

Från upplevelse till samtal

Vilka är förutsättningarna för att en partner ska uppfatta och svara på yttringar hos ett barn med medfödd dövblindhet?





Från upplevelse till samtal

Vilka är förutsättningarna för att en partner ska uppfatta och svara på yttringar hos ett barn med medfödd dövblindhet?

Denna rapport är producerad av Specialpedagogiska institutet. Specialpedagogiska institutet var en rikstäckande myndighet för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Insatserna syftade till att barn, unga och vuxenstuderande med funktionsnedsättning skulle få en utveckling och utbildning i hemkommunen präglad av lika värde och lika möjligheter. Den 1 juli 2008 övergick Specialpedagogiska institutets verksamhet till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Författare: Kerstin Arman, specialpedagog, Resurscenter dövblind

Bilder: Jörgen Appelgren och Kerstin Arman

Formgivning: Plan 2

ISBN: 91-85095-05-2 (pdf version)

Beställningsnummer: 45



Innehåll

Inledning	6
Samspel och kommunikation – några teoretiska hållpunkter	8
<hr/>	
Partnerkompetens	
Intersubjektivitet	
Harmonisk interaktion	
Modaliteter	
Den proximala utvecklingszonen	
Scaffolding	
Gemensamma referenser, upplevelser och minnen	
Dialogskifte/turtagning	
Förhandlingsfaserna i en dialog	
Fallbeskrivning utifrån en videoanalys	17
<hr/>	
Praktisk tillämpning av de teoretiska hållpunkterna – med utgångspunkt från fallbeskrivningen	
Partnerkompetens	
Intersubjektivitet	
Harmonisk interaktion	
Gemensamma referenser, upplevelser och minnen	
Proximala utvecklingszonen	
Scaffolding	
Dialogskifte	
Förhandlingsfaserna i en dialog	
Sammanfattning	24
Litteraturlista	25



Inledning

Innehållet i denna skrift är baserat på grupparbeten av Kerstin Arman Kari Brede, Eva Seljestad och Torill Solgaard, i ämnet *Meningsdanning og taktilt tegnspråk* vid Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Trondheim, Norge.

”Från upplevelse till samtal” är temat i skriften. Frågan är hur yttringar hos barn med tidig dövblindhet kan ses och besvaras, och därigenom skapa grund för gemensam betydelse.

Begreppet tecken handlar här om gestuella yttringar som varken hänvisar till talspråk eller teckenspråk, utan skapas av barnet själv under motiverande samspelssituationer. Dessa tecken har en kognitiv funktion genom att mentala föreställningsbilder skapas mot bakgrund av upplevda intryck.

Ömsesidiga mänskliga relationer tar sin början i synen (A. Thorén, 2003). Barn med eller utan funktionshinder uppmärksammar i de flesta fall sin närpersons ansiktsuttryck och svarar med leenden och ögonkontakt (Preisler, 1998), vilket då är till stor hjälp för att upprätta kontakt och kommunikation. Människor med medfödd dövblindhet upplever/ uppfattar världen på ett annorlunda sätt än seende och hörande, vilket ger färre och ofta helt annorlunda hållpunkter för att kunna tolka deras yttringar (Rødbroe, 2004). Därför kan man inte bara överföra ögonkontakten till en taktil kontakt och inte heller överföra det visuella teckenspråket till ett taktilt teckenspråk för barn med tidig dövblindhet. Barnet måste få möjlighet att förstå att partnern delar dess upplevelse genom att partnern imiterar samma gest, rör vid samma objekt, eller gör samma slags rörelse som barnet. Detta är ändå inte tillräckligt för att barnet ska sträcka sig ut i världen efter samspel och kommunikation.

Generella principer för samspel och kommunikation gäller för alla barn oavsett om barnet är seende och hörande, eller om barnet är fött utan syn och hörsel. För att ett barn med medfödd dövblindhet ska få tillgång till kommunikation och en delad betydelse med sin omgivning, krävs mer av partnern. Utan video är detta inte möjligt. Att kunna se på situationer om och om igen, ger möjlighet att se på själva samvaron mellan barnet och partnern ”under mikroskop”.





Samspel och kommunikation

– några teoretiska hållpunkter

Partnerkompetens

Med begreppet partnerkompetens menas den kunskap om samspel och kommunikation som närpersoner måste ha för att kunna skapa kvalitet i samvaro- och lärandesituationer tillsammans med barn med medfödd dövblindhet. Det är viktigt att utveckla en stödjande, ickestyrande och barncentrerad kontakt med barnet.

Anne Nafstad (1999) säger att begreppet partnerkompetens beskriver förhållandet mellan barnet med dövblindhet och barnets seende, hörande närpersoner. ”En god partner klarar att skapa kontakt, dela gemensamma upplevelser utifrån den kompetens och de färdigheter som barnet redan har”... ”En god partner klarar också att ge barnet möjlighet att ändra och utveckla denna kompetens inom ramen för gemensamma handlingar, men *målet* med samspelet är ändå samspelet i sig.” (Nafstad m fl).

Den goda partnern har också insikt om barnets livsvärld. Partnern fångar barnets spontana yttringar och ser alla yttringarna som försök till uttryck, eller potentiella teman som kan leda till förhandling om gemensam mening. Partnern tolkar barnets yttringar på samma sätt som barnet själv förstår dem, vilket betyder att partnern försöker förstå tankarna bakom yttringarna. För att klara detta måste partnern vara öppet tolkande i sin hållning, följa barnet och genom dialogisk attityd försöka hålla kvar dialogen i ett tvåpartssamtals perspektiv.

Intersubjektivitet

Intersubjektivitet är en upplevelse av ömsesidighet och känslomässig samstämdhet mellan två personer. Detta är helt avgörande för vidare utveckling av kommunikation och språk. Intersubjektivitet handlar om hur den process i den inre verksamheten, som tankar, känslor, intentioner och kommunikation överförs och utbyts mellan två personer på ett sätt där båda upplever ömsesidighet. Som nyblivna föräldrar minns de flesta den känslan som uppstår första gången de möter barnets blick och får en förnimmelse av att nu har vi båda kontakt, nu är vi bägge med, nu är det du och jag tillsammans. Den upplevelse som det första leendet ger är något alldeles speciellt och här rör det sig om primär intersubjektivitet, ”bara du och jag tillsammans” (dyad), ett annat exempel på primär intersubjektivitet är förälskelse, där det också bara är ”du och jag tillsammans”.

Den primära intersubjektiviteten är grundläggande för den sekundära intersubjektiviteten som innebär att ”du och jag delar intresse kring något upplevt, eller något ute i världen” (triad). Den sekundära intersubjektiviteten är den minsta betydelsebärande enheten för begynnande kommunikation. Genom att låta sig ledas av barnets uppmärksamhet, och flytta sin uppmärksamhet över till barnets fokus och bekräfta barnet, kan partnern visa att hon delar barnets intresse. Rødbroe och Nafstad (1999) säger att genom att svara barnet på detta sätt, ges barnet möjlighet att också flytta sitt intresse från det han/hon har i fokus, till att bli mer intresserad av upplevelsen tillsammans med sin partner, dela den upplevelsen och därmed uppnå sekundär intersubjektivitet.

Rødbroe och Nafstad (1999) beskriver också intersubjektivitet som de mönster som reglerar dialogen i samvaron. Mönstren måste från början omfatta samstämdhet och ömsesidighet i en primär intersubjektivitet och utifrån detta utvecklas till att också innefatta en samstämdhet och ömsesidighet om ett tredje element, ett objekt eller ett tema över tid; sekundär intersubjektivitet.

En viktig komponent i det känslomässiga förhållandet, vid utveckling av intersubjektivitet, är att partnern i en balans kan vara bekräftande, alternativt utmanande eller inviterande.

Tid är tillsammans med intensitet och form huvudingredienserna i skapandet av intersubjektiviteten (Stern, 1991). För barn med tidig dövblindhet är det än viktigare att ge tid till pauser, reflektion och bearbetning. Liv Holmen skriver i sin bok, *Viljen og Lyset* (1996), hur viktigt det är att ge barnet tid för reflektioner. Hon skriver också att det kan upplevas som svårt att förhålla sig till enbart samspel, men för att skapa betydelsefulla samspelssituationer krävs både målsättning och förberedelser. För att kunna uppfatta barnets vaga signaler och sätta dem in i en kommunikativ ram är det nödvändigt att samspelepartnern har en inre och stilla ro och riktar hela sin uppmärksamhet och sina rörelser mot barnet. Uppnås denna inre och stilla ro blir det också möjligt att fånga upp barnets sinnesstämning och spontant nyttja de möjligheter som uppstår i ögonblicket.

Harmonisk interaktion

Det är partnern till barn med medfödd dövblindhet, som har det största ansvaret för att skapa och upprätthålla harmonin i samspelet. Genom att vara lyhörd för barnets signaler, tolka dem uppmärksam och svara stödjande och adekvat kan barnet känna sig förstått. Under en sådan harmonisk interaktion lär barnet sig att lita på sin partners känslomässiga och sociala tillgänglighet.

Samspelet mellan barnet och partnern måste innehålla tre karakteristiska element för att en harmonisk interaktion ska kunna skapas (Janssen 2003).

1. *Ömsesidig uppmärksamhet* är en nödvändig förutsättning för att samspel ska uppstå och vara över tid. Den ömsesidiga uppmärksamheten innebär att partnern och barnet är öppna för varandra.

2. *Ömsesidig anpassning* på varierande plan är när partnern svarar bidragande och lyhört på barnets signaler och initiativ. Bägge parter ger möjlighet för den andre att ”ta tur” genom en balanserad och flytande turtagning.

3. *Affektiv intoning* är ett mycket vanligt och naturligt svarssätt som man ser hos vuxna som samspelar med små barn (Stern, 2000). Intoningen visar sig vid att den vuxne reflekterar något i barnets känslotillstånd och att detta uppfattas av barnet. Detta ”något” eller det som reflekteras kan vara intensiteten, tempot, rytmen, varaktigheten eller formen. Med form menas vilken modalitet (sinne) barnet använder. I tidig utveckling svarar den vuxne oftast i samma modalitet som barnets uttryck. När till exempel barnet har ett vokalt uttryck, svarar den vuxne med ett vokalt uttryck, om barnet skakar på huvudet, skakar den vuxne på huvudet osv. Senare i utvecklingen är den vuxnes svar inte alltid i samma modalitet, barnets vokala uttryck kan till exempel besvaras med att den vuxne rör huvudet i takt med barnets ljud. Detta naturliga sätt att vara, kan lätt bli stört när barnet har en kombinerad syn- och hörselskada.

Modaliteter

Modalitet är ett i dövblindsammanhang mycket vanligt förekommande begrepp, som i det här sammanhanget betyder vilket/vilka sinnen som används i kommunikationen.

För barn som har tillgång till den visuella modaliteten, är denna en stark drivkraft för dem. Trots detta måste man ändå vara medveten om att även om barnet skulle ha någon syn- och/eller hörselrest, är det inte



säkert att det räcker till för kommunikation utan barnet måste kompenseras med hjälp av det taktila sinnet.

Enligt Miles (1998) är hjärnan som mest plastisk och smidig när barnet inte är så gammalt. Det betyder att de områden i hjärnan som varit menade för visuella eller auditiva processer kan överta bearbetning av taktil information och därigenom bidra med mer hjärnkapacitet för taktila intryck. Därför är det viktigt att partnern ger barnet möjlighet att uppfatta genom flera modaliteter, att även använda det taktila sinnet, genom att till exempel låta barnet få känna tecknet i sina egna händer, hand under hand. Det ger barnet möjlighet att uppfatta tecknet lättare. Samtidigt ger det barnet möjlighet att känna med egna händer hur hon/han själv ska utföra tecknet. När de tillsammans har repeterat detta tillräckligt många gånger kommer det att skapa en mening för barnet.

När barn med tidig dövblindhet ingår i samspelsrelationer med andra människor, ställs betydligt större krav på en funktionell användning av synen. Socialt samspel och i synnerhet kommunikation, är exempel på situationer med hög grad av komplexitet.

Den proximal utvecklingszon

Enligt Vygotsky ökar barnets förmåga i samspel med mer erfarna och kunniga människor, förutsatt att dessa kan anpassa och kommentera på en nivå inom barnets mentala rum. Vygotsky har skapat en modell ”Zone of Proximal Development” som beskriver komplexiteten i barns utveckling.

Vygotsky menar, att de bästa förutsättningarna för inläring skapas genom att utnyttja utrymmet mellan nivån där barnet fungerar som bäst under optimala förhållanden och där barnet befinner sig som mest (Sutter, 1995).



Scaffolding

Scaffolding är ett begrepp som Bruner (1983) använder när han beskriver hur vuxna tillrättalägger för att barn överhuvudtaget ska kunna tillägna sig sin kulturs språk. Det är en så kallad tyst kunskap som föräldrar oftast innehar. Därför är det viktigt att vara medveten om i hur stor grad framför allt föräldrar anpassar sig till barnets möjlighet att skapa betydelse och mening.

Scaffolding kan liknas vid att tillverka en ”byggnadsställning” kring barnet och genom den ge barnet det stöd som det behöver. En kompetent partner kan ge ”scaffolding” eller stötta barnet, så att det får möjlighet att uppfatta vad de kommunicerar om, genom att ta utgångspunkt i eller utnyttja vardagssituationer och där tillrättalägga situationen för barnet så

att det inte är störande ting, händelser eller människor runt dem. Partnern är också den som måste skapa upplevelser och stötta barnet i de vardagliga rutinerna på så sätt att barnet tycker om aktiviteten, känner sig trygg och vet vad som ska hända. Partnern har den stödjande rollen som initiativtagare och aktör. När barnet så småningom är redo, deltar det och tar också eget initiativ.

Reflektioner över positionering är mycket viktiga i lek, samspel och dialog med barn med tidig dövblindhet. Det är inte lätt att säga vilken position som är ”riktig”, då det beror mycket på barnets grad av syn- och hörselnedsättning, barnets ålder och storlek, och självklart av vilken situation man är i. Om barnet har någon synrest, kan det vara bra att ha partnern mitt emot, så att mimik och munrörelser är möjliga att uppfatta. Det berikar och utfyller tecknen och tillför teckenspråket de icke-manuella komponenterna (mimik och ansiktsuttryck). Samtidig är det hela mycket situationsbundet. Ibland kan ett naturligt och nära samspel brytas om man plötsligt försöker byta positionering.

Gemensamma referenser, upplevelser och minnen

För att förstå varför barnet gör som det gör, är det viktigt att partnern har kännedom om barnets historia, det vill säga, kännedom om det barnet upplevt. Barnet och partnern måste också ha gemensamma referenser, upplevelser och minnen. Barnets minne av tidigare upplevelser tillsammans med sin partner skapar förväntningar om relationen mellan dem. Vardagliga situationer som att till exempel leka någon rörelselek tillsammans är sådant som barnet ofta minns. För att detta ska utvecklas till episoder måste barnet och partnern göra dessa saker om och om igen. Erfarenheterna måste vara så många av samma eller liknande situationer att barnet kan utveckla ett inre schema – och därigenom uppleva en tydlig förväntan på situationen. Det barnet får erfara många gånger gör att minnena så småningom bidrar till en förståelse av ett sammanhang.

För att skapa en kommunikativ mening runt en händelse som barnet först inte har ett namn för, behövs först en referenshandling, som i första hand är social och en förutsättning för att skapa symboler och begrepp. Denna referenshandling sker genom att barnet och partnern tillsammans berör föremålet, pekar på det eller på annat sätt manipulerar med det. Partnern kan därefter med så kallad namngivning visa barnet hur tecknet för föremålet utförs. Namngivningen måste även den ske i ett meningsfullt sammanhang (Preisler 1999).

Dialogskifte / turtagning

I både muntliga språk och i teckenspråk finns det regler och normer för när vi ska skifta tur i en dialog. Det kan vara återkopplings signaler som visar att jag lyssnar, är enig eller oenig, att jag vill att du ska fortsätta eller när jag vill säga något. Både i de västerländska talspråken och teckenspråken är blickkontakt och kroppshållning en viktig del i dessa signaler. På svenskt talspråk är också ord som jasså, ja, mmm, eeh, jamen viktiga delar av turtagningen. På teckenspråk är det med pekning, händernas position, nickningar, repetition och så vidare som samtalen regleras. I turtagning i talat språk förekommer det också överlappning där parterna talar samtidigt men reglerar med stillhet eller paus i samtalen.

Taktilt teckenspråk används för de flesta döva personer som blivit blinda efter det att det visuella teckenspråket etablerats. Det taktila teckenspråket har motsvarande normer för hur dialogen regleras. Då man som dövblind inte kan uppfatta ögonkontakt, pekning, nickning är det händerna som måste ta över de signaler som reglerar samtalet. Det kan till exempel vara små klappar på knäet som signalerar att partnern lyssnar, är överens och så vidare. Feedback är en viktig del i samtalsprocessen men varierar från person till person (Mesch, 2002).

Också för personer med tidig dövblindhet är turtagning en viktig del av en dialog. Som i all språkinlärning är det något som måste läras genom erfarenhet. För ett barn är det först viktigt att erfara att där finns någon som är villig att lyssna, någon som gärna vill förstå och dela upplevelser. Turtagningen är då en väsentlig del i denna interaktion. För att det ska kunna ske en förhandling om betydelse, måste det ske ett byte av turer i dialogen (Ask Larsen, 2003). En reglering av samtalen mellan barnet och partnern är viktig för den dialog som ska till om de tillsammans ska kunna skapa en betydelse av de yttringar barnet kommer med. När barnet befinner sig i en begynnande fas av sin språkutveckling är det partners ansvar att det sker en turtagning som kan driva förhandlingen framåt. Det är också mycket viktigt att partnern är lyhörd och alltid låter turtagningen ske på barnets premisser.

Förhandlingsfaserna i en dialog

Nafstad og Vonen (2003) beskriver fem olika faser i en förhandlande konversation.

Fas 1 är en *förhandling om ömsesidig uppmärksamhet* (primär intersubjektivitet), där barnet ska ges möjlighet att lokalisera partners hand för

att kunna dirigera den i sitt fysiska ”kommunikationsrum”, det kan vara den egna kroppen eller partnerns. Därefter ska partnern bekräfta handlingen och på något sätt göra den fysiskt tillgänglig för barnet.

Fas 2 är en *förhandling om ömsesidig uppmärksamhet mot tredje element* (sekundär intersubjektivitet). Genom att imitera barnets uttryck, som i denna fas har en specifik lokalisering i ett fysiskt kommunikationsrum, så bekräftar partnern att hon har uppfattat uttrycket. Om barnet tillåter denna uppmärksamhetskontakt har man en gemensam uppmärksamhet mot det tredje elementet.

Fas 3 handlar om *förhandling av gemensamt tema* och där måste partnern kunna föreställa sig vad barnet möjligen tänker på. Det förutsätter att partnern känner till de händelser som barnet kan ha föreställningsbilder om. Om partnern lägger in sin egen tolkning att barnet har en specifik kommunikativ intention kan dialogen ta slut. Om partnern däremot föreslår mer ospecifika teman, kan barnet reagera på ett sätt som tydliggör för partnern om det är något barnet vill ha (imperativt) eller något barnet vill berätta (deklarativt).

Fas 4 visar på en *uppnådd enighet av gemensam betydelse* från barnets sida, som ett emotionellt uttryck. Till exempel ett flyktigt leende eventuellt i kombination med en imitation av förslaget. Om barnet avvisar förslaget, kan barnet visa det genom att dra undan sina händer och/ eller att med kroppen avvisa det. Barnet kan också behålla uppmärksamheten och vänta på ett nytt initiativ från partnern, eller själv ta initiativ till fortsatt samspel genom att upprepa den ursprungliga gesten. Om barnet och partnern är överens syns det ofta på barnet genom till exempel ett litet leende, avslappnad hållning, ansiktsuttryck och lugna händer. Uttrycket har därmed framförhandlats till ett gemensamt symboliskt tecken.

Fas 5 handlar om *förhandling om kommentarer eller intentioner*. För att en mer specifik kommunikativ intention ska bli formad, behöver partnern och barnet ta sig igenom fas fyra flera gånger, genom flera olika betydelseförhandlingar, så kallade ”temaförhandlingar”. Dessa i kombination med aktiva skiften i handposition (från talar- till lyssnarhand) och upprepade initiativ från barnet tyder på en speciell intention hos barnet, som till exempel att vilja berätta eller vilja fråga.





Fallbeskrivning utifrån en videoanalys

Bakgrundsbeskrivning:

Fallet handlar om Isak, 4 år. Han bor med sin familj i ett litet samhälle i Sverige. Han vistas sedan drygt två år tillbaka, tillsammans med sin personliga assistent Lena, i en förskola nära hemmet. Isak är döv, och så gott som blind – med möjlighet att se ljus och mörker och med eventuellt något litet perifert seende, som han sista tiden verkar ha upptäckt. Isak har också svårt med balansen och har en uttalad muskelsvaghet. För övrigt är han en trygg, tillitsfull pojke med stor kognitiv potential. Han är mycket taktilt tillgänglig, när han själv får bestämma.

Situationsbeskrivning:

Isak och Lena befinner sig i en välkänd situation på förskolan, att äta frukt, som är något Isak gör varje dag. Lena har just kommit tillbaka med en fruktkorg, eftersom hon i situationen innan tolkat att Isak velat ha mer äpple. Hon sätter sig åter på golvet med Isak i famnen, han med ryggen mot Lenas famn. Han tar det nya äpplet från korgen och börjar äta.

Beskrivning av analyserat videoklipp:

Lena håller om Isak med höger arm och Isak har nästan ätit färdigt sitt andra äpple. Lena håller några äppelbitar från Isaks äpple, nästan som i en skål, med sin högra hand. Isak håller sin högra hand mot sitt högra öga. De sitter tätt intill varandra. Lena lutar sitt huvud mot Isaks, munnen håller hon tätt intill hans öra. Isaks vänstra hand är i kontakt med Lenas vänstra hand. Lena har fortfarande kvar några äppelbitar i den andra handen. Isak vet det, eftersom han själv har tagit bitar därifrån och stoppat i munnen. Han tuggar på en bit, medan han lätt rör sina fingrar i Lenas handflata. Han för sedan med sin vänstra hand ut Lenas hand i rummet och tar tillbaka den. Därefter tar han ett lätt grepp om Lenas handled. Han gör gesten flera gånger, medan Lena är avvaktande och observerar honom. Hon svarar genom att endast vrida sin handled fram och tillbaka. Han blir stilla, spärrar upp och sluter ögonen, och slutar tugga. Lena tolkar Isaks gest som persontecken för Lena. Hon bekräftar honom igen genom att klappa honom på handen. Därefter gör hon hans eget persontecken ISAK med sitt pekfinger på hans kind och därefter tecknet GOTT.



På det utvalda videoklipppet tar Isak initiativ till kontakt med Lena på ett annat sätt än han gjort tidigare. Det kan vara som ett förslag till ett nytt tema, alltså inget som har med äppelätning att göra. Det kan också vara en önskan om att tala om något, men det ser ändå ut som om Isak önskar möta Lena i en konversation, vilket också är Lenas tolkning.

Praktisk tillämpning av de teoretiska hållpunkterna – med utgångspunkt från fallbeskrivningen

Partnerkompetens

Lenas sätt att bemöta Isak är ett mycket bra exempel på partnerkompetens. Hon klarar att skapa kontakt, involvera sig i gemensamma upplevelser utifrån den kompetens och de färdigheter som Isak redan har. Hon erbjuder också möjlighet för Isak att ändra och utveckla denna kompetens i gemensamma samhandlingar, men målet med samspelet är ändå samspelet i sig.



Hon är lyhörd och observant på Isaks uppmärksamhet och flyttar till exempel sin uppmärksamhet från äppelätning över till Isaks fokus, när han slutar äta äpple och tar tag i hennes hand. Genom det sätt hon bekräftar honom på kan hon också visa honom hur hon delar hans intresse. Ett sådant bemötande gör det möjligt för Isak att flytta sitt eget intresse från det han var upptagen av till att bli mer intresserad av att dela upplevelsen av att göra något tillsammans med Lena.



Lena klarar slutligen genom sin öppet tolkande hållning att använda sina erfarenheter och kunskaper på ett sätt som ger Isak möjlighet att uppleva att han behärskar och är en aktiv deltagare i kommunikationen.

Intersubjektivitet

Fallbeskrivningen, med fruktsamvaron, är en motiverande samspelesituation mellan Isak och Lena med stark primär intersubjektivitet. Det går att skönja en ”på väg mot” sekundär intersubjektivitet kring ”DETTA” ute i världen, som Lena tolkar som sitt persontecken LENA.

Ursprunget till partnerns persontecken är en armring runt handleden, som Isak blivit bekant med. I situationer när Lena sett att Isak kommit med en rörelse på sin egen handled som liknar den han gör när han känner på hennes armring har Lena svarat med imitation på Isaks handled. Genom att Lena svarar på Isaks yttring som potentiellt betydelsefull, så kan den så småningom realiseras som ett medvetet kommunikativt uttryck.



Genom hela videoklippen finns denna ”du och jag tillsammans-känsla” mellan Isak och Lena. Videoklippen visar att Lena från början symmetriskt följer Isaks rörelser. Isak tar initiativet, tar Lenas hand och för handen ut åt vänster. Han släpper hennes hand, båda stannar upp, vilket också sker symmetriskt, innan han åter tar hennes hand. Lena kommer med förslag, vilket är ett asymmetriskt uttryck. Hon utökar temat genom att tolka och kommentera vad hon tror han tänker. Hon viskar i hans öra ”gott” och tecknar det konventionella GOTT på hans bröst. De går åter in i en symmetrisk fas, pauser gemensamt.



Isak tar initiativ till en yttring. Lena vrider synkront sin handled som han berör och hon bekräftar att hon sett och utökar temat med att ”jag ser vad du säger” genom att både vokalt och gestuellt säga ISAK – GOTT.

Införandet av de två konventionella tecknen bryter inte intersubjektiviteten, utan asymmetrin vidmakthåller istället samspelet. Lena ger också Isak den tid han behöver, hon tolkar Isaks mikropaus som att han reflekterar, avvaktar och försöker sedan för både sig och Isak sätta ord på Isaks möjliga tankar.

Harmonisk interaktion

Lena är mycket uppmärksam på Isaks signaler, hon tolkar dem lyhört och svarar stöttande och adekvat, så att Isak kan känna sig förstådd. Med detta bemötande lär sig Isak att lita på Lenas känslomässiga och sociala tillgänglighet. Samspelet emellan innehåller just de karaktäristiska element som krävs för en harmonisk interaktion.

Den ömsesidiga uppmärksamheten finns, ett fint samspel har uppstått och varar också över tid. Lena ser också till att det uppstår en ömsesidig anpassning genom att svara bidragande och lyhört på Isaks gester och initiativ, de ger varandra tur i en balanserande och flytande turtagning. De anpassar sig härigenom till varandra och hela situationen genomstrålas av en affektiv intoning från Lena. Hon låter sig ledas av Isaks uppmärksamhet och bekräftar honom.

Gemensamma referenser, upplevelser och minnen

Att ha gemensamma referenser eller kännedom om historien är viktig. Man måste exempelvis känna till armbandet som varit på Lenas arm för att förstå varför Isak gör som han gör. Lena och Isak måste ha samma referenser. I Isaks minne finns Lena samt relationen mellan dem representerad. Isak tyckte om att känna och röra på armbandet så att det snur-

rar runt Lenas handled. Det har för Isak ha blivit ett kännetecken för Lena. Han brukar ofta göra en liknande rörelse över ett låtsat armband på sin egen handled, kanske med innebörden Lena.

Bland episoder som Isak har i minnet finns fruktstunden, att sitta och äta frukt i Lenas knä. Han har så många olika erfarenheter av denna stund att han utvecklat ett schema – en tydlig förväntan på situationen. Lena går och kommer tillbaka med ting som till exempel frukt, något som Isak också fått vara med om många gånger och som därmed gett förståelse av ett sammanhang.

Isak och Lena har ett antal framförhandlade tecken att tillgå som till exempel HÄMTA. Ursprungligen fick Isak till sig det konventionella tecknet MER när han verkade vilja ha mer att äta, en vertikal rörelse som om den upprepas kan upplevas cirkulärt. Efterhand har Isak i förhandling med Lena förändrat gesten till en mer horisontell cirkelrörelse, vilket väl avspeglar att när han får mer är det ofta så att den andre går för att hämta något och kommer tillbaka med det. Uttrycket skulle kunna tolkas av partnern som en liknelse för att hämta något – att gå och att komma tillbaka.

Proximala utvecklingszonen

Lenas bidrag håller sig tydligt hela tiden inom den proximala utvecklingszonen, genom att hon bland annat tillrättalägger fysiskt för en optimal sittställning. Hon har också sett till att sammanhanget är möjligt att uppfatta för Isak. Hon svarar Isak som om han har den kompetensen att han förstått att tecknet ”rörelsen vid Lenas handled” representerar henne. Hon svarar genom att visa att hon ser att han säger ”LENA”, och hon utökar genom att säga hans namn ISAK. Troligen ligger hon lite i framkant på hans utveckling; förstår honom och guidar honom lite vidare.

Scaffolding

Lena tillrättalägger fysiskt för en optimal sittställning. Hon sitter på golvet med Isak i sin famn. Isak har sin rygg vänd in mot Lenas bröst. Hans huvud är i höjd med Lenas haka. Hon har placerat sig optimalt i förhållande till att kunna avläsa hans händer, men kan i detta läge inte avläsa hans ansiktsuttryck. Detta kan avhjälpas genom att använda en spegel. Å andra sidan ska man inte bortse ifrån att det utan spegel blir lättare att känna och uppfatta och mer vara koncentrerad på vad Isak uttrycker, utan att bli avledd – och bekräfta det man själv uppfattar.

Sammanhanget är känt för Isak, eftersom han nästan dagligen sitter på golvet tillsammans med Lena. Hon är också lyhörd för de allra minsta rörelserna Isak uttrycker. Hon utvidgar det hon tolkar som ett person-tecken LENA, genom att hon svarar med ISAK – GOTT.

Positionen som Lena har kan bidra till att som partner:

- *stabilisera Isaks sittställning*; vilket leder till att Isak kan frigöra energi genom att han inte behöver koncentrera sig på att sitta upprätt.
- *få det lättare att inrikta sig på Isaks fokus* och följa både Isaks och sina egna händers fokus, vilket ger större möjlighet att bekräfta känslouttryck hos Isak, till exempel, glädje/spändhet som visar sig kroppsligt
- *kunna rikta sin uppmärksamhet mot vad händerna gör* vilket kan utgöra grund för betydelsebärande gester
- *få större möjlighet att bekräfta kroppsliga ofrivilliga rörelser* som till exempel nysning och hostning
- *underlätta för Isak att uppfatta möjliga hörselintryck*, då hennes mun kommer nära Isaks öra och då skapas en optimal möjlighet för auditiva intryck.
- *låta vibrationerna från bröstkorgen kännas*, vilket ger Isak större möjligheter att uppfatta eller bli intresserad då Lena använder rösten.

Dialogskifte

I videoklippet finns flera exempel på olika turtagnings signaler. Klippet startar med att Isak gnider sitt pekfinger i Lenas handflata och börjar föra ut handen mot vänster. Lena svarar genom att låta handen bli mer tillgänglig för hans yttring och hon följer Isaks rörelse, men hon tar inte tur, hon ger Isak tid till att fortsätta sin yttring.

Isak fortsätter genom att knipa lätt runt Lenas handled. Lena svarar med att röra den flera gånger fram och tillbaka, som en återkopplingssignal om att ”jag ser vad du säger”. Denna signal överlappar Isaks tur och Isak fortsätter rörelsen runt Lenas handled. Lena ger Isak tur genom att ”frysa” sin handställning och ”lyssna”. Isak fortsätter rörelsen runt handleden och Lena stryker Isak lätt över handen från vilken hans yttring kommer. Det här är också en återkopplingssignal som berättar att hon ser honom och lyssnar, men att han kan fortsätta.

Isak tar ett fastare grepp om Lenas handled och fortsätter sin yttring under det att Lena är nästan orörlig och lyssnande. Så tar Lena tur och tecknar ISAK med ”pekhand” mot Isaks kind. Isak följer ”lyssnande” Lenas rörelse och Lena fortsätter med ett nytt tecken, GOTT, ”flathand” mot Isaks bröst. Båda sänker händerna för att skifta tur, men ingen tar tur och det blir en paus i dialogen.

Förhandlingsfaserna i en dialog

Isak ges möjlighet att lokalisera Lenas hand för att kunna dirigera den i sitt fysiska kommunikationsrum. Han finner Lenas hand och Lena följer hans rörelser, och därmed har de båda som **i fas 1 förhandlat om ömsesidig uppmärksamhet**. Utöver detta har Isak två gester eller tecken som Lena ser, följer och delvis imiterar. Här skulle det kunna vara så att de båda är i processen som ger tecknen en betydelse. Den första gesten utförs genom att Isak för sin och Lenas hand ut mot vänster.

I fas 2 som är *förhandling om ömsesidig uppmärksamhet mot tredje element* (sekundär intersubjektivitet) följer Lena rörelsen, hon imiterar däremot inte och bekräftar inte heller på något annat sätt att hon uppfattat uttrycket. De uppnår här inte enighet om tredje element. Vad kan då gesten referera till? Kan det vara en metafor för att hämta något? – att gå iväg och komma tillbaka med frukt? Kan det vara en lokalisering, en deiktisk pekning mot den plats där frukten brukar finnas? Gesten kan betraktas som en imperativ handling, en önskan om mer frukt, eller som en deklarativ handling. Om Lena hade svarat på gesten som om den var deklarativ, skulle det då öppnat möjlighet till förhandling om ett gemensamt tema? Här kommer de inte längre än till fas två med gesten. Samspelet blir ändå inte brutet. Lenas uppmärksamhet är tillräcklig för att Isak ska fortsätta sitt initiativ till förhandling om gemensamt tema.

Isak tar sedan Lena om handleden i ett pincettgrepp. Lena och Isak har tidigare haft en gemensam ”lek” eller utforskning som handlat om Lenas armband. Detta armband har så småningom kommit att representera Lena, eller persontecknet för Lena. Tecknet har använts av de vuxna som en information till Isak, till exempel – nu kommer Lena, – vi ska gå till Lena, – Lena hämtar, och så vidare. Isak har tidigare använt tecknet själv, på sin egen arm när han till exempel har varit hos någon annan person. Då har tolkningen varit att han vill till eller frågar efter Lena.

Det som är annorlunda nu är att det är första gången någon har sett att Isak gör tecknet på Lenas arm. Är det för att testa det på ett nytt sätt, eller har tecknet en annan betydelse? Är det för att försäkra sig om att Lena uppfattar honom? Kan vi utgå ifrån att yttringen är hänvänd till Lena, och inte bara en tanke från Isak? Lena förhåller sig till Isaks rörelse på hennes handled som om det i alla händelser är ett kommunikativt uttryck. Det gör att hon svarar honom på ett liknande sätt, att rörelserna och beröringen mellan dem innehåller en rytm och mönster som liknar ett samtal (turtagning). Hon anpassar sig också till Isaks kompetens (initiativ, rörelser, gester) så att han ges möjlighet att uppleva samspelet som oproblematiskt och kravlöst. Samtidigt blir samspelet mellan dem präglad av upprepning med små variationer av det redan kända temat.

I första skedet förhåller sig Lena avvaktande och observerande till Isaks utforskning/beröring istället för att avbryta den. Senare går hon in och stöder och bekräftar hans rörelser. Detta observerande förhållningssätt, i en situation där barnet är igång med en aktiv konstruktion av mentala föreställningsbilder, kan ge nya och säkrare hållpunkter för att kunna tolka spontana gestuella rörelser. Genom att känna till de gestuella uttryckens upprinnelse, kan de i nästa omgång och i tillägg få en funktion som ”tanketecken” eller ett möjligt kommunikativt uttryck som refererar till ett speciellt tema.

I fas 3, förhandling av gemensamt tema kan Lena koppla Isaks gest med den lek de haft med hennes armband.

I fas 4, uppnådd enighet av gemensam betydelse har Isak ett flyktigt leende när Lena böjer och rör sin handled i takt med Isaks rörelser. Efter detta ändrar Isak handformen till ett grepp med hela handen runt Lenas handled. Det kan betyda att han har accepterat att förhandlingen handlar om ”detta ställe”. Det kan vara osäkert om Lenas utvidgning av temat, när hon tecknar ISAK med pekfingret på Isaks kind, ger betydelse för Isak även om han är med hennes hand och följer med i rörelsen.

Det sätt Lena ändå utvidgar temat på kan ses i samband med teorin om ”The Proximale Zone”. Det skulle möjligen också kunna vara första steget in i **fas 5** som handlar om *förhandling om kommentarer eller intentioner* i Isaks uttryck.



Sammanfattning

Grundförutsättningen för att en partner ska uppfatta och svara på en gest hos ett barn med medfödd dövblindhet är en harmonisk interaktion. I detta ingår att en intersubjektivitet är uppnådd. I fallbeskrivningen åskådliggörs förutom en stark intersubjektivitet också andra beståndsdelar som ingår i denna så kallade harmoniska interaktion. Den visar på partners intoning, hennes totala uppmärksamheten på barnet, lyhördheten och en önskan att förstå och dela upplevelsen. Förklaring till att allt detta kan ske är att partnern har tid att vara här och nu. Hon förhåller sig också inledningsvis observerande och avvaktande men har samtidigt full beredskap att följa.

Positioneringen är optimal, ”ansikte mot ansikte”, trots att barnet sitter i partners knä. Turtagnings-signalerna blir väl uppmärksammade. Rörelserna och beröringen har en samtalsliknande rytm. De är symmetriska och samtidigt. Antagligen upplever barnet samspelssituationen som positiv och kravlös. Situationen är tydlig och avgränsad, vilket gör den begriplig och möjlig att kommunicera kring.

Partners kännedom om bakgrund och de gemensamma erfarenheterna gör att hennes asymmetriska bidrag och kommentarer inte bryter spelet utan bidrar till att sekundär intersubjektivitet etableras. Utbytet sker, för att tala med Vygotskys termer, inom den proximala utvecklingszonen.

Att tolka och försöka förstå gesternas betydelse blir en viktig del i det fortsatta arbetet med barnet för att härigenom öka komplexiteten i kommunikationen. En dialog om ett tredje element kommer då att bekräfta och fördjupa relationen mellan barnet och partnern, genom att de får möjlighet att utbyta tankar och känslor.



Referenser

Litteratur

Arman K, Brede K, Seljestad E, Solgaard T (2004). *"Fra opplevelse til samtale – tegn, mening og betydning blir til"* Hvilke betingelser må være tilstede for at partneren oppfatter og svarer på en gest hos et barn med medfødt døvblindhet? En rapport från utbildningen; Meningsdannig og taktilt tegnsråk vid HiST, Norge.

Bruner, Jerome (1983). *Childs Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Holmen, Liv (1996). *Viljen og lyset*. Et døvblindfødt barns utvikling. Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD), Danmark.

Janssen, Marleen (2003). *Fostering Harmonious Interactions Between Deafblind Children and Their Educators*. Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nederland.

Larsen, Fleming, Ask (2003). *The Washing-Smooth Hole-Fish*. M.A. thesis in Cognitive Semiotics. Center for Semiotics, University of Aarhus, Denmark.

Lorentzen, Per (2001). *Uvanlige barns språk*. Universitetsforlage, Oslo, Norge.

Mesch, Johanna (2002). Arbeidstext nr. 40. *Dövblindas teckenspråkskommunikation*. Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD), Danmark.

Miles, Barbara (1998). *Talking the Language of the Hands to the Hands* (svensk upplaga) www.tr.wou.edu/dblink.

Nafstad, Anne & Rødbrøe, Inger (1999). *Att skapa kommunikation med dövblindfödda*. Mogårds förlag, Finspång, Sverige.

Nafstad og Vonen (2003). *Fra kroppslig-taktile gester til betydningsbærende symboler*/Anne Nafstad og Arnfinn Muruvik Vonen. Arbeidstekst nr. 41, Dronninglund, NUD.

Preisler, Gunilla (1998). *Att dela värld med dövblinda barn*. En studie om samspel mellan dövblinda barn och deras föräldrar. Psykologiska Institutionen, Stockholms Universitet, Sverige.

Stern, Daniel, N (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv. Natur och Kultur, Stockholm.

Sutter, Berthel (1995). *Intoduktion till Vygotsky*. Kompendium IDE Högskolan i Karlskrona/Ronneby, Sverige.



Specialpedagogiska skolmyndigheten ansvarar för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Myndigheten ger råd och stöd till skolhuvudmän i deras ansvar för en likvärdig utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, främjar tillgången på läromedel för dessa samt driver specialskolor för vissa elevgrupper. Myndigheten fördelar också bidrag till vissa utbildningsanordnare och till vuxna med funktionsnedsättning för vissa korta studier. Myndigheten bildades den 1 juli 2008.

ISBN: 91-85095-05-2 (pdf)
Beställningsnummer: 45

Specialpedagogiska
skolmyndigheten 

www.spsm.se