

**Arbeidstekst nr. 28**

**Nære relasjoner som instrument for utvikling**

**Av Lillemor Greberg, S, Karl Jacobsen, N og Solveig N. Jensen, DK**

**Arbejdstekst, NUD 1995**  
**Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD)**  
**Slotsgade 8**  
**DK-9330 Dronninglund**  
**Tlf. + 45 98 84 34 99**  
**Fax + 45 98 84 34 88**

## **Forord**

Denne arbeidsteksten er utarbeidet av tre psykologer som alle har erfaringer fra praktisk arbeid med døvblindfødte, den ene fra Danmark, den andre fra Norge og den tredje fra Sverige. Når man leser denne teksten vil det fremgå at den er utarbeidet av tre personer med ulik teoretisk og praktisk bakgrunn. Vi opplever imidlertid en samstemthet i den grunnleggende forståelsen av døvblindfødte og deres spesielle problemer i forhold til sosial og emosjonell utvikling. Vår teoretiske ballast - forståelsesrammene - er henholdsvis biologisk, interaksjonistisk og psykodynamisk psykologi.

Intensjonen med denne arbeidsteksten er å kaste lys på et område som ikke er behandlet systematisk i arbeidet med døvblindfødte. Vi håper at dette materialet kan være med til å rette oppmerksomheten mot følelsenes betydning. Vi ønsker også at teksten vil danne utgangspunkt for debatt og videre utvikling av temaet døvblindfødte og følelsenes betydning for utvikling.

Dronninglund, 1995  
Lillemor Greberg, S  
Karl Jacobsen, N  
Solveig Nørgaard Jensen, DK

## Innledning

Hva vil det si å være syns- og hørselsskadet? For oss seende og hørende er det et spørsmål vi ikke kan svare på. Vi vet at den døvblinde helt eller delvis mangler to av viktigste sansene. Disse to sansene bruker vi allerede fra fødselen av, da vi speiler oss i de andres ansikter og stemmer, en speiling som gir oss bekræftelse og grunnlag for opplevelsen av å være tilstrekkelig og bli likt. Omverdenen kommer til oss gjennom sansene og sanseintrykkene skaper aktivitet som danner grunnlaget for og etablering av relasjoner. Gjennom sanseintrykk i samspill med andre får vi en oversikt over omverdenen som gir oss mulighet til å tilpasse oss omgivelsene. Oversikten vi tilegner oss er både kognitiv i form av å forstå strukturen på dagen og emosjonell i betydningen av å forstå oss selv og andre. Oversikt i en kognitiv forstand omtales ofte som en ytre trygghet, mens oversikt i emosjonell forstand ofte omtales som en indre trygghet.

Blant dem som arbeider med døvblinde, har man kunnet finne personer som på en naturlig og likefrem måte har bidratt til de døvblinde barnas trygghet og hatt øye for både deres emosjoner og deres kognitive kapasiteter. Det som en døvblindemedarbeider kan ha savnet, er en tradisjon omkring samspillet mellom emosjoner, kropp og intellekt, og hvordan dette påvirker samspillet og kommunikasjonen med andre. Med denne teksten vil vi fremheve følelsenes betydning som grunnlag for overlevelse, livskvalitet og for all annen utvikling, lek og læring. Vi vil gi emosjonene en større plass i den døvblindes hverdag og la emosjonene være med å prege undervisningsopplegget for den enkelte eleven.

I pedagogisk arbeide blir det lett en tendens til å vektlegge barnets kommunikative og kognitive utvikling, dets motoriske utvikling og innlæring av ADL- og mobilityferdigheter m.m. Struktur har vært et sentralt begrep; struktur i tid, rom og aktivitet med henblikk på å skape en ytre struktur for å bygge opp trygghet. En for stor vektlegging av en ytre struktur gir barnet liten kontakt med egne kroppssignaler og liten tillit til egne emosjoner. Dette gir liten indre trygghet. Resultatet kan lett bli at barnet blir avhengig av en ytre struktur, og at barnets liv blir styrt utenfra. En ytre styring gir barnet lite kontakt med egne emosjoner og dermed ikke ramme for at barnet kan uttrykke egne behov.

Den eksplosive utviklingen av viten innenfor interaksjonistisk psykologi og avdekning av spebarnets kompetanser har gitt forskningsmessig støtte til den intuitive forståelsen vi har av den emosjonelle og sosiale utviklingen som helt sentralt grunnlag for all annen utvikling. Forutsetningen for barnets utvikling er en nærhets- og trygghetsrelasjon til et annet menneske. En følelsesmessig ubalanse påvirker barnets utvikling generelt. I arbeidet med funksjonshemmede er det risiko for prioritering av strukturerte innlæringsmetoder og en én-veiskommunikasjon fra den voksne til barnet. Man mangler ofte de spontane initiativene til felles

oppmerksomhet med et annet menneske mot ting, handlinger og opplevelser i en dialog der emosjoner kommer til uttrykk og samstemmes. Hvis barnet ikke får reaksjoner på dets følelsesmessige uttrykk, vil det oppleve frustrasjon, og det kan lett dannes et forsvar mot kontakt og samspill.

Dette materialet kan betraktes som et bidrag til å synliggjøre emosjoner og en indre styring, og det kan på den måten å komplementere pedagogiske praksis. Felles i våre (forfatterne) forståelsesrammer er at det er nødvendig at barnets emosjoner i sosial samhandling blir reagert på med forståelse og respekt, og at den voksne ønsker å tolke og forstå barnets grunner til å meddele emosjonene.

Alle barn fødes med disposisjoner for å videreutvikle og nyansere spekteret av emosjoner. For å utvikle nyanser og bevissthet om nyansene i menneskers følelser, synes felles oppmerksomhet og speiling i andre mennesker å være nødvendig. Den voksne speiler barnets emosjonelle adferd, tolker den og tillegger den mening ut fra de kulturelt betingede verdier eller normer som er aktuelle i situasjonen. Her skapes et kulturelt følelsesmessig fellesskap. Det synes som det er i samværet med en mer kompetent samspillspartner at barnet videreutvikler, nyanserer og etablerer sine følelsesmessige uttrykk. Herigjennom overføres viktige elementer i kulturarven. Synets og øyenkontaktens avgjørende betydning for å overføre emosjoner, gjør speilingen av emosjoner vanskeligere for døvblinde. Døvblindhet hemmer dermed utviklingen, og døvblinde tilhører en høyrisikogruppe i forhold til emosjonell utvikling. Dette stiller krav til døvblindepersonalet om en spesifikk viten om synets funksjon og om kompensierende tiltak for utveksling av emosjoner i samvær og kommunikasjon.

Menneskebarnet har en rekke medfødte følelsesmessige uttrykk. Dette gjelder også barn med sanseskader. Sammen med disse følelsesmessige uttrykkene følger unyansert kroppsure. Denne kroppsuren hos nyfødte betegnes ofte som en beredsskapstilstand. Denne generelle uroen differensieres til uttrykk for ulike følelser i samspillet med foreldrene. Det synes å være kvaliteten i relasjonen mellom barn og foreldrene i de første leveår som avgjør hvor god kontakt barnet får med egne kroppssignaler og dermed med egne følelser. Døvblinde er i høy risiko for å ikke komme inn i en god relasjon til sine foreldre. Hvordan forståelse for egne og andres følelser overføres, er vi ikke helt sikre på, men vi vet en del. Vi vet at barnet må gi signaler som foreldrene intuitivt ser som uttrykk for barnets følelser, og som de reagerer på deretter. Foreldrenes sensitivitet i forhold til barnets signaler blir altså viktig. Det er også rimelig å anta at disse reaksjonene ikke bare gir barnet en direkte kontakt med egne følelser, men også en følelse av anerkjennelse og å være elsket. Etterhvert blir kroppssignalene viktige ledetråder for oss i omgang med andre. Kroppssignalene, eller følelsesuttrykkene, skal gi oss holdepunkter i forhold til hva som er våre egne behov og holdepunkter for adferd i ulike situasjoner. Når vi har god kontakt med egne følelser, kan vi opptre fleksibelt i en stor variasjon av situasjoner fordi kontakten med egne kroppssignaler gir en trygghet som er

uavhengig av situasjon. Er denne kontakten sterkt redusert, vil vi opptre rigid og tolerere liten variasjon i personer og situasjoner, fordi tryggheten hele tiden er bygd opp rundt en ytre kjent struktur. Oversikt og forutsigbarhet er da basert på at en kjenner situasjoner og personer meget godt. Trygghet som bare bygger på en ytre struktur gir ikke den samme kroppsro som trygghet bygd på kontakt med egne følelser. Den kroppslige beredskapen er langt høyere når trygghet bare bygger på ytre struktur. Kroppsuro som bare uttrykker en generell beredskapstilstand, defineres ofte som angst. Adferd som er voldelig eller ikke forståelig hos døvblinde eller andre, kan derfor ofte være angstreduserende adferd.

## **Kasusbeskrivelse**

Som bakgrunn for den videre diskusjonen vil vi bruke en illustrasjon fra virkeligheten, en beskrivelse av en elev som kom til en av spesialskolene.

Høsten 1994 beskriver vi en elev som vi kaller Olle. Olles diagnose var Downs syndrom.

Synsdata fra 1991: Sterkt nærsynt, sciascopi under drypping, uten brille, høyre øye -9,0, venstre øye -8,0. Nystagmus

Visus (detaljesyn), stripemønster med briller: 0,13

Hørselsdata fra 1993: Ekstremt trange øreganger. 35 - 45 dB i fritt felt.

Olle var 13 år da han kom til spesialskolen. Han hadde tidligere vært elev i en "träningsskola" (svensk benevnelse på en skole for handikappede barn) i den byen der han bodde sammen med sin mor. I den klassen han gikk i førte han en meget sterkt strukturert tilværelse, og han utførte de oppgavene han fikk. Skoledagen var viet innlæring og fostring.

Hjemme var han helt avhengig av moren sin. Moren beskrev Olle som en god og kjærlig gutt, men problemet var at han var for mye utagerende. Han slo og kastet ting rundt seg, man hadde vært nødt til å spikre fast møblene, og det krevde både psykiske og fysiske krefter å holde ut å være sammen med ham.

Da Olle kom til spesialskolen etter lang tids forberedelser med planlegning og diskusjon, var han en urolig gutt som lett ble forstyrret og kaotisk. Han hadde vanskelig for å etablere tillit til mennesker, han slo seg selv og omgivelsene. Når Olle ble urolig, kunne han rive ned det meste som sto i veien for ham. Når han badet, rettet han sin aggressivitet mot vannet. Han tålte ikke at det stod noen ting i nærheten, Olle reagerte meget impulsivt og umiddelbart på ting som kom i hans vei. Hans utagering viser at han ikke har det godt, og kan tolkes som angst for nærhet og en måte både å regulere avstand på og et sterkt behov for styring over eget liv. Dette åpenbart en atmosfære hvor læring og utvikling blir sterkt skadelidende.

Vårt fremste mål var at Olle skulle bli så trygg at han på sikt kunne utnytte de evnene han har. For å nå dette målet arrangerte vi det slik at det befant seg så få personer i Olles umiddelbare omgivelser som mulig, og han tilbragte så mye tid som mulig i boavdelingen. Sammen med ham var først og fremst en pleier på heltid. Gjennom hennes kontinuerlige tilstedeværelse med tid til Olle får han en sjanse for å knytte seg til henne og bygge opp en tillit. En slik nærhet kan være grunnlag for at Olle begynner å forstå seg selv og andre og dermed gi en indre trygghet. Olles kontakter forøvrig bestod av en lærer som han møtte til samme tid

hver dag samt en liten personalgruppe som var på vakt om kveldene og i weekendene.

Den måten Olle er blitt møtt på, har vært basert på forsøk på å tolke og å dele hans tanker, kommunikasjon og ikke minst hans emosjoner. Kommunikasjonen besto fra begynnelsen av mye av aktivitet, f.eks. å ta av og på seg skoene sine og å slå og rive ned ting. Med det formål å bygge opp en indre identitet viste man stor respekt for Olles ønsker og forsøk på selv å sette grenser for hva han ikke vil utsettes for. Til å begynne med hadde vi den innstillingen at vi skulle akseptere Olle i alt, forsøke å få i stand et samspill på Olles vilkår i en situasjon som Olle liker, og å bygge en relasjon på dette.

Den aller første tiden var en brokete tid for Olle. Den trygge plassen var ved skolepulten. Der satt man og tegnet og Olle slikket på papir og farger. I sengen kunne han også være for der kjente Olle seg trygg. Den trygghetsfølelsen han hadde da, kom fra det ytre miljøet. Hvis miljøet ble forandret, ble han snart urolig, og det kan synes som om hans ro og indre trygghet var basert på en kjent ytre struktur og ikke på en stabil indre trygghet som er uavhengig av situasjon. Han fór urolig rundt. Fant noen steder der han kunne stanse opp. Lekeplassen, klanghuset og badet ble hans favorittsteder. Han ville helst ut fra elevhjemmet, ut til andre ting.

Olle viste ganske tidlig at han ville ha en bestemt struktur på dagen, en slags orden som han skapte selv. Hver gang læreren kom, ville han rive gulerøtter innen han gjorde noe annet. Det var en måte å starte dagen på. Ritualet dekket et behov for en start og gikk først ut på å rive og spise gulerøtter, men senere bare å rive dem.

I løpet av det andre året begynte han å bo seg inn på elevhjemmet. Selv da måtte vi akseptere at Olle kunne være utrygg og helst ville sitte i sofaen på elevhjemmet med noen som holdt om ham. Man skulle sitte bak ham og holde armene om magen hans. Han begynte så smått å kjenne på personer, papir, ballonger, leker som han tidligere bare hadde skjøvet fra seg eller revet ned. Han begynte å skjelve mellom mennesker. Olle foretrakk å være sammen med sin egen lærer og sin egen pleier, det forstod vi på ham etter ett års tid på skolen. Da viste han tegn på at han gledet seg til at de skulle komme. Olle vinket for at de andre skulle gå, så han fikk disponere over pleieren alene. Elevhjemmet ble da så betydningsfullt at han bare unntagelsesvis ville ut, og da var det husken ute i hagen som kunne lokke ham. Etter en stund i husken skyndte han seg inn så fort som om han var redd for at elevhjemmet ville forgå. Man kunne også tolke det som om han var usikker på om det var tillatt å gå inn når han selv ville, og at han trodde at han ikke fikk lov.

I den tiden som boenheten har vært så viktig, har han knyttet seg til og utviklet mer og mer tillit til pleieren sin. Roen kom og han begynte å se seg omkring. Han begynte å bli nysgjerrig på verden, betraktet mennesker og ting i den, og han kjente



seg ikke lengre truet av andre. Når han roer seg og det virker som om han opplever tillit, kan han slappe av og ta inn verden.

I dag er Olle så trygg at han kan sitte selv uten å kaste ting. Det er ytterst sjelden at han blir så urolig at han behøver å slå seg selv eller oss. I svømmebassenget eksperimenterer han med kroppen sin, han klatrer opp på madrasser og lar seg falle i vannet igjen. Å kjenne at han behersker kroppen sin, gir ham selvfølelse.

Han tegner is eller skole og snakker om hva han vil gjøre. Han funderer på, dvs. snakker lenge om at han vil gjøre ting, men når planene skal realiseres og bli virkelighet, så blir han usikker. Han er ambivalent, både vil og ikke vil. Han tenker høyt i samtale med tegn på at han vil gjøre noe, og i blandt beslutter han seg for å ville. I blandt handler samtalen ikke om å ville i virkeligheten, men om bare å snakke om det - bare gjøre det i fantasien - i sosialt samvær.

Olle har utvidet sin verden og er selv blitt frimodigere i den. Han liker musikk og spiller på piano og syntesizer. I begynnelsen spilte han bare på noen få tangenter, idag skifter han tone og spiller på alle tangentene. Samtidig som hans verden er blitt større har han selv åpnet seg mer mot omverdenen. Hans mimikk er mer livfull. Han har et åpnere ansiktsuttrykk og viser mye glede og fornøyelse. Det viktigste i Olles skolegang idag er at Olle vil ha og også får utbytte av mennesker som kjenner ham og liker ham. Han behøver deres hengivne tid.

I beretningen om Olle kommer det frem at han fra begynnelsen av var sterkt styrt av følelser. Hans intellektuelle kapasitet hadde passert hans følelsesmessige modenhet. Olle uttrykte fra begynnelsen av en sterk angst som drev ham til handlinger som ble problematiske for omgivelsene og som forstyrret hans muligheter til læring.

### **Hva skjer med Olle?**

Vårt kasus Olle viser en utagerende og kaotisk adferd. Denne adferden kan i allefall sees på to måter. Vi kunne sett på adferden som problematisk og som noe som måtte reguleres bort. Ulike regimer kunne kanskje skapt en nødvendig regulering for å redusere denne adferden. Strukturering og adferdsterapi er eksempler på slike regimer. En ytre regulering ville ikke gitt Olle bedre kjennskap til sine kroppssignaler, men det kunne ha gitt ham en forutsigbarhet. Det er også sannsynlig at Olle ville ha opprettholdt sin rigiditet, og at introduksjon av nye personer og aktiviteter kunne ha ført til at den uønskede adferden spontant kom tilbake. En annen måte å forholde seg til Olles adferd på, er å tenke på den som informasjon. Når Olle flytter, forsvinner den ytre, kjente strukturen, samtidig som nærhet og kjennskap til egne kroppssignaler er vesentlig redusert. Adferden blir dermed et uttrykk for Olles behov. Olle kjenner sterk uro, uroen er ikke forståelig for Olle. For å kunne bedre Olles trivsel og utviklingsmuligheter er det nødvendig å forbedre Olles kontakt med

egne kroppssignaler. Ellers er det meget sannsynlig at han forblir i en konstant beredskapstilstand som ofte går over i angst.

For å forstå det store barnet må vi ofte gå tilbake til det lille barnet. Ser vi for oss det lille barnet, så oppdager vi likheter med Olle. Spebarnet kan overveldes av meget sterke følelser, så sterke at man kan fundere på om hva som ville hende hvis deres kropp og deres muskelkraft hadde vært større. De skriker ut følelsene sine med slik en kraft at vi ikke kan unngå å oppfatte at de har behov. De forteller på denne måten at de mangler noe, f.eks. mat, varme eller trygghet. Bli deres behov ikke tilfredsstilt, risikerer barnet tilintetgjørelse, dvs. det overlever ikke. Får spebarnet i disse situasjonene det de savner, dvs. behovstilfredsstillelse, oppbygges en tiltro til verden. Barnet får en oppfattelse av at det finnes noen innenfor rekkevidde som innenfor rimelig tid kommer og hjelper det til å komme i likevekt igjen. Den favnen, den stemmen og de øynene jeg ser, forbinder jeg med den avspenningen som behovstilfredsstillelsen gir, og jeg tør stole på mine medmennesker.

Når vi senere i livet støter på prøvelser, møter vi dem rustet med den tilliten og den forståelsen av oss selv og andre vi har bygget opp i tidlig alder. Bli prøvelsene meget store og mange, kan vi gjenoppleve den angsten som vi som spebarn ga uttrykk for da vi signaliserte våre behov.

Om vi ser på Olles reaksjoner i den nye verden som det var han kom til da han begynte på skolen som en regresjon, en tilbakegang til en tidlig, sterk følelsesmessig opplevelse, kan vi bedre forstå innholdet i det han gjennom sin måte å være på forsøkte å fortelle oss.

Hva kan vi gjøre for best å hjelpe Olle? Et av spørsmålene vi må stille er om vi skal møte hans følelsesmessige behov, eller om vi skal stimulere de intellektuelle? Møter vi Olle bare på det intellektuelle, kommer vi til å mislykkes ettersom hans destruktive språk gjør denne veien ufremkommelig. Mange elever med behov som ligner Olles, har fått en undervisning i skolen som er bygget opp omkring strukturering. Strukturering innebærer i hovedsak at informasjon skal være tydelig, og at vi voksne tenker ut tid og rekkefølge for aktivitet og innhold i innlæringen. Elever som møter et sterkt strukturert miljø, får hjelp til å holde igjen for det kaos som hersker inne i dem, men muligheter til å bearbeide det som skaper kaoset mangler. Det får oftest det som resultat at elevene fungerer bra i det strukturerte miljøet, men mangler både egen og andres kontroll for å kunne møte livet i et annet og normalt miljø, og de igjen vil oppleve et indre kaos.

Som vi ser av beskrivelsen ser Olles bakgrunn trolig slik ut. Man har forsøkt å gi Olle trygghet gjennom orden og gjennom opplysning om hva man må gjøre og ikke gjøre. Med en ytre struktur har man forsøkt å skape orden og på den måten legge til rette for innlæring. Dette er en av mulighetene og kanskje den enkleste måten å

gå frem på. Ser man kritisk på denne fremgangsmåten, så innebærer den at eleven gjennom den ytre orden ikke får provosert sin kroppslige uro og får dermed en følelse av indre ro i det miljøet, men det er ikke en selvfølge at denne roen integreres og utvikles videre i personligheten. Kunnskapene risikerer å bli isolert til situasjonen, og de blir uanvendelige i andre. Fleksibilitet mangler og kunnskapene integreres ikke med individet selv, de kobles ikke sammen med andre erfaringer og kan heller ikke tilpasses. Det er stor risiko for at personen utvikler seg til en som utfører, men som mangler innlevelse i det som utføres.

Vi valgte å møte Olle med en annen tankegang og på en annen måte. Vi ville fortelle Olle at vi hadde forståelse for hvordan han følte det. Vi ville at han skulle føle seg tilstrekkelig og respektert i alt det han viser oss. Vi rettet oss derfor meget etter det Olle med sin måte å være på fortalte at han behøvde. Vi visste at Olle hadde en god innlæringsevne som vi ikke risikerte å miste uansett hva vi gjorde. Det Olle behøvde var en trygg base å støtte seg til for på sikt å kunne anvende mange andre evner. Vi begrenset derfor Olles erfaringer til slike som ga så lite angst som mulig. Vi sorterte i miljøet, dvs. vi fjernet ting som sto i veien for ham, ting som lokket ham til å slå i stykker eller rive ned. Vi gjorde det han så ut til å trives med. Vi ser i beskrivelsen hvordan hans ønsker endret seg i løpet av den tiden han var på skolen fra i begynnelsen å være rettet mot kjente aktiviteter som f.eks. ved skolepulten, til å rettes mot sofaen og senere mot nye aktiviteter i økende omfang. Det blir Olles behov for indre kontroll som blir ledestjernen når vi former dagen hans. Vi oppfatter at han savner en varig trygghetsfølelse og lar ham på nytt få muligheten til å knytte seg til sin personlige omsorgsgiver. Som syns- og hørselsskadet barn er det naturlig å ha sprekker i personligheten på grunn av mangler i utviklingen som lett oppstår når man ser og hører dårlig. Olle brukte lang tid innen han slapp andre personer inn på seg. Trolig er Olle alt for redd for å bli sviktet, for å mislykkes eller han er redd for å bli forlatt. Ingen vet helt hvordan hans erfaringer ser ut og hvilke forventninger han har til verden. Olle får tid. Man venter tålmodig på ham og lar ham bestemme farten.

I tenkningen omkring døvblindes utvikling og problemer har fokus mer og mer flyttet seg fra selvstendighetstrening til interesse for tidligere og mer grunnleggende forutsetninger for separasjon og selvstendighet. Å forsøke å kompensere for noe av det den døvblinde har gått glipp av tidlig i utviklingen, er blitt en av de viktigste oppgavene. Om man ikke tar hensyn til dette, kommer den døvblinde til å fortsette å ha behovet, og vil finne ulike uttrykksformer for å gjøre oppmerksom på den mangelen som er oppstått og som ligger til grunn for den problematikken vi står overfor idag. Med mindre vi tar hånd om disse skadene, kan vi aldri nå en utvikling på et grunnlag av trygghet, der individet har evnen til selv å bruke de ferdigheter og de kunnskaper han besitter. Det er naturlig å se de døvblindes tilknytningsvansker i lys av det dårlige grunnlaget for tidlig samspill som foreligger ved medfødte sansetap.

Derfor skaper vi et lite miljø for en døvblind med en hovedperson i personalegruppen som utses til å bli elevens menneskelige relasjon for utviklingen. Hovedpersonens rolle er forskjellig etter som hvor den døvblinde er i utviklingen. Å få bli avhengig er for mange en nødvendig regresjon som gir kraft til å gå videre i utforskning og ekspansjon. Båndene til hovedpersonen forlenges gradvis og en separasjon avslutter prosessen. Å være hovedperson innebærer å være lydhør og følsom for den døvblindes behov i det aktuelle øyeblikket. Hovedpersonen kommer til å følge med i elevens fremskritt og tilbakeskritt; progresjonen og regresjonen er begge like viktige elementer i utviklingen.

Eleven speiler seg i hovedpersonen i utviklingens løp. Vi må tenke på hvordan de situasjoner som normalt oppstår ved hjelp av synet, nå kan etableres for et døvblindt barn. Hvordan kan vi kompensere? Vi antar at det i første rekke er den taktile sansen som må erstatte for tapet av syn. Det døvblinde barnet får en oppfattelse av seg selv gjennom berøring. Hvordan føles hendene mine? Hvordan tar jeg i deg? Hvordan beveger jeg meg i kontakten med deg? Det blir spørsmål man må stille seg selv. Hvordan kjenner jeg gleden og varmen i kontakten med barnet slik at jeg kan åpne sansene mine mot barnet og gi den kraften og det motet som kommer til å behøves for å orke alle de krenkelsene og den motgangen som følger i ekspansjonen, dvs. når barnet begir seg ut i verden og vil prøve selv.

### **Sammenfatning og diskusjon**

Olle flytter til en ny institusjon. Han er følelsesmessig ute av balanse, han er kaotisk, utagerende og aggressiv. Denne aggressive adferden kan tolkes på forskjellige måter.

For eksempel var han ikke aggressiv på den skolen han var før. Der var undervisningen sterkt strukturert og voksenstyrt. Er det den samme graden av strukturering og styring han har behov for nå? Dette bunner i en idé om at en ytre struktur og styring gir barnet trygghet. Den voksne vet hva som er best for barnet og har strukturert og planlagt aktivitetene ut fra det. Barnet aksepterer dette og slapper av med det, det kan utføre aktiviteter uten å ta initiativer, uten å styre, planlegge eller vurdere egne aktiviteter. Nivået er generelt høyt når det gjelder den voksnes initiativ og aktivitet. Barnets adferd preges derimot av passivitet, manglende initiativ, vilje og egenstyring og manglende vurdering.

Den aggressive adferden kunne tolkes ut fra en annen fortåelsesramme. For eksempel er flytting en voldsom og radikal endring som ofte utløser en alvorlig krise. Personer, rutiner og fysisk miljø endres, den ytre strukturen som før dempet ned indre uro forsvinner slik at barnet opplever mye unyansert kroppsuuro igjen. Barnet synes kaotisk, frustrert og aggressivt i sin nye livssituasjon. I en krise regredierer mennesker ofte til tidligere faser i livet med behov for å gjennomleve dem på nytt. Olle har behov for bare å sitte i sofaen med sin nye hovedperson og bare bli holdt omkring, oppleve en kontinuerlig nærhet og kontakt med få personer.

Det er over tid at trygghet og tillit til et annet menneske oppbygges, og det tar år for Olle å oppleve trygghet i sine forsøk på å etablere bindinger til sine viktigste personer.

Undervisningen ble flyttet til boavdelingen, så det fysiske miljøet som Olle skal gjøre seg kjent i, blir begrenset. I starten er det bare det ved skrivebordet og i sengen at Olle er trygg. Over tid utvides hans verden i takt med at han får tillit til og kjenner seg trygg sammen med sine nærmeste personer, og han får dermed overskudd til å utforske en større verden. Lekeplassen blir besøkt, men bare for en kort tid, for deretter å vedne tilbake til boavdelingen for å forvise seg om at den fortsatt eksisterer. Dette gir uttrykk for hvor viktig det er at bare få personer er i kontinuerlig fysisk kontakt med barnet over tide I denne kroppskontakten må den voksne rette oppmerksomheten mot barnets emosjonelle uttrykk og gjøre en ekstra innsats for å se, tolke og forstå barnets emosjonelle uttrykk og respektere disse med hensyn til fysisk nærhet, behov for å være alene, berøring, samspill og kommunikasjon samt i hvilket tempo barnet makter utforskning av nye miljøer og deltagelse i nye aktiviteter. Dette er alt sammen meget krevende aktiviteter for et døvblindt menneske og forutsetter et grunnleggende trygt og nært forhold til få voksne. Disse voksne utgjør barnets sikkerhetsnett i aktivitetene. De gir barnet mulighet for å ruste seg emosjonelt hos den voksne og dermed få psykisk overskudd til utforskning og handling. Her er det viktig med gjentakelser; å kunne nikke gjenkjennende til personer i sosialt samvær, ha felles aktivitet og felles fysisk miljø er trygghetsskapende.

### **Relasjonenes betydning for utvikling**

Hvis et barn har bygget opp et forsvar mot øyenkontakt og mot kontaktsituasjonen i det hele tatt, bør dette betraktes som viktig informasjon for tiltak og må tolkes ut fra en forståelsesramme for menneskelig fungering og utvikling. Man kan anta at barnet ikke har hatt positive opplevelser i kontakt- og samspillssituasjoner. Barnet er ikke blitt speilet, tolket og reagert på på en måte som barnet kan forstå. Stereotype adferdsritualer og selvstimulering er angstdempende for barnet - her møter det velkjente adferdsmønstre i sin isolerte verden, og disse skaper forutsigbarhet og er en bekreftelse på barnets egen eksistens. Barnet unngår helst kontakt- og samspillssituasjoner for å slippe å bli frustrert. Slike situasjoner er angstprovoserende for barnet da de har gitt negative erfaringer - barnet er ikke blitt sett, forstått og har ikke fått forståelige reaksjoner på sin adferd.

I arbeidet med døvblinde må den formelle kommunikasjonen erstattes av eller suppleres med en bredere emosjonell kommunikasjon, der det reageres på barnets spontane initiativer og utspill. De må sannsynligvis respekteres i et meget kroppslig orientert samspill og kommunikasjon, der fysisk nærhet karakteriserer samspills- og kommunikasjonssituasjonen. Kommunikasjonen må være en kontinuerlig og dynamisk prosess der begge parter hele tiden er aktive. Det er en sosial situasjon der begge parter tilpasser sine handlinger i respekt for det som foregår. For å gjøre

en gjensidig avlesning og bekreftelse på aktivitet mulig, er det nødvendig med individuelle kompensatoriske tiltak. Emosjonelle handlinger må utføres ekstra uttrykksfullt og tydeliggjøres kroppslig slik at det døvblinde barnet har mulighet for kroppslig å avlese emosjoner samtidig som spontanitet og emosjonalitet beholdes. Det er i speilingen og avlesningen av andres emosjoner at barnet kan få kjennskap til og forstå egne emosjoner. Hvis det døvblinde barnet skal kunne beherske intensjonell kommunikasjon, må det være i stand til å representere den voksne som en som kan forstå barnets intensjon til å kommunisere og som barnet kan påvirke. Dette vil si at barnet må oppleve og erfare over tid at den voksne ser, forstår og reagerer på de utspill og initiativer som kommer fra barnet og reagerer i forhold til dette slik at barnets emosjonelle uttrykk for ønsker, behov, intensjoner og vilje respekteres og etterkommes. Slik utvikles barnets gryende jeg-følelse til senere å bli selvbevissthet og egentlig identitet. Med andre ord kan vi si at den voksne ser og speiler barnets emosjonelle uttrykk, tolker det ved å tillegge det verdi og kulturell betydning og reagerer ut fra dette. Kroppsuro blir differensiert og knyttet sammen med ulike emosjoner. Denne overføringsprosessen er avgjørende for barnets identitetsutvikling.

La oss gå tilbake til Olle og tenke på det kaos som han uttrykker, de usorterte følelsene som kommer frem, og som Olle ikke har kontroll over. Vi forstår at Olle har behov for hjelp til å håndtere det han føler. Han har behov for å bli tolket i den forstand at han har behov for å få en beskrivelse, få satt ord og uttrykk på de følelser og behov han har. Det er til hjelp for en elev som Olle at hovedpersonen både i følelser og handling speiler og besvarer det som kommer innefra barnet. Så lenge barnet ikke er klar over sitt indre kommer det til å fortsette med å søke bekreftelse. Barnet kommer til å ha problemer med å ta inn det du forsøker å formidle, det vil si en opplevelse som ikke er barnets egen. Slik er barnet heller ikke mottagelig for tilbud om lærdom om det som finnes omkring. Har barnet en hovedperson som følelsesmessig deler og forstår, og som ved å gi trygghet hjelper ham med i fysisk og psykisk forstand å holde fast ved en følelse så den ikke tar overhånd og blir skremmende for barnet, har barnet muligheten for å identifisere seg med de trygghetsskapende egenskapene hos hovedpersonen. Mangler identifikasjonen her, er behovet der fortsatt for å bli tolket, forstått og besvart slik at de psykiske bevegelsene kan bli holdt sammen. Barn har både behov for og kapasitet til å lære å finne seg selv gjennom identifikasjon slik at de kan utnytte sine evner til å forstå og holde sammen på egne følelser. Erfaringen sier oss at døvblinde barn kan ha behov for denne slags identifikasjon langt opp i årene. Det kommer kanskje delvis av at vi har vanskelig for å svare på de døvblindes behov for taktile uttrykk for følelser og delvis av at de så altfor ofte har møtt en traumatisk omverden.

I arbeidet med døvblinde er det også grunn til å tenke over hvordan man holder balansen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon. På grunn av handikappets art får mange døvblinde barn i utilstrekkelig omfang muligheter for å gi uttrykk for egne

behov. Årsakene er mange. Iblant kommer det av at barnet har svake eller annerledes signaler for behov, de ligner ikke dem vi seende og hørende er vant til å oppfatte. Av og til er det omgivelsenes manglende evne til å tilpasse seg det døvblinde barnet. Det er dessuten altfor lett å legge mer vekt på frustrasjonen enn på tilfredsstillelsen. Begge deler behøves, men når frustrasjonen har en befordrende virkning på utvikling, så synes en forutsetning å være at frustrasjonen følger etter en tilfredsstillelse. Opplevelsen av at jeg får det jeg behøver og at jeg selv kan sørge for at jeg får, vekker en tiltro som gjør at barnet kan klare skuffelse.

Har balansen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon vært god, vokser det frem en styrke til å stå imot skuffelse og en evne til å se frem mot utsatt behovstfredsstillelse. Blir frustrasjonen for sterk, eller kommer den for tidlig, fører det lett til opplevelsen av en ond verden som barnet vil forsøke å beskytte seg mot og vil unngå å forholde seg til. Fravær av frustrasjon er heller ikke av det gode, ettersom barnet for lenge beholder det lille barnets omnipotens og kan forbli i et avhengighetsforhold til sin hovedperson altfor lenge. Dette vil virke hindrende for separasjon og individuasjon.

Om vi ved lydhørhet og oppmerksomhet gir plass for elevens kapasitet, kraft og vilje til utvikling, bygger vi opp elevens tiltro til egne evner og tanker selv om den er annerledes enn andres. Gjennom å respektere elevens ha-det-godt-behov og deres aggressivitet i form av konfrontasjon, selvhevdelse, selvbevarelse og særskilthet, fremmer vi deres individualisering og inspirerer og frigjør deres lyst til læring og utvikling.

Utvikling bygger på en god følelsesmessig dialog der eleven blir bekreftet som person og får følelsen av å bli respektert som den han er. Denne dialogen er for alle barn kroppslig i begynnelsen, og vil for en døvblinds vedkommende fortsette å være det i stor grad. Den kroppslige kontakten synes å bidra til at barnet lærer sin egen individualitet og avgrensning å kjenne. Derigjennom utvikles noe som kan beskrives som en psykisk hud som vi kan se på som ekvivalent til den fysiske huden. På denne måten skapes en følelsesmessig base for en utviklings- og innlæringsprosess som bare kan finne sted når en slik base finnes.

Å få oppleve, som Olle, at hans hovedperson stiller opp på det han vil, er interessant i og leker de lekene med ham som han gjerne vil, det fremmer hans evne til å finne egne grenser. Når man kjenner egne grenser, våger man trygt nærme seg andre mennesker og gå inn i dype relasjoner. Har man den viten om seg selv i bakgrunnen, og kan si ja og nei, behøver man ikke bli utsatt for andres overgrep.

Der vi møter motstand mot kontakt og aktivitet, bør vi vurdere å legge større vekt på emosjonene enn på aktiviteter. Relasjonen kan da være viktigere enn det vi gjør. Legger vi størst vekt på aktiviteter på bekostning av emosjonene, mister eleven lett

lysten til å fortsette å lære seg selv å kjenne og å være seg selv. All utvikling og alle menneskelige relasjoner går ut på å være den man er. Ut fra egne følelser orienterer man seg i verden og forsøker å gjøre den forståelig. Om følelsene blokkeres, reduseres eller kveles, mister vi et viktig instrument. Menneskets evne til orientering opphører, og det oppstår med høy sannsynlighet forvirring.

I omgangen med Olle blir tempoet senket, og man velger situasjoner som han liker og aksepterer. Dette betyr at Olles beredskap og forsvar reduseres, og at man har muligheter for å få fram følelsesmessige signaler hos Olle som man kan forholde seg direkte til. Dette gir Olle en mulighet til å etablere en kontakt med seg selv. En langvarig og møysommelig oppbygget relasjon til Olle, basert på sensitivitet overfor og respons på Olles signaler synes å gi grunnlag for en kontakt med egne følelser. Dette ser en uttrykt i form av økt fleksibilitet. Etableringen av kontakt med egne følelser hos Olle fører også til at hans kapasiteter og utviklingsmuligheter trer klarere frem. All utvikling forutsetter en eller flere nære relasjoner. I arbeidet med døvblinde er det derfor ikke tilstrekkelig å ha et 1 til 1 forhold (hver døvblind har en som jobber med bare seg hele tiden). Det må også være en nær relasjon mellom den døvblinde og den som arbeider. Dette er den eneste måten en kan ivareta den døvblindes behov. Den døvblindes behov blir i stor grad uttrykt med kroppslig adferd, og for å oppfatte og forstå disse kreves det en sensitivitet som bare oppstår i nære relasjoner.

I eksemplet med Olle ble hans dagsstruktur bygd opp ut fra en tolkning av hans signaler og hva man mente at han likte. Olles følelser blir i dette eksemplet hele tiden grunnlaget for oppbygging og utvidelse av den daglige aktivitet. Det finnes selvfølgelig også andre fremgangsmåter. Det kan f.eks. for noen være gunstig i utgangspunktet å lage en dagsstruktur eller ha få aktiviteter, for å etablere relasjoner innenfor disse aktivitetene. Men aktivitetene må ikke bli viktigere enn relasjonen!

Døvblinde må altså ha både oversikt og forutsigbarhet i egen dag og få et forhold til innholdet i egne kroppssignaler. I daglig omgang med døvblinde er den største trusselen mot deres trivsel og utvikling de opplærings- og omgangsformer som tar sikte på å redusere signaler og problematisk adferd uten at dette er basert på nære relasjoner og fortolkning av adferden. Dette vil kunne avskjære oss fra å forstå den døvblindes behov.

### **Personaleperspektiv**

Døvblindheten gjør det vanskeligere å utveksle følelser i kontakt- og samspillssituasjoner der synet og øyenkontakten er sentral. Med individuelt tilrettelagt kompensasjon er det imidlertid mulig å arbeide bevisst med å sende og motta uttrykk for ønsker og behov og med følelsesutviklingen i det hele tatt. Det dreier seg om å arbeide bevisst med følelser i hverdagen, og det vil være behov for supervisjon og veiledning, dels for å identifisere og se den døvblindes emosjonelle



uttrykk, dels for å tolke innholdet og betydningen av dem. Her kreves en bred, faglig viten:

- Viten om utvikling og nyansering av menneskets medfødte emosjonelle disposisjoner og på hvilke betingelser en slik utvikling finner sted.
- Viten om det følelsesmessige spekteret i forhold til en kulturell, verdimeessig forankring.
- Viten om eksistensielle kriser, om generelle og individuelle reaksjoner, regresjoner, beredskap og forsvar.
- Viten om og erfaring fra hvilke situasjoner i livet som kan være spesielt kritiske for et døvblindt menneske, for eksempel adskillelse fra hovedpersonen (sykehusopphold og plassering på døgninstitusjoner), nye nærpersioner, nytt fysisk miljø, nye aktiviteter med videre.
- Viten om emosjonell feilutvikling som har karakter av psykopatologiske tilstander, for eksempel isolering i selvstimulerende adferd som vern mot forsøk på å skape kontakt- og spillssituasjoner, aggressiv adferd, selvskading og annen angstreduserende adferd.
- Viten om vår egen biologiske og kulturelle disposisjon for å ivareta emosjoner i en omsorgsposisjon.

Når man arbeider med emosjoner hos et annet menneske og forsøker å forstå krisereaksjoner som regresjoner og andre forsvarsmekanismer, konfronteres man med egne emosjonelle reaksjoner og relasjoner til egne eksistensielle kriser. Dette gjør det nødvendig med faglig supervisjon, så man kan adskille egne emosjoner, reaksjoner og kriser fra den døvblindes. Den intuitive samhandling mellom voksen og barn krever både bevisstgjørelse og innsikt for å kunne tjene sin hensikt på en profesjonell måte.