



Arbeidstekst nr. 34

Kulturelt betingede rammer for døvblindfødte personers utvikling

Jacques Souriau, F og Inger Rødbroe, DK

Arbeidstekst nr. 34

Kulturelt betingede rammer for døvblindfødte personers utvikling

Jacques Souriau, F og Inger Rødbroe, DK

Utgitt av Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD)

Slotsgade 8

DK-9330 Dronninglund

Danmark

Tlf. + 45 96 47 16 00

Fax + 45 96 47 16 16

nud@nud.dk

www.nud.dk

Arbeidstekst nr. 34

Kulturelt betingede rammer for døvblindfødte personers utvikling

Jacques Souriau, leder for ressursstretet CRESAM, F og Inger Rødbroe, faglig konsulent, NUD

©Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale 2002

ISBN 87-9719-007-3

Artikkelen De kulturelle rammer er publisert i The Emergence of Communication, 1999, CNEFEI, Suresnes.

Artikkelen Døvblindfødte børn i en anden kulturell kontekst er publisert i fransk oversettelse i tidsskriftet Enfance 1/2000, PUF, Paris.

De kulturelle rammer

Jacques Souriau, leder for ressursstretet CRESAM

*Life's a tale
Told by an idiot, full of sound and fury
Signifying nothing*

(Shakespeare, Macbeth, akt V, scene 5)

Det har vært holdt to kurs om kommunikasjon (i Suresnes ved Paris i 1996 og 1999, red.) som i hovedsak har dreiet seg om å finne frem til de optimale betingelsene for en døvblindfødt persons utvikling (Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Visser, T. og Souriau, J, 1996). Vi kan si at vi for en stor del har sett universet redusert til to mennesker som praktisk talt har vært upåvirket av verden utenfor. Det har i alt vesentlig handlet om å finne kriteriene for det man kan definere som en "kompetent partner" for mennesker i alminnelighet når de er helt i begynnelsen av sin utvikling, og spesielt om de kriterier for godt partnerskap som gjør seg gjeldende når personen i tillegg er døvblindfødt. Vitenskapelig forskning og observasjon av interaksjon med både funksjonsfriske og døvblindfødte barn synes å vise at noen av kvalitetene til en "kompetent partner" er:

- Sensitivitet for initiativer fra barnet
- Evne til å ta del i de musikalske og narrative aspekter ved interaksjonen
- Evne til harmonisk gjennomføring av forhandlinger om utveksling av intensjoner og en felles mening.

Vi har historien om to personer som forsøker å etablere den første kontakten, utvikle og berike relasjonen, og å tilføre dynamiske og mer og mer komplekse aspekter ved kommunikasjonen (Rødbroe, I. og Souriau, J. 1997). Gjennom detaljerte observasjoner av interaksjon filmet på video er vi blitt oppmerksomme på de mekanismer som settes i verk, på variasjonen i de temaer som interaksjonen dreier seg om og på den emosjonelle dynamikken i dette. Kvaliteten ved interaksjonene - og spesielt den "kompetente partners" kompetanse - er ikke synliggjort ved en særlig modell som har vært bestemt på forhånd, tvert i mot: Det har vært barna som har gitt oss sitt syn på kvaliteten. Vi har basert oss på kriterier som interaksjonens varighet og uttrykk for glede. Jo lenger interaksjonen opprettholdes, jo mer interessert kan man anta at den døvblinde er, og barnets smil og latter viser gleden ved at partene forstår hverandre.

Vi har også kunnet se hvordan de første symbolske elementene er kommet til syne i interaksjoner som er opplevd som rike og følelsesladde.

Likevel, livet i disse mikrouniversene fungerer ikke som isolerte systemer: Riktignok hviler det på den neuro-sensoriske utrustning hos de to partnere, men denne endrer seg i løpet av interaksjonen.

Den materielle verden som de to partnere samhandler i, er allerede i stor grad formet av det som oppfattes som fornuft i den gitte kultur (land, religion, familie). Denne kulturen har formet holdninger, forventninger og tro hos de kompetente voksne, ja til og med deres kroppsspråk.

Dette gjør det nødvendig å utvide utviklingsmodellen til også å omfatte de kulturelle rammer. Med kulturelle rammer menes både det tema for utforskning som partene har felles og det element som former en persons holdninger helt fra prosessen med utvikling av kommunikasjon begynner.

Kultur

De kulturelle rammer som vi hver og en lever innenfor har innflytelse på hvordan vi er her i verden. Ethvert menneske former seg etter kulturen og integrerer den i hele sin utvikling. Vi lever i en verden samtidig som en verden lever i oss. I sine refleksjoner over hvor lite mennesket er her i det enorme universet skrev Pascal: ”Med sitt rom omslutter og sluker universet meg som en liten prikk; med min tankevirksomhet forstår jeg det” (fritt oversatt fra Pascal, B. ”Pensées”).

Våre kulturelle rammer er produkt av menneskers strategier for å overleve, og fremfor alt et produkt av deres kroppslige, tankemessige og sosiale lek.

Kulturen her og nå (synkront perspektiv)

Vi lever til en hver tid i en verden av ting som har en kulturell utforming. Den naturlige tilstand er et teoretisk begrep som vi ikke har noen umiddelbar erfaring med. Den måten som vi hver dag kler oss på, spiser på, arbeider på eller hviler på reflekterer en samling vaner, tilbøyeligheter eller holdninger som er bestemt av vår kulturelle tilhørighet. Til og med for å dekke de mest grunnleggende behovene som sult og tørst har menneskene konstruert måter å lage mat på eller oppføre seg ved bordet på. Disse handlingene er preget av ritualer eller vaner som i og for seg ikke har noe med det opprinnelige å gjøre, nemlig at vi må skaffe kroppen vår nok næring. De tingene vi spiser og de tingene vi spiser med, de seremoniene vi setter i verk i forbindelse med måltidet er uttrykk for den kulturen som vi tilhører. Og faktisk forbruker vi ikke bare mat, vi konsumerer også kulturelle tegn. Vi kan si at verden omkring oss er et univers av uttrykk som vi lærer å forholde oss til og forstå. Det samme gjelder persepsjon. Man kan ikke se det man ikke har lært å se. Denne tanken er helt perfekt formulert av den argentinske forfatteren Jose Luis Borges, i en novelle som har den engelske tittel ”There are more things” (Borges, J. L., 1975):

For å se en ting må man forstå den. En stol forutsetter den menneskelige kropp, dens bevegelighet og dens deler; saksen det å klippe. Den ville kan ikke forstå misjonærens bibel; passasjerer ser ikke det samme seletøyet som kuskene. Hvis vi virkelig kunne se universet, ville vi kanskje kunne forstå det.

Vi lever altså midt i et omfattende system av tegn som vi kan kalle ”et semiotisk system”. De tydeligste eksemplene er språket, skriftsystemene, reklamen, vitenskapen og kunsten som produserer og manipulerer med tegn. Det er likevel tingene i dagliglivet - klær, mat, arbeidsredskaper, leker, sosiale rytmer osv. - som er de kraftigste tegnene, selv om de synes helt naturlige og selvfølgelige for oss. Kroppen vår er preget av den måten vi ble vugget på som små, og ansiktsuttrykk og handlemåter av dynamikken i leken og ritualene i familien.

Sosiologen Pierre Bourdieu har et eksempel som forklarer tingenes begrensende makt: Når en kvinne kler seg i et kort skjørt, er det en fysisk begrensning for henne som også skaper og viser en psykologisk begrensning (på samme tid forpliktelsen til å forføre uten å la seg forføre), så hun både på kropp og sjel blir påminnet om mannens dominans. Vi gjentar setningen lånt fra Pascal ovenfor og erstatter ”tankevirksomhet” med ”kropp”: ”Med sitt rom omslutter og sluker universet meg som en liten prikk; med min kropp forstår jeg det”.

Vi lærer å bevege oss i og forstå dette systemet av uttrykk, ikke bare i kraft av den eksplisitte og implisitte oppdragelsen vi får, men også gjennom vårt ønske om og evne til å utforske verden for å prøve å forstå den. Vi bidrar til kontinuitet i dette ved å være kreative i vår aktivitet; når vi skriver, skaper kunstverk eller produserer verktøy. På samme måte utvikler språkene seg gjennom de mange måtene språkbrukere på forskjellige nivåer anvender dem. System skal ikke her forstås som en fast struktur, men som en samling elementer som alle kan påvirke hverandre, både i rolle og funksjon, ved at ett av de øvrige elementene forandres.

I løpet av utviklingen vil barn gradvis oppdage en orden i den verden de lever i. I de tidlige interaksjoner vil de voksne gjennom kroppsspråk, sensibilitet og stemmebruk formidle sin kultur, selv om de baserer seg på initiativer, bevegelser og holdninger hos barnet.

Enkelte kulturer setter kroppskontakt med barnet høyt, mens andre foretrekker større fysisk avstand, men setter til gjengjeld tidlig inn med forsøk på språkutvikling. Noen kulturer oppmuntrer babyen til å se på ansikter, mens andre igjen søker å unngå blikkontakt (Garitte, C. 1994). Denne kulturoverføringen, eller kulturelle ”massasje” skjer ikke bevisst, men skjer bit for bit direkte fra kropp til kropp. Kulturoverføringen kan også være bevisst, som f.eks. når man lærer fra seg leker eller lærer barnet symbolsystemer og å kommunisere med dem.

Når alt dette nå er slått fast, er det naturlig å fremme ideen om at kultur ikke er noe som først blir tilbudt barnet etter at det har lært seg kunsten å være i dialog med andre og har fått sitt første språk. Gjennom det kroppsspråk og de handlemåter det møter hos sine partnere samt gjennom den fysiske verden det lever i opplever barnet kulturen helt fra det øyeblikk det er født. Oppdragelsens kunst består i at de voksne tilpasser de kulturelle koder som er nedfelt i kroppen, i språket og i holdningene til babyens biologiske forutsetninger.

På samme måte er døvblindfødte personer også sterkt påvirket av kulturelle variabler. Det er slik de kulturene som verdsetter berøring og som tillater lukter i dagliglivet i visse henseender kan synes å tilby bedre omgivelser for døvblindfødtes tidlige utvikling enn de kulturene som karakteriseres ved større kroppslig avstand mellom mennesker (se etterfølgende artikkel av Inger Rødbroe).

Familien er også et eksempel på en kulturell ramme. Vi har for eksempel foreldre som har konstruert gunstige omgivelser for sitt døvblinde barn ved at det får lov til å ha bar overkropp, noe som øker flaten for taktil kontakt. Videre lar de organiseringen av personer i rommet følge ritualer som gir prioritet til opprettholdelsen av kontakt og referensiell bruk av gester (Daelman, M. et al. 1999).

Kulturen i et historisk lys (diakront perspektiv)

Det bildet man umiddelbart har av barnets utvikling, spesielt av utviklingen av kommunikasjon, består av etapper som man kan sammenfatte på følgende måte:

- utvikling av førspråklig kommunikasjonskompetanse
- utvikling av språk i tale og i skrift.

Vi har dessuten en tendens til å forestille oss at utviklingen er orientert mot et mål som er å bli voksen og kunne snakke, lese og skrive. Denne forestillingen om det ferdigutviklede

menneske er imidlertid relativt ny i menneskehetens utvikling, og det finnes også i dag kulturer hvor dette synet på utvikling ikke gjør seg gjeldende.

Det er interessant å se på de etapper som menneskeheten i sin utvikling har vært igjennom med hensyn til konstruksjon av symbolsystemer, spesielt skrift:

Man mener at mennesket hadde talespråk for minst 100.000 år siden. De første hulemalerier oppstod for ca. 25.000 år siden. Fra perioden 3.000 – 1.500 f.Kr. finnes det egyptiske og kinesiske piktogrammer. Fra bronsealderen (ca. 2.500 f.Kr.) kjenner vi ideogrammer eller skrift som er basert på bilder. Vi møter senere hieroglyfer og bestemte symboler og det skjer en overgang fra såkalt logografiske skriftsystemer, der bilder symboliserer ord, til et skriftsystem som baseres på fonologiske enheter, dvs. at skriftbildet representerer lyder eller stavelser. Først ca 1.000 f.Kr. blir Iliaden og Odysseen skrevet med et alfabet av fønikisk opprinnelse og ca. 200 år senere begynner etruskerne å bruke det vi kjenner som det latinske alfabet.

En rekke kommentarer kan knyttes til dette:

- Det fremgår ikke hvilken plass gester kan ha hatt i utviklingen av og bruken av det talte språk. Gester har og har hatt en funksjon i minst tre sammenhenger:
 - Utviklingen av talespråk har i menneskehetens historie basert seg på kroppslige uttrykk som rytme, mimiske og gestuelle bevegelser og peking (Rousteau, G. 1989).
 - I begynnelsen av barnets liv spiller gestene en dominerende rolle dels som forberedelser til og dels som ledsager av språklige uttrykk, med rytme, mimiske og gestuelle bevegelser og peking.
 - Hos barn og voksne som mestrer talespråk er bruk av gester et kroppslig akkompagnement som stadig lever og som understøtter de talespråklige uttrykk (Cosnier, J., Brossard, A. 1984).
- Skriftspråket har endret vår måte å se verden på. Det har kunnet ta opp i seg de rytmisk-melodiske og fortellende aspektene som talespråket har og dermed bevare de store fortellinger for ettertiden. Blant de første eksemplene på skrift er de lange muntlige fortellingene som Odysseen eller Bibelen. Skriftspråket har imidlertid først og fremst bydd på - og det er kanskje derfor det er oppstått - nye måter å presentere informasjon og intensjoner om kommunikasjon på, f.eks. for å føre regnskap, nedskrive stamtavler og beskrive fremgangsmåter.
- En gjengs oppfattelse er å ha *det vestlige alfabetiske skriftspråket som et mål for utviklingen*. Vi må ikke glemme at det i vår tid er flere grupper mennesker som ikke kjenner til skrift, og at millioner av mennesker bruker ikke-alfabetiske skriftspråk.

Når utviklingen skisseres på denne måten, ser man bort fra den kroppslige aktiviteten som finner sted i kommunikasjonsprosessen. Kommunikasjon skjer ved det samlede kroppslige og bevegelsesmessige uttrykk, men står i fare for å bli redusert til mer og mer å dreie seg om det orale området, dvs. munnen og taleorganene. Denne muntlige produksjonen blir dessuten i større og større grad overført til materielle gjenstander (vegger, papir, computere).

Språkvitenskapen, spesielt i de mest klassiske eller normative former, har understøttet denne utviklingen idet den har beskrevet språk slik de ideelt sett fungerer på det syntaktiske plan,

eller som skriftspråk. I hvert fall ble de beskrevet ut fra former som nesten aldri ble brukt i daglig kommunikasjon.

Den sterke innflytelsen som særlig vestlige kulturers skriftspråk og andre rent språklige kommunikasjonsformer har hatt på kommunikasjon, kan medføre et visst press på oss og kan forlede oss til ikke å tillegge de kroppslige og dynamiske aspektene ved kommunikasjon nok vekt og betydning.

Den utbredte bruk av symboliserende gjenstander (f.eks. referanseobjekter, piktogrammer og dagkasser) som har vært en god hjelp for de døvblinde til bedre å kunne forstå og forutsi de aktivitetene de tar del i, har likevel ikke vært nok til å sikre en dialogpreget kommunikasjon med et kroppslig utgangspunkt.

Menneskets utvikling

På mange måter har det enkelte menneskets utvikling en parallell i den samlede menneskehetens utvikling. Vi finner faktisk i begge sammenhenger en utvikling fra det rent kroppslige til det symbolske, og det kan sammenfattes som følger:

Primær intersubjektivitet

Samhandlingen mellom barn og voksen ytrer seg på det kroppslige plan ved bevegelse, bruk av stemmen, kroppslige uttrykk eller blikk. På dette trinn i utviklingen er det bevegelsene som utgjør temaet i samtalen og det er bevegelsene som er uttrykk for følelser (Trevorthen, C. and Hubley, P. 1978).

Sekundær intersubjektivitet

Barnet blir i stand til å organisere relasjonen til den voksne i forhold til verden omkring. På dette trinnet i utviklingen vil barnet utforske både den sfæren som har med relasjonen å gjøre og den sfæren som består av gjenstander.

Begynnende symbolsk aktivitet og språk

I det repertoar av aktiviteter og bevegelser barnet har er det noen som får en ny funksjon ved at de kan gjenfremkalle minner om handlinger eller også forutsi begivenheter. Det kan dreie seg både om gester og om vokalisering. De første ordene og/eller referensielle gestene (se mot, peke) får en mening fordi de gjør det mulig å fortsette den intersubjektive handlingen. Den funksjonen de har for barnet er ikke å endre tingenes tilstand, men å dele tanker, følelser, interesser eller planer med en partner, eller rett og slett å tenke på eller gjenoppleve noe. Barn og voksen imiterer hverandre og kommer med innspill som gjør det mulig å gjøre det semiotiske systemet de har sammen rikere, og dermed også gi flere muligheter til å dele tanker med hverandre. Ettersom barnets nervesystem modnes, vil barnet begynne å utforske den språklige verden og litt etter litt lære seg å mestre de fonologiske, leksikalske, syntaktiske og pragmatiske regler som gjelder i denne.

Begynnende bruk av eksterne symboler

På samme måte vil noen av de gjenstandene som barnet utforsker og gjør til temaer for samhandlingen få en symbolsk betydning.

Vi kjenner et eksempel på at et barn som har lekt en lek med en virkelig klokke, kan gjenfremkalle opplevelsen av leken med denne klokken ved å leke med en leketøysklokke, f.eks. en klokke i plastikk. Plastikk-klokken vil ha en metaforisk verdi for barnet idet den ligner på den virkelige klokken og kan erstatte den i leken på bakgrunn av det. Den har stort

sett samme form, den henger ned og kan svinge fra side til side - akkurat som den riktige klokken gjorde - og barnet kan leke nøyaktig den samme leken med den. Samtidig har den en metonymisk verdi idet den fremkaller de samme lydene og de samme bevegelsene hos barnet som det brukte i leken med den riktige klokken. Barnet ser en tydelig sammenheng mellom klokken og den leken han leker med den. Dermed kan plastikklokken godt erstatte den riktige klokken, og leken får symbolske aspekter (Daelman, M. et al. 1999).

Denne typen symbolske variasjoner blir mer og mer komplekse ettersom utviklingen skrider frem: Leketøy, bilder, byggeklosser osv. gir barnet mulighet for gjenopplevelse gjennom mer og mer symbolske handlinger.

Å lære å lese og å skrive

I samfunn som har skriftspråk lærer barnet med tiden å forstå og å produsere et skriftsystem som forutsetter en ganske avansert mestring av det talte språket. Denne læringsprosessen tar mange år og resultatet er meget forskjellig fra person til person. Nivået på en persons skriftspråk kan dessuten synke betraktelig hvis det ikke blir tilstrekkelig vedlikeholdt.

Utvikling finner sted på grunnlag av barnets lek med den voksne eller med andre barn. Det hersker stort sett enighet om at den voksnes evne til å ta utgangspunkt i barnet er en vesentlig betingelse for suksess i utviklingen. På den ene siden er det viktig å følge opp på forslag, ønsker, eller initiativer fra barnet, på den andre siden er det viktig å være fortrolig med barnets behov for og lyst til utfordringer, overraskelser og nye ting.

Det har vært arbeidet en del med det første aspektet - altså med oppmerksomheten mot barnets initiativer - som er det kommunikasjonsdreier seg om, spesielt på de aller første trinnene i utviklingen.

Det kunne imidlertid være interessant å utvide interessefokus og forsøke å vurdere hva som er kvaliteter ved en kompetent samhandlingspartner med tanke på evnen til å foreslå interessante temaer for barnet og å tilby ny symbolikk i det omfang barnet er i stand til å forstå det.

Narrativer, habitus og intensjoner

Når det gjelder dynamikken i en persons utvikling gjennom relasjoner med omgivelsene på, er det tre viktige begreper det bør knyttes noen kommentarer til:

Narrativer

Allerede meget tidlig i livet, lenge før det har språk, kan barnet forstå, følge med, huske og fortelle historier, og det kan improvisere musikk og dans. Vi har sett at døvblindfødte personer også fryder seg over å ta del i leker skapt av rytme, mimetiske handlinger, overraskelser og utfordringer. Denne erkjennelsen gir grunnlag for å gjennomtenke begrepet "motivasjon" fra en ny vinkel. På 70-tallet var de vitenskapelige referansene som ble brukt i døvblindearbeidet i hovedsak atferdsteoretiske, og medarbeiderne på feltet vurderte følgelig barnets motivasjon som en forventning om belønning. Dette resulterte i bruk av forsterkende elementer basert på menneskets primære behov (mat, motorisk og sansemessig persepsjon). På mange måter betraktet man forsterkningen som uavhengig av den personen barnet var sammen med. Med introduksjonen til tilknytningsteorien ble oppfattelsen av de døvblindfødtes motivasjon for mange mer fullstendig og mer menneskelig. Med narrativer som tilnærming har vi imidlertid noe ekstremt kraftfullt som dynamikk til interaksjonen, fordi begge partnere får mulighet til emosjonell utveksling om noe som de er absolutt felles om.

Denne dynamikken gjør seg gjeldende i interaksjon på vidt forskjellig kompleksitetsnivå; både helt enkle kroppsleker, rim og regler og språklige, komplekse fortellinger.

Begrepet 'habitus'

Det ser ut til at også begrepet habitus kan ha stor betydning. Begrepet er hentet fra sosiologien (Bourdieu, P. 1997) og har ikke tidligere vært verken vurdert eller tatt i bruk på vårt arbeidsfelt. Man kan definere begrepet som helheten av de forutsetninger og syn på verden som er resultat av en gitt opplæring og et møte med en kultur. Disse forutsetningene ligger i både kropp og sinn, og de gjør det mulig å ferdes i omgivelsene og derigjennom få en forståelse av dem. Begrepet habitus ligner det vi forstår med begrepet script (Nelson, K. 1985) idet det dreier seg om de mekanismene som får en til å velge å oppføre seg på bestemte måter i gitte situasjoner, og spesielt får en til å oppfatte mening og ords betydning. Habitus skiller seg imidlertid fra script ved at den ikke bare omfatter små øyer av omverdensforståelse, men en helhet av forutsetninger som er innprentet kropp og sjel, eller erfaringer som vi opplever ligner hverandre og som vi kategoriserer og bruker som sjablong senere. På en måte kan vi si at habitus er den plass og den rolle som er tildelt et menneske i de kulturelle omgivelser han eller hun er født inn i (familie, sosial klasse, land, religion osv.) og som det til en hver tid preges av.

Den danske psykologen Mogens Jensen (1999) kaller denne generaliseringen og flerdimensjonaliseringen av scripts for "arbeidsmodeller". Arbeidsmodellene har tre aspekter:

- En beskrivelse av de rent faktiske forhold som navn på forløpet eller begivenheten ("måltid"), hvor det kan foregå, hvem som kan delta, den normale rekkefølgen i forløpet, variasjonsmuligheter osv.
- En følelsesmessig verdivurdering av det som beskrives; er det noe godt, noe hyggelig, noe ubehagelig, noe anstrengende, spennende osv. Av denne verdivurderingen går det frem hvordan barnet gjerne vil at forløpet skal forme seg ("det er godt, både å spise og den oppmerksomheten man får når man spiser, så det gjelder å få det til å vare lenge", eller "det er frustrerende og kaotisk og ender alltid med at mor blir sint, så vi må unngå det eller få det avsluttet så fort som mulig").
- Et utvalg av handlingsmuligheter som barnet kan velge i mellom for å nå målene sine i den gitte sammenhengen ("man kan leke litt en gang i mellom, så varer det lenge", "man kan si man ikke er sulten, så unngår man måltidet" eller "man kan si at man er mett etter kort tid, så er det fort overstått").

Enhver som arbeider med eller er i familie med en døvblindfødt person er preget av den habitus som også former den døvblindfødtes måte å være og å tenke på. Denne habitus - et individs iboende forventninger, tro og holdninger - bestemmer hva man kan og hva man ikke kan gjøre, og det styrer de måtene man f.eks. har kroppskontakt på. Det kan således være enten harmoni eller konflikt mellom den aktuelle habitus og de forventninger og behov en døvblindfødt person har.

Ved å gripe fatt i begrepet habitus kan vi se meget viktige konsekvenser for personalutdannelsen.

Det er en illusjon å tro at verbal overføring av ideer vil påvirke sosial adferd direkte. De ideer og tanker vi møter, f.eks. i en kurssituasjon, kan bli radikalt omformulert av hver og en i

henhold til den enkeltes habitus og gi måter å tenke og handle på som slett ikke er i tråd med den opprinnelige idé.

Begrepet intensjonalitet

I den utviklingspsykologisk baserte tilnærmingen til arbeidet med døvblindfødte legges det stor vekt på den sensitiviteten man må ha overfor barnet, spesielt barnets intensjoner. Begrepet intensjonalitet fortjener å bli undersøkt nærmere slik at vi kan bli bedre til å begripe kompleksiteten i de uttrykk barnet kommer med.

Uttrykk for intensjon

Uttrykk for intensjon bør sannsynligvis betraktes som uttrykk som alltid omfatter flere nivåer. Det finnes en primær overflateform som viser at det eksisterer en intensjon eller den kunne eksistere. Uttrykkene kan utløses av en indre følelse, en habituseffekt eller det kan være et treff av tilfeldigheter. Et eksempel kan være at et barn utfører tegnet ”SPISE”. Intensjonen kan være noe annet enn det som ofte uttrykkes med ”SPISE”, for eksempel kan man godt forestille seg at tegnets referanse også omfatter hele konteksten omkring måltidet, hele den sosiale situasjonen blir kalt frem i hukommelsen, og at det dermed er en hel, liten historie som fortelles; ”SPISE” opptrer her i en narrativ form (se også Nafstad, A. og Rødbrøe, I. 1999 og Rødbrøe, I. og Souriau, J. i Mc Innes, J. 1999).

Når ”SPISE” blir brukt narrativt, er barnets forventning ikke nødvendigvis å få noe spise, som man i første omgang kunne tolke det. Det kan være at tegnet uttrykker gleden over å hygge seg med et måltid i fellesskap med andre, eller barnet i virkeligheten forteller om ting som skjedde i spisesituasjonen. Dette bekreftes ved at smilet på barnets ansikt ikke kommer idet maten blir presentert, men først når barnet opplever at partneren også har en videre oppfattelse av tegnet ”SPISE” og vil lytte til barnets fortelling.

Uttrykk for intensjon har en dynamisk karakter

Det å formulere et ønske har sannsynligvis en dynamikk i seg som både flytter og endrer de forestillingsbilder som trer i funksjon når intensjoner uttrykkes. For eksempel vil man i le Midi (Syd-Frankrike), når man hører en mage rumle ved lunsjtid, kunne oppleve at arbeidskameratene sier: ”Hei, nå er det spisetid” Denne enkle formuleringen vil utløse andre bilder enn dem som kun forestiller det å spise mat, den vil også fremkalle forestillingsbilder om den joviale og avslappede stemningen omkring måltidet. Formuleringen kan imidlertid også kalle frem andre bilder eller andre prosjekter gjennom ideer som ellers ikke forbindes med ytringen, f.eks. huske å gå innom kiosken for å kjøpe sigaretter, eller huske å ringe til en man var på restaurant med kvelden i forveien.

På denne måten blir en enkel biologisk reaksjon - magen rumler – til noe som utløser de mest komplekse forestillinger

- en utvidet intensjon (mat, måltid, emosjonelt fellesskap), eller
- i betydningen man må forflytte seg til et annet sted (mat, sigaretter, telefon osv,)

Når intensjoner kommer til uttrykk, skapes det en kompleksitet av flere samtidige og aktuelle nivåer som gir stort rom for dialog. Sensiviteten overfor mangfoldet av nivåer er uten tvil en av de kvalitetene man ønsker seg av en partner til et døvblindt barn (og for alle barn). Den gjør det mulig å reagere og å svare ikke bare på det mest eksplisitte nivået ved f.eks. å komme med mat, men også på alle de andre nivåene som gjør seg gjeldende som i eksempelet med et måltid i sosialt samvær, eller en hver annen assosiasjon som barnet kunne ha gjort. Med

evnen til å se helheten i de mange ulike nivåer får språket en plass og gir muligheter for utvidelse av den døvblindes ytring.

Dynamikken i den språklige utvikling

Det vi hittil har behandlet er det aller tidligste ordforråd eller den første bruken av ord i interaksjon. Det å kunne bruke ord for å kommunisere er bare det første skrittet mot oppbygging av språklig kompetanse. Ut over å ha ord forutsettes det at man kan organisere disse i syntaktiske strukturer samt å bruke disse strukturene på en måte som er tilpasset den konteksten der uttrykket skal komme.

Man observerer ofte at døvblindfødte personer bruker et mer eller mindre begrenset ordforråd og at de har store problemer med å forholde seg til syntaks. Denne situasjonen kan vekke mistanker om spesifikk nevrologisk svikt med konsekvenser for mestring av syntaks, gjerne en mangel i det medfødte system for tilegnelse av språk, og spesielt syntaks (Chomsky, N. 1975). Stilt overfor en slik situasjon kan man komme til å overse mulighetene for utvikling, eller til å forsøke å oppnå mestring av syntaks gjennom didaktiske øvelser.

Dette normative og idealistiske synet på språk har ført til undervisningsformer som fremfor alt har lagt vekt på å trene inn korrekt bruk av grammatikk og syntaks. En slik praksis har gjort seg gjeldende innenfor døvepedagogikken (Knudsen, G. 1977), og man finner den noen ganger også anvendt innenfor fremmedspråksundervisningen.

Man kan imidlertid stille spørsmålsteget ved hvor viktig mestringen av syntaks er når det gjelder selve kommunikasjonen. Når man observerer ikke-handikappede barn i kommunikasjon, ser man hvordan det muntlige språket kan virke ustrukturert og usammenhengende sammenlignet med den språkbruken som reglene foreskriver og som brukes i skriftlig fremstilling av dem som har lært "korrekt språk". Likevel fungerer kommunikasjonen fint, og barna lærer å snakke i dialog med den voksne. Den voksne understøtter dialogen ved å reagere på barnets utsagn (uten å sanksjonere) med bekreftende svar som utvider eller omformulerer, og dette gir barnet mot på å si noe igjen.

Faktisk bruker dialogpartnerne mange midler for å forstå hverandre og opprettholde dialogen i det virkelige liv: de peker, bruker blikkretning, beveger seg, handler, avbryter setninger så snart innholdet er oppfattet, snakker i munnen på hverandre, ler, bruker mimikk osv. En samtale er et mangfold av ord og bevegelser med kroppen som i langt større grad følger dynamikken i utvekslingen enn selv enkle syntaktiske regler. Det er i disse levende og sammensatte utvekslingene at barn oppdager hvordan ord eller kombinasjoner av ord henger sammen med den virkeligheten de opplever.

Her bidrar språket til utvekslingen uten at det musikalske flyt blir brutt. Det er ikke språket som gir partituret for kommunikasjonen, men det er et av elementene i partituret. Det kan komme inn i pauser, være akkompagnement eller ha førstestemmen, men bærer aldri alene musikken i kommunikasjonen.

Kunsten å lede barn til språk er således også dialogens kunst. Det er variasjonen og rikdommen i de mangedimensjonale utvekslingene som gir barn - eller voksne - mulighet til å øke sin kompetanse.

Det kan være et problem å få språket inn i denne improviserte musikken som en konversasjon er. Det krever en tredobbel kompetanse:

- kompetanse til å gjøre språket tilgjengelig for barn
- kompetanse til å gripe meningen i barnets verbale eller ikke-verbale ytringer
- kompetanse til å innføre ytringer i utvekslingen på en måte som gir den flyt. Det kan være å finne en åpning å smette inn i eller å gi ytringen en kroppslig dimensjon for å bidra til dynamikken.

Vi bør altså tenke utvikling både i horisontale og vertikale dimensjoner. At den døvblindsfødte mangler syntaks bør ikke hindre utvidelsen av et ordforråd dannet gjennom aktiviteter. At den døvblindsfødte mangler ord bør ikke stå i veien for varierte opplevelser av kommunikasjon. Hva er den seende og hørendes rolle i denne prosessen? Det å være en kompetent partner er ikke bare ensbetydende med at vi er i stand til å reagere adekvat (det er dette vi har satset mest på å utvikle). Det er også å kunne tilby nye opplevelser, nye ord, setninger og sammenhenger. Dialogens kunst blir lettere når barnet og den voksne har noe å si til hverandre. En forutsetning er derfor at de to partene har hatt motiverende opplevelser sammen. Disse felles opplevelsene vil gi basis for ønsker om å kommunisere og gi kommunikasjonen struktur på en naturlig måte. I den begynnende kommunikasjonen med mangeartede elementer vil språklige og mer og mer komplekse språklige elementer vinne innpass i det tempo den enkelte døvblindsfødte er parat til det.

Oppsummering

Gjennom de senere års europeiske samarbeid omkring kommunikasjon med døvblindsfødte er vi kommet frem til et forslag til tilnærming som vi mener kan hjelpe oss til å bli kompetente kommunikasjonspartnere for døvblindsfødte personer. Forslaget viser hvordan vi tenker i dag og gjør ikke krav på å være den eneste sannheten, vi vet jo at den eksisterer ikke. Det avgjørende er hvordan den foreslåtte tilnærmingen fungerer i virkeligheten, med andre ord hvordan den fungerer for de medarbeidere eller de familiemedlemmer som har fått kjennskap til den.

Forslaget kan føres ut i livet på en dynamisk måte som respekterer tilnærmingens bærende prinsipper samtidig som den justeres i henhold til de individuelle og kulturelle forhold som gjør seg gjeldende der hvor den anvendes. Denne fremgangsmåten er den mest fruktbare og vil åpne for ny og berikende kunnskap og ny virkelyst. Slik kan man arbeide i dybden med den informasjonen, de ideene, de teoriene man har fått, og med de erfaringer man har gjort.

Litteratur

Borges, J.L. (1975). *El libro de arena*. Buenos Aires. Emece Editores SA..

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris. Seuil.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York. Pantheon Books.

Cosnier, J & Brossard, A (1984). *La communication non verbale*. Paris. Delachaux et Niestlé.

Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Visser, T. & Souriau J. (1996) *The Emergence of Communication . Contact and Interaction Patterns. Persons with Congenital Deafblindness*. CNEFEI. Dbl Working Group on Communication. Video. CNEFEI ; Suresnes, France.

Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Visser, T. & Souriau J. (1999) Emergence of Communication (part II). Persons with Congenital Deafblindness. CNEFEI. Dbl Working Group on Communication. Video. CNEFEI ; Suresnes, France

Garitte, C. (1994), L'explicité et l'implicite dans l'analyse comparative des comportements de communication selon des milieux socioculturels différents. I: Deleau, M. & Weil-Barras A. Le développement de l'enfant. Approches comparatives. Paris. PUF.

Jensen, M. (1999) Om menneskers udvikling og nogle pædagogiske overvejelser. Arbejdstekst 32 Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale, Dronninglund. Danmark

Knudsen, G. (1980) Om Rhode Island Curriculum. I: Nordisk Tidsskrift för dövundervisningen, Lund.

Nelson, K., (1985), Making Sense. The Acquisition of Shared Meaning. New York. Academic Press Inc..

Rødbroe, I. & Souriau, J., (1997), Communication. I: McInnes, J. & McInnes, J. Programming, Intervention and Support for Persons With Congenital and Early Adventitious Deafblindness. Toronto. University of Toronto Press.

Rødbroe, I. og Nafstad, A. (1999) At skabe kommunikation med døvblindfødte, Nord-Press, Dronninglund, Danmark

Rousteau, G. (1989), La naissance du symbolisme alphabétique dans les civilisations égyptiennes, ouest sémitiques, grecques. Interprétation anthropologique Jousienne et neuropsychologique. I: Bulletin d'Audiophonologie. Vol. V.N° 1- Nouvelle série. Besançon.

Trevarthen, C., and Hubbley, P. (1978) Secondary intersubjectivity. I: A. Lock (Ed.), Action, gesture and symbol: The emergence of language. London: Academic Press, 183-229.

Werner, H. et Kaplan, B., (1963). Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought. New York. John Wiley et Sons.

Døvblindfødte børn i en anden kulturel kontekst

Faglig konsulent Inger Rødbroe, NUD

Resumé

Denne tekst tager udgangspunkt i mødet med en afrikansk kultur og drager sammenligninger mellem de lærings- og udviklingsbetingelser døvblinde har brug for og de naturlige opvækstbetingelser for afrikanske spædbørn. Døvblindfødte børn har brug for at vokse op i omgivelser, som tager højde for, at disse børn lærer og udvikler sig bedst ved at bruge kroppen og bevægelser som udgangspunkt. Disse opvækstbetingelser tilgodeses i den afrikanske kultur i langt højere grad end i vore vestlige kulturer. Det hævdes i denne artikel, at døvblindfødtes partnere i samspil og kommunikation ud over at søge viden i samspillet mellem seende og hørende børn og deres forældre også bør hente lærdom fra kulturer, som mere naturligt end vor egen skaber optimale betingelser for døvblindfødte børns udvikling og læring.

Erfaringer fra et projekt i Uganda

Indledning

I marts 1994 besøgte jeg for første gang Afrika, nærmere betegnet Uganda i Østafrika. Jeg var udsendt af FSDB (Föreningen Sveriges Dövblinda) og SHIA (svenske handicaporganisationers internationale bistandsforening) for at støtte opstarten af den første skoleafdeling for døvblindfødte børn i Uganda. Initiativtagere fra Ugandas døvblindeforbund havde valgt en stor kostskole for piger i Iganga, ca. 150 km nordøst for hovedstaden Kampala til at huse landets første døvblindeafdeling. Skolen blev valgt, da den i forvejen havde en lille afdeling for døve børn, og fordi skoleinspektøren var interesseret i projektet. Nogle døvblinde børn var samlet i et lille lokale og flere kom til Iganga sammen med deres pårørende i løbet af de 14 dage, jeg besøgte Buckley High School for første gang.

I løbet af de efterfølgende år kom en lille skoleafdeling med tilhørende boenhed for 8 døvblindfødte børn til at fungere på Buckley High School, ligesom skoleafdelinger for døvblinde allerede var etableret eller blev startet i Kenya og Tanzania i samme periode. Alle disse skoleprogrammer bliver støttet af ovennævnte projekt. Siden 1994 har jeg sammen med mine nordiske og amerikanske kollegaer været i Afrika 1-2 gange årligt for at arbejde praktisk med børnene og deres lærere og forældre i de små skoleenheder. Endvidere har jeg to gange deltaget i afholdelsen af fælles workshops for de lærere, som arbejder med døvblindfødte børn i Østafrika. Efter den sidste workshop skrev de afrikanske lærere med vores støtte en lille undervisningsbog for lærere og forældre om kommunikation med døvblindfødte børn.

Mit møde med døvblindfødte børn, der er født og opvokset i en kultur, som er væsentligt forskellig fra min egen vestlige kultur, danner baggrunden for denne artikel. Jeg vil forsøge at dele de tanker og overvejelser, jeg har gjort mig om, hvad det egentlig vil sige at skabe gode udviklings- og læringsbetingelser for døvblindfødte børn med baggrund i, hvad jeg har lært i mødet med en afrikansk kultur.

Kort om Uganda

Uganda bliver bestemt ikke uden grund kaldt Afrikas Perle. Det er et frodigt land med en meget gæstfri og imødekommende befolkning. Samtidig er det et land, som indenfor de seneste årtier har oplevet et diktatur, som det stadig bærer præg af. Uganda fremstår dog i dag som et af de lande i Afrika, hvor vækst og fremgang inden for mange områder har været synlig gennem de seneste år.

Forskellige donorer blandt andet fra de nordiske lande har støttet mange udviklingsprojekter i Uganda. Blandt projekterne er der flere, der sigter mod opbygning af service til funktionshæmmede børn. I Kampala findes der således en velfungerende speciallærerhøjskole, som uddanner speciallærere til undervisning og rådgivning af døve, blinde og udviklingshæmmede elever. Spredt rundt omkring i landet findes der rådgivningscentre, hvor nogle af disse speciallærere undersøger funktionshæmmede børn og rådgiver deres forældre. Samtidig med denne udredning og forældrerådgivning forsøger medarbejderne på disse centre at hjælpe med at finde egnede specialskoler til de forskellige kategorier af funktionshæmmede børn, de undersøger.

Sideløbende med at der gøres en stor indsats for at bevise, at også funktionshæmmede mennesker kan udvikle sig og få et godt liv, hvis der gøres en indsats, arbejdes der i Uganda ihærdigt på opbygning af normalskolesystemet. Endnu er det således, at kun ca. 70% af alle børn i skolealderen får et skoletilbud. Skolerne er for en stor dels vedkommende private og forældrene må betale for at sende deres børn i skole. De fleste skoler er kostskoler, og mange af dem er etableret af engelske missionærer i kolonitiden. Endnu i dag mærkes denne påvirkning fra det engelske skolesystem. Det officielle sprog i Uganda er engelsk. Undervisningen både i grundskolen og på videregående uddannelser foregår derfor på engelsk. I Uganda opleves det derfor ikke blot som noget naturligt at blive sendt på kostskole i 6 - 7 års alderen, det opleves af mange som et stort privilegium.

Hvis en familie skal prioritere, hvilke af dens ofte mange børn, der skal have lov at komme i skole, vil valget stadig først falde på drengene, derefter på pigerne og absolut sidst på eventuelle funktionshæmmede børn. Funktionshæmmede børn er derfor ofte de børn, familien ikke har råd til at sende i skole, eller de børn, som det umiddelbart virker utænkeligt og formålsløst at sende i skole.

Tegnsprog er anerkendt som modersmål for døve ikke blot i døvemiljøer og på døveskoler, det er officielt anerkendt som et ligeværdigt sprog i Uganda. I landets rådgivende forsamling har i skrivende stund 5 handicappede sæde - 1 af disse er døv. En nationalt opnævnt arbejdsgruppe forbereder i øjeblikket en beskrivelse af tegnsproget i Uganda. Dette sker i et tæt samarbejde med hjælpeorganisationer fra Norden.

I et land som Uganda må man som hjælpearbejder ofte vælge netop at fokusere på de enkelte mennesker, man møder omkring en enkelt problemstilling, ellers overvældes man let af alle de åbenbare og store behov, man hele tiden konfronteres med. Dette gælder måske specielt, når man arbejder med mennesker, som har en så krævende og kompleks funktionsnedsættelse, og som har brug for så mange ressourcer, som mennesker med medfødt døvblindhed har. Endvidere kan det være nødvendigt at se på arbejdet med døvblindfødte børn i et større perspektiv. Døvblindfødte børn kan ved sin umiddelbare fremmedartethed måske bidrage til at skabe en større forståelse og accept af det at være anderledes. De kan bidrage til at tydeliggøre, at alle uanset handicap har almene, menneskelige behov og de har muligheder for at få et godt liv, når andre støtter dem.

Den faglige viden og den erfaring personale og forældre får, i særdeleshed når de skal støtte udvikling af kommunikation hos døvblindfødte, vil afgjort kunne anvendes også i mødet med andre funktionshæmmede. Medfødt døvblindhed giver et helt ekstremt udgangspunkt for udvikling af kommunikation og udvikling vil blot kunne ske, hvis partnerne bliver bevidste om for det første, hvad der er essentielt i al kommunikationsudvikling, for det andet har viden

om, hvordan kommunikation kan etableres og udvikles, når de vigtigste sanser ikke fungerer eller er stærkt reducerede. Erfaring og viden fra døvblindeområdet vil dermed kunne få stor betydning for rehabilitering af andre grupper af funktionshæmmede, som i dag ikke får tilbud i Uganda. Her tænkes specielt på de mange multifunktionshæmmede og døve og blinde børn med øvrige funktionsnedsættelser.

Erfaringer fra mødet med afrikanske døvblindfødte børn

Det første som slog mig, da jeg første gang mødte døvblindfødte børn i Uganda, var, at børnene var meget nemme at komme i kontakt med selv for fremmede. Ingen af de børn, jeg mødte, havde tidligere modtaget det, vi kalder "døvblindespecifikke" tilbud. Deres nærmeste familie havde heller ikke haft mulighed for at møde professionelle, som havde viden om funktionsnedsættelsen døvblindhed og dens særlige konsekvenser for udvikling og læring. Når jeg i Norden har mødt døvblindfødte unge eller voksne, som ikke tidligere har fået tilbud, der er tilrettelagt for døvblinde, har jeg oftest mødt mennesker, som i udgangspunktet har været afvisende overfor social kontakt. De har specielt haft stor modstand mod at anvende deres hænder, og de har trukket sig tilbage og lukket af for kontakt, når de er blevet berørt af andre.



Efterhånden erfarede jeg, at disse første døvblindfødte børn, jeg mødte i Uganda ikke var enestående, hvad angik deres måde at tage initiativ til kontakt med andre mennesker, og deres accept af berøring af ukendte personer. Faktisk har jeg aldrig mødt et døvblindfødt barn i Afrika, som er det vi indenfor døvblindeområdet kalder "taktilt sky". Jeg har mødt mange ubrugte, famlende hænder, som tydeligvis ikke havde stor erfaring med at blive besvaret og reageret på, men hænderne hos de døvblindfødte, jeg har mødt i Afrika har næsten altid været nysgerrige og interesserede.

Endnu en observation som var anderledes end det, jeg havde set hos døvblindfødte i vestlige kulturer var, at de afrikanske døvblinde børn i vores lille skoleafdeling i Uganda spontant tog initiativ til socialt fællesskab med hinanden. De børn, jeg her taler om, er på et førsprogligt udviklingstrin, og hos mange af dem er årsagen til døvblindhed medfødt Rubella syndrom.

Disse små episoder ligger til grund for nogle af mine observationer:

- Jeg har set to døvblindsfødte drenge selv finde frem til en samarbejdsform, de fandt nyttig, når de skulle hente vand sammen.
- Senere har jeg set de samme drenge selv tage initiativ til at lave sig et lille eftermiddagsjob. De hentede vand til nogle af lærerne til deres private boliger. De lærere de foretrak fik først og altid vand.
- Jeg har set en døvblind pige spontant gå hen til en døvblind kammerat, som var i færd med at lege med legetøj og derefter forsøge at tage del i legen og komme med nye indspil til den leg, der var i gang - og jeg har set, at kammeraten med glæde lod hende deltage i legen.
- Jeg har set, hvordan en ældre døvblind dreng har vist sin yngre døvblinde ven, hvordan han skulle vaske op og vaske tøj, og jeg har set begges begejstring, da det lykkedes.
- Jeg har set, hvordan en døvblind dreng, der ville gynges hentede sin døvblinde kammerat ind til gyngen. Her viste han ham, hvordan han ønskede at gyngen skulle svinges ved at skubbe gyngen mod hans krop. Ved at bruge naturlige gester udført med kammeratens arm, fortalte han, hvem der skulle gynges, og hvem der skulle skubbe. Senere så jeg, hvordan de skiftedes til at gynges, og hvordan de sammen fandt på nye måder at gynges på.
- Jeg har set, hvordan lille Corinne, som var ny på skolen, blev bange og ikke ville ligge under tæppet sammen med de andre, da tæppet skulle hæves og sænkes for at producere luftstrømme. Det blev bemærket af en døvblind kammerat, som forsigtigt lagde hende ned, trøstede hende, viste hende tæppet, for derefter at nyde seancen sammen med hende.
- Jeg har set, hvordan Steven har taget Alfreds hænder og formet dem til tegn, og jeg har set deres opmærksomhed og glæde, mens det stod på. Når Steven således håndledte Alfred, skete det på en meget sensitiv måde, der bevirkede at Alfred var opmærksom og meget motiveret for at forstå, hvad hans kammerat var ved at vise ham.

Disse observationer er eksempler på hændelser, vi ser dagligt, når små seende og hørende børn er sammen, men det er sjældent, vi oplever sådanne samspil mellem døvblindsfødte i vor vestlige kultur.



Endnu en af ting, jeg hurtigt bemærkede hos nogle døvblindfødte i Afrika, var at de havde lært at udføre mange praktiske færdigheder ganske uden intervention fra eksperter fra døvblindeområdet. Ud over personlig pleje har det drejet sig om færdigheder, som har været nyttige for familien eller for landsbyen. Jeg har set de døvblindfødte skrælle bananer, lave bål, vaske tøj, pløje jorden, lave mursten og producere tov. Disse praktiske færdigheder har været udviklet på en sådan måde, at arbejdet har været udført til punkt og prikke, ligeså nøjagtigt og flot som en seende og hørende person kunne udføre det. Det jeg også har bemærket er glæden og stoltheden over at kunne mestre disse opgaver. Ofte har det også været opgaver, som de døvblinde børn selv har kunnet udføre, når og hvis de har haft lyst.

Disse åbenbare forskelle mellem døvblindfødte børn i Uganda og døvblindfødte børn i vestlige kulturer har fået mig til se nærmere på de naturlige opvækstbetingelser afrikanske børn møder og specielt, hvad det er, der bevirker, at disse udviklingsbetingelser ser ud til, at passe døvblindfødte bedre end dem, de møder i vore vestlige, såkaldt højtudviklede lande?

Jeg har i forskellige sammenhænge haft mulighed for at opleve afrikanske forældre, søskende og andre familiemedlemmer i dagligdags gøremål og naturlige situationer sammen med et døvblindfødt barn og familiens øvrige småbørn. Derudover har jeg forsøgt at skaffe viden om de naturlige opvækstbetingelser i Afrika gennem litteratur, som præsenterer studier af mor-barn samspelet i Afrika.

Habilitering for døvblindfødte børn

Både mine egne iagttagelser og de ting jeg har hæftet mig ved i litteraturen har været motiveret af min interesse for at sammenholde naturlige opvækstbetingelser i Afrika med hvad, der vil være kendetegnende for gode opvækstbetingelser for døvblindfødte.

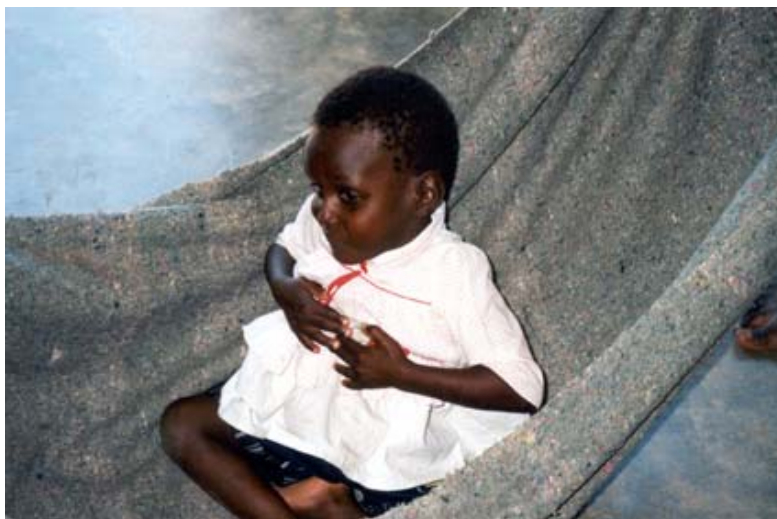
Når det gælder døvblindehabilitering er mit udgangspunkt, at døvblindfødte børn har de samme behov som alle andre børn. Dette indebærer som nævnt, at døvblindfødte børn i princippet må støttes i sin udvikling på samme måde som alle andre børn. Kundskaben om, hvordan seende og hørende børn udvikler sig gennem relationer med omgivelserne er i dag omfattende. Vi ved, at børnene skaber deres egen udvikling på en naturlig måde sammen med de nære personer, der omgiver dem. Seende/hørende børn har altid den fordel, uanset kulturbag-

grund, at miljøet passer til deres forudsætninger. Det fysiske miljø er umiddelbart tilpasset dem. Det sociale miljø eller de nærpå personer, de møder ser den adfærd hos barnet, som de forventer at se, og opfører sig dermed intuitivt som reaktive og støttende partnere for udvikling, når de er sammen med dem. Dette sker i vestlige kulturer, og dette sker i afrikanske kulturer, selvom kulturforskelle bevirker, at der er variationer i den måde, det sker på.

Døvblindfødte børn må snarere betragtes som en variation af det normale barn end som et anderledes barn. Døvblindfødte børn må dog betragtes, som en variation af det almene barn, som har et så ekstremt udgangspunkt, at der er risiko for, at man fejlagtigt tror, at de også principielt skal mødes på en helt anden måde end man møder børn generelt.

Det er et paradoks, når vi i dag taler om, at formålet med al døvblindehabilitering er at skabe naturlige udviklings- og læringsbetingelser og således etablere rammer for progression i deres udvikling. Naturlige udviklings- og læringsbetingelser for døvblindfødte findes ikke. Der findes intet fysisk miljø som først og fremmest er baseret på at blive opdaget, udforsket og gjort meningsfyldt via berøring, bevægelse, lugt, luftstrømme og vibrationer. Medfødt døvblindhed indebærer dog, at et miljø, hvor disse essentielle kilder til information naturligt er til stede og dermed tilgængelige, i langt højere grad vil være befordrende for udvikling og læring. På samme måde ville en naturlig partner for et døvblindfødte barn være en døvblindfødte mor, som ville samspille og kommunikere primært ved hjælp af nærsanserne, og som ville være sensitiv overfor udspil, som kan opfattes med disse sanser. En sådan partner møder døvblindfødte børn ikke. Hvis vi altså skal være tro mod en overbevisning om, at døvblindfødte børn i princippet udvikler sig og lærer som alle andre børn, må vi forsøge at skabe både partnere og fysiske miljøer, som er så naturlige som muligt for døvblindfødte – og her i vor kultur må vi skabe dem på kunstig måde.

Vor begrænsninger ligger i, hvorvidt det er muligt for os at tage det døvblindfødte barns perspektiv. Viden om medfødt døvblindhed, erfaringer og afprøvende virksomhed tillige med vor egen evne til at være empatiske over for det enkelte barn kan hjælpe os med at skabe disse i og for sig unaturlige, men gunstige udviklings- og læringsbetingelser for døvblindfødte børn.



Mine erfaringer med afrikanske døvblindfødte børn har givet mig en formodning om, at vi også bør studere tidligt samspil i andre kulturer for at komme nærmere forståelsen af, hvad et godt udviklingsmiljø for døvblindfødte børn er.

Naturlige udviklings- og læringsbetingelser for afrikanske børn

I dette afsnit vil jeg beskrive nogle aspekter ved de kulturbetingede og for børn naturlige opvækstbetingelser i Afrika. Jeg vil fokusere på de aspekter, som jeg vurderer, at døvblindfødte børn umiddelbart drager nytte af og som kan bidrage til at forklare forskellen i social adfærd hos døvblindfødte børn, der vokser op i den afrikanske kultur og døvblindfødte børn, der vokser op i den vestlige verden.

Vi ved, at i det tidlige ansigt til ansigt samspil mellem mor og barn, oplever barnet via moderens sensitive responsivitet sig selv som en kommunikativ partner, selv allerede lige efter fødslen. Denne tidlige dialog eller disse proto-konversationer er helt afgørende for barnets videre emotionelle, sociale og kognitive udvikling.

Flere krydskulturelle studier viser dog, at der findes samfund, som f.eks. afrikanske, hvor den tidlige i bogstaveligste forstand ansigt til ansigt kommunikation ikke finder sted. Moderen taler meget lidt med spædbarnet, og øjenkontakten er sjælden mellem mor og barn. Moderen har ofte en stor arbejdsbyrde og en stor børneflokk at tage vare på. Hun bærer sit spædbarn på ryggen under sine mange daglige gøremål, og ofte sover spædbarnet også i fysisk nærhed af moderen om natten. Afrikanske børn udvikler sig til trods for disse forskelle tilsyneladende helt normalt.

Når barnet således konstant er i fysisk kontakt med moderen, kan det se ud til, at det, vi i vestlige kulturer udvikler i det tidlige ansigt til ansigt samspil bliver etableret og udviklet lige så effektivt primært via berøring og bevægelse i afrikanske kulturer. Her mærker moderen barnets mindste signaler direkte på sin krop og responderer først og fremmest med bevægelser og berøring fra sin egen krop. Hun lærer sig hurtigt at tolke forskelle i signalerne og tillægger dem forskellig betydning, som f.eks. at barnet nu vil sove, vil drikke eller på anden måde have opmærksomhed. I et tidligt samspil i Afrika vil et døvblindfødt barn ikke umiddelbart være handicappet. Det døvblindfødte barns mor eller nærpersion vil heller ikke have samme problemer med at opdage signaler, svare kontingent og adækvat, som hun sædvanligvis har i et for os i de vestlige kulturer traditionelt ansigt til ansigt samspil.

Et barn som bæres i en slags container på moderens krop vil ligeledes få mange informationer gennem de mange bevægelser, som moderen udfører. I Uganda har jeg bemærket, hvor distinkt, graciøst og meget rytmisk disse bevægelser udføres. Dette kan medvirke til at tydeliggøre moderens bevægelser for barnet.

Det er ligeledes tydeligt, at emotionelle udtryk anvendes hyppigere og er mere intense og kropsliggjorte i Afrika. Man ler altså hyppigere, kraftigere og ledsager latteren med flere kropslige udtryk i Afrika, end vi gør her i de nordiske lande. Ovenstående forhold, således som vi møder dem i Afrika, stimulerer netop de sanser, som oftest er intakte hos døvblindfødte. De mange og hyppige erfaringer af denne art er sandsynligvis medvirkende til at skabe sammenhæng og bringe mening til oplevelserne, ikke mindst for døvblindfødte børn.

Endnu et forhold, som gør sig gældende i spædbarnsalderen og, som må være væsentlig for døvblindfødte er, at daglige rutiner som at spise, at sove og at lege udføres, når moderen reagerer på barnets kropssignaler, snarere end når det passer ind i moderens tidsskema. Moderen føler instinktivt barnets tilstand og reagerer med berøring og diegivning på holdepunkter som ansigtsudtryk, kropsholdning, bevægelse, stemmens kvalitet og lugt.

Denne kontakt primært via nærsanserne i den tidlige udvikling findes også i de allerførste måneder af et spædbarns liv i vore vestlige kulturer. Efter 3-4 måneders alderen er det dog

tydeligt hos os, at fjernsanserne, først og fremmest synet, spiller en større og større rolle såvel i mødet med den fysiske verden som i den tidlige udvikling af kommunikation. I følge studier af Gusii-mødre i Vestkenya (Le Vine & Le Vine, 1966) er det tydeligt, at kommunikationen i langt højere grad fortsætter med at være primært taktil langt op i spædbarnsalderen. Af disse studier fremgår det, at berøring og bevægelse stadig er den aktivitet moderen primært reagerer på hos barnet helt op til 1 års alderen. Samtidig er berøring og bevægelse også den måde, moderen hyppigst selv svarer på eller kontakter barnet med. En tilsvarende undersøgelse af amerikanske mødre og deres småbørn, viser at for samme aldersgruppe børn spiller synet og hørelsen nu langt den største rolle i samspillet.

Undersøgelserne påpeger ligeledes, at for Gusii-mødrene er det vigtigste at berolige deres børn, for at beskytte dem, mens de amerikanske mødre i højere grad forsøger at inddrage børnene i emotionelle samspilssituationer for at lege med dem med henblik på at stimulere og støtte deres videre udvikling.

Mary D.S. Ainsworth (1967) foretog i 60'erne studier af mor-barn samspillet i Baganda i Uganda. Hendes studier fremhæver i lighed med Le Vines studier de positive følger den traditionelle, tætte fysiske kontakt mellem barnet og omsorgsgiveren har for afrikanske børns tidlige udvikling. Ainsworth sammenlignede børnene fra Baganda med amerikanske børn på samme alder. Hun undersøgte, hvornår de afrikanske, og hvornår de amerikanske børn nåede de bestemte milepæle i udviklingen, milepæle som blev anvendt på det tidspunkt for at vurdere børns udviklingsstrin. Resultatet af undersøgelserne var, at de fleste Baganda-babyer kunne sidde og stå alene, kravle og tale tidligere end de amerikanske babyer på samme alder. Ainsworth studerede ligeledes, hvornår de to grupper børn udviste tilknytningsadfærd til mødrene og den nære familie. Også her fandt hun, at babyerne fra Uganda i de fleste tilfælde viste tilknytningsadfærd tidligere end de amerikanske babyer, og at tilknytningen også gjalt et større familienetværk end det familienetværk, der omgav amerikanske babyer.

Både Ainsworths og andres studier påpeger, at der sker en voldsom ændring i opvækstvilkårene for afrikanske børn, når de forlader den trygge tilværelse i kangaen på mors ryg. For mange afrikanske børns vedkommende startes denne løsrivelsesproces ofte ved, at en ny søster eller bror er klar til at overtage pladsen på moderens ryg. Den tidligere så beskyttede baby overlades derfor i vid udstrækning til søskendes og andre familiemedlemmers omsorg.

De afrikanske mødre støtter deres småbørns videre udvikling ved at lære dem en række praktiske gøremål. Decideret leg med småbørnene overlades først og fremmest til søskende. Flere har studeret, hvordan afrikanske mødre udfører denne støtte til deres børns udvikling i småbørnsalderen. Blandt andre Sara Harkness (1969) har beskrevet de kulturelle forskelle, som eksisterer mellem den måde afrikanske mødre og mødre i vestlige kulturer opfører sig, når de forsøger at lære deres barn nye færdigheder. Afrikanske mødre anvender i langt højere grad praktisk anvisning i form af håndledning, mens vestlige mødre anvender sproglig anvisning. Den afrikanske håndledning bygger på de samme principper som scaffolding. Forældrene tilpasser sin støtte både efter barnets færdigheder og efter opgavens sværhedsgrad. Pointen er, at forældrene håndleder barnet på en sådan måde, at barnet selv oplever at han/hun selv udfører opgaven. Denne oplevelse af mestring motiverer til, at barnet senere selv udfører mere og mere af opgaven. Dette bemærker forældrene og ophører umiddelbart med at støtte de elementer af handlingen, som barnet selv klarer.



Døvblindehabiliteringen har som udgangspunkt både strategier baseret på kropslige erfaringer og strategier, der er præget af samhandling ved håndledning.

Mange af de døvblindfødte, jeg har mødt i Afrika har sandsynligvis lært sig at udføre praktiske opgaver på denne måde. Et aspekt som er væsentligt i denne forbindelse er, at det i Uganda er kulturelt acceptabelt, at man berører hinanden. Dette gælder ikke blot for den nære familie, men også for de øvrige beboere i landsbyerne.

En døvblindfødt dreng fra Uganda demonstrerede en dag tydeligt for mig, hvordan han havde lært mange praktiske færdigheder. Jeg ville hænge et billede op på væggen i kontoret. Han fornemmede, at der skulle ske noget spændende og fulgte mig tæt. Da jeg begyndte at hamre et søm i væggen, hang han pludselig over min krop og fulgte med sin egen krop nøje, hvad jeg lavede. Efter en stund, skubbende han mig væk. Så slog han sømmet i næsten uden at ramme sine fingre - og derefter lo han stolt og længe.

Hans udforskning af min handling begrænsede sig bestemt ikke til kun at mærke på mine hænder. Han fulgte med sin egen krop med i, hvordan jeg brugte hele kroppen til at udføre handlingen.

Afrikanske danse er meget kropslige og rytmiske. Også her har jeg set, hvordan lærerne har ladet de døvblinde børn hænge på ryggen for at vise dem dansen, og hvordan de så har fornemmet, at nu kender barnet dansen og kan danse den selv. Med hænderne har de derefter opfordret barnet til selv at danse ved først at sætte barnet i gang ved håndledning, for efterfølgende at stoppe støtten.

Døvblindfødte udnytter i høj grad hele kroppens overflade til at sanse og lære med. Også her er de kulturelle forskelle til døvblindfødtes fordel i Afrika. I Norden er det både fysisk nødvendigt og også kulturelt betinget, at vi dækker en stor del af kroppens overflade med tykt tøj og fødderne med sko. I Afrika har børnene hele året rundt meget lidt tøj på, og ofte går de barfodede. Når man betragter afrikanske døvblinde er det tydeligt, hvor stor betydning fødderne har specielt for udforskning af omgivelserne, andre mennesker inkluderet. Man lægger også mærke til i hvor høj grad de benyttes til at sikre sig andres tilgængelighed og til at regulere afstanden til både personale og kammerater. Endnu et eksempel på at fødderne spiller en

væsentlig rolle er, at døvblinde børn i Afrika ofte genkender mig, når de mærker mine bare fødder i sandalerne.

I Uganda spiser de fleste med fingrene. For døvblinde er det klart en fordel at leve i et land, hvor det ikke blot er acceptabelt at berøre maden, men også at kulturen foreskriver det. Når man handler på markedet, ligger madvarerne frit fremme, så det er muligt både at lugte og berøre varerne. Plastik og anden emballage forhindrer ikke taktil udforskning.

Det er stadig sådan de fleste steder, at bygninger og daglige redskaber primært er håndlavede. Det betyder, at omgivelserne er mere taktilt interessante og netop på grund af fremstillingsmetoden individuelt forskellige og dermed lettere at genkende.

For alle døvblindfødte spiller lugtesansen en stor rolle. De bruger den til at orientere sig efter, til at danne forestillingsbilleder af omgivelserne og ikke mindst til at genkende såvel personer som genstande og steder. I Afrika er lugtene mere troværdige, end de er i vore kulturer. Duftene bliver ikke skjult af parfumerede rengøringsartikler, ligesom det varme og forholdsvis tørre klima fremhæver ikke blot menneskelige dufte, men også dufte fra de øvrige omgivelser.

På Buckley High School forsøgte vi, vor tradition tro, at lave kendemærker, så børnene bedre kunne færdes på skolen og i området omkring. Når vi iagttog Steven spankulere frit rundt på hele området, så vi imidlertid straks, at han allerede havde fundet sine egne naturlige kendemærker på grusvejene, i vegetationen og i de mange små karaktertræk i bygningerne.

Problematisering og diskussion

Når vi skal tilrettelægge gode samspilssituationer med døvblindfødte børn har vi først og fremmest hentet vor viden fra samspil med normale børn og deres forældre. Dette må vi stadig gøre. Den viden vi behøver må omfatte de mindste detaljer om, hvordan de dynamiske processer foregår, når normale børn og deres forældre sammen skaber gode samspilssituationer og sammen skaber kommunikation.

Denne viden må så anvendes til vidensudvikling om samspil med døvblindfødte. De udviklings- og læringsbetingelser, vi tilbyder må nødvendigvis reflektere, at døvblindfødte er mennesker, som primært udvikler sig og lærer ved hjælp af hele kroppen. Vi må som samspilspartnere udvide vor egen naturlige samspilskompetence til at omfatte langt mere end den intuitive kompetence, vi anvender i samspil og kommunikation med seende og hørende børn. Dette er vanskeligt, fordi vores egne erfaringer med at lære og forstå i så høj grad bygger på brug af syn og hørelse.

Mine eksempler fra Afrika kan helt sikkert suppleres med endnu flere eksempler fra andre kulturer, som også ligger døvblindfødtes kropslige udgangspunkt meget nærmere end vor vestlige kultur. Jeg mener, at afrikanske mødre kan lære os at blive gode samspilspartnere for døvblindfødte. Vi bør derfor hente inspiration og lærdom fra Afrika såvel som fra andre kulturer, hvis naturlige lærings- og udviklingsbetingelser tilgodeser behovet for et kropsligt udgangspunkt i større grad end vor egen vestlige kultur.

Service til døvblindfødte børn er primært udviklet i de vestlige lande, og mange af de etablerede institutioner og organisationer for døvblinde støtter i dag opbygningen af service til døvblinde i andre kulturer over hele verden. Det er vigtigt, at de professionelle, som deltager som

