren. Mennesker som bruker kommunikasjonshjelpemiddel, har færre

muligheter til å delta i kommunikasjonssituasjoner og mulighetene deres er mer begrenset til å lære å uttrykke seg på den måten. Når ASK-brukeren bruker grafiske tegn og har et begrenset ordforråd (begrenset ordforråd er et faktum som to av mine informanter også påpeker), må kommunikasjonspartneren tolke det hen tror ASK-brukeren prøver å si. Dette og den høye tidsbruken skaper en ujevn maktfordeling mellom vernepleieren, eller den talende og ASK-brukeren. Ansvar for å jevne ut den skeive maktfordelingen ligger hos den talende, mer kompetente samtalepartneren (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 62ff). I følge Tetzchner & Martinsen (2002, s. 286) er tilstrekkelig tid en komponent som kan gjøre samtalepartnere mer likeverdige:

«For å gi en person som bruker hjulpet kommunikasjon, muligheter for å kontrollere samtaleforløpet bedre og gi et mer likeverdig bidrag til samtalen, er det altså først og fremst viktig at han får den tiden han trenger til å få sagt det han skal. Det innebærer at samtalepartnere må være tilbakeholdne og vente tilstrekkelig lenge før de begynner å tolke eller gjette hva personen skal kommunisere, eller å ta initiativ til en egen replikk, enten denne representerer en fortsettelse eller et skifte av tema».

Det å ta seg tid til å snakke med ASK-brukeren og forklare hva en skal gjøre eller hva som er neste aktivitet, kan være med på å trygge ASK-brukeren og å gjøre dagen forutsigbart. Særlig ASK-brukere med kognitive utfordringer eller autismspekterforstyrrelser kan bli både engstelig og forvirret når overganger ikke er godt nok tilrettelagt.

7.3.2 Tilgang til hjelpemidler og andre nødvendigheter

Alle informantene nevner tilgjengelighet som et viktig element i tilrettelegging for kommunikasjon. Under tilgjengelighet kan vi både forstå at ASK-brukeren har tilgang til hjelpemiddel, bilder og gjenstander rent fysisk, og at vedkommende har mulighet til å kommunisere med noen (det vil si har tilgang til kommunikasjonspartnerne). Samtidig er det ikke nok å ha tilgang til bilder og hjelpemiddel, men det må være både tilpasset til ASK-brukerens alder, interesser og ordforråd.

«I tillegg så er det en som bruker nøkkelring med dagsplanen sin på så han har tilgang på de hele tiden, i tillegg til grid, som supplerer til griden» (Informant nr. 1).

Dette vil si at vedkommende trenger trygghet og forutsigbarhet i forhold til det som skal skje utover dagen. Samtidig er det så mange andre temaer en kan snakke om (utenom det som en skal gjøre den dagen).

Samme informant sier også «men det er jo det å minne oss selv hele tiden også på å ta hjelpemiddelen i bruk og gjøre det tilgjengelig» (Informant nr. 1). Dette viser at det er ingen godt innarbeidet rutine i å bruke kommunikasjons hjelpemidler.

En annen informant (som har en ledende posisjon) sier: «Jeg er ikke for de her talemaskinene som ikke er der når du egentlig trenger det». Hvor er den talemaskinen når en trenger den? Min erfaring viser at hjelpemiddelet ligger ofte i sekken til ASK-brukeren, men ikke blir tatt fram og brukt. Jeg har selv ringt til ansvarlig på hjelpemiddelsentralen for å få og montere stativ for elektronisk PODD, som hang bakpå rullestolen til en ASK-bruker og ble bare brukt når jeg brukte den med vedkommende.

Informant nr. 4 understreker at

«det er viktig for meg at jeg har alle bilder og alt tilgjengelig for eleven ... og at jeg er forberedt rett og slett, at jeg, at alt materiale vi bruker skal ha tilgjengelig ... så det er noe med det å prøve å bidra i det, vi har et veldig stort omfang av språk tilgjengelig for eleven».

Alle informanter snakker om viktigheten av å gi mulighet til å kommunisere. En av informantene sier at personale er «pliktet til å gi mulighet» til kommunikasjon, en annen snakker om å være til stede og være tolk, formidler eller lynavleder når det trengs.

Ifølge Rasmussen (2015, s. 250) er tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet viktig for at ASK-brukeren skal ha mulighet til å uttrykke det hen ønsker, når hen ønsker, og til de personene som hen ønsker å kommunisere med. Videre hevder hun at personen som har ansvaret for å velge ut symboler og ordforråd for ASK-brukeren, har sammen med dette ansvaret også stor makt i det hen bestemmer hva ASK-brukeren har mulighet til å snakke om. De fleste som trenger å kommunisere ved hjelp av bilder, har mange bilder om mat, som jeg selv har erfart ved ulike anledninger i kontakt med ASK-brukere. Hvor mye skal man snakke om mat?

Tilgjengelighet for noen som bruker tegnspråk eller tegn til tale kan også handle om hvordan kommunikasjonspartneren snur seg til den som hen skal snakke med. Mange tegnbrukere

leser av munnen, så det kan være viktig at vi bruker munnbevegelse og er godt synlig for vedkommende.

Uansett om man bruker tegn, symboler eller bilder, er det viktig å tenke over lysforhold i rommet. Samtidig kan det være viktig med overveielser om visuell støy i de rommene ASK-brukere skal oppholde seg i. For noen som har utfordringer med oppmerksomhet er det krevende å sitte på et rom med mange fargerike bilder på veggen, være det seg i skolesammenheng, arbeid eller bolig.

Tilgang til de ressursene som ASK-brukeren har og samtidig tilgang til hjelpemiddel om det trengs, betyr at vi setter ASK-brukeren i stand til å gjøre noe på egen hånd, det vil si at vi legger til rette for mestring. Heggen (2007) hevder at mestring handler om tilgang til blant annet hjelpere eller utstyr og evne til å utnytte disse. Vil vi ha et inkluderende samfunn, må vi legge til rette for og ha forventning om at ASK-brukere mestrer kommunikasjon ved bruk av et kommunikasjonshjelpemiddel. Min informant Nr. 3 snakker om mestring i forhold til kommunikasjon. Dette er et paradoks fordi ingen av de andre informantene snakker om mestring når de snakker om ASK-brukere. Samtidig er mestring og forventning om mestring viktig i alle aldre, det er ikke knyttet til skole, som læring og danning ikke er fenomener som er forbeholdt skolen. Et individs dannelsesprosess er ikke avsluttet med videregående eksamen.

7.4 Begrensninger

Mitt siste avslutningsarbeid ligger 20 år tilbake, og det var en litteraturstudie. Så dette er mitt første kvalitativt forskningsarbeid i denne dimensjonen som viste seg som en begrensning. Jeg lærte mye om kommunikasjon i tidligere studier og dette kan ha ført til at denne masteroppgaven ble muligens noe teoritung. Prosessen med planlegging av prosjektet, formulere forskningsspørsmål, framstille intervjuguide, rekruttere informanter og gjennomføre prosjektet var kjent fra tidligere FOU oppgaver, men prosjektets omfang og utstrekning i tid var en ny erfaring for meg.

At dette prosjektet hadde et lite utvalg av 4 informanter, viser seg også å være en begrensning. Det viste seg å være mye vanskeligere å rekruttere informanter til forskningsprosjektet enn jeg

hadde tenkt. Det er mange som jobber på dette feltet i hver kommune, men det var få som hadde interesse for selv å være med på prosjektet.

Da jeg ikke hadde erfaring med å lage intervjuguide, var jeg usikker på hvor mange spørsmål jeg skulle ha. Jeg hadde til sammen 7 spørsmål, som viste seg å være tilstrekkelig for å få i gang gode samtaler med informantene.

Erfaringene fra informantene kan bidra til refleksjon rundt spørsmål angående alternativ og supplerende kommunikasjon hos disse og forhåpentligvis ha noen ringvirkninger i deres eget arbeid og på arbeidsplassen og fortsette hos medarbeidere. Samtidig viser informantenes svar at det er stort behov for videre forskning og kompetanseheving i bruken av ASK for å sikre mer likeverdig kommunikasjonsvilkår for ASK-brukere.

8 Oppsummering

Kvaliteten av vår kommunikasjon med mennesker med ulike funksjonsnedsettelsen er viktig for personens selvoppfatning, som beskrevet både i teorikapittel om kommunikasjon og i oppgavens drøftingsdel. Ved at barn og unge har nedsatt taleevne, blir deres muligheter til sosial deltakelse begrenset. Det er ikke tilstrekkelig å utstyre barn og ungdom med kommunikasjonshjelpemidler, vi må også tilrettelegge for sosial deltakelse. På den måten kan språkutvikling bli en sosial aktivitet som vi kan tilpasse ASK-brukerens nærmeste utviklingszone (Böttcher & Dammeyer, 2020, s. 221).

Informantene i dette prosjektet er opptatt av den naturlige kommunikasjonen personene har: nonverbal kommunikasjon med gester, mimikk, lyder og kroppslig uttrykk. Informantene anerkjenner kroppslig uttrykk som kommunikasjon, ikke bare noe personen gjør. Samtidig er det viktig at ferdigheter og repertoar skal vokse og at vi muliggjør utvikling: Både utvikling av språk, kommunikasjon, sosiale ferdigheter, men også utvikling av kognitive ferdigheter og personlig utvikling.

All utvikling skjer i samspill, det er noe vi skaper sammen. I denne forbindelse er inkludering et viktig begrep, siden utvikling skjer ved at den som inkluderes beholder sin integritet. Mottoet kan ikke være *Kom som du er og bli som oss*, vi må heller tilstrebe *Kom som du er og bli en bedre/klokere/flinkere utgave av deg selv*. For å kunne være en del av den situerte kulturen, bør ASK-brukere kunne ytre seg og at deres stemme bør bli hørt. Dette er i ASK-brukernes tilfelle bare mulig, dersom de får redskap til å kunne delta på lik linje med andre. Samtidig er det en forutsetning at personer rundt ASK-brukere forstår deres måte å kommunisere på.

For å sikre god kommunikasjon, må vi også sikre gode relasjoner, som alle informanter i dette prosjektet er opptatt av. Vi må kunne etablere likeverdige personlige relasjoner, uten å bli for privat. Rammer i en relasjon bestemmes blant annet av respekt, trygghet, tillitt og humor, som vises i intervjuene. Disse rammene kan øke eller redusere konsekvenser av en funksjonshemming. Måten vi inngår relasjoner og er i samvær med personer med funksjonsnedsettelse, kan både ha positiv og negativ innflytelse på utvikling av kommunikativ kompetanse (ibid). Det finnes dessverre ikke én løsning som fungerer for alle med nedsatt kommunikasjonsevne. Informantene er opptatt av å finne gode løsninger som passer for den enkelte. Å finne den løsningen som passer best for et individ er en lang prosess.

Den krever ofte kreativ nytenkning, særlig når funksjonshemmede ikke har forutsetning til å forstå eller betjene en kommunikasjonsløsning.

Som Lorentzen skriver, er vellykket kommunikasjon avhengig av minst to personer, og det samme gjelder for mislykket kommunikasjon (Lorentzen, 2001). Den største fallgraven når vi skal kommunisere med ASK-brukere er kompetanse. Nærpersoner og personer som jobber med og for mennesker med kommunikasjonsutfordringer har ofte ikke nok kompetanse i bruken av de ulike kommunikasjonsløsningene personer med behov for ASK bruker. De fleste som jobber med personer med funksjonsnedsettelse er vernepleiere, som også noen av informantene i denne studien. De forteller at utdanningen mangler tilstrekkelig informasjon om ASK. Samtidig har en stor del av personer som får tilbud om avlastning eller om plass på et dagsenter ingen funksjonell tale. Helsetilsynets (2023) rapporter viser at det er dårlig stilt med kompetanse rundt ASK blant personale i avlastningsboliger og at mange boliger ikke har ASK på sin kompetanseplan. Denne studiens funn angående kompetanse viser også at kunnskapen blant personalet på dagsenter og avlastning er varierende.

Personene jeg intervjuet i dette prosjektet var alle opptatt av å ha tilstrekkelig tid når de kommuniserer med ASK-brukere, samt at både de og hjelpemiddel er tilgjengelig. Å kommunisere med et kommunikasjonshjelpemiddel er tids- og energikrevende både for ASK-brukeren og kommunikasjonspartneren. Det som sies, må tolkes og ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) kan tilstrekkelig bruk av tid gjøre samtalepartnere mer likeverdige. I vår travle hverdag kan det være fristende å stille Ja eller Nei spørsmål til ASK-brukeren, men disse spørsmålene bør ikke være regelen. ASK-brukeren trenger både kommunikasjonshjelpemiddel som er tilgjengelig og tilgang til personer vedkommende kan kommunisere med. Tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet innebærer videre tilgang til passende ordforråd og tilpasning av kommunikasjonshjelpemiddelet til personen som skal bruke det.

9 Avsluttende betraktninger

Funnene i denne studien viser at personalet i ulike posisjoner har ulike erfaringer med språkmiljø og tilrettelegging av språkmiljøet. Alle informantene er erfarne kommunikasjonspartnere til ASK-brukere og tilrettelegger etter sin beste evne. De setter av tilstrekkelig tid i møte med ASK-brukere og gir rom for kommunikasjon. Samtidig gir tre av fire informanter inntrykk av at de er usikre når de skal bruke ulike kommunikasjonshjelpemidler og at de ikke har nok kompetanse når det gjelder ASK. Min erfaring viser at profesjonelle kommunikasjonspartnere ikke er trygge nok når de skal bruke et kommunikasjonshjelpemiddel og at de foretrekker å lese ASK-brukerens kroppsspråk og gester framfor å tolke ytringer som blir gjort ved bruk av kommunikasjonshjelpemiddel.

Informantene setter av tid og gjør en innsats for å bygge gode relasjoner i trygge rammer. Alle gir inntrykk av å være trygge, rasjonelle, tydelige personer som byr på seg i møte med ASK-brukere. Samtidig ser ikke alle informanter behovet for å bruke det språket ASK-brukeren har.

Som spesialpedagog i voksenopplæring er jeg opptatt av livslang læring. Dagliglivet er et utmerket godt læringsmiljø og er avgjørende for mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Bruken av fysiske redskap for å mediere språk forutsetter et godt læringsmiljø. Den lærende er avhengig av at de rundt seg modellerer språket. For at læring blant ASK-bruker skal kunne skje, må en kunne « snakke » om sine opplevelser: enten ved å bruke talespråk, de som har det, eller ved å bruke artefakter for å kommunisere og forsterke språket. Mange ASK-brukere kan ikke snakke om sine erfaringer med omgivelsene, fordi personer i deres omgivelser ikke snakker deres språk eller ikke snakker det godt nok. For å si det med Säljö (2002, s. 46) kunnskaper eksisterer først « mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning ». Funnene i denne studien, teori fra teorikapittelet og mine personlige erfaringer viser at tilrettelegging for at ASK-brukere skal ha et raust språkmiljø, ikke ser ut til å være tilstrekkelig. Samtidig ønsker mine informanter å bidra til at den enkelte ASK-bruker blir sett og hørt. Når ungdommene er ferdig på videregående skole, har de hele livet foran seg. Forhåpentligvis har de lært å bruke et kommunikasjonshjelpemiddel. For å kunne delta i samfunnet etter sine forutsetninger og være del av et demokrati, trenger de både gode rollemodeller og kommunikasjonspartnere og trygge personer som verdsetter de for den de er. Det er ikke tilstrekkelig at ASK-brukere *har* rett til å ytre seg, de må også få mulighet og *få*

rett. For å følge opp rettigheter til funksjonshemmede fra FNs erklæring, og både sette søkelys på voksne ASK-brukere og øke kompetanse i ulike personalgrupper, trengs det mer forskning som fokuserer på unge voksne og voksne ASK-brukere, forskning i skjæringspunktet mellom spesialpedagogikk og voksenpedagogikk.

Litteratur

Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I A.-L. Arnesen (red). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Universitetsforlaget.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013: *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. [Konvensjon, rettighetene, mennesker nedsatt funksjonsevne \(regjeringen.no\)](#)

Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs* (Fifth edition.). Paul H. Brookes Publishing Co. Hentet den 10.03.2024 fra [ProQuest Ebook Central - Reader \(usn.no\)](#)

Blackstone, S. W., & Berg, M. H. (2006). *Social networks: en kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere: manual*. Trøndelag kompetansesenter. [Social Networks | statped.no](#)

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3:2. (s. 77-101). DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2020). *Handicappsykologi: en grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelse*. Samfundslitteratur.

Communicate (u.å.). I Oxford English Dictionary (25.05.2024). [communicate - Quick search results | Oxford English Dictionary \(oed.com\)](#)

Dahl, S. (2015). Alternativ og supplerende kommunikasjon i bolig for utviklingshemmede: faktorer som påvirker i hvilken grad boligpersonalet tilrettelegger for bruk av ASK-hjelpemidler. *SOR rapport (trykt utg.)*, 61(3). Hentet den 10.03.2024 fra [SOR 3.2015.indd \(stiftelsensor.no\)](#)

Dalland, O., & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.

Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, Publisert: 16.12.2021 hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Eide, T., & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Gyldendal akademisk forlag.
- Felce, D., Lowe, K., Perry, J., Baxter, H., Jones, E., Hallam, A. & Beecham, J. (1998). Service Support to people in Wales with severe intellectual disability and the most severe challenging behaviours: Processes, outcomes and costs. *Journal of Intellectual Disability Research*. Nr. 42, (s. 390-408). Hentet den 10.03.2024 fra [Service support to people in Wales with severe intellectual disability and ...: EBSCOhost \(usn.no\)](#)
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Fossheim, Hallvard (u.å.): *Sokrates i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 11. april 2024 fra <https://snl.no/Sokrates>
- Fuglseth, K. (2012). Fenomenologi og livsverdsanalyse: ei nyorientering? I D.A. Aarø Engen & K. Fuglseth (red.). *Human empiri: fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling: Til 70-årsdagen for Gustav Erik G. Karlsaune* (s. 215–232). Tapir akademisk forlag.
- Gadamer, H. G. (1998). *Truth and method* (2. rev. utg.). New York: Continuum.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten, S. (red.). *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2007). Rammer for meistring. In T.J. Ekeland & K. Heggen (red). *Meistring og myndiggjering - reform eller retorikk?* (s. 64–82). Gyldendal akademisk.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester*. LOV-2011-06-24-30. Lovdata. [Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. \(helse- og omsorgstjenesteloven\) - Lovdata](#)
- Helsedirektoratet (2021). *Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. [Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming - Helsebiblioteket](#)

Helsedirektoratet. (2015). *Rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator*.

[Rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator - Helsedirektoratet](#)

Helsetilsynet (2023) [Tilsynsrapporter – søkeside | Helsetilsynet](#)

Helsetilsynet. (2022). Veileder landsomfattende tilsyn 2022-2023. Hentet den 14.04.2024 fra

[Får barn i barne- og avlastningsboliger habilitering/opplæring i samsvar med sine behov?](#)

[Veileder landsomfattende tilsyn 2022-2023 \(helsetilsynet.no\)](#)

Hopmann, B. (2024). Bedingungslose Inklusion? Mit Behinderung über Behinderung hinaus. *Sozial extra*, 48(1). (s. 19–22). <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00658-z>

Høigård, A. (2012). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.

Inkludere (u.å.) I Det norske akademis ordbok (25.04.2024). [inkludere - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](#)

Integrere (u.å.). I Det norske akademis ordbok (25.04.2024). [integrere - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](#)

Jensen, P., Ulleberg, I., & Keeping, D. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.

Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, A.V. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.A.B. Næss & A.V. Karlsen (Red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 187-215). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (u.å.). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet den 19.04.2024 fra [f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf \(regjeringen.no\)](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview. Introduktion til et håndværk. (2. utgave). Hans Reitzel Forlag. København.

Kvernbekk, T. (2016). Kommunikasjon. I T. Strand, O.A. Kvamme, & T. Kvernbekk (2016). *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 177-188). Cappelen Damm akademisk.

Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Universitetsforlaget.

Loretzen, P. (2001). Partnerkompetanse. Kommunikasjon og mening er noe vi skaper sammen. *SOR rapport Nr. 3/2001*. (s. 12-15). Hentet fra

https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2001/SOR_Rapport_3_2001-Lorentzen-Kommunikasjon_og_mening_er_noe_vi_skaper_sammen.pdf

Meld. St. Nr. 32. (2021). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. [Meld. St. 32 \(2020-2021\) \(regjeringen.no\)](#)

Midtlin, H. S., Næss, K.-A. B., Taxt, T., & Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability and Rehabilitation*, 37(14), 1260–1267.

<https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659>

Morken, I. (2016): Inkludering. I T. Strand, O.A. Kvamme, & T. Kvernbekk. *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 165-176). Cappelen Damm akademisk.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) (2018) "*Kommunikasjon: Bruk av ASK i overgang til voksenliv*" [nettdokument]. Trondheim: NAKU (sist faglig oppdatert 27. juni 2019, lest 31. mars 2024) <https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-bruk-av-ask-i-overgang-til-voksenliv>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I: S. Nilsen. *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15-37). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Næss, K.A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (red). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-46). Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter*. LOV-1999-07-02-63. [Lov om pasient- og brukerrettigheter \(pasient- og brukerrettighetsloven\) - Lovdata](#)

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Rasmussen, T.D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: Et foreldreperspektiv. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen. *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 239-259). Fagbokforlaget.

Reinerstsen, S. (2012). *Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med utviklingshemming*. [Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming](#)

Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utgave). Fagbokforlaget.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen. *God kommunikasjon med ASK-brukere God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217–237). Fagbokforlaget.

Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss, & A.V. Karlsen. *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 73-118). Fagbokforlaget.

Statped (2019): «Hvorfor kan jeg ikke få bruke hodet?» Rapport om eksamen, obligatoriske prøver og vurdering for elever med behov for ASK. [rapport-om-eksamen-obligatorig-for-elever-med-behov-for-ask.pdf \(statped.no\)](#)

Statped. (u.å.). *Alternativ og Supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet 22.02.2024 fra [Alternativ og supplerende kommunikasjon \(ASK\) | statped.no](#)

Statped. (u.å.). *Bliss symbolspråk*. Hentet den 24.05.2024 fra [Bliss symbolspråk | statped.no](#)

Stiftelsen SOR (u.å.): *Kartleggingsbanken.no*, Hentet den 04.05.2023 fra [Kartleggingsbank - Stiftelsen SOR](#)

Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. [Skolens samfunnsmandat \(utdanningsnytt.no\)](#)

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten. *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Cappelen akademisk forlag.

Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. I M. Smith. (editor). *The Silent Partner?: Language, Interaction and Aided Communication*, J & R

Press Limited, 2016. ProQuest Ebook Central. Hentet den 15.03.2024 fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=6552962>

Tetzchner, S. von. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.

Tetzchner, S. von, Brekke, K. M., Sjøthun, B., & Grindheim, E. (2005). Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 82–100. <https://doi.org/10.1080/07434610500103541>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press.

Watzlawick, P., & Beavin, J. (1967). Some formal aspects of communication: pragmatics as reciprocal process in the presence of another, all behavior is communicative there are many levels of information in every communication, and one always pertains to the relationship in which the communication occurs. A stream of communicational events consists in a series of overlapping stimulus-response-reinforcement triads references. *The American Behavioral Scientist (Pre-1986)*, 10(8), 4. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/some-formal-aspects-communication/docview/194659473/se-2>

Østvik, Jørn (2008): *Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider*. Hentet den 08.03.2024 fra [Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider | Kunnskapsbanken](#)

Bilder

Figur Nr. 1: *Kommunikasjonstrappa*, bilde hentet den 02.03.2024 fra [trappen kommunikasjonsutvikling \(statped.no\)](https://statped.no/trappen-kommunikasjonsutvikling)

Figur Nr. 2: *Tematavle*, bilde hentet den 22.02.2024 fra [Hvordan informere mennesker med utviklingshemming om koronaviruset | Psykologen Innstrand](#) og *talemaskin*, bilde hentet den 22.02.2024 fra [ProxTalker - UTGÅTT | Abilia](#)

Figur Nr. 3: *Dagtavle for en voksen*, bilde hentet fra privat arkiv den 02.03.2024 og *Dagtavle for barnehage*, hentet den 02.03.2024 fra [Dagtavler og dagtavlebilder | Språkhjerte - Logoped \(xn--sprkhjerte-35a.no\)](#)

Figur Nr. 4: Abilia. *Elektronisk Podd*. Hentet den 02.03.2024 fra [PODD | Abilia](#). Cognita. *Grid 3*. Hentet den 02.03.2024 fra cognita.no/grid3

Figur Nr. 5: Østvik, J. (2008). *Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. Dialog 2-2008*. Hentet den 04.03.2024 fra [Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider | Kunnskapsbanken](#)

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Språkmiljø for mennesker med nedsatt taleevne”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan språkmiljø for brukere av alternativ og supplerende kommunikasjon formes av samtalepartnere.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Edit Strom og jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk som jeg skal skrive våren 2024. Formålet er å se på hvordan samtalepartnere former språkmiljø for mennesker som har nedsatt taleevne og trenger å bruke et kommunikasjonshjelpemiddel.

Kommunikasjonspartnere spiller en viktig rolle i forhold til hvorvidt brukere av alternativ og supplerende kommunikasjon (forkortet ASK) lykkes med kommunikasjon. Jeg ønsker å belyse problemstillingen min ved forskningsspørsmål om hvordan kommunikasjonspartnere opplever sin egen rolle og hvordan de legger til rette for kommunikasjon.

I dette forskningsprosjekt ønsker jeg kontakt med personer som gjennom sitt arbeid møter barn, unge, eller voksne mennesker som har nedsatt taleevne og bruker kommunikasjonshjelpemiddel, som for eksempel bilder, symboler og elektroniske hjelpemidler.

Det er Institutt for pedagogikk ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag, USN som har ansvar for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen da din arbeidsplass er knyttet til kommunale helse- og omsorgstjenester eller aktivitetstilbud.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil jeg gjennomføre et personlig intervju med deg (sted og tid blir vi enige om). Intervjuet vil vare om lag en time og jeg lager lydopptak av det. Dette blir transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er meg selv og veileder Oddvar Hjulstad som har tilgang til opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på privat elektronisk verktøy, innelåst.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger som vil publiseres er ikke av personlig karakter. Det blir ikke gjenkjennbar hvilken arbeidsplass du jobber på eller hvilken kommune.

Personlige opplysninger som navn blir erstattet med fortløpende tall, informant 1, 2, 3 og så videre.

Prosjektet avsluttes ved levering av masteroppgave 15.06.2024. Lydopptak blir slettet sammen med personlige opplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Pedagogisk institutt ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag, USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Oddvar Hjulstad, førstelektor, Institutt for pedagogikk, oddvar.hjulstad@usn.no, telefon: 35026389
- Personvernombud: Paal Are Solberg, [personvernombud@usn](mailto:personvernombud@usn.no)

Prosjektet er meldt inn i personverntjenesten Sikt.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Edit Strom

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Språkmiljø for mennesker med nedsatt taleevne*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
240210

Vurderingstype
Automatisk

Dato
04.11.2023

Tittel

Språkmiljø for mennesker med nedsatt taleevne

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Oddvar Hjulstad

Student

Edit Strom

Prosjektperiode

01.12.2023 - 15.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3 Intervjuguide

1. Hvordan er du tilknyttet mennesker som trenger støtte til å kommunisere?
2. Hva er din forståelse av et godt språkmiljø for ASK-brukere?
3. Er ASK et emne du hadde i din utdanning? Får du kurs/veiledning i forhold til bruk av ASK?
4. Hvordan kommuniserer du med mennesker som ikke har talespråk?
5. Hvordan bidrar du til et godt språkmiljø for ASK-brukere?
6. Hvordan er din oppfatning av deg selv som kommunikasjonspartner? Hva gjør du for å oppnå god kommunikasjon?
7. Hva tenker du om følgende utsagn: «Mange ASK-brukere må utvikle sin kommunikasjon nesten uten å ha erfart at deres måte å kommunisere på blir brukt blant jevnaldrende og blant voksne» (Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, A.V. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.A.B. Næss, A.V. Karlsen (Red.). God kommunikasjon med ASK-brukere. (s. 187-215). Fagbokforlaget.)?