

Hvis du kan se det, kan du understøtte det

EN BOK OM TAKTILT SPRÅK



Nordic Welfare
Centre

Hvis du kan se det, kan du understøtte det

Nordens välfärdscenter

© 2018

Redaktion:

Maria Creutz, Nordens välfärdscenter

Elin Melin, Nordens välfärdscenter

Kari Schjøll Brede, Eikholt, Norge

Helle Buelund Selling, Center for Døvblindhed og Høretab, Danmark

Författare:

Arnfinn Muruvik Vonen, Bettina Kastrup Pedersen, Camilla Foote, Caroline Lindström,

Emmi Tuomi, Grete A. Steigen, Gøran Andreas Gregor Caspian Forsgren, Helle

Buelund Selling, Jenny Näslund, Joseph Gibson, Jude Nicholas, Kari Schjøll Brede,

Kirsten Costain, Nedelina Ivanova, Ritta Lahtinen, Rolf Mjønes, Sofi Malmgren

Foton:

Kari Schjøll Brede

Christine Hanberg

Martin Mølholm

Jonas Classon

Privata foton

Illustrationer:

Flemming Ask Larsen

Layout:

Elin Melin

Accomplice AB

ISBN: 978-91-88213-31-0

Språk: skandinaviska

+46 8 545 536 00

info@nordicwelfare.org

nordicwelfare.org

Innehållsförteckning

Förord	s. 04
Hvis du kan se det, kan du understøtte det.	s. 06
1 Foreldre og familie – en kilde til kunnskap	s. 09
2 Taktilt sprog – en cirkelmodel	s. 17
3 Hva mener du NÅ? Sammenheng og betydning.	s. 21
4 Om språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet	s. 31
5 Språk må være sanssemessig tilgjengelig	s. 38
6 «Vi hører med hjernen»	s. 44
7 Taktile sinnesförmåelser som grund för utveckling av taktilt språk	s. 50
8 Tankar om taktile språk	s. 57
9 Språking mellom et barn med medfødt dövblindhet og en bimodal tospråklig lærer	s. 65
10 Taktile ikonisitet brukt i tegndannelser av personer med medfødt dövblindhet	s. 78
11 Språkutvikling i taktile modalitet gjennom friluftsliv	s. 85
12 Embodiment: fra kroppslige opplevelser til meningsdannelse	s. 93
13 Hva er taktile arbeidshukommelse og selvbiografis hukommelse	s. 101
14 Partners bidrag till språkutveckling i en kroppslig/taktile modalitet	s. 111
15 Når Trine sier MORMOR...	s. 122
16 Æbletræer og Hestebus	s. 131
17 Flerpartskommunikation	s. 141
18 Haptiske signaler	s. 149
19 Tvåspråklige Santeri	s. 157

Förord

Den nordiska definitionen av dövblindhet fastslår att det är en kombination av syn- och hörselnedsättning där graden av nedsättning är så allvarlig att syn och hörsel har svårt att kompensera för varandra. Dövblindhet medför därför, i relation till omgivningen, specifika funktionshinder. Kommunikation är ett område som nästan alltid påverkas. Behovet av att använda sig av det taktila sinnet samt för informationsinhämtning och kommunikation är stort.

Ordet "kommunikation" definieras i vardaglig mening ofta som möjligheten för människor att utbyta meningar och tankar. På ett djupare och bildligt plan innebär ordet kommunikation också samband, samhörighet och förenande. I artikel 2 i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning finns följande definitioner:

- Kommunikation innefattar bland annat språk, teckning, punktskrift, taktill kommunikation, storstil, tillgängliga multimedier, såväl som textstöd, uppläst text, lättläst språk och mänskligt tal, alternativa och kompletterande former, medel och format för kommunikation, samt tillgänglig informations- och kommunikationsteknik (IKT).
- Språk innefattar bland annat talade och tecknade språk och andra former av icke talade språk

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning gäller och ska implementeras fullt ut i hela Norden. Staterna ska arbeta för att främja, skydda och säkerställa rättigheterna för alla oavsett funktionsförmåga.

Funktionsnedsättning kan innebära en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. Funktionshinder är den begränsning som en funktionsnedsättning innebär för en person i relation till omgivningen. I fallet med kommunikation så kan funktionshindret vara omgivningens brist på kunskap och oförmåga att kommunicera med en person med dövblindhet. Följden kan innebära isolering och avskildhet.

För att personer med dövblindhet ska ges möjlighet att på lika villkor delta i det nordiska välfärdssamhället behöver kunskapen om kommunikation och språkutveckling förbättras. I Norden finns det många gemensamma utmaningar och liknande behov av mer och bättre kunskap, men också exempel på verksamheter där ny kunskap har implementerats.

Vår förhoppning är att denna skrift ska ge bättre förutsättningar för erfarenhetsutbyte, kompetensbevarande och utveckling av metoder för utveckling av kunskap och metoder för språklig utveckling hos personer med medfödd dövblindhet. Skriften ska bidra till att fler flickor och pojkar, kvinnor och män med dövblindhet ska få möjlighet att utveckla sin kommunikation och sitt språk för att bli inkluderade och delaktiga i de nordiska samhällena.



Eva Franzén

Direktör

Nordens välfärdscenter



Hvis du kan se det, kan du understøtte det

Når vi tager sprogbrillerne på og tillægger kropslige taktile ytringer en sproglig værdi, kan vi også kommunikere med mennesker med medfødt døvblindhed på et sprogligt niveau.

**KARI SCHØLL BREDE, MARIA CREUTZ OG
HELLE BUELUND SELLING**

I Nordisk netværk for taktilt sprog tager vi afsæt i viden om, at alle mennesker ønsker at fortælle om og dele følelser, tanker og oplevelser med andre. Vores grundantagelse er, at sprog opstår i komplekse interaktioner med én eller flere samtalepartnere og at alle mennesker har et medfødt talent for at indgå i kommunikative relationer med andre. Kendeteggende for børn og voksne med medfødt døvblindhed er, at deres kommunikative ytringer for et utrænnet øje kan være vanskelige at aflæse og tolke en mening ind i. Inden for døvblindfeltet taler vi om en lav læsbarhed. Det er kendt viden, at lav læsbarhed giver risiko for isolation, men hvis vi giver flere muligheder for at kunne læse kropslige taktile ytringer som sprog, og dermed gøre sproget sansemæssigt tilgængeligt, både for personer med

medfødt døvblindhed og deres kommunikationspartnere, så kan vi bidrage til at øge læsbarheden og dermed minimere risikoen for oplevelsen af isolation. Gennem meningsfulde samtaler bliver omverden tilgængelig for den enkelte.

I dette materiale, som retter sig mod døvblindemedarbejdere, forældre og pårørende til mennesker med medfødt døvblindhed, sætter vi fokus på, hvordan sprogudvikling i den kropslige taktile modalitet kan understøttes og udvikles, således at personen med medfødt døvblindhed bliver mødt, som et menneske med sprog.

Ud fra mottoet – *hvis du kan se det, kan du understøtte det* giver bogen et bud på, hvordan nærpersonerne til personer med

medfødt døvblindhed og personer med dobbelte sansenedsættelser kan få øje på og aflæse ytringer i den kropslige taktile modalitet som sprog. Den giver bud på, hvordan man som samtalepartner kan svare på de taktilsproglige ytringer og understøtte den videre udvikling ved at bruge forskellige kognitive strategier i samtalerne, som aktiverer både den taktile arbejdshukommelse og den taktile selvbiografiske hukommelse.

Vi kommer ikke med en definition af taktilt sprog, da vi ikke tror på, at det kan lade sig gøre at opstille en udtømmende definition. Vi mener heller ikke, at en definition er et mål i sig selv, da viden om sprogudvikling hele tiden udvikler og forandre sig, vi bliver klogere og får flere perspektiver på. I denne bog indkredser vi taktilt sprog i en dialogisk forståelsesramme, hvor udgangspunktet er, at mennesket er et sprogligt væsen og at sprogudvikling sker i en kompleks relation mellem den enkelte, de mennesker der omgiver den enkelte og den omverden de befinder sig i. Det er vigtigt at forstå sprog og sprogudvikling i et helhedsperspektiv, som gensidige afhængige interaktioner af kropslige sansende, kognitive og pragmatisk handlende processer.

Merleau-Ponty skriver i 1945 om kroppen og den kropslige væren i verden som udgangspunkt for erkendelsen. Han er optaget af, at krop og bevidsthed ikke er to forskellige størrelser, men én. Peter Kemp skriver endvidere i 1972, at vi sanser verden, før vi erkender verden. De to filosoffer præsenterer her en måde at anskue meningsdannelse og sprog på, som giver mening, når vi taler om mennesket som

sprogligt væsen og at det gælder for alle mennesker – også mennesker med medfødt døvblindhed. Sagens kerne er her, at når vi går med på præmissen om, at kroppens væren i verden er udgangspunktet for erkendelsen, så giver det også mening at kigge efter sprog, som udspringer fra kroppens erfaringer om måden at være i verden på. Gennem dette sprog får vi dermed adgang til fortællinger om den enkeltes liv og mulighed for at samtale om det, som optager os og er i spil for den enkelte.

Bogen består af 19 enkeltstående artikler, som hver især behandler et eller flere aspekter af taktilt sprog og tilsammen giver de et bud på kompleksiteten, men også helhedsperspektivet i forståelsen af sprogudvikling gennem den kropslige taktile modalitet. Man kan vælge at læse bogen fortløbende, eller læse artiklerne i en tilfældig rækkefølge. I artiklerne findes krydshenvisninger til bogens andre artikler, ligesom der efter hver artikel findes en referenceliste, hvis man ønsker at dykke dybere ned i det enkelte tema. Bogen afspejler hvor vi står i dag. Der er behov for mere forskning og flere case-studier af sprogudvikling gennem den kropslige taktile modalitet og vi håber, at vi med bogen kan være med til at inspirere til et fortsat nordisk samarbejde og vidensudvikling.

Redaktionen ønsker en god læseoplevelse og håber, at mange gode refleksioner og dialoger opstår på baggrund af bogen.



Tormod liker og oppsøker
sanselige opplevelser.

Foreldre og familie

– en kilde til kunnskap

GRETE A. STEIGEN

**NØKKELORD: TEGNSPRÅK, KROPPSLIG TAKTIL KOMMUNIKASJON,
MEDFØDT DØVBLINDHET, CHARGE SYNDROM**

Dette er fortellingen om oss. Om hvordan vi ble fagfolk på vår egen unge. Om hvordan vi lærte oss å lese og å sette ord på Tormod sitt kroppslig taktile språk. Om at jeg aldri tok meg tid til å lære tegnspråk. Ordentlig. Bare for å ha det verktøyet på baklomma. Om hvordan snekkervirksomhet og Bua-mi ble viktig i språkutvikling. Om hvordan Dingle, Irland ble Tormod sin fremste språkarena.

Han sa det, han som kom fra Statens sentralteam for døvblinde; «Det er lurt å lære seg tegnspråk». Og jeg visste at han hadde rett. I en hektisk hverdag fikk vi ikke tid. Ikke til det også. Og det er den ene tingen jeg angrer på at jeg ikke prioriterte.

Min families historier er full av mange hverdager. Av mange beslutninger som måtte tas, noen store og livsviktige, noen små og hverdagslige. Alle på vegne av Tormod. I dag en ung man med medfødt døvblindhet. Medfødt døvblindhet som en del av diagnosen Charge syndrom. Og vi tok noen friske valg.

Tormod kom inn i familien vår i august i 86. Bare 14 måneder yngre enn storebror, Jonas. Lillebror Olai ble født i -89. Og vi var unge foreldre, Jan Ole og jeg. 25 og 22 år da barneflokket meldte seg. Vi var nyetablerte bønder med ambisjoner om bygge opp, drive gard og leve av melkeproduksjon. Høyt til fjells. På Johnsgård

ved Langsjøen i Sømådalen, Engerdal. I grenselandet mot Sverige.

Dette er fortellingen om valg vi har gjort og valg vi skulle ha gjort. Om den krevende øvelsen; å velge framtid for et familiemedlem - uten å kunne se i glasskula. Hver familie er unik. Hver familie har sine styrker og svakheter. Hver familie må gjøre sine egne valg. Valgene er ikke alltid de riktige. Men de er alltid tatt i lys av den kunnskap man hadde, da valgene ble tatt.

Vår fortelling

Jan Ole minnet meg på at vi var kontroversielle midt på 80-tallet. Fordi vi snakket om Tormod over alt og vi tok med Tormod over alt. Tormod var en synlig unge. Og en synlig unge med mange og store skavanker. Og med en diagnose ingen hadde hørt om før. Charge for Tormod betød medfødt delt spiserør, manglende passasje i nese, pupiller som så ut som nøkkelhull og nedsatt hørsel. I tillegg var Tormod knøttliten og la på seg

lite. Og kasta opp i ett kjøer. Men livsviljen fikk toppscore. Og det er faktisk en klart definert detalj i beskrivelsen av Charge Syndrom - ukuelig livsvilje.

Familie

Svigerforeldrene mine kom og hilste på Tormod først i oktober. Et rørende bilde fra bestefar sin 50-årsdag, bestefar som holder en skinnmager Tormod. Tormod med to plastrør ut av nesa. Vi syntes han hadde kommet seg veldig! Bestemor og bestefar syntes at dette var en skjært lite barnebarn. For Tormod hadde to kusiner som begge var født i august -86. Han var en lettveker i forhold til alle. En veldig syk lettveker. Tormod ble på sykehuset i åtte måneder.

Storfamilien rundt skulle bli vår nærmeste hjelp og nettverk. I alle generasjoner. Her har vi rekruttert mange gode hjelpere. Alle, fra Gammelbesta via Bestemor til mange fettere og kusiner, har stått på lønningslista til Tormod. Onkel Reidar Martin Steigen har fulgt aller lengst. Tormod og han har hengt sammen i snart 15 år. Reidar Martin begynte som lærer for Tormod i videregående skole og ble med hjem til voksenlivet i eget hus. I dag er Reidar Martin daglig leder for Tormod sitt personale. Ofte finner vi dem på ski i skogen og fjellet, på en kajakk tur eller på en rusletur til Bua-mi¹.

Samfunnet rundt

Jeg husker jeg gikk og ventet på at «noen» skulle komme og hjelpe og veilede oss i en jungel av sykepenges og framtid. Etterhvert tok samfunnshjula tak i oss. Og ganske raskt kom vi i kontakt med Frambu senter for sjeldne diagnoser. I det store familienettverket vårt fantes

ei kusine som jobbet på døveskolen på Skådalen i Oslo. Så via Frambu og kusina på Skådalen, kom vi tidlig i kontakt med hjelpeapparatet for døvblindfødte. For de het det da; døvblindfødte. Semantikken har endret seg. Nå heter det barn med medfødt døvblindhet.

Statens Sentralteam for døvblinde og Frambu ble våre døråpnere inn i hjelpeapparatet. Vi kom tidlig til utredning hos fagavdelingen på Skådalen skole. Anne Nafstad og Inger Rødbroe sin samspillmodell² var bare i gryende emning. Heldig som vi var, kom vi i startgropa til ny tid i døvblindefeltet. Det fikk oss til å tenke at «her er det meste mulig». Tormod var ikke mer enn fire-fem år da vi besluttet at hans nærmiljø, Sømådalen i Engerdal, skulle bli oppvekststed og bostedet i et livslangt perspektiv. Det valget tok vi på tross av rådene vi fikk.

Møter i ukjent landskap

Det var virkelig ukjent landskap. Og vi fikk bli en del av filmen «Møter i ukjent landskap», av filmskaper Knut Klæbo. Filmen tok for seg livet til døvblindfødte voksne, unge og små barn. Tormod var yngstemann. Han var ute og gikk i grenselandskapet sammen med Gammelbesta si. Gammelbesta med et ukuelig livsmot og stor framtidstro for oldebarnet sitt. Generasjonene før oss viste oss at det går an å få til alt. Det krever bare mye arbeid. Og prosessen rundt filmen ga oss tro på at vi kunne få til noe helt spesielt for Tormod. Et liv som var tuftet på de lokale verdiene. Et nært nærmiljø, på virksomhet knyttet til garden og til naturen rundt. Og da var ikke landskapet så ukjent lenger.

¹ Et byggeprosjekt, beskrives senere i artikkelen.

² Nafstad, og Rødbroe, 2013



Tormod liker og oppsøker sanselige opplevelser.

Delte arbeidsoppgaver

Vi måtte dele på, Jan Ole og jeg. Tida strakk ikke til å holde oversikt over både Tormod og alle hjelpeinstanser parallelt med et gardsbruk i utvikling. Vi bestemte at jeg skulle holde oversikt over Tormod og Jan Ole over vårt felles inntektsgrunnlag. Vår mann i PP-tjenesten mener at dette valget reddet oss. Det at vi innså at her var oppgavene så store og tunge at vi ikke kunne ha den hele og fulle oversikt over alle felt, begge to, hele tida. Samtidig ga vi hverandre rom til å dyrke egne interesser. Jan Ole brukte tid på idrett og jeg på studier. Slik holdt vi oss i gang. Gjennom noe dedikert tid til oss sjøl, mistet vi ikke grepet om en krevende hverdag.

Nettverk

Tidlig på nittitallet kom det andre familier inn i livet vårt. De hadde, som oss, barn med medfødt døvblindhet. Og vi skjønnte at skulle Tormod bo desentralt, måtte vi sørge for å skape et nettverk rundt Tormod. Den ene familien kom seilende nedover Langsjøen en sommerdag. Via felles kjente og det faktum at familiens hytte lå litt nord i sjøen, ble vi kjent. Neste familie tok kontakt etter et oppslag om Tormod i pressen. Ut fra denne spede begynnelsen begynte, langsomt men sikkert, et godt nettverk å danne seg. Familien på Johnsgård eier og driver et turiststed som ble base for mange familier med familiemedlem med døvblindhet. Johnsgård ble brukt som ferie- og kurssted for nettverket. Uten dette felles-



Vi fikk ikke delta i fagdebattene sammen med dem. Akkurat der var grensa. Da. Men det endret seg. Med kommunikasjonsgruppemøtene. Der fikk vi være med og delta i fagdiskusjonene på lik linje. For det er foreldre som er spisskompetente på egne barn.

skapet hadde det ikke gått. Det er der vi høster ny energi.

Tidlig inn i veiledning

Vi fikk veiledning av en veiledningstjeneste som også så verdien i gode nettverk. Og nettverket grodde sammen med Skådalen skole for døvblindfødte. Her fikk vi hospitere og fikk veiledning og inspirasjon til både barnehage - og skolehverdag hjemme. Den store altoverskygende oppgaven var å kommunisere med Tormod. Og å lære og se hans eget språk. I dag, mange år senere, har vi og jeg fått verifisert at det var et språk der. Et språk med svært lav lesbarhet. Men et kroppslig taktilt språk. Vi skulle bare lære å lese det først.

Kommunikasjon

Kommunikasjon med mennesker med medfødt døvblindhet er alltid en utfordring. Som de aller fleste drømte vi om at hørselsresten og synsresten skulle være nok. Men det var det jo ikke. Og Tormod ble etter hvert helt blind, først på det ene øyet, så på det andre.

Tormod ble en støver på spatial kommunikasjon, han tok oss med dit hendelsene hadde funnet sted. Men det tok tid før vi skjønnte at han ville fortelle noe. Fagfeltet

og vi lærte i takt. Vi kom inn i døvblindfeltet i ei brytningstid. Vi lærte mens vi gikk. Erfaringene som ble gjort i Norge, Norden og Europa ble oss til del gjennom et nært samarbeid med fagfolk. Fagfolk med spisskompetanse og, som i sin tur høstet inn kunnskapen fra Norden og Europa. Vi fikk være tett på der kunnskapen ble dannet og vi bidro til kunnskapsutvikling sjøl. Det hadde ikke gått uten. Kunnskapen var så spiss og smal at her var det snakk om å få ta plass på grensa. Og vokse i lag med resten. Et desentralt liv hadde ikke vært mulig for Tormod uten denne tilgangen til det ypperste av kompetanse. Og at kompetansen ville jobbe sammen med foreldrene. Jeg tror vi bidro til kunnskapsutviklingen.

Personlig utvikling

Tidlig på åttitallet satt fagfolk og foreldre ved hvert sitt bord. Vi foreldre kunne komme og forelese for fagfolk, for eksempel på Nordisk Uddannelsescenter for døvblindepersonale, men vi fikk ikke delta i fagdebattene sammen med dem. Akkurat der var grensa. Da. Men det endret seg. Med kommunikasjonsgruppemøtene. Der fikk vi være med og delta i fagdiskusjonene på lik linje. For det er foreldre som er spisskompetente på egne

barn. Og det er foreldre og søsken som tilbringer mest tid sammen med barna med medfødt døvblindhet. Vi trenger kunnskapen. Hver dag.

Helt sentralt i denne fortellinga er de valg jeg sjøl måtte gjøre for å sette meg i stand til å skape ei best mulig framtid for Tormod. Som trettiåring begynte jeg et langt studieløp. Jeg driver på enda. Og nå er jeg snart seksti. Psykologi og utviklingspsykologi var de mest sentrale faga. Og de faga leste jeg til veldig rett tid. Jeg burde ha fortsatt med tegnspråk. Med den kunnskapen jeg har i dag, vet jeg at det kunne ha gitt meg sjøl en tryggere base i min kommunikasjon med Tormod. Det å kunne hatt et språk i baklomma og kunne kommentert med tegn på hans ytringer ville ha løftet hans språk. Tror jeg. Jeg vet ikke, men jeg tror det er sånn. Det kunne ha gjort meg tryggere. I alle der og da-situasjoner. Slik som når Tormod gikk til kjøleskapet og slengte opp døra. Han var sulten. Ikke vanskelig å tolke i det hele tatt. I stede for å tolke og forstå med en gang, kunne jeg ha brukt tid på å skape en samtale med tegn. En glimrende mulighet til å få mange nok gode repetisjoner til at et ordforråd kunne ha etablert seg. Jude Nicholas skriver det som vi vet nå, om hvorfor det er viktig, i artikkel 13. I stedet ble tegnene bare brukt i ny og ne, hvis jeg husket det. Det er utallige slike hverdags-hendelser hvor jeg handlet mer på instinkt enn å se den språklige muligheten. For jeg forsto Tormod. Veldig godt. Av og til forsto jeg lenge før han hadde ytret seg i det hele tatt. Det er jo det vi mødre gjør. Vi leser tanker.

Vi hadde opplæring i tegnspråk. Mange kurs. Men når partneren Tormod ikke er særlig ivrig på å svare, stagnerer kunnskapen. Hvis jeg skal gjøre dette om igjen vil jeg lære tegnspråk. Flytende.

Bua-mi

Vi har gjort noen friske valg. På et tidspunkt var det for eksempel helt naturlig at Tormod skulle bygge seg ei bu. Som en del av et språkprosjekt. Heldigvis finnes det spenstige veiledere også. I regi av seniorrådgiver ved Eikholt, Kari Schjøll Brede og daglig leder i Tormod sin bolig, Reidar Martin Steigen og Skådalen skole for døvblinfødte, satte vi i gang³.

Tormod og en elev ved Skådalen var bu-byggere. Ideen var å følge og forfølge språkutvikling gjennom meningsfulle aktiviteter. Vi tok utgangspunkt i det kjente, vi repeterte mye og utvidet med nye begreper etter hvert. Alle begrep ble fremforhandlede tegn. Fremforhandlede tegn for den enkelte deltager. Det tok tid. Og tidsspennet var viktig. Og det gjorde noe med oss alle. Ved å gå tilbake og repetere - hvordan var det nå disse veggene ble bygd? «Først reisverk, så asfaltplater, alt festet med skruer». Ikke bare var det scaffolding til ei bu, den mentale scaffoldingen gjorde prosessen tydelig for alle.

Og å bygge ei bu er ekte. Autentisk. Det er en lang rekke med problemstillinger som må løses etter hvert. Vi hadde med oss en stødig snekker. På nesten to meter. En som kunne faget sitt så godt at det var uproblematisk for ham og ha med en døvblind håndtanger i armkroken. Noen problemstillinger er ventet. Dem kan man

³ Brede, 2013 og 2014

planlegge for. Men at kua til snekkeren la seg til for å kalve, slik at han ikke kunne komme! Det går det ikke an å forberede seg på. Til stor sorg for den ene deltageren. Mere autentisk blir det ikke. Etter litt tid kunne deltageren snakke om at det var fryktelig trist at snekkeren ikke kom. For oss ble det en tankevekker. Vi planlegger aldri for brutte forventninger. Det hører med til historia at det å stå og vente på det kritiske punktet når en planke sages i to. Det er av de gode forventningene i livet. Begge de døvblinde bu-byggerne syntes akkurat dette var umåtelig spennende. Og vente til akkurat! Der datt plankebiten ned. Det satte spor! For Tormod satte det spor i panna. Det var panna han brukte til å kjenne med. Og der ligger tegnet for akkurat dette; at planken sages i to. Når vi ser etter språk kikker vi alt for ofte på feil sted. Vi kikker forbi hendelsen og ser etter ordene. Men for Tormod er ordene akkurat der hendelsen fant sted. For saging av panelbord sitter tegnet i panna. For det var der det skjedde.

Lærerne og eleven fra Skådalen delte villig all sin kunnskap med Tormod sitt nettverk. Kari og flere tolker bidro med tegnspråk og kommunikasjonskompetanse. Mye ble filmet og analysert som ferskvare og noen videoer analyseres enda. For å finne ny kunnskap om kompleks kroppslig taktil kommunikasjon. Gjennom disse analysene lærte vi mye om hvordan Tormod sitt eget språk så ut.

Videoanalyse

Videoanalyse har alltid blitt brukt og brukes, som et svært viktig verktøy for å avdekke Tormod sin språkkompetanse. Det å se hans eget språk har tatt lang

tid. Og kanskje kan vi si at forståelsen av taktil kroppslig kommunikasjon har utviklet seg i takt med Tormod. Kunnskapen om kroppslig taktile uttrykk er forholdsvis nylig beskrevet. Min egen forståelse og kunnskap om dette har jeg fått i nært samarbeid med fagmiljøet.

Blant annet begynte vi å se på Tormod sin språkutvikling i et miljø der vi hadde stålkontroll på hendelser og hvor vi hadde full oversikt over premisene. Vi begynte å dra til Irland. I 2002. Til Dingle. En knøttliten by, år etter år. Sammen med Jorunn Sømåen, familievenn og en del av Tormods personale i en årrekke. Jorunn og jeg har vært med på alle turer. Snart 20 i tallet. Ved å dra tilbake til det samme stedet så vi hvordan Tormod først kartla hele byen taktilt og visuelt. De første åra brukte han tunga. Han sleikte seg gjennom byen. Da gjelder det å ha is i magen og la han drive på! Og stole på at det han gjør er viktig for han.

Han mistet synet. Først på det ene øyet, så på det andre. Vi så hvordan han fortsatte å navigere trygt og sikkert gjennom gatene. Vi avdekket smått om senn Tormod sin spatiale forståelse og ferdighet og hvordan dette også var en del av hans unike kommunikasjonsform. Han tok oss med dit hvor hendelser av betydning hadde funnet sted. Hvordan han iherdig holdt på sitt, bare for å fortelle at «Her har vi vært før. Her skjedde det noe viktig i mitt liv».

På tur i 2017 skjønte vi at Tormod tenkte på turen i 2004. Vi hadde med oss Annine, en ung sambygding. Jorunn og jeg fortalte Annine om hva vi hadde gjort før. Med stemmer. Helt vanlige stemmer.

Vi snakket om at Hans Olav, mannen til Jorunn, hadde vært med til Dingle. Den gangen, i 2004. At Jorunn pleide å kjøpe en helt spesiell type genser hjem til Hans Olav. Alt dette pratet om Hans Olav! Tormod tok oss umiddelbart med til det helt spesifikke stativet i akkurat den butikken med gensere. Genserne til Hans Olav. Det var Tormod sitt bidrag inn i historien som inneholdt stikkordene «Hans Olav» og «genser». Og Tormod tok oss med til Strand House. En klesbutikk. Inn i en avdeling vi ikke hadde vært noe særlig før. Seks ganger gikk vi dit. Seks ganger forsto vi ikke. Hjemme igjen i Norge forsto vi. Hans Olav og Tormod hadde jo vært med der og kjøpt rød ytterjakke til Tormod. Den gangen i 2004.

Så; omfattende kunnskap om historien er nødvendig for å skjønne hvordan de språklige uttrykkene kan se ut. Og vi undervurderer alltid. Alltid! Det har tatt mange år å skjønne at det er avtrykkene på Tormod sin kropp som blir uttrykk. Avtrykk som gir inntrykk som blir uttrykk⁴.

Diagnosen

Diagnose er viktig. Å vite at mennesker med Charge syndrom sliter med sans-eintegrasjon er viktig. Men hvordan i all verden finner vi ut av hvordan dette arter seg? Det at sansene ikke jobber sammen, men mot hverandre? Marie Nordberg fra Tormod sitt team og Kari fra Eikholt,

dro for å høre David Brown i Stockholm. David Brown er spesialpedagog og har jobbet med Chargediagnostiserte i USA i en årrekke. Han fortalte om hvordan problemer med sanseintegrasjon så ut og hvordan det kunne avhjelpes.

Marie var i fyr og flamme da hun kom hjem. Hun lempet Tormod på ryggen, krabbet rundt i potetåkeren. Med Tormod på ryggen. Og Tormod greide plutselig å bruke begge hender til å sette poteter. Ved å avlaste det øvrige sanseapparatet, fikk han nok fokus og energi til å bruke hendene til oppgava. I dag bruker han samme metode når han skal føre kalver med flaske. Opp på ryggen. Da kan begge hendene gripe om flasken og han kan kjenne kalvens bevegelser gjennom den.

Konklusjon

Det gikk ikke an å fatte på dag 1 eller dag 1001 eller 10001, hvordan verden så ut for Tormod. Det er vanskelig i dag også. Men nå vet vi så uendelig mye mer. Jeg tenker ofte at det var lurt at vi fikk utvikle oss i takt. Tormod og resten av oss. At vi lærte å se etter hans uttrykk. At vi lærte at når han snudde hodet vekk, hendene stilnet og han holdt pusten, da fulgte han med. 110%. At når han hadde vært i samme del av samme butikk seks ganger, ja, da ville han si noe. Noe viktig. Og at vi skjønnte og tok han på alvor.

⁴ Nyling, 2003

Om forfatteren

GRETE A. STEIGEN

TITTEL: Bonde, turistvert, lærer

EPOST: grete@johnsgard.no

Grete A. Steigen er mor til Tormod Steigen Johnsgård (31år). Grete er melkebonde av yrke og har drevet Johnsgård Turistsenter sammen med familien. I dag er hun å finne som langpendler i drømmejobben som lærer ved Skådalen skole for døvblinde, i Oslo.

Referanser

Brede, K.S. (2013) [*Språkutvikling gjennom meningsfull aktivitet. Taktil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet i tilknytning til bugging av "BUA-MI".*](#) Prosjektrapport 1:2, Drammen: Eikholt.

Brede, K.S. (2014) [*Språkutvikling gjennom meningsfull aktivitet - Videreføring. Taktil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet i tilknytning til bugging av "BUA-MI".*](#) Prosjektrapport 1:2, Drammen: Eikholt.

Nafstad, A. og Rødbroe, I., (2013) *Kommunikative relationer*, Aalbrog: Materialecentret.

Nyling, P. (2003) *Inntryck som ger avtryck, leder til uttryck, - Att skapa kommunikation med vuxna dövblindfödda*. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD).

Taktilt sprog

– en cirkelmodel

JENNY NÆSLUND OG BETTINA KASTRUP PEDERSEN

KEYWORDS: CIRKELMODEL, ANALYSEREDSKAB, TAKTIL SPROG, AFLÆSNING, KOMMUNIKATION

Der findes ikke megen litteratur om taktilt sprog eller udvikling af sprog i den kropslige taktile modalitet. Første gang vi i feltet for medfødt døvblindhed bliver introduceret til begrebet, er i den fælles nordiske antologi *"Kropslig og taktil sprogudvikling"*¹ fra 2013. Forud for antologiens udgivelse havde et uformelt nordisk netværk samlet sig i rammerne under Nordens velfærdscenter og havde udforsket og reflekteret over, om man med rette kunne hævde, at sprog udviklet i den kropslige taktile modalitet har værdi i dialogen på lige fod med verbalt sprog, tegnsprog eller taktilt tegnsprog.

Igennem de sidste 10 år har det Nordiske netværk om taktil sproglighed arbejdet med en cirkelmodel, som kan bruges som visuelt stillads, når man skal prøve at forstå og huske de mange elementer, taktilt sprog består af. Cirkelmodellen er med til at understøtte analysearbejdet, således at man få nogle holdepunkter for, hvad man kan kigge efter i dialogen her og nu i arbejdet med at formulere udviklingsmål eller i forbindelse med at forberede aktiviteter og samtaler.

Modellen er tænkt som et dynamisk værktøj, der kan udvides og nye elementer



¹ Dammeyer og Nielsen (red), 2013

kan tilføjes efterhånden, som ny viden udvikles eller nye perspektiver opstår. Nedenstående vil vi præsentere cirklen i sin nuværende form og introducere i de enkelte begreber, ligesom vi henviser til de forskellige artikler i denne bog, som dykker mere ned i de enkelte elementer og folder dem mere ud. I artikel 4 "Om språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet" af Nedelin Ivanova kan du læse mere om den videnskabsteoretiske forståelse af sprog og sprogudvikling, som ligger til grund for cirkelmodellen.

Taktile udforskning og kategorisering

Personer med medfødt dövblindhed benytter ofte den taktile sans, når de udforsker og undersøger deres omgivelser. Munden og tungen har den bedste skelneevne på detaljeniveau, fingerspidserne benyttes til de lidt større detaljer (dog stadig små så som aflæsning af Braille mv.) og hele hånden bruges til forstå genstandens omfang og helhed. Eksempelvis kategoriseres genstande typisk i relation til tekstur og overflader, temperaturer, fleksibilitet og manipulation, positionering ift. personen selv, samt i størrelsesforhold ift. kroppen i stedet for at kategorisere genstande efter farver, funktioner eller lyde. Ligeledes benyttes kroppen til forstå, hvordan man er positioneret ift. det som udforskes. Udforskningen danner bl.a. basis for meningsdannelsen, kategorisering og forståelsen af ligheder og forskelle, samt kropslige indtryk som sætter et kropsligt og mentalt aftryk, der kan komme til udtryk som en ytring. Måden personen med dövblindhed udforsker på, danner oftest baggrund for måden han udtrykke sig på og er derfor vigtig at få øje på, når ytringer skal mødes og svares på. Det er

en langt mere tidskrævende og mentalt krævende proces at udforske og forstå verden via den taktile sans end gennem synssansen. En proces, som bliver yderligere kompleks, når den sker uden hjælp af kultursproglig kategorisering. Du kan læse mere om den mentalt krævende proces i artikel 13 "Taktile kognition og språkutvikling" af Jude Nicholas.

Sproglige kategorier

I det nordiske netværk tror vi på, at hvis man ser ytringer fra personer med medfødt dövblindhed som sproglige, kan de tillægges en sproglig værdi i kommunikationen. I artikel 9 "Språking mellom et barn med medfødt dövblindhet og en bimodal tospråklig lærer" introducerer Camilla Foote begrebet sprogning for os. Et begreb som er med til at give os en større forståelse af, hvad der er på spil, når vi i netværket holder fast i, at alle mennesker er bærere af sprog. I sit masterspeciale² har Gøran Forsgren forslået følgende sproglige kategorier, som samtalepartneren kan bruge som holdepunkter til at få øje på sprog, der udgår fra kroppen. Vi har valgt at indarbejde disse kategorier i vores taktile sprogcirkel.

Sportegn/BETS (Bodily Emotional Traces)

Når en følelsesmæssig oplevelse eller en aktivitet efterlader et kropsligt sanset spor, kan dette efterfølgende komme til udtryk som et sportegn, lokaliseret det sted på kroppen, hvor det er blevet sanset³. Det vil sige; at det jeg har sanset i min krop sætter et mentalt aftryk, som kan komme til udtryk ved eksempelvis en pegning eller rettedhed mod det sted, det blev sanset.

² Forsgren, 2013

³ Janssen og Rødbroe, 2008

Disse sportegn kan have en meget lav læsbarhed, fordi de ser anderledes ud og ikke ligner noget konventionelt tegn. Ofte referer personen med døvblindhed tilbage til en situation, begge har været en del af⁴ og det er vigtigt, at vi tænker disse situationer ind i analysen af sportegnet. Du kan læse mere om den taktile – kropslig sansning i artikel 7 "Taktile sinnesfornimmelser som grund för utvikling af taltilt språk" af Caroline Lindström og mere om sportegn i artikel 10 "At se lærings/språk-pontensialet og ikke adferd" af Gøran Forsgren.

HTP tegn (tegndannelse baseret på hypertaktil perception)

Tegndannelse baseret på Hyper Taktil Perception tager udgangspunkt i, hvordan man udforsker form og/eller funktion af et objekt og herefter danner et tegn baseret på denne udforskning. Tegnet får en taktil ikonisk form. Dvs. at tegnet udføres på en måde, så det billedligt ligner den måde, det blev udforsket på. Du kan forsøge dig med at lave et HTP tegn på følgende måde: Tag et glas og hold det med din venstre hånd. Udforsk den indre form af glasset med din højre hånd. Fjern nu glasset, men behold din højre hånd i den form du udforskede glasset med. Din højre hånd former nu et potentielt HTP tegn. Potentielt, da håndformen først bliver et tegn, når du ønsker at ytre dig om glasset ved at anvende håndformen. Du kan læse mere om HTP tegn i artikel 10.

Aflæsningstegn

Aflæsningstegn er tegn, som udføres på samme måde, som personen med døvblindhed har aflæst dem. Det vil sige at tegnets form ser meget anderledes

ud end det oprindelige udførte tegn, og aflæsningstegnets retning, bevægelse eller lokalisation ofte vil være spejlvendt. En god måde at få begreb om aflæsningstegn på er, at prøve dem på egen krop. I skal være sammen to og to og arbejde med tale/lytthænder hånd over hånd⁵ og udføre et tegn – gerne et med bevægelse, eksempelvis "sejle". Læg mærke til hvordan lytthænderne er placeret over talehænderne i form og retning. Flyt nu talehænderne og udfør tegnet igen med lytthænderne, som det blev aflæst. Aflæsningstegn kan ligesom sportegn være svære at afkode, og støder man på en ytring, som man tror indeholder et aflæsningstegn, kan det være strategi i afkodningen at lægge sine egne hænder under, som om de var talehænder for at undersøge, om tegnet så kommer frem.

Konventionelle tegn

Mange personer med medfødt døvblindhed anvender et begrænset repertoire af konventionelle tegn. Ofte bruges tegnene på mange forskellige måder, som afviger fra den gængse anvendelse af tegnene, for eksempel hvis personen med medfødt døvblindhed ønsker at udtrykke sig om noget, han tænker på eller er interesseret i her-og-nu, men ikke har det konventionelle tegn for. Når konventionelle tegn bruges på kreative og personlige måder, er meningsforhandlingen mellem de to kommunikationspartnere nødvendig, og partneren må være forberedt på at indgå i meningsforhandlinger i alle samtaler, hvor personen med døvblindhed spontant anvender konventionelle tegn. Dette gælder især, når personen med døvblindhed har et begrænset ordforråd. Et klassisk eksempel er brugen af

⁴ Ask Larsen, 2003

⁵ Raanes, 2006

det konventionelle ord for kaffe, som anvendes, både når vedkommende har lyst til kaffe, men også for at udtrykke noget, som på en eller anden måde relaterer sig til kaffe. I artikel 15 "Når Trine sier MORMOR ... hva tenker hun på da" beskriver Kari Schøll Brede om netop en situation, hvor et konventionelt tegn henviser til og betyder noget helt andet end tegnets oprindelige betydning.

Mimetiske udtryk

Mimetisk ytringer eller de handlingssimulerende / handlingsefterlignende ytringer vil i vores forståelse betyde, at oplevelser man har erfaret gennem kroppen, kan udtrykkes på samme måde, som man har erfaret det, eksempelvis: At ride på en hest. Bevægelsen man fornemmer i kroppen, når man rider på hesten, udtrykkes efterfølgende ved, at man bevæger sig, som om man rider.

Når vi knytter udtrykkene til tegnsprogsteori ser vi, at de mimetiske ytringer ligner det, vi kalder for aktiv ikonisitet. Vanskelighederne med at aflæse ytringerne er, at den passive ikonisitet mangler - dvs. at man ikke først siger det konventionelle tegn for at ride, for dernæst at vise med kroppen (den aktive ikonisitet) hvordan man rider. I artikel 16 af Helle Buelund Selling "Æbletræ og Hestbus" kan du læse mere om, hvordan de mimetiske, handlingsefterlignende ytringer genkendes som sproglige ytringer.

Taktilt tegnsprog

Taktilt tegnsprog i kommunikation med personer med medfødt døvblindhed handler ikke kun om at overføre det visuelle kulturelle tegnsprog til hænderne. Tegnsprog er et visuelt ikonisk sprog og det betyder, at mange af tegnene i sin

oprindelse har taget udgangspunkt i visuelle billeder, som er overført til tegn. I kommunikationen med personer med døvblindhed vil der i nogle tilfælde være behov for at modificere tegnene, så de tilpasses til det individuelle behov, ligesom visse tegn kan lægges ind på kroppen i stedet for i hænderne. Da tegnene primært sanses taktilt må man være ekstra opmærksom på at være tydelig i sin udførelse af tegnene, ligesom rytme og tempo har stor betydning i tolkningen af tegnet. I sit masterpeciale har Caroline Lindstrøm foldet følgende indholdselementer i det taktile tegnsprog ud⁶:

Taktile samtalepositioner

Taktile samtalepositioner handler om, hvordan vi positionerer og retter vores kroppe og hænder, samt håndstillinger i forhold til hinanden for at kunne samtale i den taktile kropslige modalitet, således at vi er sansemæssige tilgængelige for hinanden. Kommunikation i den kropslige taktile modalitet skal tilrettelægges, da vi ikke gør det naturligt med det seende og hørende barn. Derfor er det vigtigt, at man i miljøet omkring personen med medfødt døvblindhed er bevidste om, hvordan de taktile samtalepositioner bedst kan understøtte sprogudviklingen hos den enkelte i den konkrete situation.

Tegnrum og referencer

I visuelt tegnsprog bruges begrebet "tegnrum" til at beskrive en tredimensionel firkant foran hovedet og overkroppen, hvor sproget produceres. I tegnrummet bygges fortællingen op, og man kan efterfølgende referere tilbage til noget man tidligere har sagt, ved at pege imod det sted i tegnrummet, hvor man introducerede eksempelvis en person eller en genstand første gang i samtalen. I

⁶ Lindstrøm, 2017

samtaler med mennesker med medfødt døvblindhed er samtalepartnerne nødt til at forholde sig kreativt ift. aflæsning af tegnrummet, da det ofte vil være større. Hele kroppen er i brug og i en vis udstrækning bruger man også hinandens krop som tegnrum, ligesom tegnrummet også kan omfatte objekter placeret i omgivelserne. Den måde, personer med medfødt døvblindhed refererer til noget i tegnrummet på, vil ikke nødvendigvis bestå af en pegning med pegefinger-pegefingern, men kan se ud på flere forskellige måder. Måske ved at føre samtalepartnerens hånd frem mod noget eller nogen, ligesom de kan rettet hele kroppen eller blot en kropsdel mod det, som henvises til.

Artikulationssted

På taktilt tegnsprog placeres tegn på krop eller hænder på samme måde, som det udføres på visuelt tegnsprog. Det betyder, at der er en bestemt position for, hvor et tegn skal udføres på kroppen både i visuelt og taktilt tegnsprog - et såkaldt artikulationssted, som er inkluderet i hvert tegn. I kommunikationen med personer med medfødt døvblindhed må samtalepartneren forholde sig mere kreativt til, hvordan og hvor på kroppen tegn kan placeres, således at de tilpasses den enkelte, bliver sansemæssige tilgængelige og meningsforhandlingen bliver mulig. Endvidere kan man bruge artikulationsstedet til at "sætte ord på" det, personen med døvblindhed udtrykker i en kropslig modalitet.

Artikulation

I både visuelt og taktilt tegnsprog består hvert tegn af specifikke bevægelser, også kaldet artikulation. I et taktilt tegnsprogs perspektiv er det vigtigt at være præcis i sin artikulation, fordi meningen i tegnet ofte ændrer sig, hvis bevægelsen ændrer

sig. I kommunikation med personer med medfødt døvblindhed er bevægelser på forskellige måder et vigtigt element, fordi bevægelser udføres og opfattes af kroppen. I det taktile tegnsprog bruges bevægelser til at understøtte, styrke og nuancere temaer eller de understrege og udtrykke følelser, som i både verbal- og visuelt tegnsprog ville opstå gennem mimik og ansigtsudtryk. Variationer og nuancer i bevægelser, for eksempel skift i rytme og tempo er med til at udvikle sproget på en legende måde.

I artikel 14 "Partners bidrag till språkutveckling i en kropslig/taktile modalitet" beskriver Caroline Lindstrøm nogle af de forskellige kropslige taktile strategier, som en kommunikationspartner bruger i understøttelsen af et taktile tegnsprog hos en dreng med medfødt døvblindhed.

Haptiske signaler – kommentering – beskrivelse

Haptiske signaler er en metode til syns- og lydbeskrivelse, hvor en tolk eller anden samtalepartner giver diskrete tegn og signaler på ryggen, skuldrene eller overarmen af personen med døvblindhed uden, at forstyrre i den samtale vedkommende indgår i. Ved at bruge haptiske signaler kan en person med døvblindhed eller kombineret syns og hørenedsættelse lettere følge med i, hvad der foregår i omgivelserne. Haptiske signaler bruges som et supplement til tegnsprog, taktile tegnsprog eller tale og kan tilpasses individuelt med egne signaler. Der kan udvikles mange nyttige individuelle haptiske tegn mellem to personer, der kender hinandens behov for tolkning godt, fx. mellem døvblind og kontaktperson/tolk eller pårørende. Bettina Kastrup Pedersen har i artikel 18 "Haptiske signaler" uddybet forståelsen af begrebet, og anvendelse til personer med medfødt døvblindhed.

Treparts/Flerpartssamtaler

Hvordan får personer med medfødt døvblindhed adgang til og viden om, hvad andre mennesker taler med hinanden om? Og hvordan kan man gøre opmærksom på, at samtaler kan rumme flere personer end to? Taktile treparts/flerpartssamtaler tilrettelægges sådan, at en eller flere personer bydes ind i en samtale med personen med medfødt døvblindhed. Seende/hørende børn eksponeres allerede fra fødslen for samtaler, hvor flere personer indgår. Her gives der mulighed for overhøring af de andres samtale og barnets omverdensforståelse udvides. Dette er vigtige faktorer i børns sprogudvikling. For at samme udvikling skal blive mulig hos personer med medfødt døvblindhed, må flerpartssamtalerne tilrettelægges således, at alle samtalepartnere er sansemæssige tilgængelige for hinanden. Positioneringen af de involverede samtalepartnere har afgørende betydning. Ligeledes vil det være hensigtsmæssigt at kommunikere og tilrettelægge samtalen ud fra de interesser, personen med medfødt døvblindhed har. Du kan læse mere om taktile flerpartsamtaler i artikel 17 "Flerpartskommunikation" af Sofi Malmgren.

Taktil positionering

For mange personer med medfødt døvblindhed gælder det, at deres direkte adgang til verden ligger inden for en arms længde. Det indebærer at personen med medfødt døvblindhed og deres kommunikationspartner bør positionere sig således, at de er taktile kropsligt tilgængelige for hinanden, da udtryk fra hele kroppen bidrager til samtalen. Det er afgørende for sprogudviklingen at samtalepartnere kan tolke, bekræfte og inddrage de kropslige ytringer i samtalen. Det er samtalepartnerens ansvar at tilrettelægge positioneringen,

under hensyn til den enkeltes fysiske og sansemæssige forudsætninger. Almindelige positioneringer er at ligge/sidde/stå overfor hinanden, ligge/sidde/stå ved siden af hinanden, eller at personen med medfødt døvblindhed sidder foran sin samtalepartner, så denne bliver en fysisk støtte. Hvis positioneringen, forgår således at samtalepartnere ikke kan se mimikken hos personen med medfødt døvblindhed, er det muligt at sætte et spejl op foran. En positionering, hvor man er sansemæssigt tilgængelig for hinanden, giver mulighed for god kontakt og gensidighed, og skaber forudsætninger for en god kommunikationsudvikling. Dermed kan oplevelsen af isolation minimeres.

Taktil/kropslig emotionel involvering

Det er af afgørende betydning i kommunikationen, at samtalepartnere er emotionelt nærværende og kropsligt taktile spejler og bekræfter personen med medfødt døvblindhed i hendes følelsesmæssige ytringer. Uanset hvordan ytringen ser ud eller sanses. Personen med medfødt døvblindhed får herved en følelse af at blive "set" og taget alvorligt. Den emotionelle involvering i den kropslige taktile modalitet giver samtalepartnere mulighed for, at udvide og tale om de følelser personen med medfødt døvblindhed giver udtryk for. Når alle følelsesmæssige ytringer bliver besvaret og talt om, giver det plads til en meningsforhandling, hvor samtalepartnere kan tilbyde et konventionelt taktile kropsligt tegn for følelserne. Du kan læse mere om, hvordan den emotionelle involvering inkluderes i den selvbiografiske hukommelse i artikel 13 Jude Nicholas.

Handle og samtalerum:

Handlerummet refererer til selve handlingen, altså det man gør. Det kan eksempelvis være en aktivitet som at skrælle en

appelsin, udforske en genstand, lege med tekstur, gå en tur mv. I handlerummet kan vi gøre noget sammen og selve handlingen afføder ofte kropslige taktile ytringer, som man kan gribe og tale om i samtalerummet.

Samtalerummet er samtalen om handlingen. Den kan ligge før handlingen som forberedelse til det, som skal til at ske, imens man gør noget som en kommentar til at forstærke eller udvide selve handlingen og efter aktiviteten - for eksempel ved at gøre som eller gøre ligesom man

gjorde. Her kan man bruge forskellige taktile tegn: Referentielle, mimetiske og/eller konventionelle tegn. Repetitionen og gentagelser med variation er vigtige redskaber, som man kan arbejde med i samtalerummet. Kunsten er her at kunne veksle mellem at gøre og tale om, uden at afbryde flowet i aktiviteten. I artikel 11 "Språkutvikling i taktil modalitet gennem friluftsliv", skriver Joe Gibson mere om dette her med, at pakke aktiviteten ind i samtaler om aktiviteten både før, under og efter.

Om forfatterne

BETTINA KASTRUP PEDERSEN

TITTEL: Pædagogisk konsulent

EPOST: jeben@rn.dk

Bettina er uddannet lærer og har arbejdet i både almen skole og specialskole. Grunduddannelsen er suppleret med pædagogisk diplom i specialpædagogik og en narrativ konsulentuddannelse. Hun har i 15 år undervist døve børn og unge/voksne med medfødt døvblindhed. Derudover underviser hun i Taktilt tegnsprog, sproglige vanskeligheder på vores nationale grunduddannelse og andet vedr. kommunikation. Bettina i hele sit arbejdsliv været optaget af hvordan sprog og kommunikation udvikles, hvis der er tillægsvanskeligheder og det ikke sker af sig selv. Et område som hun særligt har været optaget af de sidste 10 år er haptiske signaler.

JENNY NÄSLUND

TITTEL: Specialpedagog, rådgivare, SPSM

EPOST: Jenny.naslund@spsm.se

Jenny är specialpedagog och arbetar som rådgivare på specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Under hennes yrkesverksamma liv har hon lång erfarenhet från det praktiska fältet med personer med dövblindhet. De sista 18 åren har hon arbetat som rådgivare utbildare och handledare för personal och vårdnadshavare till personer med dövblindhet. Hon är sedan 2012 en medlem i det nordiska nätverket Taktil språkighet.

Referencer

Ask Larsen, F. (2003). The-washing-smooth-hole-fish and other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children (unpublished Master thesis). Aarhus: University of Aarhus.

Dammeyer, J., & Nielsen, A. (red.) (2013). *Kropslig og taktil sprogudvikling. En antologi om forskellige sprogmodaliteters muligheder og umuligheder, undersøgt med afsæt i personer med medfødt døvblindhed.* Aalborg: Materialecentret.

Forsgren, J. A. G. C. (2016). The Emergence of Sign Constructions Based on Heightened Tactile Perception. The Proposition of a New Sign Category (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Janssen, M. og Rødbroe, I (2008). *Kommunikation og medfødt døvblindhed. Kontakt og samspil.* Aalborg: Materialecentret.

Lindström, C. (2017). Contributing to a bodily/tactile language by transforming cultural customs. A case study of Partners Communicative Accommodations in Socialised Praxises based on a Bodily/Tactile Modality and its Influences on a Bodily/Tactile Culture (Unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Raanes, E. (2006) *Å gripe inntrykk og uttrykk.* Interaksjon og meningsdanning i døvblindes samtaler. (Doctoral study). Trondheim, Norway: NTNU The Norwegian Technical University

Hva mener du NÅ?

Sammenheng og betydning

KARI SCHJØLL BREDE

NØKKELOD: KONTEKST, SAMMENHENG, SCENARIO, SKJEMATISERING, HER-OG-NÅ-SITUASJON

Hvem har ikke kommet inn i en samtale der du måtte sitte og vente og lytte en stund før du skjønnte hva de andre snakket om før du selv kunne bidra inn i samtalen? Kanskje har du opplevd at du har kommet med kommentarer til det du trodde var temaet i samtalen, men så har du misforstått og kommentaren din i samtalen ble helt feil. Selv opplevde jeg dette veldig ofte da jeg lærte meg tegnspråk. Jeg måtte streve for å finne tema i samtalen før jeg skjønnte hva tegnene betydde i denne sammenhengen og kunne være med i samtalen.

Utgangspunktet for slike samtaler er erfaringer, kunnskap og opplevelser vi vil dele. Det er mange ord som brukes for å forklare hvordan vi rammer inn en opplevelse og prøver å forstå hverandre. Kontekst, scenarier, tema, skjemativering, bilde-skjema, her-og-situasjonen er ord som brukes for å beskrive innrammingen av det vi snakker om. Engelske begreper som Base space¹ og Real space² blir også brukt. Ofte snakker vi om det som skjer her og nå, men det å dele opplevelser og snakke

om tidligere eller kommende opplevelser er en menneskelig sosial aktivitet de aller fleste liker å gjøre. Det kan til tider være vanskelig nok å komme inn i en samtale på et kjent språk i sin egen kultur. Vanskeligere blir det når både språk og kultur er ulik og man holder på å lære seg det. Det vet de som enten selv har kommet til et fremmed land og måtte lære seg, og også de som møter mennesker fra andre kulturer med andre språk.

Slik er det med minoritetsgrupper også. Ikke minst personer med medfødt døvblindhet. Selv om de blir født inn i vårt lands kultur og språk, har de ikke de samme forutsetninger til å inngå i det, når syn og hørsel ikke virker på vanlig måte.

Hvordan vi opplever verden og hvordan vi snakker om den, avhenger av hvordan vi tar inn sanseintrykk. Vanligvis er synet den aller sterkeste sansen, og hørselen en god nummer to. Læring gjennom kroppen og samhandling mellom sansene er viktig for oss alle. Når syn og hørsel svikter, blir de andre sansene satt i en annen bered-

¹ Ask Larsen, 2003

² Souriau, 2015

skap, og tankene og minnene går mot det som er opplevd gjennom kroppen – og uttrykkene blir deretter.

Det er en utfordring for familie og nærpåersoner å forstå hva som må til for å finne frem til en felles forståelse. Vi kan jo aldri helt vite hva barnet har fått med seg verken av situasjonen vi er i eller av språket som kan brukes om det vi opplever. Det er lett å tro at de opplever det samme som oss, og det er lett å tenke at «jeg har jo satt tegn eller ord på dette». Hvorfor er det så vanskelig med denne språkingen da? Les mer om språking i artikkel 9.

Her er et lite eksempel på hvordan min datter Trine, 31 år med Rubinstein Taiby syndrom og med døvblindhet med et stort hørselstap og alvorlig nedsatt synsevne beskriver en her-og nå-situasjon en litt uvanlig formiddag:

Vi sitter i en båt som er kjent for oss begge. Det er lunsjtid, og det står mat og en termos med te på bordet mellom oss. Trine ser på meg, sperrer opp øynene, skakker hodet. Lytter. Jeg tolker det som et mimetisk tegn for: HØR!

Høreapparatet hennes er det kraftigste som er på markedet. Det gir god omverdenslyd. Men det forsterker og tydeliggjør lyder jeg som normalthørende ikke registrerer på same måte. Trine sitter lyttende. Så gjentar hun HU – HU – HU – hu-hu med stemmen. Det er lyden til en due i nærheten. Så smiler hun lurt. Sier tegnet FUGL samtidig med at hun lager due-lyden, i samme rytme. Jeg gjør det samme, og sier DUE med stemmen i «due-rytmen». Trine ser tankefull ut, så vender hun hodet mot vinden, håret stryker over kinnene og hun rister lett på håret og tegner VIND. Jeg

legger på stemme og sier ordet og tegnet i due-rytmen. Så sier hun SOL med tegn og strekker hendene mot den varme solen, og jeg fortsetter på samme måte. Jeg forslår BÅT når hun tar en pause. Hun gjentar tegnet BÅT, i «due-rytmen», og så viser hun med kroppen hvordan båten beveger seg. Tegnet BØLGE kommer etter hvert og blir en del av det mimetiske tegnet i kroppen. Hun viser med dette hvordan hun sanser verden, at det er ikke bare lyd og bilde som sanses, men bevegelse i kroppen og følelsen av varme og vind på huden. Hun beskriver så godt hva som er hennes eget mentale bilde eller opplevelse av situasjonen, hun viser meg hva som er hennes scenarie her og nå. Hun fortsetter med TRINE, MAMMA, MAT, TE, KAFFE, OST, alt sammen i due-rytme... Vi bygger en felles historie og pakker inn hendelsen i enkeltord som henger sammen i dette scenariet. Ikke minst er gjentakelsen av TRINE og MAMMA med i historien – det gir meg en følelse av samhörighet og tillit i situasjonen.

Det som er spennende er hvordan hun senere kan bruke noen av disse elementene til å starte en samtale om denne formiddagen. Ett tegn kan være nøkkelen til hele scenariet. Hvis hun lager en duelyd sammen med tegnet BÅT og en kroppslig bevegelse av bølgene, vil jeg som delte opplevelsen med henne kunne skjønne hva hun snakker om, fordi vi har snakket om det på den måten sammen. Men hvis hun kommer til personalet i boligen dagen etter med tegnet BÅT og en duelyd, skal det godt gjøres at de greier å møte henne i hennes fortelling om formiddagen på båten sammen med mamma. Da skal jeg i hvert fall ha gjort en god beskrivelse av det, og de som er sammen med henne skal ha lest den beskrivelsen. En

annen meget viktig faktor er forholdet mor-datter, med en lang og tett relasjon der vi har stor gjensidig tillit og vet at vi begge prøver å forstå hverandre. En viktig del av den historien da vil kanskje være relasjonen til mamma, som også oppleves sterkt sammen med de andre sansene som setter spor.

Selv når man har felles opplevelser og kunnskap om hverandres interesser kan det være en spennende reise å møte hverandre i en felles forståelse. Som for eksempel når Trine sier MORMOR og beskriver noe annet med erfaringen sin om mormoren. Det kan du lese mer om i "Når Trine sier MORMOR - hva tenker hun på da?" i artikkel 15.

Det kalles overekstensjon når barn bruker et ord på en uvanlig eller ikke-kulturell måte for å beskrive noe. Det er vanlig i barns språkutvikling, og for personer med døvblindhet ser vi ofte slike eksempler, fordi språkutviklingen og tilgangen til begreper er mer kompleks. Barnets - og det fortsetter inn i voksen alder, forståelse og kognisjon har ofte et større potensial og tenkingen trenger begreper for nye erfaringer. Et annet slikt eksempel er beskrevet om Felix⁴ som var ni år, er døv og med alvorlig nedsatt syn. Han bruker taktile tegn han kjenner fra hverdagen – med å kalle varme ting for grøt og kalde ting for syltetøy, etter sin erfaring med varm grøt og kaldt syltetøy. Dette kunne han bruke på avanserte måter, som å finne ut av om han skulle bade i varm eller kaldt vann.

Trine viser også hvordan hun bruker språket sitt til å forstå situasjonen bedre,

med å sikre sin egen forståelse av konteksten. Måten hun gjør det på i dette eksemplet er ikke en vanlig spørsmålsstilling verken på norsk eller tegnspråk, og kan misforstås hvis vi ikke åpner for ny forståelse av tegnet i akkurat denne sammenhengen. Hun kom hjem til oss foreldre på besøk. Ledsager som har fulgt henne blir med inn og Trine vinker og sier «ha-det» mot ledsageren. Hun bryr seg ikke om at ledsageren fortsetter å være sammen med oss. Det er vårt svar som er interessant for henne. Det er ikke et utsagn om at hun ikke ønsker vedkommende der, men en klargjøring av kontekst; «er det et sånt besøk der ledsager drar (altså at jeg skal overnatte) eller skal hun være her og jeg skal tilbake i kveld?». Svaret gjør det tydelig for henne hva lags besøk det er denne gangen. Hun har fått det forklart i forkant om det er helgebeseøk eller middagsbesøk, men antakelig er ikke språket gjennom synet og hørselen nok til at hun er sikker på om hun har forstått det riktig. Hun lager seg språklige strategier som gir henne trygghet i at hun har forstått. Hvis ledsageren ikke skal reise igjen med et samme, er det et kort kveldsbesøk.

En forståelse av en kontekst er viktig for å kunne bevege seg i tid fra her-og-nå med språket sitt. Barn med døvblindhet språker mye mer om opplevelser enn de fleste samtalepartnere klarer å se. Dette er beskrevet i flere artikler her i boken, bl.a. i artikkel 1 om familie og foreldre, og i artikkel 9 om elev og lærer. Fredrik⁵ som er helt blind og døv viste dette veldig tydelig da han som 5-åring satt i sin lille lenestol og «bumpet» opp og ned med bakhodet mot stolens stoff. Først ble

⁴ Arman, 2009

⁵ Brede, 2008



det oppfattet som adferd og ikke som språk. Det var bare noe han pleide å gjøre. Når læreren ble nysgjerrig på hva det egentlig var han gjorde, og begynte å se på det som en språklig ytring, var bilkjøring og T-bane-kjøring noe som kunne være relevant. Etter en tur med T-banen der det ble bevisstgjort både bevegelser i T-banen, følelsen av å sitte med hodet mot stoffet, og til og med et nytt tegn for T-bane ble taktilt introdusert, skjedde en endring i synet på denne «adferden». Ganske umiddelbart kunne Fredrik legge til det nye tegnet fra T-banen sammen med bevegelsen i stolen og stoffet som kjentes med bakhodet. Plutselig var måten å sitte på språklig og til og med

flyttbart i tid, når begge kjente konteksten. Det ble en samtale om T-banen begge kunne delta i. Dette kunne brukes både om historien som en fortelling, og i planlegging av nye T-baneturer, for alle samtalepartnere som kjente til Fredrik og hans måte å snakke om T-bane på.

Rammene, konteksten, scenariene eller temaene oppleves ulike ut fra hvilke sanser vi bruker, og ut fra hvilke erfaringer vi har med oss fra tidligere. Evnen til bruk av hukommelsen, både korttids og langtidshukommelsen, er viktig i denne sammenheng. Les mer om hukommelse og strategier i artikkel 13 om «Taktill kognisjon og språkutvikling». Jeg tror de

fleste har opplevd at deres barn med døvblindhet har en meget god hukommelse og viser at de både husker og forstår sammenhenger bedre enn man forventer. De husker fra egne erfaringer blant annet med rom, retning, trykk og bevegelser. De sansene som er i bruk da, slik som beskrevet i eksemplet med Trine og båten, er den taktil sansen som registrerer trykk og bevegelse på huden, og ledd- og muskelsansen som heter proprioseptiv sans. Vi har også ballanse-sans, den heter vestibulærsans, som er i bruk sammen med de andre sansene. Dette kan du lese mer om i artikkel 7 om «Taktile sinnsförmåelser». Kanskje er

det noen lyder og noen synsinntrykk som også kommer med i det helhetlige bildet. Det gir andre perspektiver, men gjør at vi likevel kan huske de samme tingene. Vi kan til og med snakke sammen om dem, hvis vi som samtalepartnere klarer å fange inn temaet fra våre geniale barn som gjør så godt de kan for å fortelle oss noe⁶. Vi må først og fremst ha troen på at de kan og vil fortelle, og så prøve å forstå hvordan og hva de sanser. Språket ser kanskje helt annerledes ut, men er likevel akkurat denne personens uttrykk for hennes tanker. Tenk så mye det er verdt!

⁶ Brown, 2013

Om forfatteren

KARI SCHJØLL BREDE

TITEL: Seniorrådgiver

E-POST: kari.s.brede@eikholt.no

Kari Schjøll Brede arbeider som seniorrådgiver på Eikholt ressurscenter for døvblinde. Tegnspråk, taktil kommunikasjon og medfødt døvblindhet er blant de viktigste arbeidsområdene. Kari er også mor til en ung dame med medfødt døvblindhet. Det er datteren som fikk henne til å bli interessert i tegnspråk og senere utdanne seg til tolk og senere studere kommunikasjon og medfødt døvblindhet, blant annet en Master of Science ved Universitetet i Groningen.

Referanser

Arman, K. (2009). A child tries to make sense of the word. Dialogical and linguistic practice in the education of a boy with congenital Deafblindness. (Unpublished Master thesis) Groningen: University of Groningen.

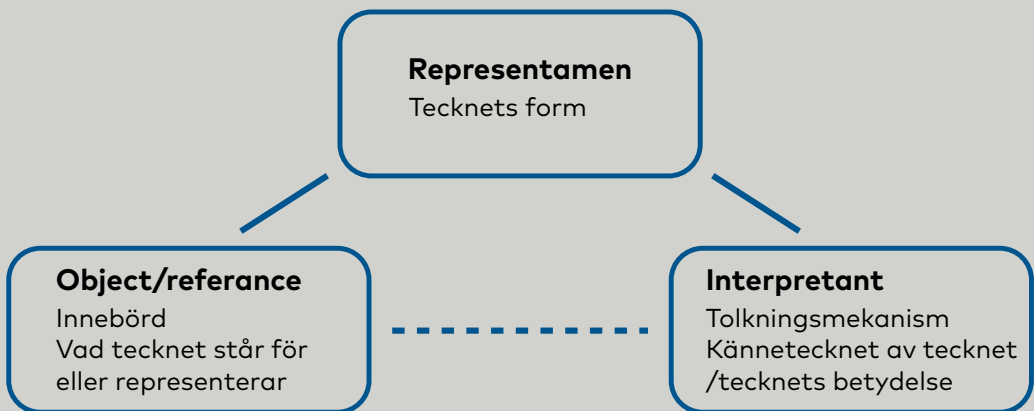
Ask Larsen, F. (2003). The Washing-Smooth Hole-Fish and other findings if semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenital deafblind children. (Unpublished Master thesis) Aarhus: University of Aarhus, Denmark.

Brede, K. S. (2008). Let me join your attention. A sign Language perspective on the Communicative togetherness with a child who are deafblind. (Unpublished Master thesis) Groningen: University of Groningen.

Brown, D. (2013). *Sinnenas samspel* – en artikkelsamling. Specialpedagogiska skolmyndigheten, Sverige.

Souriau, J. (2015). *Blended spaces and deixis in Communicative Activities involving Persons with Congenital Deafblindness.* Journal of deafblind studies on communication.

Figur 1 Charles Peirces tecken



Om språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet

NEDELINA IVANOVA

NYCKELORD: TAKTILT SPRÅK, SEMIOTISKT TECKEN, SPRÅKFÖRVÄRV

I den här teoretiska artikeln ligger fokus på språkutvecklingsprocessen hos barn med medfödd dövblindhet och hur språkutvecklingsprocessen kan beskrivas. Det föreslås att man ser på de lingvistiska tecknen med Peirces idéer i åtanke, där tonvikten ligger på tolkningsmekanismen. Författaren drar slutsatsen att det behövs en tvärdisciplinär teoretisk metod för att förstå hur barn med medfödd dövblindhet förvärvar språkliga färdigheter.

Människan har den inneboende egenskapen att kunna förvärva ett språk med hjälp av syn och hörsel. Men personer med medfödd dövblindhet utvecklar också ett språk genom beröring och i kombination med talat språk och teckenspråk. Att beskriva språkutvecklingen för barn med medfödd dövblindhet är svårt eftersom det saknas en teori som förklarar processen. Den här teoretiska artikeln är ett försök att bidra till diskussionen om språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet.

Om Charles Peirces tecken

Författaren har länge funderat på vad ett semiotiskt tecken i den taktila modaliteten verkligen är. Författaren fascineras av Peirces idéer och hans triadiska tecken.^{1,2,3} Peirce säger att ingenting är ett lingvistiskt tecken om det inte tolkas som det. Peirces modell består av tre relaterade termer - tecken eller medel (representamen), innebörd (object) och tolkningsmekanism (interpretant). Tecken eller medel är den form som det lingvistiska tecknet antar (inte nödvändigtvis

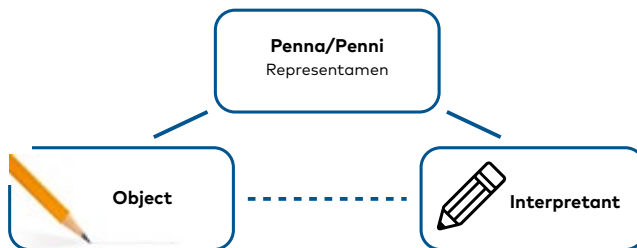
¹ Mladenov, 2006

² Ivanov, 2017

³ Ivanov sökte efter information för sin magisteruppsats och diskuterade det semiotiska tecknet och språkförvärv för barn med medfödd dövblindhet med mig. Ivanovs magisteruppsats avspeglar de här diskussionerna och den teoretiska bakgrund som jag lämnade. Jag vill tacka för tillståndet att använda valda delar av hans uppsats.

Figur 2

Charles Peirces tecken



materiell). Innebörd är det fenomen som det lingvistiska tecknet hänvisar till. Tolkningmekanismen är den mening som kommer från uppfattningen och som ges till det lingvistiska tecknet. Enligt Peirces uppfattning är det lingvistiska tecknet något som står för någon eller något i något avseende eller någon roll. Det lingvistiska tecknet representerar den tanke som varje person ger till det lingvistiska tecknet baserat på sin egen erfarenhet och kunskap. Denna individuella tanke utgör grunden för medlet.⁴ Tecknet kan vara primärt när det hänvisar till sig självt, sekundärt när det hänvisar direkt till respektive innebörd och tertiär när det hänvisar till sin tolkningsmekanism. Ta ett exempel, se figur 2, om vi slår upp ordet *penni* i en isländsk-svensk ordbok får vi ordet *penna*. Ordet *penna* har samma betydelse som ordet *penni* – ett verktyg för att skriva. Men är en *penni* en *penna*? Enligt Peirce behöver vi en tolkningsmekanism eftersom olika personer kan få

många olika intryck. Men om vi bara får ett intryck behöver vi ingen tolkningsmekanism, eftersom det inte finns någon uppsättning som behöver snävas in till en enskild betydelse. Enligt honom har tecknet sin egen existens. Tecknet har sin betydelse som utgör grunden för tolkningen i ett system som bygger på att tolka tecken. Utan tolkningsmekanismen har vi inget semiotiskt tecken. Det som skiljer hans modell från Saussures och Lockes modeller är att Peirce förväntar sig en dynamisk tolkningsmekanism och relationerna är triadiska. Saussures och Lockes modeller är statiska, och relationerna är dyadiska.

Om språkförvärv och taktilt språkförvärv

Fromkin, Rodman och Hyams⁷ diskuterar vad det betyder att kunna ett språk. Deras idéer är baserade på Chomskys teori om universell grammatik och att förmågan till språkförvärv är medfödd.

⁴ Mladenov, 2006

⁵ Bally, & Sechehaye, (ed.), 1959

⁶ Locke, 1690

⁷ Fromkin, Rodman & Hyams, 2014

⁸ Werker & Tees, 2005

⁹ Shield, 2010

¹⁰ L1-förvärv är processen att förvärva modersmålet (första språket) i barndomen oavsett modalitet. L2-förvärv: förvärv av ett ytterligare språk hos barn och vuxna oavsett modalitet.

¹¹ Skinner, 1957

¹² Ausubel, 1968

Att kunna ett språk innebär att vara bekant med språkets fonologi, veta vad ord/tecken betyder, kunna skapa otaliga kombinationer av meningar, veta skillnaden mellan acceptabla och oacceptabla meningar och veta vilken stil som bör användas i olika situationer. Hjärnan är biologiskt konstruerad så att den är känslig för små barns språkförvärv⁸. Shield⁹ betonar att det inte finns någon som förvärvat ett språk ensamt isolerat från andra och språket måste användas i den enskilda personens miljö. Olika teorier om förvärv av L1 och L2¹⁰ och olika åsikter ger sina förklaringar med utgångspunkt i den tidpunkt då de kommer fram och den rådande ideologin vid denna tidpunkt (t.ex. beteendevetenskaplig teori, Skinner¹¹, kognitiv teori, Ausubel¹², universell grammatik, Chomsky¹³, övervakningsteori, Krashen¹⁴, konnektionism, Gasser¹⁵). Vetenskapsmännen är inte helt överens om hur språkinlärningsprocessen äger rum, eller vad som spelar roll och vad som behöver göras så att ett barn kan få ett rikt språk. Översikten över Shields forskning är baserad på Chomskys teori att alla barn är födda med förmågan att förvärva språk, oberoende av om de är hörande, har en hörselnedsättning, är döva eller har en funktionsnedsättning, och oavsett om barnet förvärvat ett talat språk eller ett teckenspråk. Det är upp till

miljön att odla språket och skapa förutsättningar för förvärv/inläring av språk, dvs. teorier om social interaktion.^{16,17,18,19,20,21}

Både Ask Larsen²² och Nicholas²³ talar om taktilt språkförvärv. De talar om taktilt språk som L1 för barn med medfödd dövblindhet. Deras forskning handlar om att undersöka om det är möjligt att tala om förvärv av taktilt språk eftersom många barn med medfödd dövblindhet främst lär känna omvärlden genom beröring. Larsen närmar sig ämnet ur ett semiotiskt perspektiv och Nicholas utifrån hjärnans aktivitet. Det finns starka bevis för att vi kan tala om L1-inläring av taktilt språk för personer med medfödd dövblindhet. Nicholas har beskrivit det i artikel 13 i denna bok.

Aktuella bidrag

I det här avsnittet kommer det lingvistiska tecknet i den taktila modaliteten att diskuteras kortfattat och tankar om språkutvecklingen för barn med medfödd dövblindhet presenteras.

Om det semiotiska tecknet i det taktila språket

Peirces idéer är enligt författarens uppfattning nära knutna till verkligheten för personer med medfödd dövblindhet, eftersom personen själv skapar meningen

¹³ Chomsky, 1972

¹⁴ Krashen, 1982

¹⁵ Gasser, 1990

¹⁶ Bruner, 1983

¹⁷ Paul, 2001

¹⁸ Janssen, Riksen-Walraven & van Dijk, 2002

¹⁹ Souriau, Rødbroe & Janssen, 2008

²⁰ Souriau, Rødbroe & Janssen, 2009

²¹ Nafstad & Rødbroe, 1999

²² Ask Larsen, 2013

²³ Nicholas, 2013

(den övergripande tanken kring ett objekt, ett fenomen eller något annat) om en referent (som kan vara ett föremål, ett fenomen eller något annat) och sedan associerar meningen till ett medel (det den hänvisar till, ett objekt, ett fenomen eller något annat). Det är den betydelse som varje person ger som underhåller sambandet mellan referensen och symbolen. Det finns inga direkta kopplingar mellan referenten och medlet utan mening/tolkningsmekanism. Ett lingvistiskt tecken framträder inte förrän det tolkas som sådant. Men hur lär sig ett barn med medfödd dövblindhet ett teckens mening? Språkutvecklingsprocessen diskuteras i nästa avsnitt.

Om språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet

Vi vet av forskningen^{24,25,26} att taktilt språk existerar eftersom områden i hjärnan som är knutna till språk lyser upp vid stimulering genom beröring. Hjärnan är därför öppen för språk genom beröring. Jag vet dock inte vilken process som äger rum vid studier av barn med medfödd dövblindhet – språkförvärv, språkinläring, språkutveckling eller språkstudier. Därför kanske Krashens teori²⁷ är mycket användbar för barn med medfödd dövblindhet, eftersom han inte skiljer mellan språkförvärv och språkinläring utan säger att processen är omedveten. Organiserad undervisning är dock alltid



Den kognitiva teorin gör gällande att språkutvecklingsprocessen är meningsfull och den enskilda personens språkkunskaper förändras allt eftersom kunskaperna ökar. Den inre kognitionen är drivkraften.

medveten och det är därför som vi talar om språkinläring. Språkinläring är därför en medveten kännedom om regler. Den enskilda personen måste också hitta motivation för att kunna utveckla ett språk.²⁸ Chomsky²⁹ säger att barn kommer till världen med en medfödd förmåga att förvärva vilket språk som helst, men det händer bara om språket är närvarande i barnets miljö. Barnet förvärvar det omedvetet utan att göra någonting. Läs mer om detta i artikel 5. Chomsky hävdar att barn är programmerade att förvärva språk eftersom de gör det mycket snabbt. Enligt Ausubel³⁰ kan den enskilda personen ta emot nytt innehåll om det har betydelse för honom/henne och kan kopplas till det som han/hon redan vet. Den kognitiva teorin gör gällande att språkutvecklingsprocessen är meningsfull och den enskilda personens språkkunskaper förändras allt

²⁴ Obretenova, et al., 2010

²⁵ Yasuhiro, O. et al., 2004

²⁶ Nicholas, 2013

²⁷ Krashen, 1982

²⁸ Krashen, 1982

²⁹ Chomsky, 1972

³⁰ Ausubel, 1968

³¹ Mladenov, 2006

³² Skinner, 1957

³³ Grasser, 1990

eftersom kunskaperna ökar. Den inre kognitionen är drivkraften. Som Peirce påpekar är tecknet inget tecken om det inte tolkas som ett tecken.³¹ På liknande sätt är språkutvecklingsprocessen inte produktiv om inte personen själv känner att han eller hon har vunnit något nytt. Enligt Skinners uppfattning är ³² operant betingning grunden för språkutveckling. Människan känner inte till språk vid födelsen, men förvärvar det i kedjeordning, där en relation skapas, och en ny enhet framkommer i förhållande till en annan enhet som redan finns. Gasser³³ hävdar att ingen har den inneboende förmågan eller utrustningen som specifikt är avsedd för språk, utan kunskapen växer fram allt eftersom helheten utvecklas. Sambanden kan ändras och omorganiseras för att skapa ny kunskap, och det är förknippat med miljön. De sociala interaktionerna har stor betydelse för språkutvecklingen.^{34, 35, 36, 37}

Min avsikt är inte att peka ut vilken process som pågår för barnen med medfödd dövblindhet, utan att försöka

förstå processen. Språkutvecklingsprocessen är komplicerad, och det är viktigt att se den som en informell och omedveten process (språkförvärv) i formella miljöer (språkinläring) när barnet lär sig på ett omedvetet (språkutveckling) eller medvetet (språkstudier) sätt. Grunden för hela processen är den sociala interaktionen med miljön och uppbyggnaden av kopplingar i hjärnan. Barn med medfödd dövblindhet förvärvar det taktila språket som modersmål.

Slutsats

Det verkar inte finnas någon enskild teori som är tillämpbar på språkutvecklingsprocessen hos barn med medfödd dövblindhet. Teorierna har olika natur, men de har alla gemensamt att de är baserade på rationalism, det vill säga att tankar och tänkande utgör grunden för kunskap oberoende av uppfattning (talat jfr tecknat jfr taktilt). Det kanske är dags för en tvärdisciplinär syn på språkutveckling hos barn med medfödd dövblindhet och att från varje teori hämta det som är mest tillämpligt på processen.

³⁴ Janssen et al., 2002

³⁵ Souriau, Rødbroe & Janssen, 2008

³⁶ Souriau, Rødbroe & Janssen, 2009

³⁷ Nafstad & Rødbroe, 1999

Om författaren

NEDELINA IVANOVA

TITEL: Lingvist

EPOST: nedelina@shh.is

Nedelina är lingvist och arbetar som teckenspråksanalytiker på Kommunikationscentret för döva och personer med hörselnedsättning i Reykjavik i Island. Hon har specialiserat sig på språkförvärv hos döva barn och barn med medfödd dövblindhet.

Referenser

Ask Larsen, F. (2013). Acquisition of a body-tactile language as first language. I J. Dammeyer og A. Nielsen (ed.), *Kropslig og taktil sprogudvikling. En antologi om forskellige sprogmodaliteters muligheder og umuligheder, undersøgt med afsæt i personer med medfødt døvblindhed* (pp. 94-122). Aalborg: Materialecentret.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Montreal: Holt, Rinehart et Winston.

Bally, C. & Sechehaye, A. (ed.). (1959). *Course in general linguistics.*; in collaboration with Albert Riedlinger; translated, with an introduction and notes by Wade Baskin. New York: The Philosophical Library Inc.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York, NY: Norton.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Enerstvedt, R. Th. (1996). *Legacy of the past. (Those who are gone but never left)*. Dronninglund: Nord-Press.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2014). *An introduction to language* (10. edition). Boston: Wadsworth.

Gasser, M. (1990). Connectionism and universals of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 179-99.

Ivanov, Ch. (2017). Boð- og tjáskipti barna sem eru með meðfædda samþætta sjón-og heyrnarskerðingu og nám þeirra. [Om kommunikation med barn med medfödd dövblindhet och deras inlärning]. (Ej publicerad magisteruppsats). Reykjavik: University of Iceland.

Janssen, M. J, Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2002). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 87-109.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Humane Understanding. Book III: Words*. London: Elizabeth Holt for Thomas Bassett.

Mladenov, I. (2006). *Conceptualizing Metaphors: On Charles Peirce's Marginalia*. Oxford and New York: Routledge.

Nafstad, A. & Rødbroe, I. (1999). *Co-creating communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects*. Dronninglund: Nord-Press.

Nicholas, J. (2013). Tactile cognition and tactile language acquisition - an information processing approach. I S. Køppe, J. Dammeyer og A. Nielsen (ed.), *Kropslig og taktil sprogudvikling. En antologi om forskellige sprogmodaliteters muligheder og umuligheder, undersøgt med afsæt i personer med medfødt døvblindhed* (pp. 47-79). Aalborg: Materialecenteret.

Obretenova S., Halko M. A., Plow E. B., Pascual-Leone A. & Merabet L. B. (2010). Neuroplasticity associated with tactile language communication in a deaf-blind subject. *Frontiers in Human Neuroscience* 3, 60.

Paul, P.V. (2001). *Language and deafness*. (3th edition). San Diego, CA : Singular.

Shield, A. M. (2010). *The signing of deaf children with autism: Lexical phonology and perspective-taking in the vicual-spatial modality*. Doktorsavhandling, The University of Texas at Austin, Austin. [ETD-UT-2010-05-1048](#)

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Souriau, J., Rødbroe, I. & Janssen, M. (2008). *Kommunikation og medfødt døvblindhed III: At skabe mening*. Aalborg: Materialecentret.

Souriau, J., Rødbroe, I. & Janssen, M. (2009). *Kommunikation og medfødt døvblindhed IV: Overgang til kulturelt sprog*. Aalborg: Materialecentret.

Yasuhiro, O., Katsumi, D., Masashi, T., Kazuhiro, N., Hiroshi, N., Aya, I., Takako, I., Masao, I., Takuya, Y., Naohiko, O., Jun, H., & Takeshi, K. (2004). Cortical processing of tactile language in a postlingually deaf-blind subject. *NeuroReport*, 15(2), 287-291.

Werker J. F. & Tees R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233-251.

Språk må være sansemessig tilgjengelig

ARNFINN MURUVIK VONEN

**NØKKELOD: TEGNSPRÅK, TAKTILT TEGNSPRÅK,
TILGJENGELIGHET, DØVE BARN, MEDFØDT DØVBLINDHET**

Artikkelen argumenterer for kompetent bruk av taktilt språk i opplæring av barn med medfødt døvblindhet ved å trekke paralleller med døve barns situasjon og hvordan visuelt tegnspråk kan «låse opp læreplanen» for døve barn, fordi det er sansemessig tilgjengelig.

I 1989 kom det ut en rapport ved Gallaudet University i Washington DC i USA. Rapporten het *Unlocking the curriculum*, som kan oversettes som «Å låse opp læreplanen», og var skrevet av tre forskere ved universitetet¹. Rapporten var ikke publisert i noe vitenskapelig tidsskrift eller som kapittel i en bok på et forlag, den ble bare trykket opp i en serie av arbeidsskrifter («working papers») fra universitetets forskningsinstitutt. Likevel ble den lest av svært mange og førte til mye debatt, både i USA og i mange andre land. Hva sto det i denne rapporten, og hvorfor er den relevant for en bok om språkutvikling hos barn med medfødt døvblindhet?

¹ Johnson, Liddell & Erting, 1989

Rapporten **Unlocking the curriculum og innvendingsene mot den**

Rapporten handlet om opplæring av døve. Første del av rapporten het «The failure of deaf education» - «Døveundervisningens fiasko». Og første setning lød slik: «The education of deaf students in the United States is not as it should be.» - «Opplæringen av døve elever i USA er ikke slik den burde være.» Så fortsatte forfatterne med å vise hva som var problemet, og hvordan utdanningssystemet kunne løse problemet hvis man satte i verk de riktige tiltakene. Ifølge forfatterne var det to hovedårsaker til at opplæringen av døve ga så dårlige resultater: For det første at døve barn fundamentalt mangler tilgang til læreplanens innhold på sitt klassesnivå, og for det andre at det var allment godtatt at døve barn ikke kunne forventes å prestere på nivå med sitt klassesnivå. I stikkordsform: dårlig tilgang og lave forventninger. Kortversjonen av løsningen forfatterne skisserte, kan også formuleres i stikkordsform: tilgang til tegnspråk, og skolering av voksne til å forvente aldersadekvat utvikling hos døve barn.

Dette kapittelets hovedfokus er ikke på denne rapporten, og heller ikke på hvorfor den problematikken den tar opp, fortsatt er så altfor gjenkjennelig i de nordiske land, lenge etter at tegnspråkene her har blitt formelt akseptert som opplæringspråk og skolefag. Men vi skal se nærmere på rapportforfatterens poeng om tilgang til læreplanens innhold. Rapporten fra 1989 sier dette om situasjonen døve barn er i når de ikke får tilgang til et visuelt basert språkmiljø, altså et tegnspråkmiljø: «It appears to us to be unrealistic to think that a person who does not know a language and who cannot receive it in

the form presented could learn much from someone trying to communicate in that language.» Altså: "Det virker for oss urealistisk å tro at en person som ikke kan et språk, og som ikke kan motta det i den formen som blir tilbudt, skulle kunne lære mye av noen som prøver å kommunisere på det språket.»

I Johnson m.fl.'s formulering blir dette poenget nesten så selvfølgelig at leseren tenker det burde vært overflødig: Skal et person – et barn, for eksempel – lære noe gjennom et språk, må denne personen ha sansemessig tilgang til dette språket. Hvis ikke kan man ikke vente rare resultatene. Hvis et barn som ikke hører, blir tilbudt undervisning på et talespråk, kan ikke barnet «motta det i den formen som blir tilbudt». Uforholdsmessig mye tid og krefter vil gå med til at barnet forsøker å forstå hva som blir sagt, og eventuelt øver på selv å si det, slik at det blir lite igjen til å lære det innholdet som ble forsøkt formidlet.

Ikke desto mindre var det mange lærere for døve barn som reagerte på rapporten. For eksempel skrev Debra Van Binsbergen² at hun i og for seg var enig i alt som sto i den, men at hun var bekymret for hvordan de foreslåtte tiltakene kunne settes i verk:

- Det var for mye å kreve av hørende foreldre til døve barn at de skulle lære seg tegnspråk i tillegg til alt det andre de hadde å stri med når de hadde fått et døvt barn.
- Det var ikke så lett å få tak i døve voksne som kunne være disponible som språkmodeller, og heller ikke lett for hørende å få innpass på døves sosiale arenaer.

² VanBinsbergen, 1990

- Foreldre var bekymret for at hørende søsken kunne få problemer i sin språkutvikling på grunn av tegnbruk hjemme.
- Lærere var ikke dyktige nok i tegnspråk.
- Barna ville få en dårligere talespråkutvikling om talespråket ble mindre brukt.
- Skolene ville ikke få brukt de talespråklaboratoriene de hadde brukt mange penger på å anskaffe. [I dag kunne man tilsvarende ha sagt: Barna ville ikke få gjort nok bruk av de kokleaimplantatene staten hadde brukt mange penger på å anskaffe og operere inn.]
- Tegnspråk ville fungere dårlig som fellesspråk i de mangfoldige smågruppene med hørselshemmede elever som var virkeligheten ute i vanlige skoler.

Alle disse innvendingene er i og for seg forståelige og i tråd med det mange vil si er «sunn fornuft», og det er nok blant annet slike innvendinger som ennå i dag verserer og kan forklare at mange døve elever ikke får det språklige tilbudet de iallfall i Norge har lovlige rett til. Problemet er at alle innvendingene – med unntak av den om at mindre bruk av talespråk fører til dårligere talespråk – handler om andre enn dem det egentlig gjelder: barna som hører dårlig. De handler om hensynet til foreldre, døveforeninger, hørende søsken, lærere og lokale utdanningsinstitusjoner. Til dette kan man svare: Disse hensynene er det mulig å lage systemer som ivaretar, iallfall til en viss grad. I Norge har man for eksempel via lovgivning og andre offentlige tiltak laget ordninger som har som oppgave å møte disse utfordringene. Innvendingen om at mindre eksponering for talespråk fører til dårligere talespråkutvikling, handler i motsetning til de

andre om barna selv, men den er først og fremst uriktig – den er begrunnet i en myte om at barnets hjerne er som en avgrenset beholder der språkene kjemper om plass. I dag vet vi at språkene hos tospråklige kan understøtte hverandre, slik at en god utvikling i det mest tilgjengelige språket også legger grunnen for framskritt i det mindre tilgjengelige språket.

Tre innsikter

Det er minst tre innsikter vi kan ta med oss fra diskusjonen rundt Unlocking the curriculum fra opplæring av og språkutvikling hos døve til opplæring av og språkutvikling hos døvblinde. For det første: ***Språk må være sansemessig tilgjengelig.*** Dette kan virke banalt og selvfølgelig, men det er så lett å overse for den som har den sansen som den andre helt eller delvis mangler. For det andre: ***Hensynet til barnet må veie tyngst.*** For eksempel er det så lett å bruke det faktum at tegnspråk kan være vanskelig å lære for en hørende lærer, som argument for å la være å bruke tegnspråk i undervisningen, selv om det ville vært bedre for barnet. For det tredje: ***God vilje betyr ikke nødvendigvis god implementering.*** Selv om man for eksempel i Norge i dag har opprettet en rekke ordninger for at full tilgang skal bli mulig, er det ikke dermed sagt at ordningene fungerer godt nok. Blant annet er det nok slik at innvendingene lever videre hos for mange av dem som har ansvar for at ordningene blir implementert.

Tilgjengelig språk for barn med medfødt døvblindhet

La oss nå se på opplæring av og språkutvikling hos barn med medfødt døvblindhet. Vi har her å gjøre med en sansemessig barriere mot så vel auditivt basert språkutvikling (talespråk) som visuelt basert språkutvikling (tegnspråk). Dette setter i utgangspunktet barn med

medfødt døvblindhet i en helt annen situasjon med hensyn til språkutvikling enn både hørende talespråklige barn og seende (døve og hørende) tegnspråklige barn. Selv om det prinsipielt ikke er noe i veien for at et språk (ment som «kultursprog» i Inger Rødbroes forstand³) kan ha den taktile modaliteten som sin grunnleggende modalitet, kjenner vi ikke til noe språk som har det. Det ville i så fall ha vært et språk som en gruppe barn hadde utviklet spontant gjennom taktil kommunikasjon med hverandre i oppveksten, og som senere hadde blitt overført til nye generasjoner.

Det nærmeste vi kommer et taktilt språk i dagens verden, er taktile versjoner av henholdsvis talespråk og tegnspråk. Fra døvblindes historie kjenner vi til at taktil talespråklig kommunikasjon har vært brukt, ikke minst gjennom TADOMA-metoden, der den døvblinde holder fingrene i kontakt med samtalepartnerens munn, kinn, hake og hals. Erfaringsmessig er metoden krevende, og i dag er den nok ikke mye i bruk.

Skriftspråk er jo basert på talespråk, og taktil bokstavering er dermed også i siste instans talespråkbasert. Taktil bokstavering foregår med utgangspunkt i ulike varianter av alfabetet, som Braille, Lorm, skriving i hånden eller taktile varianter av de enhånds- og tohåndsalfabetene som brukes til å navngi skriftspråkets bokstaver i de enkelte tegnspråkene. Men akkurat som staving tar tid i den talespråklige modaliteten også, er det nokså tidkrevende arbeid å kommunisere med taktil bokstavering. Dessuten har bokstaveringen den ulempen at den

på samme måte som skriftspråket har begrensninger når det gjelder formidling av følelser, holdninger og annet som ikke kommer fram direkte gjennom de skrevne ordene.

Taktil tegnspråklig kommunikasjon er slik sett mer effektiv: Blant tegnspråklige døve er progredierende synstap relativt utbredt, spesielt blant personer med Ushers syndrom. I miljøer der primært tegnspråklige døvblinde har mulighet til å møte både hverandre og andre tegnspråklige, oppstår det gjerne spontant en taktil variant av det lokale tegnspråket, der samtalepartnerens hender berører hverandre. Språkvitenskapelig forskning ved blant andre Johanna Mesch⁴ og Eli Raanes⁵ har dokumentert interessante egenskaper ved disse taktile tegnspråkvariantene. Selv om de har sitt tegnforråd og mye av sin grammatikk fra det aktuelle visuelle tegnspråket, har de også egenskaper som vi ikke finner i de visuelle tegnspråkene, som for eksempel meningsfull veksling i relativ plassering av samtalepartnerens hender og i plassering av hendene i tegnrommet mellom samtalepartnerne. Elementer i visuelt tegnspråk som ikke lar seg gjengi taktilt, finner andre uttrykksmåter i taktilt tegnspråk. I taktilt tegnspråk har vi altså en spontant utviklet og fullt tilgjengelig språklig modalitet for personer som har redusert kapasitet i både syn og hørsel. Les mer om språklige modaliteter i artikkel 9 om Språking.

På tilsvarende måte som et seende døvt barn vil få de beste betingelsene for språklig og kommunikativ utvikling hvis han eller hun eksponeres for et visuelt fullt

³ Rødbroe, 2010

⁴ Mesch, 2002

⁵ Raanes, 2011

tilgjengelig språk, vil et barn med medfødt døvblindhet få de beste betingelsene for språklig og kommunikatív utvikling hvis han eller hun eksponeres for et taktilt fullt tilgjengelig språk. På tilsvarende måte som det seende døve barnet bør få tilgang til det visuelle språket gjennom personer som har høy beherskelse av det, bør barnet med medfødt døvblindhet få tilgang til det taktile språket gjennom personer som har høy beherskelse av det. Slike personer vil også, i den grad deres språklige kompetanse kombineres med pedagogisk kompetanse, kunne respondere adekvat på barnets egne spontane kroppslig-taktile ytringer. Dette kan du lese mer om i flere av artiklene i denne boken, bl.a i artikkel 9 om en lærer og en elev, og i artikkel 13 om strategier og taktil arbeidshukommelse. Slike personer vil også kunne tilpasse sine egne ytringer overfor barnet i bevissthet om at eventuelle visuelle og auditive elementer i ytringene i beste fall vil bli uklart oppfattet og i verste fall ikke i det hele tatt. Slike

personer vil for eksempel neppe ha stort behov for å ledsage sine ytringer overfor barnet med bruk av stemme, som en slags «trygg» forankring av ytringen i sitt eget sterkeste språk. En slik forankring blir ikke spesielt trygg for den som ikke har full sansemessig tilgang til den.

Konklusjon

Taktilt tegnspråk er ikke som visuelt tegnspråk blitt til spontant blant barn som har vokst opp med det som sitt førstespråk. Slik sett blir ikke taktilt tegnspråk for barn med medfødt døvblindhet helt sammenlignbart med visuelt tegnspråk for døve barn. Men mange av poengene i Johnson m.fl. (1989) kan likevel overføres til taktil kommunikasjon. Det er gjennom den taktile sansen at barnet med medfødt døvblindhet lettest kan «låse opp sin læreplan».

Om forfatteren

ARNFINN MURUVIK VONEN

TITEL: Professor, OsloMet – Storbyuniversitetet

EPOST: arnfinn.vonen@oslomet.no

Arnfinn Muruvik Vonen er professor ved Seksjon for tegnspråk og tolking, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Han er utdannet lingvist og har i mange år arbeidet med tegnspråk fra ulike perspektiver, deriblant både grammatiske, pedagogiske og språkpolitiske. Han har tidligere arbeidet ved blant annet Universitetet i Oslo, Språkrådet og Statped. Han er også opptatt av grunnleggende forutsetninger for språklig kommunikasjon og har en interesse for meningsdanning og kommunikasjon hos personer med medfødt døvblindhet.

Referanser

Johnson, R. E., Liddell, S. K. & Erting, C. J. (1989) [*Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*](#). Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Washington DC: Gallaudet University.

Mesch, J. (2002) [*Døvblindas teckenspråkskommunikation*](#). (Arbetstext nr. 40.) Dronninglund, Danmark: Nordisk Uddannelsescenter for døvblindepersonale.

Raanes, E. (2011) [*Tegnrom og taktilt tegnspråk. Norsk Lingvistisk Tidsskrift 29.1.54-86*](#).

VanBinsbergen, D. (1990) [*One teacher's response to «Unlocking the curriculum»*](#). *Sign Language Studies* 69.327-331.

Rødbroe, I. B. (2010) [*Døvblindeområdet historiske udvikling – pædagogiske paradigmer og konsekvens for praksis*](#). Aalborg, Danmark: Videnscenteret for døvblindfødte.

VanBinsbergen, D. (1990) [*One teacher's response to «Unlocking the curriculum»*](#). *Sign Language Studies* 69.327-331.

«Vi hører med hjernen»

ROLF MJØNES

**NØKKEWORD: HØRSEL, TALEFORSTÅELSE,
AUDIOVISUELL TALE, MCGURK EFFEKTE.**

I denne artikkelen vil jeg ta opp en ny forståelse av funksjonell hørsel som tar fokuset vekk fra øret og over på hjernen. Jeg vil forklare begrepet «audiovisuell taleforståelse» og sette dette i sammenheng med måten hjernen behandler inntrykk fra både syn og hørsel når vi kommuniserer. Denne tilnærmingen gjelder ikke utelukkende for muntlig kommunikasjon, men for alle situasjoner der vi har tilgang til meningsfull lyd, lys og taktil stimuli.

Audiologi har i stor grad handlet om mellomøret og det indre ørets funksjon og dets evne til å registrere lydbølger. Audiogrammet, som beskriver hvordan vi oppfatter pipelyder er fortsatt den diagnostiske gullstandarden for hørselstesting¹ og de fleste høreapparater blir fortsatt tilpasset i forhold til hvordan vi oppfatter pipelyder i området 125 til 8000 hertz. Denne endimensjonale forståelsen av hørsel har imidlertid vært i endring, og i dag har vi ny innsikt som forandrer måten vi betrakter hørsel og hørselsrehabilitering.

To ting har blitt tydelig; at vi hører med hjernen og at tale oppfattes gjennom både ørene og øyene.

I ørene sitter det tusenvis av celler som omdanner lyd til elektriske signaler som overføres til hjernen gjennom et komplekst nettverk av nervebaner. Når

vi får nedsatt hørsel betyr det for de fleste av oss at vi har mistet noen av disse cellene -enten på grunn av normale aldersrelaterte prosesser, høye lyder og smell, arvelige lidelser eller diverse sykdommer. Frafall av hørselsceller gjør at signalet som sendes til hjernen blir utydelig og at hjernen får et dårligere signal å jobbe med. Sagt med andre ord; øret registrerer og viderefremidler lyder, men det er hjernen som tolker og skaper mening ut av lydene.

Hjernen bruker mange ulike mekanismer for å behandle signalet den får fra våre to ører. Enkelte av disse mekanismene gjør oss i stand til å oppfatte lydets retning, andre fjerner støy fra signalet og lar oss rette fokuset mot en enkelt stemme dersom flere snakker samtidig². Dette krever et tett og velfungerende samarbeid mellom den auditive cortex og ulike sentre i hjernen som hver for seg har

¹ Metz, 2017

² Avan et al., 2015



McGurk Effekten



"VA"



"BA"

ansvar for ulike oppgaver. Du kan lese mer om hvordan hjernen arbeider i artikkel 13 om Taktil kognisjon og språkutvikling. Dersom dette samarbeidet ikke fungerer som det skal så kan man få en hørselsnedsettelse som gjør at man har problemer med å forstå hva andre sier, selv om man tilsynelatende hører normalt og har et helt normalt audiogram. Personer med APD (auditive prosesseringsvansker) hører lyder like godt som andre, men sliter likevel med å oppfatte hva som blir sagt i sosiale situasjoner.

Dette fører oss videre til innsikt nummer to; at taleforståelsen vår er audiovisuell. I klartekst betyr det at hjernen bruker synet vårt i arbeidet med å behandle signalet fra ørene. Det vi ser av personen vi prater med påvirker i stor grad det vi hører. Som audiograf får jeg av og til høre fra pasienter at de må ta på seg brillene slik at de kan høre meg bedre! Dette er et uttrykk for hjernens behov for å supplementere lydinntrykkene med synsinntrykk for å komme frem til den beste mulige tolkingen av talen.

Gjennom stadig flere forskningsprosjekter har vi etter hvert fått en stor mengde bevis for akkurat hvor viktig synet er for vår funksjonelle hørsel. En rekke undersøkelser har sett på hvordan vår evne til å gjenta det vi hører blir påvirket av hvor godt vi ser personen vi snakker med³. I støyfulle situasjoner hvor man må anstrenge seg for å følge samtalen så kan man forvente å høre 25-50% bedre når man kan se personen man snakker med i tillegg til å høre⁴.

Denne evnen til å hente ut nyttig informasjon om talesignalet er ikke forbeholdt de som har trent på det; alle har denne evnen! Faktisk er det slik at også personer som har redusert syn har nytte av synsinntrykkene for å tolke tale; i undersøkelser har man sett at selv om gevinsten av å se blir mindre etter hvert som synet blir dårligere så har man en fordel av bruke synet helt ned til en synsnedsettelse på 20/200 – det tilsvarer å bare kunne se den øverste, største bokstaven i den klassiske bokstav-synstesten⁵.

³ Campbell, 2008

⁴ Alsius et al., 2016

⁵ Erber, 1979

Selv om de fleste av oss vil nekte for at vi har noen som helst evne til å lese på munnen, så er det et faktum at synsinntrykkene kombineres med hørselsinntrykkene for å skape et produkt som er bedre enn det ville vært ellers. Svært få er i stand til å lese på leppene, men alle sammen bruker ubevisst synet for å støtte hørselen i sosiale situasjoner.

En slående demonstrasjon av synets innflytelse på hørselen er å oppleve «McGurk effekten». Dette er navnet på en fenomen som oppstår når øynene og ørene opplever to forskjellige lyder. For eksempel, dersom man ser en video av en mann som tilsynelatende sier «VA VA VA...» mens lyden man hører faktisk er «GA GA GA» så vil hjernen prioritere øyene og sørge for at du hører «VA» og ikke «GA». Kun dersom du lukker øyene vil du høre den riktige lyden, nemlig «GA». Med en gang du åpner øyene så vil hjernen overstyre signalet fra ørene og endre måten du hører lyden på. Selv når man er klar over denne effekten er den omtrent umulig å stå imot. Så kraftig er synets makt over vår hørsel!

Denne kunnskapen har gjort at vi nå ikke lenger kan se på taleforståelse og kommunikasjon som en rent auditivt fenomen, men i aller høyeste grad et audiovisuelt et. Videre kan vi trekke den slutningen at hjernen bruker alle sine tilgjengelige sanser for å skape mening ut av våre omgivelser.

Døve personer bruker primært øyene sine i kommunikasjon med andre. Døvblinde mennesker kan benytte sin taktile sans for

å kommunisere, og for å skape kontekstforståelse og mening ut ifra sine omgivelser. Viktigheten av tilgang til uformell informasjon er ofte undervurdert.

Vi bruker synet vårt aktiv i sosiale situasjoner, både bevisst og ubevisst henter vi inn informasjon som hjelper oss å delta i samtalen. Det er en grunn til at vi synes det er lettere stole på personer vi har møtt, fremfor personer vi bare har snakket med i telefonen. Et menneske med et alvorlig dobbelt sansetap kan gjennom taktil kommunikasjon få viktig kontekstinformasjon i sosiale situasjoner. Dette kan være informasjon om hvilke personer som befinner seg i rommet og hvor de står, hvilke ansiktsuttrykk de setter opp og hvem som kommer og går. Det finnes mange eksempler, men mengden taktil informasjon en person ønsker, samt hvilke typer informasjon som ønskes er noe som avklares med tolken i forkant. På denne måten kan taktilsansen benyttes for å få tilgang på informasjonen som øynene og ørene ikke kan formidle.

Et annet eksempel på slik reorganisering av sansenes oppgaver finner vi hos enkelte blinde mennesker som har lært seg å «se» sine omgivelser gjennom ørene, ved å lytte til lydets refleksjoner. Eksperimenter har vist at vi til og med kan skape nye sanser hos mennesker! Blinde personer kan over tid lære å «se» gjennom et kamera som sender elektriske impulser til tungen⁶. Døve personer kan lære seg å «høre» gjennom vibrasjoner fra spesielle klær som dekker overkroppen med små vibrerende punkter⁷.

⁶ Grant et al., 2016

⁷ Grant et al., 2016

Hjernen viser seg å være veldig fleksibel, og ikke minst svært sulten på stimuli som hjelper den å skape mening av sine omgivelser. Akkurat hvordan eller i hvilket format denne stimuli ankommer hjernen virker å være av underordnet betydning. Over tid vil hjernen lære seg å bruke informasjonen på en måte som gir mening.

Denne forståelsen av taleforståelse bør ha konsekvenser for hvordan vi tenker om hørselsrehabilitering. Den største utfordringen til personer med nedsatt hørsel er at de synes det er vanskelig å oppfatte tale i støy; altså sosiale situasjoner med mer enn to deltagere. Dersom vi kun

fokuserer på øret i en rehabiliteringsprosess så ignorerer vi en vesentlig del av problemet; vi glemmer at hjernen trenger best mulig signal fra både ørene og øynene, og i mange tilfeller; taktilsansen. Høreapparater, mikrofoner og andre hørselstekniske hjelpemidler er en viktig del av løsningen, men bør ikke være den eneste vi vurderer; gode synshjelpemidler og mestringsstrategier bør inngå for å sikre det beste mulige resultatet. På denne måten kan taktilsansen benyttes for å få tilgang på informasjonen som øynene og ørene ikke kan formidle. Les om haptiske signaler i artikkel 18.

Om forfatteren

ROLF MJØNES

TITEL: Audiograf

EPOST: rolf.mjones@eikholt.no

Rolf Mjønes er utdannet audiograf og skrev bacheloroppgave om auditive prosesseringsvansker. Han er høreapparatbruker og har hørselsrehabilitering som sin faglige interesse, som han kombinerer med en personlig interesse for ny teknologi i sin stilling som hørselsrådgiver ved Eikholt nasjonalt senter for døvblinde. Han har holdt mange foredrag om temaer som audiovisuell taleforståelse og kombinerte sanseap for ulike fagmiljøer, utdanningsinstitusjoner og konferanser.

Referanser

Alsius, A. et.al. (2016) High visual resolution matters in audiovisual speech perception, but only for some. *Attention, Perception, & Psychophysics* Volume 78, Issue 5.

Avan, P. Et.al. (2015) Importance of binaural hearing. *Audiol Neurootol.* 2015;20

Campbell, R. (2008) The processing of audio-visual speech: empirical and neural bases. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2008 Mar 12

Eagleman, D. (2015) [Can we create new senses for humans?](#) TED talks 2015.

Erber, N. (1979) Auditory-Visual Perception of Speech with Reduced Optical Clarity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, June 1979, Vol. 22.

Grant, P., Spencer, L., Arnoldussen, A., Hogle, R., Nau, A., Szlyk, J., ... & Seiple, W. (2016). The functional performance of the BrainPort V100 device in persons who are profoundly blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (Online), 110(2), 77.

Metz, M. (2017) [A Gold Standard.](#) Hearing Health Matters

Taktila sinnesförmåelser som grund för utveckling av taktilt språk

- våra sinnen, dess funktion samt betydelse

CAROLINE LINDSTRÖM

**NYCKELORD: TAKTILA SINNET, LED- OCH MUSKELSINNET,
BALANSSINNET, SENSORISK INTEGRATION**

För att kunna utveckla taktilt språk tillsammans med personer med medfödd dövblindhet behövs en egen upplevelse av, samt kännedom om det taktila sinnet. Seende och hörande partners måste försöka närma sig en taktil upplevelse av världen. Denna artikel beskriver därför innebörden av det taktila sinnet och vad som menas med det, samt hur det hänger samman med övriga sinnesfunktioner som vi använder för att utveckla ett taktilt språk.

Titeln på denna bok är "Hvis du kan se det, kan du understötte det". Titeln indikerar att utveckling av ett taktilt språk förutsätter att partnern har förmåga till att se uttryck från personer med medfödd dövblindhet som kommunikativa yttranden. Flertalet artiklar i denna bok ger exempel på hur dessa yttranden kan se ut i en kroppslig/taktil modalitet samt hur partnern svarar upp på dessa yttringar i kommunikationen. För att kunna utveckla taktilt språk tillsammans måste man

dock som partner först försöka förstå hur det kan vara att uppleva världen genom ett taktilt perspektiv. För att göra det behövs både kännedom om, samt egna upplevelser av, det taktila sinnet. Det innebär att partnern måste våga närma sig den perceptuella världen som personen med medfödd dövblindhet lever utifrån och ge så bra förutsättningar som möjligt så att man kan mötas och göra upplevelser och sinnesintryck tillgängliga – genom det kan vi utveckla språk till-

sammans. Förutom en grund i det taktila sinnet har många personer med medfödd dövblindhet syn- och/eller hörselrester som är viktiga att ta hänsyn till. Vid god stimulering av, samt optimala förutsättningar för användning av dessa sinnen, bidrar även de till att göra omvärlden tillgänglig och därmed intresseväckande till att ingå i meningsfulla upplevelser. Optimala förutsättningar för användning av syn- och hörselrester är dock beroende av faktorer så som den omgivande miljön, relationen, motivation och fysiska och psykiska tillstånd. Detta innebär att en funktionell användning av syn och hörsel kan förändras från situation till situation för personen¹. Det finns även studier som tyder på en svårighet att använda både syn- och hörselrester på

ett funktionellt sätt om båda sinnen är nedsatta, vilket leder till att dessa sinnen ofta används sporadiskt och ett i taget². För att kompensera nedsättningen i syn- och hörsel samarbetar det taktila sinnet därför med syn- och hörselförmågan och är nödvändigt för att upplevelserna ska få ett meningsfullt sammanhang. Detta samarbete är en del av det som kallas sensorisk integration och innebär att vår hjärna smälter alla sinnesintryck från våra olika sinnen och bildar en helhet. Om vi tänker oss att vi skalar en apelsin så förnimmer vi apelsinen genom ögon, näsa, mun, huden på händer och fingrar, samt genom muskler och leder. Vi vet då att det är en apelsin tack vare att alla sinnesintryck sammanstrålar i vår hjärna så att vi exempelvis vet färg, form, textur

¹ Rödbroe & Janssen, 2008

Att uppleva via det taktila sinnet – så kan du göra

- Ta på dig hörselkåpor och ögonbindel för att få en uppfattning om hur det kan vara om man har en kombinerad syn-och hörselnedsättning
- "Upplev regnet i ansiktet, vattendropparna som försiktigt rinner ner på dina ögonlock, förbi veck bredvid näsan, på läpparna och hakan
- Utforska havet, kanske genom att sitta i det (även med dina kläder på) och låt den våta sanden smeka dina händer
- Gå igenom en skog och verkligen beröra växter och träd
- Upptäcka ditt eget ansikte, dina händer eller fötter eller undersöka en annan person
- Ät med någon, känna på munnen som tuggar maten och utforska deras hals som sväljer maten
- Baka en kaka eller knåda lite deg och känn alla texturer
- Känn pirr på handflatan strax efter att någon annan har klappat handen
- Sitt mycket nära någon så att du kan känna deras andning, och ha fysisk kontakt med era huvuden

och doft av en apelsin³. Det taktila sinnet blir därför viktigt som en tillförlitlig grund vid nedsättning i syn och/eller hörsel för att skapa sammanhang och en helhet för personen. Vid användning av det taktila sinnet, i kombination med syn- och hörselrester, upprätthålls och vidmakthålls kommunikation och det är därför lättare att få till en ömsesidig avancerad kommunikation genom beröring och rörelser från partnern⁴. Att erbjuda sinnesstimulering och kommunikation grundat på det taktila sinnet, i kombination med syn- och hörselrester samt lukt och smak, bidrar därför till optimala möjligheter och upplevelser för personen.

Vad är då det taktila sinnet? Vad menar vi när vi använder det begreppet och hur kan det ligga till grund för språkutveckling? Nedan ges en kortfattad information och överblick över vårt taktila sinne samt en kort introduktion till språkutveckling baserat på en taktill modalitet.

Taktila sinnet

Idag finns det mycket forskning kring syn och hörsel men det finns mindre vetenskap om det taktila sinnet. Trots det ska man inte vilseledas och tro att det taktila sinnet är mer primitivt än syn och hörsel, det är istället ett komplext perceptions-system som utvecklas före syn och hörsel redan i fosterstadiet. Vidare är beröring något som vi alla använder oss av i sociala situationer och extremt viktigt för vår överlevnad redan som små bebisar⁵. Idag ökar dock kunskapen snabbt om detta sinne och vetenskapen om hur detta

system fungerar och ligger till grund för exempelvis kroppsuppfattning, imitation, empati, smärta och minne ökar. Tack vare dess komplexitet bör taktila funktioner hos personer med dövblindhet därför ses i relation till meningsskapande, kognitiva funktioner, känslor samt kommunikation⁶.

Vårt taktila sinne, eller vår känsel som man brukar säga till vardags, består av ett komplext nätverk av nervtrådar samt receptorer på huden och i muskler och leder. Detta nätverk kallas det somatosensoriska systemet och består av olika delar: Tryck, Vibration, Beröring, Temperatur, Smärta samt olika positioner för leder och muskler. Dessa olika delar ger sensorisk stimuli, sensationer, till hjärnan via olika vägar i ryggraden. Receptorerna i huden, lederna och i musklerna skickar olika information till hjärnan baserat på vilket område det är som ger information⁷. Den samlade informationen ger en förstälilig bild av allt som kroppen kommer i kontakt med. Detta innebär att genom det taktila sinnet, i kombination med exempelvis balanssinnet, kan intrycken förstås både som isolerade företeelser men också hur det interagerar med vår kropp och världen runt omkring⁸. I följande text ges ett exempel på hur intryck kan tolkas och förstås baserat på det taktila sinnet: *"Om man håller en kopp med varmt kaffe, så känner kroppen när kontakten med koppen är gjord, den känner form och struktur av koppen, kaffets värme, mängden kaffe som finns i koppen, koppens vikt, var koppen är i förhållande till vår kropp,*

³ Ayres, 1988

⁴ Rödbroe & Janssen, 2008

⁵ Nicholas, 2010

⁶ I Fokus, 2018

⁷ Nicholas, 2010

⁸ Hart, 2010

*mängden ansträngning vi behöver för att lyfta koppen till vår mun och mycket mer. Och samtidigt vet vi huruvida vi sitter, står eller går försiktigt tillbaka till vår stol, vilka ytor vi är i kontakt med, vad vädret är när det gäller temperatur, vind eller nederbörd och mycket mer”*⁹. Som citatet vittnar om är vårt taktila sinne tätt sammankopplat med användningen av våra leder och muskler samt vår balans. Nedan ges en kort information även om dessa viktiga sinnesfunktioner.

Led- och muskelsinnet

Led- och muskelsinnet kallas också för proprioceptiska sinnet och innefattar våra muskler och leder. Detta sinne blir lätt lite bortglömt då mycket fokus sker utifrån våra kommunikativa sinnen (syn, hörsel, känsel). Led- och muskelsinnet bilda dock en nödvändig grund för de kommunikativa sinnen¹⁰.

Proprioception är en sammansättning av två latinska ord som betyder ”en medvetenhet om eller en känsla av den egna kroppen”¹¹. Det innebär att led- och muskelsinnet är den förmåga vi har att känna var alla kroppsdelar finns i förhållande till varandra utan att behöva röra vid dem. Det hjälper oss att planera, placera och styra våra rörelser utan att behöva använda synen. Receptorerna för detta sinne sitter i musklerna och i lederna i hela kroppen. De aktiveras när musklerna sträcks samt vid sammandragningar och böjningar och gör så att vi vet vart våra kroppsdelar befinner sig i förhållande till rummet, om de rör sig

eller inte, hur snabbt och i vilken riktning. En tillfällig förlust av den proprioceptiva perceptionen kan upplevas när ett ben somnat till följd av förhindrad blodcirkulation i benet och vi kan då inte känna benet eller stödjä på benet alls¹².

Balanssinnet

Vårt balanssinne kallas också för vestibulära systemet och utgår ifrån innerörat där receptorerna reagerar på gravitationskraften. Detta sinne är unikt i sig då det ger oss kontinuerlig information om hur vi och omgivningen interagerar och hur vi kan orientera oss. Det hjälper oss att veta vad som är upp och ner och upptäcker våra rörelser. Balanssinnet har ett nära samarbete med taktila sinnet samt led- och muskelsinnet då det håller koll på vår muskelaktivitet och kroppshållning och reglerar detta så att vi kan bibehålla en säker och fungerande kroppshållning hela tiden, även när vi rör oss¹³. Balanssinnet har därmed betydelse för kroppshållning, balans och rörelse¹⁴.

Taktila sinnet och språkutveckling

Inledningsvis talades om våra kommunikativa sinnen syn, hörsel samt känsel. För personer med medfödd dövblindhet är känsel ett viktigt sinne för kommunikation och det innebär att alla omtalade sinnen i denna artikel blir viktiga i förhållande till taktil språkutveckling då taktilt språk bygger på det kroppen kan förnimma och tolka, det vill säga vår känsel, kroppshållning, rörelser samt balans, i kombination med syn/hörselrester. Inom dövblindområdet har man länge talat om Kroppsliga

⁹ Hart, 2010. s. 82. (Fritt översatt av författaren)

¹⁰ Brown, 2013

¹¹ Brown, 2013 s.9

¹² Brown, 2013

¹³ Brown, 2013

¹⁴ Ayres, 1988

känslomässiga spår (Bodily Emotional Traces, BET). Detta begrepp innefattar sinnesintryck som man på olika sätt får via upplevelser och som sätter spår hos en – det man minns av intrycket, det vill säga det som var betydelsefullt. Det kan exempelvis vara hur något känns mot huden, en rörelse som man själv gjorde i aktiviteten eller en känsla som dröjer sig kvar i kroppen. Personen med medfödd dövblindhet kan då yttra sig om detta minne genom att t ex beröra det ställe på kroppen där något kändes¹⁵.

Idag finns det dessutom forskning som visar att hjärnan har förmåga att omorganisera sig och utveckla områden¹⁶. Detta innebär att det taktila området i hjärnan tar över när syn och hörsel inte fungerar fullt ut. Det är därför legitimt

att anta att personer mer medfödd dövblindhet har en större förmåga att förnimma och tolka intryck från det taktila sinnet än vad seende/hörande personer har. Detta antagande ligger till grund för bland annat begreppet *heightened tactile perception* där yttringar från personer med medfödd dövblindhet bygger på en förmåga till taktil finkänslighet i utforskning av objekt¹⁷.

Våra sinnen och informationen dessa ger oss är till synes mycket komplext och det taktila sinnet kan även ligga till grund för språkutveckling genom lingvistiska element i taktilt språk bestående av positioner, beröring, tryck, rörelser samt muskelspänningar¹⁸.

¹⁵ Janssen & Rödbroe, 2009

¹⁶ Nicholas, 2010

¹⁷ Forsgren, 2016

¹⁸ Dammeyer m.fl., 2015

Om författaren

CAROLINE LINDSTRÖM

TITEL: Specialpedagog i Stödteamet, Mo Gård

EPOST: caroline.lindstrom@mogard.se

Caroline arbetar som specialpedagog i ett stödteam inom Mo Gård LSS verksamhet. Hon har lång erfarenhet av att ha arbetat tillsammans med personer med medfödd dövblindhet och har arbetat med handledning och utbildning inom fältet de senaste sju åren. Hon har en pedagogisk och specialpedagogisk utbildningsgrund samt är specialiserad inom dövblindhet och kommunikation genom en masterexamen från Groningens universitet. Vidare är hon medlem i det svenska samt nordiska nätverket för taktill språk.

Referenser

Ayres, J. (1988). *Sinnenas samspel hos barn.* Psykologiförlaget: Stockholm.

Brown, D (2013). *Sinnenas samspel.* Artikelsamling utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Dammeyer, J., Nielsen, A., Ström, E., Hendar, O., Eiriksdottir, V.K (2015). A Case Study of Tactile Language and its Possible Structure: A Tentative Outline to Study Tactile Language Systems among Children with Congenital Deafblindness. *Journal of communication disorder, Deaf studies & hearing aids.* Vol 3:2.

Danskt resurscenter för medfödd dövblindhet (2004). *Kortlægning af medfødt dövblindhed. En dansk populationsundersøgelse august 2000-December 2003.*

Videncenter för Dövblindfödde. Deafblind International (Dbi). (2012). *Landscape of touch.* Tactile Communication network. DVD.

Forsgren, G. (2016). The emerge of sign constructions based on heightened tactile perception. (Unpublished Master thesis) Netherlands, University of Groningen.

Hart, P (2010). *Moving beyond the common touchpoint. Discovering language with congenitally deafblind people.* (Doktor studie). Scotland, University of Dundee.

Janssen, M., & Rödbroe, I. (2008). *Kommunikation och medfödd dövblindhet. Medfödd dövblindhet och principiella utgångspunkter för insatser.* Finspång: Mo Gårds förlag.

Janssen, M., & Rödbroe, I. (2009). *Kommunikation och medfödd dövblindhet. Kontakt & Socialt samspel.* Finspång: Mo Gårds förlag.

Mo Gård (2018). Känsln – vårt mest sociala sinne är viktigt för att utveckla empati. *I Fokus*, nr 13, Tema: Beröring.

Nicholas, J (2010). *From active touch to tactile communication - what's tactile cognition got to do with it?* The Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness.

Tankar om taktila språk

NEDELINA IVANOVA

NYCKELORD: TAKTILT SPRÅK, FONOLOGI, MORFOLOGI, PARAMETRAR

I den här teoretiska artikeln ligger fokus på de taktila språken som naturliga språk, deras fonologi och morfologi. Det har gjorts gällande att hela kroppen kan betraktas som en motsvarighet till öron för talade språk och ögon för teckenspråk. Kroppen kan ses som en motsvarighet till artikulatorer för talade språk och teckenspråk och beröringen (taktilt språk) som en motsvarighet till modalitet. Jämför att använda rösten (talat språk) eller tecken (teckenspråk). De taktila språken har sju parametrar – beröring, hela kroppen, icke-manuellt, handform, rörelse, orientering och placering, vilka kombineras i lexikala enheter som kallas nema och som motsvarar ord i talade språk och tecken i teckenspråk. Nema-morfemen kan produceras både i sekvens och simultant. För närvarande beskrivs de som fria morfem.

Bland de första källorna om kommunikation med personer med dövblindhet genom användning av ett språk med godtyckliga tecken genom beröring är Lorenzo Hervas y Panduros idéer från 1795.¹ För Panduro är de taktila språken likvärdiga med de talade språken och teckenspråken, eftersom personen med dövblindhet kan uppfatta språket genom de sinnen som är tillgängliga för honom/henne. I ett samtal mellan Peirce och hans vän som förlorade hörseln helt frågar Peirce hur det är möjligt att utveckla ett nytt sinne för att uppfatta världen genom hela kroppen på några få månader.² Hans vän svarar kort med att säga att han alltid har "besuttit den här medvetenheten".³

Det faktum att beröring på kroppen har använts för personer med medfödd dövblindhet som ett naturligt kommunikationssätt, tillsammans med det faktum att vi alla har den medvetenhet som krävs för att uppfatta genom våra kroppar fick mig att fundera på om man kan påstå att hela kroppen kan betraktas som en motsvarighet till öron för talat språk och ögon för teckenspråk, och om kroppen kan betraktas som en motsvarighet till artikulatorer i talade språk och teckenspråk och beröringen (taktilt språk) som en motsvarighet till modalitet jfr röst (talat språk) eller tecken (teckenspråk). Artikeln utgör författarens försök att bidra till forskningen om de taktila språkens

¹ Farrell, 1956

² Peirce, 1931-58

³ Peirce, 1931-58

struktur. Med hänsyn till en artikels korta format och författarens många tankar nämns några tankar bara kort, och teorin presenteras kortfattat.

Om neuroplasticitet och den taktila modaliteten

Två studier^{4,5} har tittat på den kortikala bearbetningen av taktilt språk⁶. Obretenova m.fl. har undersökt en pre-språkligt döv person med tidig blindhet, medan Yasuhiro m.fl. har studerat post-språkliga personer med medfödd dövblindhet. Resultaten av båda studierna är liknande. De kortikala regioner som har med språket att göra aktiveras när taktilt språk används med deltagarna. Nicholas⁷ ger en översikt över studier som har sett på hur hjärnan bearbetar information genom beröring. Resultaten av hans forskning visar att det finns bevis för ett taktilt arbetsminne hos personer med dövblindhet. Detta kan du läsa mer om i artikel 13.

Om de taktila språkens grammatik

Dammeyer et al⁸ har analyserat den taktila fonologin, morfologin och syntaxen samt det taktila teckenspråket, "utrymmet", för kommunikation i språket hos deltagarna med medfödd dövblindhet. Deras studie är den första som har gjorts på området som beskriver en grammatisk struktur för

de taktila språken. I sin magisteruppsats sammanfattar Forsgren⁹ sex språkkategorier i de taktila språken - tecken från teckenspråk, BET, härmning, hypertaktill uppfattning, idiosynkrasi och pekningar. Artikel 10 om taktill ikonositet beskriver mer av grammatiken i det taktila språket.

Det finns forskning om taktill morfologi i språket hos personer med förvärvat dövblindhet.^{10,11} Den fråga som fortfarande är obesvarad är hur ett språk i den taktila modaliteten som används av personer med förvärvat dövblindhet skiljer sig från ett taktill språk som används av personer med medfödd dövblindhet.

Aktuella bidrag

Det här avsnittet inleds med en diskussion om de fenomen som jag föreslår bör beskrivas på fonologisk nivå och avslutas med morfemet i de taktila språken.

Om det taktila språkets fonologi

Taktila språkyttringar innehåller både beröring, ljud, ord, tecken, fingerstavade ord, BET, härmningar, avläsnings-tecken (da. aflestretegn), hypertaktill uppfattning, idiosynkrasi och pekningar i olika proportioner¹². Ljud, ord, tecken, pekningar och fingerstavade ord kommer från talade språk och teckenspråk, vilka

⁴ Obretenova, et al., 2010.

⁵ Yasuhiro, et al., 2004

⁶ I den här artikeln använder jag begreppet taktill språk för att hänvisa till modaliteten (talat språk jfr teckenspråk). Jag väljer att inte använda taktill teckenspråk eftersom den lexikala enheten i taktill språk enligt min uppfattning inte är tecken på det sätt som terminologin används för teckenspråk (Stokoe, 1960). Om begreppet taktill teckenspråk används ger det intrycket att det här är ett teckenspråk som används i den taktila modaliteten.

⁷ Nicholas, 2013

⁸ Dammeyer, et al. 2015

⁹ Forsgren, 2016

¹⁰ Collins, 2004

¹¹ Raanes, 2006

har visat sig vara naturliga språk. BET, härmningar, avläsningstecken, hypertaktil uppfattning, idiosynkrasi och pekningar visar yttringens natur och olika taktila yttringar kan grupperas i olika kategorier (jfr Peirces kategorier¹³). Författaren föreslår att kategorierna BET, härmningar, avläsningstecken, hypertaktil uppfattning, idiosynkrasi och pekningar ska betraktas som öppna lexikala klasser som har sin plats i en mening. Det som fortfarande är okategoriserat är funktionen hos hela kroppen och beröringen. Vad är de? De är de lexikala enheter som är specifika för taktilt språk. Författaren föreslår att det isländska ordet *nema*¹⁴ ska användas som motsvarighet till ett ord i talade språk och ett tecken i teckenspråk för att beskriva de lexikala enheterna i det taktila språket.

I den här delen av artikeln försöker författaren beskriva den fonologiska strukturen hos *nema*. Beskrivningen är baserad på forskningen av Stokoe¹⁵, Battison¹⁶, Liddell och Johnson¹⁷ för teckenspråk, Ask Larsen¹⁸, Dammeyer och Nielsen¹⁹ och Dammeyer m.fl. för taktilt teckenspråk²⁰ samt på författarens egen forskning. Författaren föreslår att parametrarna för en *nema* är beröring, hela kroppen, icke manuellt, placering, rörelse, handform och orientering.

En *nema* kan bestå av antingen bara en parameter: en beröring, ej manuell eller hela kroppen eller vara en kombination av parametrar: beröring+ej manuell, ej manuell+ej manuell, hela kroppen+ej manuell eller när det gäller tecken i teckenspråk: en kombination av placering, rörelse, handform, orientering och/eller ej manuell.

Teorin om håll-rörelse²¹ gäller för de taktila språken eftersom tecken från teckenspråk är en del av språket, men vi behöver mer forskning om hur teorin om håll-rörelse kan tillämpas på parametrarna för *nema*, t.ex. beröring, hela kroppen och benets rörelse.

Om det taktila språkets morfologi

Ett morfem är den minsta betydelsebärande enheten i ett språk. Precis som talade språk och teckenspråk har de taktila språken också morfem. *Nema*-morfemen kan produceras både i sekvens och simultant. Ett *nema*-morfem produceras i sekvens när det bara består av ett ljud (se ej manuella, ljud i tabellen på föregående sida). Ett *nema*-morfem produceras simultant när aspekterna används samtidigt.

Jag föreslår för närvarande att alla de taktila språkens morfem är fria. De kan

¹² Dammeyer, et.al., 2015

¹³ Mladenov, 2006

¹⁴ Det här ordet valdes på grund av att det har flera betydelser. Det hänvisar till att skilja någonting från någonting annat när det används som adverb. När det används som verb hänvisar det till processen att förvärva (omedvetet) och lära (medvetet). Verbet betyder också uppfatta.

¹⁵ Stokoe, 1960

¹⁶ Battison, 1978

¹⁷ Liddell & Johnson, 1989

¹⁸ Ask Larsen, 2003

¹⁹ Dammeyer & Nielsen, 2013

²⁰ Dammeyer, et. al., 2015

²¹ Liddell & Johnson, 1989

Tabell

Parameter	Aspekt	Beskrivning
BERÖRING ²²	Beröringens placering <i>Var på kroppen sker beröringen?</i> <ul style="list-style-type: none"> Huvudet, övre bålen, handen, undre bålen, benet 	Se för närvarande beskrivningarna för plats (se nedan)
	Kroppsdelar med kontakt <i>Vilka kroppsdelar berör vilka?</i> <ul style="list-style-type: none"> Hand berör huvudet, övre bålen, handen, undre bålen, benet Fot berör foten Kind berör axeln Haka berör bröstkorgen 	Typer av handformer (se handform) Handens orientering (se orientering) Fotens orientering (se orientering)
	Muskelspänning	Låg, medel, hög
	Tryck	Mjukt, mildt, hårt, tätt, spänt
	Längd	Kort, långt
HELA KROPPEN	Kroppshållning	Upprätt, lutande, böjd
	Kroppens rörelse	Hopp, skakliknande, rotering Stå på tårna Gunga från sida till sida eller framåt och bakåt
EJ MANUELLT	Munmönster som inte är kopplat till ljud	Specifika för varje taktilt språk, dvs. räcka ut tungan, fylla kinderna med luft osv.
	Ljud (konsonanter + vokaler)	En konsonant kombination av konsonanter En vokal Två eller fler vokaler En eller fler konsonanter + en eller fler vokaler Ord som tolkas av personen med medfödd dövblindhet eller konventionellt Del av ord som tolkas av personen med medfödd dövblindhet eller konventionellt
	Huvudets hållning	Upp, ner, till höger, till vänster, lutande, framåt, bakåt
	Ansiktsuttryck	llska, äckel, genans rädsla, lycka, glädje, sorg förvåning, intresse

²² Beröringen föreslås som parameter i taktilt språk medan beröringen i Stokoes system är ett fonem av parameterrörelsen.

Parameter	Aspekt	Beskrivning
HANDFORM ²³	Typ av handform	Knytnäve, platt hand, krökt hand, indragen hand, F-hand, pekfinger, H-hand, lillfinger eller I-hand, K-hand, L-hand, böjd hand, R-hand, V-hand, W-hand, Y-hand
	(fingergruppskomplexitet)	ska undersökas om det är relevant för det taktila språket
PLACERING ²⁴	Huvud	Panna, öga, öra, haka, näsa, mun, kind, ögonbryn, ansikte
	Övre bålen	Hals, bröstkorg, nacke, rygg, axel
	Arm och hand	Överarm, armbåge, handled, handflata, handrygg, finger, kanten på handflatan
	Undre bålen	Midja, höft, buk
	Ben	Överben
	Fritt utrymme	Framför huvudet, framför kroppen
RÖRELSE ²⁵	av armen ²⁶ Vertikal rörelse Lateral rörelse Till och från-rörelse Vridningsrörelse Karpal rörelse (böjning av handleden) Foral rörelse (öppning/stängning av en handform) Närma sig Snudda Länka Gå in Korsa Separera Utväxla	Uppåt, nedåt, upp och ned Höger, vänster, höger och vänster
	av benet Vertikal rörelse Lateral rörelse Till och från-rörelse Uppåt	Uppåt, nedåt, upp och ned Höger, vänster, höger och vänster Böja knät
ORIENTERING	Hand	Upp/ned, höger/vänster, till och från
	Ben	Tårna pekar uppåt, tårna pekar nedåt, Tårna pekar åt höger

²³ Enligt beskrivningen av Stokoe (1960) kan handformerna skilja sig åt mellan olika taktila språk.

²⁴ Enligt beskrivning av Stokoe, 1960

²⁵ Enligt beskrivning av Stokoe, 1960 med vissa tillägg av författaren

²⁶ Enligt beskrivning av Stokoe, 1960

vara fristående, ha en specifik betydelse och fungera som ord i talade språk och tecken i teckenspråk. Forsgren²⁷ talar om sex språkkategorier och de kan betraktas som fria morfem.

Det är inte otänkbart att det finns bundna morfem i taktila språk som har sina rötter i teckenspråk, t.ex. böjningsmorfem för tempus och aspekt och införlivande av räkneord, men också bundna morfem som har sina rötter i talade språk. Av forskningen om språk hos personer med förvärvad dövblindhet vet vi att det finns sätt att tala om singular och plural.²⁸ Framtida forskning har till uppgift att kartlägga morfemen och ta

reda på om det finns specifika bundna morfem för taktila språk.

Slutsats

De taktila språken är naturliga språk eftersom forskare har visat att områden i hjärnan som är förknippade med språk lyser upp när taktil stimulering används och eftersom de taktila språken har sin egen grammatik. Den lexikala enheten i de taktila språken är nema och genom att använda dem kommunicerar personer med medfödd dövblindhet sina tankar, eller med andra ord som Peirce säger, språk är en metonym till tanke²⁹, oberoende av modalitet.

²⁷ Forsgren, 2016

²⁸ Collings, 2004

²⁹ Mladenov, 2006

Om författaren

NEDELINA IVANOVA

TITEL: Lingvist

EPOST: nedelina@shh.is

Nedelina är lingvist och arbetar som teckenspråksanalytiker på Kommunikationscentret för döva och personer med hörselnedsättning i Reykjavik i Island. Hon har specialiserat sig på språkförvärv hos döva barn och barn med medfödd dövblindhet.

Referenser

Ask Larsen, F. (2003). *The Washing-Smooth Hole-Fish and other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children* (Unpublished Master thesis). Aarhus: University of Aarhus.

Battison, R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Languages*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Collins, S. (2004). [*Adverbial Morphemes in tactile American sign language*](#). Doktorsavhandling, Graduate College of Union Institute and University, Cincinnati, OH.

Dammeyer, J. & Nielsen, A. (2013). Døvblindfødte personers sproglige udvikling: om muligheder og umuligheder for taktilsproglig udvikling hos personer med medfødt døvblindhed. In J. Dammeyer og A. Nielsen (ed.), *Kropslig og taktil sprogudvikling. En antologi om forskellige sprogmodaliteters muligheder og umuligheder, undersøgt med afsæt i personer med medfødt døvblindhed* (pp. 81- 90). Aalborg: Materialecentret.

Dammeyer, J., Nielsen, A., Strøm, E., Hendar, O., Eiriksdottir, V.K. (2015). A Case Study of Tactile Language and its Possible Structure: A Tentative Outline to Study Tactile Language Systems among Children with Congenital Deafblindness. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 3: 133.

Farrell, G. (1956). *Children of the silent night: The story of the education of deaf-blind children here and abroad*. Watertown, MA: Perkins school for the Blind.

Forsgren, G.A.G.C. (2016). The Emergence of Sign Constructions Based on Heightened Tactile Perception. The Proposition of a New Sign Category. (Unpublished Master thesis) Groningen: University of Groningen.

Liddell, S. K. & Johnson, R. E. (1989). American Sign Language: the phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195-278.

Mladenov, I. (2006). *Conceptualizing Metaphors: On Charles Peirce's Marginalia*. Oxford and New York: Routledge.

Nicholas, J. (2013). Tactile cognition and tactile language acquisition - an information processing approach. I S. Køppe, J. Dammeyer og A. Nielsen (ed.), *Kropslig og taktil sprogudvikling. En antologi om forskellige sprogmodaliteters muligheder og umuligheder, undersøgt med afsæt i personer med medfødt døvblindhed* (pp. 47-79). Aalborg: Materialecenteret.

Obretenova S., Halko M. A., Plow E. B., Pascual-Leone A. & Merabet L. B. (2010). Neuroplasticity associated with tactile language communication in a deaf-blind subject. *Frontiers in Human Neuroscience* 3, 60.

Peirce, C. S. (1931-58). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. 8 vols. Vols. 1-6 ed. by C. Hartshorne & P. Weiss (1931-35), vols. 7-8 ed. by A.W. Burks (1958). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Citerat sp, CP, hänvisningar till volymnummer och stycke, inte sidor).

Raanes, E. (2006). *Å gripe inntrykk og uttrykk. Interaksjon og meningsdanning i døvblindes samtaler*. Doktorsavhandling, NTNU, Trondheim, Norge.

Stokoe, W. (1960). Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in Linguistics Occasional Paper* 8. University of Buffalo.

Yasuhiro, O., Katsumi, D., Masashi, T., Kazuhiro, N., Hiroshi, N., Aya, I., Takako, I., Masao, I., Takuya, Y., Naohiko, O., Jun, H., & Takeshi, K. (2004). Cortical processing of tactile language in a postlingually deaf-blind subject. *NeuroReport*, 15(2), 287-291.

Språking mellom et barn med medfødt døvblindhet og en bimodal tospråklig lærer

CAMILLA FOOTE

NØKKELOORD: SPRÅKING, TRANSLANGUAGING, SPRÅKDESIGN, SPRÅKEKSPONERING, BIMODAL TOSPRÅKLIGHET

De fleste mennesker med medfødt døvblindhet utvikler ikke språk slik det snakkes i kulturen rundt, kun en viss grad av symbolspråk. Årsakene kan være flere, og sammensatte. Manglende tilgang til kulturspråk på grunn av redusert syn og hørsel er ofte nevnt som en av hovedutfordringene¹. Denne artikkelen er basert på egne erfaringer med å snakke med personer med medfødt døvblindhet. Jeg omtaler meg selv som *læreren*.

Det mennesker gjør når de snakker sammen kan kalles *språking*. Artikkelen handler om hvordan et inkluderende perspektiv på språk åpner for å språke ved å benytte flere språk samtidig. Språkteorien kalles *translanguaging*. Språkingen jeg refererer til ser annerledes ut enn typisk språking fordi den tar utgangspunkt i den døvblindes kroppslig taktile uttrykk og kombinerer dem med elementer fra norsk tegnspråk og talespråk, og den forekommer i sammenheng med språkutvikling og ikke knyttet til 2. språksinnlæring. Intensjonen med artikkelen er å vise til hvordan vi som partnere gjennom språking med døvblinde faciliterer språkeksponering. Jeg mener språkeksponering kan designes til å ha en iboende grammatisk struktur som både kan oppfattes av den døvblinde og stimulere til språkvekst.

¹ Ask Larsen, 2016; Nafstad & Rødbroe, 2015; Souriau, Rødbroe & Janssen, 2009; Vervloed & Damen, 2016

Som lærer i samtale med en elev med medfødt døvblindhet opplever jeg ofte at det er flyt og at vi begge er aktivt delta-kende. Mange ville beskrevet samhandlingen som kommunikasjon. Jeg omtaler samtalen som *språking*² fordi eleven og jeg uttrykker kognitivt komplekse ideer ved å bruke språk. Begrepet språking innebærer altså at jeg oppfatter den elevens uttrykk som språk. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg har tatt meg i å relatere språkingen til den jeg har hatt med egne barn, fra de var født og var i den perioden da de ikke hadde begynt å snakke ennå. Sett fra et språkutvklingsperspektiv var mine barn på et førspråklig stadium, ikke så ulik språkutvklingsstadiet til min døvblinde samtalepartner. Likevel uttrykte vi ikke om barna våre at de ikke hadde språk. Vi brukte ordet *snakke*. Når vi responderte på babyens ansiktsuttrykk og lyder, så omtalte vi det som å *snakke sammen* selv om det i realiteten var jeg som mamma, som sto for det meste av snakkingen. Jeg kunne besvare (resiprokere) barnets babling ved å smile og si: «'BABA' sier du! 'BABAAA'...!». Selv om barnet og jeg ikke hadde like stort språklig repertoar var vi begge språkbrukere. På liknende måte som jeg ledet språkingen med barna mine er språkingen jeg referer til her i hovedsak lærerstyrt³.

En av tankene bak språkingen den døvblinde og jeg har sammen, er å muliggjøre tilgang til kulturspråklige elementer

med iboende grammatiske strukturer, som igjen kan fremme veksten av språk som den døvblinde på et senere tidspunkt kan uttrykke seg med. Sett fra et tidlig språkutvklingsperspektiv kan døvblindes uttrykk i en kommunikasjons-situasjon sammenlignes med de aller første ordene små barn uttrykker⁴ på den måten at deres kommunikative intensjon kan likestilles med voksnes hele fraser og setninger⁵.

Språk

Det kan synes åpenbart hva språk er – vi bruker det jo hver dag - likevel har temaene språk og språkutvikling høy aktualitet. Saussure regnes som lingvistikens far og allerede for 100 år siden skilte han mellom *langue* og *parole*⁶. La *langue* betyr *språket* som system, mens la *parole* er det å *snakke*. Siden «språk finnes i alle menneskelige kulturer, og er vevd inn i all menneskelig aktivitet», er det ikke så rart at fagdisipliner som for eksempel psykologi, pedagogikk og sosialantropologi, og ikke bare lingvistikk, beskjeftiger seg med språk. Pussig nok defineres det sjelden, og hvis det gjøres legges det gjerne vekt på språk som system⁷.

Blant verdens språk finnes det flest talespråk og de har oral-auditiv modalitet. Hvis vi skiller det å oppfatte språk og det å produsere språk kan vi si at talespråk har to modaliteter, én for forståelse og én for formidling⁸. Når vi oppfatter språk med hørselen sier vi at det *impressive språket* har auditiv modalitet. Når vi uttrykker oss

² Swain, 2006

³ Swanwick, 2017

⁴ Nafstad & Rødbroe, 2015

⁵ Evans, 2014

⁶ Martinsen, 2018

⁷ Von Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, Simonsen og Smith, 1993, s. 14

⁸ Jepsen, De Clerc, Lutalo-Kiingi & McGregor, 2015

Figur 1

Språkmodaliteter kan kategorisere kulturspråk

Kulturspråk	Norsk talespråk	Oral-auditiv modalitet
Kulturspråk	Norsk tegnspråk	Gestuell-visuell modalitet
	Taktilt språk? – et teoretisk tenkt medfødt døvblind-spesifikt språk	Kroppslig-taktil modalitet

vokalt ved å bruke taleorganene heter det at det ekspressive språket har oral modalitet. Modalitetskombinasjonen oral-auditiv kan på denne måten kategorisere talespråk¹⁰. På liknende måte kategoriserer vi andre språk ved å angi modalitetskombinasjonene for forståelse og formidling, se figur 1.

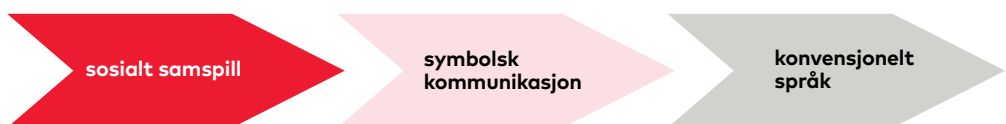
Ulike teorier reflekterer ulike perspektiver på språk. For å sette *språking* inn i en teoretisk sammenheng presenteres to kontrasterende teorier her.

Tradisjonell språkteori

Når vi gjør oss opp en mening om hvor mye språk et barn kan, sammenligner vi som regel barnets språk med det som benyttes i kulturen rundt. Navngitte språk som norsk, engelsk og norsk tegnspråk er eksempler på konvensjonelle sosiokul-

turelle språk, også omtalt som formelle abstrakte system. Språket er en standard vi refererer til og sammenligner med. I tradisjonell språkteori er språk objekt for læring. I dette perspektivet dreier språkkunnskap seg i hovedsak om hvor mye barnet kan av vokabular og grammatikk¹¹. Når språket hos personer med medfødt dövblindhet blir vurdert til å ha en viss grad av symbolsk språk, men sjelden talespråklige eller tegnspråklige ferdigheter¹², dreier det seg om konklusjoner basert på sammenligninger av dövblindes språkkompetanse sett i forhold til aldersadekvat standart i talespråk eller tegnspråk. I dette perspektivet kan språk vurderes til å være på ulike stadier i språkutviklingen og kan beskrives som 'før-språklig' og 'alder-sadekvat', 'mangelfull', 'riktig' og 'feil'. I denne språkteorien regnes ikke gester, mimikk og kroppsspråk som språk, men

Figur 2



⁹ Ask Larsen, 2016

¹⁰ Fusellier-Souza, 2006; Kusters, 2017

¹¹ Dufva, 2013

¹² Ask Larsen, 2016

¹³ Vigliocco, Perniss & Vinson, 2014

kategoriseres som non-verbal kommunikasjon¹³. Det er de navngitte språkene vi har lært på skolen - som vi hadde som fremmedspråk - og er vant til å tenke på som språk, men fra et lingvistisk ståsted er de kunstig avgrenset av landegrenser, etniske grupperinger og ut fra sosiale hensyn¹⁴. Navngitte språk defineres politisk og sosiokulturelt.

Translanguaging

Translanguaging er språkteori som sier at navngitte språk ikke kan defineres lingvistisk og den bryter med tanker om at språk er formelle, abstrakte system.¹⁵ Translanguaging skiller seg radikalt fra tradisjonell språkteori. Den russiske språkfilosofen Bakhtin¹⁶ peker på at språk ikke eksisterer som noe nøytralt og upersonlig - barn lærer jo ikke språk ved å pugge ordboka! Barn lærer seg språk gjennom kommunikasjon ansikt-til-ansikt¹⁷, gjennom *la parole*, og det er velkjent at språking, og barns engasjement i språking¹⁸, er viktige forutsetninger for at språk kan utvikle seg¹⁹. Språking som aktivitet forutsetter faktisk at barnet har språk som det språker med. Funnene fra typisk språkutvikling sannsynliggjør at også det døvblinde barnet profiterer på språking.

«Translanguaging er bruken av en språk-

brukers fulle lingvistiske repertoar uten å måtte ta hensyn til å overholde sosialt og politisk definert grenser for navngitte (og ofte nasjonale) språk» (min oversettelse)²⁰. Lingvistisk analyse av menneskers spontane språking er analysen av vår indre grammatikk, våre sett med leksikale og strukturelle elementer²¹. Fra et translanguaging perspektiv er menneskelig språking naturlig, ekte og autentisk. Det som støtter opp om meningsdanningen, enten det er gester, mimikk, kroppsspråk, blick og det å referere til objekt, utgjør en del av det lingvistiske repertoaret. Translanguaging er frigjørende fordi den anser hele det lingvistiske repertoaret til den som snakker som språk²². Den anerkjenner at menneskets meningsdanning kan komme til uttrykk på mange ulike vis. Vi har alle hver vår unike måte å gjøre det på. Studiet av en språkbrukers lingvistiske repertoar er studiet av personens idiolekt²³. Begrepet ble lansert av den tyske lingvisten Hermann Paul i 1888²⁴. Hvert menneske har sin idiolekt, et personlig språk med en mental grammatikk²⁵. Idiolekt er språk slik den fremstår fra personens indre perspektiv²⁶. La oss kikke på den døvblindes personlige språk.

Døvblindes idiolekt

Den døvblindes idiolekt

¹⁴ Otheguy et al., 2015

¹⁵ Kusters et al., 2017; Otheguy et al., 2015

¹⁶ Bakhtin, 1981

¹⁷ Vigliocco et al., 2014

¹⁸ Laake & Bridgett, 2018

¹⁹ Bruner, 1983; Dufva, 2011; Laake & Bridgett, 2018; Tomasello, 2003; Laake & Bridgett, 2018

²⁰ Otheguy et al., 2015, s. 281

²¹ Otheguy et al., 2015

²² Otheguy et al., 2015

²³ Kuhl, 2003, Otheguy et al., 2015

²⁴ Kuhl, 2003

²⁵ Otheguy et al., 2015

²⁶ Otheguy et al., 2015

Døvblindelitteraturen foreslår at døvblindes naturlige språk i stor grad blir til på bakgrunn av erfaringsbaserte spontane gester, såkalt kroppslig taktile uttrykk²⁷. Mer utførlig beskrivelse av kroppslig taktile uttrykk er å finne i boka «Kommunikative relasjoner» av Anne Nafstad og Inger Rødbroe (2015). Vi kan kort oppsummere at kroppslig taktile uttrykk kan være kroppsholdning²⁸, mimetiske-, ikoniske- og deiktiske (peke) gester- og kroppsbevegelser, berøringsmønstre²⁹, HTP tegn³⁰ og vokaliseringer. HTP tegn er tegndanning basert på fysisk utforskning av et objekts form og funksjon, og kognitiv prosessering av det som er utforsket³¹. Dette kan du se eksempler på i kapittel 10 om tatkil ikonisitet. Sett fra den døvblindes indre perspektiv utgjør disse uttrykkene, og eventuelt andre tegn som f.eks. kan være fremforhandlede, eller konvensjonelle, barnets ekspressive språk. De kroppslige taktile uttrykkene har ofte lav lesbarhet³², noe som gjør idiolekten vanskelig tilgjengelig for andre. Det impressive språket er det den døvblinde personen får ut av sin interaksjon med verden. Foruten gjennom eventuelle hørsels- og synsrestfunksjoner, kan oppfattelse skje taktilt³³, gjennom proprioseptiv (muskler og ledd) modalitet³⁴ og gjennom kinestetisk (bevegelser) modalitet³⁵. Det auditive repertoaret blir antakelig styrket dersom barnet får taktil støtte³⁶. I typisk språkutvikling

er forståelsen større enn evnen til å uttrykke seg³⁷.

Sirklene som benyttes her og senere, illustrerer personenes idiolekt, men reflekterer ikke størrelsen på det lingvistiske repertoaret.

Lærersens lingvistiske repertoar i språkingen

Læreren er seende, hørende og bimodalt tospråklig. Tospråklig betyr at personen har kompetanse i to ulike språk, bimodalt betyr at de to språkene, tegnspråk og norsk talespråk, uttrykkes på ulike måter, gjennom to ulike modaliteter. Lærersens idiolekt er de strukturelle elementene samt alle de ordene og tegnene hun kan. Det lingvistiske repertoaret til læreren inneholder mange elementer fra norsk talespråk og norsk tegnspråk.

Lærersens språkerfaring er multimodal og inkluderer taktil tegnspråk kommunikasjon fra tolking for personer med ervervet døvblindhet. Erfaring fra språking i taktil modalitet inngår i lærersens idiolektiske repertoar og det er grunn til å tro at dette, i kombinasjon med bimodal tospråkighet, påvirker hennes evne til kritisk refleksjon underveis i språkingen; når og hvor, i forhold til tema og kontekst, kan hvilke ord/tegn benyttes, og hvilke aktive sanser har den hun snakker med for både språkforståelse (den døvblindes

²⁷ Nafstad & Rødbroe, 2015; Souriau, Rødbroe & Janssen, 2009

²⁸ Nafstad, 2018

²⁹ Nafstad, 2018

³⁰ Forsgren, 2016

³¹ Forgren, 2016

³² Ask Larsen, 2016; Nafstad & Rødbroe, 2015

³³ Lindström, 2017

³⁴ Buelund Selling, 2013

³⁵ Buelund Selling, 2013

³⁶ Lindström, 2017; Nafstad & Rødbroe, 2015

³⁷ Burling, 2007

impressive språk) og språkproduksjon (den døvblindes ekspressive språk).

Språkingen

Jeg antar at et premiss for språking er at personene evner å være sammen i samtale. Å samtale innebærer at begge har oppmerksomheten rettet mot hverandre i tillegg til at de har felles oppmerksomhet mot både det de snakker om (tema) og hvordan de gjør det (formen)³⁸. Av omverdenrelasjoner er samtaler ansikt-til-ansikt beskrevet som den mest komplekse³⁹.

Funksjonshemmingen medfødt døvblindhet favner en heterogen populasjon. Basert på funksjonelt syn og hørsel kan gruppen deles inn i fire undergrupper⁴⁰, se figur 3.

Artikkelen fokuserer på samtaler med en elev medfødt blindhet og moderat hørsel (undergruppe 1). To typiske trekk ved kommunikasjonen til denne undergruppen er at de ofte benytter mer enn et system for å kommunisere, hørsel for å forstå, tegn for å uttrykke seg⁴¹. Til tross for at de eksponeres for talespråk uteblir talebasert ekspressivt språk⁴². Denne gruppen ser altså ut til å ha en modalitetskombinasjon som avviker fra det vi finner i kulturspråk som talespråk

og tegnspråk. Den er verken ren oral-auditiv eller gestuell-visuell. Fordelen med translanguaging er at det ikke trenger å være enten – eller.

Det viktig å være klar over at det er sammenheng mellom språkeksponering og det ekspressive språket i emning. En rekke studier viser til at hvilken rekkefølge språklige strukturer dukker opp i barnets ekspressive språk samsvarer sterkt med hvilke strukturer som er i det språket som de blir eksponert for⁴³. Det er dermed ikke sannsynlig at ekspressivt tegnbasert språk vil gro hos den døvblinde personen på bakgrunn av talebasert språkeksponering.

Som lærer streber jeg etter å designe en språkeksponering der den grammatiske strukturen både kan oppfattes av den døvblinde og kan brukes av den døvblinde for å uttrykke seg på et senere tidspunkt (når idiolekten har fått vokse). Dersom det skal skje med døvblinde innenfor undergruppe 1 mener jeg eksponeringen må inneha tegnspråk elementer, og gjerne i kombinasjon med lyd/stemme. Hvordan kan det gjøres? Jeg mener det kan skje gjennom språking som tar utgangspunkt i kroppslig taktile uttrykk og kombinerer

Figur 3

Undergrupper av populasjonen med medfødt døvblindhet

Undergruppe 1 – individer med medfødt blindhet og moderat hørsel
Undergruppe 2 – individer med medfødt døvhet og moderat syn
Undergruppe 3 – individer med moderat syn og moderat hørsel
Undergruppe 4 – individer med medfødt døvhet og blindhet

³⁸ Nafstad & Rødbroe, 2015

³⁹ Nafstad & Rødbroe, 2015

⁴⁰ Fellingner, Holzinger, Dirmhirn, van Dijk & Goldberg, 2009

⁴¹ Souriau, 2009

⁴² Nafstad & Rødbroe, 2015

⁴³ Kania, 2013

Figur 4

Språkutvikling fra et translanguaging perspektiv



dem med elementer fra norsk talespråk og norsk tegnspråk. Studier av bimo-dalt tospråkliges bruk av talespråk og tegnspråk viser at språkblandinger forekommer hyppig⁴⁴ og blandingene kan være tro mot semantikken (meningsinnholdet) i begge språk. Se eksempler i figur 5.

De norske ordene i eksempelet i figur 5 som ikke har tilsvarende manuelle tegn er såkalte funksjonsord. Funksjonsord er grammatiske småord⁴⁵ og er ikke nødvendige dersom strukturen (grammatikken) mellom symbolene (ordene/tegnene) blir uttrykt på andre måter, for eksempel ved å bruke tegnspråk syntaks. Et typisk trekk ved tegnspråk syntaks er at tiden ofte angis først. Når tiden er angitt er det

overflødig å bøye verb.

I samtaler der vi forstår hverandre har samtalepartnernes idiolekter stor grad av overlapping, se figur 6, illustrasjon 1. Hadde Kari, Anne og jeg møttes, hadde vi nok ikke tenkt på at vi faktisk har hver vår idiolekt. I og med at idiolektene våre har så stor grad av overlapping tenker vi på dem som et og samme språk. Fra et sosiokulturelt perspektiv snakker vi samme språk, men lingvistisk er de ikke helt identiske. Teorien om personens idiolekt utgjør selve hjørnesteinen i translanguaging som språkteori. Møter vi mennesker fra en annen språkkultur, vil idiolektene være mer ulike og ha færre overlappende områder – og da vil vi streve mer med å

Figur 5 Eksempler på språkblanding som er tro mot semantikken i begge språk

Norsk talespråk	I dag, du og jeg er sammen
Norsk tegnspråk	I-DAG, DU JEG SAMMEN
TID	→
Norsk talespråk	Du sier 'EPLE', du tenker på hva?
Norsk tegnspråk	DU TEGN 'EPLE', DU TENKE HVA
TID	→
Norsk talespråk	I dag vi to skal i skogen og gå tur. Det blir morsomt!
Norsk tegnspråk	I-DAG VI-TO INN SKOGEN, GÅ TUR. MORSOM

⁴⁴ Baker & van den Bogaerde, 2014; De Quadros, Lillo-Martin & Pichler, 2015; Emmorey, Borinstein, Thompson & Gollan, 2008

⁴⁵ Iversen, Otnes & Solem, 2007

⁴⁶ Kuhl, 2003; Otheguy et al., 2015

Figur 6

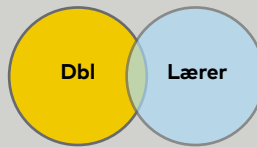
Eksempler på grad av overlapping mellom to idiolekter

Illustrasjon 1



Anne og Kari, - to voksne norske kvinners idiolekter

Illustrasjon 2



Det døvblinde barnet og lærerens idiolekter

forstå hverandre. La oss derfor gå tilbake til idiolektene til læreren og eleven med døvblindhet. Møtene mellom oss er møter mellom to idiolekter med få overlappende områder, se figur 6, illustrasjon 2. Har ikke idiolektene kontakt, er det vanskelig for partene å språke. Læreren må ta tak i det kroppslig-taktile uttrykket, og straks læreren resiprokerer (speilet/kopierte) det, kan idiolektene ha kontakt og ha en viss grad av overlapping. Meningsdanning krever at samtalepartnerne gjør hva de kan for å tilpasse seg hverandres idiolekter. Idiolektene styrkes gjennom språking med hensyn til både leksikon (ord/tegn/symboler) og struktur (grammatikk). For personer med medfødt døvblindhet kan språking basert på kroppslig-taktil modalitet og bruk av vokal-auditiv og gestuell-visuell modalitet muliggjøre tilgangene gjør hva de kan for å tilpasse seg hverandres idiolekter. Idiolektene styrkes gjennom språking med hensyn til både leksikon (ord/tegn/symboler) og struktur (grammatikk). For personer med medfødt døvblindhet kan språking basert på kroppslig-taktil modalitet og bruk av vokal-auditiv og gestuell-visuell modalitet muliggjøre tilgang på konvensjonelle språkelementer⁴⁶.

Konklusjon

Sett fra et konvensjonelt språkteoretisk perspektiv er det ikke uventet at døvblindes språkkompetanse kommer dårlig ut. I dette perspektivet er det heller ikke deres lingvistiske kompetanse som blir testet, men snarere deres evne til å kjenne igjen navngitte språk og tilpasse og bruke sin idiolekt i tråd med det navngitte språket. Dersom jeg igjen vurderer språkkompetansen til egne barn en gang mellom null til to år vil våre konklusjoner antakelig ikke være så ulike fra dem trukket om personer med medfødt døvblindhet, - at babyen har en viss grad av symbolspråk, men sjelden talespråklige eller tegnspråklige ferdigheter.

Fra et translanguaging perspektiv har personer med medfødt døvblindhet språk som det språker med. Betingelsene deres for å språke ligger i omgivelsenes evne til å språke med dem. Språkingen avhenger av partnerens evne til å se og besvare deres uttrykk. Språking basert på kroppslig-taktil modalitet som også trekker inn oral-auditiv (tale) og gestuell (tegn)-taktil modalitet kan eksponere den døvblinde for kulturspråklige elementer (undergruppe 1). Gjennom slik språking vil både lærerens og den døvblinde personens

⁴⁷ Otheguy et al., 2015

idialekter styrkes og områder der idiolektene overlapper bli større.

Sett fra et translanguaging perspektiv vil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet i stor grad følge prosessene vi kjenner fra teorier om språkutvikling. Vi har sett at det impressive språket er sterkere enn det ekspressive språket. Dette er antakelig en stor ressurs i språking-sammenheng. Den døvblinde har rollen som 'en

som språker' og de kroppslig-taktile uttrykkene deres anerkjennes som lingvistiske.

Den type språking som det refereres til her er, fra et lingvistisk perspektiv, undersøkt empirisk i masteroppgaven «An access to cultural language out of the ordinary. Linguistic perspective on languaging with a child with congenital deafblindness» fra Universitetet i Groningen (2018).

Om forfatteren

CAMILLA FOOTE

TITEL: Rådgiver, Signo, Norge

E-POST: Camilla.foote@signo.no

Camilla Foote har fra 1997 jobbet som offentlig godkjent tolk for døve, døvblitte og døvblinde, med Bachelor-grad i tolking fra Universitetet i Oslo. Camilla Foote var medforfatter av boka «Opp med henda! Kommunikasjon på tospråklige arbeidsplasser» som ble utgitt av Rycon AS våren 2010. I 2011 tok hun studieemnet «Voksenpedagogikk – grunnleggende lese- og skriveopplæring til voksne» ved Universitetet i Stavanger. Hun har siden 2009 jobbet som rådgiver ved Signo Conrad Svendsen senter i Oslo. Hennes ansvarsområde er opplæring og veiledning av ansatte som jobber med døve, hørselshemmede og døvblinde, og deres pårørende. Opplæringen omhandler tegnspråk, taktilt tegnspråk og taktil kommunikasjon, haptisk kommunikasjon og ledsaging, samt strategier for å stimulere til utvikling av språk og kommunikasjon. Høsten 2018 tok hun masterstudiet «Kommunikasjon og døvblindhet» ved Universitetet i Groningen, Nederland.

Referanser

Ask Larsen, F. (2016). *Congenital deafblindness and bodily-tactile language acquisition.* (Ph.D. study) Fredriksberg: University of Copenhagen

Baker, A. & van den Bogaerde, B. (2014). KODAs: A special form of bilingualism. In: Quinto-Pozos, D. (Ed.), *Multilingual aspects of signed language communication and disorder* (p. 211-234). Bristol, UK: Multilingual Matters

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays* by M. M. Bakhtin. Trans. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use language.* London: Oxford University Press

Buelund Selling, H. (2013). Taktilkommunikation er mere end tegnsprog hånd over hånd. In Dammeye & Nielsen. *Kropslig og taktil sprogutvikling.* Aalborg: Materialecenteret.

Burling, R. (2007). *The talking ape. How language evolved.* New York: Oxford University Press.

De Quadros, R. M., Lillo-Martin, D. & Pichler, D. C. (2015). Bimodal bilingualism: Sign Language and Spoken Language. In: Marschark, M. & Spencer, P. E. (Eds.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language.* Oxford: Oxford University Press.

Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies Vol. 5,* 2011, 109-124

Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. In: Christiansen, C., Kuure, L., Morch, A. & Lindstrom, B. (Eds.), *Problem-based learning for the 21st century* (pp. 51-72). Aalborg: Aalborg University Press.

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R. & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition 11* (1), 2008, 43-61

Evans, V. (2014). *The language Myth. Why language is not an instinct.* Cambridge: Cambridge University Press

Fellinger, J., Holzinger, D., Dirmhirn, A., van Dijk, J. & Goldberg, D. (2009). Failure to detect deaf-blindness in a population of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 53, part 10, pp. 874-881

Forsgren, G. (2016). *The Emergence of Sign Constructions Based on Heightened Tactile Perception. The proposition of a New Sign Category.* (Unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen

Fusellier-Souza, I. (2006). Emergence and development of signed languages: From a semiogenetic point of view. *Sign Language Studies*, 7, 30-56.

Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2007). *Grammatikken i bruk.* Oslo: Cappelen Forlag AS

Jepsen, J. B., De Clerck, G., Lutalo-Kiingi, S., & McGregor, W. B. (2015). *Sign Languages of the World: A Comparative Handbook.* Berlin/Boston and Ishara Press, Preston, UK: Walter de Gruyter

Kania, U. (2013). ['Can I ask you something?': The influence of functional factors in the L1-acquisition of yes-no questions in English.](#) *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, Volume 1, Issue 1, Pages 109-128.

Kuhl, Joseph. W. (2003). The Idiolect, chaos, and language custom far from equilibrium: Conversations in Morocco. Dissertation. Athens: University of Georgia (US).

Kusters, A. (2017). Gesture-based customer interactions: deaf and hearing Mumbaikars' multimodal and metrolingual practices. *International Journal of Multilingualism*, 14:3, 283-302, DOI: 10.1080/14790718.2017.1315811

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). [Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires.](#) *International Journal of Multilingualism* 14:3, 219-232,

Laake, L. M. & Bridgett, D. J. (2018). [Early Language Development in Context: Interactions Between Infant Temperament and Parenting Characteristics.](#) *Early Education and Development*

Lindström, C. (2017). Contributing to a Bodily/Tactile Language by Transforming Cultural Customs. A Case Study of Partner's Communicative Accommodations in Socialized Praxises based on a Bodily/Tactile Modality and its Influences on a Bodily/Tactile culture. (Unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen

Martinsen, H. (2018). Skjebnesvangre feiltakelser i klinisk arbeid og utviklingsmessig forskning. In: Martinsen, H., Røysamb, E. & Stadskleiv, K. (Eds.). *På enhver mulig måte – perspektiver på typisk og atypisk utvikling av kommunikasjon og språk*. Oslo: Universitet i Oslo

Nafstad, A., & Rodbroe, I. (2015). *Communicative relations*. Aalborg: Materialecentret

Nafstad, A. (2018). The authentic communication of the congenitally deaf-blind. In: Martinsen, H., Røysamb, E. & Stadskleiv, K. (Eds.). *På enhver mulig måte – perspektiver på typisk og atypisk utvikling av kommunikasjon og språk*. Oslo: Universitet i Oslo

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. Doi: 10.1515/applirev-2015-0014.

Souriau, J. (2009). Constructing a language: a co-authored adventure. In: Souriau, J., Rødbroe, I. & Janssen, M. (Eds.), (2009). *Communication and congenital deafblindness. Transition to the Cultural Language*. Materialecentret, Aalborg. Available from www.kentalis.nl and www.perkins.org

Souriau, J., Rødbroe, I. & Janssen, M. (Eds.), (2009). *Communication and congenital deafblindness. Transition to the Cultural Language*. Materialecentret, Aalborg. Available from www.kentalis.nl and www.perkins.org

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language Proficiency. In: Byrnes, H. Ed. *Advanced language learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.

Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism* 14:3, 233-249, Doi: 10.1080/14790718.2017.1315808

Von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvedt, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage based theory of language acquisition*. Boston: Harvard University Press.

Vervloed, M. P. J. & Damen, S. (2016). *Language and Communication in People Who Are Deafblind*. In: Marschark, M. & Spencer, P. E. (Eds.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford:Oxford University Press.

Vigliocco, G., Perniss, P. & Vinson, D. (2014). [Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution.](#) *Phil. Trans. R. Soc. B* 369, 20130292.

Taktil ikonisitet brukt i tegndannelser av personer med medfødt døvblindhet

GØRAN ANDREAS GREGOR CASPIAN FORSGREN

NØKKEWORD: TAKTIL IKONISITET, TEGNDANNELSER, UTFORSKNING, LESBARHET

Språklige uttrykk produsert av personer med medfødt døvblindhet er ofte basert på hvordan de prøver å gjengi kroppslig-taktile inntrykk av det de forholder seg til i verden. Noen av uttrykkene eller tegndannelsene har form av det vi kaller taktil ikonisitet. Det betyr at man kan finne holdepunkter fra hvordan objekter er utforsket av personen med medfødt døvblindhet og gjenfinne disse i tegndannelsene.

Denne artikkelen ser nærmere på den taktile ikonisiteten som kommer i tegndannelser og vil beskrive disse. Formålet med artikkelen er å øke lesbarheten i uttrykkene som dannes gjennom å vise hvordan tegndannelser kan oppstå.

Personer med medfødt døvblindhet har en språklighet som skiller seg fra seende og hørende personer. Dette skyldes at ytringene i hovedsak er basert på inntrykkene de sanser gjennom kropp og hender. Personer med medfødt døvblindhet utforsker og erfarer verdenen i hovedsak gjennom den kroppslig-taktile modaliteten¹². Vi sier at et inntrykk setter et avtrykk, som kan komme til uttrykk. Et eksempel på dette er hilseritualer. Hvis man har et fast hilseritual hvor man alltid stryker personen med medfødt døvblindhet på kinnet når man hilser på, er dette et inntrykk som kan sette et kroppslig-taktilt spor eller et avtrykk. Dette kan uttrykkes ved at personen kan ta seg til/peke på stedet (i dette tilfellet kinnet). Det kan ta tolkes til at han/hun refererer til situasjonen eller personen. En mulig betydning av uttrykket blir da: «Det er du som hilser på meg på denne måten» eller det brukes som navnetegn på personen. Språklig kan dette brukes utvidet, hvis personen som har dette spesifikke hilseritualer ikke er tilstede når tegnet mot kinnet gjøres, kan det da fortolkes som et spørsmål om hvor vedkommende person er eller det er et uttrykk for at man tenker på denne personen. Disse tegndannelsene kaller vi for spor tegn³⁴ (BETs; bodily emotional traces).

Når vi baserer oss på vår egen forståelse av kulturspråk, det være seg tale- eller tegnspråk, kan det være vanskelig å kjenne igjen og fortolke uttrykk som kommer fra det kroppslige og taktile. Uttrykkene får det vi kaller for lav lesbarhet⁵ og uttrykkenes språklige potensiale blir da lett oversett eller avskrevet. Når vi ser nærmere på det som skjer, kommer vi ofte fram til at aktiviteten personene med medfødt døvblindhet er involvert i, er av språklig karakter. Aktiviteten har da som funksjon å uttrykke det personen tenker på eller er opptatt av her og nå, det er altså en språklig aktivitet. Når vi ser på denne formen for språklighet finner vi mange elementer knyttet til tegnspråk i uttrykkene som produseres.

Tegnspråk og tegndannelser

Tegnspråk er det vi kaller et visuelt ikonisk språk. Dette betyr at mange av tegnene, i sin opprinnelse, har tatt utgangspunkt i visuelle forestillings bilder som er overført til tegn. Et eksempel på dette er det norske tegnet for kopp. Når vi ser på en kopp, ser vi at den har en flat bunn, sylindrisk form og gjerne en hank. Dette kan oversettes til gjennomførbare håndformer som kan representere koppen, og dermed danner tegnet for kopp. Dette kaller vi for et visuelt ikonisk tegn. Prosessen i hvordan tegnet dannes involverer bildeutvelgelse, skjemativering og avkodning⁶.

¹ Nafstad & Rødbroe, 2015

² Nafstad, 2018

³ Daelman, Janssen, Ask Larsen, Nafstad, Rødbroe, Souriau & Visser, 2004

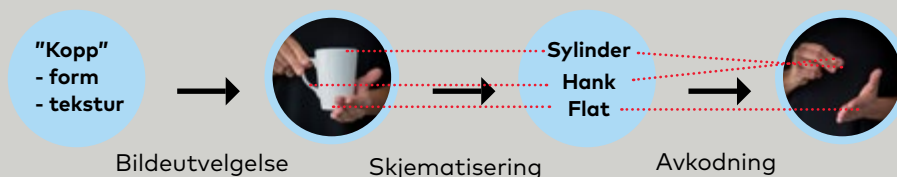
⁴ Vege, Bjartvik Frantzen & Nafstad A, 2004

⁵ Nafstad & Rødbroe, 2015

⁶ Taub, 2001

Figur 1

Tegndannelseprosessen: Hvordan et ikonisk tegn i visuell modalitet skapes



- **Bildeutvelgelse:** hvilket visuelt bilde/inntrykk skal bli til et tegn og hvilke deler er det som skal oversettes
- **Skjematisering:** hvilke deler av det valgte bilde er mulig å representere i håndformer og hva skal vi ta med
- **Avkodning:** vi velger håndformer og håndstillinger som representerer de forskjellige delene av det vi skal gjøre om til tegn, og det er viktig at alle delene ivaretar den helhetlige strukturen fra originalbilde vi valgte under bildeutvelgelsen

Denne prosessen vises i figur 1.

Personer med medfødt døvblindhet vil i utgangspunktet ha sterkt begrenset tilgang til konvensjonelt tegnspråk som førstespråk, med mindre de har tilstrekkelig funksjonell syns-rest. Dette betyr at det er en tilgangsproblematikk⁷ med i bildet, tilgangen til visuelt tegnspråk er vanskelig. Når vi ser på uttrykkene som personene med medfødt døvblindhet selv produserer ser vi at de ikke som oftest ikke bygger på det visuelle tegnspråket,

de språklige ytringene kommer som nevnt fra det de sanser kroppslig og taktilt. Disse observasjonene kan forklares ved kognitiv lingvistikk. Forenklet beskrevet tar den kognitive lingvistikken utgangspunkt i at man ikke trenger å ha et tillært formalspråk (tale- eller tegnspråk) for å kunne uttrykke det man tenker på eller er opptatt av. Uttrykkene/ytringene vises slik de kroppslig og/eller taktilt er opplevd. Et eksempel på dette er at man kan bruke kroppen sin til å vise hvordan man har opplevd eller erfart en aktivitet. Hvis aktiviteten har vært ridning kan den komme til uttrykk ved at personen med medfødt døvblindhet mimer ut hvordan det var å sitte til hest, dette kaller vi mimetiske uttrykk. Hvis vi relaterer dette til tegnspråk finner vi at de mimetiske uttrykkene er lik det vi kaller for aktiv ikonisitet⁸.

Taktil ikonisitet

Personer med medfødt døvblindhet kan også lage egne tegn som viser det taktile inntrykket av form og funksjon av objekter de har utforsket. Det er her den taktile ikonisiteten kommer inn. Tegndannelser som tar utgangspunkt i taktil ikonisitet skapes på samme måte som tegndannelser basert på visuell ikonisitet⁹.

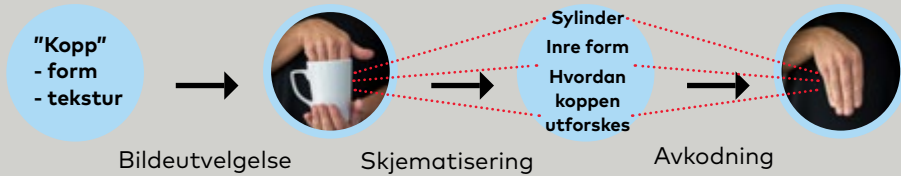
⁷ Nafstad & Rødbroe, 2015

⁸ Erlenkamp, 2009

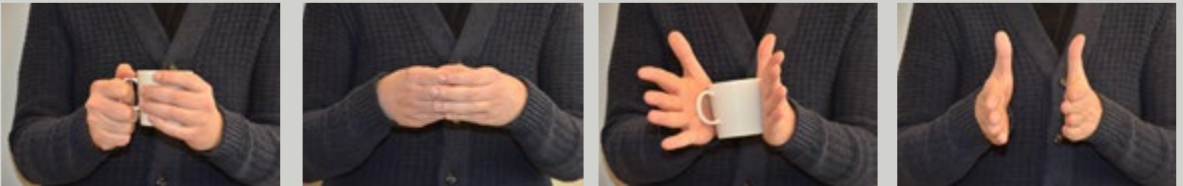
⁹ Forsgren, 2016

Figur 2

Tegndannelseprosessen: Hvordan et ikonisk tegn i taktil modalitet skapes



Det vi ser av figur 2, er et eksempel på hvordan en kopp kan utforskes og hvordan et tegn kan dannes på bakgrunn av utforskningen. I dette tilfellet er det den indre formen som er gjenstand for utforskningen. Måten koppen utforskes på gir taktil informasjon om karakteristika ved koppen og disse kan representeres i tegndannelser som blir uttrykket for kopp. Vi sier her at tegnet er taktil ikonisk da håndformen viser den ikoniske representasjonen fra koppens karakteristika. Det er her viktig å legge til at det fra utforskning kan komme mange potensielle tegndannelser, det er alltid basert på hvordan objektet faktisk er utforsket, noe som her vises i bildeeksempler:



De taktil ikoniske tegndannelsene som vi ser av bildeeksemplene er i sin form lettere å lese, hvis man har observert selve utforskningen, da de viser få karakteristika fra objektet. Vi skal derfor se på et annet eksempel som inneholder flere sammensatte karakteristika, hvor kompleksiteten i uttrykket er høyere.

Eksemplet vi skal bruke er utforskning av en vegg. Det vi kan se er at denne spesifikke vegg har murstein med fuger mellom. Måten vegg utforskes på gir taktil informasjon om dens karakteristika. Delene utforskes og settes sammen til en helhet og den sammensatte informasjonen danner grunnlaget for tegndannelsen. Dette skjer, som nevnt tidligere, gjennom



tegndannelsesprosessen som involverer bildeutvelgelse, skjematisering og avkoding. Tegnet som dannes viser de taktil ikoniske likhetene ved objektet som er utforsket. Tegndannelser basert på taktil ikonisitet har som regel lav lesbarhet da de avviker fra vår egen forståelse av kulturspråket. Lesbarheten i tegnene kan økes ved at kommunikasjonspartneren er oppmerksom på hvordan utforskningen av objektet skjer og gjerne er med i utforskningen, dette vil gi flere holdepunkter for hvordan personen med medfødt døvblindhet bygger opp sin forståelse av objektet. Samtidig kan vi danne oss hypoteser om hvilke mulige tegndannelser som kan komme fra denne spesifikke måten å utforske dette objektet på.

La oss nå se på eksemplet med utforskning av en murvegg og hvordan utforskningen av veggens deler kan settes sammen til et helhetlig tegn og som viser den taktile ikonisiteten.

Som vi ser av bildene har denne veggens rader med liggende murstein og det er fuger mellom hver av radene. Fugene kan også oppfattes som hulrom/sprekker da

de ligger dypere enn selve mursteinene. Når veggens utforskes, innhentes det taktil informasjon om veggens karakteristika, man dannet seg et taktilt bilde av hvordan denne spesifikke vegg ser ut/kjennes ut. Gjennom utforskningen oppfattes det at det ligger rader av mursteiner på linje bortover, under og over hver rad er det sprekker og radene av murstein gjentar seg. Utforskningen danner grunnlaget for tegndannelsesprosessen; Hvilke deler fra det som er utforsket skal oversettes, hva er mulig å representere i håndformer og hvordan kan man vise den helhetlige strukturen av veggens i et tegn.

Når vi ser på tegnet som dannes i det siste bildet, beskriver vi dette i tegnspråk som en 5-hånd med bøyd tommel. Hver av fingrene representerer her rader av murstein, åpningen mellom fingrene viser tilbake til fugene/sprekkene og den bøyde tommelen viser hvordan tommelen faktisk har ligget inne i sprekken. Tegnet som har dannet kan tolkes som: Dette er en vegg hvor det er liggende elementer i rader og det er sprekker mellom. Tegnet blir et spesifikt tegn for denne veggens. Andre vegger med andre karakteristika vil

får andre uttrykk basert på hvilke inntrykk utforskningen gir.

Konklusjon

For at vi som kommunikasjonspartnere skal lære oss å avkode tegndannelser med taktil ikonisitet, er det viktig at vi klarer å spore dem tilbake til opprinnelsen. Dette betyr bare at vi må prøve å forestille oss formen eller funksjonen til det som har blitt utforsket og deretter representeres som et tegn. Dette blir selvfølgelig lettere hvis vi har vært med i situasjonene hvor utforskningen har skjedd og vi har observert måten objektet/objektene er utforsket på, på denne måten vil tegnet få en høyere lesbarhet. Tegnene som dannes på denne måten er særegne tegn for personen som lager dem, dette betyr at tegnene er idiosynkratiske. I tillegg vil det kunne danne seg flere potensielle uttrykk for et og samme objekt, avhengig av hvordan objektet faktisk er utforsket. For at personer med medfødt døvblindhet skal kunne ha flere å snakke med, ikke bare de som har kjennskap til de idiosynkratiske tegnene som dannes, er det

viktig å jobbe videre med disse tegnene og prøve å overføre dem til konvensjonelle tegn. For at dette skal kunne skje, må vi ta utgangspunkt i tegnet som personen med medfødt døvblindhet har dannet, besvare dette og framforhandle felles forståelse av innholdet. Vi er da med på å stabilisere dette tegnet, det har samme betydning for oss begge. Når tegnet er stabilisert kan vi prøve på å innføre konvensjonelle tegn når det idiosynkratiske tegnet presenteres av personen med medfødt døvblindhet. Vi besvarer da det opprinnelige tegnet og utvider med å legge på det konvensjonelle tegnet som har samme betydning. Vi kaller dette for å «mappe» på tegn. Les mer om dette med slik «språking» i artikkel 9. Det er viktig å ta med i betraktning at når vi gir tilgang til nye og konvensjonelle tegn taktilt, så må disse også instrueres. Vi må vise gjennom handledning hvordan tegnet faktisk utføres. På denne måten gir vi tilgang til de nye språklige elementene som bygger på det opprinnelige som kommer fra personene med medfødt døvblindhet selv.

Om forfatteren

GØRAN ANDREAS GREGOR CASPIAN FORSGREN

TITEL: Seniorrådgiver ved Faglig enhet for kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet, Statped

E-POST: Goran.forsgren@statped.no

Forfatteren av denne artikkelen er utdannet tegnspråktolk og har master i døvblindhet og kommunikasjon fra universitetet i Groningen, Nederland. Til daglig jobber han i Statped hvor hans hovedfokus er taktil språklighet hos personer med medfødt døvblindhet.

Referanser

Erlenkamp, S. (2009). "Gesture verb". Cognitive-visual mechanism of "classifier verbs" in Norwegian Sign Language. *CogniTextes. Revue de l'Association de linguistique cognitive*, 2009:3, 1-32.

Forsgren, G.A.G.C. (2016) *The Emergence of Sign Constructions Based on Heightened Tactile Perception. The proposition of a New Sign Category* (unpublished Master thesis). Groningen, University of Groningen.

Nafstad, A.V. (2018). The authentic communication of the congenitally deafblind. *På enhver mulig måte – perspektiver på typisk og atypisk utvikling av kommunikasjon og språk. Festskrift til professor emeritus Stephen Von Tetzchner*. Psykologisk Institutt. Universitetet i Oslo, 193-204.

Nafstad, A. & Rødbroe, I. (2015). *Communicative Relations: Interventions that create communication with persons with congenital deafblindness*. Aalborg: Materialecenteret.

Taub, Sarah F. (2001). *Language from the body. Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press.

Vege, G., & Bjartvik Frantzen R. & Nafstad A. (2004). *Spor*. Andebu: Andebu Døvblinde senter og Skådalen Kompetansesenter.

Språkutvikling i taktil modalitet gjennom friluftsliv

JOE GIBSON

**NØKKELORD: FRILUFTSLIV, SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSUTVIKLING,
AUTENTISKE OPPLEVELSER, RELASJONER**

Dette kapitlet handler om hvorfor utendørsaktiviteter og naturen bidrar så positivt til språkutvikling i en kroppslig-taktil modalitet. Jeg skal se på tre aspekter ved aktivitetene: stimulering av autentiske opplevelser, relasjoner og naturen i seg selv, der alle tre ser ut til å være avgjørende. Kapitlet avsluttes med en vurdering av hvordan vi kan støtte opp under denne språkutviklingen.



Innledning

I mitt arbeid med personer med døvblindhet og friluftsliv har en ting stått sentralt, og det er utviklingen av språk i en kroppslig-taktil modalitet. Det gjelder behovet for å sette ord på aktivitetene for å beskrive og forklare. Å bruke aktivitetene for å framkalle kroppslig-taktile spor og meningsfulle ytringer er like viktig. I dette kapitlet vil jeg først forklare hvorfor utendørsaktiviteter og natur bidrar så positivt til utviklingen av denne typen kommunikasjon. Jeg vil deretter se på noen måter vi kan støtte opp under dette på.

Dette kapitlet er ikke basert på et enkelt eksperiment eller et prosjekt, men er snarere resultatet av over tjue års arbeid på feltet medfødt døvblindhet og utendørsaktiviteter. Det er likevel flere viktige prosjekter som har hatt stor innflytelse og som jeg vil referere til. Jeg kom inn på feltet døvblindhet med en utdanningsbakgrunn fra utendørspedagogikk, og PhD-prosjektet mitt¹ ga meg muligheten til å lære fra to menn som jeg jobbet med, "Bill" og "Fred". Å prøve å forstå erfaringene deres fra utendørsaktiviteter var starten på min egen reise. Dette ble ytterligere styrket gjennom de ti årene jeg jobbet som koordinator av friluftaktiviteter i Sense Scotland, der jeg også lærte verdien av prosjektarbeid. Deafblind International Outdoor Network, og nettverkets uformelle forløper, har vært et svært nyttig forum for diskusjon og utvikling av ideer sammen med internasjonale

kolleger og for felles opplevelser utendørs sammen med våre døvblinde partnere. To langvarige prosjekter i Norge, "Friluftskurs"² og "Bua Mi"³ har for meg understreket blant annet betydningen av å ha det morsomt, og av "scaffolding"⁴. Det året jeg nå har jobbet på Skådalen skole for døvblindfødte har i tillegg gitt meg muligheten til å utforske de mer formelle læringsmulighetene som aktivitetene gir.

Hvordan bidrar friluftsliv til språkutviklingen?

Modellen for utendørspedagogikkens rolle i språkutviklingen til døvblinde, som jeg først presenterte i avhandlingen min, ble nylig oppdatert⁵. Den oppdaterte modellen har nå tre nøkkelfaktorer knyttet til utendørsaktiviteter som bidrar til kommunikasjonsutvikling hos personer med medfødt døvblindhet. Figur 1 fokuserer på disse tre faktorene; stimulerende aktiviteter, relasjoner og aspekter ved utendørsaktiviteter og natur. De tre nøkkelfaktorene er vist på neste side i figuren og med eksempler.

Stimulerende aktiviteter

For å kommunisere må du ha noe du vil dele med en annen. Dette gjelder ikke bare for deltakerne med døvblindhet, men også ofte for partnerne. Dette kan være avgjørende når det gjelder gjenfortelling og deling av historien. Hvis du var redd da du klatret eller hvis du var kald og våt da du krysset elven, så trenger du ikke late som eller dramatisere disse følelsene. Det autentiske ved opplevelsen

¹ Gibson, 2000 & Gibson, 2005

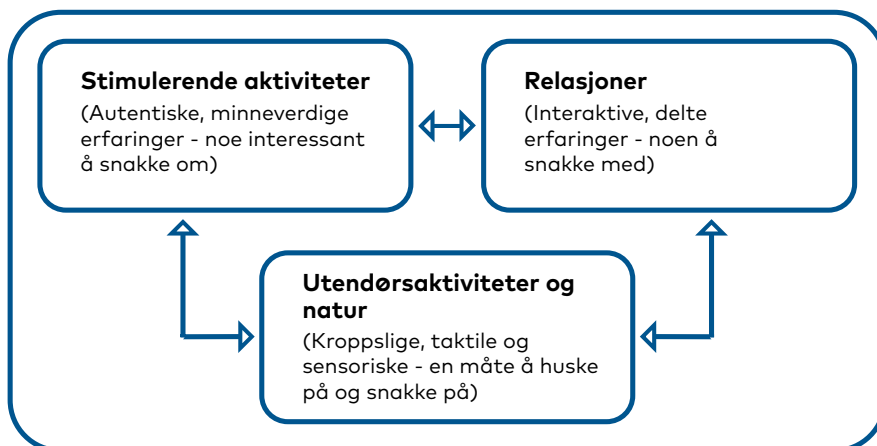
² Brede & Steigen, 2014; Gibson, Nystuen & Langsjølvold, 2017; Hagen, 2012

³ Brede, 2013; Brede, 2014; Brede & Steigen, 2014

⁴ Vygotsky, 1986. Scaffolding referer til den måten den voksne setter rammene rundt barnets utvikling og læringssituasjoner.

⁵ Gibson and Nicholas, 2018

Figur 1



under utendørsaktiviteten er det viktige, og det betyr at du har et tema å kommunisere om.

Under en samtale med en deltaker om en tur i klatreveggen, dagen etter aktiviteten, gned deltakeren seg på albuen. Jeg hjalp vedkommende med å dra opp ermet, og da kom et lite, rødt merke til syne. Da snakket vi om den såre albuen. Senere den dagen så jeg på et videoopptak fra klatreøkten og la merke til at deltakeren slo albuen sin under klatringen. Da kunne jeg gå tilbake og snakke med deltakeren om hvordan albuen ble skadet under klatringen. I løpet av de neste dagene sa flere andre personer at deltakeren hadde vist dem den såre albuen og var veldig fornøyd da de knyttet skaden til klatringen. Dette var en stor, autentisk opplevelse fra økten i klatreveggen for denne deltakeren. Det minnet meg også på at det kan være ulike sider ved aktiviteten som er viktig for deltakerne.

Relasjoner

Det er påvist at utendørsaktiviteter bidrar til utviklingen av et større spekter

av relasjoner for personer som har medfødt døvblindhet⁶. Når aktivitetene gjøres sammen og deles, er det noen der som man kan snakke om opplevelsene med. Dette er viktig, da kommunikasjonen mest sannsynlig ikke omfatter formelle ord eller tegn, men gester eller tegn basert på aktivitetene og minnene. Dette står det mer om i artikkel 9 om språking.

På en tur ute i naturen møtte en deltaker en hest og brukte tid på å utforske hodet til hesten, særlig nesen og munnen. Da vi kom tilbake til bilen, la deltakeren ansiktet sitt gjentatte ganger i håndflatene sine. Først trodde jeg at han luktet hesten, må så merket jeg at han pustet og blåste i hendene. Det virket som han gjenskapte følelsen av den varme pusten fra hesten, og da jeg spurte ham om han tenkte på hesten, ble han veldig ivrig. Hvis jeg ikke hadde vært sammen med ham på turen, og opplevd den varme pusten fra hesten på mine egne hender, tror jeg ikke at måten han gjenskapte aktiviteten på hadde fått meg til å tenke på hester.

⁶ Gibson, 2005



Foto: Privat

Friluftsliv og natur

Det tredje identifiserte aspektet er hvordan aktivitetene og naturen lar seg snakke om på en ikke-verbal, taktil måte. Aktivitetene omfatter ofte store kroppsbewegelser (f.eks. kanopadling eller klatring) som lett kan gjøres til taktile tegn. Det er ofte utstyr involvert (f.eks. kanoer, padleårer, våttrakter, ski, staver, tau, karabiner og hjelmer) som kan utforskes, lekes med, brukes og snakkes om. Naturen er også ofte rik på ulike sanseinntrykk (myk mose, harde trær, harpiks fra trær som er klissete og søt).

Under aktivitetene som utgjorde en del av forskningen min, hadde jeg mange samtaler med deltakeren Fred om klatrehjelmen hans. Videoopptak fra den første gangen han klatret viser at han utforsker hjelmen under klatringen, selv om jeg ikke la merke til det da. Under samtalen våre var det tydelig at hjelmen var svært viktig for Fred, og han tok av og på hjelmen gjentatte ganger og ba meg stramme og

løsne remmen. Over tid forhandlet vi fram at dette skulle være måten han avsluttet klatringen på. Mens vi klatret førte han hendene mine til remmen på hjelmen. Da senket vi oss ned til gulvet, løsnet spennen og tok av hjelmen hans. For Fred hadde hjelmen sterke assosiasjoner til tidligere negative opplevelser, og nå klarte vi å gi ham kontroll over aktiviteten ved hjelp av det samme utstyret.

Denne modellen med de tre faktorene (stimulerende aktiviteter, relasjoner og friluftsliv og natur) utvikler seg fortsatt, og det ser ut til at de henger sammen. Alle disse tre korte eksemplene med Fred kunne faktisk vært brukt for å illustrere de tre faktorene, og det er kanskje ikke de tre faktorene alene, men samspillet mellom dem som gjør at utendørsaktivitetene lykkes så godt med utvikle taktil kommunikasjon. En rød tråd i de tre faktorene er dessuten konseptet «joint action». Vi deler opplevelsene i en aktivitet og viser en interesse for hverandres interesser i

aktiviteten. Vi gjør de samme tingene, og det er dermed mer sannsynlig at vi fysisk føler de samme tingene. Autentisiteten til aktivitetene betyr også at vi kanskje føler det samme, eller i hvert fall noe lignende som den andre.

Hvordan kan vi øke mulighetene for språkutvikling gjennom utendørs-aktiviteter

Så hvordan kan vi øke mulighetene for språkutvikling som beskrevet ovenfor? I de tidligere publiserte versjonene av modellen er det en "oppfølgingsfase" som viser ting vi kan gjøre etter selve aktiviteten. Nedenfor beskriver jeg ting vi kan gjøre både før og etter aktivitetene, sammen med en kortfattet diskusjon av prosjektarbeid.

Før: Scaffolding og kreativ forberedelse

Det er avgjørende å forberede seg til aktivitetene, og det kan ofte kreve kreativitet! Når du introduserer nye aktiviteter, er opplæringskonseptet "scaffolding" ofte nyttig. Det betyr å støtte utviklingen av en ny aktivitet ved å bryte den ned i mindre deler som kan bygges inn i hele aktiviteten, i stedet for å bare begynne med hele aktiviteten. Scaffolding kan vise både til ferdighetene som kreves og til aktiviteten som konsept eller til kommunikasjonen som kreves. Før dere klatrer for første gang, kan du for eksempel introdusere et tegn for klatring. Dere kan gå oppover stadig brattere gressbakker helt til dere må bruke hendene, og så kan du bruke tegnet "klatre". Du kan også klatre på ting i gymsalen som er kjent fra før for å bruke tegnet. Dere kan bruke tid på å leke med og gi navn til nytt utstyr (hjelmer, seler, tau, karabiner etc.), slik at de føles kjente. Kanskje dere også vil besøke stedet (klatreveggen eller fjellveggen), slik at også dette føles kjent. Hvis mulig,

kan du så kombinere det nye tegnet og bruken av utstyret i trygge omgivelser. Du kan for eksempel ta på selene og knytte tauet slik at du føler hvordan det strammer, og så klatre opp en stige eller noe annet som er kjent for å kunne bruke tegnet, og kanskje sikre tauet for å kunne føle hvordan det er å sitte i selen og ikke falle i bakken. Så kan dere dra av sted for å klatre!

Etter: Gjenfortelling og deling av aktiviteter

Det er mange ting dere kan gjøre for å bruke en aktivitet for å øke muligheten for språkutviklingen etter selve aktiviteten. Det enkleste er å snakke om det på en strukturert eller ustrukturert måte. Det kan hende at aktivitetene er slik at det ikke er mulig å snakke mens dere utfører dem (når dere er halvveis oppe i klatreveggen, er det kanskje ikke det beste tidspunktet å snakke om hjelmen på). Det kan også hende at det ikke er til deg som aktivitetspartner at partneren med døvblindhet skal fortelle om aktiviteten, du var jo tross alt der! Så det å ha videoopptak, bilder og skriftlige rapporter eller dagbøker kan gi andre en følelse av hva som er de viktige opplevelsene personen vil snakke om. Du kan oppmuntre deltakerne med døvblindhet til å bruke tegn eller mimetiske tegn som er meningsfulle for dem for å snakke om opplevelsene sine. Det er viktig å huske på at de tingene du selv husker fra aktiviteten kanskje ikke er de samme som den andre husker! Det har også vært vellykket å bruke ulike kreative aktiviteter for å gjenfortelle og dele historier. Dette kan enten være å vise fram gjenstander som dere har laget, funnet eller brukt i forbindelse med aktiviteten, eller å gjenskape deler av eller hele fortellingen. I Gibson og Nicholas (2018, s. 21) er det en case-studie om en taktil skulptur. Den viser en

hendelse der en sko ble mistet i gjørmene, og den fungerer som en påminnelse om denne viktige hendelsen.

Å sette aktivitetene inn i en narrativ ramme

Måten vi jobber på under aktivitetene kan også bidra til å øke potensialet for utvikling av taktil kommunikasjon. Å gi aktivitetene en narrativ struktur eller en fortellende handlingsgang kan være til stor hjelp for å forstå hva som skjer, og det gjør det lettere å gjenfortelle og dele historien etterpå. Det kan også være nyttig å jobbe prosjektbasert. Å ha mange aktiviteter rundt et tema kan hjelpe dere å innføre nye tegn og nærme dere vanskelige eller abstrakte konsepter fra ulike vinkler ved hjelp av ulike metoder. Et prosjekt om trær kan for eksempel omfatte å gå i skogen for å utforske trær på ulike tider av året og under ulike værforhold, utforske forskjellene mellom ulike tresorter, samle inn ting fra trærne (bark, blader, blomster, frø etc.), plante frø for å dyrke nye trær, klatre i trær, bruke ulike trær som lokalisator eller sage ned trær. Les mer om hvor viktig gjentakelser er for hukommelse og språkutvikling i artikkel 10 om "Taktile input og taktil arbeidshukommelse".

Konklusjon

Utendørsaktiviteter kan være en flott måte å utvikle taktil kommunikasjon på med mennesker med medfødt døvblindhet. Å gjøre aktivitetene kan i seg selv gi interessante samtaleemner, og det er også ting vi kan gjøre for å øke potensialet for språkutvikling før og etter aktivitetene, og i måten vi rammer inn og organiserer aktivitetene på. Dette er særlig tilfelle når vi gjør aktivitetene sammen som «joint action». Ikke bare kan det hende at vi gjenkjenner taktile gester og ikke-konvensjonelle tegn fordi vi også var til stede, men opplevelsens autenticitet er også relevant for oss som partnere. Det kan faktisk være slik at interessen for hverandres interesser (i aktiviteten eller opplevelsen) blir fokuset for samtalen vår.

Deafblind International har et "Outdoor network" som er et godt sted for å finne personer som bruker eller er interessert i utendørsaktiviteter med personer som har medfødt døvblindhet. Hvis du ønsker å finne ut mer om nettverket, kan du gå inn på Deafblind Internationals nettside og se under Nettverk, eller du kan melde deg inn i Facebook-gruppen "Outdoor Network, Deafblind International".

Om forfatteren

JOSEPH GIBSON

E-POST: DEAFBLINDOUTDOORS@GMAIL.COM

Joseph Gibson jobber som lærer ved Skådalen skole for døvblindfødte i Norge. Han har tidligere jobbet for Sense Scotland i 19 år, de siste ti årene som koordinator av utendørsaktiviteter. Han har fullført en PhD som studerte erfaringene til to menn med medfødt døvblindhet som deltok i utendørsaktiviteter. Han koordinerer nå Deafblind International Outdoor Network.

Referanser

Brede, K. S. (2013). [Språkutvikling gjennom meningsfull aktivitet - videreføring. Taktil kommunikasjonsutvikling hos en person med medfødt døvblindhet i tilknytning til bygging av BUA-MI Part 1 av 2.](#)

Brede, K. S. (2014). [Språkutvikling gjennom meningsfull aktivitet - videreføring. Taktil kommunikasjonsutvikling hos en person med medfødt døvblindhet i tilknytning til bygging av BUA-MI Part 2 av 2.](#)

Brede, K. S. & Grete A. Steigen, G. A. (2014). [Skole uten vegger: Språk og språkutvikling gjennom meningsfull fysisk aktivitet.](#) Rapport juli 2014.

Gibson, J. (2000). Fred outdoors: An initial report into the experiences of outdoor activities for an adult who is congenitally deafblind. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 1(1), 45-54.

Gibson, J. (2005). *Climbing to communicate: An investigation into the experiences of congenitally deafblind adults who have participated in outdoor education* (Unpublished PhD thesis). Glasgow, Scotland: University of Strathclyde.

Gibson, J. & Nicholas, J. (2017). A walk down memory lane: on the relationship between autobiographical memories and outdoor activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 15-25.

Gibson, J., Nystuen, S. K. & Langsjøvd, S. J. (2017, September 5th). *Friends from the wild: Developing relationships through ongoing outdoor activities.* Upublisert workshop ved Touch of Closness: Maintaining social connectedness, 9th Dbl European conference on Deafblindness, Aalborg, Danmark.

Hagen, M. U. (2012). Vi tør, vi vil, vi kan! Døvblindes hverdag: Synlighet, faglighet og dokumentasjon. (upublisert workshop) Nordisk konferanse om døvblindhet. Soria Moria, Oslo, 23.-26. april 2012

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language.* Cambridge, Mass.: The MIT Press. ISBN-13: 860-1416745183.

Embodiment: fra kroppslige opplevelser til meningsdannelse

KIRSTEN COSTAIN

**NØKKELOORD: EMBODIMENT, KOGNISJON, MENINGSDANNELSE,
KOGNITIVE SKJEMA, METAFOR**

Denne artikkelen handler om hvordan vi skaper mening fra våre fysiske, kroppslige erfaringer. To perspektiver på kroppslig, eller embodied, kognisjon er beskrevet: Embodied semantikk og Radikal embodiment. Innledningsvis beskrives et eksempel fra praksis av meningsdannelse hos et barn med medfødt døvblindhet som møter en ny erfaring. Barnet gir uttrykk for å reflektere over opplevelsen med bruk av kroppslige uttrykk og tegn. Eksempelet kan ses på i lys av de to teoretiske perspektivene som et eksempel av kroppslig kognisjon og meningsdannelse.

Kroppslig, eller 'embodied', kognisjon

Det er nå stor enighet innenfor forskning på kognisjon, tanke- og læringsprosesser, at kroppen spiller en rolle i hvordan vi tenker. Debatter gjenstår derimot angående betydning av kroppens rolle for kognisjon, og hva denne rollen innebærer¹. Spørsmål vi må stille oss er hva det innebærer at kroppen er viktig for kognisjon, og hvordan kroppen er viktig for kognisjon.

Perspektivet kroppslig kognisjon generelt sett legger vekt på tre kontekster hvor sinn, eller 'mind' og kropp er koblet sammen: 1)

konteksten kroppen og kroppslige bevegelser; 2) konteksten kroppen og fysiske omgivelser eller 'situert' kognisjon; og 3) konteksten kroppen og sosiale omgivelser eller kroppslig kommunikasjon².

Imidlertid er modellen som vektlegger kognisjon som en hjerne-basert prosess fortsatt dominerende. Denne siste modellen ser på hjernen som en slags datamaskin hvor tenking og læring er resultater av disse prosessene. Disse prosessene kan sorteres inne i adskilte systemer, og så videre inne i delprosesser og sluttresultater som tilhører hvert av

¹ Wackerman, 2011

² Tschacher & Bergomi, 2011

systemene. Denne modellen ser på det neurologiske systemet i hjernen som selve kilden til kognisjon. Kroppens neurologiske system i sin helhet ikke avgrenset til hjernen er neglisjert i denne modellen.

Det finnes flere andre perspektiver som forsøker å inkludere kroppens neurologiske, sensorisk-motoriske, og persepsjonssystemer i beskrivelser av kognisjon. Jeg ønsker å legge fokus på to av dem; embodied semantikk, og radikal embodiment³ i min beskrivelse av hvordan kroppslige opplevelser og erfaringer kan danne et grunnlag for meningsdannelse. Før jeg går videre med det, tar jeg frem et eksempel fra praksis, av et barn med medfødt døvblindhet som viser bruk av kroppslig kognisjon og språk i en situasjon hvor han møter en ny erfaring på en tur sammen med læreren sin:

Eksempel: kategorisering av en ny opplevelse av «gyngelighet»

Jimmy er en 10 år gammel gutt med medfødt døvblindhet som er helt døv og som har et restsyn. Han og partneren hans er sammen på en tur i skogen som de har gått mange ganger før. I det de kommer frem til en liten åpning hvor en sti leder videre ned til en bekk, ser partneren at det finnes en ny ting å utforske – en trebro over bekken som ligner den fra De tre bukkene bruse. Jimmy og partneren går opp på broen og opplever at den beveger seg litt opp- og ned under vekten av dem. Broen beveger seg svært

likt måten trampolinen i gymmen gjør når Jimmy hopper på den. Jimmy har lang erfaring med å leke på trampolinen og er svært interessert i den.

Jimmy hopper litt opp og ned på broen og skaper en sterkere hopp-opp-ned bevegelse. Han fortsetter med dette og begynner å klappe bakhodet sitt med håndflaten, to tydelige slag og gjentar dette flere ganger. Partneren gjenkjenner dette og tolker det som et fremforhandlet tegn for VOGN⁴, en stor vogn med sykkelhjul som Jimmy sitter i når han er sliten og trenger en pause. Måten vognen beveger seg på (hopp-opp-ned) har skapt en BET⁵, eller en kroppslig-emosjonelt spor, ett lite frem- og tilbake-støt mellom bakhodet til Jimmy og ryggen til vognsetet mens han blir dyttet fremover. For en stund siden begynte Jimmy å bruke dette selv-skapte tegn, å klappe bakhodet med håndflaten raskt to ganger, i forbindelse med et ønske om å gå ut/på tur, å klatre opp i vognen, å ha en pause, og så videre.

Mens han fortsatt hopper på broen velger Jimmy å flytte tegnstedet fra bakhodet ned til toppen av ryggraden hvor han gjentar tegnet flere ganger. Plutselig legger han seg helt ned på broen på ryggen mens den beveger seg under han, og hopper like plutselig opp igjen etter et par sekunder, for så å gjenta sekvensen. Partneren synes at det ser ut som om Jimmy kommenterer, eller reflekterer over broens gyng-kvaliteter heller enn at

³ Gallagher, 2011

⁴ Uttrykket/tegnet hans VOGN, i hans bruk av det, refererer til mange ting: til ønsket om en pause, ønske om å gå på tur eller en kommentar om å gå på tur, å føle seg sliten, et minne om å være sammen med noen på tur eller om turen som har vært/skal kanskje være i dag, og mange andre ting, tanker og følelser. Barnet *braker* fremfor *har* et språk, og språk har sin eksistens kun når det brukes (for et argument om denne påstanden se Costain, 2019 (fremkommer)).

⁵ Som kan betegnes som et tegn i at det kombinerer håndform, plassering og bevegelse (Forsgren, 2018; se også artikkel 10).

han bare bruker broen til å hoppe på.

Det virker, i måten han uttrykker seg på, som om han kan være i en kategoriseringsprosess hvor han refererer til en liknende gyng- kvalitet i forhold både til vognen, trampolinen og broen. I vognen med de store sykkeljulene dunker hodet frem og tilbake på seteryggen, og kroppen gynger opp og ned mens vognen dyttes over ulendt terreng. På trampolinen i gymmen hopper han for å sette gyngingen i gang, for så å kaste seg ned på ryggen og forsetter å gyng på denne måten. Jimmy har her tatt i bruk et selvskapt uttrykk for VOGN som tidligere har blitt møtt og blitt til en del av ordforrådet hans som han bruker sammen med partnerne sine. Utrykket har utgangspunkt i et bestemt objekt (vognen), og til den kroppslige opplevelsen han har av denne, mens her blir den omplassert på en annen del av kroppen (et nytt tegnsted) med samme tegnform og bevegelse i behold. Til slutt legger han seg flat med ryggen ned på broen som er kilden til denne nye hopp-opp-ned gyng-opp- og ned på broen). fortsetter litt til med en ny versjon av samme bevegelse.

Mens han gjør alt dette, virker det som han bruker den frem-forhandlede BET, VOGN, og forlenger dens skjematiske elementer for å kunne klassifisere en ny opplevelse (hopp-opp- og ned på broen). Når han legger seg flat på broen et kort øyeblikk mens den gynger ser det ut som

om han sammenlikner gynging på broen med gynging på trampolinen. Det virker som om Jimmy gjør en type sammenlikning av å gyng på denne nye overflaten med sine opplevelser av både vognen og trampolinen. Dette gjør han med bruk av begrep innenfor en eller flere kategorier som tilhører begge disse to objektene, slik som «ting som man kan gyng på», «det å kunne gyng», «kvaliteten gyng-lighet» osv.

Det er viktig å huske at det som Jimmy her utforsker, både fysisk og kognitivt, er primært «gyng-lighet»/ det å kunne gyng på noe, fremfor et objekt i seg selv, og slettes ikke «en bro»⁶. Et skritt videre for partneren i denne situasjonen og fremover i andre situasjoner er å utforske tingen bro, med alle sine kvaliteter. Dette tilrettelegger for utforming av et begrep om «bro», og utvidelsen av begrepet «ting i verden». I utforskningen og tegnsetting av alle kvalitetene på det som er/kan være en bro utforsker man også mange andre begrep som kan videreføres til andre opplevelser og objekter. Slik bygges et begrepsapparat opp og en språklig praksis knyttet til kroppslige opplevelser og erfaring. Du kan lese mer om slike kognitive strategier i artikkel 13.

Videre vil jeg beskrive to teoretiske perspektiver som kan hjelpe oss med å forstå hva det er Jimmy holder på med i eksempelet.

⁶ Jeg takker Anne Nafstad for å ha minnet meg på dette helt vesentlige punktet. Man må stadig spørre seg selv i tolkingen av uttrykk hva det er barnet primært opplever og refererer til med å gå tilbake til det barnet faktisk gjør, der og da, og hva det *har gjort*, har et minne om. Man spør seg selv da hvordan minnet har blitt aktuelt i akkurat den nåværende situasjon. Objekt-forståelse, det å forstå at noe er et *objekt*, er perseptuelt/kognitivt komplisert, også på grunn av døvblindheten. Dette er både helt opplagt, og til tider og paradoksalt nok vanskelig for partnere å huske på. Dette er på grunn av den selvfølgheten som ligger i hvordan vi selv opplever verden som bygd opp av objekter.

TO TEORETISKE TILNÆRMINGER TIL KROPPSLIG KOGNISJON

Embodied semantikk

Dette perspektivet beskriver kroppen som en semantisk motor⁷. Ordet 'semantikk' refererer generelt sett til den lingvistiske og filosofiske studie av mening. I et kroppslig semantisk perspektiv, begynner konseptuell bevissthet i fysiske bevegelser i rom og mening er skapt gjennom kroppslige erfaringer⁸. Broen mellom denne kroppslige erfaringen og konseptuell tenking er det Johnson kaller for metaforisk sammenlikning. I en metafor er en ting forstått eller beskrevet gjennom begrep som har med en annen ting å gjøre. I en metafor sier vi ikke at noe likner på en annen ting, men beskriver i stedet tingen som om det er denne andre tingen.

Her kommer et eksempel på dette. I et dikt for eksempel, eller andre skjønnlitterære verk, kan vi si at "vinden inispiserte hver eneste sprekke i den gamle låven". I dette bildet er vinden en tenkende skapning, et dyr som har evnen til å utforske noe. Et annet eksempel er diktet som begynner: "Tåken kom inn på små katterpøter". Metaforer som disse er impliserte sammenlikninger som utnytter det som er likt mellom to svært forskjellige ting. Denne formen for sammenlikning bruker både likhetene og forskjellene mellom de to tingene. I sammenlikningen strekker vi ideen om den ene tingen over til en beskrivelse av en annen, svært annerledes ting eller opplevelse.

Denne komplekse sammenlikningsprosess danner et grunnlag for all kategorisering av erfaringer. Johnson snakker om hvordan det han kaller for grunnleggende bildeskjemaer fra erfaringer i omverden skaper muligheter for tenking⁹. Forlenningen av et bilde, eller sanseoppfatning til en annen gjennom fantasifulle, metaforiske sammenlikninger leder an videre til utforming av begrep i nye erfaringsarenaer og opplevelsestyper.

Gallese og Lakoff hevder i sin forskning at hjerneforskning viser at alle kroppslige handlinger og sanseoppfatninger¹⁰ bruker hjerne-baserte stier som passer til hver type handling eller sanseoppfatning. For eksempel, når man «strekker seg etter et objekt, bruker man nevralt retningsparametre; det å gripe etter et objekt innebærer bruk av de nevralt parametrene for kraft, osv.». Disse parametre, eller nevralt stier, relateres også til kognitive bilde-skjemaer slik som *det å være inne i noe* (den kroppslige opplevelse av å være i eller omsluttet av noe) og *opp* \leftrightarrow *ned* skjemaer¹¹. Ordet 'bilde' refererer her til et inntrykk fra en bestemt sans: visuelle, auditive, taktil-sensoriske eller vestibulære bilder.

Johnson definerer disse bilde-skjemaer som kognitive strukturer eller rammer som tilhører forskjellige aktiviteter, og som vi bruker til å organisere våre sansemessige, kroppslige erfaringer. Han vektlegger at denne prosessen og andre som inngår i hvordan vi organiserer vår verden er dynamiske prosesser. Uten denne organiseringen blir verden oppfattet som

⁷ Lakoff & Johnson, 1999

⁸ Johnson, 2010

⁹ Johnson, 2010

¹⁰ Gallese og Lakoff, 2005

¹¹ Johnson, 1987

fragmentert og kaotisk. Disse skjematisk strukturerte hendelser er gjentakende mønstre, former og rutinemessige hendelser i pågående, strukturerte aktiviteter. Opplevelser som å bli løftet opp eller lagt ned, eller å bli matet eller skiftet på er eksempler på slike hendelser.

Gjentakende hendelser som har en gjenkjennerbar struktur eller mønster er koblet til konkrete fysiske erfaringer i det daglige livet til et barn. Oppfatning og tolking av verden er da ikke teoribaserte, hvor individet må analysere seg frem til en forståelse av det som skjer her-og-nå. I stedet danner skjematisk strukturerte hendelser et grunnlag som gjør det mulig for oss å reflektere over og analysere våre erfaringer på et mer komplekst kognitivt nivå. Dette kan du lese mer om i artikkel 3, "Hva mente du NÅ?". I det embodied semantisk perspektivet, danner dette et naturlig grunnlag for våre språklige og meningssskapende strukturer. Både måten vi organiserer språket vårt på og meninger vi konstruerer gjennom språk er basert på sansemessige strukturer som vi utvikler erfaringsmessig gjennom våre fysiske, kroppslige opplevelser.

Radikal embodiment

Et annet perspektiv med relevans for eksempelet vårt om Jimmy er det som beskrives som det *enaktive* perspektivet på kognisjon¹². Kognisjon og persepsjon er å betrakte som *enaktive*; det vil si, i forhold til at både kognisjon og persepsjon skjer i form av handlinger og prosesser. Perspektivet heter 'radikal' fordi det vektlegges at kognisjon ikke

finnes i det hele tatt uten at hele kroppen og ikke bare hjernen er med¹³. Det vil si at kroppen ligger helt grunnleggende til for at kognisjon skal skje. Dette perspektivet er et pragmatisk, eller handlingsorientert perspektiv på kognisjon fordi det vektlegger at kognisjon både er en handling og er til *for* handling¹⁴. Denne tilnærmingen drar veksler på ideer fra alle de andre perspektiver benevnt innledningsvis. Den vektlegger at kognisjon er fordelt på tvers av hjernen, kroppens systemer, og miljøet. Den hevder at kroppen ikke bare spiller en supplerende rolle i sine bidrag til bevissthet og kognisjon, men er heller uerstattelig: kroppslige systemer er helt nødvendige for kognisjon.

Dette perspektivet fokuserer på komplekse relasjoner mellom hjerne-, kroppslig-, og miljøsystemer. Dette er svært annerledes sammenlignet med den dominante prosesseringsmodellen beskrevet tidligere som beskriver hjernen som en slags datamaskin. I radikal embodiment er persepsjon og kognisjon handlinger som er avhengige av sansemodalitetene, men ikke avgrenset til den ene eller den andre. Persepsjon og kognisjon skjer gjennom sansemodaliteter som er i bruk i den aktuelle situasjonen, og prosessene er ofte multimodale¹⁵.

Gallagher vektlegger hvordan, i begynnelsen av sin utvikling, kognisjon er en slags prosess med å «følge den andres intensjon eller hensikt». Han refererer til forskning på speilnevroner, nevroner som er aktivisert når vi ser på eller utfører handlinger, samt Trevarthen sin forskning på primære intersubjektive prosesser¹⁶.

¹² Thompson & Varela, (2001); Gallagher, 2005

¹³ *radikal* i betydning 'roten'

¹⁴ Gallagher, 2011

¹⁵ Aziz-Zadeh & Damasio, 2008

I dette perspektivet er persepsjon til for interaksjon sammen med andre, og utgjør grunnlaget for sosial kognisjon og meningsdannelse basert på aktiv deltakelse i verden¹⁷. Dette er til forskjell for å teoretisere hva det er andre mennesker gjør, som i 'Theory of mind'-tilnærmingen¹⁸. Vi tolker andre mennesker heller gjennom en slags kroppslig lesing av deres intensjon i en gitt situasjon her-og-nå, i øyeblikket. Vi responderer på kroppslige-muskulære bevegelser mens vi følger med den andre på en umiddelbar måte. Deretter utvikler vi mer komplekse måter å tolke omverden på gjennom mer komplekse kroppslige erfaringer og den metaforiske bro-byggingen beskrevet av Johnson ovenfor.

Konklusjon

Eksempelet med Jimmy og broen viser noe som kan være en del av en sånn kategoriseringsprosess. Kroppslig kognisjon er noe som involverer hele kroppen, inkludert hjernen. Byggesteinene for meningskonstruksjon ligger i våre kroppslig-taktile erfaringer og i forhold til sanseskjemaer som er bygd opp, og blir mer komplekse gjennom nye erfaringer og opplevelser. Stadig økende kompleksitet gjør at skjemaene blir mer og mer nyttige i videre kategorisering av nye opplevelser.

Selvfølgelig kan ikke vi vite hva Jimmy tenker på, men kun gjøre et forsøk på å tolke hva han gjør. Det er dette vi mener med å innta et pragmatisk, handling-basert perspektiv på kroppslig meningsdannelse. Det at Jimmy kognitivt utforsker en ny erfaring på en kroppslig måte, også med hjelp av et fremforhandlet selv-skapt tegn, virker derimot svært sannsynlig.

/// Kroppslig kognisjon er noe som involverer hele kroppen, inkludert hjernen. Byggesteinene for meningskonstruksjon ligger i våre kroppslig-taktile erfaringer og i forhold til sanseskjemaer som er bygd opp, og blir mer komplekse gjennom nye erfaringer og opplevelser.

Jimmy beveger seg her kognitivt fra en kroppslig-taktil bevissthet til en mer reflektert form for kognisjon som også innebærer språklige elementer. Denne mer reflekterte kognisjonen bruker symbolske uttrykk som hans tegn for VOGN, og handlinger som hans referanser til broen/kilden til gyngingen fremfor det å bare bruke den for å gynge på. Han bruker sine erfaringer med vognen og trampolinen som metaforer for gyngingen på broen. Argumentet mitt er at han gjør dette for å kunne klassifisere denne nye opplevelsen av noe han har gjort før i forhold til den nye opplevelsen, som allikevel ligner den tidligere. Broen er kilden til en ny opplevelse av gynging som har tydelige kroppslige-taktile likheter med andre godt kjente erfaringer av både vognen og trampolinen. Broen, vognen og trampolinen er ting i bestemte situasjoner som gir tilgang til gynging. Dette kan da ses på som et eksempel på en bevegelse fra kroppslig oppfattelse og opplevelse, til meningsdannelse.

¹⁶ Gallagher, 2005; Trevarthen, 1979

¹⁷ De Jaegher m.fl., 2010

¹⁸ Baron-Cohen, 2008

Om forfatteren

KIRSTEN COSTAIN

TITEL: Seniorrådgiver, Statped, Norge

E-POST: kirsten.costain@statped.no

Kirsten Costain har Phd i Helse psykologi (forskning) fra Universitetet i Leeds, UK og Master i Kommunikasjon og Medfødt Døvblindhet fra Universitetet i Groningen, Nederland. Hun arbeider som Seniorrådgiver i Landsdekkende faglig enhet, faglig enhet for kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet, Statped, Oslo, Norge. Hun skriver faglige artikler om kroppslig kognisjon, kommunikasjon og medfødt døvblindhet.

Referanser

Aziz-Zadeh, L., & Damasio, A. (2008). Embodied semantics for actions: findings from functional brain imaging, *Journal of Physiology-Paris*, doi: 10.1016/j.jphysparis.2008.03.012.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: Oxford University Press.

De Jaegher, H., Di Paulo, E., & Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 441-447.

Forsgren, G. A.G.C., Daelman, M., & Hart, P. (2018). [Sign construction based on heightened tactile perception by persons with congenital deafblindness](#). Vol. 4 (1), 4-23.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.

Gallagher, S. (2011). Interpretations of embodied cognition. In W. Tschacher & C. Bergomi (Eds.), *The implications of embodiment: cognition and communication* (pp. 59-71). Exeter: Imprint Academic.

Gallese, V. & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22 (3/4), 455-479.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago: The University of Chicago Press.

Johnson, M. (2010). Metaphors and cognition. In S. Gallagher & M. Schmi-
cking (Eds.), *Handbook of phenomenology and cognitive science.* Dordrecht:
Springer.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh.* New York: Basic
Books.

Thompson, E. & Varela, F. J. (2001). Radical embodiment: neural dynamics
and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418-425.

Trevarthen, C. B. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a
description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech.*
Cambridge. Cambridge University Press.

Tschacher, W., & Bergomi, C. (Eds.) (2011). *The implications of embodiment:
cognition and communication.* Exeter, UK: Imprint Academic.

Wackerman, J. (2011). In quest of human nature: rediscovering the body. In
W. Tschacher, & C. Bergomi, (Eds.), *The implications of embodiment: cog-
nition and communication* (pp. 3-30). Exeter, UK: Imprint Academic.

Taktil kognisjon og språkutvikling:

Hva er taktil arbeidshukommelse og selvbiografisk hukommelse

JUDE NICHOLAS

NØKKELOD: KOGNITIV INFORMASJONSBEHANDLING, TAKTIL KOGNISJON, TRANSAKSJONER, STRATEGIER FOR ARBEIDSHUKOMMELSE, STRATEGIER FOR SELV BIOGRAFISK HUKOMMELSE.

Taktil kognisjon handler om bearbeiding av kroppslig-taktile opplevelser. Det inkluderer også de prosessene som skjer i hjernen når opplevelsene kommer frem og blir behandlet i arbeidshukommelsen og i den selvbiografiske hukommelsen. Dette kapittelet omhandler språk i taktil modalitet og legger vekt på kognitiv informasjonsbehandling og språklæring.

Konklusjonen er at hvis partneren klarer å legge til rette for gode taktile kognitive strategier, vil det gi god støtte for språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet.

Opp gjennom årene har det blitt brukt og utviklet ulike teorier og tilnærminger for å studere og analysere utvikling av sosial kompetanse, kommunikasjon og språk hos personer med medfødt døvblindhet¹. Over tid har den tilnærmingen som brukes av/for døvblinde beveget seg fra mekaniske metoder til å undervise i opplæring i naturlige samhandlinger som understreker gjensidig samspill, meningsdanning i kommunikative relasjoner og dialogsitet. Imidlertid har kognitiv informasjonsbehandling av språk blitt lite omtalt i døvblindfeltet.

Sett som helhet, består hjernen av et svært avansert system for bearbeiding av informasjon. Kognitiv informasjonsbehandling er en teori som fokuserer på interne mentale prosesser. I moderne nevrovitenskapelig forskning studeres for eksempel bruk av arbeidshukommelse og langtidshukommelse for å undersøke forholdet mellom atferd og språk i hjernen.

En viktig forutsetning for teorien om kognitiv informasjonsbehandling er at all aktiviteten i hjernen, inkludert språk, involverer mentale prosesser som opererer her-og-nå med indre og symbolsk informasjon.

La oss nå undersøke det kognitive systemet informasjonsbehandling og forstå betydningen av taktile forestillingsbilder, dvs. oppfatning som inngår i det taktile system.

Kognitiv informasjonsbehandling i taktil modalitet

Det er først og fremst de mentale prosessene og informasjonsbehandlingen gjennom syn og hørsel som har blitt studert inngående. Nå er det bevis som tyder på at kognitiv informasjonsbehandling i taktil modalitet er et like robust system².

Hjernen behandler flere typer inntrykk fra sansene i kroppen. Disse kroppslige inntrykkene dannes av fysiske opplevelser som berøring, trykk, vibrasjon, temperatur og proprioepsjon og formidles gjennom kroppens sensoriske system³.

Hjernens arbeid med de kroppslige inntrykkene involverer også flere behandlingenheter som sensorisk register, korttidshukommelse, arbeidshukommelse og langtidshukommelse. Spesielt kan behandlingen i arbeidshukommelsen og langtidshukommelsen bidra til å skape mentale forestillingsbilder i bevisstheten, og være viktig for språkutvikling. For eksempel har vitenskapelige studier vist tydelige sammenhenger mellom arbeidshukommelse og barns språkferdigheter⁴, mellom arbeidshukommelse og det å lære et nytt språk⁵ og mellom arbeidshukommelse og tegnspråk⁶. Videre viser forskning at også langtidshukommelse spiller en nøkkelrolle i å støtte barnas språk i skoleårene⁷.

Jeg vil nå beskrive egenskaper og de viktigste mekanismer i arbeidshukommelse og langtidshukommelse i taktil modalitet.

¹Rødbroe & Janssen, 2006

²Gallace & Spence, 2014

³Nicholas, 2010

⁴Engel de Abreu, et. al., 2011

⁵Bosman & Janssen, 2017

⁶Wilson & Fox, 2007

⁷Haden, et al., 2011

Arbeidshukommelse i taktil modalitet

Arbeidshukommelse er det mentale arbeidsområdet som holder styr på og arbeider med informasjon i forhold til øyeblikkets behov.

Taktil arbeidshukommelse refererer til de mentale prosessene som brukes for å beholde relevant kroppslig-taktil informasjon i en aktiv og lett tilgjengelig tilstand over tid. Med andre ord fungerer taktil arbeidshukommelse som et midlertidig oppbevaringssted for innkommende og utgående kroppslig-taktil informasjon, samt en lagringsplass for taktil-språklig informasjon som behandles her og nå. Taktil arbeidshukommelse endres gjennom erfaring, noe som indikerer at taktil erfaring er viktig for å forme arbeidshukommelsen⁸.

Langtidshukommelse i taktil modalitet

Langtidshukommelsen er den mentale behandlingseenheten der informasjonen kan lagres permanent, og der den senere kan hentes ut igjen. Opplevelser og læring gjennom aktivitet og bevegelser som er lagret i langtidshukommelsen, kan hentes ut igjen ved aktivt å bruke berørings- og kroppsbevegelser senere.

Moderne kognitive teorier skiller ofte mellom to former for lagret kunnskap og som bevisst kan gjenkalles fra langtidshukommelse: *semantisk* og *episodisk*.

Semantisk hukommelse refererer til generell faktisk kunnskap. Det er en mer strukturert oversikt over fakta, begreper og betydninger om den eksterne verden som vi har tilegnet oss. For eksempel kan

berøring av en nøkkel gjøre at den gjenkjennes og kan brukes funksjonelt. Det er fordi man får tilgang til de semantiske egenskapene (bruken og funksjonen) i langtidshukommelsen.

Episodisk hukommelse brukes til erfaringer og spesifikke hendelser. En kategori av episodisk hukommelse kalles selvbioGRAFISK hukommelse.

SelvbioGRAFISK hukommelse er et personlig minne om tidligere hendelser eller erfaringer i eget liv. Med andre ord er ikke selvbioGRAFISK hukommelse for faktisk kunnskap om verden, men refererer til et personlig minne av en hendelse (husker hva), personer i hendelsen (husker hvem), stedet for hendelsen (husker hvor) og tidspunktet for når hendelsen fant sted (husker når)⁹.

Følelser spiller en viktig rolle i selvbioGRAFISK hukommelse. SelvbioGRAFISK hukommelse inkluderer ofte ulike grader av personlig betydning og følelsesmessig involvering, samt at det innbefatter ulike sensoriske stimuli¹⁰.

Å forstå utviklingen av taktil kognisjon gjennom transaksjoner

Arbeidshukommelse eller selvbioGRAFISK hukommelse har, i likhet med mange andre kognitive funksjoner, tradisjonelt blitt sett på som hjernens oppgave med intern mental prosessering – altså å tenke. Forskning de siste to tiårene har imidlertid avslørt den sentrale rollen som sosiale relasjoner har for kognisjon. Et slikt perspektiv, som understreker viktigheten av sosial interaksjon i kognisjon, er transaksjonsmodellen¹¹. Transaksjonsper-

⁸ Bliss & Hamalainen, 2005

⁹ Gardner Vogel, Mainetti & Ascoli, 2012

¹⁰ Dreyfus, Roe & Morris, 2010

spektivet har blitt sentralt for å kunne forstå samspillet mellom individ og miljø med tanke på å skulle forklare utviklingen av kognisjoner og språk.

Vi vet at egne tankeprosesser gir oss mulighet til å håndtere representasjoner av nærmiljøet vårt. Samtidig er det viktig å se at dynamiske sammenhenger mellom ulike personlige og miljømessige faktorer er med på å utvikle kognitiv språkutvikling. Transaksjonell forståelse av kognitiv språkutvikling betyr at utviklingen blir tilrettelagt ved en toveis, gjensidig samhandling mellom personen og hans eller hennes miljø. En endring i personen kan utløse en forandring i miljøet, som igjen påvirker personen og så videre. På den måten endres både person og miljø over tid og påvirker hverandre på en gjensidig måte, og det han tidligere har oppnådd eller lært baner vei for senere utvikling.

Transaksjonsperspektivet beskriver den taktile, kognitive språkutviklingen som en pågående prosess der samtalepartnere tilrettelegger det fysiske og sosiale miljøet i en kroppslig-taktil modalitet. På denne måten fremhever transaksjonsperspektivet gjensidig, toveis påvirkning av språkmiljøet, kommunikasjonspartnerens lydhørhet og personens egen utviklingskompetanse. Samtalepartnere må ha høyt utviklede ferdigheter, sensitivitet og innsikt for å delta i døvblinde barns verden, der berøring og nærhet er helt avgjørende¹². I tillegg må samtalepartnere kunne bruke en kroppslig-taktil modalitet og kognitive strategier i det sosiale samspillet.

Bevisst bruk av kognitive strategier innenfor en kroppslig-taktil modalitet kan forbedre midlertidig og aktivt vedlikehold av informasjon i arbeidshukommelse (arbeidshukommelsesstrategi). Kognitive strategier kan også bidra til å knytte tidligere erfaringer til nåtidens og fremtidens handlinger i langtidshukommelsen (selvbiografisk hukommelsesstrategi). Siden arbeidshukommelse og langtidshukommelse spiller en nøkkelrolle i språkutvikling, vil det ved å bruke kognitive strategier innenfor en kroppslig-taktil modalitet kunne støtte språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet. Hvis kontekstene er godt etablert, eller hvis tegn er gjenkjennelige for kommunikasjonspartneren under samspillet, kan partneren bygge opp gode kognitive strategier uten å forstyrre samspillet¹³. Du kan lese mer om hvordan kontekster bygges i artikkel 3 "Hva mener du NÅ". Siden dette kapittelet primært tar for seg forholdet mellom de to kognitive strategiene og språkutvikling, vil bare strategier knyttet til arbeidshukommelse og selvbiografisk hukommelse bli beskrevet her.

Strategier ved arbeidshukommelse og selvbiografisk hukommelse i taktill modalitet: hva kreves?

a) Arbeidshukommelsestrategi

For å klare å holde informasjon aktivert i arbeidshukommelsen over tid, kan vi være målrettet for å huske det vi ønsker. En viktig strategi for å beholde informasjon i arbeidshukommelsen, er repetisjon eller innøvningsstrategi (rehearsal på engelsk). Innøvningsstrategien består av repetisjoner, som gjør at vi holder på

¹¹ Sameroff & Fiese, 2000

¹² Janssen, Riksen-Walraven & van Dijk, 2003

¹³ Nicholas, Johannessen & van Nunen, 2018

eller vedlikeholder informasjon i arbeids- hukommelsen.

Innøvningsstrategier kan ta forskjellig form i de ulike sansene. Repetisjon i auditiv modalitet innebærer å gjenta lyder eller ord som skal huskes på en systematisk måte. Et eksempel er å repetere en liste med ord, for eksempel "hund, tre, gaffel, hund, tre, gaffel" om og om igjen i samme rekkefølge, for å sørge for at de er mulig å huske til senere. Repetisjon i visuell modalitet innebærer kontinuerlig gjentakelse av det som skal huskes av det man ser, i en rekke av forskjellige bilder (spatial eller romlig repetisjon). På samme måte brukes spatial repetisjon for å holde på taktil informasjon av rom og retning gjennom taktilsansen med berøring og bevegelse. Gjentakelse av taktil informasjon er meget viktig for repetisjonsmekanismen for taktil arbeidshukommelse¹⁴.

Den effektive og spontane bruken av repetisjonsstrategier har gitt bedre språkferdigheter hos unge hørende barn og døve barn¹⁵.

Hvordan brukes en effektiv taktil-spatial innøvningsstrategi?

Et eksempel på muligheter for en person med medfødt døvblindhet i et sosialt samspill:

Jonas er en person om lever med døvblindhet. Han har alvorlig syns- og hørselstap. Jonas og kommunikasjonspartneren hans dro på piknik på stranden. De ble kjørt til stranden i bil.

Jonas og samtalepartneren satt skulder-ved-skulder i baksetet på bilen.

Jonas virket veldig fornøyd med å reise til stranden, og han uttrykte følelsene sine på en kroppslig-taktil måte. Partneren etterliknet Jonas sine kroppslige uttrykk og introdusert gradvis det kroppslig-taktilte tegnet for "lykkelig" ved å plassere begge hendene på Jonas sitt bryst og med en oppadgående bevegelse.

De kom på stranden, gikk en tur og fant seg til slutt et sted der de satte seg ned. De satt på et teppe med ansiktene vendt mot hverandre. Partneren tok initiativ til en samtale og viste med tegn: "Det er fint her". Deretter spurte partneren Jonas om hva han tenkte på, og han svarte med å bruke tegnet "lykkelig".

Partneren ga deretter Jonas mulighet til å bruke en effektiv taktil-spatial repetisjonsstrategi under samspillet, ved å øve flere ganger på tegnet "glad" sammen. Først på Jonas sin kropp og deretter på sin egen kropp med en svingende bevegelse.

Dette eksemplet illustrerer hvordan samtalepartneren støttet Jonas sitt arbeidsminne og språklig kommunikasjon ved å gi ham en effektiv og spontan bruk av en taktil-spatial innøvningsstrategi.

b) Selvbiografisk hukommelsesstrategi

Det finnes tre forskjellige, men overlappende, prosesser som er involvert i dannelsen av selvbiografisk hukommelse, der selvbiografiske minner settes sammen til en sammenhengende livshistorie. Denne historien settes i sammenheng med tidligere livserfaringer og blir en del av selvet. Disse tre prosessene er konstruksjon, samkonstruksjon og rekonstruksjon av den

¹⁴ Katus, Andersen & Muller, 2014

¹⁵ Bebko & Metcalfe-Haggert, 1997

selvbiografiske hukommelsen.

En personlig opplevd historie spiller en viktig rolle i prosessen i konstruksjonen av selvbiografisk hukommelse. Denne narrative prosessen bidrar til å opprettholde en hel episode og ikke bare fragmenter av scener. Med andre ord er narrativer ikke en biografi av fakta og hendelser i en persons livshistorie, men snarere den måten en person integrerer disse faktaene og hendelsene internt på og plukker dem fra hverandre og vever dem sammen igjen for å skape mening. Dette narrative blir en form for identitet. De tingene personen velger å inkludere i historien, og den måten han forteller den, gjør at han reflekterer over hendelsen og er med på å forme hvem han er. En livshistorie forteller ikke bare hva som skjedde, den forteller hvorfor det var viktig, hva det betyr for personen selv, og for hva som skjer fremover. Slik støtter et personlig opplevd historie hukommelsen som en sammenhengende helhet. Helheten blir som en ramme som hjelper personen til å lære å huske.

Samtaler om felles minner er viktig i prosessen med samkonstruksjonen av selvbiografisk hukommelse. Når barn gradvis lærer å snakke om sine personlige opplevelser, må de få støtte til å fortelle historien sin fra foreldrene. Med andre ord påvirker foreldre-barn-samtaler barnas personlige måte å fortelle på og utvikler deres kompetanse i å bruke selvbiografiske hukommelse. Nelson & Fivush bruker begrepet "minnesnakk"¹⁶. Begrepet minnesnakk brukes for å beskrive samtaler om noe som har skjedd mellom foreldre

og barn. Barn lærer gradvis former for hvordan man snakker om minner med andre og lærer dermed å formulere sine egne minner som narrativer¹⁷.

Deling av historier er involvert i prosessen med rekonstruksjon og har en viktig sosial funksjon for å opprettholde sosiale bånd. Det gir Gibson flere gode eksempler på i artikkel nr 11 om Friluftsk-aktiviteter og språkutvikling. Deling av personlige minner gjør sosialt samspill enklere ved at man kan mimre sammen. Mimring er en aktivitet der man snakker om tidligere personlige opplevelser. Det er en utdypende måte å snakke på og involverer mer enn å bare fakta og detaljer om hendelsen. Felles mimring innebærer å snakke om felles erfaringer med andre. Felles mimring kan ses på som egen form av «joint attention», felles oppmerksomhet, det vil si en felles oppmerksomhet om fortiden¹⁸.

Nylig har en studie av den taktile formen for selvbiografisk hukommelse vist at der er to ting som støtter dannelsen og stabiliseringen av personens selvbiografiske minne¹⁹. Det ene er ved å fokusere på den døvblindes kroppslige, taktile sansing under utendørsaktiviteter. Det andre er å snakke om aktivitetene slik de er sanset, slik at de gjemmes i den selvbiografiske hukommelsen som en personlig historie, altså gjennom en narrativ prosess.

Et eksempel fra en sosial interaksjon:

Å gi en person med medfødt døvblindhet en mulighet til å bruke en effektiv strategi for taktil, selvbiografisk hukommelse: Maria er en person med medfødt døvblindhet. Hun er blind og har alvorlig

¹⁶ Nelson & Fivush, 2004

¹⁷ Fivush & Reese, 1992

¹⁸ Hoerl & McCormack, 2005

hørselstap. Maria og hennes kommunikasjonspartner gikk tur i parken.

Mens de gikk i parken, oppdaget de en gammel trestamme. Maria viste interesse og begynte å utforske trestammen taktilt på en systematisk måte. Hun utforsket trestammen ved å kjenne og utforske treets spesielle taktile egenskaper, ved å undersøke treslagets tekstur og fasthet i detalj. Hun utforsket også trestammen ved hjelp av store fysiske bevegelser, blant annet ved å strekke hendene opp langs trestammen for å føle lengden på den og holde rundt stammen for å føle på omkretsen.

Mens Maria utforsket trestammen, tok partneren initiativ til å dele denne utforskende virksomheten på en felles kroppslig-taktile måte, ved å legge hendene over Marias hender når hun strakk hendene opp langs stammen. Hun plasserte hendene sine over Marias hender når hun holdt rundt trestammen. Etter denne utforskende virksomheten gikk de litt rundt i parken før de fant en benk de kunne sitte på.

Kommunikasjonspartneren brukte hele hendelsen til å lage historier, også kalt samtale i narrativ form, med Maria. Det gjorde hun mens de undersøkte (konstruksjonsprosessen) og i dialoger etter hendelsen.

Den "felles utforskingen av trestammen" ble et lite narrativ i seg selv. Kommunikasjonspartneren støttet Maria i å formulere personlige minner om hendelsen som en historie, en narrativ struktur. Denne strukturen bidro til en tematisk sammenheng (et kjent tema som å ha det gøy når

du går på tur), satte det inn i tidsmessige aspekter (plasserer hendelser i riktig rekkefølge når du navigerer fra ett sted til et annet i parken) og årsakssammenheng (beskriver og kommenterer de forskjellige episodene som oppstår under turen i parken).

En måned senere besøkte kommunikasjonspartneren Maria i boligen hennes. De gikk ut, fant en benk med bord og satte seg ved siden av hverandre på benken. Partneren begynte å snakke om kaffekoppen som sto på bordet foran dem. Hun tok initiativ til en samtale med Maria ved å tilby henne "lyttende hender" og "snakkende hender".

Deretter la Maria begge sine hender i en "snakkehender"-posisjon og tegnet: "FØR". Deretter skiftet hun til "lyttehender". Kommunikasjonspartneren skiftet til "snakkehender" og tegnet: "FØR HVA?" og skiftet deretter umiddelbart til "lyttehender". Maria tegnet da: "GÅ" og viste en gest der hun "strekker hendene opp".

I dette øyeblikket gjenkjente kommunikasjonspartneren bevegelsen som en representasjon av selvbiografisk hukommelse om "felles utforskning av trestammen"-opplevelsen i parken; det er det kroppslig-taktile minnet fra hendene hennes over Marias hender da hun strakk hendene opp langs stammen. Kommunikasjonspartneren bekreftet denne gesten ved å bruke samme "strekke-opp-hendene-gesten" og tegnet: "DU TENKER VI VAR SAMMEN FØR?" Maria smiler og bruker "strekke-opp-hendene-gesten" en gang til (rekonstruksjonsprosess; felles mimring).

Dette eksemplet illustrerer hvordan

kommunikasjonspartneren støttet Marias selvbiografiske hukommelse og lingvistiske kommunikasjon ved å gi henne en effektiv og spontan bruk av en strategi for selvbiografisk hukommelse.

Konklusjon

Dette kapittelet har kort presentert metoden for den kognitive informasjonsprosessering for språkutvikling og hvordan dette virker når det er snakk om taktile representasjoner. Det har vist at taktil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet støttes av gode kognitive strategier. Slike strategier er å aktivere taktil arbeidshukommelse og taktil selvbiografisk hukommelse ved å legge til rette for gode samtaler i en sosial samhandling. Eller litt mer teoretisk beskrevet: Det har vist at bestemte kogni-

tive strategier, som taktil arbeidshukommelse- og taktil selvbiografisk strategi som tilrettelegges gjennom transaksjoner i sosial interaksjon, er kritiske elementer som påvirker taktil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet.

Kapittelet fremhever også at det er den ikke-døvblinde som er den ansvarlige av kommunikasjonspartnerne. Han eller hun skal gi personen med medfødt døvblindhet en mulighet til å bruke effektive og spontane kognitive strategier som en del av det sosiale samspillet. Videre kan vi med disse kognitive strategiene bidra til å forbedre det taktile språket eller støtte taktil språkutvikling hos personer med medfødt døvblindhet.

Om forfatteren

JUDE NICHOLAS

TITEL: Psykolog spesialist (PsyD)

E-POST: jude.nicholas@statped.no

Jude Nicholas er spesialist i klinisk nevropsykologi og er ansatt ved Statped vest og på Haukeland Universitetets Sykehus i Bergen, Norge. Han er involvert i ulike forsknings- og kliniske problemstillinger knyttet til nevropsykologi og sansemessige vansker, både nasjonalt og internasjonalt. Forskningsprosjekter inkluderer kognitive funksjoner ved ulike syndromer med sansetap, auditiv prosesseringsvansker, cerebral synshemming og taktil kognisjon.

Referanser

Bebko, J.M., & Metcalfe-Haggert, A.(1997). Deafness, Language Skills, and Rehearsal: A Model for the Development of a Memory Strategy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (3), 131–139.

Bliss, I., & Hamalainen, H. (2005). Different working memory capacity in normal young adults for visual and tactile letter recognition task. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 247–251.

Bosman, A. M. T., & Janssen, M. (2017). Differential relationships between language skills and working memory in Turkish–Dutch and native–Dutch first-graders from low-income families. *Reading and Writing*, 30(9), 1945–1964.

Dreyfus, D.M., Roe, C.M. & Morris, J.C (2010). Autobiographical Memory Task in Assessing Dementia. *Arch Neurol.* 2010 July; 67(7): 862–866.

Engel de Abreu, P.M.S., Gathercole, S.E., & Martin, R. (2011). Disentangling the relationship between working memory and language: The roles of short-term storage and cognitive control. *Learning and Individual Differences*, 21, (5), 569–574.

Fivush, R. & Reese, E. (1992). The social construction of autobiographical memory. In M.A. Conway, D. Rubin, H. Spinnler, & W. Wagenaar (Eds.). *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Gallace, A., & Spence, C. (2014). *In touch with the future: The sense of touch from cognitive neuroscience to virtual reality*. Oxford: Oxford University Press

Gardner, R.S, Vogel, A.T, Mainetti, M., Ascoli, G.A (2012). Quantitative Measurements of Autobiographical Memory Content. *PLoS ONE*. 7(9), 14-19.

Gibson, J. & Nicholas, J (2017). A walk down memory lane: on the relationship between autobiographical memories and outdoor activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18:1, 1-11.

Hoerl, C. & McCormack, T., (2005). Joint Reminiscing as Joint Attention to the Past. In Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack, and Johannes Roessler (Eds.) *Joint Attention: Communication and Other Minds: Issues in Philosophy and Psychology*, (p.260-272). Oxford: Oxford University Press.

Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Dijk, J.P.M. (2003). Contact: Effects of an intervention program to foster harmonious interactions between deafblind children and their educators. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(4), 215-229.

Katus, T., Müller, M. M., & Eimer, M. (2015). Sustained Maintenance of Somatotopic Information in Brain Regions Recruited by Tactile Working Memory. *The Journal of Neuroscience*, 35(4), 1390-1395.

Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, Vol. 111, No. 2, 486-511.

Nicholas, J. (2010). From active touch to tactile communication: What's tactile cognition got to do with it? *Faghæfte*. Aalborg: The Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness. (Katalog nr. 1278. Aalborg: Materialecentret)

Nicholas, J., Johannessen, A.M., & van Nunen, T. (2018). Assessing Working Memory in the Tactile Modality: The Tactile Working Memory Scale. Upublicert manuskript.

Rødbroe, I., & Janssen, M. (2006). *Communication and congenital deafblindness I: Congenital deafblindness and the core principles of intervention*. St.Michielsgestel, the Netherlands: VCDBF/Viataal.

Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135- 159). New York: Cambridge University Press.

Wilson, M., & Fox, G. (2007). Working memory for language is not special: Evidence for an articulatory loop for novel stimuli. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 470-473.

Partners bidrag till språkutveckling i en kroppslig/taktil modalitet

En fallstudie ur ett kulturellt samt longitudinellt perspektiv

CAROLINE LINDSTRÖM

NYCKELORD: SPRÅKUTVECKLING, KROPPSLIG/TAKTIL MODALITET, MEDFÖDD DÖVBLINDHET, TAKTILT TECKENSPRÅK

Denna artikel bygger på författarens masteruppsats¹ där uppsatsens fokus var att beskriva hur partnern² kan bidra till den språkliga utvecklingen och hur det kan se ut i praktiken. Artikeln beskriver därför olika kroppsliga/taktila strategier som partnern har bidragit med för att stödja utvecklingen av ett taktilt teckenspråk hos en person med medfödd dövblindhet.

Ett kulturellt perspektiv på språkutveckling omfattar likheter och olikheter i kulturer världen över när det gäller exempelvis hur vi kroppsligen interagerar med barn och att det i sin tur påverkar socialisering och språkutveckling³. Genom att barnen tas med i gemenskapen på olika sätt, antingen direkt i kommunikationen eller att de är med indirekt och överhör konversationer, utvecklar de även sin språkliga förmåga⁴. Det kulturella perspektivet innefattar även relationen mellan en person med medfödd dövblindhet samt en hörande/seende partner då utvecklingen av språk dem emellan bygger på att partnern måste göra om sina kulturella normer och vanor från sin språkliga kultur till en kroppslig/taktil form, som personen med medfödd dövblindhet kan uppfatta. På så sätt kan de nå gemensam mening och förståelse genom att basera kommunikationen på en kroppslig/taktil modalitet. Tillsammans bidrar alltså både personen med medfödd dövblindhet och den seende/hörande partnern på olika sätt. Personen med medfödd dövblindhet uttrycker kroppsliga/taktila yttringar (rörelser och gester) baserat på sina erfarenheter av att uppfatta världen från ett kroppsligt/taktilt perspektiv. Partnern har erfarenhet av ett ingå i en språklig kultur och bidrar därmed med yttringar från ett existerande kulturspråk, det vill säga visuella tecken i taktil form⁵.

De senaste åren har det riktats mycket fokus på yttringar som kommer från personer med medfödd dövblindhet samt hur man kan se och förklara dessa som språkliga⁶. Inriktningen på denna fallstudie är därför mer ur ett partnerperspektiv för att beskriva hur deras bidrag kan se ut i praktiken. I följande text visas exempel på detta som påvisar utveckling i ett tidsperspektiv för personen med medfödd dövblindhet, från barn till vuxen. Tidsperspektivet påvisar olika kroppsliga/taktila strategier genom åren som partnern har använt för att stötta utvecklingen av en samtalsform och språk hos personen med medfödd dövblindhet. Dessa olika strategier kan där ses som kulturella influenser i deras gemensamma kroppsliga/taktila kommunikation. Läs mer om strategier för språkutvikling i artikel 13 om taktil kognisjon og språkutvikling.

Fallstudie

Fallstudien handlar om Martin⁷ och tio av hans assistenter och lärare som han har haft genom åren. Martin är född 1999 och är en nyfiken och aktiv kille som tycker om att vara i sociala sammanhang, prova nya saker och att vara utomhus. Han har en kombinerad syn- och hörselnedsättning från födseln, så kallad medfödd dövblindhet. Han kan urskilja kontraster och skuggor synmässigt och 2004 fick han cochlea implantat som han använt

¹ Lindström, 2017

² Partner används som begrepp för att beskriva en jämbördig relation mellan personen med medfödd dövblindhet och personer som stöttar denna i kommunikationsutveckling. En partner kan därför både vara närstående familj samt professionella.

³ Ochs, Salomon & Sterponi, 2005; Ochs & Schieffelin, 1983; Ochs & Schieffelin, 1984; Ochs & Schieffelin, 2012; Schieffelin & Ochs, 1983

⁴ Schieffelin & Ochs, 1986; Lundquist, 2012

⁵ Hart, 2010

under barndomen. Martin har även en muskelsjukdom vilket har påverkat hans kropp på senare år och som har lett till att han nu är rullstolsburen. Han använder taktila tecken och uttryck, kroppsspråk, gester, mimik, ljud och handlingar för att kommunicera med sin omgivning. Hans partners har använt och använder en kombination av taktilt teckenspråk, rörelser, Martins egna tecken/uttryck, taktila symboler, röst och haptiska signaler i interaktion med honom.

Fallstudien bygger på nio olika filmklipp med Martin och hans partners från år 2004-2017, vilket innebär att det är små nedslag i hans liv mellan fyra till 18 års ålder. Fallstudien beskriver Martins språkliga utveckling med hjälp av bilder samt bildtexter som beskriver partners stöd genom åren. Texten nedan är uppdelad i två olika rubriker som båda avslutas med en sammanfattande punktlista med viktiga strategier som partnern erbjudit och använt.

Kroppsliga orienteringar och utveckling av en taktil samtalsform

I kulturer världen över används olika kroppsliga orienteringar tillsammans med barn. Det innebär att vuxna och barn positionerar sig på olika sätt tillsammans genom att befinna sig ansikte mot ansikte, att ha barnet i knät eller på ryggen eller att vara sida vid sida⁶. Dessa kroppsliga positioner har även betydelse för hur vi kan kommunicera med varandra i en taktil/kroppslig modalitet. För Martin och hans partners har dessa olika kroppsliga positioner sett olika ut genom åren och varit avhängigt av hans fysiska förmåga att t ex sitta upp själv samt stöttat utveckling av att ingå i en taktil samtalsform genom talar- och lyssnarhänder⁹.

⁶Arman, 2009; Ask Larsen, 2003; Brede, 2008; Dammeyer, Nielsen, Strøm, Hendar and Eiríksdóttir, 2015; Forsgren, 2016; Nafstad & Daelman, 2017; Wolthuis, 2012

⁷Martin är ett fingerat namn av hänsyn till anonymitet. Alla bilder är från Lindström, 2017 och är även de anonymiserade på så sätt att inga ansikten visas på Martin eller hans assistenter och lärare

⁸Ochs et al, 2005

⁹Talar- och lyssnar händer är ett begrepp som använts för att förklara en samtalsform i taktil form. Det innebär att den som talar taktilt håller sina händer underst och den som lyssnar håller sina händer ovanpå. Miles, 2003; Mesch, 1998

Kroppsliga orienteringar och utveckling av en taktil samtalsform



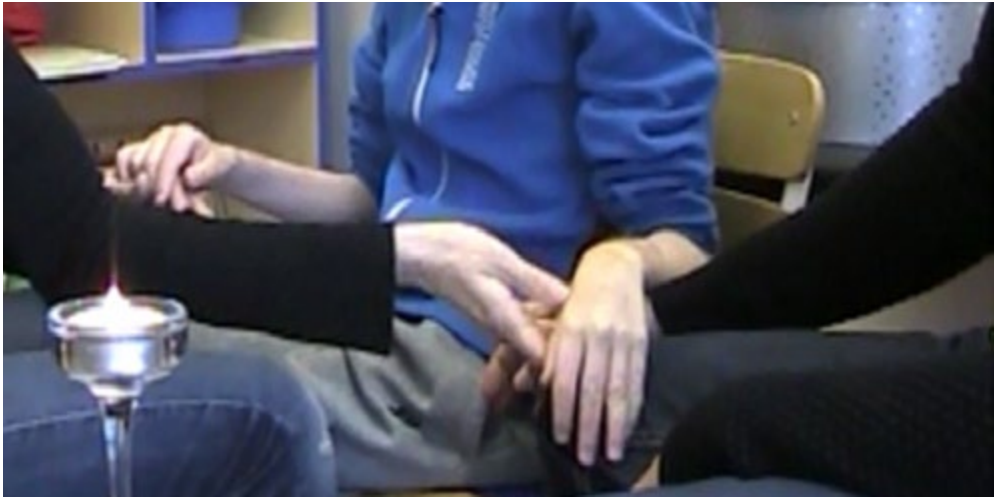
Att kunna vara delaktig i kommunikationen.

Vid denna tidpunkt är inte talar- och lyssnarhänder etablerade dem emellan men Martins lärare stöttar utvecklingen av en sådan samtalsform genom att erbjuda honom att vara den som talar och den som lyssnar. Hon gör det genom att lätt placera sin hand under eller på hans för att tala om att hon vill lyssna på det han har att säga och ge honom tur i samtalet. Kroppslig/taktil kommunikation sker här simultant med tal till Martin.



I jämnhöjd.

Talar- och lyssnarhänder är nu etablerade dem emellan och de turas om att tala och lyssna i en taktil samtalsform. Martins lärare försäkras sig om att han kan uppfatta det de kommunicerar om genom att teckna tydligt, ändra riktning på händerna så att han lättare kan uppfatta handform, förstärker rörelser samt ger honom tid för bearbetning. på händerna så att han lättare kan uppfatta handform, förstärker rörelser samt ger honom tid för bearbetning.



Kroppsligt/taktilt med två personer samtidigt.

Martin i blå tröja och två av hans lärare. Han sitter mittemot ena läraren som han också har direkt kontakt med. Lite vid sidan av sitter ytterligare en person. Martins lärare, som han har direktkontakt med, visar att det sitter en person till bredvid dem genom att de tillsammans känner att det finns en till person där. På så sätt stödjer läraren Martin att få en uppfattning om samt kunna relatera till andra personer som finns runt omkring i periferin. På bilden under ser vi hur Martin, genom att ha fått dessa förutsättningar till ett socialt sammanhang innan, nu kan ingå i ett flerpartssamtal i taktill form där han är i direkt kontakt kroppsligt/taktilt med två personer samtidigt.





Hand samtidigt som han tar del av att dricka varm choklad med sin högra hand. Samtliga personer sitter nära varandra och har kroppslig taktill kontakt med flera delar av kroppen. Aktillt samtal med sin vänstra hand samtidigt som han tar del av att dricka varm choklad med sin högra hand. Samtliga personer sitter nära varandra och har kroppslig taktill kontakt med flera delar av kroppen.

Sammanfattande strategier som partnern har använt tillsammans med Martin för att stödja språklig utveckling:

- Olika kroppsnära positioner har erbjudits genom åren baserat på Martins fysiska förmåga. T ex haft honom i knät, legat sida vid sida på en matta på golvet, suttill nära mittemot, suttill eller stått bredvid varandra.
- Att lyssna och prata i taktill form har erbjudits när han var liten genom att lägga handen lätt på eller under hans.
- Olika positioner med talar- och lyssnarhänder har använts som fortsatt utveckling exempelvis att lyssna enbart med en hand eller i dialogposition.
- Partners i periferin har tillkännagjorts genom taktill kontakt.
- Ett vidare socialt och kommunikativt sammanhang har erbjudits genom flerpartssamtal i taktill form.

Från kreativ kroppslig/taktil interaktion till konventionellt taktilt teckenspråk

I denna fallstudie var det tydligt att utvecklingen av en taktill samtalsform och användningen av konventionellt taktilt teckenspråk föregicks av ett kreativt

förhållningssätt till kroppslig/taktil interaktion och kommunikation. Kreativiteten bestod av det sätt som partnern använde både sin och Martins kropp i kommunikationen, samt att det var ett viktigt inslag för att ge Martin förutsättningar till språklig utveckling.

Bildserie. Från kreativ kroppslig/taktil interaktion till konventionellt taktilt teckenspråk



Här är Martin sex år. Han ligger på en röd matta med sin lärare nära bredvid sig. De kommunicerar om en sko som finns i närheten på en annan persons fot. De har gjort detta till en lekfull narrativ situation som inbegriper mycket känslomässiga uttryck där de tar skon från foten. Martins lärare bekräftar honom känslomässigt nära med hela kroppen och hon tillför språkligt tecknen ta och sko genom att kreativt placera tecknen på olika ställen på Martins ben.

Här är Martin sex år. Läraren använder olika rytmer i interaktionen tillsammans med Martin genom att i denna situation klappa takter mot hans ben samtidigt som de sjunger sånger. Rytmerna varieras taktilt genom sättet hon klappar t ex med hela handen eller med bara ett finger.





Här är Martin 13 år. Han behärskar ett konventionellt teckenspråk men det sätt som läraren och han använder sina kroppar på är utifrån ett kreativt kroppsligt/taktilt förhållningssätt. På den vänstra bilden tecknar hon tröja utifrån Martins kropp och perspektiv istället för att teckna utifrån sig själv i ett konventionellt taktilt teckenspråk. På den högra bilden används bådas kroppar samtidigt för att teckna och kommunicera om Martins persontecken.

Här är Martin 18 år. Han sitter bredvid sin assistent och de kommunicerar om massageoljan som står på bordet samt den stundande handmassagen som han ska få. Martin behärskar här ett taktilt teckenspråk i konventionell form och avläser språket med ena handen (tecknet för skönt) samtidigt som de utforskar massageflaskan taktilt tillsammans.



Sammanfattande strategier som partnern har använt tillsammans med Martin för att stödja språklig utveckling:

- Visuella tecken har tillgängliggjorts för Martin genom att anpassa dem till en kroppslig/taktil form som han kan uppfatta.
- Partnern har utgått ifrån ett kreativt förhållningssätt i hur de i kommunikationen placerade tecknen på Martins kropp.
- Martins intresse har styrt samtalsteman och val av kulturspråkliga tecken har baserats efter det.
- En narrativ stil har använts i kommunikationen med Martin.
- Hela kroppen har varit utgångspunkt från början för att förstärka t ex känslor med hjälp av kroppsliga rörelser.
- Återkommande repetitioner av samtalsteman under en längre sekvens har erbjudits, alternativt varierande repetitioner av samma tecken i följd.
- Olika tempo och variationer av rytmer i en kroppslig/taktil form har erbjudits.

Slutsats

Utifrån ett longitudinellt perspektiv använder partnern mer kreativa strategier innan talar- och lyssnarhänder är etablerat. Efter det övergår deras främsta kommunikationssätt till ett konventionellt taktilt teckenspråk. Detta innebär att partnern har utgått ifrån kommunikativa strategier i en kroppslig/taktil form som har ändrats under tidens gång beroende på var Martin befunnit sig i sin utveckling. Slutsatsen för detta blir att det är viktigt att ha olika stra-

tegier och arbetssätt under olika faser i livet för att personen med medfödd ska nå bästa möjliga utveckling. Utifrån ett kulturellt perspektiv, med olika kroppsliga orienteringar och nödvändig omvandling från visuellt teckenspråk till taktilt, är det vidare alltid partners ansvar att hitta vägar där båda personerna kan mötas i interaktion och kommunikation på lika villkor utifrån förutsättningar och preferenser.

Om författaren

CAROLINE LINDSTRÖM

TITEL: Specialpedagog i Stödteamet, Mo Gård

E-POST: caroline.lindstrom@mogard.se

Caroline arbetar som specialpedagog i ett stödteam inom Mo Gård LSS verksamhet. Hon har lång erfarenhet av att ha arbetat tillsammans med personer med medfödd dövblindhet och har arbetat med handledning och utbildning inom fältet de senaste sju åren. Hon har en pedagogisk och specialpedagogisk utbildningsgrund samt är specialiserad inom dövblindhet och kommunikation genom en masterexamen från Groningens universitet. Vidare är hon medlem i det svenska samt nordiska nätverket för taktilt språk.

Referenser

Arman, K. (2009). A Child Tries to Make Sense of the World (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Ask, Larsen, F. (2003). The washing-smooth hole-fish and other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children (unpublished Master thesis). Aarhus universitet, Denmark.

Brede, K.S. (2008). Let me join your attention. A Sign Language Perspective on the Communicative Togetherness with a Child who is Congenitally Deafblind (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Dammeyer, J., Nielsen, A., Strøm, E., Hendar, O., & Eiríksdóttir, V. K. (2015). A Case Study of Tactile Language and its Possible Structure: A Tentative Outline to Study Tactile Language Systems among Children with Congenital Deafblindness. *Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 3(2),

Lundqvist, E.K. (2012). Rethinking interactional practices in the tactile modality. A comparison between two-party and three-party interaction with persons with Congenital deafblindness (unpublished Master thesis) Groningen: University of Groningen.

Forsgren, G. (2016). The emerge of sign constructions based on heightened tactile Perception (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Hart, P. (2010). Moving beyond the common touchpoint. Discovering language with congenitally deafblind people. (Doctoral study). Dundee: University of Dundee.

Lindström, C. (2017). Contributing to a bodily/tactile language by transforming cultural customs. A case study of Partners Communicative Accommodations in Socialised Praxis based on a Bodily/Tactile Modality and its Influences on a Bodily/Tactile Culture (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Miles, B. (2003). *Talking the Language of the Hands to the Hands*. DB-link. Voice: (800) 438-9376.

Mesch, J. (1998). Teckenspråk i taktill form: turtagning och frågor i dövblindas samtal på teckenspråk. (Doctoral study). Stockholm: Stockholms universitet.

Nafstad, V.A., & Daelman, M. (2017). Excursions into the Richness of Human Communication: Theory and practice during and before the 10 years of the International Master program on Communication and Congenital deafblindness. *Journal of deafblind studies on communication*. 3 (1),

Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (1983). *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (1984). Language acquisition and socialisation: Three developmental stories. In A.R. Shweder, & R.A LeVine. (Eds.) *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. 276–320. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Ochs, E., Solomon, O., & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. *Discourse studies*, 7(4–5), 547–583.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (2012). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin. (Eds.). *The handbook of language socialization*. Wiley- Blackwell publication.

Schieffelin, B.B., & Ochs, E. (1983). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. In M.R Golinkoff. (Ed.) *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual reviews Anthropol*, 15, 163-191.

Wolthuis, K. (2012). Language acquisition by touch. An Analysis of the Language Acquisition Process of a Child with Congenital Deafblindness Phonology, Lexicon and Morphosyntax (unpublished Master thesis). Groningen: University of Groningen.

Når Trine sier MORMOR...

Hva tenker hun på da?

KARI SCHJØLL BREDE

**NØKKEWORD: SPRÅKUTVIKLING, MENINGSDANNING, OVEREKSTENSJON,
KATEGORISERING, DEKLARATIV KOMMUNIKASJON.**

Denne artikkelen handler om hvordan et barn med medfødt døvblindhet prøver ut språket sitt for å finne et tegn som beskriver en tanke hun ennå ikke har fått et språklig begrep for. Det er i samtale med andre at barn kan utvikle språket sitt, og det er der – midt i utvekslingen av tegn og følelser - at betydningen skapes.

Språkutviklingen til barn med doble sansetap er en møysommelig men spennende prosess. Hvordan kommer barnas egne tanker til uttrykk? Når deres tanker kommer til uttrykk, hvordan tolker vi betydningen av uttrykkene? Vi vet at det er viktig å forhandle fram tegn til en felles betydning. Altså at vi kan være ganske sikre på at vi snakker om det samme. Mange velger å lage ordbøker der tegnene vises og betydningen skrives ned. Dette kan være en god strategi med tydelige læringsmål i en verden der mål og måloppnåelse blir vurdert i alle sammenhenger. Men kommer vi virkelig i mål med denne metoden? Arman¹ viser at det ikke er slik i en studie der Felix tegner syltetøy og grøt og refererer til erfaringene sine med kaldt og varmt.

I denne artikkelen vil jeg beskrive et slikt tilfelle der det kan gå feil når vi fester en betydning til papiret på den måten. I en dialogisk tankegang², blir betydningen skapt mellom oss som samtalepartnere. Når vi har oppnådd en følt felles forståelse av et tegn³, kan vi som partnere slå oss til ro med at vi har og vil fortsette å ha en felles forståelse? Barn med medfødt døvblindhet har ofte et mindre tegn/ordforråd, enn deres kognitive ferdigheter tilsier. Er det ikke da naturlig at tegnene kan representere en annen og større betydning enn den vi leksikalsk og kulturelt sett definerer tegnet? Eller at det betyr noe annet denne gangen, enn det jeg trodde vi hadde blitt «enige» om forrige gang vi brukte det tegnet?

Trines forutsetninger for språk – og en utfordring

For noen år siden gikk jeg på en utdanning i Trondheim: Meningsdanning og taktilt tegnspråk. Datteren min Trine var 16 år, med stor hørselsnedsettelse (75 – 90 db) og et alvorlig synstap. Jeg syntes jeg hadde lært mye både om tegnspråk og om språkutvikling for barn med døvblindhet. Jeg holdt på å lære meg mer om meningsdanning. Da ga Trine meg en utfordring, og jeg måtte undre en god stund før vi sammen fant forklaringen.

Trine har Rubinstein Taiby syndrom. Som 16-åring hadde hun fått et bra repertoar av tegn og meningsbærende gester hun brukte selv, men likevel var hennes kognitive funksjon og forståelse av andres språkbruk adskillig bedre enn hun selv kunne uttrykke. Dette er typisk for mennesker med hennes sjeldne syndrom. Hun utfører også tegnene upresist på grunn av motoriske vansker, så det var viktig at hennes samtalepartnere kjenner henne for å greie å fange opp tegnene hennes. Trines har stor glede av høreapparatene sine. Hørselen bruker hun hele tiden til å registrere mye av det som skjer i omverdenen, som dører som slår, motorsykler som akselererer etc. Disse lydinntrykkene visualiserer hun ofte med tegn, mens hun hermer lyden. Vokalene og rytmen i talespråk er en god støtte for henne i samtaler når ord og tegn blir brukt samtidig. Og hørselen bruker hun ikke minst til å høre på musikk, til stor glede og som en fin fritidssyssele. For at hun skulle sanse/oppfatte hva kommuni-

¹Arman, 2009

²Linell, 1998; Markova, 2008.

³ Fra nå av defineres både tegn, gester og kroppslige uttrykk som tegn; som barnets språk.

kasjonspartnere sier, må man holde et rolig tempo og tegne innenfor synsfeltet hennes, gjerne med taktile støtte ved at hun holder en hånd på en av samtalepartnerens hender. Tegnene må gjerne ledsages av uttalte ord, for å sikre oppmerksomhet og interesse.

Tegnet som Trine utfordret meg med, var tegnet MORMOR, med stemme i tillegg, og med stor entusiasme i kroppsholdning og intonasjon. Det er lett å tolke slike uttrykk som noe hun ønsker; «jeg vil til mormor», og svare at nei, vi skal ikke dit nå.... Jeg valgte å tolke det som et ønske om å snakke om mormor, men hver gang ble mine forsøk på å fortsette dialogen med henne brutt, fordi hun mistet interessen for svarene mine. De var ikke gode nok. Jeg forsto henne ikke, og hun skjønnte at jeg ikke forsto. Jeg ble nødt å spørre meg selv: "Når Trine sier MORMOR nå, hva tenker hun på da?". Var det likevel en slags kommando; jeg vil ha mormor?



Jeg ønsket å tolke det som en deklarativ (fortellede) ytring med intensjon om å snakke om mormor, som Trine hadde et nært og varmt forhold til. Derfor prøvde jeg med svar som: MORMOR SNILL, MORMOR SKI, eller VENDE MORMOR pek(du)? eller MORMOR BESØK?. Men alle disse og flere forsøk på å finne ut hva hun tenkte på, ble besvart fra hennes side med at hun avviste både meg og utsagnet, og dialogen ble brutt.



Jeg trodde at vi hadde nokså sammenfallende mentale skjema for hva mormor var og representerte. Vanligvis, når jeg for eksempel fortalte at mormor skulle komme på besøk, gikk hun til døra og åpnet for å se om hun kom. Hun "ropte" på mormor med stemme og tegn. Hun kunne altså bruke tegnet i sammenhenger der vi møttes i en felles forståelse og betydning. Men i den nye situasjonen, skjedde ikke dette. I denne nye, avbrutte dialogen var vi hjemme i vår egen stue, Trine hørte musikk via teleslyngen – det var barnemusikk og ABBA som var favoritter, mens hun bladde i bildebøker.

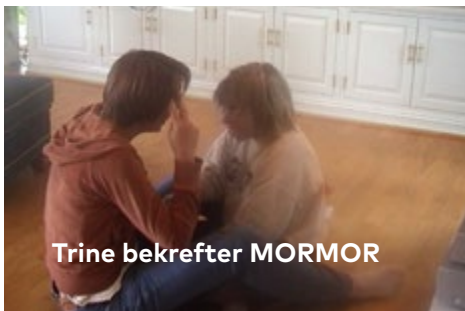
En begynnende dialog

Noen dager senere satt Trine igjen og gjorde tegnet MORMOR for seg selv flere ganger etter hverandre, som tanke-tegn. Det var høy musikk i rommet denne dagen, teleslyngen var ikke i bruk slik at jeg også kunne høre musikken. Jeg satte meg mot henne, rammet henne inn, så hun kunne både se og kjenne meg. Så sa hun det igjen, "mormor" bare med stemmen denne gangen.



Trine sier 'MORMOR'

Jeg svarte henne med å gjenta MORMOR med tegn og stemme.



Trine bekrefter MORMOR

Trine bekreftet smilende, men da jeg fortsatte med MORMOR PÅ-BESÖK,



Mormor PÅ-BESÖK?

og deretter MORMOR SNILL?



Mor: MORMOR SNILL

"forsvant" hun ut av dialogen ved å lene seg fremover. Det som skjedde til nå i denne hendelsen, har satte jeg inn i en modell⁴ – og for å prøve å se hvor og hvorfor dialogen ble brutt:

Hva skjer når vi ikke forstår hverandre?

Vi befant oss altså hjemme i stua, i en hverdagslig situasjon der både Trine og jeg satt med bøker og hørte musikk. Vår felles verden og vår felles forståelse av fokus er avslapning og kan se ut som i figuren på neste side:

⁴ Ask Larsen, 2004.

⁵ Bueie, 2014.

⁶ Holmen, 1996.

⁷ Svennevig, 2001.

⁸ Ask Larsen, 2004.

Figur 1 Her-og-nå: Hjemme i stua



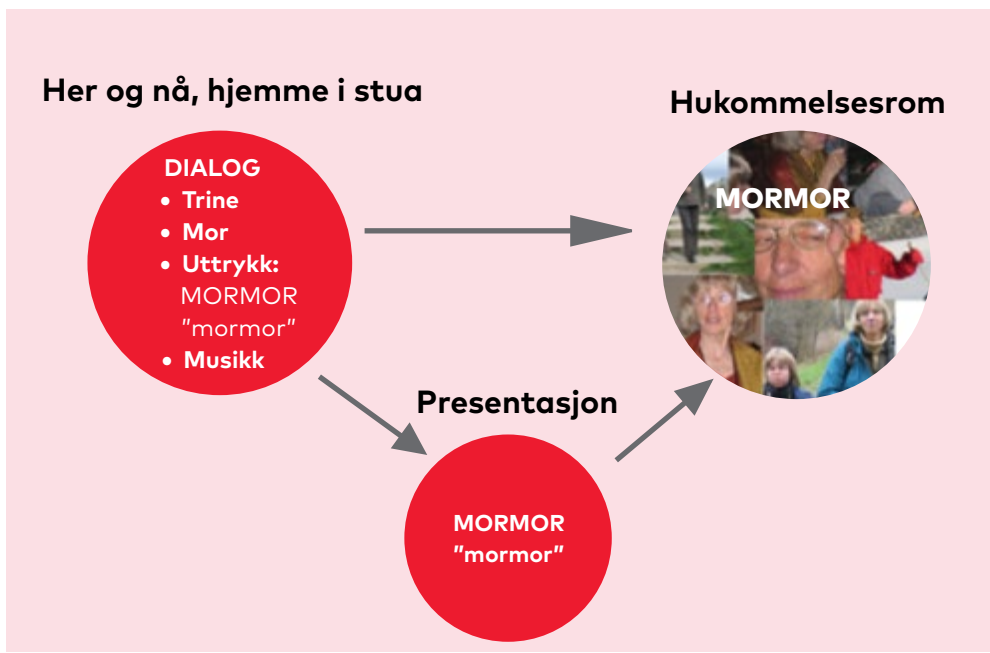
Da Trine plutselig gjorde et tegn – MORMOR – først som et tanketegn, siden også henvendt til meg, forandres situasjonen. Det fremkalte mitt mentale skjema for MORMOR. Det var innholdsrikt, selv begrenset til det som jeg regnet med er en felles hukommelse for Trine og meg om mormor. Se figur 2.

Samvær med mormor i aktiviteter som ski-tur, besøk, god mat, samt moro og kos er elementer som inngikk i vår felles hukommelse. Men Trine hadde nok ennå et element, en annen referanse til mormor, enn jeg var bevisst. Og jeg klarte ikke å møte henne der.

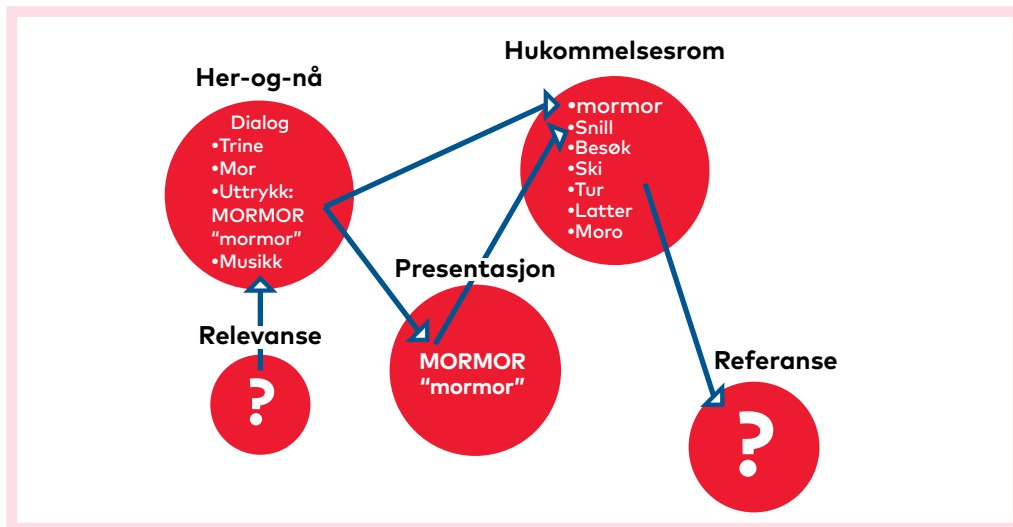
Hva vil det si å kunne et ord? Et ord har både en forside og en innholdsside⁵. Her var formen klar og tydelig. Hun sa MORMOR, og jeg forsto det. Men innholdet, ordets betydning i konteksten, var ikke klar for meg. Det hadde sammenheng med her-og-nå, men ennå hadde jeg ikke funnet «knaggen» og hva hun refererte til og som kunne dra meg inn i et hukommelsesrom der vi kunne møtes. Dette kalles overekstensjon i tidlig språkutvikling. Barnet bruker et ord som refe-

Figur 2

Felles hukommelsesrom



⁵ Bueie, 2014.



rerer til noe som er uvanlig i voksenbruk av ordet. Jeg skjønnte ikke hva hun refererte til. Hennes utsagn om mormor hadde ingen relevans for meg i her-og-nå-situasjonen. Figur 3 viser dette. Trine skjønnte at jeg ikke skjønnte og ga opp.

Hva skjer når vi kan forstå hverandre?

"Jo færre uttrykksformer et barn har, jo viktigere er det at vi legger vekt på å overføre den kunnskap vi har om barnets opplevelser til barnets ulike miljøer. Samtidig stilles det store krav til vår evne til å se sammenhenger"⁶. Trine hadde mange tegn og uttrykksformer, men manglet likevel et forråd tegn og måter å beskrive opplevelser og inntrykk på. Derfor er det viktig å tenke slik som Holmen beskrev; det stilles store krav til evnen vår i å se sammenhenger. Trine og mormor hadde mange opplevelser og gleder sammen. Var det noe i her-og-nå-situasjonen som kunne gi meg en ny betydning til tegnet MORMOR?

Så ble jeg plutselig bevisst musikken i

rommet. Det var ikke den musikken Trine vanligvis hørte på. Det var klassisk musikk med fioliner, fløyte og piano i bakgrunnen da Trine sa MORMOR. Det var jo alltid musikk hos Trine, men vanligvis barnemusikk, som gikk direkte i høreapparatet via teleslyngen. Det var da det slo meg at sånn musikk som var i rommet denne dagen er det alltid hjemme hos mormor. Ved ettertanke kunne jeg nå anta at Trine hadde hørt klassisk musikk hver gang jeg ikke hadde forstått Trines mormor-henvisninger.

Mitt forsøk på å snakke om mormor ble avvist, men denne gangen begynte jeg å snakke om musikken vi hørte på. Jeg prøvde igjen med ny forhandling om hva MORMOR er. Da jeg spør om det er MORMOR-MUSIKK hun tenkte på, var responsen etter min mening entydig.

Et "ja" med stemmen fulgt av et stort smil, hun rettet ryggen og dialogen mellom oss fortsatte om rytme og instru-

⁶Holmen, 1996.



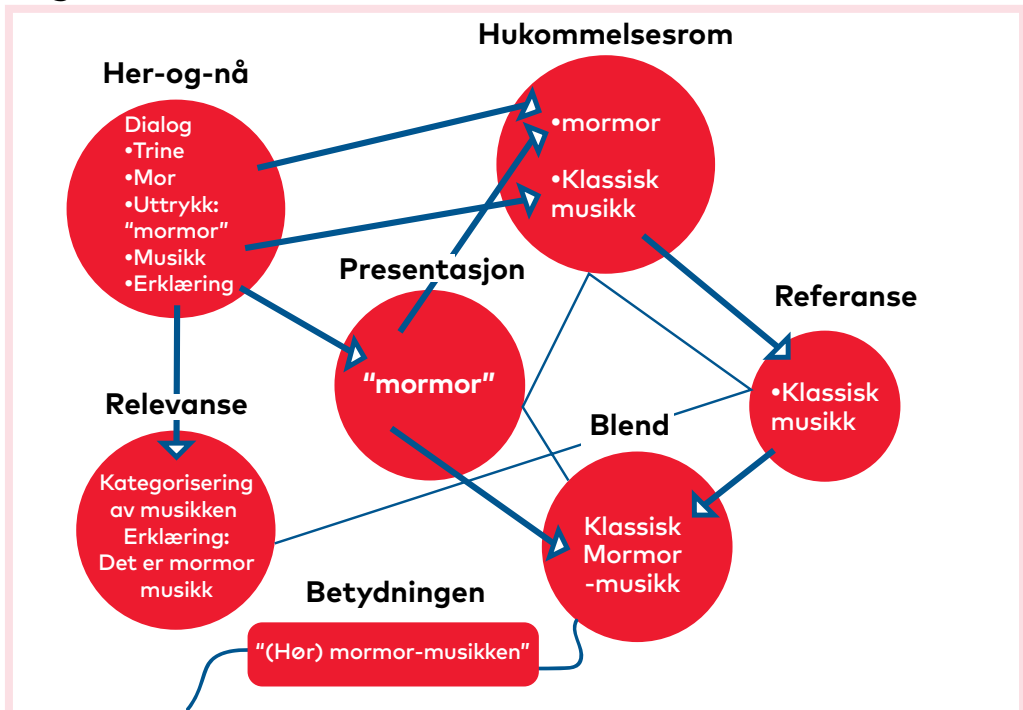
menter med felles oppmerksomhet mot musikken, med fingre som spilte piano, bevegelser for fiolin etc. Etter en stund ville ikke Trine snakke mer om musikk, hun snudde seg og la seg til rette med sin rygg mot min mage, slik at vi kunne dele musikk-opplevelsen.

I figur 4 viser modellen hvordan den felles forståelsen ble bygget i situasjonen. Trine kategoriserte denne typen musikk

som musikk på en mormor-måte. Hun ønsket å dele opplevelsen av musikken, snakke om hva slags musikk det var, til forskjell fra den musikken hun pleide å høre. Idet jeg endelig skjønnte betydningen, ser vi at «her-og-nå» endrer seg og blir tydeligere. Min opplevelse har vært at vi har sluppet av sammen med bøker og musikk, inntil Trine erklærte hva slags musikk det var. Det at vi hørte klassisk musikk, gjorde at det mentale fokus

Figur 4

Ny forståelse



ble tydeliggjort. Da ble presentasjonen, tegnet MORMOR relevant; et ønske om å dele det at det er musikk på en mormor-måte. Da fikk jeg en referanse som stemmer i situasjonen, noe som gjør at vi kunne oppnå en ny felles betydning. Vi fikk muligheten til å fortsette dialogen om musikken.

Det øyeblikket da betydningen av MORMOR gikk opp for meg, er et av livets gyldne øyeblikk. Trine ønsket ikke å påvirke noe, hun ba ikke om noe. Hun ville dele opplevelsen med meg, det vil si at hun brukte deklarativ – fortellende – kommunikasjon. Det oppsto noe mellom henne og meg, vi skapte en virkelighet sammen der vi kunne dele musikken, og det var språket hennes og dialogen vår som brakte oss dit. «Det å bruke språk er å skape mening, men meningen ligger ikke i språket selv. Det er selve kommunikasjonssituasjonen, konteksten, som gir mening til en ytring», sier Svennevig⁷. For å kunne forklare deg som leser dette hva som skjedde, er 6-space-modellen⁸ hensiktsmessig å bruke. Det er lettere å forstå hvor og hvorfor det var problematisk å finne et svar, og modellen viser hvilke mekanismer som må til for at meningsdannelsen skal finne sted.

Konsekvenser

Denne episoden om letingen etter en betydning av et tegn, har lært meg mye. Det skjedde noe med min måte å svare Trine på. Noe som er enda bedre, er at vår måte å snakke sammen på har endret seg. Når også læreren hennes og andre

nærpersoner ble involvert i Trines måte å uttrykke denne typen musikk på, har flere vært med på å hjelpe Trine videre i hennes bevissthet om og utvikling av nye uttrykk innenfor det samme tema.

Etter at Trine begynte å ta i bruk sitt eget uttrykk MORMOR for kategorien «klassisk musikk», har det skjedd mye i hennes bevissthet om musikk og hennes mulighet til å finne begreper som hjelper henne i kommunikasjonen – men nok også i hennes egen tanke om musikk.

Hun ble god til å snakke om noe som interesserte henne. Det betyr at hun fikk en kunnskap om å snakke om noe, at språk ikke bare er til for å gi en kommando, eller be om noe. Dette har gjort at hun er blitt bedre til å snakke om andre ting også – og flinkere til å lytte til hva andre snakker om.

Vi vet at språkutvikling hos barn med sansetap er sårbart. Det gikk bra med uttrykket MORMOR denne gangen. Det var fordi Trine selv ikke ga opp, og fordi jeg som mor hadde fått del av en nyttig kunnskap og profesjon. Det var også fordi Trine hadde et solid og stabilt nettverk av personer som hadde en profesjonell relasjon til henne. Hennes historie og utvikling var kjent av mange, og kunnskapen ble delt. Sammen kunne vi bygge videre på det Trine selv startet.

⁷ Svennevig, 2001.

⁸ Ask Larsen, 2004.

Om forfatteren

KARI SCHJØLL BREDE

TITEL: Seniorrådgiver, Eikholt

E-POST: kari.s.brede@eikholt.no

Kari Schjøll Brede arbeider som seniorrådgiver på Eikholt ressurscenter for døvblinde. Tegnspråk, taktil kommunikasjon og medfødt døvblindhet er blant de viktigste arbeidsområdene. Kari er også mor til en ung dame med medfødt døvblindhet. Det er datteren som fikk henne til å bli interessert i tegnspråk og senere utdanne seg til tolk og senere studere kommunikasjon og medfødt døvblindhet, blant annet en Master of Science ved Universitetet i Groningen.

Artikkelen er basert på en oppgave fra utdannelsen Meningsdanning og taktilt tegnspråk, HiST, august 2004

Referanser

Arman, K. (2009). How a child makes sense of the word. (Unpublished Master thesis). Groninge, University of Groningen.

Ask Larsen, Flemming (2004). [Om at forstå ting, der er vanskelige at forstå.](#) Døvblinde-Nyt nr 1. 2004

Bueie, A. (2014). *Arbeid med grunnleggende norsk: begrepslæring og tilpassning.* Høyskolen i Burskerud og Vestfold, N.

Holmen, Liv (1996). *Viljen og lyset.* Et døvblindfødt barns utvikling. Nordisk veileder nr. 19, NUD, DK

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, intetraction and contexts in a dialogical perspective;* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, NL

Marková, I. (2008). Dialogicality: Keynotes speech from the Leeds Conference: *Co-creating Communication with persons with deafblindness.*, UK.

Svennevig, (2001). *Språklig samhandling – en innføring i kommunikasjons-teori og diskursanalyse.* Cappelen Akademisk Forlag, N.

Æbletræer og Hestebus – Samtale gennem brug af kroppen og mimetiske ytringer

HELLE BUELUND SELLING

**KEY WORDS: MIMETISKE – HANDLINGSEFTERLIGNEDE YTRINGER,
GENKALDELSE AF OPLEVELSER, SAMSKABELSE OG MENINGSFORHANDLING**

I denne artikel undersøger jeg de mimetiske – altså de handlingsimiterende/handlingsefterlignende ytringer og kroppens brug af sprog. Jeg tager afsæt i to forskellige cases, hvor personerne med medfødt døvblindhed og deres kommunikationspartnere er i dialog om tidligere oplevelser. I begge cases præsenterer den døvblinde kommunikationspartner en mimetisk ytring, som forhandles på plads i dialogen. Mimetiske ytringer som de seende og hørende kommunikationspartnere oversætter til konventionelle tegn. Begge dialoger er blevet delt med netværket omkring personerne med døvblindhed, således at de mimetiske ytringer bliver responderet på og tillagt en sproglig værdi. Artiklen afsluttes med en opsamling af de forskellige metoder, kommunikationspartnere benytter sig af for at stimulere og understøtte udviklingen og stabiliteten i samtalerne.

Samtale om at plukke æbler

I den første case møder vi Lise og hendes døvblindemedarbejder og kommunikationspartner Solvej¹. Lise har medfødt Rubella syndrom, er funktionel døv og har en progredierende synsnedsættelse, som betyder, at hun kan se omridset af personer eller ting i bevægelse i en afstand op til 2 meter. Lise anvender få konventionelle tegn fra det danske tegnsprog suppleret af forskellige kropslige ytringer. Lise aflæser og forstår flere konventionelle tegn, end hun selv bruger spontant. Hun aflæser tegnene visuelt med taktil støtte, hånd over hånd.

Det er eftermiddag, Lise og Solvej er i køkkenet for at lave kaffe og finde kager frem til eftermiddagskaffen. Pludselig stiller Lise sig på højre side, krop mod krop tæt op ad Solvej og rækker sin højre hånd op over hovedet, idet hun strækker sig. Hun virker meget insisterende og Solvej trækker sig en anelse, for Lise kan godt virke lidt voldsom i sine kropslige ytringer. Dog vælger Solvej på baggrund af Lises åbne kropssprog at vende tilbage i udgangspositionen, for at kunne møde Lise i hendes initiativ og vise, at hun (Solvej) er åben og klar til at "lytte".

Solvej genkender Lises bevægelser som ytringer, men er endnu ikke helt med på, hvad det er, Lise forsøger at fortælle. Først tolker hun Lises "stræk op" som en referentiel ytring - en pegning mod noget over dem i den situationen, de befinder sig i her og nu, hvor de forbereder eftermiddagskaffe. Foreslår Lise mon, at de skal bruge noget andet porcelæn, som står på øverste hylde i et skab? Eller er det kagerne, som ligger øverst i et andet skab, som Lise henviser til? Lise svarer



på Solvejs forslag ved at læne sig endnu mere ind mod Solvej og Lise stiller sig nu op på tæer for at strække sig yderligere. Solvej tolker Lises ihærdighed i strækket som: nej, det er ikke porcelæn eller kager, jeg tænker på.

I sin bestræbelse på at møde Lise ændrer Solvej strategi og vælger i stedet at aflæse og genkende Lises bevægelse som en handlingsefterlignende - en mimetisk ytring. Solvej antager, at Lise fortæller om en oplevelse ved at gøre det samme, som de gjorde i selve situationen. Herefter begynder Solvej at genkalder sig forskellige situationer, de har oplevet sammen, hvor man strækker sig efter noget. Endvidere lægger hun mærke til, at

¹ Lise og Solvej er anonymiseret

Lises hånd runder lidt, som om hun holder noget i hånden. Solvej kommer i tanke om, at de for nogle weekender siden var ude at plukke æbler sammen. Da Solvej begynder at strække sig sammen med Lise, "plukke" imaginære æbler og putte dem ned i en imaginære kurv, smiler Lise stort. Hun stiller sig på flad fod og holder en lille pause. Herefter læner hun sig endnu mere ind mod Solvej og strækker sig igen. Solvej plukker igen æbler og de taler sammen hånd over hånd om at plukke æbler. Sammen forfiner de det lille vrid med hånden, som man foretager for at få æblet til at løsne sig fra træet. Solvej introducerer det konventionelle tegn for æble og hjælper Lise med at forme tegnet for æble. Herefter mærker Lise hånd over hånd, at Solvej tager en bid af det imaginære æble og tygger. Lise mærker på Solvejs kind med den anden hånd og smiler. Læs mere om taktile-rumlige indøvningsstrategier i artikel 13.

Så strækker Lise sig igen og læner sig denne gang endnu mere intenst ind mod Solvej, og Solvej forstår, at Lise har mere på hjertet. Igen må Solvej tilbage og genkalde sig situationen for at kunne svare på Lises ytring. Denne gang er det ikke Lises retning i strækket, Solvej hæfter sig ved, men dette at Lise læner sig ind mod Solvej. Som Solvej genkalder sig oplevelsen, stod de ikke krop mod krop, mens de plukkede æbler, men ved siden af hinanden, og Lise brugte træet som støtte for at kunne holde balancen, når hun strakte sig får at nå æblerne. I Lises fortælling om at plukke æbler, indtager Solvej således træets position. Lises runde håndform og brug af Solvej som træ kan tolkes på flere måder:

(1) Som kontekstmarkør², et clou – en markering af sammenhængen, som skal hjælpe Solvej med at tolke den betydning, Lises mimetiske ytringer har i situationen. (2) Som reference til træet og dermed en udvikling af fortællingen: da vi plukkede æbler, brugte jeg træet til at støtte mig til. Måden Lise læner sig på, er en mimetisk ytring baseret på mindet om, hvordan hun brugte træet som støtte, da hun faktisk plukkede æbler. (3) Formen på Lises hånd, når hun plukker de imaginære æbler som den taktile ikonisitet³ af æblet, hun faktisk plukkede. Ved at have plukket æbler har sporet/formen af æblet fæstnet sig i Lises hukommelse, og hun kan lave et tegn baseret på dette. Æblet. (4) En kombination af ovenstående tolkninger, hvorved fortællingen om oplevelsen bliver kompleks og indeholder mange nuancer. Komplexiteten i Lises sproglige konstruktion fortæller os noget om Lises kognition og evne til at strukturere sine fortællinger sammensat af mange sproglige elementer.

Samtale om ridning

Johan sidder tæt sammen med sin pædagog og kommunikationspartner Lotte i en sofa og taler om ridning. Johan er en ung mand med et moderat til svært høretab på hhv. 30dB og 70dB. Han har et indskrænket synsfelt, skeler kraftigt og fokuserer primært med venstre øje. Johan ser ting i bevægelse, men uskarpt og skal med briller ind på en afstand af ca. 10-15 cm for at kunne se i detaljer. I kommunikationen profiterer Johan i høj grad af, at det verbale sprog understøttes med taktile tegn og udpegninger.

² Bateson, 1984

³ Forsgren, 2016



Fotorække 1: Præsentation af billederne

Ved at placere sig i en sofa, tæt ved hinanden, ben mod ben, Johan lænende sig ind mod Lotte og med Lottes arm omkring Johans skuldre, skaber de sammen en kropslig stabil ramme for Johan, som aflaster og understøtter kroppen, således at han har overskud til at kommunikere.

Kommunikationen mellem dem løber i to parallelle temaer: Det første tema handler om "Johan til ridning". Det andet tema bevæger sig på et underliggende relationelt og psykologisk plan, som handler om at opretholde kontakten og samstemme den gensidige tillid mellem dem. Her finder vi både en følelsesmæssig regulering og gensidig bekræftelse af, at de taler om det samme. Det relationelle tema er til stede under hele dialogen, hvor Lotte og Johan gentagende og gensidigt bekræfter hinanden i, at de sidder sammen, at de har det rart og trygt, og

at de godt kan lide at være sammen i samtalen. Gennem den følelsesmæssige afstemning understøtter Lotte Johans agens⁴, (altså Johans evne og vilje til at kommunikere og handle) og dermed Johans oplevelse af at være et kommunikerende menneske, som har en historie, der kan deles og fortælles om.

Lotte indleder samtalen med at vise Johan et billede af Johan til hest. Billedet bruger Lotte som kontekstmarkør til at foreslå Johan, hvad de kan tale om. Johan får god tid til at undersøge billedet inden han vender sig mod Lotte, vifter med billedet og smiler. Gennem øjenkontakt, smil og grin stabiliserer Johan både kontakten mellem dem og accepterer Lottes forslag til samtales tema – ridning. Lotte viser herefter Johan nogle flere billeder, som han rækker ud efter, inden han får et nyt. Johan bruger god tid på at undersøge billedet, hvorefter han vender sig mod

⁴ Buelund Selling, 2013; Nafstad, 2009



Fotorække 2: Johans mimetiske ytring om ridemåden

Lotte og fortæller om ridning ved på en hoppende og gyngende måde at efterligne rytmen i kroppen, når han sidder på hesten.

Altså benytter han en handlingsefterlignende bevægelse – en mimetisk bevægelse til at fortælle om oplevelsen, og Lotte svarer Johan ved at imitere hans bevægelser, pege på billedet og verbalt sige: Ja, du er til ridning. I svaret til Johan anerkender Lotte Johans bevægelser som en mimetisk ytring med en sproglig værdi. Bevægelsen er opstået her og nu i samtalen med Lotte og derfor begynder

hun at stabilisere Johans bidrag til samtalen, således at Johans handlingsefterlignende bevægelse får knyttet flere nuancer på, i en samskabelse og meningsforhandling af ytringen. Gennem meningsforhandlingen kan Johans mimetiske ytring forhandles på plads til at blive til Johans tegn for ridning (her tegn forstået i semiotisk og ikke tegnsproglig forståelse). Du kan læse mere om semiotiske tegn i artikel 4.

Lotte inviterer derfor Johan med i gentagelser af bevægelsen samtidig med, at hun sætter ord på: "ride, ride, ride, ja



Fotorække 3: Johan gentager sin ridebevægelse og griner.

Johan du rider". Herefter kigger Johan igen på billedet, vender sig mod Lotte, laver en ride bevægelse og griner (grinet lyder som en hest, der vrinsker), og Lotte svarer: lhhaaa, som om hun var en hest, der vrinskede.

På samme handlingsefterlignende måde taler de om, hvordan Johan klappede hesten. Johans venstre arm ligger i Lottes højre arm og Lotte klapper Johans arm med sin venstre. På denne måde får Johans arm positionen som hesten og Lotte har positionen som Johan, som aer og klapper hesten, mens hun siger: Sød

lille hest. Johan kigger interesseret på, smiler og kigger op mod Lotte og igen ned mod "hesten". Ved at indtage positionen som Johan fremhæver Lotte Johans oplevelse med hesten som en oplevelse, der er værd at dele og tale om.

Herefter kigger de på billedet sammen igen, og Lotte skifter tema ved at pege på en anden person end Johan, som også er med på billedet og flytter hermed Johans opmærksomhed mod en mand (rideterapeuten), der sidder bag ved Johan på hesten. Lotte rykker sig lidt, så Johan



Fotorække 4: Lotte introducerer tegnet "mand" for Johan.

læner sig frem over, og hun klapper med flad hånd mod hans ryg: manden sad bagved dig her – og bagefter introduceres tegnet for mand. Først indenfor Johans synsfelt og bagefter fra tegnets artikulationssted på Johans pande: "Manden".

Johan følger med hånd over hånd.

Derefter positionerer Lotte sig anderledes, så hun nu kommer til at sidde ansigt til ansigt med Johan. Hun tager hans hænder og hånd over hånd introdu-



Fotorække 5: Ridetegnet introduceres - hånd over hånd med store bevægelser.

cerer hun det konventionelle tegn: "ride" for Johan. Han følger interesseret, hvorefter de sammen laver tegnet: "ride" flere gange på ridemåden – altså op og ned, op og ned på en hoppende måde i store rytmiske bevægelser, mens Lotte siger: *Ride, ride, ride.*

De store rytmiske bevægelser er en imitation af Johans eget ridetegn og er med til at forstørre ride-tegnet for Johan. Med andre ord blander⁵ Lotte Johans mime-

tiske tegn med det konventionelle ride tegn og herved understøttes forståelsen af, at det er Johan til hest de taler om og ikke et vilkårligt ridt.

Herefter sætter Lotte en sætning sammen for Johan og fortæller med tegn, at Johan og manden ridder sammen. Så flytter Lotte sin hånd tilbage på ryggen af Johan og siger: sad her (klap, klap). Igen for at understøtte forståelsen af fortællingen gennem den taktil inddragelse af Johans krop og de taktil

⁵ Blending kommer fra den kognitive lingvistik og beskriver en sproglig proces, hvor to ord(tegn) blandes for skabe en ny betydning eller forstærke meningsdannelsen af et givent tegn. Ask Larsen, 2003



Fotorække 6: Manden sad her

spor kropskontakten mellem Johan og rideterapeuten kan have sat.

Gentagelsen af ridebevægelsen på forskellige måder er med til at stabilisere Johans fortælling om at ride. Lotte understøtter fortællingen ved brug af billeder, spejling af minetiske ytringer, positionsskift og konventionelle tegn og udvider dermed selve oplevelsen til ikke kun at handle om Johan til hest, men også om de mange elementer og enheder, der indgår i hele rideoplevelsen: Johan og hesten, Johan klapper hesten, rideterapeuten som støtte for Johan og de kropslige spor ridtet satte hos Johan.

I artikel 13, beskriver Jude Nicholas, hvordan man kan arbejde med forskellige kognitive strategier for at få hukommelsessporene i arbejdshukommelsen til at lagre sig i den autobiografiske hukommelse. En af strategierne er at arbejde med gentagelse og gentagelsen med variation (recycling). En anden strategi er at arbejde med rekonstruktion af oplevelsen. Det er netop dette Lotte gør i dialogen med Johan. Ved at inddrage

Johan i de forskellige delelementer i oplevelsen, rekonstruerer de sammen rideoplevelsen for Johan. Ved at blive i dialogen længe og kommunikere om de forskellige indholdselementer i oplevelsen, giver hun mulighed for, at Johans fortælling om ridning bliver forstærket og kan udvikles.

Efter videoklipet blev optaget har Lotte fortalt, at Johan er begyndt at bruge det konventionelle tegnsproglige tegn for bus, når han taler om ridning (benytter stadig den mimetiske bevægelse for at ride). Det er muligt, at Johan mapper⁶ ridebevægelsen med den bevægelse, han oplever i sin kørestol, når han kører i bus. Kørestolen er spændt fast i bussen med nogle store gjorde og rokker derfor lidt under kørslen.

Gøran Forsgren skriver i artikel 10 at de handlingsefterlignende tegn i kombination med et tegn i tegnsprogslingvistikken betegnes som aktiv ikonitet. Det betyder, at man viser det, man snakker om (tegnet). Eksempelvis bruger Johan tegnet for BUS og herefter det mimetiske udtryk for at vise, hvordan han rider på en

⁶ Mapping er de elementer, der skaber en mental sammenhæng mellem forskellige oplevelser. Souriau, Rødbroe og Janssen, 2008

hest (eller oplever bussen i sin kørestol). Spørgsmålet er så, om han i sin ytring fortæller om at ride, om han fortæller om, at det at køre i bus føles som på ride-måden eller om han i en og samme ytring fortæller, at han kører i bus til ridning.

Gældende for både Solvej og Lotte er, at de i kommunikationen med Lise og Johan tillægger de mimetiske ytringer en sproglig værdi og vælger at blive i og udvide dialogen i stedet for blot at sige: ja, du plukkede æbler, eller ja, du siger "ridning". Solvej bruger sin viden om forskellige typer af taktile ytringer og afprøver sine tolkninger igennem den viden. Endvidere knytter hun deres fælles hukommelse⁷ sammen med den mimetiske ytring for

at kunne afkode, hvad den kunne referer til. Lotte stilladserer hele samtalen for Johan og bygger den op bid for bid ved putte flere elementer på (billedet, Lottes positionsskift, det at bringe hesten og rideterapeuten ind i samtalen, samt det at klappe på Lottes arm hånd over hånd, som om det var hesten og endeligt, præsentationen af det konventionelle tegn for ridning). Når begge kommunikationspartnere anerkender de handlingsefterlignende bevægelser som sproglige ytringer og benytter samme bevægelser i samtalen, understøtter de, at samtalen kan fortsætte og samtaleemnet undersøges, samskabes og udvikles.

⁷ Ask Larsen, 2003

Om forfatteren

HELLE BUELUND SELLING

TITEL: Udviklingskonsulent, M.Sc.

E-POST: helle.buelund@rn.dk

Helle arbejder med viden- og kompetenceudvikling i Danmark med base fra Center for Døvblindhed og Høretab i Aalborg. Helle har særligt fokus på, hvordan vi understøtter fælles meningssskabelse og samskabelse af viden i et dialogisk perspektiv.

Referencer

Ask Larsen, F. (2003). The-washing-smooth-hole-fish and other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children (unpublished Master thesis). Aarhus: University of Aarhus.

Bateson, G. (1984). *Ånd og natur – En nødvendig enhed*. Charlottenlund: Rosinante.

Buelund Selling, H. (2013). Taktilkommunikation er mere end tegnsprog hånd over hånd. I Dammeyer, J. og Nielsen, A. (red.) *Kropslig og taktil sprogudvikling*. Aalborg: Materialecentret.

Forsgren, J. A. G. C. (2016). The Emergence of Sign Constructions Based on Heightened Tactile Perception. The Proposition of a New Sign Category (unpublished Master thesis). Groningen, University of Groningen.

Nafstad, A.V. (2009). Kommunikation kan kurere: Fokus på kommunikativ agens hos personer med medfødt døvblindhed. *Faghæfte*. Aalborg: Videnscenter for Døvblindfødte. (Katalog nr. 1281 Materialecentret)

Souriau, S., Rødbroe, I. og Janssen, M. (red.) (2008). *Kommunikation og medfødt døvblindhed. At skabe mening*. Aalborg: Materialecentret.

Flerpartskommunikation

SOFI MALMGREN

NYCKELORD: FLERPARTSKOMMUNIKATION, MEDFÖDD DÖVBLINDHET, SPRÅKUTVECKLING, GÖRA SIN RÖST HÖRD, OMVÄRLDSFÖRSTÅELSE

Att få vara en egen individ med tankar och åsikter som någon lyssnar på är en rättighet för alla barn, alla människor. Likaså att få befinna sig i kommunikativa och sociala kontexter där man ges möjlighet att uttrycka sig. I detta sammanhang spelar flerpartskommunikation en stor roll för personer som har medfödd dövblindhet och deras kommunikationspartners. I denna artikel sammanställs erfarenheter, teoretiska och praktiska, vilka jag refererar till i texten. Artikeln beskriver vikten av att befinna sig i en språklig, kommunikativ miljö, för att uppnå ovanstående mänskliga behov och rättigheter.

Den värld vi lever i tillsammans med andra människor, är en social värld där människor skapar föremål och organiserar tillvaron. I denna värld kan vi stå i ett kommunikativt förhållande till varandra och överföra normer och värderingar, berättelser, historia och språk mellan varandra¹. Mycket av det vi delar och sätten vi kommunicerar på bygger dock på visuella och auditiva erfarenheter och upplevelser.

Att finna vägar för personer som har medfödd dövblindhet att ta del av den värld vi lever i med allt vad det innebär, så att de inte ställs utanför samhället och gemenskapen är en utmaning för både familj, vänner, förskola och skola. Det krävs ett taktilt förhållningssätt och ett taktilt språk. Många gånger tillrättat och inte så spontant, främst för att vi seende och hörande ska förstå vad och hur vi ska göra.

Det finns många olika variationer på kroppsligt och taktilt språk. Det är mycket viktigt att kommunikationspartnern ser personen med medfödd dövblindhets gester och uttryck som kommunikativa, samt svarar och ger respons på dessa. Det är en förutsättning för språkutvecklingen². Det kroppsliga och taktila språket bör definieras som en kommunikationsform där alla sinnen som, beröring, smak, lukt och kroppsuppfattning samspelar³. För att få nyanser i det taktila språket måste vi också ta till exempel temperatur, hastighet och tryck i beaktande⁴.

Ett sätt att närma sig ett djupare mer nyanserat taktilt språk är att kommunicera flera tillsammans i ett narrativt berättande. Flerpartskommunikation kan vara ett stöd för språkutveckling och att fördjupa samtalen till att inte endast handla om här och nu. Resultat som visat sig genom arbetssätt och förhållningssätt med flerpartskommunikation, i en skola för elever som har medfödd dövblindhet, är exempelvis ökat teckenförråd, förståelse för berättande och förståelse för andra. Det är detta som i språkvetenskapen kallas pragmatik, det vill säga att undersöka hur uttryck blir meningsfulla genom användning. Även möjligheten för elever att göra sin röst hörd har ökat genom detta arbete, så även förståelsen för meningen med att göra sig hörd och uttrycka sin mening. Delaktighet i och förståelse för omvärlden har ökat, då eleverns röster blivit lyfta, lyssnade till och svarade på⁵.

Flerpartskommunikation

Här presenteras vad flerpartskommunikation är, varför det är en viktig del för språkutvecklingen, samt några tankar och erfarenheter kring hur man praktiskt kan gå tillväga.

Vad är flerpartskommunikation?

Det specifika för flerpartssamtal i relation till personer som har medfödd dövblindhet är att flera personer deltar och delar erfarenheter, upplevelser eller kunskap med varandra i taktill modalitet. Då kan gemenskap och socialt sammanhang skapas. Det kan gå till så att två

¹ Bengtsson, 2005

² Dammeyer, 2013

³ Buelund Selling, 2013

⁴ Køppe, 2013

⁵ Jägryd & Malmgren, 2013

samtalspartners med en gemensam upplevelse berättar för en tredje part. I detta samtal kan den det berättas för, vara medveten om det som berättas sen en tidigare upplevelse eller omedveten om vad som kommer att berättas eller samtalas kring. Samtalet får förmodligen en större betydelse för alla om där finns en gemensam upplevelse, som man på ett narrativt sätt återberättar eller för vidare⁶. Det kan även vara ett spontant samtal mellan flera.

Flerpartskommunikation, där man använder berättande och återberättande som motivation till samtalet är mycket fördelaktigt och kan ge intressanta resultat. Att tillsammans få ta del av varandras kommunikation, kroppsspråk och känslor taktilt är viktigt för att förstå sammanhang och omvärld⁷. Vi som ser och hör gör det hela tiden, redan som mycket små bebisar. Vi ingår ganska naturligt i olika kontexter där flera personer pratar och umgås. För personer som har medfödd dövblindhet kan det vara svårare att ingå i dessa sammanhang på lika villkor. Vi seende och hörande gör oss inte alltid tillgängliga för den som har medfödd dövblindhet. Vi använder vanligtvis våra fjärrsinnen – syn, hörsel och lukt och inte ett språk eller förhållningssätt och bemötande som är taktilt tillgängligt.

Hur påverkar flerparts-kommunikation språkutvecklingen?

Seende och hörande barn och vuxna tar del av det som händer och sker runt omkring dem, utan att behöva vara direkt delaktiga eller aktiva i exempelvis ett

samtal. Genom att höra det berättas om dem själva kan de få en bild av sig själva och finna en roll som berättare naturligt. Personer som har medfödd dövblindhet har sällan denna tillgång till att uppleva sig som en aktör utan att direkt delta. De har ju inte möjlighet att delta och få ett sammanhang på avstånd utan det måste ske mycket nära eller taktilt⁸.

För att skapa kommunikation och sammanhang tillsammans med personer som har medfödd dövblindhet, behövs goda kommunikationspartners. Det är en utmaning både att locka till nyfikenhet på omvärlden och att göra den tillgänglig. Kommunikationspartnern måste själv vara intresserad och intressant för att locka till kommunikation. Hen måste kunna avläsa och följa personens uttryck för att skapa gemensam mening och dialog. I flerpartskommunikation tar man ett steg vidare i språkutvecklingen. Det ges utrymme till ett fylligare och mer innehållsrikt samtal. För att göra det möjligt för en person som har medfödd dövblindhet att delta i kommunikation flera tillsammans måste både personen i fråga och dess kommunikationspartners vara taktilt tillgängliga för varandra. Då har de som ingår i situationen möjlighet att ta del av varandras taktila kommunikativa uttryck, känslor och sinnesstämning. Utan denna närhet och taktila samvaro och samspel når vi inte fram till varandra på samma sätt.

De erfarenheter jag har kring praktiskt arbete med flerpartskommunikation är mycket positiva. Visst kan det vara en utmaning att finna sitt eget sätt att

⁶ Lundqvist, 2012

⁷ Malmgren, 2014

⁸ Lundqvist, 2012

använda kommunikationssättet, dess komplexitet ska inte förringas, men de positiva effekterna är många. Det har visat mig hur förståelsen för andra har ökat i och med flerparts-kommunikation, då barnet kan förstå vikten av att både förmedla sig, göra sin röst hörd och lyssna till andra. Förståelse för att kommunicera och hantera känslor kan också utvecklas med hjälp av dessa samtal⁹.

Jag har även sett hur omvärldsförståelsen vidgas när barnet får ta del av berättelser och även själv kan berätta. I ett berättande genom flerparts-kommunikation kan barnet få en förståelse för att det är någon att lyssna till, att dess uttryck är viktiga och värda att lyssna på. Det är av stor betydelse för att bygga självkänsla och självförtroende. Flerparts-kommunikation ökar också möjligheterna att delta i sociala sammanhang. Att få vara en likvärdig deltagare.

Kognitiv utveckling och språklig utveckling verkar också ske mer naturligt i en flerparts-kontext än i en tvåparts-kontext. Treparts- och flerparts-kontexter i taktill-modalitet är mycket rikare för lärande och utveckling av språk och kulturella sammanhang än vad tvåparts-kontexter är. Genom flerparts-kommunikation går det snabbare att skapa gemenskap, och gemensam mening, att komma överens om gemensamma tecken och gester än vid tvåparts-kommunikation. Flerparts-kommunikation ger också möjlighet till att överhöra¹⁰. Detta har tydligt visat sig för mig i mötet och arbetet med flerparts-kommunikation. Genom att personen med dövblindhet får tillgång till att lyssna



Genom flerparts-kommunikation går det snabbare att skapa gemenskap, och gemensam mening, att komma överens om gemensamma tecken och gester än vid tvåparts-kommunikation.

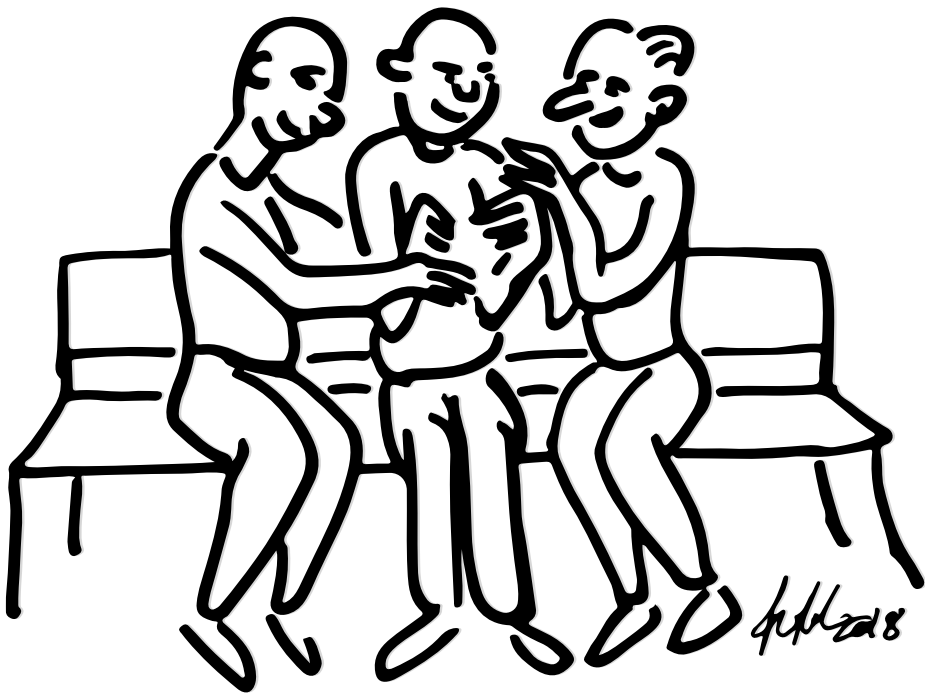
taktilt utan att själv behöva delta aktivt i ett taktill-samtal, utan kan överhöra samtalet, snappas tecken och gester upp, känslor och sinnesstämningar kan avläsas. Att det är ett kravlöst, frivilligt samtal där inga krav på svar eller prestation ställs, ökar likvärdigheten och lockar till egen nyfikenhet på att delta i samtalet. Det ger personer som har medfödd dövblindhet ökad möjlighet till att överhöra samtal, som de flesta andra människor.

Flerparts-kommunikation i praktiken

Ett sätt att börja använda flerparts-kommunikation är genom lek. Att leka flera tillsammans taktill. De som ingår i leken, kanske tre personer, förhåller sig nära intill, taktill med varandra i lekens alla moment. Det kan exempelvis vara en lek med turtagning där man turas om att klappa händer, trumma, använda en leksak, eller något annat där de som ingår i leken kan samspela taktill. Kanske endast kropparna i samspel med varandra, som i dans. Att leka på det här sättet ger en vana av att vara flera till-

⁹ Malmgren, 2014

¹⁰ Lundqvist, 2012



sammans, då det annars, finns en tradition av att personer som har medfödd dövblindhet endast samspelar med en person i taget.

Flerpartskommunikation tillsammans med personer som har medfödd dövblindhet består av många olika modaliteter. Den kan bestå av flera olika varianter av taktilt språk, taktilt teckenspråk, taktil kroppslig kommunikation, gester, haptiska signaler, verbal kommunikation och mycket mer.

Det finns även fler kommunikativa modaliteter, som nämnts tidigare, vilka påverkar kommunikationen tillsammans med personer som har medfödd dövblindhet i alla situationer. Hur vi tar i varandra, hur vi rör oss och andas påverkar essensen i samtalet. Det är viktigt att, som samtalspartner vara uppmärksam på och ta tillvara alla dessa uttryck som ingår i kommunikationen.

Både de som uttrycks av personen som har medfödd dövblindhet och av andra som befinner sig i sammanhanget. Det är viktigt att hjälpas åt, samtal, prova, filma och reflektera för att finna sitt bästa sätt.

För att få tillgång till varandra på detta sätt är det viktigt att de som deltar i samtalet positionerar sig så att de är taktilt tillgängliga för varandra. De kan exempelvis sitta mittemot varandra eller den ene framför den andre eller alldeles nära bredvid varandra.

Detta kan vara ovant, kanske främst för kommunikationspartnerna, som vanligtvis inte samspelar taktilt med varandra, vilket de nu måste. En viktig del att samtala kring för att göra situationen naturlig och inte låta den påverkas för mycket av ovanan¹¹. Vissa taktila flerpartssamtal kan givetvis föras med visst

¹¹Jägryd & Malmgren, 2013



illustrationer: Flemming Ask Larsen

avstånd mellan kropparna, att delta-garna sitter bredvid varandra men det ger inte samma intensitet och möjlighet att avläsa kroppsspråk och känslor, som de som förs alldeles nära intill. Det måste bero på hur personen som har medfödd dövblindhet väljer att vara nära.

Flerpartssamtal kan föras mellan två professionella och ett barn, föräldrarna och deras barn, pedagog, förälder och barn eller andra som ingår i personens närhet. Flerpartssamtal kan förstås även föras mellan exempelvis två personer med dövblindhet och en seende och hörande. Möjligheterna är många. Det är viktigt att personen som har medfödd dövblindhet känner sig väl förtrogen och trygg tillsammans med sin samtalspartner, en person som även kan stötta för att vidareutveckla kommunikationen och lära känna nya personer för att vidga vänskapskretsen. Det är viktigt är att tro på och lita till både sin egen förmåga och till personens, som

har medfödd dövblindhet förmåga att samspela och kommunicera flera tillsammans. Det tar tid och kanske inte lyckas förrän efter många, många försök. Men det är viktigt att våga prova och att leka tillsammans kravlöst och lustfyllt.

Konklusion

Att skapa en grundläggande trygghet kring flerpartskommunikationen kan öka omvärldsförståelse, ge ett rikare språk och öka delaktighet. Det kan skapa nyfikenhet och leda vidare till att samtal kan föras på detta sätt med nya människor, som personen med medfödd dövblindhet kommer i kontakt med. Flerpartskommunikation är ett sätt att taktilt ge tillgång till delaktighet och sammanhang. Att använda sig av flerpartskommunikation är ett mycket gynnsamt och utvecklande kommunikationssätt och förhållnings-sätt.

Om författaren

SOFI MALMGREN

TITEL: Nationell rådgivare

EPOST: sofi.malmgren@spsm.se

Sofi har arbetat inom dövblindområdet sedan 2004. Hon började som pedagog och lärare för barn och elever med medfödd dövblindhet i förskola och skola. Sedan slutet av 2015 arbetar hon som specialpedagog och rådgivare på resurscenter dövblind på SPSM.

Hennes intresse för taktilt språk och kroppslig taktill kommunikation väcktes omedelbart vid första mötet med ett barn som har medfödd dövblindhet. Förståelsen för komplexiteten i språket och kunskaper om hur viktigt det är för människan att ingå i olika sociala kontexter och att få göra sin röst hörd, ledde till att hon ville göra mer av det taktila språket och kommunikationen. Bidra till ett mer fördjupat språk och kommunikation, där samtal inte enbart skulle handla om "här och nu" eller vara informationsbaserade. Sofi ville också verka för att eleverna skulle ges möjlighet att göra den egna rösten hörd. Tillsammans med en av eleverna började hon och en kollega att arbeta med trepartskommunikation, vilket för de tre blev ett stort lyft – en succé, bland annat vad gällde språkutveckling och delaktighet.

Referenser

Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning.* I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.

Buelund Selling, H. (2013). Taktilkommunikation er mere end tegnsprog hånd over hånd. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 177-188). Aalborg: Materialecentret.

Dammeyer, J. (2013). Vinkler på taktilt sprog og kommunikation. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 8-17). Aalborg: Materialecentret.

Jägryd, J., & Malmgren, S. (2013). Taktil språkighet. Tre-partskommunikation med Felix. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 189-209). Aalborg: Materialecentret.

Køppe, S. (2013). Modaliteter. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 19-46). Aalborg: Materialecentret.

Lundqvist, E. K. (2012). *Rethinking interactional practices in tactile modality. A comparison between two-party and three-party interaction with persons with congenital deafblindness.*(Unpublished Master thesis). Groningen, Holland: University of Groningen.

Malmgren, S. (2014). *Att känna tillsammans. Hur känslor visar sig hos tre ungdomar med medfödd dövblindhet och hur de bekräftas av pedagoger.* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Haptiske signaler

BETTINA KASTRUP PEDERSEN

KEYWORDS: STØTTESYSTEM, ADGANG TIL OMVERDEN, BESKRIVELSE OG KOMMENTERING

Personer med et kombineret tab af syn og hørelse påvirkes på kommunikations-, orienterings- og informationstilegnelsen. Dette har konsekvenser i de sociale relationer, ligesom personen nemt mister overblikket i miljøet omkring sig. Muligheden for at kunne opfange stemninger og sproglige aspekter i kommunikationen påvirkes ligeledes. Haptiske signaler handler overordnet om, at samtalepartner "tegner" på kroppen i kommunikationen og er således et redskab, som kan medvirke til at reducere antallet af misforståelser og udfylde nogle af de "huller", der nemt kan opstå, når man ikke opfatter optimalt gennem syn og hørelse. Haptiske signaler er primært et støttesystem, der anvendes af personer med erhvervet døvblindhed og er efterhånden blevet udbredt til det meste af verden.

Gennem de sidste 15 år har vi i Norden arbejdet med indsamling og systematisering af haptiske signaler. Det har resulteret i studier, kurser og forskelligt materiale, som kan bruges enten til selvstudium eller som grundlag for undervisning. I processen har der været mange diskussioner om begreberne haptisk kommunikation contra taktile kommunikation, forskelle og ligheder, men efterhånden er der blevet enighed om at kalde systemet for haptiske signaler. Det er et støttesystem, som anvendes parallelt med talesprog, tegnsprog eller taktilt sprog. I forhold til personer med medfødt døvblindhed har interessen været mere beskeden. Det interessante er dog, at man som en del af den taktile kommunikation, faktisk bruger noget, der kunne minde om eller beskrives som haptiske signaler. Det vil derfor være relevant at undersøge og beskrive, hvordan man kan anvende haptiske signaler til personer med medfødt døvblindhed. I denne artikel¹ bliver vi klogere på haptiske signaler som begreb og giver nogle eksempler på, hvordan de har været brugt i samarbejdet med personer med medfødt døvblindhed.

¹ Artiklen er en forkortet og revideret udgave af en artikel tidligere udgivet i Tidsskriftet Specialpædagogik. Kastrup Pedersen, 2010

Haptisk kommunikasjon

INGE ALBRIGTSEN

Haptisk kommunikasjon – hva er det?
Jeg har grublet litt hva dette er –
Og jeg har lurt på – kan jeg klare dette?

Tegn og taktile tegn og berøringer på armen, skulderen,
ryggen –
Om og om igjen
I begynnelsen vanskelig å følge med, men etter hvert
Oppfatter jeg litt, så mer og mer –

Folk hilser på meg på gangen
"går" nedover armen min,
så jeg skjønner at noen kommer, sier hvem, hilser –
jo det går fortere å oppfatte

Kart på ryggen, det er vanskelig synes jeg
Men oj, er vinduet i den retningen sier du, på ryggen min?
Det er rart, men plutselig så "ser" jeg rommet bedre

Når jeg sitter i et rom og kommuniserer, så får jeg vite –
At det er pc og telefon og hemmelige skap der –
Og jeg "ser" litt mer for hver gang

Tolkene på Rycon, de er flinke –
De trener med meg når jeg jobber der,
Vi snakker om POLLY-hjulene jeg pakker,
Og når det er tomt, er det lett å oppfatte
Ved albu eller skulder –

Jeg får også beskjed når jeg må VENTE
Eller hvis det er FARE – så får jeg X på ryggen –
Det gjør det lettere for meg å kommunisere fort på denne
måten,
Og for andre å gi beskjed –
Om hva som skjer der JEG er

Hvordan forstår vi begrebet Haptiske signaler?

"Haptisk" er udledt af det græske begreb haptikos, som har med berøringsansen at gøre og slår man ordet op, er det leksikalsk sidestillet med det latinske ord "taktil". Når man taler om kommunikation i forbindelse med personer med døvblindhed, forbindes taktil-begrebet med taktil formidling af sproglig information, primært taktilt tegnsprog samt andre taktile kommunikationsmetoder som taktilt håndalfabet (internationale håndalfabet, udført inde i hånden) og store bogstaver (store bogstaver tegnet på håndryg, skulder eller ryg). De haptiske signaler kan indgå i kommunikationen på forskellige måder, men er altså ikke sprog (taktilt, visuelt eller oralt). Det er en bredere måde at være i samspil med sine omgivelser på og en bredere måde at tilegne sig information om det, som findes i omgivelserne. Haptisk signaler beskæftiger sig med en langt mere nuanceret forståelse af berøring. Her får personen med døvblindhed gennem en anden persons berøring/bevægelse mulighed for at opfatte form og afgrænsning. Det udtrykker det modsatte af optisk, altså det som kan opfattes gennem synet. F.eks. kunne det være at "tegne" landskabet eller omgivelserne på ryggen af personen med døvblindhed, for at den vej at give personen med døvblindhed et indtryk af dette.

Haptiske signaler – et støttesystem

Ud fra en sprogteoretisk forståelse, hører haptiske signaler under kategorien totalkommunikation. De har en supplerende og en understøttende funktion til det konventionelle og kulturelle sprog og kan indeholde elementer fra tale- eller tegnsprog. Haptiske signaler er et støttesystem som kan opdeles i følgende områder:

- Haptiske tegnsignaler: at tegne, tegn afledt af tegnsprog, håndalfabet, bogstaver, f.eks. kaffe, the, telefon.
- Sociale lynbeskeder som indeholder social information: kropstegn, feedback, adfærdsudtryk, f.eks. hvis nogen griner, hoster eller gør et eller andet uventet.
- At udtrykke og modtage emotioner, f.eks. at gengive sindsstemninger i miljøet eller hos personen man kommunikerer med. Intensitet i tryk og bevægelse er også vigtigt elementer, da dette kan nuancerer information og beskrivelse.
- Retningsangivelser, som kan rette opmærksomheden mod noget som sker eller mod en som taler.
- At ledsage ved hjælp af kropsbevægelse og kropslige signaler, f.eks. signaler om at vente, fare og i det hele taget informationer, der hurtigt kan beskrive ændringer i miljøet.
- At dele orientering i omgivelserne, f.eks. beskrivelse af det fysiske rum.
- At dele kunstoplevelser ved hjælp af bevægelser.

Anvendelse af Haptiske signaler

Haptiske tegnsignaler et taktilt tegn/berøringssystem som går parallelt med det "talte ord", ved kommunikation/samtale mellem personer med døvblindhed og hørende, mellem personer med døvblindhed og hørehæmmede/døve eller mellem to personer døvblindhed. Haptiske signaler har som formål at formidle kontekst og foregår parallelt med det sprog, som tales. Ved anvendelse af haptiske signaler udnyttes de celler i huden som opfatter og afgrænser tryk, temperatur, retning og form. Samtidig udnyttes den kinæstetiske sans i kroppen, som giver personen et indtryk af bevægelse set i forhold til rum, afgrænsning og balance. Forskellige fagpersoner

og grupper i Norden har beskæftiget sig med det haptiske støttesystem og har udarbejdet forskelligt materiale om emnet², hvori det meget detaljeret er beskrevet, på hvilke dele af kroppen og på hvilken måde, man kan udføre haptiske signaler. Gennem videoobservation og praktisk anvendelse er man kommet frem til at afgrænse fem haptiske artikulationssteder på kroppen:

1. Skulder, øverst på armen. Området er typisk forbeholdt til sproglige signaler, angivelse af navne, ting mm. Området mellem albue og skulder angiver højde og mængde.
2. Ryggens øverste del, eller hele ryggen er et signalsted for kort over rum eller omgivelser. Øverst på ryggen mellem skuldrene angives retning højre-venstre. Rygraden er lige frem eller midt på noget.
3. Hånden refererer til ansigt. Man kan referere til ansigtsudtryk, eller man kan bruge hånden på samme måde som ryggen til at lokalisere ting i omgivelserne. Hånden anvendes også som responsindikator, f.eks. ja, nej, vent eller til at skrive bogstaver eller ord i.
4. Helt foran på knæet, ydersiden af knæet. I siddende position til respons ja/nej.
5. Vristen. Respons for ja/nej.

Et eksempel: En forelæsning

En person med døvblindhed sidder i en forelæsningssituation, foran sig har han en taktil tegnsprogstolk, der tolker selve forelæsningen, samt spørgsmål og svar mv. Skråt bagved sidder en ledsager/tolk og anvender haptiske signaler, som støtte i kommunikationen. Som forberedelse

har den haptiske tolk tegnet en skitse af rummet på brugerens ryg og placeret eventuelle stole og borde, samt brugerens placering i forhold til foredragsholder. Pludselig kommer en fotograf bagfra op mod midten af lokalet for at tage et billede. Dette signalerer den haptiske tolk ved at lave et "gå-tegn" op langs personer med døvblindheds ryg, i forhold til hvor brugeren er placeret. Herefter placerer den haptiske tolk tegnet "fotografere" på ryggen, der hvor fotografen står. Personen med døvblindhed vil på denne måde få tolket både foredraget og samtidig får han information om, hvad der sker i rummet.

Haptiske signaler har altså fokus på at støtte forståelsen af det talte sprog med berøringstekniker. Ved hjælp af haptiske signaler vil man f.eks. kunne beskrive, når der er småsnakken i en forelæsningssal (ved at tolken/ledsageren placerer tegnet/signalet "snak" på kroppen), hvis nogen "skramler" med stole, hvis en eller anden forlader rummet, hvor kaffen bliver placeret osv. Med disse haptiske signaler får personer med døvblindhed de informationer, som man auditivt og visuelt får helt automatisk. For personer med døvblindhed betyder det, at man får mere kontrol, fordi man får overblik over omgivelserne omkring en.

Haptiske signaler i et relationelt udviklingsperspektiv.

Selvom haptiske signaler primært anvendes af personer med erhvervet døvblindhed, kan det, at få adgang til at bruge haptiske signaler som støttesystem, også vise sig at være meningsfuldt for personer med medfødt døvblindhed. Gennem haptiske signaler

² Næss 2006; Latthinen 2007a, 2007b; Bjørge, Rehder og Øverås, 2013

får personen med døvblindhed information om hvem og hvad, som omgiver dem. Haptiske signaler kan være med til at støtte oplevelsen af sammenhæng og minimere oplevelsen af isolation, fordi personerne får viden om de andre, som også er i rummet og dermed viden om og en oplevelse af, at være en del af en sammenhæng. Haptiske signaler vil, brugt over tid og i forhandling med den enkelte person med medfødt døvblindhed medføre en skærpelse af opmærksomhed og koncentration, en bedre forståelse af omverdenen og heraf en social og kognitiv udvikling.

Et eksempel: En samværsituation ved et middagsbord

Her kunne man stille spørgsmålene: Hvordan får personen med døvblindhed et overblik over, hvem der sidder ved bordet? Hvad de andre spiser? Hvor tallerkner, bestik mv. kommer fra? En pædagog fortalte mig engang, at et ungt menneske med døvblindhed havde spurgt, om tallerknerne kommer oppe fra.

Hvordan skaber man sammenhæng og forståelse for en ganske almindelig hverdagsoplevelse som borddækning? Det vil være en lang proces med udforskning og mening, der skal forhandles på plads. Essentielt er det, at personen med døvblindhed er aktiv deltagende og bliver inddraget i aktiviteten med at dække et bord – helt ned i detaljer. Forberedelsen tager lang tid, men over tid vil medinddragelsen omkring borddækningsaktiviteten kunne skabe mulighed for, at man tegner bordet på ryggen, angiver hvor diverse ting står på bordet og hvor de forskellige deltagere sidder (med navnetegn). Endvidere kan man arbejde med at give besked via signaler, når nogen f.eks. rejser sig og går. Man behøver på den måde ikke,

at have fat i hænderne for at give informationen, og skal derfor ikke afbryde spisningen. Personen med medfødt døvblindhed vil i højere grad kunne føle sig som "en der er i verden" end som en der er i "sin egen verden". Det er i hvert fald sådanne erfaringer mange personer med erhvervet døvblindhed udtrykker, når de skal beskrive, hvilket udbytte de har af at anvende haptiske signaler i tolkning.

Når man som nærpersion til personer med medfødt døvblindhed introducerer haptiske signaler, er det meget vigtigt at gøre sig klart, at det er individuelt, hvordan og i hvilket omfang man kan anvende dem. Væsentligt er det, at man respekterer, at vi som personer alle har forskellige grænser for områder, der kan anvendes og er brugbare. Da det er en sansning som ikke er automatiseret hos de fleste, vil det tage tid før man opfatter informationen i berøringerne. Ikke mindst er det vigtigt, at gøre sig klart, at denne ekstra støttemulighed kan udvikles over tid i samarbejde med den person, som har brug for det. Dvs. at man i samarbejde finder på nye signaler, metoder og ideer til, hvordan man bedst muligt formidler budskabet.

3 cases hvor haptiske signaler benyttes i samarbejde med personer med medfødt døvblindhed

Når man starter med at introducere de haptiske signaler, kræver det en nøje overvejelse af, hvad man vil arbejde med, hvordan man vil arbejde og i hvilket omfang. Her følger tre eksempler på, hvordan de haptiske signaler har været brugt i samarbejdet med personer med medfødt døvblindhed.

*Case 1, ung mand, ser kun ting i bevægelse og betegnes som funktionelt blind*³

Den unge mand har synsnerveproblemer og CVI (cortical visual impairment eller på dansk kortikal synsnedsettelse). Han har tidligere kunnet se lidt, men meget svingende. Han har en medfødt hørenedssettelse og er funktionelt døv. Han anvender taktilt tegnsprog (har tidligere kunnet aflæse tegnsprog visuelt), sidder i kørestol, men kan godt gå lidt. Hans store interesse er naturen og især træer. Sammen med sine nærpå personer nyder han at cykle på tandem og de færdes ofte i skoven og andre steder med mange små stier. I ca. et halvt år har nærpå personerne hver gang de ønskede at beskrive et miljø, sagt "nu tegner jeg på din ryg" og så har de eksempelvis tegnet, hvordan stierne i skoven snor sig og hvor han er her og nu i forhold til dem. De har også arbejdet med at "tegne" skolen og skolens gangarealer på ryggen. Efterhånden har den unge mand taget ideen til sig og kan nu f.eks. spørge om at få tegnet et bestemt sted og dets lokalisation i forhold til noget andet.

Case 2, yngre dreng, funktionelt blind, født døv

Drengen er bilateralt CI (cochlear implant) opereret og udnytter sine CI godt. Han anvender taktilt tegnsprog og hører/forstår en del talesprog. Han har et syndrom, der langsomt nedsætter de motoriske funktioner. Han sidder derfor i kørestol og har efterhånden svært ved at bruge sine hænder.

Fokus været at anvende haptiske signaler ved PC, da han er meget motiveret for arbejdet med denne. Han kan ikke bruge de visuelle informationer fra PC'en, og nærpå personerne vil derfor prøve at

"synliggøre" nogen af de visuelle informationer på ryggen eller andre steder på kroppen. I sociale sammenhænge prøver de at "tegne" rummet og dets indretning på kroppen og via signaler give informationer om, hvem der f.eks. siger noget og hvilke ændringer, der sker i miljøet.

Case 3, ældre kvinde helt blind med en lille hørerest.

Fokus har været at introducere et tids-signal, da kvinden ofte bliver frustreret, når hun bliver placeret et sted uden kontakt. Her arbejder nærpå personerne med at lægge et signal ind på kvindens overarm, som indikerer i hvor lang tid, hun skal være uden kontakt. Nærpå personen placerer sin tommel og pegefinger på kvindens overarm og laver større eller mindre afstand mellem fingrene, afhængig af den tid det tager til, de vender tilbage igen.

Opsamling og perspektiver

Hvis man vælger at anskue haptisk-begrebet, som en del af den taktile kommunikation, er det ikke en ny tanke. I den taktile kommunikation anvendes der allerede mange haptiske signaler, det er bare et spørgsmål om at få dem dokumenteret, systematiseret og videreudviklet. Måske handler det også om, at turde anvende langt flere "kropslige tegn". At anvende haptiske signaler, som en del af den taktile kommunikation, giver mulighed for at skabe adgang til omverdenen og gøre den tilgængelig. Måden at gøre dette på, vil være at igangsætte små projekter omkring den enkelte person med medfødt døvblindhed, hvor man laver beskrivelser og opstiller målsætninger for, hvordan man vil gribe projektet an. Det handler

³ Madsen, Pedersen, Clausen og Jessen, 2013

også om at etablere uddannelsesforløb med taktil kommunikation, hvor der er fokus på, at deltagerne selv oplever, hvor svært det kan være at opfatte haptiske signaler og hvor lang tid der kan gå, før et tegn/signal er blevet sanset og opfattet, så det kan give mening i sammenhængen.

Om forfatteren

BETTINA KASTRUP PEDERSEN

TITEL: Pædagogisk konsulent

EPOST: jeben@rn.dk

Bettina er uddannet lærer og har arbejdet i både almen skole og specialskole. Grunduddannelsen er suppleret med pædagogisk diplom i specialpædagogik og en narrativ konsulentuddannelse. Hun har i 15 år undervist døve børn og unge/voksne med medfødt døvblindhed. Derudover underviser hun i Taktil tegnsprog, sproglige vanskeligheder på vores nationale grunduddannelse og andet vedr kommunikation. Bettina i hele sit arbejdsliv været optaget af, hvordan sprog og kommunikation udvikles hvis der er tillægsvanskeligheder og det ikke sker af sig selv. Et område som hon særligt har været optaget af de sidste 10 år er haptiske signaler.

Referencer

Bjørge, H. K., Rehder, K. G. og Øverås, M. (2013). *Haptisk kommunikasjon*. Oslo: Abstrakt.

Kastrup Pedersen, B. (2010). Haptisk kommunikation. *Tidsskriftet Specialpædagogik* vol. 1- 2.

Lahtinen, R. (2007a). *Social-haptisk kommunikation*. Arbejdstekst 49. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for døvblindepersonale.

Lahtinen, R. (2007b). *Social-haptiske lynbeskeder*. Arbejdstekst 48. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for døvblindepersonale.

Madsen, C. K., Pedersen, C. A., Clausen, S. W. og Jessen, T. E. (2013). *Haptiske signaler – Et inspirationshæfte*. Katalog nr. 1057. Aalborg, Materialecentret.

Næss, T. (2006). *Å fange omgivelsene : Kontekstuell tilnærming ved ervervet døvblindhet*. Heggedal, Norge: CoCo Haptisk.

Raanes, E. (2006) *Å gripe inntrykk og uttrykk. Interaksjon og meningsdanning i døvblindes samtaler*. (Doctoral study). Trondheim: The Norwegian Technical University

Tvåspråkige Santeri

– att byta mellan språk

EMMI TUOMI & RIITTA LAHTINEN

Att tro på att det finns potential och besvara taktila yttranden redan från allra första början utgör en stark grund för att stötta ett litet barn med medfödd dövblindhet så att det kan utvecklas till en stark kommunikationspartner. I denna artikel kommer vi att fortsätta följa historien om Santeri, eftersom hans historia har varit en inspiration inom fältet för dövblindhet, och fått oss att förstå mer om tvåspråkig utveckling. Santeri har bidragit till artikeln med ett självporträtt. Santeri och hans mamma intervjuades för artikeln om hur hans situation ser ut idag.

”Vad är det som händer?”

I boken **Communication and Congenital Deafblindness** (i fyra delar från Viataal), beskrivs ett videoklipp¹ som förvirrade och förbluffade pedagoger som precis börjat jobba med dövblindhet: ”Vad är det som händer här?” ”Hur är det ens möjligt?”

I det videoklipppet ser man 3 år gamla Santeri som har medfödd dövblindhet och hans pappa medan de haptiskt utforskar en grill, kompost och några björkar. Pappan berättar genom taktilt teckenspråk hur gammalt bröd och ris, genom maskars hjälp, övergår till jord för blommor. Santeri byter samtalsämne, först till träden och dess grenar, och sedan till lekstugan. Pappan går med och vägleder Santeri för att utforska de nya attraktionerna. I videon får vi se ett ömsesidigt samtal på taktilt teckenspråk samt partnerkompetens gällande gemensam uppmärksamhet och meningsförhandling – grundpelarna för att samkonstruera gemensam mening i samtal.

På samma gång som de utforskar omvärlden så delar de haptiskt vad de gör.

Nya pedagoger var förbryllade och undrade hur erfarna kommunikationspartners till en liten pojke med medfödd dövblindhet kunde stötta denna lilla pojkes tillgång till andra människor och sin omvärld. Genom att observera och analysera interaktionen med hans främsta kommunikationspartners fick

vi insikt i hans sätt att tänka, hur han utforskade och conceptualiserade sin omvärld och hur han uttryckte och delade sina tankar och känslor. Deras interaktion i en taktil modalitet fungerade som en viktig grund för utveckling av kognition, språklig förmåga och conceptualisering då språk, ur ett dialogiskt perspektiv, förvärvas, utvecklas och utforskas i relation till livserfarenheter.

Idag använder Santeri finskt teckenspråk, finskt taktilt teckenspråk, haptiser (känslmeddelanden) på kroppen, som är en del av socialhaptisk kommunikation², och skriftlig form av finska. Han får hjälp av teckenspråkstolkar för att kommunicera med personer som inte kan teckenspråk, och tangentbord för Braille för att kunna skicka och ta emot e-postmeddelanden och meddelanden på ”Messenger”. Han växlar helt flytande mellan de olika språken och väljer det som passar bäst för situationen.

Med bästa möjliga start är vad som helst möjligt.

Santeri blev diagnosticerad som blind redan efter födseln, med viss förmåga att uppfatta ljus. Kort därefter blev han även diagnosticerad som döv. Hans mamma beskriver de första månaderna som normal ”bebisvård” även om kommunikation genom objekt, socialhaptisk kommunikation/haptiser² och taktilt teckenspråk var något som sågs som självklart redan från början.

¹Rødbroe & Janssen, 2006, video 2C

²Lahtinen, 2008

Spädbarn med normal hörsel och syn får ta del av språk redan efter födseln. Den språkliga input som erbjuds till ett barn med medfödd dövblindhet, samt med eventuella ytterligare funktionsned-sättningar, är mer oregelbunden, slump-mässig och fragmentarisk.

Barnets egna möjligheter att observera och utforska omvärlden är dessutom väldigt begränsade. Santeri erbjöds mycket tidigt ett helt språkssystem, taktilt teckenspråk och haptiskt utforskande av omvärlden. Hans dövblindhet sågs aldrig som ett hinder för honom för att lära sig ett språk. Koncept byggdes upp och förklarades genom haptisk utforskning för att hitta gemensam betydelse för objekt och saker. Santeri gjorde sitt första tecken innan han var ett år gammal och vid två års ålder kunde han fler än 200 tecken. Hans förmåga att lära sig koncept och orsakssamband mellan olika saker var god.

Ur ett dialogiskt perspektiv är det en förutsättning för mänsklig utveckling att känna att man existerar och är av värde för någon annan. Konsekvenserna av medfödd dövblindhet utgör hinder för möjligheten att känna sig sedd och knyta an till andra. Stödet till personer med medfödd dövblindhet kräver därför särskild uppmärksamhet, erkän-nande och förståelse från omgivningen. Människor runt omkring måste se de subtila och unika uttrycken och manifesta-tionerna som meningsfulla, och anpassa

sitt bemötande och arbetssätt efter de förutsättningar och intressen som personen med dövblindhet har³.

Svårigheter inom området kommunika-tion en vanlig konsekvens av dövblindhet i mötet med omgivningen, vilket också påverkar den kognitiva utvecklingen negativt och leder till utvecklingsförse-ningar oavsett den faktiska kognitiva kapaciteten hos personen.

Santeris historia är också en historia om hur de kommunikationspartners som fanns i hans omgivning framgångs-rikt stöttade honom i utvecklingen av kommunikation och social kompetens. Förutsättningen för kommunikation för en person med dövblindhet, ett kompe-tent och interaktivt partnerskap, kom Santeri till del redan från den allra första början, tack vare motiverade föräldrar och en stabil grupp av personliga assis-tenter och lärare som hade kunskap om teckenspråk och dövhet. Familjen deltog under Santeris första tio år i livet i ett utbildningsprogram för teckenspråk. Specialister från Jvaskyläs rehabilite-ringscenter för dövblindhet (Föreningen Finlands Dövblinda) och Nordisk uddan-nelsescenter for dövblindepersonale (NUD), som nu är Nordiskt välfärdscenter, stöttade familjen sedan Santeri var två år gammal. Santeri fick under nästan hela grundskoletiden undervisning av en moti-verad, kompetent och engagerad lärare, delvis individuellt, delvis i grupp och då tillsammans med en personlig assistent.

³ Nafstad & Rødbroe, 2013; Jacobsen, 1993

Jag, Santeri, som en ung man

Under tonåren jobbade Santeri som praktikant hos Föreningen Finlands Dövblinda och som en del av praktiken besökte han konstmuseer för att utvärdera både konstverk och hur tillgängliga museerna var. Han utforskade statyer haptiskt och skapade utifrån det historier kring dem. Santeri ombads också att utse *Årets mest gripande staty*, en tävling som Föreningen Finlands Dövblinda arrangerar⁴.

Förra året berättade Santeri om sig själv som en 16-årig ung man i den finska tidningen för dövblinda⁵. Han använder ett av sina egna konstverk för att beskriva sin personlighet. Konstverket är en taktill bild tillverkad av olika material:



"Jag använder olika material som beskriver mig, hur jag upplever mig själv som en dövblind person genom konst. I det övre vänstra hörnet finns små mosaikbitar som organiserats bredvid varandra till en fyrkant. De beskriver att jag är systematisk och noggrann. Längst upp i mitten har jag jobbat med pensel vilket illustrerar att jag jobbar hårt, är livlig och har tålmod. Längst upp till höger finns en grön bit av mjuk filt, det betyder att jag är vänlig och snäll. I mitten av bilden finns det två rader av filtballar, det betyder att jag är glad. På bilden finns en risrot vilket ofta används för att tillverka rotborstar. Risroten korsar ramens gränser och det betyder att ibland är jag väldigt livlig. På botten av bilden finns det en rad med stenar. Stenarna skriver ut mitt namn i Braille och det betyder att jag har lätt för att lära mig olika saker."

I början av år 2018 intervjuade författarna Santeri via e-post. Han blev frågad

"Santeri hur kommunicerar du med dina familjemedlemmar hemma och på skolan med dina kompisar?"

Santeris svar har kortats ner:

"Med min familj kommunicerar jag genom taktill teckenspråk. När jag inte är hemma skickar mina föräldrar ibland meddelanden på SMS eller WhatsApp och jag läser dem genom min Braille-skärm och skriver svar som jag skickar till mottagaren. Hemma använder jag också en del snabba sociala meddelanden, haptiser, t.ex. när jag sportar. Eller när jag jobbar

⁴Grönlund, 2017, p.7

⁵Grönlund, 2017

vid min dator hjälper min mamma mig när jag inte känner till vissa webbsidor. Jag försöker också lära mig att använda teckenspråkstolkarna mer på min fritid. Jag tror att mitt liv skulle bli lättare och att jag skulle få mer information från omgivningen på det sättet.

På låg- och mellanstadiet kommunicerade jag med mina personliga assistenter, lärare, rektorn och andra anställda genom taktilt teckenspråk men senare i högstadiet och på yrkesskolan hade jag min personliga assistent och två teckenspråkstolkare med mig hela tiden för de flesta lärare och rektorn kunde inte teckenspråk.

Med vissa kompisar kommunicerar jag genom taktilt teckenspråk och med andra genom tolkar. Jag kommunicerar med andra dövblinda personer genom taktilt teckenspråk. Jag kommunicerar också via meddelanden, t.ex. SMS, WhatsApp, Messenger och e-post.

Mitt modersmål är taktilt teckenspråk. Jag kan finska och engelska men måste hela tiden fortsätta att lära mig. Jag kan också kommunicera med döva eller dövblinda från andra länder genom internationellt teckenspråk.

Jag tror att det allra viktigaste är att ett dövblint barn måste få lära sig kommunikationsmetoder så tidigt som möjligt efter födseln. När ett dövblint barn har lärt sig att kommunicera på sitt modersmål kan han lära sig att läsa, andra färdigheter, utländska språk och få massor av information. På så sätt har han, eller hon, möjligheter, t.ex. att gå på gymnasiet eller yrkesskola, eller till och med få ett jobb."

Det händer. Det är möjligt.

När Santeri var 6 år gammal uttalade hans mamma: "Om kommunikationsutvecklingen inte kommer igång är all annan rehabilitering meningslös." Santeri hade stark kognitiv kapacitet redan från början vilket genom stöd från den gynnsamma miljön möjliggjorde utveckling av avancerade kognitiva förmågor som att läsa, skriva och behärska utländska språk. Santeri har under sin uppväxt blivit sedd, hörd, förstådd, tolkad och accepterad som en aktiv individ i relation till sin familj och sin omgivning.

Taktilt teckenspråk är Santeris modersmål och han använder teckenspråk för att uttrycka exempelvis orsakssamband, logiska resonemang samt i social interaktion med andra. Han delar också med sig av sina åsikter och känslor på skriven finska samt socialiserar på flera olika språk.

Redan från början såg man, och trodde på, Santeris kognitiva förmågor och hans medfödda dövblindhet accepterades inte som ett hinder för lingvistisk, intellektuell och social utveckling. Som Santeris mamma beskriver så var det inte möjligt för föräldrarna att utvärdera sitt barns kognitiva kapacitet men genom att Santeri visade sina förmågor kunde specialister på dövblindhet hjälpa föräldrarna att förstå dem, tro på dem, och bli inspirerade av dem.

Självklart har inte alla personer med medfödd dövblindhet samma kapacitet som Santeri men utan stöd från omgivningen, att man trodde på honom och professionell kunskap om dövblindhet och kognitiv utveckling genom interaktion, skulle hans historia kunna vara en annan.

Om författarna

EMMI TUOMI

TITEL: Psykolog, Senior Rådgivare (medfödd dövblindhet), Föreningen Finlands Dövblinda

E-POST: emmi.tuomi@kuurosokeat.fi

Emmi Tuomi har arbetat inom området med grava och kombinerade funktionshinder samt medfödd dövblindhet i tio år. Hon är medlem i Nordens välfärdscenters kognitionsnätverk. Emmi skriver sin doktorsavhandling på Jyväskylä universitet där hon studerar kognition och kommunikation hos personer med flerfunktionsnedsättningar och medfödd dövblindhet.

RIITTA LAHTINEN

TITEL: PhD, senior forskare ISE-research group, University of Helsinki, Kommunikationschef, Föreningen Finlands Dövblinda (Suomen Kuurosokeat ry)

EMAIL: riitta.lahtinen@icloud.com

Riitta Lahtinen är seniorforskare och ledare för den socialhaptiska kommunikationsforskningsgruppen vid Helsingfors universitet. Hon har utvecklat, forskat och undervisat i socialhaptisk kommunikation, haptiser (känselmeddelanden) och dess grammatik, haptemer, i nästan 30 år. Hennes doktorsavhandlingar "Haptices and haptemes" antogs vid fakulteten för beteendevetenskap vid Helsingfors universitet 2008. Hon fick pris inom innovation för sitt arbete samma år. Riitta har publicerat olika artiklar, böcker och läromedel om haptiser, miljöbeskrivningar och kommunikationsmetoder. För närvarande är Riitta chef för kommunikationsenheten vid Föreningen Finlands Dövblinda och gör sin postdoktorala forskning om haptiser.

Referenser

Finsk television, [videoklipp](#) (25.6.2018)

Grönlund, M-M. (2006). Kommunikaatiomenetelmien oppimiseen tarvitaan kaikkia. In Ylitalo, A. (toim.). *Muuttuva kommunikaatio*. [Kommunikationsförändringar]. Suomen Kuurosokeat ry. Julkaisuja A5. Tampere: Cityoffset Oy, 53-60.

Gröndlund, S. (2017). Minä, Santeri. [Jag, Santeri] *Tuntosarvi Magazine* 8. Föreningen Finlands dövblinda, 7.

Jacobsen, K. H. (toim.) (1993). *Syntymästään kuurosokeiden kanssa tapahtuvan kommunikaation edellytyksiä*. Pohjoismainen käsikirja n:o 15. (orig. Forutsetninger for kommunikasjon med døvblindfødte.). Suomen kuurosokeat ry. Ylöjärvi: Ylö-Offset.

Lahtinen, R. (2008). *Haptices and haptemes. A case study of developmental process in social-haptic communication of acquired deafblind people*. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet. Tammerfors: Cityoffset Oy.

Laitinen, J. & Heino, I. Santeri haastattelun viittomakielisen tekstin käänös Koskettavin veistos. [Interview](#). [Video](#). [Suomen Kuurosokeat ry.](#) (15.2.2018)

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Nafstad, A. & Rødbroe, I. (2013). *Kommunikatiiviset suhteet. Toimenpiteitä, joilla luodaan kommunikaatiota syntymästään kuurosokeiden kanssa*. (orig. Kommunikativa relationer). Ålborg: Materialcentret.

Rødbroe, I. & Janssen, M. (2006). *Kommunikaatio ja synnynnäinen kuurosokeus I: Synnynnäinen kuurosokeus ja kuntoutuksen pääperiaatteet*. (orig. Communication and Congenital Deafblindness I: Congenital Deafblindness and the Core Principles of Intervention). Sint-Michelgestel, The Netherlands: VCDBF/Viataal.



Nordic Welfare
Centre