



Bjørg Mari Hannås

Forståelse og forforståelse analysert på bakgrunn av samspill med et menneske med dyp psykisk utviklingshemning

Dette er et vitenskapsteoretisk essay. Analysen bygger på en konkret beskrivelse av samspillet mellom en lærer og en elev med dyp psykisk utviklingshemning. Ved hjelp av spesialpedagogisk kunnskap, nye vitenskapsteoretiske begreper og en refleksiv prosess tegnes etter hvert et nytt og annerledes bilde av hva som faktisk går for seg i den situasjonen som beskrives. Av teksten går det fram at essayet opprinnelig ble skrevet for rundt 15 år siden. Innholdet oppleves imidlertid fremdeles som like relevant, og teksten kan også leses som et innlegg i en dagsaktuell debatt om spesialundervisningens og spesialpedagogikkens innhold og status i norsk skole- og utdanningsystem.

INNLEDNING

Denne artikkelen skal i første rekke handle om hvordan vi mennesker forstår oss selv og verden omkring oss, eller rettere sagt om hvordan en slik forståelse av virkeligheten blir konstituert (for oss) i vårt indre. Det forholder seg ikke slik med vår forståelse at den består av uforandrede avspeilinger av det som omgir oss. Bilder av fenomener og saksforhold utenfor oss selv projiseres og lagres ikke som ubearbeidede kopier av

virkeligheten i bevisstheten vår. Dette skyldes blant annet at vi aldri møter verden nakne og forutsetningsløse. Vi bærer alltid med oss hele vår tidligere historie, og alt det denne rommer av bevisste og ubevisste erfaringer og forestillinger. Slik vil tidligere erfaringer og forståelse bidra til å farge og påvirke de bildene (fortolkningene) vi danner oss av nye fenomener, det vil med andre ord si vår forståelse av oss selv og verden. Fløistad uttrykker noe av det samme når

Bjørg Mari Hannås er spesialpedagog og cand.polit. med hovedfag i pedagogikk og doktorgrad i sosiologi. Hun har flere års erfaring som lærer og spesialpedagog blant annet fra HVPU, videregående skole og PPtjenesten. For tiden er hun førsteamanuensis ved Profesjonshøgskolen ved Universitetet i Nordland.

han sier:

"Å forstå noe, det være seg aldri så diffust, innebærer å forstå det i et eller flere bestemte henseende, under et eller flere aspekter. Og måten vi hver gang forstår et saksforhold på kommer ikke, og kan ikke komme fra saksforholdet selv. Den kommer fra oss, fra våre interesser, intensjoner og forventninger. Det er vi som skaper den sammenheng som gjør at en ting eller et saksforhold forstås på en måte snarere enn en annen" (Fløistad 1983, s.74). ... "Det betyr bare at det (dvs. virkelighetsbildet) er betinget av de erfaringer som forståelsen allerede er belastet med, av den kontekst eller horisont disse erfaringer til enhver tid danner som utgangspunkt for nye erfaringer" (ibid. s.99).

Dette fenomenet som er med på å betinge vår fremtidige forståelse av noe, kaller den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) for våre *fordommer* eller vår *forforståelse*. Det nye bidraget i hans filosofiske hermeneutikk vedrørende fenomenet, ligger i at han ikke betegner *fordommer* som et entydig negativt fenomen. Han fremhever at det, slik han ser det, ikke er mulig å tenke seg en verden uten *fordommer*. Den ville i så fall forekomme oss å være kaotisk. Han understreker også at våre *fordommer* spiller en betydningsfull rolle for strukturering og konstituering av all forståelse. Willy Guneriussen omtaler Gadamers begrep *fordom* på følgende måte:

"Fordom er her i en forstand det vi er, de tradisjonsformidlede forståelsesformer og begreper som i det hele tatt gir oss et ordnet perspektiv på verden og en horisont. Fordom er ikke vrangforestilling eller systematisk feiltagelse, men det som konstituerer vår forståelse av oss selv og verden. I denne forstand kan man ikke være uten fordommer. Forskjellige kulturer/samfunn/grupper kan ha forskjellige fordommer, og en gruppes fordommer kan/vil endres over tid – blant annet som følge av møte med andres fordommer" (Guneriussen 1999, s. 361, note 9).

I et pedagogisk perspektiv, og med tanke på at jeg i denne artikkelen kommer til å bevege

meg på det som omtales som individnivå, vil jeg gjerne presisere følgende: På individnivå, også innenfor det som kan betegnes som en og samme kultur/samfunn/gruppe, vil vi finne variasjoner mellom enkeltmedlemmers *fordommer* (heretter omtalt som *forforståelse*). Dette fører vanligvis ikke til alvorlige problemer, men når problemer eller misforståelser likevel oppstår, kan dette kanskje skyldes at vi har ulike individuelle forutsetninger som fortolkere.

I det følgende vil jeg illustrere hvordan forståelse kan forholde seg til *forforståelsen* gjennom en kasusbeskrivelse. Jeg vil søke etter meningen bak en tilsynelatende irrasjonell handling og drøfte alternative fortolkninger av den. Hovedpersonen i kasusbeskrivelsen er en person med dyp psykisk utviklingshemning. Jeg vil belyse noen spesifikke trekk vedrørende hennes forutsetninger som fortolker, og forsøke å se nærmere på hvordan disse vil kunne gjøre seg gjeldende både i den *forforståelsen* som hun bringer med seg inn i den aktuelle situasjonen, og i hennes fortolkning av handlingene som finner sted i denne. Gjennom en re-analyse av handlingene, der målet først er å etablere en bedre forståelse av hovedpersonen, vil også deler av min egen *forforståelse* bli tematisert gjennom noen refleksjoner. Hensikten med artikkelen er således å forsøke å besvare følgende to separate problemstillinger:

1. Hvordan kan innsikt i begrepet *forforståelse* bidra til økt forståelse av et menneske med dyp psykisk utviklingshemning?
2. Hvordan kan økt forståelse av et menneske med dyp psykisk utviklingshemning bidra til å gi økt innsikt i begrepene *forforståelse* og *forståelse* og i forholdet mellom disse fenomenene?

Sammenfattet kan disse to spørsmålene uttrykkes gjennom følgende formulering:

Hvordan kan et eksempel på en analyse av samsillet med et menneske med dyp psykisk utviklingshemning både bidra til en bedre forståelse av mennesker med en slik funksjonshemning, og til å lære oss mer om hvordan begrepet "forståelse" forholder seg til fenomenet "forforståelse".

KONTEKST

I ca. 15 år har jeg jobbet som lærer og spesialpedagog med mennesker med psykisk utviklingshemning. I 6 ½ av disse årene, før reformen for mennesker med psykisk utviklingshemning ble gjennomført i 1991, jobbet jeg ved en spesialskole for barn og unge med multifunksjonshemninger og dyp psykisk utviklingshemning. Det eksemplet som jeg vil bruke i denne artikkelen, har jeg hentet fra min egen erfaring ved denne skolen.

Stedet der jeg jobbet var en daginstitusjon som ble drevet i fellesskap av skolen og et kommunalt dagsenter. Personalgruppen var sammensatt av mange ulike profesjoner. På dagsentersiden var det blant annet ansatt en psykolog, en fysioterapeut, sosionomer, vernepleiere og flere hjelpepleiere og assistenter. Undervisningspersonalet besto av pedagoger, deriblant også flere førskolelærere, alle med tilleggsutdanning innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Personalet var organisert i team rundt den enkelte elev/bruker, og slik fikk vi et utstrakt samarbeid oss imellom på tvers av de ulike yrkesgruppene. Denne organisasjonsformen var med på å inspirere oss i de ulike utfordringene vi til daglig sto ovenfor i arbeidet. Sammen med den formelle og reelle kompetansen som var tilgjengelig "på huset", bidro denne organisasjonsformen også til å sikre at det var en viss faglig kvalitet både på opplæringstilbudet og de øvrige aktivitetstilbudene ved institusjonen.

I den tiden jeg jobbet der, varierte tallet på brukere/elever (heretter omtalt som elever) ved institusjonen fra 14 til 18. Aldersspredningen var fra rundt 6 år og opp til i overkant av 40, men de fleste av elevene befant seg innenfor aldersgruppen 7-19 år. Ut over dette var de, som alle oss andre, svært forskjellige som individer betraktet. Likevel var det flere forhold som gjorde at de skilte seg ut fra hovedtyngden av befolkningen for øvrig. Med noen få unntak, var alle mer eller mindre avhengige av å bruke rullestol og/eller andre tekniske hjelpemidler for å kunne forflytte seg fra et sted til et annet. Flere var avhengige av spesielle hjelpemidler for å greie å sitte oppreist. Noen få greide ikke å løfte

hodet sitt uten hjelp. Nesten alle hadde store problemer med å bruke hendene sine funksjonelt. Dette gjaldt oftest uavhengig av hvilken situasjon de befant seg i. Noen hadde ett, og noen få hadde flere sansetap. Andre hadde spesifikke vansker som følge av at de ikke kunne utnytte alle sansene på en funksjonell måte. Mange hadde, til tross for omfattende medisiner, store funksjonshemninger som følge av epilepsi. Bortsett fra to elever var det ingen som kunne benytte verbalspråk for å kommunisere med andre. Noen, men langt fra alle, hadde fått en diagnose, som innebar at det var identifisert en mulig årsak til problemene deres. I mange tilfeller kunne det være snakk om ulike former for lidelser med progredierende utvikling. Målet for aktivisering og opplæring var ofte å holde ved like eksisterende ferdigheter lengst mulig, heller enn å utvikle nye. Alle elevene hadde psykisk utviklingshemning.

Det er ingen enkel oppgave å skulle gi en kort og samtidig uttømmende definisjon av begrepet psykisk utviklingshemning. Generelt er det slik at funksjonshemningen som følger av psykisk utviklingshemning, skyldes at hjernen har problemer med visse prosesser. Gjennom disse prosessene vil normalt de sanseinntrykkene vi mottar utenfra bli registrert, bearbeidet og lagret. Gjennom ulike former for erfaring får vi på denne måten lagret en type data. Disse kan vi seinere hente fram og eventuelt benytte for å mestre store og små utfordringer som vi til daglig stilles ovenfor. Med utgangspunkt i dette kan vi si at en person med psykisk utviklingshemning har en nedsatt evne til å ordne, sammenligne, tolke og strukturere opplevelser og til å løse problemer. Disse vanskene er ikke avhengig av hvilken type sanseinntrykk, dvs. av om det er syns-, hørsels-, smaks- eller andre sanseinntrykk, som bearbeides.

Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet er det vanlig å operere med en tredeling av begrepet *psykisk utviklingshemning* (Granlund & Olsson 1988)¹. De tre kategoriene vi da får, benevnes henholdsvis som *lett* -, *moderat* - og *dyp* form for *psykisk utviklingshemning*. Kategoriene referer til hvert sitt funksjonsnivå. Det enkelte

funksjonsnivået lar seg avgrense og beskrive ut fra hva som kan sies å være typiske kjennetegn innenfor det aktuelle funksjonsområdet. Elevene ved den skolen jeg omtaler i denne artikkelen, hadde alle en form for dyp psykisk utviklingshemning. Dersom man er interessert i å forstå personer som opererer innenfor dette funksjonsområdet, er det av spesiell betydning at man vet noe om hvilke former for ytringer man normalt sett kan vente å observere på dette nivået. Med *ytringer* tenker jeg her på ulike former for handlinger og atferd som kan utnyttes i kommunikasjonsøyemed. Ytringene på dette funksjonsområdet vil i hovedsak kunne være av tre ulike typer (ibid., s.41).

For det første er det ytringer som nærmest kan beskrives som naturlige eller ubevisste reaksjoner på ulike former for stimuli. Her er det snakk om ytringer for eksempel i form av gråt, rykninger (som når en person for eksempel blir skremt og skvetter til) eller grimaser (som når man for eksempel får noe surt i munnen). Å gjespe når man er trøtt, kan også være et eksempel på en slik form for ytring.

Den andre formen for ytringer som vi også finner på dette nivået, er en form for enkeltstående handlinger eller handlingsskjeder. De kan beskrives som målrettede handlinger, og kan videre oppfattes som en reaksjon på bakgrunn av spesielle behov eller bestemte følelser hos vedkommende, eller de kan komme som en reaksjon på noe som skjer i nærheten. Eksempler på dette kan være at en person skrur på vannkranen når han er tørst, går til døra når han vil ut, osv. Å gråte hvis man er sint for noe, vil også kunne være et eksempel på en slik form for ytring.

Den tredje og siste formen ytringer som vi også kan finne eksempler på, er en type signaler. Et eksempel på dette har vi hvis en person på en eller annen måte f.eks. peker på noe innenfor egen rekkevidde som han har lyst på, som for eksempel mat som står fremme.

Mens de to siste formene i hovedsak vil dreie seg om det vi vanligvis forbinder med intensjonale handlinger, vil den første formen som omtales ovenfor, oftest vise til ulike former for naturlige reflekser og spontane reaksjoner. Til

tross for at slik atferd ikke først og fremst kan betraktes som intensjonale handlinger, utgjør de i mange tilfeller en viktig del av grunnlaget for å etablere og opprettholde kontakt og samspill med mennesker med dyp psykisk utviklingshemning. I slike tilfeller omtaler vi det vi gjør som en *overfortolkning* av de aktuelle signalene.

MIA

Mia² var en av de elevene jeg jobbet med ved denne skolen. Foreldrene hennes var skilt. Da hun kom til oss, kom hun langveis fra. Hun var 19 år og hadde forlatt mor slik at far skulle få ha henne nærmere seg. Hun flyttet inn i en kommunal bolig sammen med tre andre ungdommer som i likhet med henne hadde omfattende funksjonshemninger. Hun hadde et velskapt ytre. Kroppshøyden var normal for alderen. Hun var slank, nærmest med en sped kroppsbygning. Hun hadde et nydelig, halvlangt, sort hår med naturlig fall. Mia var en av de få elevene våre som ikke hadde behov for rullestol. Hun gikk selv uten problemer. Ganglaget kunne imidlertid virke litt underlig, fordi hun var noe stiv i bevegelser når hun gikk. Mia kunne ikke kommunisere ved hjelp av verbalspråk, men alle sansene hennes var for øvrig intakte. Hun kunne både høre, se, lukte, føle (gjennom huden) osv. Likevel hadde hun store problemer både i samspill med andre mennesker og med å orientere seg i tilværelsen ellers. Disse problemene skyldtes at hun var født med Retts syndrom.

Retts syndrom ble første gang beskrevet på 1960-tallet, men det ble ikke kjent gjennom internasjonale publikasjoner før i 1983 (Skjeldal 1995). Syndromet antas i hovedsak å ramme jenter, og har en forekomst på mellom 1 per 10 000 og 1 per 20 000 personer i befolkningen. Disse barna synes å være helt normale både ved fødsel og gjennom den første spebarnstiden. De tidligste funnene som er beskrevet, dreier seg om lav muskelspenning og sein utvikling av balansen, men disse symptomene omtales som svært vage. I perioden fra 6 til 18 måneder synes utviklingen å stagnere. Etter dette mister barna mange av de ferdighetene de allerede har ervervet seg. Det er for eksempel vanlig at

tidligere talespråklige ferdigheter går helt tapt. Barna utvikler også betydelige motoriske funksjonshemninger. Allerede som unge er de fleste avhengige av rullestol, og alle beskrives som personer med dyp psykisk utviklingshemning. I tillegg finnes det noen påfallende trekk både ved blikket og pusten deres, og de har utviklet en spesiell form for håndstereotypi som ifølge faglitteraturen beskrives som karakteristiske for mennesker med Retts syndrom. Tidligere ble personer med dette syndromet ofte feilaktig diagnostisert som autister. Nå har man imidlertid funnet fram til sikre kriterier som bidrar til at det blant annet lar seg gjøre å skille syndromet klart fra autisme. I stedet sier man nå at personer med Retts syndrom har autistiske trekk (Bolstad 1993; Tetzchner 1993; Skjeldal 1995). Det er flere grunner til at jeg velger å trekke fram eksemplet med Mia i denne artikkelen. Selv om alle elevene ved skolen var forskjellige og hadde sine personlige egenskaper, var det noe ved henne som gjorde at hun skilte seg ut fra de andre på en helt spesiell måte. Hun var nemlig den eneste av de elevene jeg hadde, som opptrådte med det vi ofte omtalte som "vanskelig atferd" eller "problematferd". De situasjonene der denne atferden oftest kom til uttrykk, hadde noen gjennomgående felles trekk. Det mest påfallende var at vi andre nesten alltid ble fullstendig overrumplet når episodene inntraff. Vi forutså sjelden hva som var i ferd med å skje. Når "ulykken først var ute", fulgte etterspillet, eller det videre samspillet mellom Mia og personalet, også et nokså fast mønster. Nå i ettertid ønsker jeg å se nærmere på hvorvidt dette kan ha ført til at vi andre kan ha misforstått henne. I så fall vil det også være av interesse å reflektere rundt i hvilken grad og på hvilken måte dette eventuelt kan ha bidratt til å forvanske det videre samspillet, og kanskje hindre en felles forståelse, mellom henne og oss. Som en illustrasjon på hvordan dette vanligvis gikk for seg, og som et utgangspunkt for en etterfølgende analyse og fortolkning, skal jeg beskrive et kasus i form av et eksempel som kan stå som typisk for hvordan disse situasjonene oppsto og utviklet seg.

KASUSBESKRIVELSE

Det er midt på dagen, og Mia har en pause mellom dagens ulike aktiviteter. Hun sitter rolig i en lenestol og slapper av. Hun virker fornøyd. Du registrerer at hun ser både velstelt og pen ut. Likevel er det noe ved atferden hennes som får deg til å stusse.

Det normale åndedrettet hennes blir innimellom avbrutt, enten av hyperventilering eller av at hun holder pusten. Som en følge av dette veksler hudfargen i ansiktet hennes mellom ulike røde og bleke nyanser. Hun virker nesten litt ansent? Det er også noe påfallende ved blikket hennes. Det lar seg kanskje best beskrive som gjennomtrengende. Hele tiden gnir hun hendene sine mot hverandre, som om hun holder på med å vaske dem.

Du har hørt at Mia har Retts syndrom. Du vet at hun ikke har verbalt talespråk, og at hun heller ikke kommuniserer ved hjelp av andre symboler. Likeså vet du at hun kan gå selv, og at hun heller ikke trenger hjelp for å reise seg opp fra stolen, der hun nå sitter og slapper av.

Rommet, som du nettopp kom inn i, er utstyrt som et ganske vanlig oppholdsrom. Der er blant annet en salonggruppe og et spisebord med stoler rundt. I et hjørne er det en vask med noen glass på benken ved siden av. Veggene er dekorert med bilder og annen pynt. Du blir først stående litt innenfor døren. Mia sitter i den motsatte enden av rommet med ryggen delvis vendt mot vindusveggen. Vinduskarmen er full av blomster. Da det foreløpig ikke skjer noe, setter du deg på en stol ved spisebordet. Så sier du kanskje hei til Mia, og begynner å snakke litt med henne.

Mia blir rolig sittende. Hun oppfører seg fortsatt på samme måten med hendene og pusten. Hun har imidlertid oppmerksomheten sin tydelig rettet mot deg. Det kan virke som om hun bevisst bruker blikket sitt på en spesiell måte fordi hun vekselvis fokuserer på deg og på et punkt et sted på skrå bak deg. Når du møter blikket hennes, reagerer du på hvor intenst det er. Det kjennes nærmest ubehagelig, og situasjonen gjør deg litt usikker. Derfor lar du heller blikket ditt vandre litt rundt i rommet.

Idet du akkurat har vendt deg om for å studere nærmere hva det er som befinner seg på benken bakom deg, skvetter du med ett til. Ved siden av deg står nå Mia som nettopp har gitt deg et uventet og temmelig hardt slag i hodet. Nå har hun tatt et godt tak i håret ditt. Hvordan reagerer du og hva er det egentlig som har hendt?

KOMMENTARER I FORLENGELEN AV KASUSBESKRIVELSEN

Når vi utsettes for noe slikt, kan både sinne og irritasjon være eksempler på spontane og naturlige reaksjoner. Vi vil kanskje føle oss redde, forulempet eller ydmyket. En normal respons vil være en form for ytring som på et eller annet vis kommuniserer dette.

Det vi vanligvis foretok oss når en slik situasjon hadde oppstått, kan kanskje beskrives som en form for prosedyre. Den "forulempede", som nesten alltid var en ansatt, tok tak i hånden til Mia for å løse grepet hun hadde i håret. Dernest fulgte en form for sanksjon. Denne var egentlig ikke ment som en avstraffelse. Hensikten var først og fremst å gi Mia en respons som tydelig viste henne at det hun hadde gjort, var uakseptabelt. Vi definerte handlingen hennes som en type *uakseptabel* atferd. Den videre responsen vår gikk oftest ut på at personalet sa et klart og tydelig "Nei!", og at det videre samspillet med Mia ble midlertidig avbrutt. Dette siste var for ikke å gi henne oppmerksomhet på bakgrunn av en form for uønsket eller uakseptabel handling. Hvorvidt denne fremgangsmåten likevel kan oppfattes som en form for straff, kan kanskje diskuteres, men i denne sammenhengen velger jeg imidlertid å la denne diskusjonen ligge. Mias reaksjon på en slik respons kom først og fremst til uttrykk gjennom mimikken hennes. Denne tydet enten på at hun nå var lei seg, eller den kunne minne om et slags uttrykk for en resignert frustrasjon. Det hendte aldri at hun fortsatte videre med noen form for "utagering" i etterkant av denne responsen fra oss.

Den situasjonen jeg har skissert ovenfor, gir etter mitt skjønn et typisk bilde av selve handlingssekvensene i disse situasjonene. Rammen rundt handlingene, dvs. den situasjonen de

forekom i, var imidlertid som oftest noe annerledes. Det vil først og fremst si at vi som regel var flere personer, både elever og personale, som oppholdt oss i det samme rommet. Det betyr blant annet at det var mye som foregikk rundt oss. Dette kunne enten være ulike former for felles aktiviteter, parallelle aktiviteter, eller begge deler på samme tid. En av årsakene til at Mia kunne komme overrumpende på oss, var derfor at vi i øyeblikket hadde oppmerksomheten vår rettet mot noe annet eller noen andre enn henne. En av grunnene til det, kan videre ha vært at hun var en av de elevene som motorisk sett var mest selvhjulpen.

Virksomheten ved institusjonen var regulert og styrt av ulike former for planer og opplegg for forskjellige aktiviteter og rutiner. Trolig ble disse i noen tilfeller praktisert på en slik måte at det ikke alltid var rom nok til å fange opp eventuelle vage signaler som kunne komme fra elevhold. Ifølge de pedagogiske idealene var det å drive med sær-trening ikke helt "stuereint". Det medførte blant annet at elevene hadde få ene-timer sammen med læreren. Dermed hadde vi få muligheter til samhandling med elevene enkeltvis, under mer strukturerte betingelser som kanskje kunne gitt oss en bedre oversikt i situasjonen. Idealet var at elevene først og fremst skulle lære sosialt samspill gjennom å samhandle med andre i naturlige situasjoner. Vi brukte å si at vi hadde et eklektisk forhold til teoriene. Med dette mente vi at vi ikke bekjente oss til en enkelt teoretisk retning innenfor pedagogikken. I stedet plukket vi etter behov elementer fra ulike retninger, og benyttet oss av det som vi mente ivaretok visse etiske prinsipper og som syntes å fungere i praksis. Til tross for at mange av oss var generelt skeptiske til ulike former for atferdsmodifisering, der atferdsendring og læring betinges gjennom ulike former for belønning (og eventuelt straff), var det ikke til å unngå at vi også lot oss påvirke av slike metoder.

Spørsmålet om hva som egentlig gikk for seg i situasjonen som er beskrevet ovenfor, står imidlertid fremdeles egentlig ubesvart. På et direkte spørsmål vil "den forulempede" sannsynligvis

svare noe slikt som at Mia først slo henne i hodet og deretter lugget henne. I den neste delen av artikkelen vil jeg imidlertid forsøke å reflektere nærmere rundt hvordan Mia forsto situasjonen, og hva hun mest sannsynlig ville ha svart på dette spørsmålet. Kanskje vil vi også endre vår forståelse av situasjonen gjennom dette?

ANALYSE

Til grunn for den analysen som følger, ligger det en sentral antakelse. Med "sentral" mener jeg at den er sentral i forhold til denne analysen, men den kan samtidig sies å danne et slags grunnprinsipp for all hermeneutikk. Jeg velger å anta at Mia, ut fra de mulighetene og begrensningene hun hadde, kan sies å ha handlet rasjonelt i den situasjonen som er beskrevet. Dette er i tråd med det såkalte barmhjertighetsprinsippet eller "the principle of charity", som blant annet er nærmere omtalt av Nils Gilje og Harald Grimen (Gilje & Grimen 1993, s. 214). Det jeg først og fremst vil prøve på, er å gi en fortolkning av meningen i handlingene hennes innenfor de rammene som var gitt i den aktuelle situasjonen. Ved å ta et nærmere blikk på hva hennes "muligheter og begrensninger" besto i, vil vi kanskje bli i stand til å danne oss et bedre inntrykk av den forforståelsen som hun handlet på bakgrunn av. Under henvisning til omtalen av begrepet *forforståelse* i innledningen, vil jeg kort minne om at jeg med dette refererer til summen av alle bevisste og ubevisste fortolkninger (herunder blant annet erfaringer, begreper og forestillinger) som vi på et gitt tidspunkt har om oss selv og verden, og som vi møter nye fenomener med.

EN RE-ANALYSE AV MIAS HANDLINGER

Mia satt i stolen sin. Da den andre personen kom inn, hadde hun noen å kommunisere med. Hun hadde noe hun ville formidle til vedkommende. Straks den andre hadde satt seg ned, forsøkte hun på dette. Kommunikasjonen til personer med dyp psykisk utviklingshemning kjennetegnes ved at den først og fremst referer til "her og nå"-situasjonen. Den delen av virkeligheten som oppleves gjennom sansene her og nå og som kan håndteres

konkret, er i fokus. Personer, situasjoner og objekter som er godt kjent fra før, kan gjenkjennes og eventuelt håndteres på bakgrunn av tidligere erfaringer. Det betyr med andre ord at når Mia for eksempel ser et glass, vet hun av erfaring at det normalt brukes til å drikke av. Ifølge beskrivelsen ovenfor vil ytringene innenfor det funksjonsområdet som Mia befinner seg på, vanligvis være i form av reaksjoner, handlinger/handlingskjeder eller signaler (Granlund & Olsson 1988).

Det Mia først forsøker på, er å kommunisere budskapet hun har ved hjelp av blikket sitt. Hun starter med å fokusere på den andre personen i rommet. En kort stund får de to en form for blikk-kontakt. Denne avbrytes imidlertid tilsynelatende uten at den andre personen oppfatter Mias blikk som et kommunikativt uttrykk, eller forsøker å fortolke hvilken hensikt som eventuelt ligger bak denne handlingen fra Mias side. Hensikten bak Mias første initiativ, kan være å etablere en form for felles kontakt. Denne kunne danne et eventuelt utgangspunkt for en dialog, eller et videre samspill mellom de to.

Grunnen til at den andre personen viker unna Mias blikk, er at det er en spesiell intensitet ved det. Det gjør at den andre blir usikker, og at blikk-kontakten nesten kan oppleves som ubehagelig, i alle fall dersom man er uforberedt og uten kunnskap om dette fenomenet. I faglitteraturen om Retts syndrom blir dette omtalt som et av kjennetegnene ved syndromet. På denne tiden ble det beskrevet på to ulike måter, enten som "penetrerende", dvs. gjennomtrengende, eller ved at man skrev at "barna har strålende øyne"³. I tilfellet med Mia passer imidlertid beskrivelsen av et gjennomtrengende blikk best. Det Mia gjør videre i situasjonen som er beskrevet, er å flytte blikket i retning av noe på skrå bak den andre personen. Her får vi et eksempel på en av de andre formene for kommunikative ytringer som vi ifølge den tidligere omtalen av dyp psykisk utviklingshemning kunne forvente å finne hos Mia. Denne gangen har det kommunikative uttrykket form som et signal. Det hun faktisk gjør, er å peke mot noe ved hjelp av blikket sitt. Også denne evnen til å peke med

blikket blir spesielt omtalt i litteraturen om Retts syndrom (Tetzchner 1993, s.9; Rett Center⁴). På denne måten forsøker nå Mia å henlede den andres oppmerksomhet i retning av et ytre objekt som kunne ha blitt gjort til felles gjenstand for en videre gjensidig kommunikasjonsprosess. I likhet med dem som har dyp psykisk utviklingshemning av andre årsaker enn Retts syndrom, trenger Mia ekstra lang tid på seg i de ulike fasene i en slik interaksjonsprosess med andre. For å finne ut mer om hva som var det saklige innholdet i det Mia prøvde å kommunisere til den andre, ville det vært tilstrekkelig å bare følge blikket hennes i situasjonen. Denne måten å kommunisere på er ellers ganske vanlig. Vi benytter oss alle av liknende kommunikasjonsformer uten at vi har spesielle vansker med å fortolke dem. Det trenges derfor ikke egentlig noen spesiell form for faglig kompetanse for å kunne tolke Mias kommunikative ytringer så langt. Våre muligheter til fortolkning vil i større grad være avhengig av hvilken forventning eller forforståelse vi møter henne med i en situasjon som denne. På den ene siden er det et spørsmål om hvorvidt vi vil se på hennes handlinger som meningsbærende ytringer, eller ikke. På den andre siden er det et spørsmål om hvorvidt vi er åpne for, eller har interesse av, å gå inn i en form for gjensidig kommunikasjon med henne. Det Mia festet blikket sitt på, bak ryggen til den andre personen i eksemplet, var benken der vasken også befant seg. Ved siden av vasken sto vannglasset hennes. Det er derfor nærliggende å trekke den slutningen at hun kanskje ville fortelle at hun var tørst. Det er videre en mulighet for at ytringene hennes også inneholdt en anmodning, enten om å få vann eller om å få en annen form for hjelp slik at hun fikk slukket tørsten sin. Mia prøvde i alle fall, gjentatte ganger ved hjelp av blikket sitt, både å fange den andre personens oppmerksomhet, og å henlede denne mot vannkranen og glasset, uten at hun lyktes med det noen av delene. Idet hun gjorde dette, benyttet hun en form for handlingskjede som det kommunikative uttrykket. Dette representerer et eksempel på den tredje og siste formen for kommunikative uttrykk som er beskrevet på det

funksjonsområdet som Mia forventes å operere innenfor.

Det finnes selvfølgelig eksempler på andre tenkelige handlingskjeder, som det etter all sannsynlighet ville være enklere for de aller fleste å fortolke på en slik måte at forståelsen av dem i all hovedsak ville komme til å stemme bra overens med Mias intensjon eller formål med handlingen. Hadde Mia for eksempel reist seg og gått bort til vasken, for eventuelt å bli stående der og se på vannglasset, ville den andre personen ha fått en enklere oppgave med å fortolke det kommunikative innholdet i ytringen hennes. En slik handling ville heller ikke føre til at det kommunikative innholdet i fortolkningen på vesentlige punkter ville divergere fra innholdet i den fortolkningen vi har av den faktiske ytringen hennes. Fysisk sett ville det ikke ha bydd på problemer for Mia å reise seg og gå bort til vasken. En slik handling ville ikke ha vært så lett verken å overse eller å ignorere. Den hadde samtidig gitt den andre personen flere og bedre ledetråder i fortolkningen. Det ville vært enklere å forstå Mia, som etter alt å dømme i en slik situasjon ville ha fått både vann, og den hjelpen hun eventuelt ellers hadde behov for. Til tross for at Mia fysisk sett er i stand til å utføre en handlingskjede som den vi tenkte oss i avsnittet ovenfor, er det likevel en bestemt årsak, som i en situasjon som denne, aktivt hindrer henne i å kunne gjøre det. Med syndromet hennes følger nemlig også en form for dyspraksi eller apraksi. (Rett Centers hjemmesider⁵; Skjeldal, 1995). Denne medfører at hun får en blokkering av viljestyrte bevegelser. Dermed vil nettopp det at hun planlegger å utføre denne typen handling, i seg selv hindre henne i å starte den bevegelsen som må til for at hun skal kunne gjennomføre den. Dersom hun får hjelp i startfasen, det vil si hjelp til å starte opp og komme i gang med den første bevegelsen, vil hun kunne klare å fortsette videre på egen hånd. En måte å hjelpe henne på i situasjonen som er beskrevet ovenfor, kunne derfor for eksempel være å hjelpe henne med å reise seg opp fra stolen. Deretter kunne Mia ved hjelp av den videre handlingen sin, eventuelt fått anledning til å bekrefte

eller avkrefte den foreløpige fortolkningen vi hadde gjort av blikk-pekingen hennes.

Et naturlig spørsmål videre er hvordan det hadde seg at hun, til tross for apraksien, i neste omgang likevel kunne prestere å reise seg opp fra stolen for å gå bort og slå den andre i hodet, uten å få hjelp til å starte denne bevegelsen. For å forklare hvordan jeg tror det henger sammen at det ene lot seg gjøre, men ikke det andre, vil jeg forsøke å skille mellom to ulike typer handlinger. Å reise seg og gå til vasken og å reise seg og gå for å slå, vil i denne sammenhengen representere hver sin type handling. Selv om de to handlingsrekkene ytre sett kan sies å være svært lik hverandre, kan de betraktes som resultater av to ulike typer indre prosesser.

Den ene typen indre prosess innbefatter en form for tankehandling. Det vil si at man på en eller annen måte forbereder den forestående handlingen i tankene, før man agerer fysisk i det ytre rommet. Ytringen, eller den fysiske handlingen, kan sees på som et resultat av en forutgående indre tanke eller forestilling. Normalt vil det da være en stor grad av samsvar mellom innholdet i de indre forestillingene og i de ytre observerbare handlingene som følger av disse. Slike indre prosesser leder oftest fram til det vi kan kalle for viljestyrte bevegelser eller planlagte handlinger. Det vil normalt ikke være vanskelig å finne det vi vanligvis vil kunne oppfatte som en rasjonell begrunnelse for en slik handling. Slike handlinger vil også ofte kunne få betegnelsen hensiktsmessige eller formålstjenlige, uten at de dermed behøver å fremstå som moralsk akseptable.

Den andre typen indre prosesser kan ikke på samme måten sies å gå for seg i tankene. De kan kanskje heller først og fremst karakteriseres som emosjonelle prosesser. Ytringer på bakgrunn av slike prosesser vil ofte ikke i samme grad kunne sies å være planlagte, eller å være under like sterk kontroll og styring av bevissthetsen vår. De vil ikke kunne karakteriseres som vel overveide. Vi sier ofte om slike handlinger at de er utført på bakgrunn av for eksempel intuisjon, innskytelser eller impulser. I mange sammenhenger vil de bli omtalt som impulsstyrte handlinger.

Ofte vil de være uttrykk for en følelsesmessig tilstand eller reaksjon. Hos funksjonsfriske mennesker vil disse ytringene normalt, bevisst eller ubevisst, likevel bli bearbeidet slik at de uansett kommer til uttrykk i en form som både er sosialt akseptabel og forståelig innenfor en gitt sammenheng. Drivkraften bak denne typen handling kan heller sies å være sterkere emosjonelt enn rasjonelt betinget.

Hypotesen min vedrørende spørsmålet om hvorfor Mia til slutt reiste seg og handlet videre på egen hånd, er at dette var en handling på bakgrunn av en form for impuls, snarere enn det var en handling som hun først hadde forberedt eller planlagt i tankene sine. Det kan representere en adekvat forklaring på hvorfor blokkeringen ikke trådte i kraft. Apraksien vil hindre henne i å utføre viljestyrte bevegelser, men den vil ikke være like virksom ved såkalte impulsstyrte bevegelser og handlinger.

En slik forståelse av Mias atferd fører til at en fortolkning av slaget hennes som en bevisst og planlagt handling står svakere. Som jeg tidligere har vært inne på, var det også andre ting som tydet på at Mias hensikt med handlingen ikke egentlig var å ramme den andre personen. Jeg beskrev da reaksjonen hennes på den responsen hun fikk fra oss, som et uttrykk for at hun mest av alt var resignert, frustrert eller lei seg. Også dette peker i retning av at hun hadde en annen hensikt med ytringen. I så fall kan det at den andre personen ble påført smerte og ubehag, nærmest betraktes som en utilsiktet konsekvens av handlingen hennes. Til slutt vil jeg trekke fram enda et moment som er av betydning for hvordan vi best kan fortolke og forstå Mias handlinger og atferd.

Tidligere hendte det at personer med Retts syndrom feilaktig ble diagnostisert som autister. Den mest iøynefallende forskjellen mellom de to ulike tilstandene, er personenes ulike evner eller interesse for blikk-kontakt med andre. I den senere tiden er det derfor blitt mer vanlig at beskrivelser av hvordan Retts syndrom arter seg, inneholder et punkt om at personer med Retts syndrom har autistiske trekk (Skjeldal 1995). Dette kan i og for seg bety forskjellige ting.

På bakgrunn av min og andres erfaring, både med mennesker med Retts syndrom og mennesker med autisme, finner jeg likevel grunn til å trekke fram et spesielt trekk som kan synes å være felles for begge disse gruppene. Et av de mest typiske karakteristika ved mennesker med autisme, er deres (i alle fall tilsynelatende) manglende evne til empati. Det kan synes som om personer med autisme ikke har noen forestillinger om at andre personers følelser eller "indre liv". Dette er det første kriteriet som nevnes i DSM-III R (Revidert utgave av *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III*, 1987), som er den offisielle internasjonale listen over kriterier for diagnosen autisme. Følgende sitat (der "A" henviser til den første kategorien av kriterier og tallet "1" til det første kriteriet i denne kategorien), er hentet fra denne:

"A: Kvalitative mangler i den sosiale interaksjonen med andre som vist ved:

1 - klart manglende forståelse av at det finnes andre mennesker, eller at andre mennesker har følelser" (DSM-III R)⁶.

I deres verden virker det som om andre personer opptrer mer som ting enn som mennesker. Man blir gjerne behandlet på en måte som gjør at man innimellom får en eiendommelig følelse av å bokstavelig talt bli oppfattet som et slags redskap, som personer med autisme ved behov benytter, for eksempel til å utføre handlinger for seg.

Mia kan nok forstå at det finnes andre mennesker. Likevel kan hun mangle forutsetningen for å forstå at slaget hennes vil påføre den andre personen smerte, eller at det på noe vis vil kunne føre til en negativ opplevelse hos den andre. Hennes forforståelse er med andre ord slik at den ikke gir noe hold til dette aspektet ved vår fortolkning av handlingen hennes (Bråten 1998, s.213.)

Det må likevel finnes en grunn til at hun slår. Som jeg skrev tidligere, var ikke dette et enstående tilfelle, men tvert imot noe som gjentok seg relativt ofte. Mia hadde altså en lang erfaring med hva hun vanligvis oppnådde ved en slik handling. Selv om handlingen også alltid

førte til en form for negativ respons, ga den henne i hvert fall noe som hun ikke alltid oppnådde bare ved å benytte blikket. Hun fikk oppmerksomheten til den andre personen. Tatt i betraktning at Mia hadde en dyp psykisk utviklingshemning, kan det godt hende at de kognitive og emosjonelle funksjonene ikke virket slik at hjernen hentet fram de erfaringene fra minnet som kunne ha hjulpet henne til å forutse den negative responsen som også fulgte av å påkalle den andres kontakt på denne måten.

Som jeg har gjort rede for ovenfor, ville hun ikke ha greid å utføre handlingen dersom hun på forhånd planla den i tankene sine. Derfor oppfatter jeg denne handlingen som en form for impuls-styrt handling. Det er flere forhold som kan tenkes å gi henne impulsen som setter i gang bevegelsen. En mulighet, som jeg nettopp har vært inne på, er at impulsen kan være rettet mot det å få kontakt med den andre. Det kan imidlertid også være tørsten i seg selv, frustrasjon, sinne eller liknende som gir den impulsen som utløser bevegelsen og den etterfølgende handlingen.

BEGREPSREFLEKSJONER

Begrepene "forforståelse" og "forståelse" er omtalt både i innledningen og i et tidligere avsnitt. Nå vil jeg se om jeg kan klare å gi disse begrepene et litt mer spesifikt eller konkret innhold, på bakgrunn av den forutgående analysen. Dette avsnittet blir således en drøfting av begrepene i relasjon til eksemplet. Om det foregående avsnittet syntes noe lang og omstendelig, er det fordi jeg tror at analysen slik kan gi et bedre utgangspunkt for det jeg nå vil gjøre. Begge disse begrepene er for øvrig av en slik art at det er en umulig oppgave å gi en uttømmende omtale av dem. Jeg må derfor nøye meg med å peke på noen av de momentene jeg mener kan være av spesiell betydning i denne sammenhengen.

MIN FORSTÅELSE

Først av alt vil jeg gjøre det klart at med begrepet "min forforståelse" tenker jeg på den forforståelsen jeg hadde av Mias handlinger og som jeg møtte henne med, slik som jeg har beskrevet

det ovenfor. I løpet av den tiden jeg jobbet med henne, som strakte seg over vel ett år, skiftet verken disse situasjonene eller vår holdning til dem – eller til Mias handlinger – karakter. Dette ligger nå noen år tilbake i tiden, og siden har jeg ikke tenkt spesielt over det som hendte den gangen. Jeg tror at den forståelsen jeg hadde da jeg sluttet å jobbe med Mia, i grove trekk er temmelig lik den forforståelsen jeg hadde av atferden hennes før jeg startet på skrivearbeidet med denne artikkelen, dette på tross av at det ligger flere år mellom disse to tidspunktene. Akkurat dette er likevel noe jeg vil kommentere litt nærmere i et senere avsnitt, "Min forståelse".

Når vi har bestemt oss for hvordan vi vil benevne spesielle fenomener, har vi allerede til en viss grad definert både hva vi ser, ved at det utsnittet av virkeligheten som vi velger å fokusere på er avgrenset, og i en viss utstrekning har vi skapt noen forventninger eller lagt noen viktige føringer for hvordan vår etterfølgende fortolkning av dette utsnittet vil bli. I vår terminologi ble Mias handlinger både definert som, og henvist til, ved hjelp av begreper som "uønsket atferd" og "problematferd". Dette kan nok ha bidratt til å begrense fortolkningsmulighetene våre og hindret oss i å etablere en eventuell alternativ forståelse av handlingene hennes.

Forforståelsen min bygde videre på en allmenn oppfatning av Mias atferd, slik som den er beskrevet ovenfor, som et eksempel på en form for atferd som ikke er sosialt akseptabel. Vår oppfatning av Mia var vel at hun, på grunn av sin dype psykiske utviklingshemning, ikke hadde kapasitet til selv å begripe rekkevidden av de konsekvensene som handlingene hennes fikk. Denne mangelen på forståelse eller innsikt fra hennes side kunne vi kanskje bidra til å kompensere noe for, ved at hun gjennom en konsekvent respons fra vår side kunne utvikle en mer sosialt akseptabel atferd. Gjorde hun det, ville hun i tillegg få færre vansker i omgangen med andre.

Selv om vi hadde en profesjonell holdning til arbeidet vårt, og hadde et reflektert forhold til det vi drev med, kan vi heller ikke se bort fra de naturlige følelsesmessige reaksjonene disse si-

tuasjonene som vi var en del av, fremkalte i oss. Som eksempler på slike følelser, har jeg tidligere nevnt ulike former for aggresjon, skuffelse eller redsel. Alle, også jeg, hadde gjentatte ganger blitt utsatt for Mias slag og lugging. Til dels undertrykte følelser fant nok også sine uttrykksformer både i samspillet med Mia, og ellers. For øvrig utgjorde de kanskje først og fremst en sentral del av vår utematiserte forforståelse av henne. Slike forestillinger og begreper har vi et mer ubevisst forhold til, men de spiller likevel en aktiv rolle som en del av forforståelsen vår. Alle de saksopplysningene som jeg har anvendt i analysen, blant annet vedrørende Retts syndrom, psykisk utviklingshemning og liknende, var en del av den felles kunnskapen vi som jobbet med Mia, hadde tilegnet oss før vi begynte å jobbe med henne. Den utgjorde en viktig del av det faglige fundamentet vi handlet ut i fra i de ulike samspillsituasjonene med henne. I de tilfellene hvor hun slo, så vi likevel denne handlingen først og fremst som et problem, både for henne og for oss. Umiddelbart ga disse slagene ingen fornuftig mening, og vi spurte heller ikke etter en eventuell hensikt bak dem. Den fortolkningen vi hadde av Mias atferd var slik at den, som del, passet inn i "det hele" som der og da utgjorde både vår forforståelse og forståelse av situasjonen som helhet. Noen ganger kan kanskje dette kravet til koherens eller en indre logisk sammenheng i vår forforståelse i seg selv bidra til at våre fortolkninger kun ligner sterkt forenklede bilder av den virkeligheten de referer til.

MIAS FORSTÅELSE

Med Mias forforståelse tenker jeg på den oppfatningen hun fra før hadde av verden, sine omgivelser og av seg selv, og som hun hadde med seg inn i, og handlet ut fra i situasjoner som den jeg skriver om.

Et generelt problem som dukker opp når vi skal forsøke å beskrive noe av innholdet i et menneskes forforståelse, er at denne også inneholder sentrale elementer som vi ikke selv er klar over. Når vi skal forholde oss til et annet menneskes forforståelse, kommer i tillegg det faktumet at

vi må forholde oss til denne personens fortolkninger av verden. De artikulerte fortolkningene kan vi vanligvis delvis få tilgang til blant annet gjennom det språket og de begrepene den andre bruker i sine egne beskrivelser av seg selv og verden. Mia kunne ikke ta del i det vi vanligvis forbinder med en vanlig samtale eller dialog mennesker imellom. Det er heller ikke enkelt å avgjøre hva som skulle kunne defineres som hennes erfaringsnære begreper. Det nærmeste jeg kommer, er å vise til eksempler på de kommunikative uttrykkene som jeg har omtalt tidligere, dvs. i form av naturlige reaksjoner, handlingskjeder og signaler, og til min fortolkning av disse. På bakgrunn av dette, og ved hjelp av analysen ovenfor, mener jeg likevel det er mulig å utlede noen spesifikke trekk ved for forståelsen hennes.

Med spesifikke trekk, tenker jeg på trekk som på vesentlige punkter skiller seg fra det som ellers kan oppfattes som en gjengs fortolkning av fenomener og sammenhenger i verden. Jeg var nettopp inne på det jeg omtalte som for forståelsens krav til en indre og helhetlig sammenheng. Kravet til koherens og korrespondanse gjør seg gjeldende både i forholdet mellom fortolkninger av ulike fenomener og i forholdet mellom for forståelsen og den enkelte fortolkningen betraktet som et samlet hele. Dette omtales i hermeneutikken som et grunntrekk ved den menneskelige forståelsen. Vi kan kanskje si at det fungerer som et slags strukturerende prinsipp for den måten verden konstituerer seg for oss på.

Som en følge av den psykiske utviklingshemningen, mangler Mia deler av denne strukturen og sammenhengen i sin forståelse av tilværelsen og verden. Når Mia ofte kunne virke nervøs eller anspent, kan det ha hatt sammenheng med at hun opplevde verden mer fragmentarisk og usammenhengende enn andre. Tilværelsen kan innimellom ha hatt et kaotisk preg. Sammenhenger som vi tar for gitt, eksisterer kanskje ikke for Mia. For henne blir mange situasjoner dermed lite forutsigbare (Bråten 1998, s. 216). Hun kan ikke uten videre lagre informasjon fra tidligere erfaringer og overføre den fra en

situasjon til en annen. Hun bindes i større grad av "her og nå" -situasjonen. Handlingene hennes kan derimot komme på bakgrunn av fortolkninger av sammenhenger som ikke eksisterer for oss. Dette gjør at de kan synes meningsløse eller merkelige, ut fra våre fortolkninger og forestillinger om sammenhenger, selv om vi har fokus på samme fenomen.

Det er mange momenter som har med Mias for forståelse å gjøre, som det kunne vært aktuelt å trekke fram og belyse nærmere, men det er ett moment som jeg vil nevne spesielt. På ett bestemt punkt skilte Mia seg ut fra mange av de andre elevene med dyp psykisk utviklingshemning som jeg kjenner. På Mias alder er mange av elevene blitt svært passive i forhold til samspill med andre. Noen av dem har så svake eller avvikende kommunikative uttrykk, at de ofte opplever å bli misforstått, oversett eller ignorert. Dette bidrar sannsynligvis til at noen av dem gir opp forsøkene på å få kontakt med andre og trekker seg tilbake. Enkelte virker resignerte eller apatiske. Med Mia var det imidlertid annerledes. Hun var aktiv og utadvendt i forhold til omgivelsene sine. Dette kan tolkes i flere retninger. Kanskje var det slik at de positive erfaringene hun hadde å bygge på, veide tyngre enn de negative? Selv om hun hadde generelle problemer med overføring fra tidligere situasjoner, handler denne typen erfaringer om kvaliteter som har mye med følelser å gjøre. De er derfor eksempler på en type opplevelser som er egnet til å sette spesielle spor i oss mennesker. I andre situasjoner enn dem som jeg har beskrevet ovenfor, utviklet samspillet mellom Mia og oss seg annerledes. Hvis Mia var låst i en situasjon, og ble hindret av apraksien, tolket vi signalene som hun ga ved hjelp av blikk-peking og ga henne adekvat respons og hjelp i situasjonen. Kanskje var det høye aktivitetsnivået hennes derfor først og fremst et uttrykk for at det bodde en sterk og utholdende ung kvinne i Mia, som ville mer enn det vi til enhver tid var i stand til å forstå?

MIN FORSTÅELSE

Med min forståelse tenker jeg på den forståelsen jeg har fått av Mia og handlingene hennes

nå, etter at jeg har gjort analysen ovenfor. Jeg startet med å lete etter Mias eventuelle hensikt eller formål med handlingen. Ved å løfte blikket og flytte fokus ut av den situasjonen jeg selv befant meg i, fikk jeg et nytt perspektiv å tolke ut fra. Jeg fikk øye på andre deler av konteksten for Mias handling. En handling kan ofte synes meningsløs når den betraktes løsrevet fra den sammenheng den står i, eller den situasjonen den er utført i.

Forståelsen vår er knyttet til de to dimensjonene tid og rom. Den avstanden som er, både i tid og rom, mellom det faktiske fenomenet og denne analysen av det, vil i seg selv påvirke den forståelsen jeg kommer til. Det er to forhold som jeg selv vil fremheve, fordi jeg tror disse i særlig grad kan ha påvirket resultatet av tolkningsprosessen. Det ene er det forholdet at jeg nå har hatt anledning til å bruke ressurser, tid og energi, bare på å reflektere over dette utsnittet fra min egen praksis. Det andre forholdet er de, for meg, nye begrepene fra hermeneutikken som jeg har benyttet meg av underveis i denne analyse- og refleksjonsprosessen.

KONKLUSJON

Den tidligere forståelsen jeg hadde av Mias handling, var at hun slo og lugget. Dette ble først og fremst betraktet som et problem, og i de aktuelle situasjonene forholdt jeg meg deretter både til Mia og til atferden hennes. Ved å anvende begrepene forståelse og forforståelse i refleksjonene over dette konkrete eksemplet, har jeg kommet fram til en ny fortolkning av Mia. Den nye tolkningen av den kommunikative handlingen hennes lyder omtrent slik: "Jeg er tørst og har lyst på vann. Kan du hjelpe meg?" Spørsmålet om hvorvidt den nye forståelsen er mer sann enn den jeg hadde før, kan avgjøres gjennom ulike former for vurderinger. Hvis vi velger som ett av kriteriene for gyldighet, at tolkningen skal stemme med Mias intensjoner, tyder re-analysen på at den nye fortolkningen kan stemme overens med intensjonene hennes, mens det ikke finnes noen rimelig grunn til å anta at den første fortolkningen gjør det. Som jeg nettopp var inne på, bidrar dimensjone-

ne rom og tid til å definere noen grenser for hva vi kan kalle vår "forståelseshorisont". Innenfor horisontens grenser vil til enhver tid summen av våre fortolkningsmuligheter av et fenomen befinne seg. Vi kan aldri forlate vår egen horisont, men på samme tid som den representerer noen begrensninger, peker den også mot nye muligheter. Gadamer sier at horisonten aldri er virkelig lukket: "Horisonten er heller noe som vi vandrer inn i og som vandrer med oss. For den bevegelige vil horisonten forskyve seg" (Lia 1999, s.13). Gjennom arbeidet med denne problemstillingen har jeg fått revidert min forforståelse av Mia. Den nye forståelsen jeg har av henne, er blant annet kommet fram gjennom noe som omtales som en "partiell sammensmeltning" av min og Mias forståelseshorisonter. Gadamer forklarer det som skjer i en slik prosess på følgende måte: *"Forståelse skjer. Vi skaper ikke forståelsen, den skjer oss. Derfor er det alltid en risiko ved forståelse (...). Det som skjer (...), kaller man horisontsammensmeltning. Gjennom horisontsammensmeltningen danner det seg en annen overbevisning, man blir en annen. Derfor dreier forståelse seg likevel om noe mer enn å bruke et formalt forståelseskriterium. Jeg preget begrepet horisontsammensmeltning fordi jeg ville si at forståelse ikke er noe vi skaper, men det smelter. Det er slik som når sneen smelter"* (Maliks 1999, s.56).

Jeg har tidligere antydnet noen mulige forklaringer på hvorfor vi som jobbet med Mia, hadde den oppfatningen av henne som vi hadde. En av disse var at vi befant oss i en presset situasjon, der et av de viktigste målene var å få gjennomført planlagte aktiviteter og opplegg. I så måte tror jeg ikke denne institusjonen skiller seg vesentlig fra andre skoler eller institusjoner for personer med dyp psykisk utviklingshemning. Med slike rammer for virksomheten blir det ikke alltid tilstrekkelig rom for samvær som er preget av gjensidig kommunikasjon og forståelse.

I stedet for å definere kommunikasjonsvanskene i møtet med mennesker med dyp psykisk utviklingshemning som et problem som uteluk-

kende ligger hos den ene parten, kan vi imidlertid se på dem som et felles problem. Da blir det et viktig spørsmål hva vi kan gjøre for å forstå disse personene bedre. Kanskje har vi dessuten for vane å være for ensidig opptatt av hva og hvordan vi selv kommuniserer, i stedet for å fokusere sterkere på elevens kommunikative bidrag i samspillet. Dette fordrer i så fall at vi har som utgangspunkt først å forstå eleven. Ifølge Clausen bør nettopp dette være spesialpedagogikkens fremste mål og oppgave:

”Specialpædagogisk viden bør være viden om, hvordan vi etablerer meningsfull kontakt med mennesker som, i utgangspunktet er uforståelige eller vanskelige at forstå” (Clausen 1999, s.29).

Fotnoter:

- 1. En mer utførlig beskrivelse av denne inndelingen, samt en beskrivelse og drøfting av de kognitive prosessene og ulike ytringsformer på de ulike funksjonsnivåene, finnes bl.a. hos Granlund & Olsson, 1988, kap.2.*
- 2. Under omtalen og beskrivelsen av personen i eksemplet har jeg tatt hensyn til at hun ikke skal kunne identifiseres. Navnet er oppdiktet.*
- 3. Rett Centers hjemmeside, <http://www.rettcenter.se/>, avsnitt Symptom, (lastet ned: 1999).*
- 4. Rett Centers hjemmeside, <http://www.rettcenter.se/>, avsnitt I, stadium III (lastet ned: 1999).*
- 5. Rett Centers hjemmeside, <http://www.rettcenter.se/>, avsnitt I, stadium III (lastet ned: 1999).*
- 6. Oversatt til norsk ved Svein Solbakken, tidl. Nordland Psykiatriske Sykehus. Jeg har valgt å beholde referansen til den utgaven av manualen som var aktuell da kasuset ble skrevet.*

Referanser:

- Bolstad, R.
(1993): "Inntrykk fra verdenskongress om Rett Syndrom", *CP-bladet*, 39, nr.4, s.16-17.
- Bråten, S.
(1998): *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Clausen, H.
(1999): "Funktionshæmmede i fortællinger", *Spesialpedagogikk*, 64, nr. 8, s.27-37.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-111-R*
(1987): 3rd ed. rev., American Psychiatric Association, Washington D.C.
- Fløistad, G.
(1983): "Vitenskap og historie. En presentasjon og drøftelse av den filosofiske hermeneutikk", *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 18, s.69-104.
- Gilje, N. & Grimen, H.
(1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Granlund, M. & Olsson, C.
(1988): *Kommunicera Mera. Ett kursmaterial. Teoribok*. Stiftelsen ALA, Modin-Tryck AB, Stockholm.
- Guneriussen, W.
(1999): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagspoblemer i samfunnsvitenskapene*. 2. utgave. Tano Aschehoug, Oslo.
- Lia, K.
(1999): "Forutsetninger og erfaring i Hans-Georg Gadammers filosofiske herrnenutikk. En tekstkommentar til H.-G. Gadammers Wahrheit und Methode." Institutt for filosofi, SVF, Universitetet i Tromsø.
- Maliks, R. K.
(1999): "Det levende ordet", *Samtiden*, nr. 2/3, s. 49-58.
- Rett Centers hjemmeside:
<http://www.itz.se/rett/rettl1.htm> (lastet ned 1999).
- Skjeldal, O. H.
(1995): "Retts syndrom - fremdeles en uløst gåte", *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 115, nr. 5, s. 579-580.
- Tetzchner, S. von
(1993): "Kommunikasjon for piker og kvinner med Rettsyndromet." Notater til et seminar i Kerteminde, 18. september 1993, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Björg Mari Hannås

Profesjonshøgskolen LUKK

Universitetet i Nordland

Postboks 1490, 8049 Bodø

Tlf. 75 51 74 59/97 19 15 79

bjorg.mari.hannas@uin.no

<http://www.uin.no>