

Bevegelsesglede for synshemmede

Praktisk – pedagogisk tilrettelegging



Liv Berit Augestad

Eli Krokstad

Edvin Bye

Rita Jeremiassen

Forfattere (eds.) Liv Berit Augestad, Eli Krokstad, Edvin Bye,
Rita Jeremiassen

© **Tambartun kompetansesenter 2012**

Statped skriftserie nr. 107

ISSN 1503-271X

ISBN: 978-82-92407-18-9

Publisert 30.04.2012

Bevegelsesglede for synshemmede

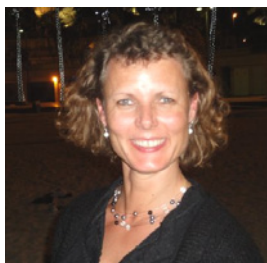
Innhold

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Forord | 5 |
| 2. | Innledning | 9 |
| 3. | WHO og klassifisering av synshemming | 13 |
| 4. | Motorisk funksjon hos synshemmede | 17 |
| 5. | Synshemming, kroppsfølelse og inkludering | 27 |
| 6. | Sosial tilhørighet og lek | 39 |
| 7. | Praktisk - pedagogisk tilrettelegging | 57 |
| 8. | Metodikk og idébank | 63 |
| | - Hopp | 64 |
| | - Løping | 67 |
| | - Fallsjerm | 72 |
| | - Hoppetau | 75 |
| | - Medisinball | 76 |
| | - Rullebrett | 77 |
| | - Tau | 78 |
| | - Kasteskift | 79 |
| | - Tandem | 80 |
| | - Klatring | 81 |
| | - Dans | 82 |
| | - Yoga | 84 |
| | - Lenker og adresser | 85 |
| 9. | Tidligere utgivelser i Statped skriftserie..... | 86 |

1. Forord

Tambartun statlige pedagogiske kompetansesenter for synshemmede har som en arbeidsoppgave å utvikle og spre kunnskap til nytte for brukere og fagfolk i kommunene. Målsettingen med denne boken er å spre kunnskap om praktisk-pedagogiske tilrettelegging innen fysisk aktivitet for synshemmede barn. For å få god nytte av fagstoffet og metodene som presenteres kreves det en individuell tilpasning. Det er viktig å analysere og vurdere læringspotensialet og læringsmiljøet til hvert enkelt barn. Alle barn er forskjellige, og alle barn trenger å bli sett og ivaretatt på beste måte. Glede av å være i kroppslig bevegelse ønsker vi at alle skal oppleve, både barn og voksne. Samhandling og sosialt nettverk trenger alle, uansett alder og funksjon.

Forfatterne som har bidratt i arbeidet med boken jobber eller har jobbet på Tambartun. De representerer ulike fagfelt og yrkesprofesjoner. Vi mener at de ulike innfallsvinklene til sammen gir et godt grunnlag for å forstå helheten i det praktisk-pedagogiske arbeidet.



Eli Krokstad er ansatt som seniorrådgiver ved Tambartun. Hun har hovedfag i Idrettsvitenskap, NTNU, Trondheim. Eli Krokstad er ansatt med hovedområde kroppsøving og fysisk aktivitet for synshemmede, og har vært ved Tambartun i 17 år. Hun har allsidig erfaring, og kjenner mange idretter både gjennom egen deltakelse og som mor til tre barn som alle driver med ulike idretter. Eli er en engasjert pedagog, og hun har en formidlingsevne som skaper glede og pågangsmot.



Liv Berit Augestad har sin hovedstilling som professor ved Institutt for Bevegelsesvitenskap ved NTNU, Trondheim. Hun har i 17 år arbeidet i en bistilling ved Tambartun. Hennes kunnskapsområde og interesser er i hovedsak fysisk aktivitet og helse, med vektlegging på forskning og utviklingsarbeid (FOU). Liv Berit er en kunnskapsrik, kreativ og engasjert pedagog og hun er god til å skape entusiasme hos sine samarbeidspartnere.



Edvin Bye er ansatt på Tambartun og har tidligere jobbet på Dalen Blindeskole. Til sammen har han jobbet med fagområdet synshemmede i mer enn 30 år. Han er faglærer både i forming og kroppsøving. Edvin Bye har et kreativt talent, og hans kunnskaper innen kunst og håndverk har bidratt til mange elegante og praktiske løsninger for å innøve gode bevegelsesmønstre for synshemmede barn.



Rita Jeremiassen har lang fartstid som fysioterapeut ved Tambartun. Hennes dyktighet og faglige engasjement har gitt mange ny kunnskap. Rita har mest erfaring med synshemmede små barn. Hun har skrevet kapittelet : «Motorisk funksjon hos synshemmede».



Marit Hollakleiv har tidligere jobbet på Tambartun med spesiell fokus på førskolebarn. Hun er utdannet førskolelærer og jobber i dag i småskolen i Melhus kommune. Marit Hollakleiv har skrevet kapitlet: «Sosial tilhørighet og lek». Marit Hollakleiv har bred erfaring og god fagkunnskap om barn, og er en positiv samarbeider. Mange barn og fagpersoner har hatt glede av hennes kunnskaper og evne til å skape en god samhandling. Leken står sentralt i hennes arbeide.



Karl Jacobsen har skrevet kapitlet: «Synshemming, kroppsfølelse og inkludering». Karl Jacobsen jobbet tidligere som psykolog på Tambartun. I dag er han professor ved Psykologisk Institutt, NTNU, Trondheim. Hans hovedområde ved NTNU i dag er mennesker med utviklingshemninger eller utviklingsforstyrrelser (undersøkelser og behandling), utvikling og bruk av sanser, behandling av barn og psyko - terapi med voksne. Karl Jacobsen er en av få psykologer som har spesiell interesse for og kunnskap om barnpsykologi særlig rettet mot barn med funksjonshemninger og synstap.

Tambartun kompetansesenter, Melhus, 2012

2. Innledning

Bevegelse og glede

«Jeg har lært å svømme, det er så artig!», sier Kari. «Jeg har lært hip-hop-dansing, og det er så kult!», sier Espen. Alle barn har glede av å utvikle sine motoriske ferdigheter. Barn viser ofte stor glede når de mestrer nye oppgaver. Fysisk aktivitet kan være alt fra øving på enkle finmotoriske aktiviteter til mer sammensatte bevegelser, som salto fra stupebrettet. Utgangspunktet er at alle barn har et eget potensial til utvikling av fysiske ferdigheter. Vi kan fokusere på ulike mål, og jobbe mot forskjellige delmål slik at barna opplever progresjon og mestringsfølelse underveis i utviklingen og læringsprosessen. Alle barn trenger stimulering slik at motivasjonen kan optimaliseres.

Motivasjon defineres ofte som stimulering til handling, det som holder denne aktiviteten ved like og gir den mål og mening. Motiverte barn er barn som kommer i gang, viser engasjement og målrettethet. De viser utholdenhet og har ofte positive tanker om den oppgaven som skal løses. Den indre motivasjonen er særlig viktig. Prestasjonsmotivasjon, som kan være lysten til å mestre en fysisk øvelse, innebærer en positiv holdning til å prestere i seg selv.



Her kan lysten til å lykkes skape pågangsmot, mens uroen for å mislykkes kan gi vegring for å komme i gang med oppgaven.

Vi er opptatt av å fokusere på det sosiale samspillet som kan vektlegges i læring av fysiske ferdigheter. Lek er også en ferdighet.

I dagens Norge er det et mangfold av ulike kulturer, noe som en bør tenke på når det skal tilrettelegges for lek og fysisk aktivitet for barn. Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer på sammenhengen mellom å oppleve noe som gir mening og motivasjon. Ethvert barn trenger å bli sett og verdsatt for at de skal bli motivert til fortsatt læring. En bør vektlegge læringsprosessen og ikke bare resultatet.

Vi trenger å rose innsats og oppmuntre barn til å møte utfordringer. Utgangspunktet er at alle pedagoger og foreldre vil barnets beste. Barn med synssvekkelse kan ofte bli overbeskyttet og skjermet. Alle barn bør læres opp til indre selvkontroll og selvstendighet ut fra egne forutsetninger. Selvstendighet og frihet handler om å utføre, tenke og bestemme selv, uten for mye innspill eller hjelp fra andre. Enkelte kulturer stimulerer barna til å ta mer risiko i sin adferd. Voksne bør være oppmerksomme på at barn med synssvekkelse trenger oppmuntning til friere utforskning av omgivelsene med begrenset beskyttelse og styring. Opplevelse av kontroll og selvstendighet er en viktig verdi.

Ola sier: «Jeg tør ikke renne på ski ned bakken!». Ved en pedagogisk tilrettelegging kan en løse denne utfordringen ved for eksempel å kjøre ved siden av og holde i staven eller hvis det er en svaksynt kan en kjøre foran med en kontrastvest på seg. I slike situasjoner må vi våge å stille krav og utfordre det synshemmede barnet. De har rett til læring og utfoldelse på linje med seende barn.

Synshemmede kan ha vansker med å tolke kroppsspråket til andre personer. Kroppsspråk er en nonverbal kommunikasjonsform. Det er særlig følelseslivet som vi gir uttrykk for via vårt kroppsspråk. I tillegg vil kroppsspråket bekrefte eller avkrefte et gitt budskap. Glede, nervøsitet, sinne, blir gjerne uttrykt ved kroppsspråk. Dette kan være informasjon som synshemmede kan ha vansker med å få med seg. I tillegg har mange synshemmede et kroppsspråk som av seende kan bli tolket feilaktig. Når en person sitter med haken mot brystet og litt fremoverbøyd i ryggen kan dette oppleves som om personen er uinteressert i kommunikasjonen som foregår. Men det motsatte kan være tilfelle. Personen lytter intenst. Bevisstgjøring av kroppsspråk kan være vesentlig i læring i fysisk aktivitet.

Glede er en følelse som setter noen i en tilstand til å føle lykke. Det er klart at dette er veldig individuelt. En hending eller erfaring som føles som glede for ett barn gir ikke nødvendigvis glede for et annet barn. Vi har ulike personligheter, og reagerer forskjellig følelsesmessig. Vi ønsker at alle barn skal oppleve glede også gjennom bevegelse og fysisk aktivitet.

Aristoteles sa: «Glede er så viktig at det overgår alle andre verdslige hensyn».



3. WHO og klassifisering av synshemming

Årsakene til synshemming er mange, enkelte er medfødte mens andre kan være arvelige tilstander eller ervervede skader. Noen årsaker kan skyldes hjerneskade eller utviklingsforstyrrelse, mens andre kan være skader i øyet eller aldersbetingede forandringer i øyet.

Verdens Helseorganisasjons (WHO) opererer med ulike kategorier av synshemmede. Vanligvis blir «den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer» (ICD-10, 2005) brukt for å diagnostisere synsrelaterte problemer. I ICD-10 er det inndelt i to sentrale delsynsfunksjoner: synsskarphet og synsfelt, noe som kan være mangelfullt som angivelse for enkelte typer av synsvansker. Et eksempel på dette er personer med hjerneskader som kan ha vansker med å oppfatte hva de ser, men som kan ha en god synsskarphet og et godt synsfelt. En samlet vurdering av synsfunksjon er derfor viktig for å kartlegge synshemmingen opp mot evnen til å mestre meningsfulle aktiviteter.

WHO har utviklet «Den internasjonale klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse» (ICF, 2003), et klassifikasjonssystem som har til hensikt å vurdere menneskers helse i forhold til funksjon og funksjonshemming. Dette innebærer blant annet at en ser individet, med sine muligheter og begrensninger, i et samspill med miljøet. Eventuelle vansker kan skyldes individforhold eller miljøforhold alene, eller det kan skyldes en kombinasjon av flere faktorer. Gjennom dette arbeidet er det individets mestring av aktiviteter, og deltakelse på sosiale arenaer, som bestemmer grad av funksjonshemming.

Gjennom en slik tilnærming oppnår en å ta hensyn til at vi alle er ulike, og at vi alle bruker ulike teknikker for kompensasjon og mestring. På Tambartun statlige kompetansesenter for synshemmede synliggjøres dette ved følgende sitat fra senterets virksomhetsplan om individbasert systemarbeid:

Tambartuns veiledningsprofil er basert på helhetlig og langsiktig planlegging rundt den enkelte synshemmede med overføring av kunnskap til hele nettverket rundt brukeren, og implementering av det tankegods som gjengis fra Verdens Helseorganisasjon gjennom ICF.

Gruppen synshemmede

Vi antar at det i Norge er ca 1 % synshemmede (Styret for de statlige spesialpedagogiske sentra for syn, 1996). Dette inkluderer også de som blir synshemmet på sine eldre dager. Dette skulle utgjøre rundt regnet 50.000 personer med alvorlig synshemning i Norge. De langt fleste har en ervervet synshemning som gjerne oppstår etter fylte 70 år. For barn/ungdom under 20 år er tallene usikre, da vi pr. i dag ikke har et nasjonalt register for synshemmede. Det er vanlig å gå ut fra at 0,01-0,02 % (tilsvarer 60-120 personer) av befolkningen under 20 år er pedagogisk blinde og 0,1-0,2 % (600 – 1200 personer) er svaksynte eller sterkt svaksynte.

I dette materialet savnes sannsynligvis personer med hjerneskader/sammensatte vansker. Med hele populasjonen som utgangspunkt, antar en at 1-2 % er definert som psykisk utviklingshemmet, og at

10 -12 % av disse personene i tillegg har en synshemming (Spetalen, 1983). For gruppen barn/unge under 20 år vil dette si at en har anslagsvis 1200-2400 personer med synshemming i kombinasjon med sammensatte vansker. Vi vil understreke at disse tallene er høyst usikre.

Foreldre/foresatte eller pedagogisk personale (eller andre) kan gjerne fange opp et synsproblem hos et barn. En lege eller en optiker kan henvise videre til øyelegen. For å få bistand fra hjelpeapparatet trengs en legeuttalelse. Det er en lege som stiller diagnosen.



Referanser

ICD-10 (1998). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. 10. revisjon. Utgitt av Statens helsetilsyn på oppdrag av Sosial- og helsedepartementet. Oslo: Elanders Forlag.

ICF (2003). *Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Fullversjon og kortversjon, 2003. Oslo: WHO, Sosial- og helsedirektoratet, KITH.

Styret for de landsdekkende statlige spesialpedagogiske kompetansesentre (1996). *Sektorplan Syn*. Utgitt ved Huseby og Tambartun.

Spetalen, S. (1983). *Forekomst og undersøkelse av synsproblemer hos psykisk utviklingshemmede barn*. Proceeding fra konferanse om psykisk utviklingshemmede med synsvansker, s. 80-83. Oslo.

4. Motorisk funksjon hos synshemmede

Rita Jeremiassen

Innen gruppen synshemmede er det store sansemotoriske ulikheter. Likevel er det noen fellestrekk som det er fornuftig å kjenne til.

Bearbeiding av sanseintrykk

Synssansen er en simultansans, som gjør individet i stand til å motta mange impulser samtidig og reagere spontant (simultan informasjon). Hørsel- og følesans er sekvensielle sanser, det vil si at sanseintrykkene mottas og bearbeides i sekvenser som føyes sammen til helheter (sekvensiell informasjon). Dette krever oppmerksomhet og energi. Persepsjon innebærer ervervelse, tolkning, utvelgelse og organisering av sanseinformasjon. Sanseimpulser bygger opp et erfaringsgrunnlag som øker med mengden fysisk aktivitet. Ved tap av synsimpulsen er det vanskeligere å bearbeide sanseintrykk.

Svaksynte kan ha store ulikheter innen for eksempel synsfelt, dybdesyn, synsskarphet og persepsjon. I tillegg kan de ha øyemotoriske vansker. Dette vil også redusere individets registrerings- og fortolkings- evne. Synshemmede trenger derfor mer tid til orientering.

Nedsatt tonus

På grunn av behov for tid til registrering og fortolkning, beveger synshemmede seg langsommere enn seende. Initiativene og handlingsrepetisjonene er færre, noe som påvirker bevegelses- variasjonen. Dette skyldes både nedsatt egenaktivitet og mangelfulle muligheter til å se andre i fysisk aktivitet.

Nedsatt motorisk intensitet svekker muskelspensten. Sagt på en annen måte er det svekket reflektorisk aktivitet i muskulaturen (reduert tonus). Vektbærende muskelgrupper vil i størst grad merke følgene av en slik tilstand. Konkret observeres det ofte nedsunkne fotbuer, avvikende leddstillinger i ankler, knær og hofter og sammensunket holdning. Dessuten er det vanlig at fingrenes grunnledd, det vil si leddene over håndbaken er overbevegelige. Leddene som omgis av slapp og strekkbar muskulatur har høyere risiko for å være overbevegelige. Dette kan gi overstrekk av ledd, hevelser, smerte og ubehag.

Økt tonus

Nedsatt bevegelsesregister med påfølgende nedsettelse av tonus vil alltid konfronteres med områder i kroppen som aktiviseres mye og overbelastes, og som gjerne har **høy beredskap** ved aktivitet. I disse områdene opptrer det gjerne muskelstramninger. Vi sier at spennings-tilstanden er for høy (hypertoni). De vanligste områdene med hypertoni muskulatur er som oftest i legger, hofter, mellomgulv, brystkasse, nakke og i skuldre. Hypertoni muskulatur binder energi, låser ledd og kan være smertefull. For å imøtekomme synshemmedes behov vil det være riktig å legge inn øvelser med avspenning og uttøyning.

Spenst

Utvikling av spenst henger nøye sammen med graden av egenaktivitet og kraftinduksjon i muskulaturen. Spenst er et begrep som beskriver den fysiologiske egenskapen som kreves for å hoppe høyt eller langt. Da synsbildet er en kritisk faktor i denne sammenhengen, blir mange blinde for langsomme og stereotype i bevegelsesløsningene sine til at

Det er en sammenheng mellom nedsatt spenst og dårlig tonus. Kraftutvikling er avgjørende for spensten. For optimal utvikling av spenst og presisjon, er synsintrykk viktig. God presisjon omhandler ikke bare å nå målet direkte, men også å avpasse riktig energimengde for å variere tempo og styrke i aktiviteten.



Mekaniske endringer

Det at enkelte muskelgrupper har nedsatt, og noen økt, spenning, medfører over tid en endring i leddfunksjoner- og stillinger. Leddene kan enten bli overbevegelige eller tape utslag. Før aktiviteter igangsettes er det viktig å kartlegge barnets bevegelsesmønster og fysiske kapasitet, for å unngå at man forsterker uheldige tilstander som kan ha bygd seg opp. Man må være oppmerksom på ikke å drive uttøyning med belastning på områder som har for høy strekkbarhet, eller foreta intens styrketrening i indre del av bevegelsesbanen over ledd som har redusert bevegelsesutslag. Dersom for eksempel albuen har nedsatt bevegelse i utgangspunktet, vil styrketrening uten uttøyning kunne bidra til å redusere bevegelsen i leddet.

Kroppsholdning

De aller fleste synshemmede har større eller mindre holdningsavvik. Blinde uten lyssans synker ofte sammen i overkroppen av mangel på synsimpulser. Blinde med lyssans vil, dersom lyset oppleves fra en av sidene, dreie hodet i den retningen lyset kommer fra. De med synsfeltutfall har i enkelte tilfeller også behov for å dreie nakken for å få synsbildet forfra. Dette fører raskt til endringer i kroppsholdning med mulige vridninger, som med tida kan bli fastlåste og medføre hypertoni.

Likevel er det en regel at man ikke må begynne med holdningskorreksjoner, men la barnets behov for å innstille kroppen være utslagsgivende. Barn med nystagmus (urolige øyebevegelser) har behov for å stabilisere øynene for å organisere synsintrykk optimalt. For å klare dette inntar de ofte rotasjon og sidebøyning av nakken og dreining av øvre del av ryggen. Forsøk på å «korrigere» en slik kroppsholdning vil hemme barnets forsøk på å skaffe seg en ryddig visuell kontroll over omgivelsene.

Kroppsbevissthet

En definisjon på kroppsbevissthet er: ubevisst kunnskap om kroppens stilling til enhver tid og om hvordan kroppen beveger seg. Kroppsbevisstheten bidrar til å beregne presise og hensiktsmessige bevegelser. Kroppsbevissthet er summen av alle minner om kroppsdelene og om de bevegelser de har gjort. Den bygger både på visuell oversikt over kroppen og erfaring med egenaktivitet. De enkelte kroppsdelene integreres til en funksjonell helhet. Synshemmede kan ha en annerledes kroppsbevissthet enn seende. De har ikke like gode muligheter til å registrere andre menneskers kropp og deres bevegelser. Dermed

tapes også en god forutsetning for læring om kroppens allsidighet. Vår erfaring tilsier at de fleste innfallsvinkler til fysisk aktivitet vil være med på å øke den synshemmedes bevegelseserfaring og bevissthet om egen kropp.



Balanse

Postural kontroll innebærer evnen til å variere kroppsholdning og stilling. Den bidrar til å opprettholde likevekt ved å holde kroppens tyngdefelt over dens understøttelsesflate. Dermed øker evnen til å kontrollere kroppens posisjon i rommet. Postural kontroll brukes som et samlebegrep på postural orientering, stabilitet og balanse (Huxham et al., 2001).

Balansefunksjonen er nær knyttet til synet. Øynene rettes mot en målkilde, mens kroppen innrettes etter hodets posisjon. Både blinde og svaksynte har derfor vansker med balansefunksjonen. Balanseaktiviteter kan være energikrevende og føre til usikkerhet og hemme motorisk utfoldelse. Ofte vil synshemmede plassere beina litt fra hverandre for å skaffe større støtteflate og dermed bedre balanse.

Dette kan ha konsekvenser for muskel- og skjelettsystemet, og det kan oppstå uheldig slitasje i hofter, knær og ankler.

Ved gange kan for eksempel ryggens rotasjonskapasitet hemmes når støtteflaten øker. I klatring vil hovedtyngden av føttenes belastning være på indre del av foten, og lengdebuen i foten vil avflates. Til sammen virker alle disse faktorene negativt inn på fotavviklingen. Frasparket svekkes, og de endrede akseforholdene resulterer i at det som er av kraft ikke forplanter seg videre oppover langs bena og virvelsøyla. Den synshemmede «trekker med seg bena» i stedet for å anvende dem til å skyve seg fremover med.

Koordinasjon

Koordinasjon er samspillet mellom sanser, nerver og muskler i en bevegelse. Det finnes seks koordinative egenskaper: balanse, rytme, reaksjonsevne, koordinering mellom øye-hånd og øye-fot, romorientering, tilpasset kraftinnsats og spenningsnivå.



Synssansen dekker i overveiende grad vårt behov for å foreta raske, presise, målrettede bevegelser, som er grunnlag for dynamisk aktivitet. Synshemmede som mangler eller har reduksjon av den viktigste fjernsansen, trenger tid på å registrere og bearbeide sanseintrykk (sekvensielt). Deres motoriske handlingsmønster er preget av behovet for å orientere seg taktilt og/eller auditivt. Dette skaper behov for forlengede bevegelsessekvenser, både med tanke på tid, retning og organisering. Oppmerksomheten må fordeles på både gjennomføring og mål, i motsetning til utførelse av en automatisert handling mot et mål.

Tempo

Tempo beskriver farten av en bevegelse. Synsintrykk fra omgivelsene gir mulighet for planlegging av flere delhandlinger, for eksempel kan man se sine eventuelle medspillere, hjelpemidler med deres plassering og vurdere avstander. I forhold til dette kan handlingen igangsettes i det tempoet som er mest hensiktsmessig for situasjonen. Dette endres etter behov.

Synshemmede har spesifikke vansker når det gjelder å få informasjon med hensyn til omgivelsene. Det gjelder objekters form og størrelse, intern avstand og forflytning mellom objekter innenfor en tidssekvens. Planlegging av handlingssekvenser blir vanskelig, spesielt i situasjoner hvor flere objekter endrer posisjon, for eksempel lagspill. Orienteringen skjer på basis av taktil/kinestetisk og auditiv informasjon. Det tar tid å bearbeide dette. Derfor beveger synshemmede seg ofte langsommere enn seende, og har mindre variasjon i tempo.

Tempovariasjoner forutsetter oversikt. Har man oversikt vil en ofte se en tempoøkning. Med visuell oversikt opptrer også spontane retningsendringer som utvikler balanse- og koordineringsevnen. Svaksynte kan ha en vesentlig bedre evne til fremdrift enn blinde fordi de i noen grad fanger opp informasjon om omgivelsene og kan kombinere inntrykkene til en helhet. Å bevege seg raskt kan imidlertid være energikrevende for synshemmede og det er fort gjort å miste oversikten.



Grep

Barn lærer tidlig å anvende hendene mangfoldig ved å strekke seg etter ting, gripe, holde fast og legge fra seg. Ved lek tilegner barnet seg erfaringer ved å anvende hendene og armene som fikserings- og støttepunkter for kroppen, og denne prosessen er påvirket av synet. Dette gjelder særlig for etablering av kraft i armer, håndledd og håndflate. Blinde barns bruk av hendene følger en annen utviklingslinje: Siden hendene er deres viktigste redskap, blir det viktig å anvende en bredest mulig kontaktflate mot objekter, kombinert med differensierte finger- bevegelse for å registrere detaljer. Kartlegging av størrelse og form omfatter også anvendelse av armene og kroppen som referansepunkter, uten at det utdypes nærmere her.

Denne registreringen forutsetter at det brukes *lite* kraft. Dersom fingertrykket mot objekter blir for stort, vil hudens registreringsapparat overstyres, og det oppstår mest aktivering av dyp leddsans og muskelsans. Den samlede persepsjonsprosessen blir dermed nedsatt.

Synshemmede som daglig anvender hendene sine på denne forsiktige måten, vil etter hvert kunne utvikle dårlig styrke og utholdenhet i hendene. Derfor er det viktig å legge inn øvelser som kan aktivere både armene og sentralgrepet, som omfatter både håndflata og fingrene. Opposisjonsgrepet bør også stimuleres med motstandsøvelser og vektbærende aktiviteter.



Referanser

Huxham, F.E., Goldie, P.A., Patla, A.E. (2001). Theoretical considerations in balance assessment. *Australian Journal of Physiotherapy* 47: 89—100.

5. Synshemming, kroppsfølelse og inkludering

Karl Jacobsen

Innledning

I habilitering og rehabilitering av synshemmede er mange områder ivaretatt, for eksempel er det lagt stor vekt på trening av mobilitet for at de synshemmede skal kunne ta seg rundt uavhengig av ledsager. Målsettingen med mobilitetstrening kan således være å kompensere for de problemene synstap gir med tanke på å kunne forflytte seg dit en vil. I en vid forstand bidrar mobilitetsferdigheter til bedret selvstendighet, økte muligheter til å ferdes i omgivelsene og til å oppsøke personer og kulturarrangementer. Trening av mobilitetsferdigheter bidrar dermed også til å forebygge ensomhet.

Kommunikasjon, samvær med andre og etablering av relasjoner er viktig for inkludering av synshemmede. Flere forhold, både utviklingsmessig og som en ren følge av synsnedsettelsen, gjør at dette er problematiske områder. Her skal vi se på hvordan signaler fra egen kropp spiller inn på de nevnte områder.

Kontakt med egne kroppssignaler er en del av en komplisert prosess som omfatter både emosjonelle opplevelser og emosjonell atferd. Når deler av denne prosessen ikke fungerer er det vanskelig å kompensere fullt ut for dette. Fysisk aktivitet kan påvirke denne kompliserte prosessen. Prosesser knyttet til emosjonelle opplevelser og atferd er helt sentrale i kommunikasjon og samvær med andre, og dermed helt sentrale i inkludering.

Kroppssignalene som en del av en større prosess

Tidlig i livet begynner vi å forstå andres ansiktsuttrykk, kroppsholdning og stemmeleie. Dette gir oss informasjon om den vi kommuniserer med er blid, sint, glad, usikker eller er i andre følelsesmessige stemninger eller tilstander. Å forstå og bruke disse uttrykkene selv, lærer vi før vi utvikler språk. Riktignok utvikles og nyanseres disse uttrykkene hele livet, men forståelse og bruk av enkle uttrykk læres tidlig i livet. Disse uttrykkene er med på å hjelpe oss å forstå andre mennesker, og ikke minst å kunne forutsi andres atferd. Det å kunne forstå andres emosjonelle uttrykk blir dermed en forutsetning for å kunne slappe av sammen med andre personer. Dette gjør de emosjonelle uttrykkene helt sentrale i kommunikasjonssammenheng. Dette kan derfor bli et stort problem for personer med synshemming.

Stemmeleie og kroppskontakt er viktige faktorer for å kunne tolke andres atferd. Synstap synes også å være svært vanskelig å kompensere for i denne sammenhengen. Sammen med utvikling av emosjonelle uttrykk og forståelse av disse, utvikles kroppsfølelser knyttet til de ulike uttrykk, altså den emosjonelle opplevelsen. Denne utviklingen skjer allerede fra fødselen av.



Det er registrert at flere ansiktsuttrykk knyttet til ulike emosjoner er tilstede fra fødselen. Disse uttrykkene er der også hos babyer som er født blinde. Imidlertid synes det å være bare ett kroppssignal knyttet til disse uttrykkene. Dette signalet har karakter av en generell aktivering og omtales ofte som en beredskapstilstand. Noen emosjonelle uttrykk synes dermed å være medfødte, mens emosjonelle opplevelser utvikles gjennom erfaring. Gjennom utviklingen differensieres kroppssignalene overfor de ulike ansiktsuttrykk, og en utvikler spesielle sammensatte kroppssignaler som korresponderer med ulike ansiktsuttrykk og ulike emosjoner.

Signalene fra kroppen blir således en del i en større følelsesmessig prosess, nærmere bestemt opplevelsesdelen. Ut over selve opplevelsessiden, som har en høy egenverdi, har følelseslivet en helt sentral plass når vi kommuniserer med andre. Våre emosjoner sender ut signaler som blir informasjon for kommunikasjonspartneren. Den emosjonelle opplevelsen er også sentral i planleggingen av egen atferd. Sier signalene for eksempel at vi skal slippe gleden løs, være skeptisk eller avventende, uttrykke sinne eller interesse, så bearbeider vi inntrykkene og velger en reaksjon.



Når deler av de emosjonelle prosessene ikke er utviklet kan det påvirke helheten. Hvis kroppen ikke sender ut nyanserte emosjonelle signaler, vil personens emosjonelle uttrykk og atferd bli lite distinkt. Det betyr at lite nyanserte kroppssignaler og dårlig kontakt med de signalene som finnes skaper store problemer på flere måter. I tillegg er selvsagt følelseslivet sentralt når det gjelder å skape spenning og avspenning.



Utvikling av kroppssignaler hos synshemmede

Personer med synshemming kan risikere å ikke utvikle nyanserte signaler knyttet til ulike emosjoner. For å utvikle disse nyanserte signalene kan det kreves større omkostninger fra miljøet og personen selv. Hvorfor er synshemmede i risiko nettopp på dette området? For å besvare dette spørsmålet må vi se litt på hvordan signaler fra egen kropp utvikles.

Fra fødselen av har barnet ulike atferdsmønstre som foreldrene må forholde seg til. Den tidlige atferden kan deles i to. Den ene delen er atferd som appellerer til tolkning fra foreldrenes side. Foreldrene tolker inn mening i barnets atferd og reagerer som om barnet mener det de selv har tolket inn i barnets atferd. Et eksempel kan være gråt, hvor foreldrene tolker gråt som uttrykk for sult, ubehag/smerte og etter hvert som selskapssykhet.

Et annet eksempel kan være refleksen som gjør at barnet snur hodet ved berøring av kinnet. Babyen snur hodet mot det kinnet som berøres. Når kinnet berøres med mors brystvorte vil barnet snu hodet mot brystet og få munnen på eller nær brystvorten. Mor tolker dette som om barnet søker brystvorten, og vil hjelpe til med den siste delen for å sikre at brystvorten kommer i babyens munn. Den delen av atferden som appellerer til tolkning er forløperen til utvikling av begreper og språk, dette er den delen av utvikling som benevnes som kognitiv utvikling.

Den andre delen av tidlig atferd er den delen som bare appellerer til kontakt. Eksempler på dette er blikkontakt, strekke armene opp, lage lyder og generelt rette seg mot foreldrene når de kommer inn i rommet. Denne delen av atferden retter seg mot kontakt uten at tolknings

menter er framtreddende. Kontakten er mer uforbeholden og felles opplevelser er mer framtreddende. I denne kontakten søker en glede, spenning, redsel og andre emosjonelle, intense opplevelser.

Denne delen av den tidlige atferden ser ut til å være rettet mot å differensiere kroppssignalene, slik at hver emosjon får en distinkt kroppsfølelse. En kjenner når en er glad, sint, skeptisk, og andre emosjoner eller tilstander.

Gjennom dette utvikler en også en korrespondanse mellom signaler fra kroppen og emosjonelle uttrykk, slik at når en er glad, gir en også signaler om dette til omgivelsene. Denne delen av tidlig atferd er forløperen til utvidelse av repertoaret av emosjonelle uttrykk og differensiering og kontakt med egne kroppssignaler. Denne delen av utviklingen benevnes som emosjonell utvikling og omfatter både emosjonell atferd og emosjonell opplevelse.



Hvis vi ser på de to typene atferd som er tilstede fra fødselen, ser vi at dette er forløperne til en fullverdig kommunikasjon som består nettopp av språk og emosjonelle uttrykk. Her er selve budskapet (det en sier) viktig, men de emosjonelle uttrykkene gir kommunikasjonspartnere informasjon om hvor presserende budskapet er, om personen er sint, irritert, likegyldig eller i andre stemninger. De ikke-språklige uttrykkene blir dermed viktigere enn selve budskapet for å kunne slappe av sammen med andre personer. Disse uttrykkene forteller om personen er sint, vennlig, skeptisk eller annet. Dette gjør oss i stand til å forutsi den andres atferd og å planlegge egen.

Også synshemmede har de to nevnte atferdstyper fra fødselen, både atferd som appellerer til tolkning og atferd som appellerer til spontan kontakt. Imidlertid er typen atferd som er rettet mot kontakt den mest sårbare hos synshemmede.

Dette kan forklares ut fra to forhold. Mye av denne atferden er enten blikkontakt eller atferd som er synsbasert, for eksempel gjenkjenning av en person, hvor visuell gjenkjenning fører til en mere umiddelbar, direkte respons enn gjenkjenning basert på andre sanser.

Andelen av denne typen atferd er mindre fra fødselen for synshemmede, samtidig som utvikling av ny atferd innenfor denne kategorien er begrenset fordi så mye innenfor denne kategorien er synsbasert. Dette kan føre til at andelen av atferd som kan tolkes og forstås kan bli mye større enn andelen av atferd som bare appellerer til kontakt. Dette gjør at kognitiv utvikling og forståelse kan bli ivaretatt, mens emosjonell utvikling er i fare. Dette betyr at personer med sterkt nedsatt syn kan få dårligere kontakt med signaler fra egen kropp og en mindre tydelig emosjonell atferd.

Det rammer med andre ord både det kommunikative aspektet og personens egen opplevelse.

Det andre forholdet som gjør at atferden som er forløperen til nyanserte kroppsfølelser står i fare for å ikke bli ivaretatt hos synshemmede, er at de gjennom sin atferd får dreid miljøet mer i retning av tolkning og forståelse. Denne typen atferd er hyppigere forekommende, og det er en atferd som det kan være lettere å få en målbar eller beskrivbar respons på. Det kan se ut som om vi, når det er utviklingsproblemer, søker mot atferd som gir klar, beskrivbar respons.

Med andre ord kan det se ut som at vi retter vårt arbeid, vår veiledning og samvær mot kognitiv utvikling, og på den måten er med på å forsterke risikoen for at kroppssignaler og andre forhold med emosjonell utvikling ikke ivaretas. Dette er kanskje den største utfordringen vi står overfor i habilitering og rehabiliteringsarbeidet.

I tillegg til nevnte risiko, er det også en høy risiko for at synshemmede ikke oppsøker store motoriske utfordringer som kan være med på å skape spenninger, skrekkblandet fryd og andre intense kroppsfølelser. Det er selvsagt også vanskelig for miljøet å legge til rette for motoriske utfordringer uten at spontanitet og spenning forsvinner. Dette gjelder omtrent all form for tilrettelegging fordi den svært ofte henvender seg til den kognitive delen av mennesket, og har problemer med å inkludere følelseslivets krav til spontanitet, uforbeholdenhet og intensitet. Dette kan illustreres hvis en - for eksempel lager en opplevelsesrute for synshemmede. En slik rute kan en tenke seg enten inne eller ute. Veien er da meget kort til at en setter i gang å forklare synshemmede hva ruta inneholder, ulike høyder på forskjellige apparater eller trær og lignende.

En har da med høy sannsynlighet tatt ut det elementet som var hovedsaken, nemlig opplevelsen. Også den tiltenkte opplevelsesløypen blir fort gjenstand for tolkning og forståelse. Dette vil ta bort elementer som nysgjerrighet, utforskning, spenning og risiko for å komme til skade. Det vil da også minske sannsynligheten for å få spontane signaler fra kroppen, altså emosjonelle opplevelser. Dette kan bety at også den kjennskapen en får til signaler fra egen kropp gjennom motoriske utfordringer er betydelig i risiko hos synshemmede.



Kontakt med egne kroppssignaler og inkludering

Når en skal inkluderes forutsetter dette at en bør kunne omgås og kommunisere med de en skal være sammen. En skal ikke bare være passivt til stede. I fullverdig kommunikasjon forutsettes det at en både mestrer språket og har klare emosjonelle uttrykk og kontakt med egne kroppssignaler. De emosjonelle uttrykkene gir kommunikasjonspartneren informasjon om intensiteten i budskapet. Intensiteten hjelper kommunikasjonspartneren til å kunne forutsi den andres atferd, og til å planlegge egen.

Synshemmede er i en dobbel risiko her. De kan ha vansker med å registrere kommunikasjonspartnerens emosjonelle uttrykk på grunn av at de går glipp av den informasjonen andre får gjennom synet. I tillegg kan også synshemmede bli utydelige for kommunikasjonspartneren fordi de kan ha redusert kontakt med egne kroppssignaler, og dermed får de lite distinkte emosjonelle uttrykk. Dette blir en situasjon hvor begge parter får problemer med å forutsi kommunikasjonspartneren.

For den synshemmede er veien kort til en beredskap, på grunn av lav eller ingen forutsigbarhet må personen være på vakt. I samhandling med andre kan dermed beredskap være framtrædende. Dette er i seg selv anstrengende, og det er lett å forestille seg at samhandling oppfattes som ubehagelig, og at kommunikasjon med andre blir noe en unngår. Det er ofte mindre ubehagelig å trekke seg tilbake og å være alene enn å kommunisere med andre. Det er også mulig å tenke seg at noen synshemmede personer kan utvikle andre strategier som for eksempel å bli svært aktiv. Hvis en er svært aktiv må omgivelsene alltid forholde seg til den aktive personen. Dette vil selvsagt skape en viss forutsigbarhet, men redusere kvaliteten i relasjonen betraktelig.

Lav forutsigbarhet i kommunikasjonen med andre, hvor både redusert kontakt med egne kroppssignaler, lite distinkte emosjonelle uttrykk og redusert mulighet til å få informasjon om andres emosjonelle uttrykk, kan skape utfordringer for synshemmede. Vanskene kan ha en klar og synlig art, slik som misforståelser, men kan også være av en mere subtil art hvor synshemmede personer lett kommer i beredskap.

Beredskap kjennetegnes av høy kroppslig spenning, med liten mulighet for avspenning. Kanskje situasjonen er så betydelig at synshemmede alltid er i høyere spenningstilstand enn seende når de kommuniserer med andre. Inkluderingsmessig kan dette bli et stort problem.

Omgivelsene presser på for å øke kontakten med andre. Synshemmede kjenner ofte ubehag, og investerer enormt når de kommuniserer med andre. De ønsker kanskje å trekke seg tilbake, men presset fra omgivelsene går ofte i retning av å øke kontakt. Med den funksjonshemmingen synshemmede har når det gjelder kommunikasjon er det kanskje ikke rimelig å forvente full inkludering. I en inkludert tilværelse bør alle ha anledning til å trekke seg tilbake.

Bedring av kontakt med egne kroppssignaler gjennom fysisk aktivitet

Synshemmedes kontakt med egne kroppssignaler kan bedres på iallefall to måter. Den ene er å se det synshemmede barnets initiativ til uforbeholden kontakt fra fødselen. Dette kan være vanskelig fordi denne typen initiativ sannsynligvis er redusert i forhold til barn som utvikler syn fullt ut. Det kan hende at en må ha forordninger som øker antallet slike initiativ fra barn med synshemming.

Kanskje kreves det først at en etablerer kontakt med disse barna før slike initiativ kommer, mens hos seende barn opptrer initiativ til uforbeholden kontakt og etablering av kontakt simultant.

Faren med å starte med kontaktetablering er at en da kan bevege seg mot mening og tolkning videre i samhandlingen. Det kan hende at det er mulig å gå fra en formell kontaktetablering til uforbeholden kontakt for kontaktens skyld, men det kan også hende at dette er meget vanskelig. Ulike løsninger på dette problemet bør presses langt diskusjonsmessig. Ellers kan dimensjoner som har med følelseslivet og evnen til å trives sammen med andre og slappe av sammen med andre bli betydelig redusert hos synshemmede.

En annen innfallsvinkel til å utvikle og bedre kontakten med egne kroppssignaler kan være gjennom fysisk aktivitet og fysiske utfordringer. Mister en for eksempel kontakten med det fysiske underlaget kan en bli redd. Drister en seg til å hoppe fra en høyde og ned på en madrass, er dette sannsynligvis en spenning som utløses med glede. Balanserer en ettåring i fanget og mister balansen, blir barnet redd, og lettet når foreldrene berger barnet. Her er det mange muligheter til å framprovosere intense kroppsfølelser. Dette gjelder både i hjemmet, i barnehage og skole.

Disse opplevelsene kan bli grunnlag for uforbeholden kontakt. Slik kan fysisk aktivitet være med på å kompensere for noe av den spontane uforbeholdne kontaktsøkningen som en ser er redusert hos personer med synshemming. Det er da også mulig å se at den fysiske aktiviteten er med på å etablere en følelsesmessig dimensjon som senere i livet blir viktig for å kunne slappe av og ha det godt sammen med andre. Dette er sentrale elementer knyttet til inkluderingen.

6. Sosial tilhørighet og lek

Marit Hollakleiv

Tar vi leken på alvor?

Lek og sosialt samspill mellom synshemmede og seende barn er viktig (Celeste, 2006). Jeg ønsker her å sette fokus på de utfordringer som synshemmede barn møter i lek og de utfordringer som berører pedagoger og andre som er sammen med barna. Med dette som utgangspunkt rettes oppmerksomheten mot hva som kan gjøres for å støtte synshemmede i lek med andre barn i hjem, skole, barnehage og fritid.

I følge Vedeler (1999) tilegner barn seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på en naturlig måte når de deltar i lek. Hun hevder at sosiale ferdigheter for en stor del vil handle om lekferdigheter. Det er samtidig mye som tyder på at det ikke er tilrettelagt tilstrekkelig for barn i skole og fritid, spesielt når det gjelder sosial inkludering.

Faktorer som påvirker leken

Lek er den naturlige kontaktformen mellom barn. Om ikke leken fungerer har man knapt rett til å snakke om sosial integrering (Janson, 1991).

Forskningsresultater viser at barn med synshemming, her forstått som blinde og sterkt svaksynte, leker mindre enn seende barn. De er senere i sin lekeutvikling og lekeadferden kan være annerledes. Når et blindt barn tar en lekebil i hånden kan det bli mer opptatt av å rulle hjulene på bilen og lytte til lyden enn å gjøre som seende barn, legge bilen på gulvet, kjøre fram og tilbake og lage billyd.

Leken kan forøvrig også foregå mer i ord enn i handling, ved at de sitter mer i ro (Retting, 1994). Mange hevder at forskjellen i leke- adferden er relatert til forsinkelser i utviklingsområder som blant annet sosiale, kognitive og motoriske ferdigheter (Retting, 1994; Schneekloth, 1989). Schneekloth (1989) hevder forsinkelser innen disse områdene lett kan påvirke deres lekferdigheter.

Vi skal ikke ut fra dette trekke konklusjoner som sier at synshemmede barn er asosiale eller uinteresserte i andre barn, snarere tvert om, hevder Janson (1991). De viser på flere måter at de er interesserte i andre barn og lek.

Erfaringer vi har tyder også på at barn med synshemming liker å leke med andre barn, men ofte opplever nederlag på dette området. Årsakene til at mange synshemmede opplever færre positive lek- opplevelser kan være sammensatte. Det kan ha sammenheng med mangel på ferdigheter og erfaringer for å kunne delta i ulike leker, kompetanse i lek eller mangel på gode rammer for lek.



Hos seende barn går leken ofte av seg selv, mens synshemmede små barn til en viss grad må lære å leke, og derfor har behov for en grundig tilrettelegging fra andre for å lykkes. Det vil si at barn med synshemming i større eller mindre grad har behov for en trinnvis opplæring i lek. Dette innebærer at barnet må få tid til å tilegne seg detaljert informasjon, utforsking og erfaring. Det vil si å kjenne, føle og lukte på en dukke, kasserolle eller bil, slik at de får egne opplevelser og erfaringer med lekgjenstandene, og en god forståelse av begrepene rundt de ulike aktivitetene. Barnet har samtidig behov for å vite noe om hvor gjenstander er plassert og hvordan de ser ut.

Dersom en kartlegging viser at det synshemmede barnet mangler lek-kompetanse, kan det i perioder være behov for å ha en voksen som lekepartner. Målsettingen bør være å støtte barnet i lek med ett seende barn, i første omgang, og legge gode rammer for lek i mindre grupper slik at den synshemmede har gode forutsetninger for å mestre sin rolle i leken.

Det er spesielt i første halvdel av førskolealderen at læring av lekferdigheter og utforsking tar mye tid. Etter hvert vil barnet få flere erfaringer og opplevelser som gjør at voksenrollen som informator og deltager i lek bør blir mindre dominerende. Pedagogrollen bør gå over til å være observatør for å kartlegge behov for tiltak.



Fokus må til enhver tid rettes mot lek og annen aktivitet mellom det synshemmede barnet og andre barn. I verste fall kan den synshemmede bli mer eller mindre hjelpeavhengig og passiv i lek med andre barn.

Hos seende barn bygger leken ofte på imitasjon av dagligdagse opplevelser, aktiviteter og gjøremål fra familie og arbeidsliv. Det kan være familielek, populære TV-serier, filmer, popkultur, klær, idrettsidoler, data, kjøre bil, båt, scooter, alt etter hva som er vanlig i kulturen der barnet bor.

Mye av dette formidles barn i mellom i fritiden eller på skole og barnehage. Samtidig lærer barn aktiviteter og sosial adferd av hverandre ved å betrakte andre gjennom imitasjon, ved å ha forbilder og gode venner . Både lekferdigheter, problemløsning, kommunikasjonsferdigheter og konfliktløsning kan læres ved å legge merke til hva andre gjør (Vedeler, 1999).

Synshemmede mister mye av den verdifulle informasjonen som andre barn får gjennom synet. Vi opplever at de kan mangle felles erfaringer med andre barn og erfaringer knyttet til kulturen barna lever i. Det er derfor nødvendig å se til at den synshemmede lærer de ulike ferdighetene på en annen måte en seende. Målet bør derfor bestå i å skaffe seg erfaringer med jevnaldringer for å kunne være en likeverdig deltager i leken og det sosiale fellesskapet. Personalet i skole og barnehage, og foreldre bør være klar over sin rolle som kulturformidlere og sikre at barnet får erfaringer på dette området.

«Sosial lek - det være seg rollelek, regellek eller konstruksjonslek - gir unike muligheter til sosialisering og innføring i samfunnets kultur. Gjennom leken lærer barna å løse konflikter og tilpasse seg kulturelle og sosiale normer» (Vedeler,

Mangel på oversikt og felles oppmerksomhet

Å være blind påvirker blant annet spatial orientering. Derfor vil blinde barn ofte ha problemer med å oppfatte andres handlinger i sosiale relasjoner, - for eksempel i forholdet mellom sine samlekspartnere og et felles lekeobjekt (Vedeler, 1999). Ikke minst vil det synshemmede barnet ha problemer med å oppfatte og få oversikt over hendelsesforløpet i leken som utspilles over store områder (Janson, 1991). Dette fører ofte til at det synshemmede barnet i større grad blir henvist til å anvende sin sekvensielle forestillingsevne, noe som innebærer at det tar inn informasjon bit for bit. Samordnet oppmerksomhet på både person og lekeobjekt kan være utfordrende for synshemmede, noe som kan påvirke samhandling med andre.

Ut i fra det som er skrevet ovenfor, er det forståelig at synshemmede har vansker med å få rom for sine ideer og innfall i leken der oversikten er dårlig. Vi erfarer ofte at barn med synshemming styrer leken og gjerne vil ha full kontroll over sine lekekamerater. Denne observasjonen kan være en indikasjon på at barnegruppen er for stor for dette barnet. Mindre barnegrupper kan være et nødvendig tiltak som kan skape større trygghet, bedre ramme for lek og en nødvendighet for at barn med synshemming kan leke med andre barn.

I leken foregår en dialog mellom barna, hvor seende barn forventer raske tilbakemeldinger på sine henvendelser. Synshemmede barn kan oppleve dette som problematisk, fordi de i mange tilfeller har behov for lenger tid før de svarer på en henvendelse fra andre barn (Zanandrea, 1998). Dette gjelder spesielt hvis barn ikke er konsekvent i bruk av navn når de henvender seg til hverandre. Både den synshemmede og

barna i klassen eller i barnehagen bør bruke navn og være konkrete i dialog med hverandre. Begreper som *du*, *dem*, *her* og *der* er eksempler på intetsigende ord som er uheldig å bruke overfor barn som ikke kan støtte seg til blikket i samspillet.

Vi erfarer også at synshemmede selv kan komme med ideer og henvendelser til andre i leken uten at det fremgår hvem de henvender seg til. Slik blir den synshemmede uten svar fra andre barn på sine henvendelser. Resultatet blir ofte at en voksen i nærheten svarer på henvendelsen og ikke barna. Dette kommunikasjonsmønsteret ser vi ofte, men det gagnar verken leken eller det sosiale samspillet. Derfor er observasjon en viktig del av arbeidet til de voksne som er ansvarlig for tilbudet i skole, barnehage eller på fritiden.

En jevnlig observasjon av det synshemmede barnet vil kunne avdekke eventuelle behov for tiltak for å skape bedre samspill med andre barn og bedre oversikt i leken. Det er en av forutsetningene for at synshemmede barn kan leke med andre barn.

Ofte viser det seg at mange synshemmede tilbringer mer tid alene eller sammen med voksne enn andre barn. Man kan godt tenke seg at det er krevende å leke med andre barn når man ikke ser hva som skjer, derfor er det forståelig at synshemmede ofte velger å trekke seg tilbake fra andre barn og leke alene eller sammen med en voksen.

Janson (1991) hevder at lekeaktiviteter i grupper med andre barn ofte er styrt av voksne. Forskningsresultater viser samtidig at synshemmede tilbringer en tredel av sin tid sammen med voksne, mens seende barn tilbringer mest tid sammen med andre barn (Retting 1994).

Voksne er mer innstilt på å stille opp i lek og andre aktiviteter på

synshemmedes premisser (Janson, 1991), mens barn, derimot, blir lei hvis de blir styrt av samme barn og forsvinner fort fra leken. Et resultat av dette kan være at synshemmede får langt færre erfaringer med likeverdige relasjoner enn seende barn. Dette vil virke inn på både sosialiseringen og den sosiale inkluderingen (Vedeler, 1999). Når oversiktsproblemet dominerer ser vi ofte at barna knytter seg sterkere til de voksne. I observasjon av synshemmede bør tett voksenkontakt være et signal på at det kan være nødvendig å sette i gang tiltak for å bryte dette mønsteret. Voksne kan aldri erstatte det barn lærer i samspill med hverandre. Den tette voksenkontakten innbyr heller ikke til at andre barn tar kontakt med den synshemmede, snarere tvert i mot.

Erfaringer viser at under lek kan den voksne fungere som et «stengsel» mellom seende og synshemmede. Seende kan oftere ta kontakt med den synshemmede hvis ikke voksne er tilstede. Den voksne kan muligens oppleves som en «reporter» som alltid er sammen med den synshemmede og ustanselig forteller og informerer den synshemmede om hva som skjer under lek og andre aktiviteter. Denne måten å gi informasjon om omverden på kan føre til at aktiviteten forstyrres slik at barna forsvinner og den voksne og det synshemmede barnet blir sittende igjen alene. Over tid kan dette føre til overbeskyttelse og resultere i at den synshemmede deltar bare når en voksen er med i leken.



Voksenrollen i lek

Hvordan voksne forholder seg til barn med synshemming kan få konsekvenser for deres utvikling på flere områder. Om de voksne skal delta i lek er trolig ikke et spørsmål om enten eller. Den voksne bør ikke selv ta en hovedrolle i rolleleken, heller ikke dominere leken, men delta som lekekamerat på lik linje med andre barn. Det er helt avgjørende at barn får beholde initiativ og kontroll. Undersøkelser tyder på at den voksnes kommunikasjon med barnet blir utslagsgivende (Vedeler, 1999). Å lytte, bekrefte, stille undrende spørsmål, vise forståelse, aksept og toleranse er av stor verdi (Vedeler, 1999).

Hvor vellykket resultatet vil være, avhenger imidlertid av hvordan interaksjonen i selve leken foregår. Det må blant annet gjøres på lekens premisser, og uten å dominere eller dirigere. De voksne bør ta en «fortellende» rolle som meddeler innenfor fantasilekens rammer. Samtidig bør voksne bidra med symbolske transformasjoner av personer, steder og objekter.

Voksne bør reflektere over sosial adferd, gjenta beskjeder, men ikke eksplisitt dirigere barna. På en fortellende måte kan voksne informere om rom, utstyr, andres bevegelser og så videre. I tillegg bør de dele meninger med barna, overlate mye av kontrollen til dem og akseptere barnas egne lekeuttrykk på lekens premisser.

Det er en avgjørende faktor at voksne vet når barna har behov for støtte og ser når det er tid for å trekke seg tilbake. Voksenrollen bør kunne fungere som et «stillas» i lek med andre barn, der målet er at det synshemmede barnet fryder seg over å leke med andre barn når den voksne trekker seg tilbake.

Kroppsspråk

I lek og annen aktivitet vet vi at barn korrigerer hverandre sosialt og gir tilbakemelding som har en viss «oppdragende funksjon». En del av denne tilbakemeldingen som barn gir hverandre skjer samtidig non-verbalt, og er derfor vanskelig å registrere for den som ikke ser eller har svekket syn. Det kan være ansiktsuttrykk, mimikk eller andre kroppsbevegelser. Synshemmede barn kan ha behov for informasjon om andres kroppsspråk, men det er samtidig en utfordring for oss voksne å registrere når det passer å gi denne informasjonen slik at samspillet mellom barna ikke blir forstyrret.

Målet i en klasse eller barnegruppe bør være å oppleve at medelever går inn og setter ord på handlinger og kroppsspråk og samtidig gir adekvate tilbakemeldinger på sosial adferd. Det finnes en del uskrevne regler blant barn som det er viktig å kunne for å delta som en god lekepartner. Disse reglene kan best læres ved å delta i aktiviteter med andre barn hvor de på en naturlig måte lærer reglene og korrigerer hverandre.

For at dette skal kunne fungere best mulig, forutsettes det at barna kjenner hverandre godt. De bør kunne si i fra til den synshemmede med visshet om at det er lov og akseptert selv om han ser dårlig. Det er en fare for at voksne overfører en holdning over på barna som gjør at de synes synd på dem, blir for snille eller tar for mye hensyn.

Vi registrerer at både voksne og barn kan unnlate å gi tilbakemelding når synshemmede barn har en adferd eller uttrykker seg på en måte som ikke er akseptert hos andre barn. Vi tror dette er en ubevisst eller misforstått «snillhet» som det er nødvendig å sette i gang tiltak mot.

Gode rammer for lek

Barn velger ofte aktiviteter ut i fra hvem de ønsker å være sammen med og ikke bare ut i fra interesser. Barn har ofte inngått avtaler med hverandre før de går ut og leker. De løper som oftest til de aktivitetene de har avtalt og det synshemmede barnet må derfor lære å ta seg fram på egen hånd til de ulike aktivitetene ute og inne, eller få handledelse av en venn for å ha noen av de samme mulighetene til å leke med sine venner. Erfaringer viser at gode mobilitetsferdigheter og oversikt over lekeområdet ute, påvirker graden av deltagelse i lek. Synshemmede har derfor store behov for opplæring og støtte i mobilitet.

Gode rammer for lek innebærer at barn med synshemming har oversikt over hvor gjenstander og leker er, hvor de enkelte barna befinner seg og hva de gjør. Dette innebærer at leker og utstyr har fast plass, at det er orden slik at det synshemmede barnet blir selvstendig og kan finne fram selv til det hun/han ønsker å ha. Barnet bør selv delta i en eventuell ommøblering og få tid sammen med en voksen som informerer og lærer barnet hvordan det skal ta seg fram. Det er viktig at pedagogen gir informasjon ved lekens start om hvem som er til stede i rommet, hvor de er og hva de gjør. På sikt vil det være et nyttig mål at det synshemmede barnet lærer å skaffe seg denne informasjonen selv.

Vi ser de beste resultater der barna har et eget rom for rollelek. Et eget rom gir mulighet for å være sammen uforstyrret over tid. Samtidig gir det rammer som gjør det trygt for det synshemmede barnet uten at barnet forlater leken eller mister oversikt.

En annen god løsning kan være å organisere aktivitetene slik at en gruppe barn leker inne mens en annen leker ute.

Derneft kan det fungere bra å innrede en krok i rommet for rollelek. En kartlegging av barnets ferdigheter og utviklingsnivå bør være utgangspunkt for om lekgruppen kan bestå av to, tre, fire eller flere barn.

Aktiviteter

Et barn med synshemming kan oppleve at hverdagen er utfordrende og slitsom både fysisk og psykisk. Det er mange hinder, snublekanter og ting de kan støte på som gjør at hverdagen kan oppleves som å «gå med bremsene på». Derfor er det alltid behov for mye fysisk aktivitet i trygge og kjente omgivelser. Vi ser samtidig at mange barn med synshemming ikke trives ute og har behov bedre rammer for grovmotorisk lek.

Naturen og uterommet er en viktig lekarena for barn. Det gir inspirasjon og utfoldelse til lek på en annen måte enn man får innendørs. Det gir spesielt gode utfordringer og motivasjon til grovmotorisk lek. I barnehager og skoler kan en utendørs aktivitetsløype med ulike stasjoner gi god oversikt og gode ledelinjer til hver aktivitet for et synshemmet barn.



I en løype kan en sti eller lignende lede til ulike aktiviteter som kommer i en fast rekkefølge. Det kan være slengtau, bru, hengebru, rutsje, et område for hyttebygging, gapahuk, klatretrær med mer. Denne strukturen ser vi gir trygghet og motivasjon til å være ute, samt styrker rolle-leken og samholdet med andre barn.

Vi ser også gode resultater der synshemmede barn i alle aldre får benytte aktivitetsløyper innendørs. Fast møblering av apparater og utstyr i en gymnastikksal gjør at det synshemmede barnet får god forutsigbarhet. Dette kan skape trygghet og egne initiativ og mulighet for bevegelse uten å bruke energi på andre oppgaver. Som resultat av dette kan vi se rolleleken blomstre opp mellom puter, madrasser og ulike kasser som blir biler, båter eller brua til «Bukkene Bruse».

På grunn av at barn med synshemming erfaringsvis får færre og andre fysiske erfaringer enn seende, ser vi verdien i at rom på skoler og i barnehager kan invitere til mer grovmotorisk lek og herjing. Her kan nevnes rom som innehar puter, madrasser, ribbevegg, disse, trampoline, trapes mm. I likhet med aktivitetsløypene i gymnastikksal, viser det seg at dette miljøet gir stor motorisk utfoldelse og inspirerer til rollelek.

Drama og regelleker

Regelleker og dramatisering av eventyr er gode tiltak for å styrke lek mellom synshemmede og seende barn. Hendelsesforløpet er gitt på forhånd og skaper derfor en god struktur som kan være enklere enn rolleleken. Etter hvert som barna lærer leken, vil de selv kunne ta egne initiativ til å spille på egen hånd. Vi ser at dramatisering av ulike eventyr kan gi motivasjon til rollelek hvor eventyret utspiller seg med ulike variasjoner. Det kan også berike leken at «Rødhette» er med i familieleken eller at Askeladden dukker opp i andre tema.

Temaarbeid og felles erfaringsbakgrunn som utgangspunkt for lek

Det er en utfordring i arbeidet med synshemmede barn at de ofte uteblir i leken sammen med andre, fordi de ikke kjenner eller har tilstrekkelige erfaringer med det temaet som de andre leker. Per på seks år er et eksempel på dette. I barnehagen var han en svært lyttende tilskuer i nærheten av gutteleken på hemserommet. Tema for leken var dinosaurer og jakten på den store skatten.

Personalet tok opp problemet med foreldrene som avdekket personalets mistanke om at Per ikke visste hva det var «å gå på jakt». Det endte opp med at foreldrene leste bøker, skaffet modeller av dinosaurer, gikk på museum og snakket mye om temaet. I barnehagen dramatiserte de temaet og brukte eventyret om «Rødhette» for å illustrere og skape forståelse for begrepene jeger og jakt. Foreldrene laget jaktutstyr og etter hvert ble det spesielt populært for andre barn i klassen å komme hjem til Per å leke jegere i hagen og på gutterommet.

Et annet eksempel er Silje på fem år. Hun hadde en mor med en data-bedrift. Jenta hadde detaljerte kunnskaper om dette temaet som hun lekte en lang periode i barnehagen. Andre barn var interessert i leken, prøvde noe av utstyret, men det endte aldri med noe samlek. Etter en kartlegging og drøfting i personalet, forsto de straks at de andre barna måtte få bedre erfaring og kunnskap om det samme temaet for å kunne delta i leken med Silje. Derfor ble det satt i gang et samarbeid med foreldrene med tanke på hjemmebesøk og utstyr og rekvisita som barnehagen kunne få til å innrede lekekroken med.

I ei lita bygd på vestlandet hadde personalet i første klasse ønske om å starte et temaarbeid som hadde som mål å skape motivasjon for deltagelse i lek hos et synshemmet barn i klassen. Hele personalet diskuterte og planla sammen med barna hva de kunne tenke seg å vite mer om i sitt nærmiljø. I forberedelsesperioden ble barna enige om å undersøke fiskeribedriften, bryggene og fiskebåtene.

Barna hadde en hel del spørsmål som ble skrevet ned av de voksne, i både sortskrift og punktskrift. I samarbeid med foreldrene til den synshemmede gutten ble interesser og erfaringer med dette temaet kartlagt hos den synshemmede gutten. En gruppe hadde ansvar for lydopptak og intervju med arbeiderne og direktøren. Lyd som hjelpemiddel var kjent fordi den synshemmede gutten hadde erfaring med opptak fra barnehagen.

For å skaffe seg noen av de samme opplevelsene og erfaringene som seende, hadde gutten behov for flere besøk i bedriften, bryggene og fiskebåtene enn resten av klassen. Dette innebar blant annet mer detaljert informasjon og tid til å kjenne på gjenstander.

Noen ganger kunne gutten dra sammen med bare klasselærer og en venn. Det var et svært populært tiltak blant klassekameratene.

Etterarbeidet ble preget av samtale, samling av litteratur om temaet og lytting til opptak. Elevene ble delt inn i leke- og arbeidsgrupper. Noen laget modeller fra livet ved brygga, andre laget veggilde i leire. Fra de ulike besøkene hadde elevene samlet materialer som de brukte i lek og forming. Deler av klasserommet ble innredet som en bedrift med alle sine funksjoner, med resepsjon, kontorer, foredling og utsalg. Miljøet ble «tappet» for en del leker, materiale og annet utstyr i denne tema-perioden. På den måten ble fokus rettet mot det aktuelle temaet som ga et bedre utgangspunkt for lek med andre barn.

En del av utemiljøet på skolen ble kaia og bryggene. Det ble planlagt å bygge en båt som elevene hadde ansvaret for, med støtte fra lærerne. Leken blomstret opp i klasserommet, og ikke minst for eleven med synshemming. Rommet ble oversiktlig, fordi han hadde vært med på å lage modell over hvordan det skulle tilrettelegges, vært med og innredet rommet og selv innhentet materiale. Punktmaskina, papir, regninger, pappkasser, utkledningsklær, «late som om»- fisk mm., ble tatt i bruk. Barna kom selv med forslag til utstyr og materiell. Denne gutten fungerte godt i lek med andre når tallet ikke oversteg tre, noe det ofte ble tatt hensyn til.

Temaperioden endte opp i en fest med utstilling og dramatisering. Foreldre og noen representanter fra fiskeribedriften fikk invitasjon. Deklamering av dikt, video og lydopptak ble brukt for å formidle noe av innholdet i temaperioden.

Helhetlig arbeid og habiliteringsarbeid

Arbeidet for å få synshemmede i lek med andre barn er en prosess som må gå over tid, fra barnet er født til småskolealder. Det innebærer et helhetlig arbeid, en tverrfaglighet og et samarbeid mellom ulike arenaer som barnehage, skole, SFO, hjem og fritid. Det handler blant annet om samarbeid mellom ulike etater i kommunen for å inkludere det synshemmede barnet i barne- og ungdomskulturen slik at barnet deltar i aktiviteter sammen med barn i nærmiljøet.

Det beste resultatet og de beste løsningene ser vi der alle viktige personer i barnets nettverk bidrar med sin kompetanse for å ivareta hele barnet. Her kan nevnes foreldre, rektor, assistenter, pedagoger, fysioterapeut, personer fra idrettslag og sosialetaten. Vi ser at det blir vanskelig å arbeide for sosial inkludering dersom sentrale personer uteblir. Spesielt gjelder dette i overgangen fra barnehage til skole.

I en kartlegging av barnet kan vi skaffe oss informasjon gjennom foreldre, førskolelærere, lærere, personale i SFO og andre som er sammen med barnet i fritiden. Observasjon og informasjon fra nærpersoner kan gi oss viktig oversikt over hva den synshemmede, barn i barnehagen, klassen og nabolaget er opptatt av og hva de leker. Man må vite hvordan man forbedrer barnets lekforutsetninger ved å skaffe seg detaljert kunnskap om hva som ikke fungerer og på hvilken måte det ikke fungerer (Janson 1991). Det handler samtidig om å finne ut hvor barnets motivasjon ligger og hva det er interessert i.

For å nå målet om lek mellom seende og barn med synshemming er det nødvendig med felles erfaringer som kan brukes i lek. Derfor må tiltakene også være knyttet opp mot det andre barn er interessert i.

På den måten kan det synshemmede barnet bli deltager i den lokale kulturen og i lek med barn i sitt nærmiljø.

Målsettingene for barnet i førskole- og skolealder bør derfor være lang-siktige og framtidrettede. Erfaringsvis vet vi at barn med synshemming har større utfordringer med å få venner enn seende barn. Derfor er det god grunn til at tiltak blir satt i verk tidlig for å styrke den sosiale inkluderingen.

For å gjøre det mulig må vi ta leken på alvor. Det vil si å gi leken status og satse ressurser på lik linje med andre aktiviteter (fag) i skolen. Det innebærer å legge til rette gode rammer for lek og å ha kompetanse på faktorer som påvirker leken. Da er det bare opp til personer i miljøet der barnet ferdes å vise at dette er mulig.



Referanser

Cleste, M. (2006). Play behaviour and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2): 75-90.

Janson, U. & Mer`nyi, C. (1991). *Blinda førskolebarn i samspill med seende. Konferens med førskolepersonal*. Pedagogisk Institutt, Stockholms Universitet.

Jansson U & Mer`nyi, C. (1991). Hur skal vi få inn de blinde barnen i smågruppelek? Pedagogisk Institutt, Stockholm Universitet.

Retting, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and Interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(5): 410-420.

Schneekloth, L.H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 83 (4): 196-201.

Vedeler, L. (1999). Pedagogisk bruk av leik. Oslo, Universitetsforlaget.

Zanandrea, M. (1998). Play, social interaction, and motor development: Pratical activities for preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 92 (3): 176-188.

7. Praktisk-pedagogisk tilrettelegging

En person som skal tilrettelegge for en lærings situasjon trenger gode rutiner og metoder for innhenting av kunnskap. Grunnlaget for den pedagogiske virksomheten er bygd på solid faglig kompetanse. Hva er det som skal læres? Kjernen i den didaktiske kompetansen er å legge til rette for at elevene skal lære, utvikle seg og bidra i fellesskapet på en meningsfylt måte. Evnen til å analysere lærings situasjonen, planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen er viktige faktorer i den praktisk- pedagogiske tilretteleggingen.

Hvilke forutsetninger og behov har vår elev? Hvilke arbeidsmåter vil være hensiktsmessige? Hvilke læremidler kan vi anvende? Dette gir grunnlaget for den individuelle opplæringsplanen. Det er viktig at vi greier å formidle glede ved å bevege seg. Mestringsgleden er som regel stor når det gjelder fysiske prestasjoner. Det gjelder å legge listen på et realistisk nivå.

Fysisk fostring, kroppsøving og idrett kan gi gode læringsarenaer. Vi må ivareta den enkeltes læretrang og opplevelsesglede. Ofte vil dette være i samarbeid med foresatte og ulike aktører i lokalsamfunnet. En god praktisk pedagogisk tilrettelegging er avhengig av samhandling mellom ulike aktører.

Det er viktig å diskutere grunnleggende didaktiske spørsmål knyttet til de medisinske, sosiale og kulturelle faktorer. Vi kan da bli bedre til å identifisere og tilrettelegge for god læring. Mange personer med syns- nedsettelse trenger særskilt tilrettelegging uansett om målet er opplevelsesglede eller utvikling av kroppslige fysiske ferdigheter.

Undervisningsmetoder

I forkant av undervisningen eller treningen kan det være hensiktsmessig å gi den synshemmede informasjon om innhold og rekkefølge av aktiviteter og øvelser. Behovet for informasjon og tilbakemelding vil være forskjellig, og vil avhenge av alder, grad av synshemming, modenhet, selvstendighet og funksjonsnivå. Individuell tilpasning er nødvendig.

Ved innlæring av en ny bevegelse eller øvelse trenger synshemmede lenger tid og flere gjentakelser enn seende. Instruktøren bør stå i nærheten av den synshemmede for å kunne gi bedre oppfølging og instruksjon. Med svært dårlig syn er det vanskelig å herme etter, eller etterligne bevegelser når instruktør sier «Se på meg!» eller «Gjør sånn!».

Verbal instruksjon

Ved verbal instruksjon er det vesentlig å bruke ord og begreper som er lette å forstå. Informasjonen bør være kort og presis. Felles forståelse av terminologien er viktig for å unngå misoppfatninger og gi en mest mulig korrekt utøvelse. For eksempel: «Stå på alle fire» kan tolkes på mange ulike måter dersom instruktør og barn ikke har samme oppfattelse av hvordan øvelsen skal utføres. Slike uttrykk må læres for å utøve bevegelsene riktig.

Baning

Når en skal instruere synshemmede ved å ta på vedkommende, bør en si ifra på forhånd slik at han eller hun er forberedt. Det kan føles ubehagelig hvis noen tar tak i armen din eller klapper deg på skulderen uten informasjon på forhånd.

Ved manuell baning leder instruktøren den synshemmede gjennom bevegelsen ved bruk av egne hender og kropp. Dette muliggjør spesifikk og konkret informasjon og verbal mistolkning reduseres. Det er uansett viktig å bruke ord og begreper for å forklare hvordan bevegelsen skal utføres. Banning er tidkrevende og kun ett barn kan instrueres om gangen.

Metoden er god når ny teknikk skal innlæres, men kan være krevende ved innlæring av hurtige og sammensatte bevegelser eller sekvenser.

Noen ganger kan det være en fordel å bane den synshemmede gjennom hele bevegelsen først, for så å dele den opp i mindre sekvenser.

Taktil instruksjon

Den synshemmede kjenner på bevegelsen til en annen ved å ta på kroppen til vedkommende. I likhet med baning kan denne være vanskelig å bruke i hurtige, sammensatte bevegelser.

Det er ikke alle som liker å bli tatt på, så vi bør være varsomme for dette. Dersom dette oppleves som vanskelig og ukomfortabelt, kan en som et alternativ bruke ei tredokke som demonstrasjon av bevegelsen.

Fysisk tilrettelegging

Det er viktig å vektlegge de fysiske rammene i undervisnings-situasjonen. Barn med synshemming har som regel behov for fysiske kjennemerker for å kunne bevege seg best mulig uten ledsager. De trenger lenger tid enn seende for å bli kjent i nye omgivelser. Mange synshemmede etablerer sine egne kjennemerker, for eksempel et gjerde eller lyder fra omgivelsene. Det vil være en fordel å klargjøre med barnet hvilke kjennemerker som anvendes, så man ikke i uvitenhet kommer i skade for å fjerne noen.

Det er hensiktsmessig med fysisk tilrettelegging og gjøre barnet kjent med inne- og utearealer allerede før skolestart eller treningstart. Trygghet i gymsal, svømmehall, uteområde, garderobe og dusj, vil øke barnets konsentrasjon i undervisningen.

Garderobe

Personer med synsvansker bør ha en fast plass i garderoben, og da gjerne i nærheten av døra slik at den er lett tilgjengelig. På den faste plassen bør det være gode knagger for oppheng av klær slik at det er lettere å holde orden. Alle bør være oppmerksomme på at de plasserer skolesekker, sko og andre gjenstander vekk fra gulvet slik at det blir lettere framkommelig.

Gymsal

Gymsalen vil ofte være stor og uoversiktlig. Det er et rom med mye forskjellig utstyr og ofte en spesiell akustikk. Det kan være vanskelig å skaffe seg oversikt over størrelse og innhold. Barnet bør sammen med en seende gjøre seg kjent med gymsalen før undervisningen.

En bør ta utgangspunkt i døra som går inn til gymsalen og orientere seg langs veggene, mens ledsager informerer underveis hvilket utstyr som finnes og hva det brukes til. La den synshemmede få bruke tid til å bli kjent med utstyr og hjelpemidler. Minst mulig utstyr bør stå utover gulvet og ting må settes på plass igjen etter bruk.

Svømmehall

Barnet bør gjøre seg kjent med svømmehallen, få oversikt over dybde og størrelse, hvor bassengtrappa/rampe er i forhold til garderoben og hvor utstyr er plassert. For svaksynte er det ofte nødvendig å markere omgivelsene med tape og kontrastfarger. Det er sjelden nødvendig med spesialutstyr i bassenget. Ved svømmetrening kan kantene markeres med for eksempel matter for å unngå at en slår hodet i kanten ved vending.



8. Metodikk og idèbank

Organisasjonsformer

For å inkludere barn med synshemming er det viktig å tenke godt igjennom undervisningens organisasjonsformer. Her vil antall seende og synshemmede barn, grad av synshemming, funksjonsnivå og alder være sentralt. For mange synshemmede vil ulike typer ballspill være krevende. Når klassen skal ha ballspill anbefales det ofte at den synshemmede kan få tilrettelagt en annen aktivitet. Denne aktiviteten kan med fordel utføres sammen med en eller flere andre barn. Dette for å skape mer glede, trygghet, samhandling og sosial inkludering.

For å gjøre den synshemmede mest mulig selvstendig, kan det være hensiktsmessig å lage ledelinjer slik at barnet kan bevege seg uten å være avhengig av ledsager. Med ledelinjer mener vi for eksempel matter, vegg, tau og benker som hjelper barnet å finne frem fra et punkt til et annet.

I aktiviteter med stor fart og skifte av retning kan det være en fordel at barnet har en ledsager. Andre former for organisering av aktivitet kan for eksempel være i ring, rekke, linje, pararbeid, og stasjonsarbeid. Ofte kan det være nyttig å avgrense området for å gjøre det mest oversiktlig for synshemmede.



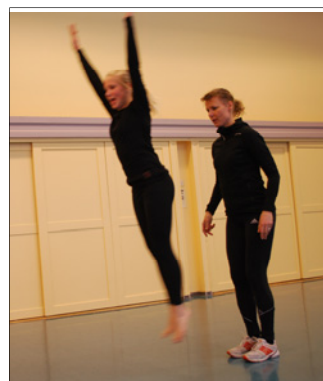
Hopp

Aktiviteter som krever fart og eksplosivitet er viktig for alle barn. Synshemmede har som gruppe en tendens til å bevege seg noe langsommere og mindre eksplosivt. Dette kan muligens skyldes at barnet har færre erfaringer på dette området enn seende.

Ved innlæring av hopp er det en fordel å starte med stille lengde, før lengde med tilløp. Satsbevegelsen bør banes inn. Enkelte synshemmede kan føle seg usikre når de ikke har kontakt med underlaget.

Innlæring av satsbevegelsen

Den som instruerer bør stå bak den synshemmede og holde i armene som strekkes over hodet. Sammen fører de armene fram, ned og bakover samtidig som beina bøyes. Hopp og før armene frem.



Begynn innøvingen av hopp med å hoppe bortover, for eksempel fra matte til matte. Avstanden mellom mattene kan økes etter hvert som ferdigheten bedres. Deretter kan en øve på å hoppe ned fra lav høyde. Den synshemmede bør få muligheten til å sjekke hvor høyt det er før hoppingen starter.



For blinde er det ikke så enkelt å hoppe opp på noe, derfor er det hensiktsmessig at vedkommende får kjenne på hvor høyt det er. Bruk gjerne en liten kasse, benk, trappetrinn eller flere matter oppå hverandre.

Når en skal hoppe over noe kan en bruke for eksempel ei matte som er rullet sammen, en pølle eller lignende. Det er vesentlig at en i startfasen bruker noe som ikke gjør vondt å komme borti.

Lengdehopp med tilløp (inne)

Ved trening av hopp med tilløp kan en legge ut flere matter etter hverandre, eller ei langmatte. Som satsområde brukes gjerne en matte med en annen struktur, slik at den synshemmede kjenner forskjellen på mattene. For sterkt svaksynte kan en farget tape også brukes for å

Lengdehopp med tilløp, ute

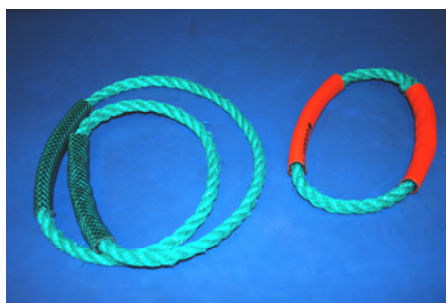
I lengdehoppkonkurranser bruker synshemmede et kalket satsområde på 1,22 x 1 m i stedet for en vanlig planke. Lengden blir målt fra fotisett (tå) som vises i det kalkede området. Lydsignal kan brukes for å markere løpsretningen. Dette kan gjøres ved at en står i enden av hoppgropen og klapper eller gir verbal tilbakemelding.

I innlæringen er det en fordel å skritte opp, med lange steg, fra midten av satsområde til startpunktet for å vite hvor mange steg en skal bruke i tilløpet for å treffe satsområdet.



Løping

Løping er en aktivitet som egner seg godt for synshemmede. I løp med en ledsager kan det brukes ei løpeløkke eller et bånd som bindeledd. Når en løper med løpeløkke er det en fordel at det løpes i takt, men dette krever trening i tillegg til at de bør være jevnstore.



Løpeløkke

Ved løping med ledsager i sirkel i en gymsal bør den synshemmede løpe innerst i ringen fordi det gir en bedre trygghetsfølelse. Å løpe i yttersving kan føles ubehagelig fordi en er engstelig for å støte borti noe langs vegg. Kommuniser verbalt om temposkifte, retning og avstand. En kan også løpe ved siden av hverandre, uten bindeledd, ved at man har fysisk kontakt med skuldrene eller armene. Når en går eller løper i terrenget bør bindeleddet være noe lenger.



Løpesnor



Løpesnoren bør være elastisk med et rør (for eksempel elektrikerør) tredd innpå snoren. Snoren festes i veggen fra punkt A til punkt B i gymsalen eller utendørs. Den synshemmede holder i røret, og forflytter seg frem til matter som ligger ved enden av snoren, gjerne et stykke fra veggen. Mattene fungerer som et signal om at en begynner å nærme seg veggen.

Løping med bruk av lydsignal

Bjelle: Ledsager kan feste en bjelle på ryggen slik at den synshemmede kan løpe etter lyden.

Høytaleranlegg: Ledsager kan bruke mikrofon for å kommunisere og informere den synshemmede.

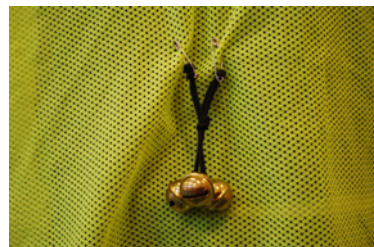
Lydfyr: Et mobilt lydfyr kan brukes som retningsangiver ved løping i terrenget eller på idrettsbanen.

Lydkilde: Ofte kan det være nok at en person står og roper eller klapper for at den synshemmede skal kunne orientere seg etter lyd.

For svaksynte kan det være nok at den som løper foran har en vest, jakke eller genser med sterke kontraster slik at han kan følge etter vedkommende.



Lydfyr



Bjelle



Tredemølle

Tredemølle et godt hjelpemiddel for å styrke kondisjon og for å utvikle en god løpsteknikk. En bør starte med å gå i rolig tempo til en blir kjent med hvordan tredemølla fungerer. Øk tempoet etter hvert. En person bør stå bak den synshemmede, spesielt i startfasen. Bruk gjerne gymmatt som sikring bak mølla. Den bør være plassert med bakenden i god avstand fra veggen. Det er en fordel at mølla har håndtak langs siden. Det bør være en viss bredde på båndet og mulighet til å heve og senke den.



Løpeløkka og lydretningshjelpemidlene (bjelle, lydfyr og lignende) hjelper den synshemmede til å ivareta og fremme egen balanse og framdrift i bevegelsen. Tempoøkning medfører bedre flyt, framdrift, større steglengde og jevnhet i bevegelsesrytmen. Mange synshemmede kan ha en tendens til å gå og løpe med et bredt og utover-rotert fotsett. Når farten øker kan det medføre mindre støtteflate, det vil si at bena føres tettere sammen. Dette påvirker kroppsholdningen og medfører friere bevegelse av overkroppen og medbevegelse av armene. Dette har også en positiv innvirkning på balansefunksjonen.

Fordelen med å anvende tredemølla vil være å begrense mengden av taktil-kinestetiske og auditive sanseimpulser med påfølgende tolkning, som kan være til hinder for maksimal fart og flyt. Ved bruk av tredemølle kan oppmerksomheten rettes mot selve utførelsen, uten hensyn til orientering i omgivelsene.



Fallskjerm

Fallskjermen gir en trygghet i form av at alle deltakerne er samlet rundt denne skjermen. Fallskjermen er fin å bruke for barn i alle aldre og gir en god fellesskapsfølelse. Her kan en leke, samarbeide, være kreativ, trene utholdenhet og styrke, smidighet og avspenning, for å nevne noe. Fallskjermen er et fint redskap for å utvikle og styrke håndgrepet.

For å få et godt grep bør en rulle inn fallskjermen og holde hendene litt fra hverandre, med tomlene ned.



Eksempler på aktiviteter

Hold i fallskjermen med høyre hånd og gå med klokka. Øk tempoet og gå over til løping etter hvert.

Alternativt kan en hoppe, hinke, bevege seg med kryssteg, gå på tå, gå på hælen, hoppe sidelengs og så videre.



Hold i fallskjermen med begge hender og lag små bølgebevegelser som etter hvert blir større og kraftigere.

Hold i fallskjermen med begge hender og sitt på huk. På 1-2-3 løfter alle skjermen over hodet.

Hold i fallskjermen med begge hender og sitt på huk. På 1-2-3 løfter alle skjermen over hodet. To personer som står overfor hverandre løper under skjermen og bytter plass. Blinde barn bør ha en ledsager med seg i denne øvelsen.

Hold i fallskjermen med begge hender og sitt på huk. På 1-2-3 løfter alle fallskjermen over hodet. Sitt ned på gulvet, plasser fallskjermen bak ryggen og sett deg på den. Dette blir et fint telt å sitte inne i.



En legger seg i midten, mens de andre har et godt grep i fallskjermen. For de minste barna kan en her velge å «kjøre karusell», det vil si at en beveger seg rundt samtidig som en holder fallskjermen stramt i vannrett posisjon godt over bakkenivå.



For de som er litt større kan en legge en tykkas under og kaste vedkommende opp i lufta og ned på tjukkassen. Dette er utrolig artig og kiler i magen.

En kan også bruke en ball med bjelle som legges midt i fallskjermen. Ved å bevege skjermen opp og ned som en bølge, vil ballen trille rundt i skjermen.

En annen øvelse kan være at alle sitter på gulvet med bøyde knær. Alle legger seg på ryggen på gulvet samtidig, og setter seg opp igjen. Dette blir en form for felles sit-ups.



Hoppetau

Ved innlæring av hopp med hoppetau, kan en feste en plastbit på midten av tauet. Plastbiten bidrar til at en hører når tauet treffer gulvet.

Tauet kan også brukes i pararbeid og i større grupper og det kan være et godt bindeledd mellom deltakerne.

Tauet bør være ganske tykt og fast i flettingen.

Eksempler på pararbeid

Stå etter hverandre med et hoppetau i hver hånd. Beveg tauene som i dobbelttak.



Stå mot hverandre med et hoppetau i hver hånd som begge holder i. Beveg tauene som i diagonal skigang.



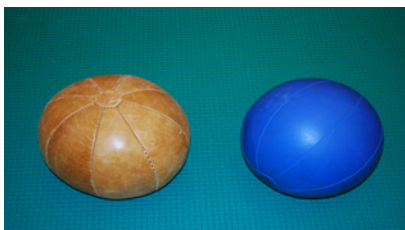
Hest (tau og teppebit): Tauet festes rundt nakke og skuldre til «hesten» og den andre står på teppebiten og blir dratt rundt ved å holde i tauet.



Alternativ: Begge står med ansiktet mot hverandre og den som står på teppebiten blir dratt rundt.

Medisinball

Fordelen med bruk av medisinball er at den har en viss tyngde og størrelse og kan kjøpes i ulike farger. I tillegg triller den ikke så lett, noe som gjør det lettere for synshemmede å håndtere den. Medisinballen finnes i skinn og i plastikk, og formen kan også være ulik.



Eksempler på pararbeid

Stå med ryggen mot hverandre - før ballen rundt kroppen i midjehøyde.



Sitt med ryggen mot hverandre og før ballen rundt hele kroppen og lever den til den andre.



Stå med ryggen mot hverandre - før ballen mellom beina og over hodet (se også bildet under).

Andre øvelser:

Sitt med ryggen mot hverandre – løft ballen over hodet.

Ligg på magen og løft medisinballen over hodet med strake armer.



Rullebrett

Rullebrett kan brukes i mange forskjellige aktiviteter; individuelt, i par, grupper, stafetter osv. Rullebrettet bør være polstret og hjulene bør være festet litt inn på brettet slik at en unngår å klemme fingrene sine. Det kan være fint å ha forskjellige størrelser. En kan få kjøpt rimelige rullebrett bl.a. på Biltema, eller en kan lage det selv. Rullebrett er fint for synshemmede fordi det er lett å finne øvelser som styrker rygg, nakke, armer og fingrer.

Eksempler på aktiviteter

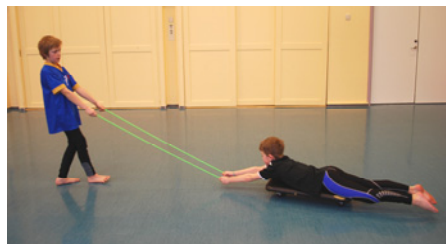
Ligg på magen eller stå på kne og skyv ifra med hendene i ulike retninger.



Sitt på rullebrettet og skyv bakover eller trekk deg fremover med beina.

Pararbeid

Ligg på magen og hold i et hoppetau mens den andre drar personen rundt.



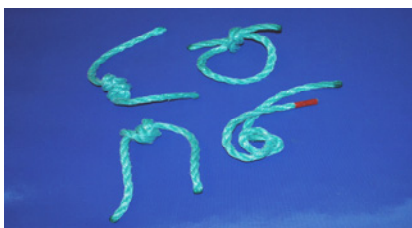
Stå på kne og hold i et tau, mens den andre drar personen rundt.

En kan også prøve å stå på rullebrettet.



Tau

Trening av forskjellige håndgrep er viktig. Fokuser på at tommelfinger-/ opposisjonsgrepet blir brukt. Velg øvelser hvor dette blir fremmet. Tau og knuter er fint å bruke i mange forskjellige aktiviteter.



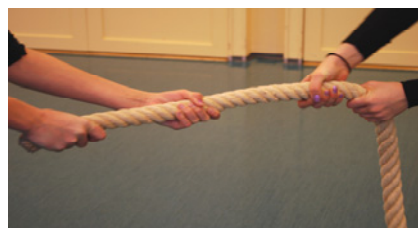
Eksempler på aktiviteter

Fest et tau til for eksempel en sandsekk.
Heng tauet over bommen og heis opp sandsekken.



To og to

Bruk et tykt tau. Den ene holder igjen, mens den andre vrir.



Dra i tauet fra hver sin ende.



Kosteskraft

I likhet med tau og knuter, kan kosteskraft bidra til å utvikle håndgrepet. Kosteskraftet fungerer godt i pararbeid.

Eksempler på aktiviteter

Vriøvelser: En holder igjen — den andre vrir. Bruk både undergrep og overgrep.



Sitt med ryggen mot hverandre. Ofte er bøyde knær mest hensiktsmessig.

En presser opp - den andre holder igjen.



Bryteøvelse og andre lekøvelser, stående eller på kne.



Ryggøvelser.



Tandem

Tandemsykling er en god aktivitet. Det finnes ulike typer tandemsykler. Noen er konstruert for at den synshemmede skal sitte foran, mens andre modeller sitter den synshemmede bak den seende. Når barnet når en viss alder, har vi erfart at det er hensiktsmessig å anskaffe en sykkel hvor den synshemmede sitter bak.

Når en starter å sykle, bør begge stå på samme side. Start med en fot på pedalen og en i bakken. Tell sammen, en, to, tre og start syklingen. Den seende bør informere den synshemmede om terreng, omgivelser og annen trafikk. Den seende forteller for eksempel når det går oppover, nedover og når det svinger. Det er også viktig å bli samkjørte med hensyn til giring og bremsing. Svingradiusen er større ved tandemsykling. Det er derfor annerledes å svinge, og dette krever litt øvelse.

I trygge omgivelser kan gjerne to barn sykle sammen, men i mer trafikkerte strøk anbefaler vi at ledsager er voksen. Vår erfaring tilsier at den voksne må være trygg for skape god balanse i syklingen og at begge skal kunne få en positiv opplevelse. Sykling gir ofte litt fart, spenning og utfordring.



Klatring

Klatring kan være fint både inne og ute. Ute i naturen kan vi for eksempel klatre i trær, på bergvegger og steiner og i konstruerte klatreapparater. Klatring oppfordrer til mer frie bevegelser. Barnet kan selv velge utførelsen av aktiviteten ut fra hvor spenningsøkende det er.

Ulik personlighet hos barn og voksne nærpå personer kan både forsterke og begrense aktiviteten. Opplevelse av spenning er viktig, gi derfor rom for at den synshemmede får utfolde seg. Selvsagt er det viktig at all aktivitet er tilrettelagt med lav risiko for ulykker.

Klatring kan bidra til å gjøre aktiviteter som krever mer selvstendige valg. Bevegelser krever koordinasjon og samtidig blir håndgrepet styrket.



Dans

Dans er rytmiske kroppsbevegelser som gjøres med eller uten musikk. Mange danseformer har strenge regler for hvordan den skal utføres, mens man i andre danseformer kun setter grenser ved hva som er fysisk mulig å utføre.

I enkelte danseformer, for eksempel klassisk ballett, er fagterminologien entydig og internasjonal. Det kan derfor være greit for synshemmede å delta i denne formen for dans, dersom den synshemmede har tilegnet seg forståelse for terminologien og tilhørende bevegelser.

Labans prinsipper om rom, tid, kraft og flyt er elementer som er greie å ta i bruk i innlæringen. Eksempler: Bruk rommet, store forflytninger, raske eller sakte forflytninger, kraftfulle eller meget avspente bevegelser, stakato eller glidende bevegelser.

Dans kan også være fri kreativ bevegelse hvor utøveren i større grad spiller på egen tolkning og egne valg av bevegelsesmønstre. Et godt eksempel er bruk av musikk som Dovregubbens Hall av E. Grieg, hvor komposisjonen i musikken er inspirasjonen til bevegelsesmønsteret. Musikken begynner langsomt (largo eller adago) og deretter mer moderat (moderato) for så å bli mer hurtig (allegro). På slutten er tempomarkeringene svært hurtige (presto).

I kreativ dans er målet at utøveren skal kunne lage enkle danser. Det er utøveren som er instrumentet og bevegelsene som er materialet. Danseren skaper dansen. Her er alle løsninger mulig noe som kan gi trygghet for den synshemmede.

I danseundervisningen kan eksperimentering og improvisasjon innenfor gitte rammer utvide utøverens flytsone. Nye utfordringer for synshemmede er at gitte rammer gir mer trygghet. Det vil si at oppgavene er viktig. Kreativ og frie bevegelser bør komme i tillegg til rene tekniske danseferdigheter.

I undervisningen av synshemmede anbefaler vi ofte at enkeltbevegelser blir banet og teknikk innlært. Det er viktig å presisere behovet for gjentakelse av bevegelser slik at de blir automatiserte. Valg av danseform er avhengig av alder, syns-/og fysisk funksjon og undervisningen kan ha ulike målsettinger.

Yoga

Yoga er en samling mentale og kroppslige teknikker med opprinnelse i de indiske religionene buddhisme og hinduisme. I vår tid presenteres yoga i vesten som en ikke-religiøs personlighetsutviklende disiplin. Yoga handler om konsentrasjon og fokusering og det finnes flere ulike retninger. Et av målene med yoga er å skape ro og stillhet. Pusteteknikk er viktig i både yoga og avspenning.



Ved yogatrening kan man oppnå bedre styrke, bevegelighet og avspenning. Yoga passer godt for synshemmede da terminologien som blir brukt er beskrivende og internasjonal. Hver posisjon har et navn, for eksempel planken, treet, cobra og så videre. I tillegg er det også flere kroppsstillinger som er satt sammen i sekvenser og disse har et eget navn. Det finnes det blant annet instruksjonsdvd`er– og cd`er og yoga-matte for synshemmede.

Hovedhensikten med ulike avspenningsteknikker er å bryte spenningsmønster. Når du slapper av kan du øke sirkulasjonen i kroppen. Du kan få en friere og dypere pust og bedre oksygentilførselen.

I tillegg kan du få en bedre evne til å konsentrere deg og huske. Ved avspenningstrening kan blodtrykket falle og hjertet slå roligere (lommelegen.no)

Lenker og adresser

Organisasjoner

Idrett for funksjonshemmede:

www.idrett.no/tema/funksjonshemmede

Norges Blindeforbund:

www.blindeforbundet.no

Foreldreforening for synshemmede barns sak: Assistanse:

www.assistanse.no

Norges Blindeforbunds Ungdom:

www.nbfu.no

Rp-foreningen:

rpfn.no

Hodr idrettslag for synshemmede:

www.123hjemmeside.no/hodr

Statlige virksomheter

Huseby Kompetansesenter:

www.statped.no/huseby

Tambartun Kompetansesenter:

www.statped.no/tambartun

Statped: Statlig spesialpedagogisk støtte:

www.statped.no

Synspedagogene:

www.synspedagogene.no

Lenker og adresser

Relaterte nettsteder

Goalball:

www.goalball.com

Sansetap: «Nettportal med informasjon og ressurser rundt syn, hørsel og kombinerte sansetap i alle aldre»:

www.sansetap.no

Fritid for alle:

www.fritidforalle.no

International Blind Sports Federation:

www.ibsa.es

“Idrettskole for alle” – en film om tilrettelegging i idrettsskolen (dvd):

funkjersonsh@idrettsforbundet.no

9. Tidligere utgivelser i Statped skriftserie

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program utgivet i anledning af institutets 50-aarige bestaaen*. Møller kompetansesenter, 2002
- Nr. 2 Hoven, Grete: *Veiledning til KALA*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 3 Hoven, Grete: *Leik og leik, fru Blom En studie av AD/HD-barns leikatferd*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 4 Nordtvedt, Trine og Øvrelid, Marit: *Synlig men blir vi sett - hørt og tatt på alvor?* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 5 Skogseth, Olav: *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 6 Østvik, Jørn, Aagård, Mia, Myklebust, Arne: *Taleteknologi - en bro til samhandling*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 7 Onsøyen, Ragnhild, Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Synlig - men ikke sett*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 8 Vetthus, Bjarne: *Matematikk og AD/HD - En kartlegging av vansker og tiltak*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 9 Rolandsen, Wenche: *Bedre utnyttelse av IKT-hjelpemidler*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 10 Samuelson, Anne Sofie Salberg: *Læring i skolenettverk - En studie av lærings-utbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 11 Falsen, Lise, Lindeberg, Tove Bjørner: *Hørselshemmede i norsk litteratur*. Møller kompetansesenter, 2003

- Nr. 12 Aas, Berit: *Word 2000, Tastaturhefte*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 13 Bjelland, Terje: *Noen norske barn med AD/HD med påvist nytte av sentralstimulerende medikamenter*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 14 Holten, Mali, Nordskog, Åsmund, Sorkmo, Jørgen: *"(...) Samla sett det beste opplæringstilbudet (...)"*. Øverby kompetansesenter, 2003
- Nr. 15 Skogseth, Olav: *Rapport fra prosjektet Samspill via skjerm*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 16 Bartlett, Ingalill: *Kroppøving i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 17 Brevik, Kari, Grøstad, Kjersti, Jessen, Edle, Qvale, Annelise, Torgersen, Sissel:
Kunst og håndverk i klasse med elev som er synshemmet. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 18 Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Dialogens kraft - en mulighet til utvikling*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 19 Eric, Maia: *"Jeg er ikke så flink til å snakke - men har mye å fortelle!"*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 20 Eckhoff, Gro, Handorff, Jan Arne: *Nonverbale lærevansker (NLD)*. Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 21 *FOM felles oppmerksomhet*, Huseby og Tambartun kompetansesentra, 2004
- Nr. 22 Østvik, Jørn, Lauvsnes, Frode: *Bilder til dialog og opplevelse*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 23 Ulland, Tor: *Bruke Windows XP med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 24 Slåtta, Knut: *VEILEDER, Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*, Torshov kompetansesenter, 2004

- Nr. 25 Bergrud, Gunleik: *Lær blindeskrift punkt for punkt*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 26 Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner: *"Jeg har noe å si - strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon"*, Berg gård skole, 2004
- Nr. 27 Fauske kommune, Spesialpedagogisk senter i Nordland, Møller kompetansesenter: *Sluttrapport fra prosjektet "Overgang barnehage-skole for hørselshemmede"*, Møller kompetansesenter, 2004
- Nr. 28 Agledahl, Liv Astrid, Svein Erik Jensen, Ann Kristin Kjemsaa, Svein Størksen:
Atferds/samspillsproblematikk -forståelse og kompetanseheving i et systemperspektiv, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 29 Brevik, Kari og Annelise Qvale: *Punktvis Kurs i punktskrift for ungdom og voksne - del 1*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 30 Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *"Flere hoder tenker bedre enn ett" Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasestudie av læringsprosesser i to klasserom*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 31 Krafft, Henny Oppedal: *Lek og bevegelse - Bevegelsesutvikling hos små barn som er blinde og sterkt svaksynte CD med barnesanger*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 32 *Usher syndrom - en kort beskrivelse*, Det statlige kompetansesystemet for døvblinde, 2004
- Nr. 33 Johnsen, Fritz: *Spesifikke matematikkvansker*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 34 *Håndbok for FiN STIL Framework i Norge - System for tidlig intervensjon i Læringsmiljøet*, Lillegården kompetansesenter, 2004.

- Nr. 35 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen*, Huseby kompetansesenter, 2004. **UTGÅTT**
- Nr. 36 Corneliussen, Margit: *Afasi og spesialundervisning*, Bredtvet kompetansesenter, 2005
- Nr. 37 Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper - en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006
- Nr. 38 *Syn 2005*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 39 Dalin, Roar: *Nettkontakten. Nettverksgrupper i et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne elever med ervervet hjerneskade*, Øverby kompetansesenter, 2006
- Nr. 40 Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta: *“Mer” “Ja” “Få”. Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*, Torshov kompetansesenter, 2006
- Nr. 41 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen - for skjermleseren Jaws 5.10*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006. **UTGÅTT**
- Nr. 42 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen - for skjermleseren Supernova/Hal 6.51*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006. **UTGÅTT**
- Nr. 43 *Matematikk på leselist : matematisk veiledning for lærere til blinde elever 5.-7. trinn / Oddvar Øyan, Ole Erik Jevne, Hilde Havsjømoen, Randi Kvåle*, Tambartun og Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 44 Østerlie, Tove Leinum: *Hørselstap – nyfødte – oppfølging. Sluttrapport*, Møller kompetansesenter, 2006
- Nr. 45 Munthe-Kaas, Bitten: *Nytter det? Erfaringer fra prosjektet ”Barn og unge med Asperger syndrom i skolen”*, Statped Nord, 2006

- Nr. 46 Wetaas Kettler, Bente, Edle Marri Jessen og Marit Kolstad: *Vi lager hus. Et praktisk opplegg for gruppe hvor en elev er blind*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 47 Ulland, Tor: *Internet Explorer med skjermlesaren Jaws 6.2*, Huseby kompetansesenter, 2006. **UTGÅTT**
- Nr. 48 Hasli, Elinor og Egil Larsen: *Tilbake til skolen etter en hode-skade : viktig å huske på ... : sjekkliste for PPT og lærere*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 49 Johansen, Ketil, Grete, Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *Sammen er vi best*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 50 Gunleik Bergrud: *Punktskrift i dagliglivet PDL*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 51 Bartlett, Ingalill: *Ledsaging av synshemmede skiløpere*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 52 Engenes, Eva: *Fra vegring til mestring : hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 53 Johannessen, Terje, Svein Erik Jensen og Sidsel Germeten: *Fra klasserom til base – fra refleksjon til handling : en organisasjon i utvikling*, Statped Nord, 2007
- Nr. 54 Larssen, Tone: *En historisk oversikt over skoletilbudene i Norge for elever med synshemming : fokus på videregående opplæring og utviklingen fram mot endelig avvikling av spesialskoletilbudene i slutten av 1900-tallet*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 55 *Vi HAR PRØVD ALT : refleksjon, samhandling og spesialpedagogiske utfordringer. En artikkelsamling fra Bredtvet- Trøndelag- og Lillegården kompetansesentra i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag*. Redaktør: Elin Kragset Vold, Lillegården kompetansesenter, 2007

- Nr. 56 Samuelsen, Anne Sofie Salber: *"At vi har vært moderskole har gitt oss et skikkelig dytt..."*. *Organisering av kompetanseresurser og innovasjonsarbeid i Trondheim kommune*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 57 Killi, Eli Marie: *Prosjektrapport "Eleven med ervervet hjerne-skade" : - kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 58A Aanstad, Monica og Arne Kjeldstad: *Synsuka : temauke om syn og det å være blind*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 59 Samuelsen, Anne Sofie Salber: *"Lærende skoler - innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*, Trøndelag kompetansesenter, 2008
- Nr. 60 Olsen, Walther: *Økt forståelse! For hvem? : "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen"*. *Prosjektrapport fra delprosjekt i Vest-Norge 2006-07*, Statped Vest, 2008
- Nr. 61 Hoven, Grete: *Det é no bærre leik, sjø*, Trøndelag kompetansesenter, 2008
- Nr. 62 Kjemsaa, Ann Kristin, Svein Erik Jensen og Bjørg Ravnevand: *Om akutt hjelp til hjem, skole og barnehage når situasjonen blir opplevd som krise*, Statped Nord, 2008
- Nr. 63 Akselsdotter, Marianne, Eva Engenes og Britt Grimstad: *Elever med vansker i matematikk : en veileder i utredning og tiltak*, Øverby kompetansesenter, 2008
- Nr. 64 Langlo, Ragna m. fl.: *TAST LURT : en lærerveiledning i praktisk og pedagogisk bruk av funksjoner i MS-Word 2003*, Samarbeidsprosjekt mellom Statped Vest og Bredtvet kompetansesenter, 2008
- Nr. 65 Bergrud, Gunvald: *Ser'n kleint? : Barndomsminner fra 1940 – 50 -tallet*, Huseby kompetansesenter, 2008

- Nr. 66 Bergrud, Gunvald: *Enkelt kurs i punktskrift : LITE, MEN NOK.*
Huseby kompetansesenter, 2008
- Nr. 67 *Syn 2008 – artikkelsamling*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2008
- Nr. 68 Munthe-Kaas, Bitten: *Fagtorget 2007 - Læring i fellesskap*, Statped Nord, 2008
- Nr. 69 Havsjømoen, Hilde: *De fire regneartene på Huseby-abakus*, Huseby kompetansesenter, 2008
- Nr. 70 *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*, Aase Lyngvær Hansen, Ninna Garm og Ellinor Hjelmervik (red.), Møller kompetansesenter, 2009
- Nr. 71 Akselsdotter, Marianne og Britt Wenche Grimstad: *ADHD - frå undring til handling : utredning - tiltak : en veileder*, Øverby kompetansesenter, 2009
- Nr. 72 Havsjømoen, Hilde og Randi Kvåle: *Matematikk på PC : ideer og forslag til hvordan elever med synsvansker kan bruke PC i matematikk*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 73 *Kristin og de andre : et eksempelhefte til filmen om Kristin*, Statped Vest, 2009
- Nr. 74 Bergrud, Gunleik: *Intra : innføring i punktskriftnoter. Del 1*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 75 Janitz, Eva og Randi Ballari: *Eventyr og drama som metode for å fremme inkludering, samspill og språklig utvikling*, Statped Nord, 2009
- Nr. 76 Fiksdal, Bodil og Eli Nervik: *Lese og skriveopplæring for elever med hørselstap*, Møller kompetansesenter, 2009
- Nr. 77 Hellerud, Ingvild: *Begynneropplæring i klaver for barn som er blinde eller sterkt svaksynte*, Huseby kompetansesenter 2009

- Nr. 78 Kettler, Bente W.: *Precane - et hjelpemiddel i mobilitetsundervisningen*, Huseby kompetansesenter 2009
- Nr. 79 Ekstrøm, Hedda m. fl.: *TAST LURT praktisk og pedagogisk bruk av funksjoner i MS-Word 2007. En lærerveiledning*, Bredtvet kompetansesenter, 2009
- Nr. 80 *Læring i samspill. En samling artikler og tekster fra Øverby kompetansesenter*. Redaksjon: Torbjørn Gundersen (redaktør) og Eli Marie Killi, Øverby kompetansesenter, 2009
- Nr. 81 Bergrud, Gunleik: *Metodiske prinsipper i punktskriftoplæring*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 82 *Læringsplattformen Fronter - tilgjengelighet for leselistbrukere som benytter JAWS*, Ada Blomsø, Tore Johnny Bråtveit, Ole Erik Jevne, Berit Lilleberg, Oddvar Øyan (prosjektleder) og Arne Aarrestad, Tambartun kompetansesenter, 2009
- Nr. 83 *Lytt og Lær : en artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd-støtte i undervisningen*, Bredtvet kompetansesenter, 2009
- Nr. 84 Ulland, Tor: *Windows Vista med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 85 Ursin, Espen og Knut Slåtta: *Støttmateriell for god praksis*, Torshov kompetansesenter, 2010
- Nr. 86 Pritchard, Patricia og Torill Solbø Zahl: *Veiene til en god bimodal tospråklig utvikling hos døve og sterkt tunghørte barn og unge*, Statped Vest, 2010
- Nr. 87 Ryen, Hilde Tvedt og Kari Gomnæs: *Lappbehandling – et idé-hefte*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 88 Øyen, Bjørn: *Se muligheter med optikk*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 89 Benonisen, Silje: *Internet Explorer med ZoomText*, Huseby kompetansesenter, 2010

- Nr. 90 Hellerud, Ingvild: Musikk i klasse med elev som er synshemmet, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 91 Ulland, Tor: Internet Explorer og JAWS 10 og 11, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 92 Havsjømoen, Hilde m. fl.: Matematikk med leselest 8.-13.trinn, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 93 Kvalvik, Nelly: Internet Explorer med skjermleseren Supernova 11, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 94 Blomsø, Ada m.fl.: Læringsplattformen It's learning : tilgjengelighet for leselestbrukere som benytter JAWS, Tambar-tun kompetansesenter, 2010
- Nr. 95 Benonisen, Silje: Undervisning i bruk av PC for sterkt svaksynte. Skrevet for Windows 7, Word 2007 kombinert med bruk av ZoomText 9, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 96 Kvalvik, Nelly: Undervisning i bruk av PC med leselest i grunnskolen. Skrevet for skjermleseren Jaws 10, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 97 Kvalvik, Nelly: Undervisning i bruk av PC med leselest i grunnskolen. Skrevet for skjermleseren Supernova 11, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 98 Utdfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest, Statped Vest, 2010
- Nr. 99 Ulland, Tor: GPS og nedsatt syn, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 100 Bergrud, Gunleik: INTRATA : innføring i punktskriftnoter. Del 2, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 101 Berg, Karianne, Haaland-Johansen, Line & Ingvaldsen, Sissel: Afasi og livskvalitet. Ideer til praktisk-logopedisk arbeid, Statped Nord, 2010, 2011

- Nr. 102 Tinnesand, Torunn et.al.: *Ja, visst gjør det vondt. LP-modellen i videregående skole – erfaringer og refleksjoner*, Lillegården kompetansesenter, 2011
- Nr. 103 Ulland, Tor: *Windows 7 med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2011
- Nr. 104 "God Start – veien fram". *Evaluering av habiliteringsmodell for oppfølging til foreldre/barn etter påvist hørselstap ved neonatal hørselsscreening. Sluttrapport*. Møller-Trøndelag kompetansesenter, 2011
- Nr. 105 Sorkmo, Jørgen: *STATPED : siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling*. Statped, Utdanningsdirektoratet, 2011
- Nr. 106 *Syn 2011. Artikkelsamling*, Huseby kompetansesenter, 2011

Bevegelsesglede for synshemmede

Praktisk—pedagogisk tilrettelegging

Tambartun statlige pedagogiske kompetansesenter for synshemmede har som en arbeidsoppgave å utvikle og spre kunnskap til nytte for brukere og fagfolk i kommunene. Målsettingen med denne boken er å spre kunnskap om praktisk-pedagogisk tilrettelegging innen fysisk aktivitet for synshemmede barn. For å få god nytte av fagstoffet og metodene som presenteres kreves det en individuell tilpasning. Det er viktig å analysere og vurdere læringspotensialet og læringsmiljøet til hvert enkelt barn. Alle barn er forskjellige, og alle barn trenger å bli sett og ivaretatt på beste måte. Glede av å være i kroppslig bevegelse ønsker vi at alle skal oppleve, både barn og voksne. Samhandling og sosialt nettverk trenger alle, uansett alder og funksjon.

Forfatterne som har bidratt i arbeidet med boken jobber eller har jobbet på Tambartun. De representerer ulike fagfelt og yrkesprofesjoner. Vi mener at de ulike innfallsvinklene til sammen gir et godt grunnlag for å forstå helheten i det praktisk-pedagogiske arbeidet.

ISSN 1503-271X

ISBN: 978-82-92407-18-9