

Lorentzen, P. (1998). Personer-i-samtale - et nytt perspektiv på utviklingsbegrepet. *Handicap & samfund*, nr. 10, (s. 178-187).

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi
og download flere artikler på
www.livsverden.dk

English version:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of

The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit
www.livsverden.dk

Personer-i-samtale

- et nytt perspektiv på utviklingsbegrepet

Av Per Lorentzen

i dagliglivets mange ulike situasjoner står vi ovenfor oppgaven å håndtere det å samtale og snakke med andre mennesker. Tar man på alvor defineringen av mennesket som et sosialt vesen hvis grunnleggende livsform er preget av samhandling og kommunikasjon med andre, må man anta at de handlinger og ytringer man kommer med er ment å være av interesse for andre, relevante for andre og rettet mot andre. For å kunne håndtere dagligdagse samtaler og skjønne hverandres ytringer og budskap, må man anta at vi etterhvert erverver kompetanse i nettopp å håndtere talte interaksjoner. Ansikt-til-ansikt samtalen er den mest grunnleggende samtale-formen mellom mennesker (Clark, 1996; Stenström, 1994) og språket brukes for å utføre sosiale handlinger. Ettersom det ikke er slik at folk direkte uttrykker sine intensjoner gjennom sine ytringer, men også overlater til mottakeren å være med på å gi budskapet dets endelige betydning, dvs. være med på å forhandle fram og bestemme en felles mening, kreves igjen en høy kompetanse hos begge parter i å gå inn i og delta i dagligdagse samtaler. Fra nyere utviklingspsykologi og spedbarnsforskning vet vi at spedbarnet fra tidlig av involveres som deltaker i dialoger med sine omsorgspersoner, først førspråklige og etterhvert også språklige (Lorentzen, 1997 ab).

Harré (1983) sier at *"den primære menneskelige realiteten er personer i samtale"* (*"persons in conversation"*). Samtale i Harrés tenkning refererer til alle former for kommunikative uttrykk og meningssystemer hvor personer samhandler med hverandre og mener noe for hverandre, dvs. det dreier seg ikke bare om talte samtaler, men like gjerne om kroppslige og gesturelle samtaler. Samtale er derfor en metafor som betegner selve vårt sosiale liv.

Hvordan kan denne forståelsen få betydning for ens syn på under hvilke betingelser alvorlig funksjonshemmede barn best erverver kommunikative og språklige ferdigheter?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg beskrive tre situasjoner hvor en voksen seende-hørende person (spesialpedagog Liv Holmen) samtaler og samhandler med en døvblindfødt, multifunksjonshemmet jente (Kaja, 7 år). Hensikten er å se hvordan samtale-analyse kan være en innfallsvinkel for å se på håndteringen av samspillet mellom personer med ulik kompetanse i dagligdagse rutine-situasjoner, hvor

også vanlige barn erverver sin språklige kompetanse. Samtale-analyse handler om hvordan man kan forstå dagligdagse, mellom-personlige samtaler og hvordan to (eller flere) personer innenfor avgrensede kontekster justerer og synkroniserer seg til hverandre for å opprettholde den sosiale kontakten, samspill og etablere felles prosjekter; kort sagt hvordan de kan forstå hverandre og skape mening sammen gjennom kommunikative utvekslinger.

Rammen for de to første, enkle situasjonene er at Kaja skal spise og derfor sitter hun på sin lærers fang foran et bord. Hun har smekke på og på bordet står en tallerken med grøt, en flaske med saft og en teskje. Ut i fra et samspills- og kommunikasjonsperspektiv vil jeg forsøke å fokusere på det som konkret skjer av kommunikative utvekslinger mellom Kaja og hennes lærer i løpet av denne måltidssekvensen. Hvilke temaer står på dagsordenen? Hva snakker de om? Hvem er mest aktiv i å foreslå temaer? Er det likeverdighet i rollefordelingen? Hvordan går de fram for å skape kontinuitet og sammenheng i situasjonen?

Den korte sekvensen på to minutter fra dette måltidet som varer syv-åtte minutter som jeg vil beskrive starter med at Liv fyller teskjeen med grøt fra tallerkenen og holder den opp foran Kaja. Dette markerer et typisk utspill. Kaja kjenner på Livs hånd, beveger fingrene lynraskt ut mot skjeen, kjenner grøten og dytter hele hånden til Liv bort fra seg med en bestemt gest. Gesten akkompagneres av en arg lyd. Dette markerer et svar på utspillet. Liv legger derfor skjeen fra seg på bordet, retter ut sin pekefinger og oppsøker Kajas hånd. Kaja griper om Livs pekefinger med sin ene hånd og de har dermed opprettet utgangsstillingen for Kajas drikke-flaske tegn, hvor hun eventuelt fører Livs pekefinger mot sin munn (ja til flaske) eller bort fra seg (nei til flaske). Kaja gjennomfører nå dette tegnet i ja-formen, deres hender mister kontakten og Liv henter saftflasken på bordet. Mens dette skjer løfter Kaja begge hendene ut til sidene, som en utgangsstilling for å ta imot flasken når den kommer mot henne fra en midtposisjon. I det flasken kommer, samler Kaja hendene foran brystet og Liv plasserer flasken slik at hun kan gripe rundt den og sammen føre den til munnen. Deres bevegelser møtes akkurat i samme sekund. I det flasken er vel i munnen, holder Kaja den på plass med en hånd og den andre beveges ut i løse luften. Liv fanger den ledige hånden opp med sin hånd og sammen gjør de en pekende gest opp mot en lyskilde i taket som Kaja er spesielt opptatt av. Her skjer to ting samtidig: Kaja drikker og de er rettet i en felles pekende gest mot lyset i taket. Hendene beveges så ned i Kajas fang. Dernest løfter Kaja sin og lærerens hånd opp mot flasken, som de nå begge kjenner på. Lynraskt peker de også sammen opp mot lyset og tilbake til flasken. Kaja slipper deretter lærerens hånd og plasserer sin ene hånd

på bordkanten. Dette følger Liv opp gjennom å legge sin hånd helt inntil Kajas, slik at de har taktil kontakt og Kaja opplever at hennes forslag om å etablere bordet som tema bekreftes av Liv. Kaja fører sin hånd bortover bordplaten, med lærerens hånd oppå. I noen sekunder er Kaja helt stille, liksom læreren er det. Dernest oppsøker Kaja lærerens andre hånd, som holder rundt henne. Liv retter ut fingrene og sammen rister de litt med hverandres fingre. Kaja slipper denne hånden og vender tilbake til bordplaten, noe Liv igjen følger. Ny pause, hvor Kaja drikker saft. Så strekker Kaja sin ene hånd helt opp mot Livs hode og drar hennes ansikt nedover mot sitt. Liv følger med sitt ansikt og møter Kajas kinn i en klem. I det Kaja dytter Livs hode litt bort, fjerner læreren seg selv litt unna. Kaja kjenner så på Livs ansikt: munnen, nesen, kinnet, øret og håret. Så trekker hun på nytt læreren ned til seg, og i det hun kjenner på Livs kinn, stryker læreren over henne samtidig. Så ny kos. Etter denne kosen tar Kaja Livs hånd, løfter den ut i luften og Liv fører hendene sammen i en ny pekegest opp mot lyset. Rett etterpå er det på nytt kos og hun trekker Livs ansikt ned til sitt. Nå veksler de to mellom å kjenne på bordet, kose, se på lyset, kjenne på flaska og Livs ansikt. Liv tar Kajas hånd først mot Kajas bryst for å indikere "du", deretter mot seg selv og så mot lyskilden. Kaja legger sin hånd på bordet, Liv sin oppå og Kaja fører begge hender langs bordet som for å si: Kjenn på dette du også, Liv!

Det er først når man analyserer denne to-minutters sekvensen på et slikt mikronivå at man får øye på dens komplekse interaksjonelle innhold, og man ser hvordan en slik enkel her-og-nå situasjon mellom Kaja og hennes lærer likner en typisk språklig interaksjon, dvs. en samtale. Min erfaring fra arbeid med alvorlig funksjonshemmede personer sier at det nettopp er slike samtale-situasjoner som gjennom sin egen dynamikk fører framover mot ervervelse av økt lingvistisk kompetanse. Situasjonen ligner på det som innen samtale-analyse kalles "casual talk", dvs. en type sludring og pludring hvor det ikke forekommer noen forutbestemte retningslinjer for hvem som bestemmer tur-takingen eller tema-valgene og hvor begge deltakerne er frie til å foreslå temaer, komme med og besvare utspill. Slik "casual talk" betegner Edwards (1997) som den grunnleggende språklige formen ("primordial kind of talk"):

Det er den type snakking som alle kan gjøre, som alle lærer å gjøre først, hvor kompleksiteten i tur-takingen og håndteringen av det intersubjektive må skje der og da mens ting pågår heller enn at folk kan holde seg til et forutbestemt script eller avtalt arrangement, (s. 85)

Slik hverdagslig snakking forekommer innenfor høyst organiserte, ritualiserte og asymmetriske sosiale relasjoner (Ibid, s. 85).

Situasjonen mellom Liv og Kaja er preget av to sentrale aspekter ved språklige (eller talte) interaksjoner, mens denne jo i all vesentlighet er førspråklig, selv om læreren hele tiden snakker med stemme og de i det minste bruker ett tegn, for drikke flaske: For det første turtaking og for det andre samarbeid. En tur i en slik interaksjon kan defineres som alt den ene parten sier før nestemann overtar og en tur kan bestå av en svært kort ytringssekvens eller flere elementer (som i en monolog). Slike overganger eller tur-skifter kan enten gå veldig glatt, dvs. at den ene parten lar den andre gjøre seg ferdig før han overtar eller de kan skape friksjoner, ved at den ene blir avbrutt før han er ferdig osv. Det Liv gjør i forhold til Kaja er å justere seg slik at turtakingen synes å gå så glatt som mulig. Til tross for de mange og store forskjellene mellom den seende-hørende, språklige læreren og den døvblinde, førspråklige eleven, snakker de i denne situasjonen samme "språk", og de fører en samtale hvor handlinger og ytringer ledsager hverandre. Situasjonen, konteksten og innholdet er felles anliggender for dem begge.

Det som også slår en når en ser sekvensen på video er det preg av samarbeid og harmoni som omgir måltidet, dets musiske og rytmiske natur. Samarbeidet består bl.a. i at begge parter aktivt lytter til hverandres utspill og svar og at de kommer med utspill som anses være relevante og tydelige for den andre. Liv foreslår noen temaer, i form av både handlinger og noe å snakke om - "speech-in-action": Spise mat, drikke saft, se på lyset. Kaja svarer på hennes utspill (ikke mat, ja tii drikke, ja til å se på lyset) og foreslår selv en rekke temaer: se på lyset, kjenne på bordet, kjenne på Livs ansikt, kose sammen, leke med hverandres hender. Liv svarer henne på alle disse forslagene og hun forteller dermed Kaja gjennom sine handlinger hvordan hun fortolker hennes handlinger og signaler rettet mot seg, og hun er dermed med på å realisere dem og tilføre dem et felles innhold. Situasjonen er som sagt preget av at begge opplever frihet til å foreslå temaer, veksle mellom temaer, motsette seg forslag og finne på noe annet i stedet. Man ser flere eksempler på det som beskrives som kjernen i talte interaksjoner, nemlig spørsmål og svar: Vil du ha saft? Vil du leke med hendene? og oppfordringer: Kjenn på bordet du også! Man ser hvordan handlingsforløpet drives framover gjennom utspill, svar og reaksjoner på utspill og svar og reaksjoner på disse svarene. Ettersom handlingsforløpet bestemmes av begge to i fellesskap der og da, ser man også en annen sentral ingrediens i vanlig talt interaksjon - ulike nølingstilstander eller små pauser hvor partene pønsker på nye utspill og nye spørsmål som kan starte nye samtaler. Dermed fremmes den kreative nyskapingen.

Emosjonelle uttrykk akkompagnerer hele tiden de ulike handlingene innenfor interaksjonen og er med på å formidle og understreke

hvordan de ulike signalene og utspillene fortolkes, dvs. de utfører sosiale handlinger liksom andre kommunikative uttrykk (Gergen, 1997), Disse emosjonelle uttrykkene blir dermed også en del av relasjonsmønsteret mellom lærer og elev og deres felles historier. I stedet for at læreren forsøker å overføre en på forhånd uttenkt ferdighet eller kunnskap til eleven, er hele situasjonen preget av ko-regulering (Fogel, 1993) innenfor en gjenkjennbar kontekst (måltidet). Ko-regulering innebærer at begge partene i samtalen hele tiden er aktive og involvert i det som skjer. Hver av partene kan påvirke den andres handlinger, utspill og signaler mens de forekommer og de trenger ikke nødvendigvis vente til den andre er ferdig. Det er problematisk å avgjøre hvem som initierer temaer og hvem det er som svarer hvem.

Den fellesskapsopplevelsen som slike enkle episoder og kontekster skaper fører med sin egen dynamikk fram mot økt begrepsforståelse og ervervelse av mer komplekse lingvistiske måter å uttrykke seg på. Det læreren fokuserer på er pragmatisk mening og funksjon, dvs. hvordan man bruker ytringer for å oppnå en virkning, noe som er selve innfallsvinkelen til lingvistisk kommunikasjon. Det er gjennom slike samhandlinger som den som nettopp er beskrevet at Kaja kan lære alle de andre sosiale aspektene ved språk, og det læreren gjør er å sørge for at de har kontekster hvor denne utviklingen fra førspråklige uttrykk til språklige kan skje. Innenfor dette måltidet kan Kajas nåværende kommunikative kompetanse komme til sin rett, hun kan bruke det hun har av uttrykk, gester, mimikk, lyder, kroppsbevegelser og tegn og læreren tilpasser seg slik at hun også bruker samme typer uttrykk, pluss andre som det etterhvert vil være mulig for Kaja å skjønne meningen med og dermed inkorporere i sitt "arsenal". Læreren forsøker å skape samtaler ut i fra og rundt Kajas spontane måter å kommunisere på og som gjør det mulig for henne gradvis å erverve mer komplekse og konvensjonelle språklige former (i dette tilfellet taktile tegn).

For å få til dette kreves det bl.a. en stor grad av lydhørhet fra lærerens side og en stor grad av oppfinnsomhet for å skape variasjoner og nye scenarier innenfor de allerede kjente kontekstene. Det kreves også at læreren hele tiden har kunnskap om det neste kompleksitetsnivået i lingvistisk utvikling og kan bruke en total kommunikativ tilnærming til eleven. Kaja kan rette sin oppmerksomhet mot de ytringer og kommunikasjonsmåter i samtalen som er gjenkjennbare og forståelige, noe som sikrer samtalens gang, og hun kan gradvis inkorporere og skjønne de nye elementene som læreren sørger for forekommer. Dette kan hun gjøre fordi det er så nær sammenheng mellom handlinger og ytringer og fordi konteksten (måltidet) er meningsfull for begge parter uavhengig av språklig kompetanse. Det at

læreren er så engasjert i å forstå Kajas ytringer, svare på og bekrefte dem fører til økt motivasjon hos Kaja til å erverve de språklige uttrykksmåtene læreren omgir handlingene med.

For å understreke de poenger som her er beskrevet, vil jeg beskrive den andre måltidssituasjonen mellom Liv og Kaja, spesielt med henblikk på å påpeke noen primære kommunikative handlings-elementer (Stenstrøm, 1994). Pussig nok begynner dette måltidet på samma måten ved at Kaja bryskt avviser en skje med grøt som Liv kommer med gjennom å stoppe Livs hånd i luften og dytte den vekk. Her ser man et forslag fra lærerens side som det er opp til eleven å godta eller forkaste og et svar fra Kaja. I tillegg til den vanlige saftflasken har Liv nå tatt med en plastkopp som Kaja ikke har vært borte i før og hun har liten erfaring med å drikke av kopp. I det Kaja dytter skjeen med grøt bort, fanger Liv hennes ene hånd og gjør et tegn som Kaja ikke kjenner: Hun rister hendene deres litt opp og ned og spør med stemme: "Vil du ha koppen?" Gjennom å ta elevens hånd og holde den i luften etableres muligheten for felles oppmerksomhet og å forberede Kaja på noe nytt. Kaja løfter hendene, samler de foran seg og overtar koppen, hvilket er en akseptering av et utspill og en demonstrasjon til læreren hvordan hun forstår utspillet. Hun vet av tidligere erfaring at nye ting presenteres der hun plasserer hendene sine. Sammen fører de nå koppen til munnen, gjennom å bruke fire hender. Kaja er ukjent med å få saft fra kopp og blir tydelig forfjamsset. Hun kniper sammen ansiktet, smiler forsiktig og begynner å undersøke koppen taktilt. Uttrykket er av skepsis og overraskelse. Hun kjenner rundt kantene på koppen og stikker fingrene ned. I det hun kjenner saften i koppen begynner hun å flire stort og rister i kroppen. Liv understreker denne ristingen gjennom å gjøre det samme, dvs. hun uttrykker sin enighet med Kajas opplevelse av hendelsen. Sammen holder de hele tiden på koppen, mens de flirer begge to, både med ansiktene og kroppene. Kaja lager så en del lyder mens hun ler og læreren svarer med "Ja, ja. det er koppen din!". Med den ene hånden på koppen strekker Kaja seg ut og finner grøt-tallerkenen som hun tar tak i, noe som foreløpig avslutter koppe-temaet. Nå holder hun både i tallerkenen og koppen. Liv kommenterer begge deler med stemme, dunker med koppen i bordet og deretter med tallerkenen for å gi Kaja en opplevelse av to ting samtidig. Hele tiden kommer Kaja med bekreftende lyder, dvs. lyder som ligner et "ja". Flere ganger gjentas denne vekselvise dunkingen i bordet. Så viser Kaja tegn på at hun ønsker å gå videre og ytrer en "nei"-lyd samtidig som hun strekker Livs ansikt ned mot sitt i en kos. Dernest vender hun tilbake til bordet og koppen, stadig vekk med lyder. Samtidig med en sur grimase og en arg lyd - uttrykk for hennes oppfatning av situasjonen og et ønske om endring - finner hun Livs pekefinger, gjør

drikke-tegnet, legger seg tilbake i armkroken og venter på flaskens ankomst. Derigjennom har hun rettet Livs oppmerksomhet mot det hun nå ønsker, tatt initiativ til å avslutte samtalen i dens nåværende form og etablert en ny kontekst.

Begge disse måltidene forstås i sin grunnleggende handlingssekvens av begge parter og innenfor konteksten forekommer en rekke temaer som også er feiles for begge. Hvert tema rommer et handlingsforløp, dvs. et sett av hendelser og regler som konstituerer hvert enkelt tema. Det er disse hendelsesforløpene og reglene som endrer seg i løpet av de kommunikative utvekslingene og som dermed utgjør det man kan oppfatte som utviklingen. Hendelsesforløpene eller scenariene utgjør deler av Kajas repertoar, og liksom alle andre barn er hun aller mest lykkelig når hun kan utspille dette repertoaret sammen med en annen, gjeme om igjen og om igjen, med stadig nye nyanser og variasjoner. Kvaliteten på samspeillet med andre blir dermed bestemmende for innholdet og nyanserikdommen i hennes scenarier, dvs. for hennes utvikling.

Den tredje situasjonen er fra Kajas ankomst til skolen hvor hennes lærer tar henne i mot. Sittende i bil-stolen vil hun noen ganger hilse på og undersøke læreren (eller andre som tar henne i mot), andre ganger vil hun heist opp og avsted med en gang. Hvor lang tid hun ønsker å bruke på denne delen av ankomsten kan variere og om dette må hun kommunisere med læreren. Hun gir uttrykk for glede gjennom smil og sprell med armer og ben og disse uttrykkene besvares gjennom å klaske henne lett på lårene eller ved å bruke tegnet for "være glad". Disse hendelsene utgjør handlingens åpningssekvens. Ofte vil Kaja snakke om lyset og da vender hun seg mot lyskilden i taket over henne, tar eventuelt etter den andres hand og forventer at de strekkes sammen i retning lyset. Denne sekvensen utgjør handlingens temaer. Deretter tar hun gjeme den annens hånd for å vise at hun vil opp eller hun dytter den andre bort for å fortelle at nå må hun se å komme i gang, noe som definerer handlingens foreløpige avslutning. Alle disse bevegelsene, gestene, lydene, tegnene blir bekräftet av læreren, men noen av uttrykkene krever mer konkret svar og aktivitet fra den andre parten, f.eks. når Kaja strekker hele kroppen og tar på beltespennen på bilstolen sin må Liv følge opp dette for at ytringen skal få noen effekt. Kajas ytring og lærerens svar/handling utgjør et såkalt "adjacency pair" (tilstøtende par), dvs. at den ene handlingen kan ikke klare seg uten den andre. Noen ganger kan hun føre lærerens hånd ned mot låsen på stolen. Før eller senere i løpet av handlingsforløpet gjør hun tegnet for sin favorittleke, som betyr at hun vil ut av stolen og gå sammen med læreren for å finne leken. Når Kaja kjenner at læreren legger sin hånd over hennes som gjør tegnet, oppfatter hun at de har samme fokus, tema og at hun er forstått.

Denne ankomst-situasjonen, som aldri er helt lik fra dag til dag annet enn i sekvens av åpning, innhold og avslutning, innebærer også mulighet for å utveksle og dele glede: *"Det er så hyggelig å se deg igjen!"*, gjenetablere kontakt: *"Nå er Kaja og Liv sammen igjen på Skådalen!"*, etablere felles oppmerksomhet: *"Se på lyset!"* og en enighet om neste post på programmet: *"Opp av stolen og finne leken!"*. Blant mange andre ting innebærer også handlingen mulighet for å lære om rekkefølge: *"Ja, du vil til leken din, men først må du opp av stolen!"* Igjen er det tydelig hvordan lærerens måter å forholde seg til Kaja på gir handlingsforløpet et preg av kontinuitet og sammenheng, noe som er typisk for samtaler. Samtale-partnere klarer vanligvis å fortolke hverandres ytringer som sammenhengende gjennom å fylle inn for eventuelle manglende elementer, dvs. gjennom å foreta slutninger på basis av den foreliggende konteksten, tidligere erfaringer, kunnskap om verden og kunnskap om den man er sammen med (Stenström, 1994). Også dette er en ypperlig situasjon for å introdusere Kaja for mer komplekse og konvensjonelle lingvistiske uttrykk.

Kajas lærer har i disse måltids-, ankomst og mange andre dagligdagse rutine-situasjoner opprettet en grunnform for danningen av en identitet og subjektivitet (se også Holmen, 1996). Samspillet mellom de to gjør at Kaja uttrykker en grunnleggende menneskerettighet: Friheten til å handle. De regler Kaja følger innenfor disse rutine-kontekstene er identifiserbare og forståelige innenfor de aktiviteter hun er involvert i sammen med læreren og andre. Regler forstår jeg her som noe Kaja (liksom alle andre personer) har tilgang til og kan anvende i ulike hendelsesforløp og ikke som regler som den kognitive psykologien forstår dem som styrende for handlinger. Analyserer vi samspillet mellom henne og læreren blir det mulig å skjønne at Kaja besitter tilgjengelige regler for hvordan slike interaksjoner håndteres, hvilke regler hun faktisk følger og hvilke regler hun antar at læreren følger. Brudd på disse reglene vil bli påaktet og i verste fall true med brudd i kommunikasjonen.

For igjen å referere til Harrè (1983): Man kan tenke seg at samtaler skaper en sosial verden, med relasjonsforan kret kunnskap og erfaring, på samme måte som kausalitet skaper en fysisk verden. Sett i dette lyset handler utvikling om å sikre opprettholdelsen og utfoldelsen av slike samtaler. Innenfor de felles aktiviteter Kaja og Liv har opprettet, er de også enige om den typen "språk" de benytter, dvs. de er ikke nødvendigvis enige i holdninger og syn på saker og ting som skjer, men i "livsform". Før de sammen kan begynne å reflektere bevisst over hva det er som foregår mellom dem, må de ha oppnådd en slik enighet om det "språket" de snakker. Å bruke språket, sier filosofen Pålshaugen (1997) *"er ikke å gi bilder av en virkelighet som*

allerede foreligger, det er å gjøre noe, gripe inn i virkeligheten, forandre den, skape virkelighet" (s. 63-64).

I det et måltid mellom Kaja og Liv begynner, kan man tenke seg at Kaja kommer til å anvende visse regler basert på tidligere erfaringer. Hun følger et antatt hendelses-forløp som kan beskrives som en historie (narrativ) og hun møter situasjonen med et spesifikt sett antakelser basert på erfaringer med tidligere måltider. I det Liv introduserer nye elementer (eller Kaja gjennom sin kreativitet gjør det), oppstår muligheten for å endre de eksisterende reglene, revurdere de gamle antakelsene og fortelle den "gamle" historien på nytt, i en litt annen form. Noen antakelser blir bekreftet, andre avkreftet og alter andre modifisert. Ny informasjon kommer til i samspillet. Hvordan Kaja fortolker den nye informasjonen behøver ikke være Livs fortolkning, og for å finne ut av dette må de utveksle fortolkninger, vise hverandre gjennom handlinger hvordan de har fortolket den andres handlinger og finne ut om deres nye antakelser er overensstemmende eller ikke. De må stadig håndtere hendelsesforløpet på nytt og på nytt, og de er dermed involvert i en diskursiv praksis. Legg merke til at *det* ut i fra et slikt perspektiv er selve *den* sosiale prosessen og ikke den "objektive virkeligheten" som bestemmer om historiene og beskrivelsene av verden kan opprettholdes over tid (se Gergen, 1997).

Det er slike sosiale prosesser som jeg betrakter som en meningsfull måte å beskrive utviklingsbegrepet på. De er primært kommunikative og det overraskende ved innføring av ny informasjon spiller en viktig rolle.

Harrè & Gillett (1994) sier at straks en endrer perspektiv fra å forstå handlinger og "atferd" ut i fra ønsket om prediksjon og kontroll og til det å se hvordan personer håndterer og tar ansvar for dagligdage kommunikative utvekslinger, blir det å finne ut hvordan partene ser på situasjonen viktig. For å kunne forstå Kajas handlinger innenfor disse måltidene og ankomstsituasjonene, kan man ikke studere den utenfra eller fra sidelinja, men man må inn i en "samtale" (diskurs) med henne ut i fra hennes kommunikative kompetanse. Man må analysere kommunikativ funksjon og hvilke sosiale handlinger hun vil at hennes ytringer skal utføre. Kommunikasjon blir derfor det samme som samvær hvor to (eller flere) personer med sine individuelle syn på saker og ting, holdninger, intensjoner og motiver mener noe for hverandre for å konstruere grunnlaget for å anta at de mener noe felles. Bare innenfor et slikt samvær blir det mulig å fortolke hverandres utspill og svar på utspillene. Sosial kontekst og diskursiv praksis blir sentralt for å forstå mening, og for å finne meningen til f.eks. et ord innenfor en kontekst må man se på hvilken bruk det er ment å ha i den spesifikke konteksten (Crossley, 1996).

Det å fremme en kommunikatív utvikling i relasjoner mellom alvorlig funksjonshemmede personer og deres omsorgs- og fagpersoner, fordrer først og fremst etablering av felles aktiviteter og felles prosjekter, som er meningsfulle og forståelige for begge parter uten behov for språk. Det fordrer en synkronisering og koordinering av kommunikative måter å uttrykke seg på og at prosessen med å tilføre den ene parten økt lingvistisk kompetanse på en naturlig måte blir begges anliggende. Jeg håper at de tre eksemplene ovenfor kan være med på å illustrere hva gode språk-innlæringsituasjoner er.

Referanser

- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press, Cambridge
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The Fabric of social, becoming*. Sage Publications, London
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Sage Publications, London
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture*. University of Chicago Press, Chicago
- Gergen, K.J. (1997). *Virkelighet og relationer*. Dansk psykologisk Forlag, København
- Harrè, R. (1983). *Personal Being. A Theory for individual Psychology*. Blackwell, Oxford
- Harre, R. & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. Sage Publications, California, USA
- Holmen, L. (1996). *Viljen og lyset. Et døvblindfødt barns utvikling*. Nordisk Veileder nr. 19, Forlaget Nord-Press, Dronninglund, DK
- Lorentzen, P. (1997a). *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Tano-Aschehoug, Oslo
- Lorentzen, P. (1997b). *Språk og handling. Samtaler med alvorlig funksjonshemmede barn*. Upublisert manuskript
- Pålshaugen, O. (1997). *Kritikk av den ene fornøft*. Spartacus Forlag, Oslo
- Stenström, A-B. (1994). *Spoken Interaction*. Longman, London