

Kommunikation i forhold til mennesker med multiple funktionsnedsættelser

AF METTE CHRISTENSEN, FAGLIG CENTERMEDARBEJDER I VIKOM

*"Alt er middel, dialog er målet.
En stemme alene afslutter intet og afgør intet.
To stemmer er livets minimum,
eksistensens minimum."*

Mikhail M. Bakhtin
(fra Andersen 2002, s. 110)

Om kommunikationssyn

Denne artikel handler om vigtige aspekter ved kommunikation – først og fremmest i forhold til mennesker med multiple funktionsnedsættelser, hvor VIKOM har børn og unge som sin fokusgruppe. Den bygger på udvalgte dele fra min specialeopgave i audiologopædi: *Kommunikationsstyrkende intervention fra et relationistisk perspektiv* (Christensen 2005).

Ovenstående citat fra den russiske filosof Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) opsummerer mange af de synspunkter på kommunikation, som lægges frem i artiklen. For ham var det det *dialogiske*, der var centralt. Citatet illustrerer en forståelse af kommunikation og samspil som en fundamental eksistensbetingelse. En sådan forståelse af kommunikation er især afgørende, når det handler om mennesker med multiple funktionsnedsættelser, som kommuni-

ker på anderledes måder. Her må kommunikation ses som noget, der foregår i en gensidig relation med mindst to deltagende og handlende parter, der sammen og mellem sig og ud fra et fælles ståsted forsøger at skabe mening og forståelse.

Ofte beskrives kommunikation dog blot som overføring af information fra én person til en anden, hvor der er en afsender, en modtager og et budskab, som sendes af sted i en bestemt kode. Den norske psykolog Per Lorentzen (2001; 2003) påpeger, at dette syn på kommunikation er utilstrækkeligt, da dét at kommunikere dermed reduceres til en færdighed hos afsenderen i at omsætte og overføre sine egne færdige budskaber, tanker, følelser mv. til en fælles kode. Og hos modtageren bliver det en færdighed i at kunne afkode dette budskab. Denne færdighedsorienterede forståelse af kommunikation, mener han, er

utilstrækkelig, da pædagogiske tiltag i relation til kommunikation så kun kommer til at handle om at optræne færdighed i at omsætte budskaber til en bestemt kode, der kan afkodes af andre, eller færdighed i at afkode disse budskaber.

Lorentzen mener, at man i stedet må se på kommunikation som *"en over tid udstrakt udveksling mellem to personer, om hvad begge parter mener og synes om det, der sker i den konkrete situation"* (Lorentzen 2003, s. 178). Et sådant syn på kommunikation betoner aspekter, der handler om at skabe mening i verden og om, at vi udvikler os, når vores synspunkter møder andres. Der er altså meget mere på spil end informationsoverføring.

Udvikling og dannelse

Kommunikation og samspil, er forudsætningen for dannelsen af et selv, der oplever at kunne

skabe mening i tilværelsen, handle i verden, påvirke sine omgivelser og dele perspektiver og oplevelser med andre.

Argumentationen for dette syn kan man bl.a. finde i den nyere spædbarnsforskning, som har dokumenteret, at det lille barn fødes med naturgivne kompetencer til fra starten at indgå i samspil med sine omsorgsgivere (se fx Bråten 1998; Kirkebæk 1998). Fx kan barnet i de første levemåneder imitere voksnes lyde og ansigtsudtryk og indgå i såkaldt "protodialog" med sine omsorgsgivere med turtagning og gensidig samordning og samstemning af udtryk og bevægelser. Også den amerikanske udviklingspsykolog Daniel Stern (2000) har med sin udviklingsteori beskrevet, hvordan spædbarnets selv udvikler sig gennem dets relationer til især de nære omsorgspersoner.

Han beskriver bl.a., hvordan barnets evne til at integrere indtryk fra forskellige sanskanaler (fx fra berøring og syn af et objekt eller mellem talelyd og mundbevægelser) kan være med til dannelsen af et gryende selv og en gryende anden. Barnets fornemmelse af selvet og den anden styrkes også ved en oplevelse af at være ophav til egne handlinger og ved oplevelse af betydningen af den gensidige regulering i samspil. Via samspil vil barnet begynde at forme episodiske erindringer om, hvordan forskellige samspil vil forløbe. En sådan episode består af sansninger, handlinger, tanker, affekter og mål, som udgør en sammenhængende oplevelsesperiode. Det kan fx være dét at få bryst. Stern kalder dette for "*måder-at-være-sam-*

men-med-andre-på". Ved hjælp af disse måder-at-være-sammen-med-andre-på bliver spædbarnet i stand til at genkende samspilshændelser, der identificerer et selv og en anden.

Mellem syvende og niende levemåned får barnet lidt efter lidt den betydningsfulde erkendelse, at indre subjektive oplevelser kan deles med andre. Når barnet fornemmer, at andre kan have mentale tilstande, der ligner dem, barnet selv har, er det muligt at være fælles om subjektive oplevelser, dvs. intersubjektivitet. Dette bliver muligt ved hjælp af *affektive afstemninger*. Her må omsorgspersonen aflæse barnets følelsetilstand ud fra dets ydre adfærd. I tillæg må personen udvise en adfærd, der ikke er ren efterligning, men ikke desto mindre modsvarer barnets ydre adfærd. Og endelig må barnet være i stand til at læse denne korresponderende reaktion som noget, der har at gøre med barnets egen oprindelige følelsesmæssige oplevelse og ikke blot som en imitation af barnets adfærd. Udtryksmåden vil ofte være en anden end den, barnet anvender, og er således tværmodal. Moren kan fx matche intensiteten og varigheden i barnets stemme med intensitet og varighed af sine kropsbevægelser. Det, der matches, er ikke den anden persons adfærd som sådan, men snarere et adfærdsaspekt, der afspejler personens følelsetilstand. Matchningen synes således at ske mellem udtryk for indre tilstande, mellem følelseskvaliteter man er fælles om.

Interpersonel samhørighed, som skabes gennem afstemning, spiller en vigtig rolle i barnets

erkendelse af, at indre følelsetilstande er menneskelige oplevelsesformer, man kan være fælles om med andre mennesker. Det omvendte gælder også. Følelsetilstande, der aldrig afstemmes, opleves kun alene og isoleret fra den interpersonelle sammenhæng af oplevelser, man kan være fælles om. Det, der står på spil, er altså formen og omfanget af det indre univers, man kan være fælles om (Stern 2000).

Konsekvensen af at se på udvikling og dannelse som noget, der foregår i kommunikative samspil, er blandt andet, at en vigtig opgave bliver at skabe mulighed for, at den enkelte kan indgå i meningsfulde samspil, hvor udvikling kan foregå. For selv om der er medfødt grundlag for at kunne indgå i sociale samspil, må dette grundlag næres for at kunne folde sig ud (Bråten 1996). Dette bliver endnu mere afgørende for børn med alvorlige funktionsnedsættelser. Det er indlysende, at udviklingsprocessen, som skitseret af Stern, er sårbar, hvis barnet er født med multiple funktionsnedsættelser. Barnets muligheder for at erkende verden gennem sine sanser og påvirke andres adfærd med sine signaler kan være nedsatte. Således bliver også barnets muligheder for at opleve "*måder-at-være-sammen-med-andre-på*" påvirket. Ligeledes kan mulighederne for morens affektive afstemning være begrænsede eller anderledes. Her er det afgørende at være opmærksom på områder, hvor barnets oplevelsesmuligheder er truede og som følge deraf forsøge at skabe mulighed for, at barnet med funktionsnedsættel-

ser får tilsvarende erfaringsmuligheder tilpasset dets specielle behov.

Kommunikation er dialogisk

Nedenstående afsnit tager overvejende udgangspunkt i Nina Møller Andersens (2002) fremstilling af Bakhtin ud fra et sprogbrugsteoretisk synspunkt. For Bakhtin var det dialogiske et nøglebegreb. Han mente, at det dialogiske gennemtrænger alt, der har med menneskelig adfærd at gøre, og at dialogisk kommunikation er en fundamental eksistensbetingelse. Han anså bevidstheden, sandheden og ideen for at være dialogisk, dvs. opstået gennem kommunikation og dermed til forhandling.

Han talte om det dialogiske ord og om, at man må studere sproget, der hvor det lever – i verden og i dialog med verden. Ordet bliver først dialogisk i det øjeblik, det indgår i sprogbruget, dvs. hvor det er rettet mod nogen. I det dialogiske ord sker der et samspil og en interaktion mellem to stemmer, og ordet påvirkes både af, hvis ord det er, og af, hvem det er henvendt til. Ordet kan altså ikke kun ses fra den talendes synspunkt. Man må også se på relationen til de andre deltagere i kommunikationen. En ytring (der ligesom det dialogiske ord er en kommunikativ enhed) tager hensyn til, at taleren og lytteren hele tiden bytter roller. Forventningen om et svar fra modtageren påvirker afsenderens ord. På denne måde er afsenderens ord påvirket af modtagerens svar, allerede inden det sendes af sted. Således er ordet dialogisk, og kommunikation er en løbende

proces, der udvikler sig som følge af talerens og lytterens vekselvise ytringer.

Ifølge Bakhtin bygger forståelse på samme måde på en forventning om en fremtidig reaktion, på et svar. Dette gør forståelse aktiv og responsiv. Han mener ikke, at passiv forståelse er egentlig forståelse, men at den virkelige forståelse først kommer til syne i svaret, og at forståelse og svar betinger hinanden. Virkelig forståelse er intersubjektiv og dialogisk, dvs. at den er skabt af mindst to bevidstheder. I dette lys handler forståelse om andet og mere end at afkode en meddelelse fra afsenderen.

Disse dialogiske aspekter ved kommunikationen, som Bakhtin er optaget af, indfanger de traditionelle kommunikationsmodeller ikke. De ser afsenderen som ophavsmand alene til en ytring (Lorentzen 2001). De indfanger ikke den måde, både afsenderen og modtageren begge påvirker det sagte på, det dialogiske i ytringen. Ligeledes indfanger de heller ikke det aktive aspekt ved forståelsen. I et dialogisk syn på kommunikation er mening og forståelse forankret i, at menneskers bevidsthed dannes, opretholdes og udvikles i dialogiske møder med andre. Meningen findes ikke i de enkeltes sind, men er noget, man forhandler frem i kommunikationen *mellem* aktørerne (Lorentzen 2003).

Den kommunikative kontekst

En fælles og delt kontekst er en forudsætning for at skabe mening og forståelse mellem mennesker. Mead (1962) påpegede, at man må have noget at

kommunikere om, før man kommunikerer – det er ikke nok at have den andens symbol eller sprog, hvis man ikke har nogen fælles ideer eller fælles aktiviteter. Lorentzen (2001) siger, at de kommunikerende er *”involveret i en fælles handling, som foregår mod en baggrund af en fælles oplevet kontekst”* (s. 191). Også han mener, at kommunikation muliggøres af en følelse af at dele noget; dele fælles omgivelser, fælles ståsted, fælles perspektiv på hændelser og fælles vurdering af forhold i omverdenen, selvom perspektiverne aldrig bliver helt sammenfaldende. Mening opstår, fordi partnerne er socialt organiseret i forhold til hinanden. Stern (2000) siger også, at intersubjektive oplevelser af at dele indre tilstande forudsætter en fælles betydningsramme og fælles kommunikationsmidler, som fx for spædbørn kan være gestus, kropsstilling og ansigtsudtryk. Noget tilsvarende findes i den kognitive semiotik², hvor man taler om *base space*, som er en mental forestilling om fælles situation, fx fælles omgivelser, fælles viden eller fælles fokus. Dette base space danner udgangspunktet for *forhandling* af betydning og mening, som er et fælles arbejde for at forstå hinanden (Larsen 2004).

Samtidig har den kommunikative kontekst betydning for, hvordan ytringer udformes. Dette er åbenlyst, når man tænker på, hvordan vi taler forskelligt med forskellige mennesker i forskellige sammenhænge om den *samme* ting. Med reference til Bakhtin formes det dialogiske ord i rummet mellem de kommunikerende parter, hvor både

afsender og modtager i situationen påvirker det, som siges. Partnerne bringer med ind i samspilssituationen hver deres livserfaring, generelle samspilserfaring (svarende til Sterns måder-at-være-sammen-med-andre-på) og samspilserfaring med den aktuelle partner (Sollied 2005). Disse erfaringer sammen med den indrammende kontekst i situationen er med til at forme de kommunikative ytringer, som tilpasses til partneren og konteksten. I visse relationer (fx mellem spædbarn og omsorgsperson) vil tilpasningen fra den voksnes side være dominerende og med til at gøre samspillet meningsfuldt. Sollied (2005) beskriver også kontekstens betydning for at forstå udtrykkene hos børn med alvorlige funktionsnedsættelser. Her er det endnu mere nødvendigt, at barnets anderledes udtryk knyttes meningsfuldt sammen med den kontekst, de kommer frem i. Her må omsorgspersonen lave en prøvende fortolkning og vælge den mest betydningsfulde mening ud fra den givne kontekst og sit kendskab til barnet.

Sprog og symboler

Når man taler om sprog i brede vendinger, kan det være nyttigt at anvende Bloom og Laheys (1978) opdeling i tre dimensioner ved sproget, nemlig *indhold*, *form* og *brug* til at præcisere, hvad man taler om. Man kan groft sagt sige, at indhold svarer til semantikken, form svarer til fonologi, grammatik og syntaks (eller andre udtryks udformning og opbygning), mens brug svarer til pragmatikken i bred forstand, dvs.

hvordan sproget bruges til samspil og kommunikation i forskellige situationer og sammenhænge. Det centrale i denne artikels sammenhæng er brugen af sprog som et middel til kommunikation og med en opfattelse af sprog som først og fremmest et socialt fænomen.

Man kan også tale om 'symbolsk kommunikation'. Brug af symboler gør det muligt for mennesker at udvikle en holdning til fænomener i omverdenen, som gør, at vi kan tænke på dem eller tale om dem. Symboler vækker således en *forestilling* om objekter og fænomener, der kan holdes i bevidstheden. Symbolet kan fx være et ord, et billede, en lyd eller et tegn. Det væsentlige ved symbolet er ikke den fysiske form, men den mening, som symbolet bærer (Lorentzen 1998).

Som sagt er kommunikation og samspil en afgørende udviklingsbetingelse og dermed også en betingelse for udvikling af symbolbrug og sprog. Lorentzen (2001) skitserer følgende udvikling mod symbolsk kommunikation med udgangspunkt i Vygotskys teorier:

- Barnet er et biologisk væsen, som forholder sig spontant til sine omgivelser, fx gennem bevægelser med kroppen eller lyde, fx gråd.
- Barnets omsorgspersoner forholder sig til disse bevægelser og lyde, og dermed får de en social og kulturel betydning.
- Sammen danner barnet og omsorgspersonen denne betydning, og gennem fælles involveringer gennemgår barnets spontane udtryk

en udvikling til mere komplicerede sociale og kommunikative udtryk, fx i form af pegegestus og senere ord.

- Samspillet mellem barnet og den voksne er afgørende for disse kvalitative omdannelser fra det spontane til noget, barnet senere kan gøre på en viljestyret måde.

Det vil altså sige, at symboler får deres betydning gennem kommunikation, og de er noget, som er vedtaget. Betydninger er et resultat af fælles forhandlinger, og dét at lære at kommunikere ved hjælp af symboler er en proces med dannelse af fælles oplevelser ved hjælp af symboler (Stern 2000). Det er vigtigt at huske på, at alle symboler kun har en abstrakt mening, hvis de ikke er forbundet med oplevelse i konkrete situationer. For at brugen af et symbol kan generaliseres, er det *oplevelsesaspektet*, der må bekræftes og besvares af kommunikationspartneren og ikke kun udtrykkets symbolske karakter. Når der svares på barnets udtryk, må det ske på en måde, der varetager flest muligt af de følte meningsaspekter, der kan tænkes at ligge bag ved udtrykket. Derfor er vejen frem ikke at forsøge at lære børn med alvorlige funktionsnedsættelser at bruge og forstå symbolsk kommunikation (som ord, tegn eller grafiske symboler) som en teknisk færdighed, der adskiller sig meget fra den måde, hvorpå børn normalt lærer sig sprog. Man kan ikke starte med at påføre symbolsk kommunikation udefra og adskilt fra en meningsfuld sammenhæng. Man må i stedet tage udgangspunktet i det enkelte barns

udtryk, som de opstår i samspillet (Lorentzen 2001) og selv være en rollemodel i at bruge symboler i forbindelse med samspil.

Kommunikationshandicap

Mennesker med multiple funktionsnedsættelser kan have nogle anderledes forudsætninger for at indgå i kommunikation end andre mennesker. I denne forbindelse taler man ofte om 'kommunikationshandicap'. Her er det vigtigt at holde fast i, at ordet 'handicap' henviser til noget, som opstår *mellem* mennesket med funktionsnedsættelsen og omgivelserne (jf. FN's Standardregler). Et handicap er altså ikke noget, der tilhører én person. Dette er også meget vigtigt at holde fast i, når det handler om kommunikation – nemlig at handicapet ikke kan placeres hos personen med funktionsnedsættelser, men er noget, som opstår i relationen *mellem* de kommunikerende, afhængig af forholdene omkring de forskellige relationer, den enkelte indgår i. Således kan mennesker med funktionsnedsættelser opleve et større eller mindre (eller slet intet) kommunikationshandicap afhængig af, hvem de skal kommunikere med og andre faktorer ved konteksten. Et bud på en definition af kommunikationshandicap kunne derfor være følgende:

Mennesker kan have en række forskellige funktionsnedsættelser, som gør, at de har specielle forudsætninger og muligheder for at indgå i kommunikation. I nogle situationer vil der opstå et kommunikations-

handicap af varierende størrelse, hvor forhold *i den givne relation og kontekst* besværliggør kommunikationen. Endvidere kan mennesker opleve kommunikationshandicap, når de ikke er i stand til at benytte sig af deres samfunds konventionelle kommunikationssystemer på lige fod med andre i samme livssituation uden funktionsnedsættelser.

Formålet med betegnelsen er at sætte fokus på forhold i relationen og i omgivelserne, der gør, at kommunikationshandicap opstår, med henblik på at afsøge, hvordan man bedst kan reducere eller eliminere handicapet, som det kommer til udtryk i forskellige situationer. Det skal understreges, at handicapet ikke er noget, som tilhører personen med funktionsnedsættelser, men noget, som opstår i relationen til omgivelserne.

Definitionen er til dels en udvidelse af von der Lieths (2001) definition fra 1985, der havde til hensigt at sætte fokus på kommunikationen og informationsudvekslingen mellem samfundet og den enkelte. Hensigten med udvidelsen er at få et begreb, der også kan indfange de mere individuelle og kontekstbetingede situationer, hvor et kommunikationshandicap kan opstå. En anden vigtig hensigt er at flytte fokus fra personen med funktionsnedsættelser til relationen til omgivelserne. Således indfanges det relationelle aspekt bedre, og det bliver mere brug-

bart i forhold til planlægning af en pædagogisk indsats ud fra et helhedssynspunkt.

Totalkommunikation

Det er også vigtigt at se på, hvilke måder og midler der kan give den enkelte mulighed for at indgå i meningsfyldte og udviklingsskabende kommunikative samspil. Her bliver begrebet totalkommunikation vigtigt. Dette begreb understreger, at kommunikation kan foregå og foregår på andre måder end med talesprog. Britta Hansen har i forbindelse med døvepædagogik beskrevet totalkommunikation på følgende måde (citeret af Aabel 1992):

Totalkommunikation er en kommunikationsfilosofi – ikke en kommunikationsmetode og slet ikke en undervisningsmetode. At anvende totalkommunikation betyder at være villig til at bruge alle til rådighed stående midler for at forstå og blive forstået. Filosofien er baseret på en vilje til tovejskommunikation, hvor begge parter yder hinandens sprog og udtryksform respekt og accept – og hvor udvekslingen af informationer sættes højere end indlæringen af bestemte sprogformer (s. 44).

I småbørnsprojektet på Skolen på Taxvej (1987) modificerede man Britta Hansens kommunikationscirkel til brug på skolens gruppe af børn, dvs. børn med multiple funktionsnedsættelser. Resultatet var to cirkler, der skal illustrere, at der findes mange forskellige slags udtryk og kom-

munikationsformer. Den ene indeholder elementer i total-kommunikation, bl.a. øjenkontakt, konkreter, lyd, tale, skriftsprog, Bliss, kropssprog, mimik, gestus, naturlige og hjemmelavede tegn, tegn fra døves tegnsprog, symboler (piktogrammer) m.m. Den anden cirkel handler om førsproglig kommunikation og består således kun af ikke-symboliske kommunikationsformer, især forskellige former for adfærd som smil, uro, manglende interesse, aggressivitet, glæde, mimik og gestus. Formålet med de to cirkler er at gøre opmærksom på den mangfoldighed, der er af udtryk, og som man må vise respekt for, være opmærksom på og reagere på. Til denne vifte af udtryk kan der også føjes et æstetisk perspektiv, hvor kommunikation kan foregå via ordløs improvisation, fx gennem musik eller gennem kroppen, og som tilsyneladende rummer nogle grundlæggende kommunikative elementer, som kan åbne for nye måder at etablere fælles oplevelser og ligeværdige møder på (Lervig & Kirkebæk 2005).

Det at opleve at blive hørt og forstået er afgørende for barnets lyst til at meddele sig og udvikle sprog. Med udgangspunkt i Bloom og Laheys (1978) sprogdimensioner kan man sige, at når man taler om total-kommunikation, så er udtrykets form til enhver tid underordnet indhold og brug. Alle udtryk, symbolske eller ikke-symboliske, er gyldige – det afgørende er at kommunikere.

Alternativ og supplerende kommunikation (AAC)

AAC-begrebet eller alternativ og

supplerende kommunikation³ lægger sig op ad filosofien om total-kommunikation. AAC er dog først og fremmest et praksisfelt, hvor total-kommunikationsbegrebet mere er en holdning til kommunikation. Når man taler om AAC, tænkes der ofte mest på hjælpemidler, men ASHA⁴ fremhæver, at AAC-tiltag altid skal være multimodale i deres natur, og at de skal gøre brug af alle de kommunikative udtryk, den enkelte har – inklusive den tale, der er til rådighed, vokaliseringer, gestus, tegn og kommunikationshjælpemidler (Beukelman & Mirenda 1998).

I overensstemmelse med ASHA forstås et AAC-system som en integreret gruppe af komponenter, som den enkelte bruger for at styrke kommunikationen, herunder:

- *symboler* (visuel, auditiv og/eller taktile repræsentation af begreber som fx gestus, fotos, tegn, piktogrammer, skrevne ord, talte ord og Braille)
- *hjælpemidler* (fysiske objekter eller redskaber, som bruges til at overføre eller modtage budskaber, fx kommunikationsbog, tavle/plade, elektronisk udstyr og computer)
- *strategier* (bestemte måder at bruge hjælpemidler, symboler og teknikker på for effektivt at styrke kommunikationen)
- *teknikker* (fx teknikker til at vælge symboler eller til at udføre tegn og gestus), som den enkelte bruger for at styrke kommunikationen.

De fire komponenter symbol, hjælpemiddel, strategi og teknik

udgør vigtige elementer i alle AAC-interventioner (Beukelman & Mirenda 1998). Det er dog vigtigt at påpege, at den overordnede definition ifølge Beukelman og Mirenda (1998) også omfatter kropsbaserede udtryksmåder, både symbolske og ikke-symboliske, som mimik, blik med øjnene og kropsholdning.

Bag AAC-begrebet ligger der også en holdning, som ligner den, vi finder i forbindelse med total-kommunikation, nemlig en vilje til at bruge alle de midler, der er til rådighed for, at det enkelte menneske får mulighed for at indgå i meningsfuld kommunikation. I forbindelse med AAC er det vigtigt at holde fast i vigtigheden og anerkendelsen af alle udtryksmåder, inklusive kropsbaserede og adfærdsmæssige, så AAC-tiltag kommer til at basere sig på en filosofi om total-kommunikation og ikke kun kommer til at handle om at træne folk op i at bruge hjælpemidler.

Kommunikationspartnere

Når man taler om kommunikation, hvor der indgår mennesker med funktionsnedsættelser, må man i overensstemmelse med ovenstående gennemgang se på alle de faktorer, der har betydning i kommunikationssituationen. Her er kommunikationspartneren og den indbyrdes relation mellem de kommunikerende en af de vigtigste. Som sagt kan et kommunikationsproblem eller handicap ikke ses som noget, der tilhører den enkelte person med funktionsnedsættelser, men som noget, man er sammen om. Bakhtins dialogiske syn understreger jo netop, at kommunikation er en

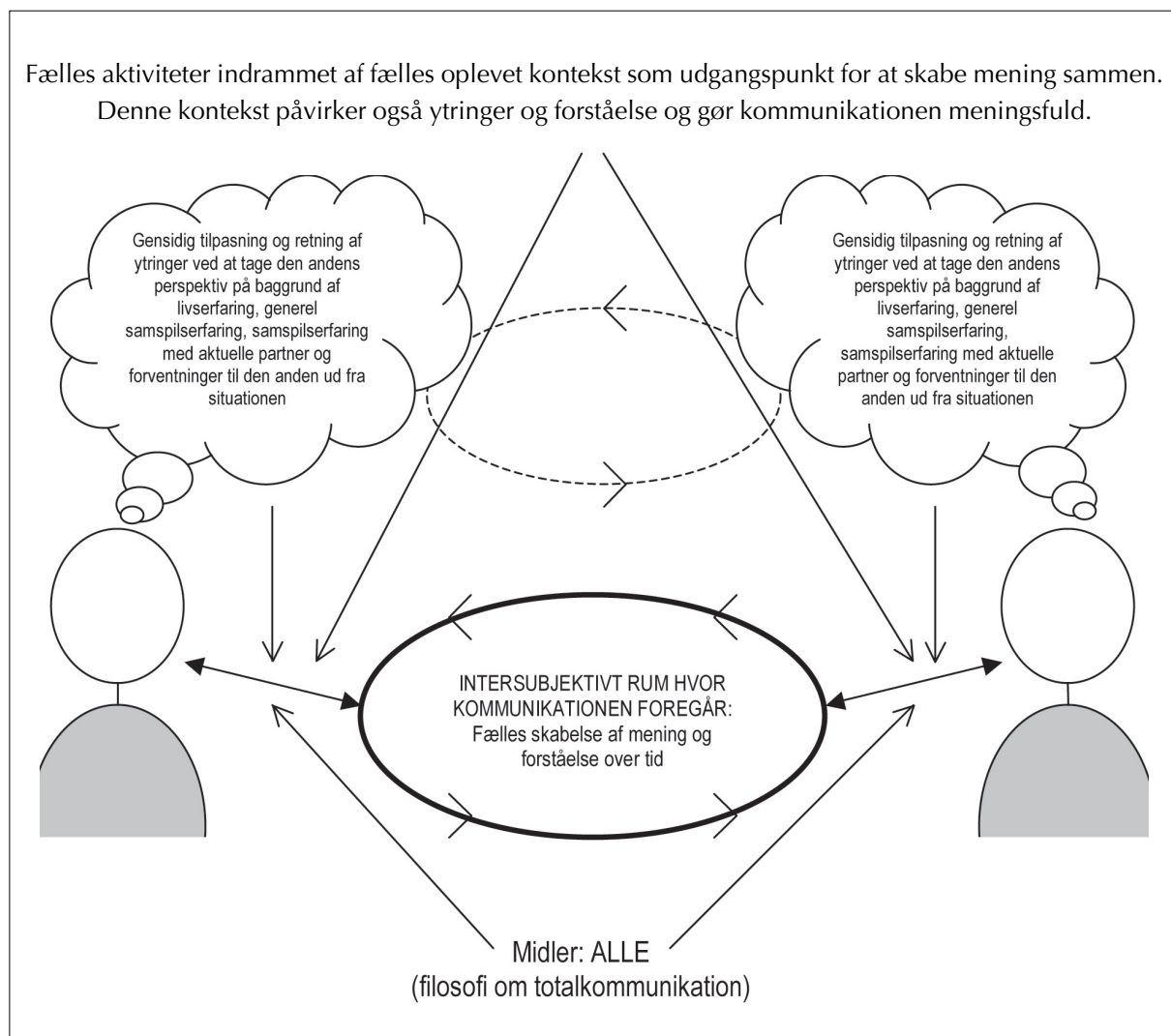
tosidet handling, hvor alt, der siges, bestemmes af et dyadisk samspil mellem hvem, der siger det, og hvem, det er henvendt til.

Helt fra starten spiller kommunikationspartneren en afgørende rolle. I tidlige relationer mellem mor og spædbarn dannes det vigtige grundlag for senere at kunne indgå i gensidige intersubjektive relationer. Sådanne tidlige relationer er asymmetriske, hvor morens rolle og tilpasning til barnet fylder meget. Moren tolker barnet i tillid til, at det giver udtryk for

sine intentioner og motiver. Barnet oplever dét, som Stern kalder en selvregulerende anden, og udvikler senere bl.a. via affektive afstemninger fornemmelse for, at andre mennesker har intersubjektive tilstande, som kan deles. Morens (og andre nære omsorgspersoners) rolle som kommunikationspartner i disse tidlige samspil er altså som tidligere gennemgået helt afgørende for barnets udvikling. De fleste mødre udfylder denne rolle intuitivt, men i forbindelse med børn med svære funktionsnedsættel-

ser står forældrene i en anden og sværere situation, fordi barnets udtryksmåder er så anderledes (Sollied & Kirkebæk 2001). Derved risikerer man, at barnets udtryk ikke bliver set og forsøgt fortolket, som det er tilfældet med børn uden funktionsnedsættelser, og derfor bliver udtrykkene heller ikke besvaret og placeret i en dialogisk og meningskabende organisering. Selvom omsorgspersonen mener at opfatte udtrykket og besvarer det, er der endvidere den fare, at svaret ikke udformes på en måde, der passer til barnets

Kommunikationsmodel (inspireret af Bråten 1998 og Sollied 2005)



særlige måde at sanse og opfatte verden på (Sollied 2005). Således stiller det altså specielle krav til samspilspartneren, når barnet har funktionsnedsættelser.

Det burde være indlysende, at forskellige partnere har forskellige forudsætninger for at kommunikere afhængig af, hvem de er, og hvilken relation de har. I enhver relation livet igennem spiller kommunikationspartnere en vigtig rolle. Derfor er det altid nødvendigt at se på begge parter forudsætninger og på den indbyrdes relation. Det vil altid være vigtigt, at relevante kommunikationspartnere indgår i handicapreducerende udredninger og tiltag over for mennesker med funktionsnedsættelser. Dette gælder, uanset hvor i livet den enkelte befinder sig.

Opsamling

Figuren på foregående side er et forsøg på at illustrere nogle af de aspekter ved kommunikation, som er omtalt i denne artikel. Pilene, der går rundt i ovalerne, samt de dobbelttredede pile skal vise, at der er tale om en løbende proces, hvor de kommunikerende hele tiden bytter roller.

Litteratur

Aabel, D. (1992). *Totalkommunikation – En begrebsanalyse*. Specialeopgave fra Københavns Universitet.

Andersen, N.M. (2002). *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk Forlag.

Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. USA: John Wiley & Sons.

Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.

Bråten, S. (1996). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I: Holter, H. & Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 166-192.

Christensen, M. (2005) *Kommunikationsstyrkende intervention fra et relationistisk perspektiv. Analyse af Social Networks. A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners*. København: Københavns Universitet (Specialeopgave).

FN's Standardregler om lige muligheder for handicappede (Socialministeriet, version 1 1999): www.dch.dk/fnregl

Kirkebæk, B. (1998). *Det nye spædbarnsparadigme og dets betydning for specialpædagogisk praksis*. Nyhedsbrev nr. 9, 1998. København: Videnscenter om børn og unge med multi-handicap uden verbalt sprog.

Larsen, F.A. (2004). Om at forstå ting, der er vanskelige at forstå. *Døvblinde-Nyt*, 1, 4-8.

Lervig, C. & Kirkebæk, B. (2005). *...ingen lyd er forkert. "Musisk improvisation og samoplevelse"*. Aalborg: Døveskolernes Materialecenter.

von der Lieth, L. (2001). *Handicap. Kommunikation. Kommunikationshandicap*. København: Københavns Universitet, Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab.

Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltager. Samhandling og kommunikation med voksne udviklingshæmmede*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige Barns Språk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, P. (1998). *Usædvanlige børn. Samspil og kommunikation med alvorligt handicappede børn*. København: Munksgaard.

Mead, G.H. (1962). *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press. (Redigeret og med introduktion af C.W. Morris, første gang udgivet i 1934).

Rødbrø, I. (2005). Kommunikationsudvikling hos døvblinde og anvendelse af semiotisk analyse. *Døvblinde-Nyt*, 1, 7-10.

Sollied, S. (2005). Vejledning til foreldre til barn med uvanlig kommunikasjon. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1, 21-25.

Sollied, S. & Kirkebæk, B. (2001). *Samspil og samoplevelse – om videoanalyse og forældrevejledning*. København: VIKOM

Skolen på Taxvej (1987). *Handicappede småbørn – kan de snakke?* København: Københavns Amtskommune. Kulturel Forvaltning.

Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzel. (Nyoversat udgave af *Barnets interpersonelle univers* med opdateret introduktion fra Daniel Stern).

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonssvanser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Noter

1. Oprindeligt kaldte Stern disse episoder for RIG: Repræsentationer af Generaliserede Interaktioner, men vil nu hellere tale om "måder-at-være-sammen-med-andre-på" for at lægge vægten på beskrivelsen af det levede fænomen på en mere oplevelsesnær måde.

2. Semiotik handler om tegnsystemer og deres funktion i kommunikation. Tegn skal i denne forbindelse forstås således, at betydning knyttes til en eller anden form. Den kognitive semiotik er optaget af de mentale processer, som sker i vores hoved, når noget, vi oplever, får betydning for os (bl.a. Rødbrø 2005).

3. På dansk bruger man ofte udtrykket 'alternativ og støttende kommunikation'. VIKOM har valgt at bruge udtrykket 'alternativ og supplerende kommunikation', som bruges på norsk af von Tetzchner og Martinsen (2002). Her forstås 'supplerende kommunikation' som støtte- og hjælperekommunikation. At kommunikation er supplerende skal understrege, at oplæring i alternative kommunikationsformer har en dobbelt målsætning: at fremme og støtte personens tale og at sikre en alternativ kommunikationsform, hvis personer ikke udvikler evnen til at tale.

4. American Speech-Language-Hearing Association.