



Arbeidstekst nr. 38  
Jacques Souriau, F:  
Medfødt døvblindhet og utvikling av kommunikasjon

**Arbeidstekst nr. 38**  
**Medfødt døvblindhet og utvikling av kommunikasjon**  
**Jacques Souriau, F**  
**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**

**Medfødt døvblindhet og utvikling av kommunikasjon**  
**Av Jacques Souriau, psykolog og leder for ressursentret CRESAM i Frankrike**

**© Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale 2002**  
**ISBN 87 7919 050-2**

**Denne tekst er en oversettelse av artikkelen Surdi-cécité et développement de la communication publisert i Enfance 1/2000, PUF, Paris**



# Medfødt døvblindhet og utvikling av kommunikasjon

Jacques Souriau, psykolog og leder for ressurscenteret CRESAM, Frankrike

## Resymé

Kommunikasjon med personer som er født døvblinde gir oss utfordringer som ikke bare består i å finne frem til kommunikasjonssystemer som kan brukes som erstatning for språk (for eksempel taktilt avlest tegnspråk i stedet for visuelt avlest tegnspråk), men også i å utarbeide strategier for utvikling av dialogkompetanse på tross av de forhindringene som døvblindheten medfører. Dialogkompetanse er en forløper for og en forberedelse til språklig kommunikasjon. Ved medfødt døvblindhet, som er ekstremt handikappende for utvikling av kommunikasjon, er det nødvendig å utarbeide kompenserende strategier for etablering av sosiale og emosjonelle relasjoner og for personlighetsutvikling. Dette medvirker til å avdekke grunnleggende mekanismer som gjør seg gjeldende i kommunikasjonen mellom mennesker. De kompenserende strategiene som er utviklet, beskrives og analyseres i et historisk perspektiv og ut fra mikroanalyse av video-opptak som viser episoder med kommunikasjon.

## Døvblindepedagogikkens historie

Døvblindepedagogikken er ung sett i lys av menneskehetens historie. Det var i Paris i begynnelsen av det 18. århundre at man for første gang hører navnet på en person som har dobbelt-handikappet døvblindhet. Det dreier seg her om Victorine Morisseau (1789 – 1832) (Collins & Zambone, udatert). I Frankrike tar opplæringen av døvblinde barn for alvor til i 1860 i nærheten av Poitiers, i en institusjon drevet av kirken. En bok av eldre dato, "Âmes en prison" (Sjeler i fengsel, ovs. anm.) (Arnoult, L., 1948) forteller om hvordan de første franske døvblindfødte barna fikk opplæring, og den fremstiller de filosofiske og psykologiske problemene deres lærere ble stilt over for i den forbindelse. I andre land har man også kjente døvblinde elever fra tidligere tider, blant dem kan nevnes Ragnhild Kåta, født i Norge i 1873, Olga Skorokhodova, født 1914 i Russland og Helen Keller, født i 1880 i USA. Den sistnevnte, en legendarisk person som ble berømt over hele verden, har lagt navn til en rekke skoler og institusjoner for døvblinde i mange land (Enerstvedt, R.Th., 1996).

Det faktum at mange av disse barna har kunnet utvikle seg og tilegne seg ferdigheter på nivåer som er helt påfallende når det gjelder både atferd og språklig kommunikasjon, ble sett på som rene mesterverk frembrakt av dem selv og deres lærere og er i sannheten også noe av en bragd. Det fantes helt sikkert på denne tid også barn med samme handikapp som ikke fikk muligheten til å nyttiggjøre seg tilpasset opplæring av høy kvalitet. Dels kan dette skyldes sosiale forhold, dels kan barna ha vært betraktet som "ikke opplæringsdyktige" på grunn av deres avvikende atferd og manglende respons på forsøk på opplæring. I mange år var det bare de "opplæringsdyktige" barna som fikk tilbud om undervisning. Først på 1960-tallet, da det etter hvert dukket opp en rekke nye spesialskoler som skulle ta seg av elever med funksjonshemninger av hittil ukjent omfang at det dukket opp undervisningstilbud for de døvblindfødte på tidlige utviklingstrinn. Disse elevene var ofte født døvblinde på grunn av rubellasyndrom. Så vel foreldre som pedagoger opplevde at barna ikke kunne nyttiggjøre seg de opplæringsmetodene som var blitt brukt før i tiden, barna motsatte seg nesten sagt opplæringen og de formelle kommunikasjonssystemene som tradisjonelt var i bruk. Det ble nødvendig å utvikle nye metoder, og disse ble basert på de teoretiske rammer som var fremherskende i psykologien på den tid. Behavioristisk tilnærming kom til å spille en stor rolle i de første forsøkene på å undervise de døvblindfødte barna. Den ble valgt på grunn av dens effektive anvisninger for innlæring av ferdigheter på (for eksempel orientering og forflytning og bruk av symbolsystemer og språk) samt det grunnlaget den ga for å kontrollere adferd som ble betraktet som asosial. Andre teoretiske referanserammer har også spilt en stor

rolle, for eksempel teorien om emosjonell tilknytning (Bowlby, 1969) og Werner og Kaplans (1963) fremstilling av menneskers organismiske symboldannelse. De pedagogiske tilnæringsmåtene har, som et av sine resultater, bevist at de sterkt handikappede barna i det minste har hatt utbytte av undervisningen i form av nye ferdigheter og bedret psykologisk tilstand. De mange skoleavdelingene for døvblindfødte som ble opprettet i en rekke land, kan betraktes som levende og varme forsøksstasjoner der foreldre og pedagoger utrettelig prøvde seg frem med forskjellige svar på disse utsatte barnas behov.

På 1990-tallet, etter ca. 20 år med utprøving, gjorde man i et visst antall land status for de pedagogiske tilnærmingene. Det ble klart at mange av barna, nå unge voksne, på tross av de resultatene de faktisk hadde oppnådd når det gjaldt bruk av forskjellige typer symboler, ofte kunne være både passive og ha stereotyp adferd i kommunikasjonssituasjoner. Med andre ord kunne det se ut til at de døvblindfødte ikke hadde utviklet den nødvendige dialogkompetansen for harmonisk bruk av referanseobjekter og/eller de språkferdighetene de hadde tilegnet seg. Denne konstateringen førte til at man dels søkte forklaringen på tingenes tilstand, dels måter å løse problemet på. Forklaringen søkte man først og fremst i de senere årtiers utviklingspsykologiske forskning som blant annet peker på metoder for observasjon og tiltak for å fremme barns utvikling av dialogkompetanse.

Den viktigste grunnen til den "passiviteten" man ofte hadde møtt hos de døvblindfødte, er sannsynligvis en sammenblanding av hva som er språk og hva som er kommunikasjon, både når det gjelder teori og praksis. I beskrivelsene av utviklingen hos de døvblinde barna som fikk opplæring sist på 1800-tallet, ser vi at fokus først og fremst lå på innlæringen (eller gjeninnlæringen) av symbolske koder som håndalfabet, tale eller tegnspråk, men ikke omfattet dialogen som jo for øvrig så ut til å fungere av seg selv. I denne sammenheng er det interessant å ta Mescheryakovs kritiske analyse av Helen Kellers opplæring (1979) i betraktning. Helen Keller er faktisk 18 måneder gammel da hun mister syn og hørsel, og hun er nærmere 7 år gammel da hun begynner å få undervisning av den så kompetente læreren Ann Sullivan. Sammen med henne lærer Helen effektivt å bli mer sosial i sin oppførsel og å bruke håndalfabet for å kommunisere. Dette førte senere til at hun kunne tilegne seg meget komplekse ferdigheter og slik bli til stor beundring for sine samtidige. Mescheryakov poengterer at denne profesjonelle suksess ikke må skygges for den utviklingsmessige dynamikken som hadde funnet sted hos de døvblinde barna innen de lærte døvblindespesifikke kommunikasjonsteknikker. For Helen Kellers vedkommende hadde hun sannsynligvis hatt en helt normal utvikling frem til 18 måneders alder. Dette vet vi i dag har stor betydning, spesielt med henblikk på utvikling av dialogkompetanse, symbolsk funksjon og tilegnelse av språk. I tillegg fulgte Helen sin mor tett i hennes mange arbeidsoppgaver i tiden etter at hun var blitt døvblind og ble på den måten fortrolig med omgivelsene sine. Hun brukte dessuten mye tid på å leke med kokkepikens datter, Martha Washington, som var tre år eldre enn henne, og som tok henne med både i lek og arbeid<sup>1</sup>. De to forsto hverandre og hadde tilsynelatende sammen utviklet et system av gester. Ifølge Helen Keller selv var Martha en langt mer kompetent kommunikasjonspartner enn de voksne, de hadde store vanskeligheter med både å forstå henne og å gjøre seg forstått. Det er derfor ingen overdrivelse å hevde at de grunnleggende kommunikasjonskompetansene var utviklet da man presenterte henne for et symbolsystem for kommunikasjon tilpasset hennes handikapp. Begreper som synkronisering, følelsesmessig inntoning, umiddelbar imitasjon, samhandling, felles oppmerksomhet, representasjon av begivenheter, imperativ og deklarativ peking, symbolsk lek osv. er

---

<sup>1</sup> Selv om denne vesle svarte jenta ikke var eldre, var hun nødt til å arbeide.

beskrivelser på erfaringer hun hadde gjort seg før hun tilegnet seg en språkform som passet til hennes handikapp.

Det er nettopp dette som i større eller mindre grad har manglet hos mange døvblindfødte som fikk opplæring fra 1960-tallet og fremover. Utfordringen ligger i å finne ut hvordan det, på tross av det dobbelte sansehandikapp<sup>2</sup>, kan bli mulig å tilby disse barna de samme erfaringene som Helen Keller hadde gjort seg før hun begynte å motta spesialundervisning, de samme erfaringene alle ikke-handikappede barn får i oppdagelsen av kommunikasjon og språk.

### **Ulike kategorier døvblinde personer og systemer for kommunikasjon**

Det er tradisjon for å betrakte personer med syns- og hørenedsettelse som døvblinde når de tiltakene som er rettet mot henholdsvis synshemmede og hørselshemmede ikke gir tilstrekkelig kompensasjon for sansefunksjonsnedsettelsene. Blant de døvblinde finner man derfor personer som ikke er helt blinde og helt døve. Ordene "døv" og "blind" vekker ikke de samme forestillinger hos de som selv er ramt av sansefunksjonsnedsettelsen som hos det store publikum. I virkeligheten kan personer med forskjellige grader av døvhet kunne identifisere seg som døv og føle tilhørighet til døveverdenen<sup>3</sup>. Derimot kan man møte personer med synshemning, selv i alvorlig grad<sup>4</sup> som slett ikke betrakter seg selv som blinde, og som vegrer seg for å lære braille og bruke hvit stokk rett og slett fordi dette er teknikker som markerer den smertefulle overgangen mellom det å være synshemmet og det å være blind.

Situasjonen er veldig ulik for de personene som blir døvblinde senere i livet. Man skiller mellom personer som er født døve og blir blinde (eller synshemmede) senere og personer som er født blinde og som blir døve eller hørselshemmede. Det finnes også tilfeller der døvhet og blindhet inntreffer sent i livet, spesielt gjelder dette eldre personer, der et betydelig antall er så syns- og hørselshemmede at det i stor grad påvirker deres daglige livsførsel. Det disse menneskene med så forskjelligartede funksjonshemninger først og fremst har til felles, er at de opplever en høy grad av isolasjon og mangel på kommunikasjon, spesielt hvis det ikke blir kompensert for syns- og hørselshemningen med hjelpemidler og anvendelse av spesielle strategier for kommunikasjon. Fravær av kommunikasjon kan føre til personlighetsendringer som det kan være vanskelig å vende. Kommunikasjon er det som både familiemedlemmer til døvblinde og personale i tjenester til døvblinde først og fremst retter oppmerksomheten mot.

For å løse problemene med kommunikasjon vil døvblindblitte og personene omkring dem ta i bruk kommunikasjonssystemer som man har brukt generasjoner på å prøve seg frem til.

Variasjonene i og effektiviteten av disse systemene vitner om hvor sterkt ønsket om kommunikasjon har vært hos dem som er blitt konfrontert med døvblindhet.

Det kan være interessant å se litt på de mest brukte av disse kommunikasjonssystemene da de også i noe omfang brukes i kommunikasjonen med døvblindfødte personer, som jo er fokus for vår oppmerksomhet her.

---

<sup>2</sup> I tillegg til sansehandikappet kom i mange tilfeller også øvrige funksjonshemninger.

<sup>3</sup> Også mange som oppfatter seg selv som hørselshemmede (de har en sterk, middels eller lettere hørselshemning) føler klar tilknytning til døvemiljøet.

<sup>4</sup> Med alvorlig synshemning menes så alvorlig redusert synsfunksjon at forflytning og lesning på normal måte er umulig.

Forminsket tegnspråk: Det dreier seg her om et tilpasset tegnspråk der tegnene gjøres mindre og på den måten tillempes et redusert synsfelt.

Taktilt tegnspråk: Dette er en annen tilpasning av døves tegnspråk som brukes med personer som ikke kan oppfatte tegn visuelt. Dette systemet går ut på at for å lytte legger den døvblinde sine hender ovenpå hendene til den som gjør tegn.

Skrift i hånden: Denne fremgangsmåten består i en taktil produksjon av skrevet språk. Ved å skrive bokstaver i den døvblindes håndflate<sup>5</sup>

Håndalfabet: Håndalfabet produseres med hånd- og fingerstillinger for hver bokstav i alfabetet. For eksempel står en knyttet hånd for bokstaven "a", men hvis lillefingeren rettes ut, står det for "i". Håndalfabetet avleses visuelt av døve personer, men avleses taktilt av døvblinde.

Taktil oppfattelse av tale: Denne metoden som kalles Tadoma (Chomsky, 1986) går ut på at den døvblinde plasserer sin hånd på den talendes ansikt slik at fingrene både kan oppfatte leppebevegelser og vibrasjoner i strupen.

Bruk av braille til samtale: Forskjellige tekniske apparater gjør det mulig for den døvblinde å bruke brailletastatur og leseлист for å føre samtaler med andre.

Det skal også nevnes at forstørrelse og forsterkning brukes i den utstrekning det viser seg effektivt avhengig av sansnedsettelsenes omfang samt situasjonsspesifikke forhold.

Hver døvblind utvikler sine strategier med bruk av disse systemene. De mestrer eventuelt flere av dem og velger det som er mest hensiktsmessig i situasjonen. Det er viktig å nevne at det oftest legges vekt på at den døvblinde og dennes kommunikasjonspartnere tilegner seg systemer som bygger på noe kjent fremfor fremgangsmåter som er helt nye. For eksempel bygger oppfattelsen av skrift i hånden på kjennskapet til skrevet språk, hvorimot for eksempel å gå over fra talt språk til taktilt tegnspråk innebærer å skifte språk og i tillegg gå over fra en opprinnelig visuell form til en taktil form.

### **Døvblindes kommunikasjonsmetoder**

For å løse noen av problemene med kommunikasjon, har de døvblindblitte og deres nærpå personer tilgang til kommunikasjonssystemer som, som nevnt, har vært gjenstand for sammenhengende eksperimentering i flere generasjoner. Ofte er systemene varianter av allerede kjente kommunikasjonssystemer eller språk. Enhver døvblindblitt person vil kombinere metoder og også utvikle egne variasjoner.

For flytende bruk av døvblindblittes kommunikasjonsmetoder kreves det at dialogkompetansen er utviklet og automatisert. Hos det seende og hørende barnet vil den tiltagende og stadig mer komplekse dialogkompetansen etableres gjennom interaksjoner som for en stor del er basert på inntrykk gjennom syn og hørsel (Garitte, 1998). Det dobbelte sansehandikappet hindrer derfor ikke bare det døvblindfødte barnet i å oppfatte inntrykk gjennom fjernsansene, men også foreldrene i å oppfatte adferdsmessige signaler som de forventer å få – ansiktsuttrykk eller vokalisasjoner samtidig med eller skiftevis med deres egne (Stern et al., 1975).

---

<sup>5</sup> Med store eller små bokstaver ettersom hva den døvblinde foretrekker.



Det er dermed stor risiko for at den døvblindfødte ikke utvikler seg i henhold til sin faktiske kapasitet hvis den døvblindfødtes kommunikasjonspartner ikke formår å avlese eller å skape uttrykk gjennom de motoriske eller sansemessige modaliteter som er til rådighet – og gjør dette i henhold til de dynamiske formatene som er karakteristiske for verbale eller non-verbale dialoger eller samtaler. Dette gjelder ikke bare for kommunikasjon, men også på andre områder i utviklingen der instrumenteringen av sanseintrykk for en stor del avhenger av kvaliteten i kommunikasjonen med kompetente partnere (Bullinger, 1994).

Det er imidlertid mulig å lykkes i slike dialoger, og i det videre følger to eksempler på samtaler som tydelig viser hvor komplekse de mekanismene er som gjør det mulig å opprettholde en nyansert og følelsesmessig rik utveksling mellom en seende og hørende person og en som er døvblind. På tross av alvorlige sansetap kan vi i disse to tilfellene observere de parametre som kjennetegner en vellykket dialog: rytmisk og ekspressiv synkroni, sammenheng, vedvarende utveksling, felles oppmerksomhet, forhandling om tema, konstruksjon av felles referanser osv.

Det første eksempelet handler om et døvblindfødt barn på 8 år. Tabellen nedenfor gir en skjematisk av det som faktisk utspiller seg i løpet av samhandlingen. Denne 87 sekunder lange sekvensen er en del av en mye lengre samhandlingssituasjon. Bare de viktigste bevegelsene i barnets hender og føtter, ansikt og overkropp er notert. Barnet sitter på den voksnes fang med front mot den voksne. Tallene i tabellen viser hvor lang tid hver bevegelse varer.

| Den voksne   | Barnet  |
|--|---|
| 0 : Rører ved munnen med pekefingeren og gjør en rytmisk sirkelbevegelse<br>"Stooooor munn, Å, så stor munnen er..."   | <i>Åpen munn, oppmerksom, begge hender på magen og berøring av den voksnes venstre hånd.</i>        |
| 05 : Samme bevegelse, men med mindre størrelse på sirklene. (lukker munnen på samme tidspunkt som barnet).<br>"Åååh, så stor munnen er!"                                   | <i>Lukker munnen gradvist.</i>  |
| 08 : Trekker fingeren plutselig tilbake og stanser alle bevegelser en kort stund   | <i>Munnen litt åpen, oppmerksom. Begge hender på magen og berøring av den voksnes venstre hånd.</i> |
| 09 : Tapper rytmisk på barnets hake. "En hel fjelltopp!"   | <i>Samme holdning.</i>  |
| 10 : Samme bevegelse   | <i>Venstre hånd berører den voksnes hake.</i>   |
| 12 : Klapper på barnets mage.<br>"En tromme! Bom, bommeli, bom!"   | <i>Lener hode og overkropp mot den voksne.</i>  |
| 13 : Tar begge barnets hender og ryster dem lett. Smiler samtidig med at barnet smiler. "Å, vil du gjøre ride, ride, ranke for meg? Vil du det? Vil du ride, ride, ranke?" | <i>Smiler stort og motsetter seg lett den voksnes ledning av bevegelse.</i>                         |
| 25 : Leder barnets venstre hånd til sitt eget hode og hår. "Vil du gjøre ride, ride, ranke?"   | <i>Lener seg helt tilbake.</i>  |
| 28 : Klapper lett på barnets mage. "Vil du ikke gjøre det?"  | <i>Lener seg fortsatt helt tilbake.</i>   |

|  |   |
|--|---|
| 33 : Fortsetter med samme bevegelse.   | <i>Setter seg opp berører den voksnes hender med sine.</i>  |
| 34 : Fortsetter samme bevegelse men med barnets armer ovenpå sine hender. Rytmen brytes ikke.                                | <i>Hendene berører den voksnes mage.</i>  |
| 36 : Finner en ting som ligger bak barnet.   | <i>Samme stilling.</i>  |
| 37 : Plasserer en liten tamburin på barnets mage.  | <i>Legger seg bakover, men bevarer hodet løftet. Hendene holdes mellom tamburinen og magen.</i>           |
| 38 : Slår rytmisk på tamburinen, med små variasjoner i tempo og med korte avbrytelser.                                       | <i>Samme stilling og beveger hodet lett fra side til side.</i>  |
| 59 : Samme.  | <i>Legger først venstre, så høyre hånd på tamburinen.</i>   |
| 60 : Fortsetter å slå rytmisk på tamburinen, men holder mange flere korte pauser. "Ja, kom igjen, vil du tromme?"            | <i>Hender i lytteposisjon.</i>  |
| 66 : Plasserer sine hender tett opp til barnets.   | <i>Gjør rytmiske tromme-bevegelser, men i luften.</i>   |
| 68 : Ledsager barnets bevegelser med sine. "Trommer du?"   | <i>Møter den voksnes hender og klapper hendene mot hverandre.</i>   |
| 70 : Slår rytmisk på tamburinen som ekko på barnets bevegelser "Hei, nå flyr du jo nesten din vei!"                          | <i>Lener seg helt tilbake og gjør hurtige og rytmiske viftebevegelser med hendene ved siden av hodet.</i> |
| 77 : Stopper plutselig trommingen.   | <i>Samme bevegelser, men høyere opp.</i>  |
| 80 : Venter  | <i>Legger begge hender på tamburinen og begynner å tromme rytmisk.</i>                                    |
| 82 : <i>Begge to begynner å tromme hver sin gang på tamburinen med varierende varighet, tempo, intensitet og trommestil.</i> |   |
| 87 : Osv...  | <i>Osv....</i>  |

I begynnelsen av denne utvekslingen bruker den voksne elementer fra en lek som barnet kjenner, og som det derfor kan forutsi begivenhetene i. Ved å la den berøringmessige kontakten være ledsaget av stemmebruk og rytme gjør den voksne gjenkjennelsen enda lettere. Det viktige er ikke at barnet forstår ordene som blir sagt, det viktige er at det oppfatter dynamikken og emosjonene som kommer til uttrykk både gjennom den taktile sans og intonasjonen på det som blir sagt.

Sekvensen kan beskrives med følgende parametre:

### **Taktil kontinuitet**

De to partnere har hele tiden taktil kontakt med hverandre. Det at barnet sitter på den voksne fang gjør det mulig å ha gjensidig oppmerksomhet hele tiden ved at alle bevegelser, endringer i muskelspenning osv. oppfattes av den andre. Gjennom taktil sans - og det er tilstrekkelig - blir det mulig å ha en form for perifer oppmerksomhet, noe som seende og hørende barn bruker syn, hørsel og berøring for å oppnå i samhandling. I tillegg har de to partneres "ytringer" form av bevegelser som utføres enten med hendene mot den andres hender<sup>6</sup> eller

<sup>6</sup> De klapper i hendene sammen.

mot den andres kropp<sup>7</sup>. Kontakten gjennom berøring sikrer dermed at det både er en spatial og en temporal bakgrunn for en intensjonell handling som utspilles i forgrunnen.

### **Rytmisk kontinuitet**

Utvekslingen fungerer på basis av en puls som bevares gjennom hele sekvensen og preger alle handlingene. Den voksne bruker rytme i nesten hele sekvensen. Når han går ut av rytmen, er det for å skape en overraskelse (se sekvensens 8. sekund), eller når han går ut av deres "felles rom" (se 36. sekund, der han henter frem en ting som lå bak barnet). Den voksne har sørget for at avbrytelsen blir så kort som mulig for at den rytmiske kontinuiteten ikke skal forsvinne. Barnet bidrar også til den rytmiske kontinuiteten, men dets bidrag består i en veksling mellom lytteadferd med praktisk talt totalt fravær av fysisk aktivitet og aktiv deltagelse hvor de klapper i hendene sammen eller det slår på trommen skiftevis med den voksne.

Barnet har også noen bidrag som kan graderes mellom ikke aktiv og veldig aktiv. Det er der hvor det bare lett følger rytmen som den voksne lager ved å ledsage den med bevegelser i en annen del av kroppen enn den som den voksne berører, for eksempel når barnet beveger hodet fra side til side mens den voksne trommer på tamburinen. Med dette uttrykker barnet mer oppmerksomhet mot den voksnes handlinger enn at det direkte "tar ordet".

### **Barnets konstante uttrykk for intensjon**

Den voksne kan avlese intensjonene på bakgrunn av forhold som oppmerksomhet<sup>8</sup>, aktiv deltagelse med skiftevis eller samtidige bevegelser, motstand (13. sekund), bekreftelse (10. sekund) eller glede (13. og 82. sekund).

### **Den voksnes konstante tilpasning**

Den voksne tilpasser seg hele tiden enten ved å følge barnets initiativer (69. sekund), ved å yte motstand (13. sekund) eller ved å overraske (8. sekund).

### **Følelsesmessig sammenfall og sammenheng**

Vi kan spesielt legge merke til to gledesytringer, nemlig når de to spiller på tamburinen sammen (82. sekund) og i det øyeblikket der deres intensjoner står i motsetning til hverandre (13. sekund). Det er påfallende at det nettopp er i dette øyeblikket de smiler bredest. Den emosjonelle kvaliteten er dermed ikke et resultat av at den voksne bare systematisk har fulgt barnet, men tvert imot av at de også opplever hverandres følelser og intensjoner i et øyeblikks forhandling om hva som skal skje, og at de i dette øyeblikket for en kort stund er i en motsetning til hverandre.

### **Imitasjonens viktige rolle**

Imitasjonen har flere former: I det 5. sekund former den voksne sin bevegelse etter barnets. I det 68. sekund former den voksne sin bevegelse etter barnets og sikrer seg at barnet oppfatter dette. I det 70. sekund imiterer den voksne barnets bevegelse, men i en annen modalitet idet han slår på tamburinen i samme takt som barnets hånd beveger seg. I det 82. sekund gjør de to partnerne bruk av det samme objektet med de samme bevegelsene, men etter tur. Med hensyn til barnets imitasjon kan man legge merke til at barnet berører den voksnes hake og på den måten gjengir en handling den voksne nettopp har foretatt (10. sekund). I det 66. sekund forsøker barnet å imitere rytmen som den voksne produserer, men uten å bruke noe objekt. I det 80. sekund imiterer barnet den voksnes bevegelse og deler objekt med den voksne. Imitasjon - å imitere og å bli imitert - har her en støttende funksjon for utviklingen av sosial

<sup>7</sup> Den voksne trommer rytmisk på barnets mage, barnet berører den voksnes hake.

<sup>8</sup> Oppmerksomhet kommer ofte til uttrykk gjennom fravær av eller reduksjon i bevegelser.

samhandling, og spesielt gjelder det opplevelsen av intersubjektivitet, felles tema og turtaking i dialog (Nadel, Guerini, Pezè & Rivet, 1999). Imitasjon kan her ses som et samarbeid som enten baserer seg på likhet<sup>9</sup> eller på komplementaritet<sup>10</sup>. Dette illustreres i sekvensens innledende sekunder der barnet runder leppene og den voksne gjør sirkelbevegelser med pekefingeren.

### **Felles oppmerksomhet mot ytre objekt**

Det å kunne inngå i en situasjon med sekundær intersubjektivitet, det vil si å være i en kommunikasjonsituasjon som har et ytre objekt som tema (Trevarthen & Hubley, 1978), kommer senere til blinde barn enn til seende barn, mens døve barn utvikler evnen til sekundær intersubjektivitet på samme alder som seende og hørende barn (Preisler, 1993). Dette kan tyde på at denne gjensidige tilpasningen vanligvis i stor grad baseres på synsinntrykk. I sekvensen beskrevet ovenfor sikres felles oppmerksomhet gjennom kontinuiteten og rytmen i den taktile og grunnleggende kontakten mellom partnerne samtidig med at de begge har taktil kontakt med det objektet som er gjenstand for interaksjonen, i dette tilfellet en tamburin.

### **Utvikling av representasjoner**

Man finner spor av dette når barnet berører den voksnes hake umiddelbart etter at denne har berørt barnets. Dette ligner en opplevelse av funksjonell ekvivalens mellom de to ansikter og de to haker. Øyeblikket med motstand hos barnet (13. sekund), i forbindelse med regleleken, viser at det er fordi barnet har en forestilling om hva som kommer til å skje, at motstanden mot å gjøre noe annet enn det forventede oppstår når barnet forsøker å få den voksne med på sin plan.

Denne listen over parametre kan uten tvil gjøres lengre og mer fyllestgjørende, og beskrivelsen av sekvensen slik vi har den her, omfatter ikke alle de dimensjonene som i prinsippet kan belyses teoretisk. Den er imidlertid omfattende nok til at det kommer tydelig frem at det er mulig å være en god interaksjonspartner for et barn på tross av at syn og hørsel mangler<sup>11</sup>. Det er mulig å sikre kontinuitet, synkroni, dynamikk og emosjonelt engasjement i en interaksjon som er preget av glede og aktive handlinger. Kontinuitet og synkroni i samhandling krever en partner som er sensitiv og reaktiv overfor barnets funksjonsevne når det gjelder både persepsjon, motorikk og emosjonalitet. Det er med andre ord verken utformningen eller den emosjonelle ladingen ved den enkelte aktiviteten som er avgjørende for samhandlingens kvalitet og varighet, men en sammenkjedning av opplevelser, møter over tid, og gjensidig fortrolighet som regulerer de to partners handlinger (Nadel, 1999).

Den sekvensen som beskrives i det følgende er en transkripsjon av en samtale mellom en døvblindblitt person og dennes seende og hørende ledsager. De har begge to like før vært på omvisning i et slott, og den døvblinde er her i ferd med å undersøke en miniatyr-relieff av et av tårnene på dette slottet. De står foran et bord, og den døvblindes ledsageren på sin venstre side. Først er de begge vendt mot bordet der miniatyr-tårnet er plassert. I motsetning til det første eksempelet har denne døvblinde språklig kompetanse og er flytende både i (fransk) tegnspråk og i håndalfabet. Han kan godt benytte seg av begge systemene i en og samme setning. I tillegg har den døvblinde tilegnet seg viktige kunnskaper om den kulturen han lever i, dels gjennom alle de tingene han har opplevd og dels – og det gjør ham spesiell – ved at han har lest om den i forskjellige leksika. Transkripsjonen nedenfor tar kun for seg hendenes bevegelser i det omfanget de er viktige for utvekslingen mellom de to. Ettersom

<sup>9</sup> Dette kan kalles metaforisk, dvs. basert på felles trekk.

<sup>10</sup> Dette kan kalles metonymisk, dvs. basert på deler som utfyller.

<sup>11</sup> I dette tilfellet har barnet også skader på sentralnervesystemet.

hendene har ulike funksjoner i samtalen, har det vært nødvendig å skjelne mellom høyre og venstre hånd. Den 30 sekunder lange sekvensen er trukket ut av en lengre samtale over flere minutter.

Den posisjonen som anvendes for å avlese de tegnene eller bokstavene (med håndalfabet) som utføres, kalles "lytteposisjon". Når den døvblinde løfter og vifter med hånden og på den måten uten berøring kaller på ledsagerens oppmerksomhet og hånd, betegner vi dette som "kaller på ledsagers hånd". De handlingene som etterfølges av dette symbolet ☉, blir utført av den døvblinde for å bli oppfattet visuelt, ikke taktilt, av ledsageren.

| Ledsager   |                             | Døvblind person                   |                         |
|--|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Venstre hånd   | Høyre hånd                  | Venstre hånd                      | Høyre hånd              |
|  | Taler (håndalfabet og tegn) | <i>Lytteposisjon</i>              | <i>Tegn i luften ☉</i>  |
| <i>Utforsker tårnet sammen</i>                         |                             |                                   |                         |
|  |                             | <i>Kaller på ledsagers hånd ☉</i> | <i>Rører ved tårnet</i> |
|  | Taler (håndalfabet)         | <i>Lytteposisjon</i>              | <i>Rører ved tårnet</i> |
| <i>Utforsker tårnet sammen</i>                         |                             |                                   |                         |
|  |                             | <i>Tegn i luften ☉</i>            | <i>Rører ved tårnet</i> |
|  |                             | <i>Kaller på ledsagers hånd</i>   | <i>Rører ved tårnet</i> |
|  | Taler (tegnspråk)           | <i>Lytteposisjon</i>              |                         |
| <i>Utforsker tårnet sammen</i>                         |                             |                                   |                         |
|  |                             | <i>Kaller på ledsagers hånd ☉</i> | <i>Rører ved tårnet</i> |
| <i>Utforsker tårnet sammen og bruker alle 4 hender</i> |                             |                                   |                         |
|  | Taler (håndalfabet og tegn) | <i>Lytteposisjon</i>              | <i>Rører ved tårnet</i> |
|  | <i>Lytteposisjon</i>        | <i>Lytteposisjon</i>              | <i>Tegn i luften ☉</i>  |
| <i>Utforsker tårnet sammen</i>                         |                             |                                   |                         |

I denne sekvensen er nesten alle ytringer som utveksles av språklig natur. De funksjonene som hendene sikrer den døvblinde, er som følger: lytte til hva den andre sier<sup>12</sup>, utforske objekt<sup>13</sup>, tilkalle partnerens oppmerksomhet<sup>14</sup> samt produksjon av språklige uttrykk<sup>15</sup>. Utsagnene produseres i taktil kontakt med ledsageren, men i luften da den døvblinde vet at ledsageren kan se.

Man kan legge merke til en oppgavefordeling de to hendene imellom: Den venstre hånden sikrer oppmerksomhet og mottagelse av utsagn mens den høyre produserer ytringer og utforsker. Likevel er denne fordelingen ikke helt systematisk gjennomført, for det skjer at den venstre hånden både produserer utsagn og utforsker. Den taktile kontakten med miniatyr-tårnet er nesten konstant. En enkelt gang i sekvensens løp er ledsagerens høyre hånd i kontakt med den døvblindes venstre hånd mens hans høyre hånd taler. I dette tilfellet er venstre hånds funksjon å sikre seg ledsagerens oppmerksomhet.

<sup>12</sup> Alltid med venstre hånd.

<sup>13</sup> Enten med høyre hånd eller med begge.

<sup>14</sup> Bevegelsen har en form som ligner søken etter den andres hånd og skjer alltid med venstre hånd.

<sup>15</sup> Med den ene eller den andre hånden.

Ledsagerens hender tjener hovedsakelig til å produsere ytringer, spesielt høyre hånd. Man kan også legge merke til en firehendig utforskning av tårnet da den døvblinde gjerne vil sikre seg at de begge to har oppmerksomheten mot de samme detaljene.

I denne kommunikasjonssituasjonen sikres suksessen ved at alle fire hender, som i en gjennomkoreografert ballett, har taktil kontakt til en veldig liten overflate og grunnleggende er begrenset til utforskning av objekt og til utveksling av informasjonen.

Denne situasjonen vitner tydelig om hvor stor plass språket har fått og hvor liten plass som er levnet til uttrykk for emosjoner gjennom ansiktsuttrykk, samme rytme i utvekslinger osv. Flere begrunnelser kan fremføres for å forklare den forholdsmessig mindre viktige plass følelsesuttrykk har fått. På den ene siden dreier samtalen seg snarere om utveksling av kunnskap enn om utveksling av følelser, og på den andre siden kan det se ut som om instrumentering av kroppslige uttrykk for følelser ikke har hatt særlig stor plass i nettopp denne døvblinde personens utvikling<sup>16</sup>. Endelig er personens nivå når det gjelder mestringen av dialog så høyt at den kommunikative samhandlingen vil lykkes selv uten at den er fundert på emosjonelle parametre på samme måte som det ses hos barn på tidlige utviklingstrinn<sup>17</sup>, forhandlingsleker<sup>18</sup> og dramatisering. I tilfellet med denne voksne døvblindblitte personen er det nesten nok å ha en høy mestring av hans språk og kommunikasjonsform for å være en kompetent partner i kommunikasjon. Ordet "nesten" er helt nødvendig for selv personer med kommunikasjonskompetanse på så høyt nivå som i dette tilfellet foretrekker kommunikasjonspartnere som er gode til å formidle emosjoner på tross av at den taktile kontakten er begrenset til kun å gjelde en del av hendenes overflate.

Vi har her sett eksempler på kommunikasjon som viser to ytterpunkter når det gjelder kommunikasjonskompetanse og erfaringsbakgrunn hos personer som er døvblinde. Mellom disse ytterpunktene finnes det likevel et kontinuum som tydelig viser at kommunikasjon ikke utelukkende kan betraktes som bruk av språk, og i enda mindre grad bruk av språkets grammatikk og syntaks. Med utgangspunkt i de to kommunikasjonssekvensene som er beskrevet og analysert, er det mulig å skissere menneskers kommunikasjonsutvikling som følger:

Dialogkompetansen, som man eventuelt kan forestille seg som en gradvis bedre mestring av dialogen, er drivkraften i utvikling generelt sett. Den understøttes av sosio-biologiske og grunnleggende faktorer som rytmisitet, improvisasjon og kroppsbasert historiefortelling som gjør det mulig for kommunikasjonspartnerne å utveksle affeksjoner og å utvide sin kapasitet til utveksling. Imitasjon<sup>19</sup>, reaktivitet<sup>20</sup> som gjør det mulig for barn å få erfaringer med samhandling, utforskning av et felles tema, turtaking og intensjonalitet hos andre personer samt hvordan de kan påvirke denne. De første utvekslinger, som i hovedsak altså er kroppslige, vil litt etter litt integrere elementer i omverdenen (objekter), ikke bare som materielt nødvendige ting, men like mye som støtte til og begrunnelse for flere erfaringer med

---

<sup>16</sup> Det betyr imidlertid ikke ufølsomhet eller at det ikke finnes emosjoner i hans liv. Forklaringen kan ligge i at personen er født blind. Blindfødte barn risikerer å utvikle mindre mimikk enn seende.

<sup>17</sup> Stor overflate for taktil kontakt, rytmisk kontinuitet.

<sup>18</sup> Herunder lek med spenning og overraskelser.

<sup>19</sup> Spesielt sensitiviteten overfor det å bli imitert, uavhengig av hvilken sansemodalitet det skjer på.

<sup>20</sup> Først og fremst rettet mot visse kroppslige uttrykk. Heldigvis for de døvblindfødte barna begrenser dette seg ikke til bare å være visuell persepsjon av ansikt og auditiv persepsjon av stemme, men inkluderer også det taktile område.

dialogen. Det er på dette trinn den mekanismen som kalles felles oppmerksomhet kommer inn, og helt spesielt bruken av deiktiske gester<sup>21</sup>.

Til sist får elementer av symbolsk og senere av språklig karakter en plass i systemet. Barn utvikler først symbolsk, kroppslig lek, senere introduserer kompetente partnere dem for objekter som får symbolsk funksjon og deretter språk i egentlig forstand.

Innenfor rammene av dialogisk aktivitet får barna gradvis deres representasjonssystemer og begreper på plass. For et øyeblikk å vende tilbake til ideen med dialogstrukturen, kan man tenke seg at bare de tingene som har en funksjon i en dialogisk utveksling, hadde mulighet for å få en mening for barnet. For at en bevegelse skal få en mening, er det ikke nok at den atskiller seg fra en annen bevegelse, den må fremfor alt ha en funksjon i en dialog, for eksempel det å gjøre samhandling i form av imitasjon mulig. Faktisk har langt de fleste av de bevegelsene vi gjør med barn på de tidligste utviklingstrinn ikke annet formål enn å øve opp dialogens struktur. Bevegelsene som i utgangspunktet utgjør "ordforrådet" i utvekslingene, vil bli supplert og erstattet med objekter som øker mulighetene for representasjon. Dette ikke bare fordi de er til stede i utvekslingen, men fremfor alt fordi de for barnet blir gjenstand for en form for memorisering, de blir lekt igjen, og de hukommelsessporene som de har satt, inneholder sannsynligvis en motorisk dimensjon (Damasio, 1994). Uttrykkene for den hukommelsen barna har for en motorisk aktivitet vil være litt annerledes enn originalen og vil fremstå som motoriske metaforer eller metonymier for en opplevd virkelighet. De vil for øvrig også senere påvirke barnets tanker og dermed mer abstrakte, språklige uttrykk (Lakoff & Johnson, 1985).

Denne bearbeidelsen gjør det mulig for barnet å forstå verden og å bevege seg i den. Barnet bevarer opplevelser i hukommelsen fordi de har vært emosjonelt ladet i interaksjoner, og de tjener til å organisere barnets handlinger idet de blir organisert kognitivt som representasjoner for begivenheter (Nelson, 1985). De kompetente partneres oppmerksomhet mot barnets spontane, kroppslige uttrykk for det de tenker på eller husker hjelper barnet til å forstå det kommunikative potensialet i uttrykkene. Senere vil det oppdage at de samme typene uttrykk kan eksistere også i partnerens repertoar når denne bruker et språk som er sosialt kodet.

Denne fasen i utvikling er avhengig av at kommunikasjonspartneren er i besittelse av høy forestillingsevne og stor skarpsindighet. Der er nemlig to skjær i sjøen som må unngås: Det ene er en tolkning av barnets uttrykk som er alt for faktisk og ikke tilfører noen ny dimensjon i responsen på barnets gestuelle uttrykk. Det kunne for eksempel være rent mekanisk å rekke barnet melkeglasset hvis barnet strekker seg etter det. Det er ikke sikkert at barnet var tørst, det kan hende at det faktisk tenkte på melken fordi det gjenopplevde en kommunikasjonshendelse det hadde hatt om melken (Rødbroe & Souriau, 1999). Det andre faremomentet er å behandle de gestuelle uttrykkene som det de umiddelbart betyr innenfor et system av referanser som er "avtalt", for eksempel et ord fra tegnspråk. Det som barnet uttrykker ved å bruke tegnet kan i virkeligheten være et helt univers av representasjoner som barnet har, men som det ikke har våre ord for enda. I følge Merlin Donald (1991) ville dette være enten rent mekanisk å forbli på det faktuelle hendelsesnivået uten å utvide hendelsen, eller det ville være å behandle tilsynelatende språklige uttrykk som språklige på et tidspunkt da de i virkeligheten har en klart mimetisk karakter (Nafstad & Vonen, 2000).

---

<sup>21</sup> Peke-gester, som må gjøres taktile for døvblindfødte barn.

Dette forsøket på å fremstille hvordan kommunikasjon utvikles kan selvfølgelig anfektes. Fremstillingen hviler imidlertid på konkrete erfaringer med de problemer kommunikasjon med døvblindfødte barn og voksne kan by på, og som foreldre og personale opplever hver dag uten dermed å formulere seg om dem i teoretiske vendinger. Denne måten å se utviklingen på er inspirert av mange observasjoner av den adferd som såvel barn uten handikapp som døvblindfødte barn har vist i interaksjon og er grunnlagt på prinsippet om at en kompetent partner i kommunikasjon har høy grad av sensitivitet overfor et barns uttrykk og potensial, og at partneren er meget ekspressiv i sine responser til barnet (Van den Tillaart, Janssen & Visser, 2000).

## Litteratur

- Arnoult, L (1948). *Âmes en prison*. Paris: Boivin & Cie.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, vol. 1: Attachment*, London: Hogarth Press.
- Bullinger, A. (1994) Le concept d'instrumentation: son intérêt pour l'approche des différents deficits. Deleau, Michel & Weilbarrais, Annick. *Le développement de l'enfant. Approches comparatives*. Paris: PUF
- Chomsky, C. (1986) Analytic study of the Tadoma method: language abilities of three deaf-blind subjects. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 29, 1986.
- Collins, M.T., Zambone, A.M. (undated). *Education of children and youth who are deaf-blind*. Unpublished paper, Perkins school for the blind, Watertown, Massachusetts. U.S.A.
- Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Visser, T. & Souriau, J. (1996) *The Emergence of Communication. Contact and Interaction Patterns. Persons with Congenital Deafblindness*. DbI Working Group on Communication. Video. Suresnes: CNEFEI.
- Daelman, M., Nafstad, A.V., Rødbroe, I., Souriau, J. et Visser, T. 1999. *L'émergence de la communication. 2. del*. Video. Suresnes: CNEFEI.
- Damasio A.R., (1994), *Descartes's Error. Emotion, reason and the Human Brain*. A. Grosset/Putnam Books.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Enerstvedt, R.T. (1996). *Legacy of the past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- Fraiberg, S. (1977) *Insights from the Blind: Comparative Studies of Blind and Sighted Infants*. New York: Basic Books
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles: De Boek Université.
- Hauge, T & Hallan Tønberg, G (1996): The Musical Nature of Prelinguistic Interaction. *Nordic Journal of Music Therapy* 5(2).
- Meshcheryakov, A., (1979) *Awakening to life*. Moscow: Progress Publishers.



- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit (traduit de l'américain).
- Nafstad, A. & Vonen, A (2000) Des gestes tactiles aux symboles: Une perspective transactionnelle dans la négociation du sens. *Enfance, vol. 1*. Paris: PUF.
- Nadel, J., (1999) "Contingencies in communicative development". *L'émergence de la communication – 2. del*. Suresnes: CNEFEI.
- Nadel, J., Guérini, C., Pezé, A. & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. Nadel, J. & Butterworth. G. (Eds): *Imitation in Infancy. Cambridge studies in cognitive and perceptual development*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1985) *Making sense: the acquisition of shared meaning* Orlando, FL: Academic Press
- Preisler, G. M. (1993). Developing communication with blind and with deaf infants. *Reports from the department of psychology, Stockholm University*, Nr. 761.
- Rødbroe, I. et Souriau J., (1999). Communication. McInnes, John & McInnes, Jackie *Programming, Intervention and Support for Persons With Congenital and Early Adventitious Deafblindness*. Canada: University of Toronto Press.
- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J. & Bennet, S. (1975): Vocalizing in unison and alternation. Two modes of communication within the mother-infant dyad. *Annals of the New York Academy of Science*.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978) Secondary intersubjectivity. A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol : The emergence of language*. London: Academic Press.
- Van den Tillaart, B. Janssen, M. & Visser, T. (2000)L'histoire de l'éducation des sourds-aveugles aux Pays-Bas. *Enfance,vol. 1, PUF, Enfance,vol 1*. Paris: PUF.
- Werner, H. og Kaplan, B., (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & Sons.