



Mitt mál og þitt mál

Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir og snemmtæk íhlutun í málörvun

Soffía Björgúlfsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Mitt mál og þitt mál

Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir og snemmtæk íhlutun í málörvun

Soffía Björgúlfsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í þroskaþjálfarafræði

Leiðbeinandi: Anna Björk Sverrisdóttir

Deild menntunar og margbreytileika
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2020

Mitt mál og þitt mál: Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir og snemmtæk íhlutun í málörvun

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs í þroskaþjálfafraeði við deild menntunar og margbreytileika, Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Soffía Björgúlfsdóttir 2020

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

Ágrip

Samskipti eru okkur öllum mikilvæg hvort sem við erum fær um að tjá okkur með talmáli eða ekki. Við höfum öll eitthvað að segja. Við getum tjáð okkur til að eiga samskipti við aðra, tryggja rétt okkar eða koma tilfinningum okkar til skila. Með óhefðbundnum tjáskiptaleiðum er hægt að auðvelda einstaklingum sem ekki búa yfir getu til að nota talmál að tjá sig. Það er mikilvægt að beita snemmtækri íhlutun á börn sem glíma við einhverskonar röskun á málþroska og finna hvaða tjáskiptaleið hentar viðkomandi barni. Í þessari ritgerð verður fjallað um málþroskaraskanir barna og óhefðbundnar tjáskiptaleiðir eins og TEACCH, Tákn með tali og PECS sem yfirleitt henta vel börnum á leikskólaaldri. Einnig er fjallað um störf þroskaþjálfara í leikskóla og hvernig þeirra fagþekking nýtist í starfi með börnum sem notast við óhefðbundnar tjáskiptaleiðir. Niðurstaðan er sú að fagþekking þroskaþjálfara nýtist vel þar sem þeir hafa þekkingu á mismunandi tjáskiptaleiðum og hafa einnig þekkingu og reynslu af ólíkum fötlunum.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Myndaskrá	5
Formáli	7
1 Inngangur	8
2 Störf og starfsvettvangur þroskaþjálfna	9
2.1 Störf þroskaþjálfna í leikskólum	9
2.2 Skóli án aðgreiningar	10
3 Máltaka barna.....	12
3.1 Málþroskaraskanir	12
3.2 Tvítýngi	13
4 Tjáskipti	15
5 Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir	16
5.1 TEACCH	17
5.2 PECS	18
5.3 Bliss.....	19
5.4 Félagshæfnisögur	20
5.5 Tákn með tali	21
6 Snemmtæk íhlutun.....	23
6.1 Snemmtæk málþroskaíhlutun	23
7 Niðurstöður og lokaorð	24
Heimildaskrá	25

Myndaskrá

<u>Mynd 1. Skýringamynd á flokkun á óhefðbundnum tjáskiptaleiðum. Mynd byggð á skýringamynd Sigrúnar Grendal (Sigrún Grendal Magnúsdóttir-a, 2010)</u>	17
<u>Mynd 2. Dæmi um sjónrænt skipulag af vikunni. Hver dagur er festur með frönskum rennilás svo auðvelt sé að taka hann niður þegar dagurinn er búinn</u>	18
<u>Mynd 3. Dæmi um einföld Bliss-tákn. Táknin standa ein og sér en svo eru þau sett saman til að mynda annað orð (Hús+bíll = bílskúr)</u>	19
<u>Mynd 4. Ólituð og einföld tákn eins og þau eru í bókinni Tákn með tali 2</u>	22
<u>Mynd 5. Litaðar myndir eins og þær birtast á heimasíðunni tmt.is</u>	22

Formáli

Ég hef unnið með óhefðbundnar tjáskiptaleiðir í nokkur ár og þá sérstaklega með börnum á leikskólaaldri. Þessi form tjáskipta heilluðu mig strax frá upphafi og fyrir mér var það ánægjuleg upplifun að fá að fylgja barni sem í fyrstu hafði litla sem enga getu eða ánægju af því að hafa samskipti við aðra yfir í að öðlast sjálfstæði, geta komið skoðunum sínum á framfæri eða eignast vini með því að notast við óhefðbundna tjáskiptaleið sem hentaði. Tjáskiptaleiðin gat verið í formi mynda, látbragðs eða jafnvel teikninga sem barnið teiknaði sjálft á blað. Við höfum öll þörf fyrir það á einhvern hátt að tjá okkur og því er nauðsynlegt að þeir sem hafa þekkingu á óhefðbundnum tjáskiptum aðstoði þá sem þurfa á þeim aðferðum að halda. Það er mikilvægt að grípa inn í um leið og grunur er um vanda hjá barni til að gefa því verkfæri til að tjá sig. Mig langaði að auka við þekkingu mína á óhefðbundnum tjáskiptaleiðum og snemmtækri íhlutun og ákvað því að hafa það sem lokaverkefni mitt í þroskaþjálfrafræðum. Mig langar að þakka fjölskyldu minni og vinum sem hafa stutt þétt við bakið á mér í gegnum allt námið. Ég vil líka þakka Helgu Elísabetu Beck Guðlaugsdóttur kærlega fyrir yfirlestur á verkefninu. Að lokum við ég þakka leiðbeinanda mínum, Önnu Björk Sverrisdóttur fyrir uppbyggilega gangrýni, aðstoð og leiðsögn við gerð þessa verkefnis.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér Siðareglur Háskóla Íslands (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég sótt til annarra eða fyrr eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 18. maí 2020

Soffía Björgúlfsdóttir

1 Inngangur

Að vilja hafa tjáskipti við annað fólk er okkur eðlislægt en erfitt getur verið að hafa samskipti við aðra, tjá tilfinningar sínar eða standa vörð um sín réttindi án orða. Fyrir þá einstaklinga sem ekki hafa getuna til að nota talmál eða þurfa aðstoð með talmálinu er óhefðbundin tjáskiptaleið góð aðferð til að gefa þessum einstaklingum færi á eiga samskipti. Flest börn ganga í gegnum svipað ferli í máltökunni en í ferlinu getur komið upp málþroskafrávik og barnið þroskast ekki í takt við jafnaldra sína. En málþroskafrávik getur einnig fylgt öðrum vanda eins og einhverfu eða þroskafrávikum. Málþroskafrávik geta haft mikil áhrif á líf og líðan einstaklings og því er nauðsynlegt að grípa fljótt inn í til að draga úr þeim skaða sem til þegar er til staðar eða finna leið til að gera tjáskiptin auðveldari fyrir einstaklinginn.

Ritgerðin er þannig sett upp að byrjað er á að fjalla almennt um starfsvettvang þroskaþjálfara og síðan er rýnt í störf þroskaþjálfara innan leikskóla. Í kafla þrjú verður fjallað um þróun málþroska hjá ungum börnum og málþroskarsakanir sem geta gert vart við sig í málþroskaferlinu. Þar sem leikskólinn er fyrsta skólastigið er mikilvægt að mæta þörfum þessara barna eins fljótt og auðið er. Ég fjalla einnig um tvítyngd börn því óhefðbundnar tjáskiptaleiðir geta veitt þeim börnum stuðning við sín tjáskipti í leikskólanum. Kaflar fjögur og fimm innihalda tjáskipti og mikilvægi þeirra og útskýra hvað óhefðbundnar tjáskiptaleiðir eru. Einnig segi ég ítarlega frá nokkrum óhefðbundnum tjáskiptaleiðum sem gætu hentað vel í starfi með börnum í leikskólum. Að lokum er fjallað um mikilvægi snemmtækrar íhlutunar.

Markmið þessarar ritgerðar er að svara rannsóknarspurningu minni en hún er svohljóðandi: Hvernig nýtist fagþekking þroskaþjálfara börnum með málþroskaraskanir.

2 Störf og starfsvettvangur þroskaþjálfara

Lýsing Þroskaþjálfafélags Íslands á starfssviði þroskaþjálfara er svohljóðandi: „Þroskaþjálfar eru fagstétt sem sérstaklega hefur menntað sig til að starfa með fólki á öllum aldri sem býr við skerðingu“ (Starfskenning Þroskaþjálfara).

Þroskaþjálfastéttin á sér ekki mjög langa sögu hér á landi. Hana er hægt að rekja aftur til ársins 1960 en þá útskrifuðust fyrstu gæslusysturnar úr Gæslusyrstraskólanum á Kópavogshæli. Námið var miðað út frá því að það væri verið að meðhöndla sjúklinga og starflýsingin var frekar í anda hjúkrunarfræðinga heldur en það sem við þekkjum sem þroskaþjálfari í dag og voru það hjúkrunarfræðingar sem sinntu kennslunni. Það gefur okkur frekar skýra mynd á því hver staða fatlaðra var í samfélaginu á þeim tíma. Það var litið á þessa einstaklinga sem sjúklinga en ekki heilbrigða einstaklinga með fötlun. Árið 1971 var nafni stéttarinnar breytt í þroskaþjálfar og seinna sama ár var svo þroskaþjálfaskóli Íslands stofnaður. Árið 1997 var þroskaþjálfarnámið svo fært yfir á háskólastig og útskrifast namar með BA próf í þroskaþjálfrafræði. Í dag felst starf þroskaþjálfara í því að efla skjólstæðing sinn í andlegri og líkamlegri færni, gera honum kleift að taka sem mestan þátt í samfélaginu og hjálpa honum að lifa eins sjálfstæðu lífi og hægt er (Þorvaldur Kristinsson, 2015). Eitt mikilvægasta hlutverk þroskaþjálfara er að taka þátt í réttindagæslu og réttindabaráttu fatlaðra. Þeir hafa átt stóran þátt í því að skjólstæðingar sínir fái aukin tækifæri og aukin mannréttindi. Í reglugerðum og siðareglum þroskaþjálfara má finna skilgreiningu á því mikilvæga hlutverki sem þroskaþjálfar gegna. Þroskaþjálfar starfa eftir lögum um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012 (Þroskaþjálfafélag Íslands, e.d.).

Starfsvettvangur þroskaþjálfara í dag er mjög breiður. Starf sem áður fyrr þekktist bara á einni stofnun, Kópavogshæli, er orðið mjög fjölbreytt og víðfemt í dag. Hér á Íslandi er hægt að finna þroskaþjálfara á hinum ýmsu stöðum í dag eins og í leik-grunn – og framhaldsskólum, notendastýrðri persónulegri aðstoð (NPA), þjónustuíbúðum fyrir fatlaða einstaklinga, skammtímavistunum, frístundaheimilum, í félagsþjónustu og svo lengi mætti telja (Vilborg Jóhannsdóttir og Kristín Lilliendahl, 2015). Þroskaþjálfari má einnig finna í störfum með öldruðu fólki en samkvæmt niðurstöðum rannsóknar sem Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir (2015) gerðu á starfsvettvangi þroskaþjálfara kom í ljós að þroskaþjálfar vinna með einstaklingum á öllum aldri en fæstir vinna þó með öldruðum en langflestir eða um 59% svarenda vinna með börnum.

Þroskaþjálfari (e. social educator) er starfsstétt sem er frekar sérstök því hún er ekki eins út um allan heim. Starfslýsing þroskaþjálfara og markmið þeirra hefur þróast á mismunandi vegu eftir því hvaða land er átt við. (Úcar, X, 2011). Þannig gæti lýsingi á starfi þroskaþjálfara í Þýskalandi verið allt öðruvísi en hér á Íslandi. Mesti munurinn er þó sá að þroskaþjálfari á Íslandi starfar einkum með fötluðu fólki á meðan að „social educator“ í öðrum löndum hefur enn breiðari starfsvettvang. Þeir starfa m.a. með flóttamönnum, fíklum og fólki á hjúkrunarheimilum (Vilborg Jóhannsdóttir og Kristín Lilliendahl, 2015)

2.1 Störf þroskaþjálfara í leikskólum

Í 1. gr. laga um leikskóla er tekið fram að leikskólinn sé fyrsta skólastigið sem er fyrir börn sem ekki hafa náð skólaskyldualdri. Í 2.gr sömu laga segir einnig að velferð barnsins skuli vera í forgangi, veita skuli barninu skapandi og eflandi umhverfi og hlúa þurfi að andlegum og líkamlegum þroska barns í samræmi við þeirra þarfir og getu (Lög um leikskóla, nr 90/2008) Fagþekking á borð við þá sem þroskaþjálfar hafa nýttist mjög vel á þeim grundvelli, bæði fyrir börn sem þurfa á stuðningi að halda. Eins og kom fram hér á undan þá eiga öll börn jafnan

rétt til náms á öllum skólastigum óháð fötlun sinni og því er við hæfi að hafa starfandi þroskaþjálfar í leikskólum til að koma til móts við þarfir fatlaðra barna.

Þroskaþjálfar starfa eftir siðareglum þroskaþjálfarar, starfskenningu þroskaþjálfarar, lögum um heilbrigðisstarfsmenn og lögum um þroskaþjálfarar (Þroskaþjálfarafélag Íslands, e.d.). Í starfskenningu Þroskaþjálfarafélags Íslands er meðal annars tekið fram að þroskaþjálfarar skuli bera virðingu fyrir sjálfsákvörðunarrétti einstaklingsins, líta á hverja manneskju sem einstaka og hafa ber í huga að allir eiga rétt á að taka fullan þátt í samfélaginu á eigin forsendum. Þessi hugmyndafræði á vel heima innan veggja leikskóla í landinu og því eru þroskaþjálfarar mikilvæg stétt á þessu fyrsta skólastigi (Þroskaþjálfarafélag Íslands, 2007). Þroskaþjálfarar sem starfar í leikskóla þarf einnig að aðlagast sig að stefnu leikskólans eins og annað starfsfólk skólans þar sem tekið er fram í lögum um leikskóla að starfarar skuli eftir aðalnámskrá leikskólans, lögum og reglugerðum (Lög um leikskóla, nr 90/2008).

Samkvæmt starfslýsingu Reykjavíkurborgar (2014) á starfi þroskaþjálfarar í leikskóla á þroskaþjálfarinn að standa vörð um réttindi barna með fötlun og sjá til þess að þau fái eins góða þjónustu og vöð er á. Þroskaþjálfarar sér um gerð einstaklingsáætlana í samráði við sinn yfirmann og felst það einnig í stafi hans að framkvæma færni – og þroskaþjálfarar. Þroskaþjálfarar skipuleggur þjálfunarstundir, fylgir eftir markmiðum sem sett voru og metur svo árangurinn. Þroskaþjálfarar þarf að vera í góðum samskiptum við foreldra þeirra barna sem hann sinnir og er mjög mikilvægt að góð teymisvinna sé í kringum hvert og eitt barn. Í teymi sitja fagmenn sem snúa að barninu eins og þroskaþjálfarar, iðjuþjálfarar og sérkennslustjóri ásamt foreldrum barnsins. Mikilvægt er að þroskaþjálfarar miðli upplýsingum um sérþarfir barna til annarra starfsmanna svo allir séu meðvitaðir um fötlun barnsins og stuðlar hann þannig að jafnrétti og jákvæðu viðhorfi til barna með fötlun eða þroskafrávik.

Þroskaþjálfarar í leikskóla þarf einnig að hafa þekkingu á aðferðum sem henta börnum á leikskólaaldri og vera meðvitaður um mismunandi þarfir barnanna. Hreyfihamlað barn þarf öðruvísi íhlutun en barn með málþroskaröskun (Tryggvi Sigurðsson, 2001).

2.2 Skóli án aðgreiningar

Skóli án aðgreiningar er opinber menntastefna hér á Íslandi. Skilgreiningin á hugtakinu skóli án aðgreiningar er sú að öll börn eiga rétt á að stunda nám í almennu skólakerfi óháð fötlun, líkamlegu atgervi, þjóðerni og fleiru. Með hugtakinu er þannig átt við að fötluð og ófötluð börn stunda nám í sama skóla og eiga börnin rétt á að taka fullan þátt í sínu skólasamfélagi (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016)

Hugmyndin um skóla án aðgreiningar má rekja til mannréttindahreyfinga á tímum fyrri heimsstyrjaldar. Þessar hugmyndir koma úr tveimur áttum en sú fyrri snýr að fötluðu fólki og þeirra rétt til þess að taka þátt í samfélaginu til jafns við aðra og fá til þess stuðning en upphaf þeirra hugmynda er hægt að rekja til Danmerkur og Svíþjóðar. Síðari hugmyndin kemur frá mannréttindayfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna sem er frá árinu 1948 um að allir einstalingar eiga rétt á menntun (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016). Í Samningi Sameinuðu þjóðanna er lögð áhersla á að fatlaðir einstalingar eigi rétt á samfélagslegri þátttöku án aðgreiningar og tækifærin eiga að vera þau sömu til jafns við aðra. 24. grein samningsins snýr að menntun og hvernig allir eigi að fá jöfn tækifæri til menntunar á öllum skólastigum.

Það er ekki beint minnst á skóla án aðgreiningar í Aðalnámskrá leikskóla né í lögum um leikskóla (nr. 90/2008) en hugtakið var fyrst sett í lög árið 2008, í lögum um grunnskóla (nr.91/2008). En þó svo að ekki sé minnst á skóla án aðgreiningar í lögum um leikskóla þýðir það ekki leikskólar séu ekki fyrir alla. Í Aðalnámskrá leikskóla er tekið fram að leikskóli sé fyrir

Öll börn sem ekki hafa náð skólaskyldualdri og að bera skuli virðingu fyrir margbreytileikanum (Mennta – og menningarmálaráðuneyti, 2011).

3 Máltaka barna

Máltaka barna er almennt eitthvað sem foreldrarnir hugsa ekki mikið um ólíkt öðrum verkefnum sem þau þurfa að leysa. Það er vegna þess að máltakan er yfirleitt mjög ómeðvituð og gerist sjálfkrafa. Börn á Íslandi ganga flest í gegnum mjög svipað máltökuferli en það ferli á einnig margt sameiginlegt með máltöku barna sem búa annars staðar í heiminum (Sigríður Sigurjónsdóttir, 1997).

Máltaka er mjög krefjandi ferli sem öll börn ganga í gegnum. Þetta ferli hefst strax við fæðingu og byrjar á því að ungabörn geta greint mannsröddina frá öðrum hljóðum og þekkja rödd móður sinnar sérstaklega og velja hana fram yfir aðrar raddir fyrst til að byrja með. Fyrstu hljóð barnsins eru oftast grátur en þannig lætur barnið í ljós að það sé svangt eða að því líði illa. Svo fer að bera á vellíðunarhljóðum sem virðast vera ósjálfráð viðbrögð hjá barninu. Þessi hljóð verða svo meira meðvituð og upp úr sex vikna aldri byrja börn fyrst að hjala. Þegar barnið hefur náð fjögurra til sex mánaða aldri byrja börn að mynda og æfa málhljóðin, hlægja og sýna áhuga á tali annarra og bregðast við með einhverskonar hljóðum og eiga það til að búa til mikinn hávaða og læti. Við sex til tíu mánaða byrja börnin svo að tengja hljóð í atkvæði og fara að herma eftir hljóðasamböndum eins og mama eða baba. Einnig fara þau að mynda eins atkvæða orð eins og datt. Algengt er að fyrstu skýru orð barna komi fram um tíu mánaða aldurinn og allt upp í átján mánaða. Eftir það fara þau að mynda tveggja orða setningar og að meðaltali læra þau um 40 ný orð á viku sem er gríðarlega mikið nám á stuttum tíma. Það er síðan um þriggja ára aldur sem flest börn hafa náð ágætum tókum á tungumálinu. Þegar börn byrja í skóla um sex ára þá búa þau orðið yfir töluverðum orðaforða og góðum skilning á móturmáli sínu. Þau geta talað í löngum setningum og er málfærðinotkun þeirra að mestu leiti rétt. Þau hafa einnig öðlast hæfni í samskiptum við aðra og kunnáttuna til að halda uppi samræðum (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007).

Kahmi og Catts (2012) halda því fram að fræðimenn séu sammála um að tungumálið þróist í sögulegu -, menningarlegu og félagslegu samhengi og að tungumálið sé samspil fimm mikilvægra þátta sem saman gegna lykilhlutverkum í málþroskaferlinu. Merkingarfræði (e. semantic) inniheldur orðin og hvað þau merkja. Orðhlutafræði (e. morphology) byggir á því hvernig á að raða orðunum upp til að mynda eitthvað sem hefur meiningu. Hljóðkerfisþáttur (e. phonology) lýsir málhljóðunum og hvernig þau raðast saman í einingar eða orð sem hafa merkingu. Setningafræði (e. syntax) snýr að því hvernig orðum er raðað upp til að mynda setningu. Lestur og lesskilningur tengist einnig setningafræðinni. Að lokum er það svo málnotkun (e. pragmatic) en sá þáttur vísar til þess hvernig við eigum að nota tungumálið og hvernig við notum óskráðar reglur varðandi málnotkun við mismunandi aðstæður (Kamhi og Catts, 2012)

Börn sem eiga við málþroskaröskun að stríða geta átt mjög erfitt með ofangreinda þætti og flóknar setningar verða þeim ofviða og er þessi hópur gjarnan mun lengur að tileinka sér tungumálið og óregluleg form þess. Sumir ná jafnvel aldrei þeirri færni (Vaughn, Bos og Schumm, 2006)

3.1 Málþroskaraskanir

Þegar börn ná ekki að fylgja jafnöldrum sínum í máltöku og frávik fer að bera á sér í málþroska er talað um málþroskaröskun. Birtingarmyndir málþroskafráviks eru mismunandi og mjög einstaklingsbundnar (Leonard, 1998). Þegar málþroski barna er mældur þá er miðað við málþroskatöluna 100 og staðalfrávik er 15 því er miðað við að einstaklingur sem er með málþroskatöluna 85 og undir sé með einhverskonar málþroskafrávik (Ester Sighvatsdóttir og

Sigríður Magnúsdóttir, 2004) Sérfræðingum ber ekki saman um hvernig skuli skilgreina röskun á máli en málhömlun eða málþroskaröskun eru hugtökin sem fræðimenn styðjast helst við þegar talað er um þennan hóp sem fellur undir þau greiningarviðmið að um frávík í málþroska sé að ræða. Málþroskaröskun er gjarnan skipt í tvo undirflokkar sem eru almenn málþroskaröskun og sértæk málþroskaröskun. Þessi tveir undirflokkar eru skyldir og lýsa þeir báðir málerfiðleikum sem einstaklingar glíma við. Þegar málþroskaröskun fylgir einhverjum öðrum vanda eins og heyrnaleyfi eða þroskafrávika á borð við einhverfu eða downs heilkenni er talað um almenna málþroskaröskun. Hún er þá ekki aðalröskun einstaklingsins heldur fylgir hún aðal greiningunni. Þegar talað er um sértæka málþroskaröskun þá er málþroskavandinn aðalröskun einstaklingsins. Hér er átt við vanda eins og stam, framburðarferfiðleikar og fleira (Leonard, 2014).

Börn með sértæka málþroskaröskun gætu átt í hættu að glíma við námsörðuleika, eins og lesblindu, þegar líða fer á skólagöngu þeirra (Tinna Sigurðardóttir, 2012). Einnig eiga börn með málþroskaröskun oft í erfiðleikum með að eignast félagar og vini þar sem röskunin getur haft gríðarleg áhrif á félagsfærni barnsins (Lesvefurinn, e.d).

Til þess að gæta mannréttinda þeirra einstaklinga sem hafa frávík í máltöku er mjög mikilvægt að þeir fái kennslu við hæfi á því tjáskiptaformi sem fagmenn telja að henti þeim einstaklingi best og líklegast til þess að bera mestan árangur. Þar koma óhefðbundnar tjáskiptaleiðir inn sem hjálpargögn við talmálið eða alveg í staðin fyrir það (Hourcade, Pilotte, West og Parette, 2004). Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir gætu einnig nýst tvítyngdum börnum með eðlilega máltöku. Margt hefur bent til þess að tvítyngd börn nái seinna tókum á málinu en eintyngd börn og því gætu óhefðbundnar tjáskiptaleiðir stutt við málþroska þessara barna (Bukley, 2006)

3.2 Tvítyngi

Tvítyngi hefur verið rannsakað frá mörgum hliðum en engin ein nákvæm skilgreining er á hugtakinu. Bandaríski strúktúralistinn Leonard Bloomfield var einn sá fyrsti til að skilgreina tvítyngi árið 1933. Skilgreining hans var sú að sá einstaklingur sem er tvítyngdur hefur kunnáttu í tveimur tungumálum til jafns við innfædda. Skilgreining Bloomfield hefur almennt ekki fengið góðan hljómgrunn hjá tvítyngisfræðingum þar sem það er frekar óalgengt að einstaklingur þekki bæði tungumálin sín jafn vel og innfæddir. Það er algengara að tvítyngd börn eiga sitt fyrsta tungumál, þ.e sem þau nota meira og hafa betra vald á (Þórdís Gísladóttir, 2004).

Rannsóknir hafa sýnt að máltaka hjá börnum sem læra tvö tungumál samtímis er eins og fylgir sama ferli og máltaka hjá börnum sem hafa aðeins eitt tungumál. Börnin fara í gegnum sömu stig máltökunar eins og hjalstig eða eins og tveggja orða stig. En rannsóknir hafa hins vegar sýnt fram á að orðaforði tvítyngdra barna er ekki eins mikill og hjá eintyngdum börnum. Börn hafa bara getu til að læra takmarkaðann orðaforða á dag og því dreifist kunnáttan á tvö tungumál. Einnig er algengt að tvítyngd börn hafi orðaskörð (e. lexical gap) en það er þegar börn blanda saman tungumálum og taka þá orð úr öðru tungumálinu og setja það með hinu tungumálinu sem þau kunna (Fromkin, Rodman og Hyams, 2018).

Börnum er eðlislægt að læra ný tungumál en skiptir það mestu máli að leggja góðan grunn fyrir málþroska barnsins með því að efla vel og nota móðurmál þess. Algengt er að tvítyngt barn rugli saman orðum og blandi tungumálum saman en það er oft eðlilegur hlutur af málkerfum barna (Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson, 2014).

4 Tjáskipti

Einstaklingurinn þarf að geta tjáð sig hvort sem það er til að gæta réttar síns, koma skoðunum sínum á framfæri, segja frá því hvernig honum líður eða til að eignast vini. Tjáskipti eru því nauðsynleg fyrir okkur hvort sem við höfum eiginleikan til að nota talmál eða ekki. Þó svo að einstaklingur hafi skerta eða enga getu til að nota talmál þá má ekki taka því sem vísu að hann hafi ekkert að segja (Jóna G. Ingólfssdóttir, 2010).

Ungbörn byrja að tjá sig með gráti, hljóðum, hlátri og bendingum sem aðstandendur barnsins fara svo að þekkja og skilja. Síðar meir fara flest börn að nota talað mál og bæta orðum inn í tjáskiptin en ekkert barn er eins og máltaka barna er einnig mismunandi (Beukelman og Mirenda, 2013). Flest börn tjá sig með hefðbundnum hætti sem er að nota talmálið. En þau nota einnig óhefðbundnar tjáskiptaleiðir án þess að taka eftir því eins og að nota líkamstjáningu eða svipbrigði (ISAAC, e.d.).

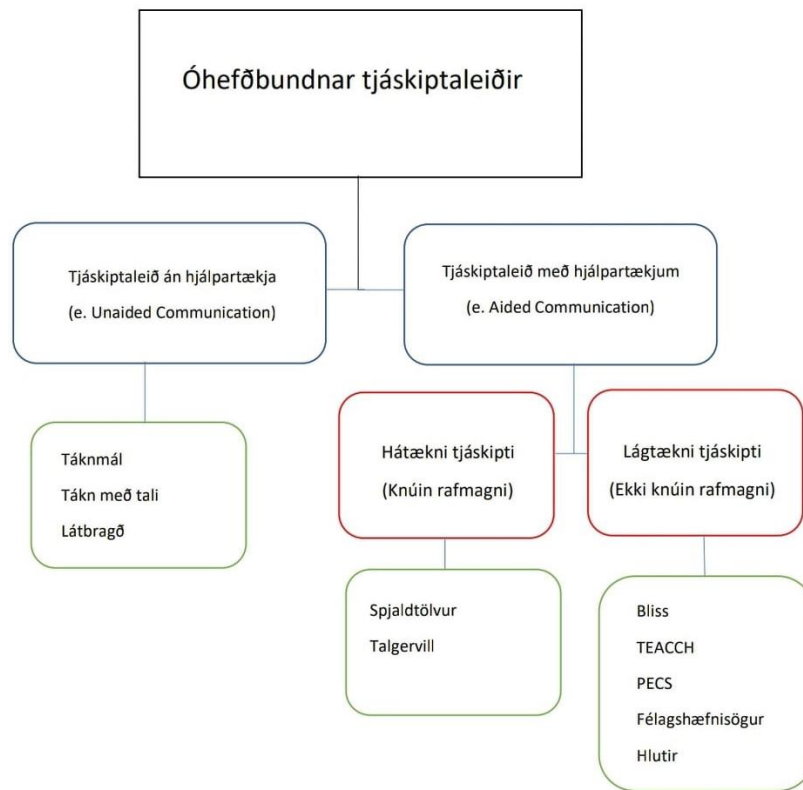
Tjáskipti er ferli sem þarfnast þjálfunar og sérstaklega þegar verið er að nota nýja tjáskiptaleið eins og þegar börn læra að tala sem ungbörn eða þegar verið er að kenna barni með málþroskaröskun einhverja óhefðbundna tjáskiptaleið. Til þess að einstaklingur geti tjáð sig um líf sitt og fengið að njóta þeirra mannréttinda sem hann á rétt á þarf að þjálfva tjáskiptahæfni strax í barnæsku, hvort sem um ræðir einstakling með fulla getu til að nota talmálið eða einstakling með tjáskiptaerfiðleika. Það hefur margskonar neikvæð áhrif á einstakling að geta ekki tjáð sig og er hætta á að einstaklingur einangrist mikið í kjölfarið. Því er nauðsynlegt að mæta þörfum þeirra sem eiga við þennan vanda að stríða og mikilvægt að það gerist strax í leikskóla (Jóna G. Ingólfssdóttir, 2010). Í 24.gr í Samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007) er tekið fram að til að auðvelda fötluðu einstaklingum að taka fullan þátt í skólastarfi og samfélaginu í heild skuli aðildarríkin gera viðeigandi ráðstafanir til auðvelda fólki að læra óhefðbundnar tjáskiptaleiðir, blindraletur og táknmál.

5 Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir

Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir (e. Augmentive and Alternative Communication, AAC) eru leiðir til samskipta við aðra þar sem notast er við bendingar með fingrum, myndir til tjáskipta eða látbragðsleik svo dæmi séu tekin. Það búa ekki öll börn yfir þeirri færni að geta notað talmál eða hafa kunnáttu til þess að nota tungumál þess lands sem þau búa í og því geta óhefðbundnar tjáskiptaleiðir verið afar mikilvægt verkfæri fyrir þessa hópa. Þessar leiðir í tjáskiptum eru notaðar bæði af börnum og fullorðnum og eru óhefðbundnar tjáskiptaleiðir ýmist notaðar sem stuðningur við talmál sem er ófullkomið en oft og tíðum eru þær nær eingöngu notaðar því talmálið er ekki til staðar hjá einstaklingnum. Það er einnig mjög misjafn hversu lengi einstaklingur þarf að styðjast við óhefðbundnar tjáskiptaleiðir. Sumir notast við aðferðina út alla ævina á meðan aðrir nota hana einungis í stuttan tíma á meðan verið er að þjálfra talmálið (Downing, Hanreddy, Peckham-Hardin, 2015). Dæmi um þá sem gætu notað óhefðbundnar tjáskiptaleiði í styttri tíma eru einstaklingar sem hafa fengið heilablóðfall og tjáskiptaörðuleikar hafa gert vart við sig eftir áfallið (ISAAC, e.d).

Eins og sýnt er á skýringamynd hér að neðan er óhefðbundnum tjáskiptaleiðum gjarnan skipt upp í tvo flokka. Annars vegar er talað um tjáskiptaleið með stuðning hjálpartækja (e. Aided communication) og hins vegar eru það tjáskipti án stuðnings frá hjálpartækjum (e. Unaided communication). Tjáskiptaleið án stuðnings frá hjálpartækjum bendir til þess að einungis hreyfitákn eru notuð eins og táknmál eða Tákn með tali. Tjáskiptaleið með hjálpartækjum segir sig svo gott sem sjálft en þá eru einhverkonar hjálpartæki notuð til samskipta. Tjáskiptaleið með hjálpartækjum er oft skipt í tvo flokka, hátækni tjáskipti og lágtækni tjáskipti (Sigafos og Drasgow, 2001).

Einnig er þekkt að skipta óhefðbundnum tjáskiptaleiðum upp í hreyfitákn og benditákn. Það er algengt hjá mörgum sem notast við óhefðbundnar tjáskiptaleiðir að þeir blandi saman þessum tveimur flokkum. Sumir sem nota hreyfitákn á borð við tákn með tali hafa einnig myndir til tjáskipta. Margir sem aðallega nota benditákn eins og Bliss nota líka hreyfitákn eins og látbragð og svipbrigði (Downing, 2005).



Mynd 1. Skýringamynd á flokkun á óhefðbundnum tjáskiptaleiðum. Mynd byggð á skýringamynd Sigrúnar Grendal (Sigrún Grendal Magnúsdóttir, 2010a)

Við tjáum okkur öll á mismunandi hátt þó svo að flest eigum við það sameiginlegt að nota talmál. Sumir nota hendurnar til að styðja við talmálið eða jafnvel svipbrigði. En svo eru aðrir sem ekki hafa getu til þess að nota talmálið eða þurfa töluverðan stuðning annarra tjáskiptaleiða til að gera talmálið skiljanlegt. Til er fjöldinn allur af mismunandi tjáskiptaleiðum og það sem hentar einum einstaklingi mjög vel þarf alls ekki að henta öðrum. Sumir hafa getu til að mynda tákn með höndunum eins og gert er þegar stuðst er við tákn með tali á meðan aðrir geta einungis bent á tákn á tjáskiptatöflu (Jóna G. Ingólfssdóttir, 2010). Það er í höndum þeirra sem hafa kunnáttu á borð við þá sem þroskaþjálfar hafa að finna út hvaða tjáskiptaleið hentar hverjum og einum og kenna viðkomandi tækni við að notast við þá tjáskiptaleið. Hér á eftir verða kynntar nokkrar mismundandi óhefðbundnar tjáskiptaleiðir.

5.1 TEACCH

TEACCH er skammstöfun á Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children sem á íslensku útleggst sem meðferð og kennsla barna með einhverfu og skyldar boðskiptatruflanir (TEACCH, e.d.). TEACCH er þjónustulíkan sem hannað var af Eric Schopler, prófessor við háskólann í Chapel Hill í Norður Karólínu í Bandaríkjunum. Byrjað var að vinna með líkanið árið 1972 með einhverfum einstaklingum. TEACCH þjónustulíkan kallast skipulögð kennsla (e. Structured Teaching) og byggist hún á sjónrænu skipulagi sem er skiljanlegt og auðvelt í notkun fyrir notendann. Það fer eftir getu og aldri einstaklingsins hvernig skipulagið er sett upp. Þegar unnið er með ungum börnum er oft byrjað á því að nota

hlut sem sjónræna vísbendingu. Að sýna barni gaffal gæti þá þýtt að barnið sé að fara að borða. Myndrænt skipulag er fyrir þá sem hafa meiri skilning og skilja hvað sé næst á dagskrá út frá mynd og svo er einnig hægt að hafa skipulag með orðum og engum myndum fyrir þá sem hafa getu til þess (Mesibov og Shea, 2010).

Skipulögð kennsla er hönnuð með það að leiðarljósi að minnka árekstra og erfiðleika hjá einstaklingum með því að nota skipulag og aðlaga íhlutun að einstaklingnum og umhverfinu (Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri og Elia, 2009). Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar sem Panerai o.fl. (2009) gerðu á notkun TEACCH með einhverfum börnum kom í ljós að þessi aðferð nýttist mjög vel fyrir börn á einhverfurófinu í skóla án aðgreiningar. Ávinningurinn af því að nota þessa aðferð var að auka færni þessara barna og einnig að koma í veg fyrir óæskilega hegðun.

Skipulögð kennsla hentar öllum aldurshópum frá snemmtækri íhlutun til aðlögunar umhverfis á fullorðinsárum. Með þessari aðferð er áherlsla lögð á einstaklingsmat og styrkleika einstaklingsins. Eins og sýnt er á skýringamynd hér á eftir þá er skipulögð kennsla auðveld í notkun og því ekki aðeins á færi fagaðila að nota hana heldur geta einnig foreldrar og aðrir fjölskyldumeðlimir nýtt sér tjáskiptaleiðina til samskipta við notandann (Greiningar – og ráðgjafarstöð ríkisins, e.d).



Mynd 2. Dæmi um sjónrænt skipulag af vikunni. Hver dagur er festur með frönskum rennilás svo auðvelt sé að taka hann niður þegar dagurinn er búinn

5.2 PECS

PECS (e. Picture exchange communication system) er myndrænt boðskiptakerfi sem mest hefur verið notað með einstaklingum sem eru með einhverfurófsröskun og hafa lítið sem ekkert talmál. Kerfið var hannað af læknum Andy Bondy og talmeinafræðningum Lori Frost. Þau hafa mikin áhuga og reynslu af atferlisfræði, börnum með einhverfurófsröskun og slaka tjáskiptagetu (PECS, e.d).

PECS boðskiptakerfið hentar mörgum þeim sem eru með röskun á einhverfurófi, hvort sem um ræðir barn á leikskólaaldri eða fullorðinn einstakling. Við notkun á þessu kerfi er ekki ætlast til að einstaklingurinn hafi einhverja getu til að nota talmál. Þetta kerfi virkar þannig að einstaklingur réttir fram mynd af því sem hann langar til að fá og fær þá hlutinn í skiptum. Þessi boðskiptaleið verður oft til þess að einstaklingurinn eflist og öðlast einhverja takmarkaða getu til að nota talmálið. Þetta eru mjög jákvæð áhrif sem notkun myndrænna boðskiptakerfa getur haft í för með sér ásamt því að einstaklingurinn fer að eiga fúmkvæði að boðskiptum sem eflir hann félagslega (Guðný Stefánsdóttir, 2014).

Eins og kemur fram í þjálfunarhandbók PECS er þessi boðskiptaleið góð lausn að því leitinu til að hún er ekki kostnaðarsöm, frekar einföld í uppsetningu og hver sem er getur

notað hana. Enga sérstaka færni þarf að hafa til að skilja barnið þar sem talmálið er ekki aðalaðtriðið heldur það sem er á myndinni sem barnið réttir. Sá sem á í samskiptum við barnið þarf einungis að hafa örfá atriði í huga en þau eru að taka við myndinni sem barnið réttir, segja upphátt hvað er á myndinni og láta barnið hafa það sem það var að biðja um (Frost og Bondi, 2002).

Hins vegar er mikilvægt að sá sem sér um þjálfun barns á PECS boðskiptaleiðinni hafi fengið viðeigandi þjálfun við notkun á PECS og búi einnig yfir þekkingu á aðferð til að kenna barninu að nota boðskiptaleiðina. Sú aðferð getur verið vandasöm og krefst hún mikillar þolinmæði. Þjálfuninni er skipt í 6 stig en hverju stigi fylgja skýr markmið hvernig eigi að framkvæma innlögn á því stigi (Guðný Stefánsdóttir, 2014).

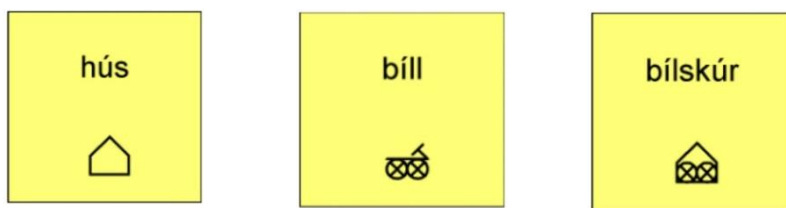
PECS telst til tjáskipta með hjálpartækjum og geta hjálpartækin bæði verið hátækni og lágtækni. Oft er notast við útprentaðar myndir sem er lágtækni hjálpartæki en einnig eru margir notendur PECS komnir með forrit í spjaldtölvur þar sem nálgast má myndirnar og fellur það undir hátækni hjálpartæki.

5.3 Bliss

Bliss var þróað af Charles K. Bliss, rétt eftir seinni heimsstyrjöldina í þeim tilgangi að nota það sem alþjóðlegt táknmál. Hans hugmynd á bak við þessi tákn var að sameina heiminn undir eitt tungumál. Hann hafði ekki hugsað sér að nota það með fötluðu fólki. Árið 1971 byrjaði svo kennari að nafni Shirley McNaughton að nota táknin með líkamlega fötluðum börnum og bar það góðan árangur (Blissymbolic Communication International, e.d).

Bliss-tungumálið er í grunninn um 120 grunntákn sem síðan eru ýmist notuð saman og þá raðað á mismunandi vegu eða standa ein og sér eins og sýnt er á skýringamynd hér að neðan. Í heildina mynda þessi grunntákn yfir 5000 mismunandi tákn. Einungis eru notuð tákn eða teikningar en ekki bókstafir. Þekki maður grunntáknin og hugmyndafræðina á bak við uppbyggingu táknanna þá ætti að vera auðvelt að átta sig á merkingu flestra Bliss tákna. Bliss er þannig hannað, ólíkt mörgum öðrum óhefðbundnum tjáskiptaleiðum, að það er hægt að mynda allt frá stökum hugtökum yfir í erfiðar og flóknar málfræðisetningar. Eini ókosturinn við Bliss boðskiptaleiðina er að hún getur verið frekar seinleg í notkun og tekið langan tíma að mynda setningar með því að benda á táknin svo notkun þess krefst þolinmæði (Sigrún Grendal, 2010b)

Bliss táknum er raðað upp í tjáskiptatöflur sem geta verið mjög mismunandi eftir því hver notandinn er. Þær geta verið allt frá því að vera einfaldar með örfáum táknum yfir í að innihalda mörg og flókin tákn. Þannig er auðvelt að sérsníða töfluna í takt við getu þess sem þarf að nota hana. Staðlaða samnorræna Bliss-tjáskiptataflan inniheldur 500 tákn og á henni á hver orðflokkur sinn eigin lit svo auðveldara er að finna táknin. Litina er einnig hægt að nota í minni, sérsníðnum töflum til að auðvelda leitina af rétta tákninu. Ásamt því að eiga eina stóra tjáskiptatöflu sem notuð er í daglegum samskiptum er hægt að gera sértöflur sem gerðar eru fyrir sérstök tilefni eða aðstæður. Það er hægt að gera töflu sem hentar fyrir leikhúsfærð eða athafnatöflu sem segir þér hver dagskrá dagsins í dag er (Sigrún Grendal, 2012)



Mynd 3. Dæmi um einföld Bliss-tákn. Táknin standa ein og sér en svo eru þau sett saman til að mynda annað orð (Hús+bíll = bílskúr)

5.4 Félagshæfnisögur

Félagshæfnisögur í þeirri mynd sem við þekkjum þær í dag komu fyrst á sjónarsviðið um 1990 en það var kona að nafni Carol Gray sem þróaði þær. Hún hafði áratuga reynslu af því að vinna með einhverfum börnum. Félagshæfnisögur henta bæði krökkum á leikskólaaldri jafnt sem fullorðnum sem eru á einhverfurófinu, eru með Aspergerheilkenni eða þroskaröskun að einhverju tagi en eru þó mun algengari sem tjáskiptamáti fyrir börn. En ekki er talið gott að nota félagshæfnisögur með einstaklingum sem eru með alvarlega röskun á vitsmunabroska (Gray, 2000).

Félagshæfnisögur eru skrifaðar fyrir einstaklinga til þess að auðvelda þeim skilning á félagslegum aðstæðum og þeim kröfum sem einstaklingurinn þarf að mæta. Það er hægt að nota þær til þess að skipuleggja kennslu í félagsfærni, til að leiðrétta misskilning á félagslegum aðstæðum eins og þegar barn bítur og til þess að leysa vandamál á viðeigandi hátt. Einnig er gott að nota félagshæfnisögu fyrir börn sem eru með kvíða. Markmiðið með félagshæfnisögum er að lýsa félagslegum aðstæðum og þannig að miðla upplýsingum til einstaklingsins hvað sé æskilegt að gera í slíkum aðstæðum án þess að koma með skipanir. Með því að nota félagshæfnisögur er hægt að koma í veg fyrir óæskilega hegðun barns. Með sögunni lærir barnið hvernig hægt er að takast á við aðstæður sem það ekki kann á. Barnið gæti verið byrjað að sýna óæskilega hegðun í þessum aðstæðum og er þá félagshæfnisagan notuð til að draga úr þeirri hegðun (Kokina og Kern, 2010).

Titillinn á sögunni þarf að segja til um innihaldið eins og „að fara til tannlæknis“ eða „jólball“. Það þarf að koma fram hvenær og hvar aðstæðurnar koma fyrir, í hvaða röð atburðurinn gerist, hver er persónan í sögunni, hvað gerist og af hverju. Það er mikilvægt að einblínt sé á hvernig eigi á að haga sér í vissum aðstæðum en ekki hvernig á ekki að haga sér (Gray, 2000).

Þar sem sagan er skrifuð með ákveðinn notanda í huga þarf að bera virðingu fyrir vitsmunabroska þess sem mun nýta sér söguna og velja þarf orðalag sem hentar hverjum og einum. Félagshæfnisögur eru skemmtilegar sögur sem einkennast af jákvæðni, eru einfaldar og eru alltaf skrifaðar í 1. eða 3. persónu og í nútíð. Þær eru einnig stuttar og hnitmiðaðar og yfirleitt ná þær ekki yfir meira en eina blaðsíðu (Kokina og Kern, 2010).

Félagshæfnisögur eru jafn fjölbreyttar og einstaklingarnir eru margir. En þær eru gjarnan með stuttum texta og myndum í bland. Myndirnar gætu verið fleiri fyrir yngra barn og þyngd textans fer auðvitað eftir getu barns til að skilja. Til þess að sögurnar skili árangri eru nokkur lykilatriði sem þarf að fara eftir. Þegar sagan er kynnt fyrir barninu í upphafi þarf að gera það í rólegu umhverfi. Einnig er ekki ráðlagt að taka fram söguna þegar barnið er í miklu uppnámi eða ójafnvægi og alls ekki nota söguna sem einhverskonar refsingu ef barnið er að brjóta af sér. Sumar sögur eru lesnar dag eftir dag en aðrar eru notaðar til þess að

undirbúa fyrir tiltekinn atburð eins og jólaball og þá er barnið undirbúið undir það með því að lesa söguna nokkrum dögum fyrir ballið (Margrét Valdimarsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, 2011).

Fyrsta rannsóknin sem gerð var á áhrifum þess að nota félagshæfnisögur var framkvæmd af Swaggart og Gagnon og kom þar fram að þessar sögur hafa jákvæð áhrif á börn og þær drógu verulega úr óæskilegri hegðun (Crozier og Tancani, 2005).

5.5 Tákni með tali

Upphaf aðferðarinnar tákni með tali má rekja Norðurlandanna árið 1968, nánar tiltekið til Danmerkur. Voru það sérkennararnir Lars Nygard og Marianne Bjerregard sem þróuðu þessa tjáskiptaleið og notuðu meðal annars tákni úr táknmáli heyrnalausra en tákni voru hugsuð til að styðja við talmálið og gera það skýrara fyrir notendum (Jóna G. Ingólfssdóttir, 2000). Þessi tjáskiptaleið var fundin upp til að hjálpa nemendum sem glímdu við einhversskonar þroskahömlun og áttu erfitt með að tileinka sér talmálið. Í dag hentar vel að nota þessa aðferð í skólakerfum landsins þar sem fjölmening er orðin mikil hér á landi (Sigrún Grendal, 2018).

Tákni með tali er samansafn af einföldum hreyfitáknum sem notuð eru meðfram talmálinu á markvissan hátt. Táknum er skipt í náttúruleg tákni og samræmd eða eiginlega tákni. Náttúruleg tákni eru leiknar athafnir eins og bendingar, svipbrigði og látbragð en samræmd eða eiginleg tákni eru tákni fengin eru að láni úr táknmáli heyrnalausra. Það fylgja ekki tákni hverju einasta orði í setningu heldur eru tákni aðeins á lykilorðunum í setningunni. Í setningunni „ég ætla í fótbolta“ væru þá lykiltákni notuð fyrir „ég“ og „fótbolta“. Tákni eru einföld og eingöngu gerð með höndunum svo það er auðvelt að kenna barninu þau með því að halda í hendurnar á því og gera táknið. Táknum verður alltaf að fylgja orð táknsins þar sem samspil er á milli tákna og talmáls. Þannig getur barnið lært orðin með tímanum. Einnig verður það til þess að barnið hægir á sér til þess að nota talmálið með og setningarnar verða markvissari (Eyrún Ísfold Gísladóttir, 2001).

Niðurstöður rannsókna hafa sýnt fram á það að notkun tákna með talmáli yta undir færni barnsins í tjáskiptum og auka orðaforða þess og málskilning. Oft getur reynst erfitt að skilja orð og merkingu þeirra eins geta þau oft og tíðum verið lík eins og súpa og sápa og þá er mjög gott að greina á milli orðanna með táknum. Mörg ungabörn eru farin að tákna orð áður en þau eru fær um að nota talmálið og segja orðin. Barn þarf að sjá tákni aftur og aftur til þess að læra þau og er því mikilvægt að þeir sem umgangast barnið séu duglegir við að nota tákni, geri þau ýkt og noti orðin með. Allir sem við koma barninu þurfa að vinna þessa vinnu markvissst. Ef starfsfólk á leikskólanum notar ekki tákni getur barnið misst niður færni. Til þess að gera tákni með tali að eðlilegum hlut inn á deild á leikskólanum er mikilvægt að nota tákni í öllum aðstæðum eins og í leik eða í matartímanum (Björk Alfreðsdóttir og Sigrún Grendal, 2005).

Börn eru mjög móttækileg fyrir að læra nýja hluti og því er gott að byrja að kenna tákni með tali strax í leikskóla. Starfsfólkið á leikskólanum þarf að hafa þekkingu á tákni með tali sem og sýna áhuga á að nota það. Noti starfsfólkið ekki tákni þá nota börnin þau ekki heldur. Markviss notknu á tákni með tali á leikskólum eykur umburðalyndi og þolinmæði barnanna gagnvart þeim börnum sem glíma við einhversskonar tjáskiptavanda og þurfa að nota þessa tjáskiptaleið. Það er hægt að nota tákni með tali í daglegu starfi í leikskóla eins og t.d. í samverustund. Hægt er að nota tákni með flestum sönglögum og einnig er hægt að tákna lestrarstund. Það krefst undirbúnings því fara þarf yfir bókina sem lesa skal í lestrarstund og finna lykiltákni sem á að nota (Björk Alfreðsdóttir og Sigrún Grendal, 2005).

Til eru barnabækur um persónuna MIMI sem hægt er að nota í málörvun en það eru myndskreyttar bækur þar sem persónan notar tákn með tali og lesandinn er hvattur til að nota táknin.



Blár



Kjól

Mynd 4. Ólituð og einföld tákn eins og þau eru í bókinni Tákn með tali 2.



blár



kjöllinn



Mynd 5. Litaðar myndir eins og þær birtast á heimasíðunni tmt.is

6 Snemmtæk íhlutun

Fræðimenn töldu að ekki væri hægt að hafa áhrif á þroska barna með þroskafrávik en á seinni hluta síðustu aldar komust fræðimenn hins vegar að því að mögulega væri hægt að hafa meiri áhrif en áður var talið. Nýjar uppgötvanir sem gerðar voru í taugalíffræði kveiktu þessar hugmyndir (Tryggvi Sigurðsson, 2008).

Upphaf snemmtækra íhlutunar (e. early intervention) má rekja til Bandaríkjanna og er skilgreining menntamálaráðuneytisins þar í landi á hugtakinu svo að hún snýr að börnum, sex ára og yngri, sem eru með einhverskonar fötlun. Bandaríkjamenn standa framur en önnur lönd hvað varðar fræðilega þróun í rannsóknum og klínísku starfi á snemmtækri íhlutun og snýr íhlutunin ekki einungis að barninu heldur einnig að umhverfi þess og hvernig skóli og heimili vinna saman (Ásthildur Bj. Snorradóttir, o.fl., 2014)

Nánari útskýring á hugtakinu snemmtæk íhlutun er að átt er við að grípa í taumana á meðan barn er ennþá ungt og móttækilegt. Hefur það mest að segja að ná að grípa inn í snemma í þroskaferli barnsins eða þegar það er nýfætt og upp í sex ára aldur (Tryggvi Sigurðsson, 2001). Á fyrstu árum ævi okkar eru taugatengingar í heilannum að myndast og nýjir hlutir sem við lærum og ný reynsla verður að nýrri tengingu þess vegna er mjög mikilvægt að byrja inngrip á meðan barnið er ungt og móttækilegt (Aðalheiður Una Narfadóttir, Atli Freyr Magnússon, Helga Kristinsdóttir og Þórunna Halldórsdóttir, 2015). Markmið snemmtækra íhlutunar er hjálpa börnum með seinkaðan þroska og að aðstoða barnið við að aðlagast umhverfi sínu. Einnig veitir snemmtæk íhlutun stuðning fyrir fjölskyldu barnsins. Íhlutun á sér stað á ýmsum stöðum eins og í leikskólum, grunnskólum, á stofnunum og heima fyrir (Jóna G. Ingólfssdóttir, 2008).

Til að íhlutun skili hámarks árangri þarf hún að vera einstaklingsmiðuð og vera markviss. Sé íhlutunin markviss og framkvæmd á skipulagðan hátt er hægt að auka líkurnar á langtímaáhrifum. Einnig þarf að taka mið af þörfum barnsins og alvarleika röskunarinnar. Það er því mikilvægt að sá sem skipuleggur íhlutun sé fagaðili með þekkingu á aðferðinni. Fagaðilinn getur þá einnig veitt fjölskyldum ráðgjöf (Guralnick, 1998).

6.1 Snemmtæk málþroskaíhlutun

Til að hægt sé að byrja á snemmtækri málþroskaíhlutun þarf að byrja á því að greina málþroskavandann hjá börnum, því fyrr á æviskeiðinu því betra. Þarf því að safna upplýsingum um barnið og komast að því hvaða þætti þarf að vinna með hjá barninu. Til að greina málþroskafrávik hjá börnum er hægt að nota ýmis konar viðeigandi athugunarlista eða málþroskaþróf eins og *AEPS*, *TRAS*, *Hljóm - 2* og *EFI - 2*. Komi barn ekki vel út úr málþroskaþrófi eða athugun eru foreldrar látnir vita og íhlutun fer af stað. Komi í ljós mikil málþroskafrávik þarf mögulega að fá ítarlegri greiningu og sérfræðipjónustu (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2014).

Einnig er mikilvægt að veita börnum sem glíma við almenna málþroskaröskun snemmtæka íhlutun. Almenn málþroskaröskun er sú sem fylgir öðrum vanda eins og þroskafrávikum eða einhverfu. Það þarf að byrja eins snemma og hægt er að finna út hvaða tjáskiptaleið hentar barninu best og kenna því að nota hana til að geta átt í samskiptum (Beukelman og Mirenda, 2013).

7 Niðurstöður og lokaorð

Alþjóðasamþykktir, reglugerðir og lög kveða á um að fatlaðir einstaklingar eigi rétt á að hafa greiðan aðgang að samskiptaleiðum sem hentar þeim. Öll þurfum við á samskiptum að halda og þeir sem ekki geta tjáð sig með talmáli þurfa jafn mikið á þeim að halda og þeir sem tjá sig með tali. Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir eru því afar mikilvægar í lífi fatlaðra einstaklinga sem þurfa á þeim að halda. Það er mikilvægt að óhefðbundnar tjáskiptaleiðir séu viðurkenndar í samfélaginu, fólk beri virðingu fyrir þeim og gefi fötluðum einstaklingum tækifæri á að tjá sig með sínum leiðum.

Málþroskaraskanir geta verið af ýmsum toga og eru ólíkar eftir því hvort vandinn tengist tungumálinu sjálfu eða að vandinn fylgi annarri röskun og er því ekki aðal greiningin. Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir geta hentað þeim hópi barna vel og er því mikilvægt að snemmtæk íhlutun eigi sér stað og þroskaþjálfari fari að vinna með barninu.

Starfsvettvangur þroskaþjálfara er mjög breiður og má segja að þroskaþjálfar geti starfað hvar sem er svo lengi sem það er með fólki. Með innleiðingu menntastefnunnar skóli án aðgreiningar fluttust fötluð börn úr sérdeildum og sérskólum í almenna skóla og blönduðust þar ófötluðum börnum. Með tilkomu skóla án aðgreiningar er enn ríkari þörf á að hafa þroskaþjálfara í skólum og ekki síður leikskólum þar sem það er viðurkennt sem fyrsta skólastigið. Á leikskólaaldri byrjar mikilvæg vinna með börn með málþroskaraskanir hvort sem það er almenn málþroskaröskun sem fylgir öðrum frávikum eins og þroskafrávikum eða sértæk málþroskaröskun þar sem vandinn er með talmálið sjálft og þar kemur fagþekking þroskaþjálfans að góðum notum.

Sé barn með með vanda eins og málþroskaröskun er yfirleitt myndað teymi í kringum barnið með fagaðilum og aðstandendum og er þroskaþjálfari þá hluti af teyminu. Hlutverk teymis er að meta stöðu barnins út frá þeim prófum sem gerð hafa verið á barninu, finna hvaða þætti þarf að vinna með, skrá niður markmið og endurmeta stöðuna eftir ákveðinn tíma (Martin, 2005). Þurfa því þroskaþjálfar að vinna í nánú sambandi við aðrar fagstéttir að málefnum barna með raskanir.

Einnig er það í höndum þroskaþjálfara, ásamt foreldrum að finna út hvers kona óhefðbundin tjáskiptaleið hentar viðkomandi barni og kenna barninu að notfæra sér þá tjáskiptaleið. Krefst það þolinmæði að kenna barni nýja tjáskiptaleið og er innleiðingin oftast í nokkrum skrefum. Komið gæti til þess að tjáskiptaleið henti ekki og þá þarf að aðlaga sig að barninu og finna nýja.

Heimildaskrá

- Aðalheiður Una Narfadóttir, Atli Freyr Magnússon, Helga Kristinsdóttir og Þórunn Halldórsdóttir. (2015). *AEPS, færnimið matskerfi*. Kópavogur: Greiningar – og ráðgjafarstöð ríkisins.
- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2007). *Proskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð*. Reykjavík: Mál og menning.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústadóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson. (2014). *Snemmtæk íhlutun í málörvun tveggja til þriggja ára barna*. Akranes. GuðjónÓ – vistvæna prentsmiðjan.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). *Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins*. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), Skóli margbreytileikans. Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca (bls. 67-94). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication*. Baltimore: Paul H. Brooks publishing co
- Björk Alfreðsdóttir og Sigrún Grendal. (2005). *Tákn með tali 2*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Buckley, B. (2006). *Children's Communication Skills. From birth to five years*. London; New York: Routledge.
- Crozier, S. og Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus autism other developmental disabilities*, 20(3), 150 – 157.
- Downing, J. E. (2005). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Downing, J. E., Hanreddy, A., og Peckham-Hardin, K. D. (2015). *Teaching Communication Skills to Students With Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Ester Sighvatsdóttir og Sigríður Magnúsdóttir (2004). *Málþroskaraskanir í málfræðilegu samhengi - skilgreiningar og viðmið*. Talfræðingurinn, 18 (1), bls. 16-18.
- Eyrún Ísfold Gísladóttir (2001). Tákni með tali í víðara samhengi. Talfræðingurinn, 15 (1) bls. 54-60.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An introduction to language*. Cengage Learning.
- Frost, L. Og Bondi, A. (2002). *The picture exchange communication system: Training manual*, (2.útgáfa). Newark: Pyramid Products, Inc.
- Gray, C. (2000). *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons.
- Greiningar – og ráðgjafarstöð ríkisins - a. (e.d). *Skipulögð kennsla (TEACCH)*. Sótt 30.mars af <https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/thjalfunar-og-kennsluadferdir/skipulogd-kennsla>
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). *Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca-yfirlýsingarinnar*. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 11-39). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Stefánsdóttir. (2014). *PECS*. Sótt 28.mars af <https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/thjalfunar-og-kennsluadferdir/pecs-myndraent-bodskiptakerfi>
- Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American journal on mental retardation*, 102(4), 319-345.
- Hourcade, J., Pilotte, T. E., West, E. og Parette, P. (2004). A history of augmentative and alternative communication for individuals with severe and profound disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19, 235–244.

ISAAC. (e.d). Who benefits? Sótt af: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-isaac/whobenefits>

Jóna G. Ingólfssdóttir. (2000). Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir. Í Bryndís Halldórsdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstj.), *Þroskahömlun* (bls.62- 65). Reykjavík: Greiningar- og ráðgjafastöð ríkisins.

Jóna G. Ingólfssdóttir. (2008). Snemmtæk íhlutun á leikskólaárum. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstj.), *Þroskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (134-139). Reykjavík: Háskólaútgáfa.

Jóna G. Ingólfssdóttir. (2010). Mikilvægi óhefðbundinna tjáskiptaleiða í skólastarfi. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/7834/1/0182.pdf>

Kamhi, A. G. og Catts, W. H. (2012). *Language and reading: Convergences and divergences*. Í G. Kamhi og H. W. Catts (ritstj.), *Language and reading disabilities*. (3. útg. bls. 1-23). Boston: Pearson.

Kokina, A., og Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(7), 812-826.

Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir. (2015). Hver er lögsaga þroskaþjálfa?: Starfsvettvangur, menntun og viðhorf þroskaþjálfa. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/24425>

Lesvefurinn, e.d. *Málþroskaraskanir*. Sótt af <https://lesvefurinn.hi.is/node/149>

Lög um grunnskóla nr 91/2008

Lög um leikskóla nr 90/2008

Lög um stöðu íslenskrar tungu og íslensks táknmáls nr. 61/2011

- Margrét Valdimarsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. (2011). *Að gera félagshæfnisögu*. Sótt 30.mars af <https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/hagnytt-efni-1/ad-gera-fealgshaefnisogur>
- Martin, R.M. Nicolas. (2005). A guide to collaboration for IEP teams. Baltimore: Brookes.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. og Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education; the role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 39(6), 874–882. Sótt 5.apríl af <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-009-0696-5.pdf>
- PECS. (e.d). Our founders. Sótt af: <https://pecsusa.com/our-founders/>
- Rannveig Sverrisdóttir. (2005). Táknmál – tungumál heyrnalausra. *Málfríður*, 21(1) bls. 14-19.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks. (2007). Sótt 7.apríl af <https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/acrobat-skjol/10062009SamningurUmRettindiFatladsFolks.pdf>
- Sigafoos, J., og Drasgow, E. (2001) Conditional Use of Aided and Unaided AAC: A Review an Clinical Case Demonstartion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(3), 152-161.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 1997. *Máltaka og málfræði*. Anna Agnarsdóttir, Pétur Pétursson og Torfi H. Tulinius (ritstj.): Milli himins og jarðar. Háskólaútgáfan, Reykjavík.
- Sigrún Grendal Magnúsdóttir. (2012). Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir. Sótt 5.apríl af https://www.greining.is/static/files/vorradsstefna-2012/10mai_B_Sigrun-Grendal.pdf
- Sigrún Grendal Magnúsdóttir. (2010a). Óhefðbundnar tjáskiptaleiðir. Sótt 5.apríl af <http://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/thjalfunar-ogkennsluadferdir/ohefdbundnar-tjaskiptaleidir>

- Sigrún Grendal Magnúsdóttir. (2010b). Bliss. Sótt 5.apríl af <https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/thjalfunar-og-kennsluadferdir/bliss>
- Sigrún Grendal. (2018). *Tákn með tali*. Sótt 30.mars af <https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/thjalfunar-og-kennsluadferdir/takn-med-tali>
- Tryggvi Sigurðsson. (2001). Snemmtæk íhlutun: Markmið og leiðir. *Glæður*, 11, 39-44.
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun – yfirlit og áherslur. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstj.), *Þroskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (119-125). Reykjavík: Háskólaútgáfa.
- ÚCAR, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? Í J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (ritstjórar) *Social Pedagogy for the entire human lifespan* (bls.125-156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Vaughn, S., Bos, C.S. og Schumm, J.S. (2006). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Boston: Allyn og Bacon.
- Vilborg Jóhannsdóttir og Kristín Lilliendahl. (2015). Þróun starfa íslenskra þroskaþjálfara í alþjóðlegu ljósi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2015 – Hlutverk og menntun þroskaþjálfara*. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/24557>
- Þorvaldur Kristinsson. (2015). *Þroskaþjálfar í á Íslandi. Saga stéttar í hálföld*. Reykjavík: Þroskaþjálfafélag Íslands.
- Þórdís Gísladóttir. 2004. Hvað er tvítýngi? *Ritið* 4:143-157.
- Þroskaþjálfafélag Íslands. (2007). *Starfskenning þroskaþjálfara*. Sótt 24.mars af <http://www.throska.is/is/um-felagid/thi/starfskenning-throskathjalfa>
- Þroskaþjálfafélag Íslands. (2014). Starfslýsing þroskaþjálfara í leikskóla. Sótt 24.mars af <http://www.throska.is/static/files/Starfslýsingar/throskathjalfi-leikskola.pdf>

Þroskþjálfafélag Íslands. (e.d). *Um félagið*. Sótt 24.mars af
<http://www.throska.is/moya/page/um-felagid>