



# ADL

## og børn med synshandicap

*Jette Pedersen*

Danmarks lærerhøjskole, København  
Speciallæreruddannelsen  
SYNSLINIEN  
Hold nr. 00-027 - 1999/00

Vejleder: Winnie Ankerdal  
Afleveringsfrist: Fredag den 7. januar 2000  
Omfang: 40.384 typografiske enheder

## INDHOLDSFORTEGNELSE:

### 1.0. Indledning

- 1.1. Problemformuleringsfasen
- 1.2. Hypotese
- 1.3. Begrundelse for og afgrænsning af emnet
- 1.4. Definition af nøglebegreber
- 1.5. Udviklingssyn

### 2.0. ADL begrebet

- 2.1. ADL færdigheder
- 2.2. ADL kompetencer
- 2.3. ADL og sociale kompetencer
- 2.4. Sammenfatning

### 3.0. Opdragelse og opdragelsesstil

- 3.1. Sammenfatning

### 4.0. Opdragelsesstil i forhold til børn med synshandicap

- 4.1. Responsiv – ikke responsiv
- 4.2. Kravstillende – krav undvigende
- 4.3. Sammenfatning

### 5.0. Synsnedsettelsens indflydelse på udviklingsområder, som har betydning for tilegnelsen af ADL færdigheder

- 5.1. Imitation – instruktion
- 5.2. Tryghed – afhængighed
- 5.3. Initiativ – passivitet
- 5.4. Selvstændighed
- 5.5. Motorik – mobilitet
- 5.6. Kommunikation
- 5.7. Tid og tempo
- 5.8. Sammenfatning

### 6.0. Forslag til konkrete tiltag

- 6.1. Synsmedarbejderen
- 6.2. Forældre
- 6.3. Pasningspersoner
- 6.4. Samarbejde
- 6.5. Barnet med synshandicap

### 7.0. Konklusion

### 8.0. Reference og baggrundslitteratur

### 9.0. Bilag

# ADL

## og børn med synshandicap

### 1.0. INDLEDNING

#### 1.1. Problemformuleringsfasen

“Det har vist sig, at enkeltintegrerede blinde børn i folkeskolen, som fagligt klarer sig flot, kan have problemer med at blive en del af klassens liv. Undersøgelserne synes at vise, at der er brugt så megen tid på at nå et godt fagligt resultat, at den sociale side er glemt med ensomhed til følge. Dette forhold arbejder de kompetente fagpersoner nu på at udbedre, idet de erkender, at livskvalitet ikke udgøres af faglig kompetence alene.”

Således skriver Birgit Kirkebæk, i “I tunnelen - hvilken vej?” (5. Modul side 11) i 1996. Og det er da også et emne, der er blevet diskuteret i synsmedarbejderkredse igennem en del år. De sidste tre-fire år har udgangspunktet for disse diskussioner ofte været de synshandicappede børns manglende sociale kompetencer.

Sociale kompetencer er dog et meget overordnet begreb med mange definitionsmuligheder, hvilket diskussionerne også bærer tydeligt præg af.

Men jeg synes, at man glemmer en af de væsentlige forudsætninger for udvikling af sociale kompetencer – nemlig ADL færdigheder!

På andre kompetenceområder, fx. punkt og brugen af den hvide stok, har man specifikke mål og metoder, mens næsten alle ADL færdigheder rutinemæssigt bliver betragtet som en del af det at vokse op, så de mål og metoder, som synsmedarbejderen præsenterer for at fremme tilegnelsen af ADL færdigheder, kan se ud som ”almøn viden”( Ponchilla, 1996).

Det har jeg som pædagog på Refsnæsskolens kursusafdeling oplevet et utal af gange, især når jeg har stået overfor en gruppe folkeskolelærere. Men min erfaring siger mig, at børn med alvorlige synshandicap ikke tilegner sig ADL færdigheder i et tilstrækkeligt omfang, med mindre der gribes bevidst ind fra omgivelserne. Derfor vil jeg benytte denne anledning til at komme nærmere ind på denne problemstilling:

*Hvilke særlige forhold gør sig gældende for tilegnelsen af ADL færdigheder, når det drejer sig om børn med synshandicap ?*

## 1.2. Hypotese

Jeg har valgt at arbejde med følgende hypoteser:

- at årsagerne til manglende tilegnelse af ADL færdigheder hos børn med synshandicap skal søges i forældrenes og andre pasningspersoners samspil med barnet samt i de særlige udviklingsforudsætninger, det synshandicappede barn har.
- at en analyse af aspekter af dette vil give en viden, der er brugbar i forhold til at forstå fundamentale problemaspekter i det synshandicappede barns tilegnelse af ADL færdigheder.
- at en sådan viden kan anvendes i tilrettelægningen af den rådgivning og vejledning, der gives til forældre og pasningspersoner, med det formål at fremme børnenes ADL færdigheder og kompetencer.

## 1.3. Begrundelse for og afgrænsning af indhold

ADL begrebet er ikke et éntydigt begreb, og ofte bliver det i forhold til børn med synshandicap indsnævret til at dække de færdigheder, der knytter sig til personlig hygiejne, spising og af- og påklædning. Det er derfor nødvendigt nærmere at afklare ADL begrebet og afgrænse det i forhold til sociale kompetencer, mobility og andre beslægtede områder.

Den litteratur, der findes omkring ADL i relation til børn med synshandicap, er præget af en meget konkret indfaldsvinkel, hvor man går ind i metoder og teknikker, med henblik på indlæring af konkrete færdigheder. Erhvervelse af ADL færdigheder ses ofte som en simpel tilegnelse af teknikker (kompenserende teknikker), og det er præget af den holdning at et synshandicap kun er "et praktisk problem", en holdning som ellers er forladt i andre sammenhænge. Derfor vil jeg se på, hvilke forhold i forældres og andre pasningspersoners opdragelsesstil, der har indflydelse på erhvervelsen af ADL færdigheder.

Af de synshandicappede børns særlige forudsætninger i forhold til tilegnelse af ADL færdigheder vil jeg specielt se på imitationen og instruktionens betydning, passivitet og initiativ, selvstændighedsudvikling, samt motorik og mobilitet, kommunikation, tid og tempo.

Følgende områder, som er vigtige forudsætninger for, at det synshandicappede barn kan tilegne sig ADL færdigheder, fungere i og udforske sine omgivelser, falder altså udenfor denne opgaves rammer: barnets psykiske, sociale og kognitive udvikling samt forholdet til jævnaldrende og indretningen af det fysiske miljø.

Til slut vil jeg fremsætte nogle forslag til konkrete tiltag, især i forbindelse med rådgivning og vejledning.

#### 1.4. Definition af nøglebegreber

Synshandicappet – her handler det om børn (0-14 år), som er født med deres synshandicap eller har erhvervet det indenfor de første leveår. Her vil jeg anvende udtrykkene blinde, stærkt svagsynede (6/60 til lyssans), moderat svagsynede (6/36-6/60) og lettere svagsynede (6/18-6/36), da jeg finder denne inddeling hensigtsmæssig i forhold til erhvervelsen af ADL færdigheder.

Pasningspersoner – vil her i opgaven blive brugt om de personer, der ud over forældrene, har signifikant betydning i barnets dagligdag. Det drejer sig om pædagoger og lærere og i særlig grad dem med støttefunktioner specielt tilknyttet til barnet.

Synsmedarbejder – dækker over synskonsulenter for småbørn, synskonsulenter for skolebørn, ADL og moblityinstruktører, pædagogisk personale ansat på Refsnæsskolen og eventuelt andre med lignende opgaver.

Andre begreber vil blive defineret i teksten.

#### 1.5. Udviklingssyn:

Jeg opfatter barnet som et socialt væsen fra fødslen, hvor udvikling sker i en gensidig vekselvirkning mellem barnets indre fysiologiske og psykologiske strukturer og det ydre sociale og fysiske miljø.

Igennem sine aktiviteter påvirker og ændrer barnet både sig selv og sine omgivelser.

## 2.0. ADL BEGREBET

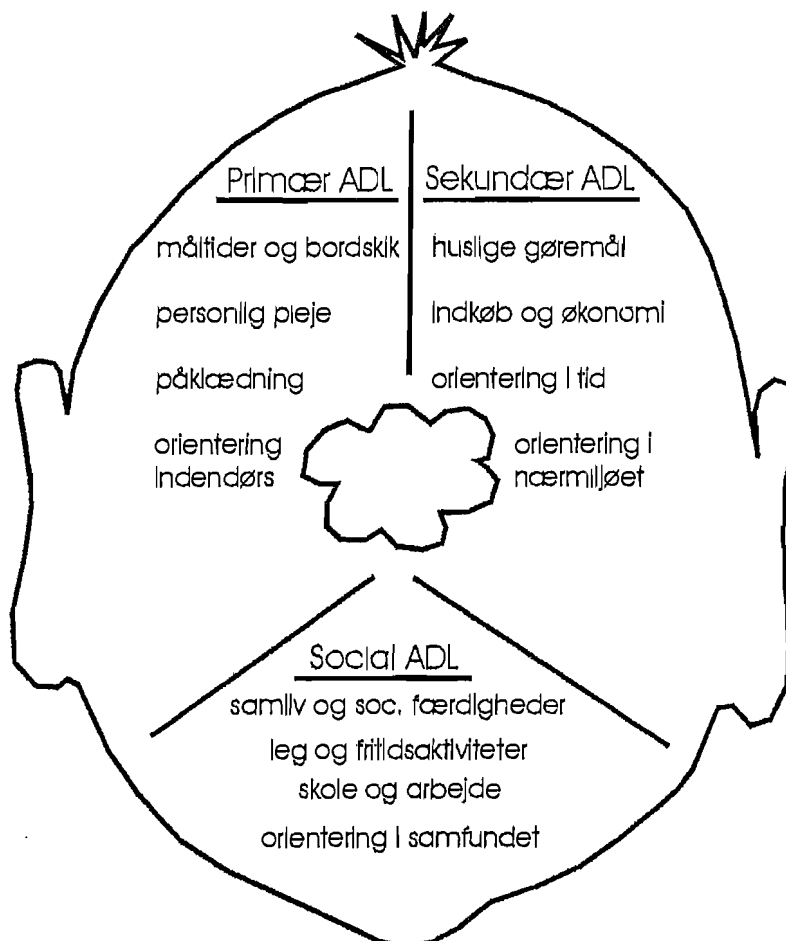
Activities of Daily Living er det engelske udtryk, der er udgangspunktet for forkortelsen ADL. Dette oversætter man sædvanligvis Almindelig Daglig Levevis. Dette udtryk vil jeg gerne modernisere lidt, og samtidig finder jeg det mere dækkende, når man taler om: Aktiviteter i Daglig Livet.

ADL begrebet kendes hovedsageligt fra de tidligere særforsorg og fra ergoterapeutkredse.

I synshandicapkredse såvel som i den tidligere særforsorg er der traditionelt blevet lagt vægt på personlige færdigheder i forbindelse med spisning, personlig hygiejne, af- og påklædning. Når det drejer sig om lidt ældre børn og unge, kommer der så madlavning og huslige gøremål med ind i billedet.

Læser man amerikansk litteratur eller ser på ergoterapeuternes definitioner, finder man en lang række forskellige indfaldsvinkler, som ofte bærer præg af at udgangspunktet er rehabilitering og ikke børn, som er født med et handicap. Der ses fx. en amerikansk opdeling i personlig pleje; leg og spil; social kompetence (Loumiet, 1993) og en ergoterapeutisk test, som er beregnet for børn, opdeler ADL i følgende tre hovedområder: personlig pleje, mobility og sociale funktioner (Hansen, 1999).

En finsk model, som blev præsenteret på Nordisk ADL konference i 1996, ser således ud:



Denne opdeling illustrerer, hvad et voksent menneske dagligt må beskæftige sig med, for at leve en almindelig selvstændig tilværelse.

Modellen er for så vidt meget god, men har den ulempe, i lighed med andre modeller, at den lægger hovedvægten på færdighedsdelen, den praktiske udførelse af de handlingselementer, der er nødvendige for at udføre en aktivitet, mens disse aktiviteter kun sjældent sættes ind i en social sammenhæng. Det sociale element optræder så i en kategori for sig selv.

Det finder jeg uhensigtsmæssigt. Da de praktiske færdigheder tilegnes i sociale samspil og udføres i sådanne, finder jeg det vigtigt, at man medtager denne dimension. Fx. Er det muligt at man teknisk kan børste tænder, men hvis man ikke ved, hvor, hvornår og hvorfor man gør det, har det ingen reel værdi.

Der er efter min opfattelse tale om et færdighedsperspektiv og et kompetenceperspektiv.

Desuden medtager den finske model orientering indendørs, i nærmiljøet og i samfundet, forstået som det fysiske at finde rundt. Det bliver dermed en mobility funktion, og jeg finder det derfor hensigtsmæssigt at udelade dette i denne sammenhæng.

## 2.1. ADL færdigheder

”ADL aktiviteter består af en række menneskelige aktiviteter, som har det til fælles, at de er regelbundne (daglige) og udføres på en vanemæssig eller rutinemæssig måde, hvorfor de ofte udgør en basis for anden aktivitet” (Tørnkvist, 1995, refereret på ADL konferencen 1996 på Ekeskolan).

For at præcisere det kan man sige, at det er en række færdigheder, der knytter sig til:

- ❖ måltider og bordskik
- ❖ personlig pleje
- ❖ påklædning
- ❖ huslige gøremål
- ❖ leg og fritidsaktiviteter
- ❖ skole og arbejde
- ❖ orientering i tid og rum
- ❖ samliv og sociale samspil
- ❖ indkøb og økonomi
- ❖ kommunikation og samfundsaktivitet

Denne definition passer fint på ADL færdigheder, mens den ikke medtager kompetence aspektet; det at vide hvornår, hvordan og hvorfor man tager de færdigheder, man har tilegnet sig, i anvendelse.

ADL færdigheder udføres som aktive handlinger og fundamentet for ADL færdigheder er; sanseintegration, motorisk funktion, social virksomhed, psykologisk funktion og kognitiv funktion, som er baseret på indlæring og udvikling. (Arnadóttir, 1992).

Færdigheder handler altså om den tekniske formåen til at udføre en praktisk opgave fx. spisning, automatiseret (gøre det uden at tænke over det) og generaliseret (kan udføres i forskellige situationer / under forskellige forhold).

## 2.2. ADL kompetencer

Det sociale aspekt, som indgår i alle ADL funktioner, vil jeg kalde kompetenceaspektet.

Kompetence er en mere sammensat størrelse, som ikke blot kræver, at man rent teknisk kan vaske hænder, men også ved hvornår og hvorfor, man anvender denne færdighed, anvender den korrekt i sociale sammenhænge, timing, tempo, socialt acceptabelt osv.

For at få udbytte af de færdigheder, man opnår, skal det sættes ind i en social sammenhæng, hvor det skal fungere – det betyder, at det hænger nøje sammen med sociale kompetencer.

## 2.3. ADL og sociale kompetencer

Som overordnet definition af sociale kompetencer vil jeg tilslutte mig Brostrøms (1998, s. 47):

”At have ønske og evne til at etablere og opretholde relationer”

For at opnå social kompetence er det nødvendigt at mestre en række færdigheder – ikke blot indenfor ADL området, men også fx. i forhold til mobility, leg, selvhævdelse og selvkontrol.

Disse færdigheder bliver først til kompetencer, når de kombineres med kognitions- og motivationsrelaterede komponenter som fx. positiv selvopfattelse, tolkning af sociale situationer, empati osv. (se bilag 1).

## 2.4. Sammenfatning

ADL området har efter min mening en betydelig plads i den daglige pædagogiske praksis, der udfoldes i samværet med børn med synshandicap.

Ved at sætte fokus på området og få defineret og afgrænset hvad vi taler om, mener jeg, vi har en mulighed for at opkvalificere den indsats, der allerede gøres af både forældre, pædagoger, lærer, konsulenter osv.

Således finder jeg det hensigtsmæssigt at pointere forskellen mellem ADL færdigheder og ADL kompetencer. Hvor færdighederne udgør grundlaget for kompetencerne, selvom de i praksis udvikles nogenlunde parallelt. Samtidig må man være sig bevidst, at udviklingen på ADL området og barnets udvikling af sociale kompetencer har en del til fælles uden at være det samme.

ADL kompetencer kan ses som en delmængde af sociale kompetencer.

Barnets tilegnelse af færdigheder og kompetencer påvirkes af mangt og meget og jeg har i første omgang valgt at se på, hvordan forældre og andres opdragelsesstil kan påvirke udviklingen.



### 3.0. OPDRAGELSE OG OPDRAGELSESTIL

Opdragelse skal i denne sammenhæng opfattes som den proces hvor barnet tilegner sig de kulturelle koder og lærer at orientere sig i verden, efter en lang række direkte formulerede og underforståede regler om, hvordan andre mennesker opfatter sociale og moralske handlinger (Sommer, 1996)

Den direkte opdragelse kommer til udtryk i forældrenes særlig måde at påvirke barnet på, og her skal vi se på, hvorledes forældrenes opdragelsesstil kan karakteriseres, og hvordan disse opdragelsesmåder påvirker barnets udvikling af færdigheder og kompetencer.

Diana Baumrind, som har studeret forældres opdragelsesstil, er ifølge Moore (1992) nået frem til tre stilarter: Autoritativ, permissiv, autoritær.

De tre stilarter adskiller sig i to opdragelses dimensioner:

- ❑ mængden af omsorg, evnen til at se tingene fra barnets perspektiv og forstå intentionen og møde barnet på en indlevende måde. Dette kalder Dion Sommer responsivt.
- ❑ mængden af regulering af barnets aktivitet og adfærd, der stilles krav og forventninger til barnets adfærdsmæssige standard. I dens modsætning undlades det at stille krav og forventninger til barnet, der så bliver snydt for udfordringer og dermed vækstmuligheder på alle udviklingsområder. Dette kalder Dion Sommer henholdsvis den kravstillende og den kravundvigende dimension.

I Dion Sommers tolkning indgår der fire stilarter, som han har sat op i følgende skema:

	Responsiv	Ikke responsiv
Kravstillende	Autoritativ	Autoritær
Krav undvigende	Permissiv	Uinvolveret

Jeg vil meget kort beskrive de fire opdragelsesformer, deres karakteristika og den ”stemning”, de repræsenterer. Opdragelsesformernes konsekvenser for børnene og de voksnes adfærd har jeg for overskuelighedens skyld valgt at vise i to figurer. Jeg har valgt kompasrosen som udgangspunkt, da den giver fornemmelsen af, at man kan bevæge sig fra en kurs til en anden, og man sjældent finder nogen, som holder sig på den samme kurs altid – men skifter lidt efter vejr og vind, energi, overskud og omstændigheder.

De fire opdragelsesformer ud fra Sommer (1996), Moore (1992) og Poulsen (1994).

*Autoritær:*

Der tages begrænset hensyn til børn som aktører og til at de udvikler sociale og personlige kompetencer gennem inddragelse, kun de voksne er aktører, som børn skal tage ved lære af. (Sommer, 1996).

Autoritære forældre stiller krav, der kun er begrænsende for barnet, og uden at give udviklingsstøtte, hvor initiativet gradvis overlades til barnet, fx. følger de ikke "loven om hensigtsmæssig instruktion" (Poulsen, 1994, s. 129).

"Stemningen" præges af konformitet efter udstukne retningslinier og lydighed, der kan ikke forhandles.

*Autoritativ:*

Afbalanceret vægtning mellem krav og indlevelse, i det både barn og voksne ses som aktører. Samtidig er forældrene gode til gradvis at overlade initiativet til barnet (Poulsen, 1994).

Det er denne kombination af forældre strategier, som Baumind og andre finder mest hensigtsmæssig for børns udvikling af kompetencer.

"Stemningen" præges af afstemt indflydelse og lydhørhed.

*Permissiv:*

Denne opdragelsesform har i overdreven grad taget konsekvensen af barnet som aktør. (Sommer, 1996).

Barnet involveres i beslutnings – og ansvarsprocesser på for spinkelt grundlag.

"Stemningen" præges af en laden stå til holdning og "ikke-indgreb" og manglende udfordringer til barnet om at leve op til udviklingsmæssige standarder passende for adfærd og alder (Moore, 1992).

*Uinvolveret:*

En sjældent forekommende opdragelsesstil, som praktiseres af stærkt belastede forældre, der ikke kan overskue opgaven at opdrage. Kan medføre alvorlige svigt som kræver direkte indgreb fra det offentlige (Sommer, 1996).

Præges af en forvirrende blanding af ureflekterede krav, eftergivenhed, belønning og straf, der tager sit udgangspunkt i de voksnes "overlevelse".

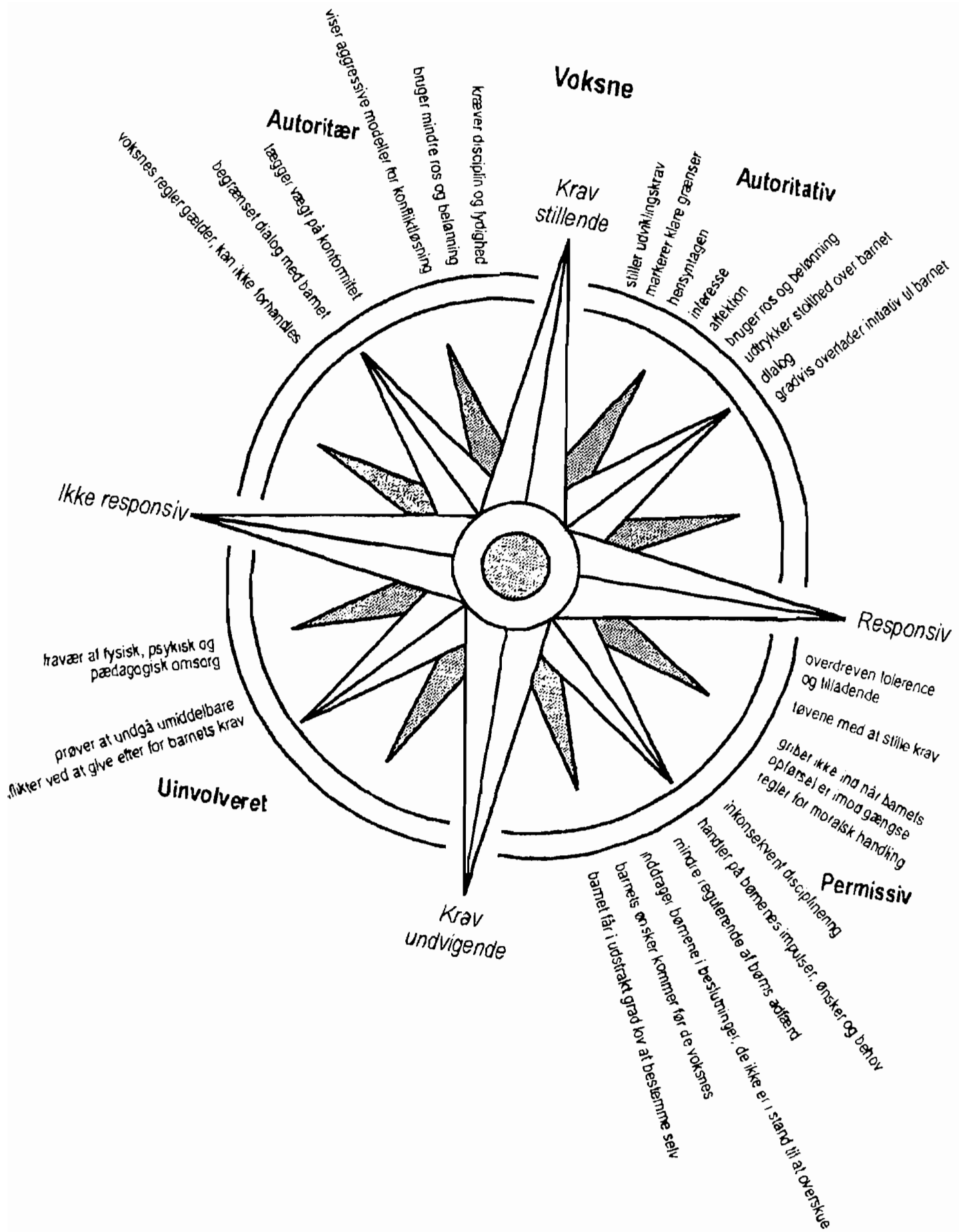
FIGUR 1 – Opdragelsesstilens betydning for de voksnes adfærd.

I denne figur har jeg indført de forskellige adfærdsformer, som er karakteristiske indfor hver opdragelsesstil.

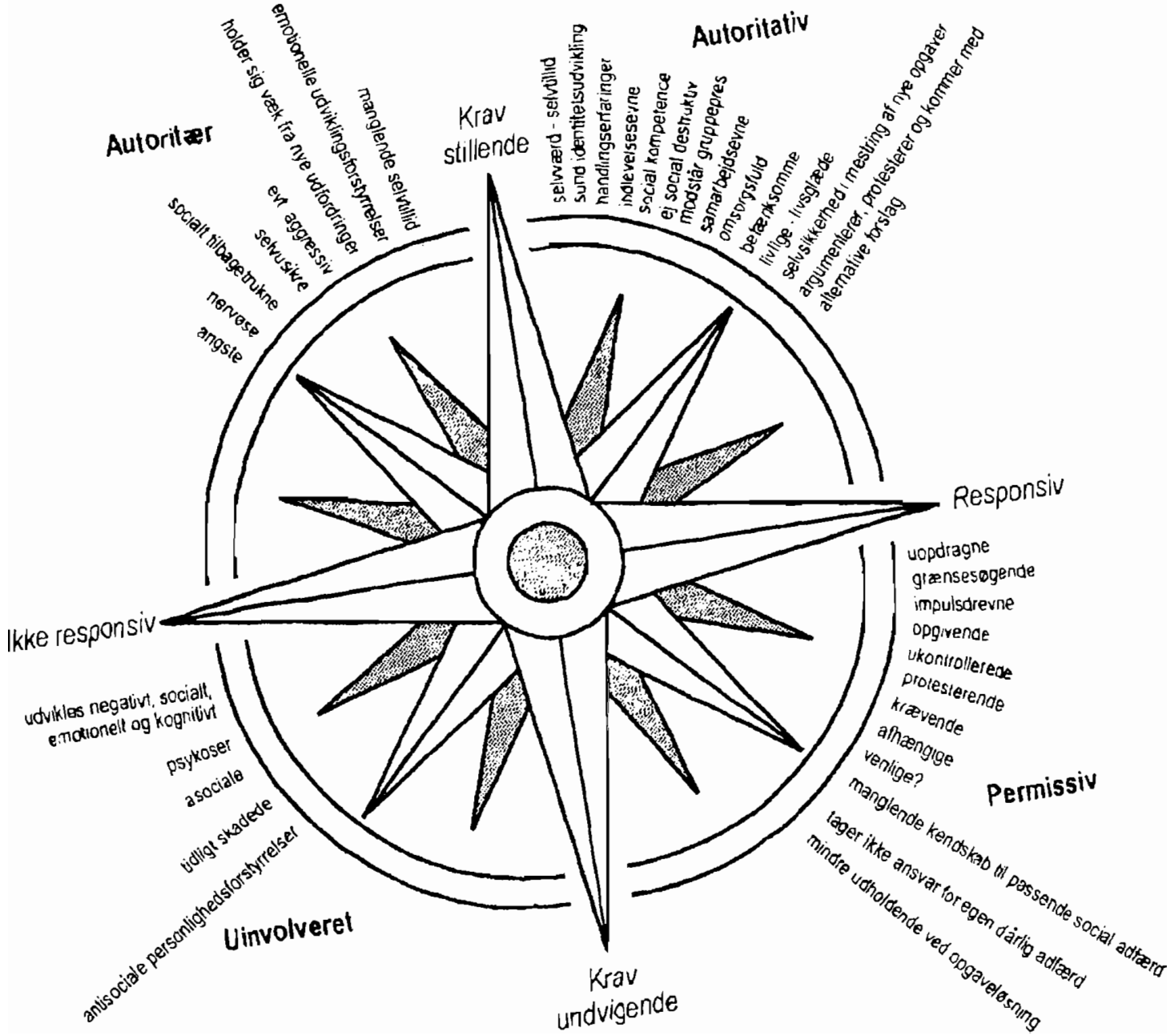
Forældrenes stilarter er velundersøgte af Baumind.

FIGUR 2 - Opdragelsesstilens konsekvenser for børnenes udvikling

I denne figur har jeg indført de adfærdsformer som børnene udviser, når de opdrages indenfor de enkelte stilarter. Disse karakteristika er dog noget mindre undersøgt, bl.a. fordi man ikke kan finde de forskellige opdragelsesmetoder helt rendyrkede.



# Børn



### 3.1. Sammenfatning

Denne måde at opstille forældres opdragelsesstil på kan forekomme noget firkantet og virkelighedsfjern, eftersom mennesker sjældent konstant kan leve op til de opdragelsesmæssige standarder, de har sat som mål for sig selv – det er ikke altid man har overskud til dialog med barnet, magter at sætte sig ind i barnets intention og optræde på en indlevende måde eller orker at holde fast i det krav, som måske skaber konflikt.

Men ved at sætte det så firkantet op mener jeg, at det kan tydeliggøre hvorledes vores stilart udtrykker sig i voksen adfærd og hvilke konsekvenser det *kan* få for børnene.

I det næste vil jeg se på, hvordan disse processer *kan* påvirkes, når der er tale om et barn med synshandicap.

## 4.0. OPDRAGELSESTIL I FORHOLD TIL BØRN MED SYNSHANDICAP:

Bauminds undersøgelser handler om forældres opdragelsesstil, men jeg mener, at hendes måde at se på responsivitet og krav og forventninger også har betydning, når man ser på de andre voksne, som omgås barnet med synshandicap. Især naturligvis pædagoger og lærer som indgår som signifikante voksne i barnets dagligdag. Derfor vil jeg i det følgende se på *voksnes* opdragelsesstil, holdninger og reaktioner i forhold til børn med synshandicap.

### 4.1. Responsiv - ikke responsiv:

Grundlæggende tror jeg at alle voksne som omgås børn, forsøger at se tingene fra børnenes perspektiv, at forstå deres intentioner og møde dem på en indlevende og venlig måde.

Når det drejer sig om at vise interesse for barnets daglige aktiviteter, støtte og opmuntre i stressede og svære situationer, udtrykke stolthed over det barnet præsterer, indgå i venlig interaktion med barnet, høj grad af omsorg, respektere barnets synspunkter, imødekomme barnets ønsker, handle på børnenes impulser, ønsker og behov, inddrage barnet i beslutninger, dialog med barnet, hensyntagen osv., er det min erfaring, at børn med synshandicap i høj grad møder denne form for responsivitet både fra forældre og andre voksne i deres dagligdag – til tider i overdreven grad.

Det blinde barns opfattelse af omverdenen, er så grundlæggende forskellig fra den seendes opfattelse af verden, at der ofte vil være en kommunikationsbrist, hvor de to verdner simpelthen ikke forstår hinanden (Poel, 1996). Dette kan give voksne seende problemer med at se verden fra barnets perspektiv og forstå barnets intentioner.

Skal man forstå barnets perspektiv og intentioner, er det nødvendigt at have et meget grundigt kendskab til barnet, og når der er tale om et barn med synshandicap, er det også nødvendigt at vide noget om synshandicappets konsekvenser i almindelighed, men også i forhold til dette barn i særdeleshed. Hvis der er andre funktionsnedsættelser eller specifikke skader er det også nødvendigt at have et grundigt kendskab til det.

#### 4.2. Kravstillende og kravundvigende

Den kravundvigende dimension, hvor man undlader at stille udviklingsmæssige krav til barnet, undlader at gribe ind, når barnets opførsel er imod gængse regler for moralsk handling, og børnene i udstrakt grad får lov til at bestemme selv, prøver at undgå konflikter ved at give efter for barnets krav osv. er nok ikke så almindelig i sin helt rendyrkede stil, men jeg ser ofte tendenser i den retning, når jeg er sammen med forældre og deres mindre børn. Efter min erfaring er der blandt forældre til børn med alvorlige synsnedsettelser en udpræget tendens i den retning.

Men det er ikke kun forældrene, der undlader at stille krav til barnet med alvorlig synshæmning, også pædagoger, lærere og andre voksne omkring barnet kan på grund af usikkerhed med hensyn til, hvad man kan forlange af barnet, være tilbageholdende med at forlange noget af barnet.

Når det gælder de moderat og lettere svagsynede børn, forholder det sig ofte omvendt; de mødes med samme krav og forventninger som normalt seende børn. Men situationen vil ofte blive vanskelig for disse børn, idet de på nogle punkter ikke kan honorere de normale krav fx. mht. læsetempo, ”skønskrift” eller i boldspil.

Spørger man de større børn, giver de selv tydeligt udtryk for denne forskel i de krav og forventninger, de mødes med bl.a. i skolen; de blinde synes kravene er for små. ”De tror ikke jeg kan noget”, og de svagsynede synes ofte, kravene er for store på helt bestemte områder, hvor de netop er synsmæssigt begrænset.

Vi har ofte hørt om synshandicappede børn, der er ”pakket ind i vat og bomuld” – her er der ofte tale om, at omsorgen for barnet er gledet over i en reel overbeskyttelse, hvor børnene ikke får afprøvet sig selv og fundet ud af, hvem de er, hvor de holdes væk fra situationer, der er udviklingsfremmende (Poulsen, 1994), og ikke selv får lov til at løse problemer og klare konflikter i sociale situationer.

Denne overbeskyttende holdning kan medføre et dårligt selvbillede og hæmme barnets selvstændighedsudvikling (Poel, 1996, Christensen, 1992)

Ofte fremstilles det, som om det kun er forældre, der overbeskytter deres børn. Jeg mener nu at have set flere eksempler på, at professionelle støttepersoner praktiserer en overbeskyttende holdning overfor barnet med synshandicap.

Dette kan skyldes den dybtliggende alment menneskelige tendens til at beskytte ”de svage”. Det kan også skyldes, at støttepersonen ikke mener at kunne gøre tilstrækkeligt for det handicappede barn, fordi vedkommende ved for lidt om den særlige pædagogik, der skal anvendes, og derfor forsøger på anden måde at gøre det så godt som muligt for barnet, hvorved de kan komme til at overbeskytte det.

#### 4.3. Sammenfatning

Det er mit indtryk at barnet med synshandicap i høj grad bliver ”set” og reageret på. Faren kan her være, at man ikke har forstået barnets intentioner og derved overser nogle initiativer til selvstændighed, bevægelse, kontakt osv.

Moore (1992) påpeger også, at en høj grad af responsivitet kan medføre at barnet i mindre omfang udfordres til at leve op til udviklingsmæssige standarder for adfærd passende for alderen.

Med kombinationen af høj grad af responsivitet og kravundvigende holdning befinder vi os i området for en permissiv opdragelsesstil, hvor resultatet *kan* blive et impulsdrevet, grænsesøgende og uopdragent barn, som både er afhængig, protesterende og krævende i forhold til voksne. Samtidig udviser barnet manglende kendskab til passende social adfærd og tager ikke selv ansvar for sin upassende adfærd.

Dette er naturligvis en karikatur, men vi møder med jævne mellemrum synshandicappede børn, som har flere af disse karakteristika i mere eller mindre udtalt grad.

I det foregående har jeg placeret overbeskyttelse under det kravundvigende, men i virkeligheden kunne det lige så godt placeres under det responsive, da overbeskyttelse fremkommer ved en kombination af overdreven omsorg og mangel på relevante krav.

## 5.0 DET SYNSHANDICAPPEDE BARN SÆRLIGE UDVIKLINGSFORUDSÆTNINGER I RELATION TIL ADL FÆRDIGHEDER

### 5.1. Imitation – instruktion

For seende børn sker indlæringen af mange ADL færdigheder gennem iagttagelse, imitation og selvkorrigerende under iagttagelsen. Der sker således en spontan tilegnelse af disse funktioner og færdigheder.

Barnet tilegnelse af mere komplekse færdigheder, som fx. at hælde mælk op, går typisk fra ikke-deltagelse over fællesstyret deltagelse, i samvær mellem barnet og en voksen og som tager ansvaret for processen (eksperten og novicen), til selvstyret deltagelse.

Det skridt i denne bevægelse, som barnet skal til at foretage netop nu, er en zone for den nærmeste udvikling (Poulsen, 1994)

Ekspertens indsats retter sig efter ”loven om tilpasset instruktion” som Poulsen kalder det. Instruktionsniveauet kan opdelt i fem niveauer:

1. generel feed-back fx. et anerkendende nik
2. mundtlig instruktion
3. udpegning af det materiale der skal bruges
4. en manipulering med materialet, så den videre fremgangsmåde bliver synlig fx. ved at rykke på tingene, så det fremgår, hvad der skal bruges nu
5. en egentlig demonstration af en del af materialets funktion

Loven om tilpasset instruktion går ud på, at eksperten går et trin ned i instruktionsniveau (mod det mere generelle og mundtlige), når novicen viser fremgang, og et trin op i instruktionsniveau (mod mere præcis og aktiv indgriben), når novicen går i stå.

”Vejen fra fællesstyring til selvstyring er karakteristisk ved, at *udførelsen* af handlingen kommer før *færdigheden* i at udføre handlingen.” (Poulsen, 1994, s. 117) I zonen for den nærmeste udvikling er det fællesstyringen, der muliggør, at barnet kan klare opgaven, og i kraft af selve udførelsen af handlingerne går meningen med opgaven op for barnet, hvorved færdigheden opstår.

Når det drejer sig om børn med synshandicap, er de helt eller delvist forhindret i at bruge iagttagelse og imitation som udgangspunkt for tilegnelsen af færdigheder, og de kommer derved ikke i gang med den spontane tilegnelse, hvor de af sig selv går i gang med at eksperimentere og praktisere uden indgriben fra omgivelserne.

Denne indgriben eller invitation til deltagelse i ADL aktiviteter kan så rette sig efter ”loven om tilpasset instruktion”. Men også i den fællesstyrede proces, hvor den voksne viser og forklarer barnet, hvordan man bærer sig ad, spiller synet en væsentlig rolle. Drejer det sig om et barn med alvorlige synsbegrænsninger, må instruktionen helt naturligt få et mere konkret præg, ikke blot ved at man taktilt demonstrerer, men også i den mundtlige instruktion – her hjælper det ikke meget at sige ”den der” og ”dinsen”. Her kan det være vanskeligt at afpasse instruktionsniveauet, da der ikke er så mange muligheder for at differentiere og dermed ikke så mange trin for at aftrappe hjælpen.

## 5.2. Tryghed – afhængighed

For det lille spæde barn er tryghed noget meget kontant og kropsligt, og her dannes grundlaget for det emotionelle fællesskab mellem barn og voksen som er det første holdepunkt og følelse af sikkerhed.

Denne fysiske kontakt er naturligvis yderst vigtig for det synshandicappede barn som er begrænset i at søge kontakt gennem øjenkontakt – den manglende visuelle kontakt må erstattes af fysisk kontakt.

Det visuelle handicap medfører derfor et særligt problem for forældrene; det er vigtigt med den fysiske kontakt, men hvis den overdrives kan et medfører at der hos barnet opstår en stærk følelse af afhængighed, der er altså tale om en virkelig balanceakt (Poel, 1996).

Synsnedsættelsen betyder, at der i mange situationer vil være usikkerhedsskabende momenter, idet barnet ikke kan overskue, hvad der sker, hvor kommer den pludselige lyd fra, hvem kommer ind i rummet, er det mig der bliver talt til, osv.. Tilmed kan barnet ikke få den hurtige blikkontakt fra den voksne, som viser, at tingene eller personen er i orden. Det betyder, at balancen mellem den tryghed og sikkerhed, som er grundlaget for at barnet kan udvikle sig, og den nedbrydende afhængighed er hårfin og er aktuel gennem mange år.

Uden den visuelle modalitet er det blinde barn endnu mere afhængig af sine omgivelser end seende børn. De er afhængige af det, vi gør for at vise, lære, fortælle, instruere dem i, hvordan vi gør tingene, for at kunne opnå forståelse og tilegne sig færdigheder – vi må bevidst gribe ind eller invitere til deltagelse i fællesaktiviteter, som Poulsen nok ville have udtrykt det.



### 5.3. Initiativ – passivitet

”En af de vigtigste kilder til aktivitet og initiativ er erfaring med, at egen aktivitet fører til reaktioner fra miljøet. Barnet lærer sig at forvente, at noget sker, når det selv gør noget. En sådan generaliseret forventning er omtalt som en grundlæggende kompetence og som en forudsætning for aktivitet og læring”. (Elmerskog, 1993)

Aktivitetsniveauet bestemmer, hvor ofte et barn bliver reageret på, og for aktive børn opstår der en positiv tilbagemeldingskæde. For det blinde barn, som er mindre aktivt eller bliver mistolket eller overset i sine initiativer og aktiviteter, kan tilbagemeldingskæden blive negativ.

Læringseffekten, som opstår, når spædbarnet oplever at blive reageret på, bliver generaliseret. Læringen fremmer al funktionel aktivitet, ikke bare den specifikke adfærd, som miljøet reagerer på. Læringseffekten overføres også til anden aktivitet, som barnet allerede mestrer, og til aktiviteter som udvikles senere.

Elmerskog i ”Förlighedsoplæring” mener, at blinde og stærkt svagsynede børn og voksne er i speciel høj risiko for at udvikle passivitet som et funktionelt problem. Han beskriver en række forskellige passivitetsformer. Jeg har her valgt kort at beskrive dem jeg finder mest aktuelle i forhold til ADL området:

#### *Grundlæggende passivitet:*

Barnet har ikke haft erfaringer, som har gjort det i stand til at lære, at når det selv gør noget, så fører dette til reaktioner fra omgivelserne. Dette er den tungeste form for passivitet.

#### *Initiativløshed:*

Initiativløshed forekommer, når barnet behøver hjælp til at starte en aktivitet, som det derefter kan udføre selv. I nogen tilfælde fører det til, at andre mennesker må give et signal eller stikord, selv i ordinære hverdagssammenhænge.

#### *Lært afhængighed af andre:*

Lært afhængighed af andre opstår, fordi hjælpen ikke blev aftrappet, i takt med at barnet var i stand til at udføre aktiviteten selvstændigt. Den mest omfattende afhængighed af hjælp fra andre er, når andre er nødt til at udføre aktiviteten, uden at barnet selv deltager – eller måske endda stritter imod.

Den laveste form for hjælp er, at andre fortæller barnet, hvad der skal gøres, og at barnet i takt med instruktionerne udfører aktiviteten selvstændigt.

Efter min erfaring ses udpræget passivitet og mangel på initiativ relativt ofte blandt blindfødte børn. Noget mindre i gruppen af svagsynede. Disse blinde børn bliver ofte kaldt dovne, og man accepterer denne dovenskab eller ”tvinger” barnet til at deltage i forskellige aktiviteter som klaverspil, ridning eller andre såkaldte fritidsaktiviteter. Det er muligt, at man er aktiv til ridning, men man kan ikke forvente, at barnet lære at tage initiativer ved at blive sendt til ridning hver torsdag kl. 16 – især ikke når mor så har pakket taske, pudset støvlerne og bestilt taxaen.

#### 5.4. Selvstændighed

Til ethvert menneske rettigheder hører retten til at leve et så selvstændigt og normalt liv som muligt. Dette er ofte nævnt og i mange sammenhænge, ikke mindst når der er tale om handicappedes liv.

Selvstændighed indebærer, at en person selv kan vælge og bestemme, hvad han vil lave og også har mulighed for at gøre det.

For barnet med et alvorligt synshandicap vil der ofte være færre muligheder for at være selvstændig, det skal have hjælp til flere ting, og der vil være ting, som det af sikkerhedsmæssige hensyn ikke får mulighed for. Det er en meget vanskelig balance for forældre og pasningspersoner, idet de samtidig med at give børnene den nødvendige hjælp må være åbne og accepterende over for børnenes ønsker om selvstændighed. Denne praktiske afhængighed behøver ikke samtidig at bevirke en almen uselvstændighed. I denne periode, hvor barnets ønske om at ville selv er udtalt, vil det begynde at få en erkendelse af egne muligheder og begrænsninger. Forældre og pasningspersoner må forstå at støtte barnet i denne realitetsoplevelse på en sådan måde, at de hjælper og støtter barnet i det, barnet har mulighed for at kunne. Samtidig må de hjælpe det med at forstå, hvad det absolut ikke kan og da i stedet vise andre muligheder. (Kristensen, 1982).

Poulsen (1994) opstiller fire forudsætninger for, at et barn kan blive selvstændigt;

1. at barnet vokser op i rammer af kærlighed, anerkendelse og stabilitet,
2. at forældre og pasningspersoner stiller rimelige krav til barnet,
3. at barnets forældre og pasningspersoner ved passende lejligheder inviterer barnet til at deltage i fællesstyrede ekspert-novice situationer, hvor barnet (novicen) efterhånden får mulighed for at blive selvstyrende, samtidig med at eksperter trækker sin del af styringen tilbage
4. at barnet tilpas ofte har mulighed for at lege med andre børn i sammenhænge, der ikke overvåges og struktureres af voksne. Legen udvikler den evne til fællesstyring, der er en mellemstation på vejen til selvstyring.

De risikofaktorer, der er for barnet med synshandicap, er forbundet med de tre første punkter, som er omtalt tidligere.

Mange har fremført, at børn i almindelighed ikke har tilstrækkelig mulighed for at lege uden voksen indblanding, og derfor er punkt fire ikke så "opnåeligt" for nutidens børn – de mangler derved en af forudsætningerne for at blive selvstændige.

I forhold til børn med synshandicap er denne tendens endnu mere udtalt, da de i endnu højere grad er overvågede og i forhold til andre børn tilbringer mindre tid sammen med jævnaldrende. De har desuden vanskeligt ved at indgå i det horisontale samspil i kammeratskabsgruppen og har brug for bevidst intervention fra voksenside, for at lære at mestre legens mange facetter. (Janson, 1998).

De får derved begrænsede erfaringer med den fællesstyring, der praktiseres i børns leg.

## 5.5. Motorik og mobilitet

Synstabet indebærer, at der er færemomenter i barnets motoriske udvikling allerede fra spædbarnsalderen. Det blinde og stærkt svagsynede barns måde at bevæge sig på er atypisk i forhold til seende børn. Hvilket *kan* resultere i nedsat tonus og aktivitet, ringe kropsfornemmelse og kraftløse bevægelser, rester af primitive reflekser, forsigtig aktivitetsudfoldelse og deraf følgende ringe evne til at komme i yderstillinger (arme og ben), dårlig balance og koordination samt mangelfuld sanseintegration. (Jeremiassen, 1989).

Mange af disse problemer vil følge børnene langt op i skolealderen, og alt efter deres omfang vil de have indflydelse på ADL færdighederne, da stort set alle ADL færdigheder kræver aktiv handling og derved stiller krav til såvel finmotorik som grovmotorik. Fx. er det ikke nemt at stå op og tage bukser på, hvis man har dårlig balance, eller spise med kniv og gaffel hvis koordinationen ikke er i orden.

Barnet, som er stærkt synshæmmet, går ofte noget senere end seende børn (Jeremiassen, 1989). Det blinde barn mangler den visuelle motivation, og bevæger sig tøvende og anspændt ud i verden og får måske nogle negative erfaringer i kraft af at det støder imod, eller det begrænses i sine udfoldelser af nervøse, pylrede eller overbeskyttende voksne (Poel, 1996).

Dette kan begrænse barnet nysgerrighed og kendskab til det omgivende rum, relationerne mellem genstande og erfaringer med, hvad disse kan bruges til.

”De sanseindtryk, det blinde barn får, får først mening, når det taktilt/haptisk opleves, derfor oplever barnet først omverdenen som meningsfuld, når det motorisk er i stand til at udforske den” (Poel, 1996, s. 171). Hvis det er sandt, er det af yderste vigtighed, at vi støtter barnets lyst og evner til at bevæge sig ud i verden. Dette gælder ikke kun det lille barn, men også det større barn som skal ud at udforske en endnu større verden uden for hjemmet.

En ting er at bevæge sig ud i verden, men man skulle også gerne kunne gøre det målrettet – kunne orientere sig. Ikke kun i forhold til det at bevæge sig *rundt* i rummet, men også i forhold til at finde rundt i sin madkasse, på bordet eller i sin skoletaske. Dette er en dimension, der ofte overses, men som for mange synshæmmede kræver megen energi, hvis det ikke lettes ved, at der er orden og system i tingene.

Vi kender alle synshandicappede, som er meget lidt dristige og med forkærlighed for det kendte, hvilket kan være noget af en hæmsko, når man skal lære nye ting, som kræver fysisk aktivitet.

## 5.6. Kommunikation

Allerede i det helt tidlige samspil mellem mor og barn spiller synshandicappet ind. Det synshandicappede barns signaler er væsentligt forskellige fra det seendes. Fx. betyder synstabet, at barnet ofte er afventende lyttende (Jeremiassen, 1989). Desuden kan den manglende øjenkontakt influere negativt på kommunikationen mellem mor og barn. Svenske forskere har dog vist, at forældre til blinde børn stort set er observante

overfor børnenes krops- og ansigtsudtryk og behandler disse som kommunikative og meningsfyldte (Freilberg, 1989).

Lang tid før barnet kan tale, er det i stand til at kommunikere, at vise sine behov og modtage informationer fra andre mennesker. Barnet kan fortælle, hvad det ønsker simpelthen ved at kigge på det. ved at pege, ved at række ud mod det eller forsøge at gribe det.

Børn med svære synsned sættelser viser ingen eller kun meget lidt af denne adfærd, bl.a. fordi de ikke får øje på de ting, der eventuelt kunne have deres interesse at få fat i.

Børn med moderate eller lettere synsned sættelser udviser ofte den almindelige kommunikative adfærd med at udpege, række ud osv. – deres nysgerrighed er blevet vakt af det synsindtryk, de får, om end det er af ting, som er indenfor de nærmeste omgivelser.

Med hensyn til at aflæse de informationer der gives gennem kropssprog, mimik og gestus, kan selv en lettere synsned sættelse være begrænsende, da det er nødvendigt med en kort afstand til personen. Her går megen information tabt – barnet snydes for information, især om følelsesmæssige tilstande hos de personer de er sammen med. (Argyle, 1988).

Forældre og støttepædagoger beskriver ofte blinde og meget stærkt svagsynede småbørn som sprogligt velfungerende eller endog forud for deres alder, og de børn vi møder, er da også ofte meget snakkende (tidligt) og lidt gammelkloge, og deres sprog er præget af mange voksenfraser. Men ser man lidt nærmere efter, kan der være stor forskel på forståelsen og brugen af sproget, når det forudsætter indsigt i andres opfattelser og ønsker bl.a. ses ombytning af personlig pronomener i større udstrækning end hos seende børn (Pring, 1998).

### 5.7. Tid og tempo

Nogle ADL færdigheder er så komplekse, at det tager længere tid at indlære dem når man kun har begrænset syn til støtte, og en hel del færdigheder tager længere tid at udføre, hvis man skal bruge taktile teknikker. Fx. når man skal vende tøjet rigtigt eller tørre et bord af.

Ofte kræver indlæringen af en funktion eller færdighed en stor del repetition (Gringhuis, 1995)

Fra det blinde barn er helt spædt, beskrives det ofte som passivt, nemt og meget sovende (bl.a. Elmerskog, 1993). Desuden oplever jeg, at børn med synshandicap ofte både fysisk og psykisk er mere trætte end andre, sover middagssøvn i ældre alder, længere og oftere, hvilket også giver mindre tid til at være vågen og aktiv.

Det at barnets tempo, når det skal udføre daglige praktiske handlinger, som fx. at tage tøj på, er markant langsommere end andre børns, kan resultere i at omgivelserne skynder sig at hjælpe barnet tøj på, så det kan komme ud at lege – eller man lader barnet bruge den nødvendige tid til påklædningen, som så betyder, at det kun får den halve tid på legepladsen sammen med de andre børn – uanset hvordan man vender og drejer det, går barnet glip af nogle udviklingsmuligheder.

Det synshandicappede barns langsomme tempo er ofte det, som jeg hører folkeskolelærere nævne som et af de store problemer – barnet kommer meget langt bagefter de andre, eller det skal have hjælp, og desuden er der en vis frustration over, at det ikke hjælper at skynde på barnet. De voksne mister ofte tålmodigheden og griber ind i barnets aktivitet, og barnet kan derved let miste orienteringen eller fralægge sig ansvaret for opgaven.

### 5.8. Sammenfatning

Som det fremgår af ovenstående kan begrænsningen i de visuelle indput have alvorlige konsekvenser for barnets udvikling på det motoriske og kommunikative område.

Barnets manglende eller begrænsede muligheder for at iagttage og imitere og de vanskeligheder, der ligger i at tilpasse instruktionsniveauet ved at vise og visuelt tilrettelægge situationen, så det fremmer barnets muligheder for selvstyring, kræver en aktiv pædagogisk indsats, som er helt speciel i forhold til børn med synshandicap. Lykkes det ikke i tilstrækkelig grad at følge ”loven om tilpasset instruktion”, vil børnenes ADL færdigheder blive begrænsede, og i værste fald kan det medføre at børnene bliver passive, uselvstændige og meget afhængige af hjælp.

Barnets begrænsede muligheder for at overskue det fysiske og sociale miljø betyder mange usikkerhedsmomenter i dagligdagen, og den støtte barnet har brug for - for at føle sig tryk - kan bevæge sig over i afhængighed.

## 6.0. FORSLAG TIL KONKRETE TILTAG

Først og fremmest handler det om rådgivning og vejledning af forældre og pasningspersoner, som har den daglig kontakt med det synshandicappede barn, hvilket stiller store krav til synsmedarbejderen.

### 6.1. Synsmedarbejderen

En kvalificeret rådgivning og vejledning kræver et indgående kendskab til rådgivnings- og vejledningsstrategier og et grundigt kendskab til synspædagogik og synshandicappets indflydelse på barnets udvikling. Det er mit indtryk, at de synsmedarbejdere, der varetager denne rådgivning og vejledning, generelt er meget kvalificerede og ofte har flere års erfaring indenfor området.

Men når det handler om tilegnelse af ADL færdigheder og de aspekter, der knytter sig hertil, er det mit indtryk, at det er et forsømt område – især på skoleområdet. Dette kan skyldes, at synsmedarbejderen har meget travlt med at rådgive og vejlede lærerne om det rent faglige fx. ny teknologi, den praktiske indretning, lys, hjælpemidler osv. Men grundlæggende er det vel et prioriterings spørgsmål og måske mangel på forståelse for de fundamentale problemaspekter i forhold til ADL området bl.a. som en væsentlig basis for sociale kompetencer.

Det er også nødvendigt, at synsmedarbejderen forstår at formidle metoder (se bilag 2), som kan anvendes ved tilegnelse af helt konkrete praktiske ADL færdigheder. Hvor det er praktisk muligt og pædagogisk hensigtsmæssigt, må synsmedarbejderen kunne

gå ind konkret og instruere i en konkret færdighed som fx. at binde sko, bruge komfuret, spise med kniv og gaffel og alt muligt andet. I andre tilfælde er det påkrævet, at synsmedarbejderen går ind og superviserer forældre eller pasningspersoner i forhold til den konkrete ADL færdighed, som barnet er i gang med at tilegne sig og måske har lidt vanskeligheder med.

Synsmedarbejderen bør i øvrigt altid være opmærksom på om barnet, i forhold til den aktuelle situation det befinder sig i hjemme, i skolen, børnehaven, fritidshjemmet og andre fritidsaktiviteter, har de nødvendige ADL færdigheder og kompetencer, og bør i det hele taget blive langt bedre til at analysere, beskrive og opstille mål for børnenes ADL tilegnelse.

## 6.2. Forældre

Indsatsen overfor forældre må ud over at varetage det psykologiske behov, der er i relation til det at have fået et handicappet barn, stræbe imod at opbygge forældrenes tiltro til egne evner og styrke deres selvværd og forælderkompetencer bl.a. bibringe forældrene information om specielt egnet forældreadfærd og de særlige stimulationsbehov, som gælder netop deres barn og - hensigtsmæssig indretning af det fysiske miljø.

## 6.3. Pasningspersoner

I forhold til pædagoger og lærere bør indsatsen rettes mod, at de opnår et grundigt kendskab til barnets muligheder og begrænsninger i forhold til synshandicappet får et indgående kendskab til synshandicappets indflydelse på barnets totale udvikling.

Samtidig er det vigtigt, at disse personer bliver bevidste om deres rolle i forhold til barnet - således at en støttefunktion ikke udvikler sig til en personlig beskytter, tolk, tjener eller ven, men derimod bliver istand til at støtte barnets tilegnelse af færdigheder og kompetencer – også på ADL området.

Udover den rådgivning og vejledning, som ydes af den synsmedarbejder, der er tilknyttet barnet med synshandicap, arrangeres der kurser, studiekredse, emnedage osv. I den sammenhæng er det vigtigt, at man også tager ADL området på programmet. Man kan eventuelt indbyde en ADL instruktør til at komme med oplæg og arrangere øvelser, gruppearbejde eller lignede.

## 6.4. Samarbejde

For at skabe det bedst mulig tilbud for børn med synshandicap er det nødvendigt, at der etableres et frugtbart samarbejde mellem de parter, der er ansvarlige for barnets udvikling: forældre, pædagoger, lærer, synsmedarbejdere og evt. andre. Blandt andet for at få afklaret hvem der har ansvaret for barnets tilegnelse af ADL færdigheder på forskellige områder, hvordan man får afstemt de krav og forventninger man har til barnet og får prioriteret de forskellige indlæringsmål.

## 6.5. Barnet med synshandicap

I forhold til børnene er det lidt akavet at tale om rådgivning og vejledning. Men jeg mener, at den synsmedarbejder, der har et godt forhold til barnet – og omvendt, kan gå ind og instruere, vise og vejlede i forhold til de ADL færdigheder, som er aktuelle i de situationer, hvor synsmedarbejderen er sammen med barnet. Hvis det kun er i skolesammenhæng, vil de aktuelle færdigheder være begrænsede, mens børnemøder, lejrskoler, sommerskole, kurser og lignende giver rige muligheder for at introducere nye ADL færdigheder fx. i forbindelse med madlavning, at sove i sovepose, tænde bål og hugge brænde. Desuden får synsmedarbejderen et vældig godt indtryk af barnets formåen på ADL området i disse sammenhænge.

Hvis disse arrangementer foregår sammen med andre børn med synshandicap, får børnene yderligere den mulighed, at de sammen med ligestillede kan afprøve sig selv i nye situationer, se hvad andre børn med manglende eller nedsat syn kan magte og ikke mindst få udvekslet erfaringer og få gode råd – i den sammenhæng er forældre og pasningspersoners overbeskyttelse i øvrigt ofte på tale.

Hvis der i disse grupper er deltagere af forskellig alder og meget gerne en voksen eller to, der også er synshandicappet, er der muligheder for at skabe realistiske rollemodeller. Hvis der blandt barnets pasningspersoner var en synshandicappet voksen, ville det give mange fordele.

Barnet med et alvorligt synshandicap er jo i den mærkværdige situation, at de forældre og pasningspersoner, de står overfor, skal lære dem at bruge hørelsen og det taktilt/haptiske system på en anderledes måde, end de selv gør, da de er seende - situationen er helt unik, ikke mindst fordi vi som seende sjældent selv mestrer de færdigheder, som barnet skal lære.

## 7.0. KONKLUSION

Jeg mener gennem den teoretiske analyse, at have besvaret opgavens problemstilling, og endvidere at have givet nogle konkrete forslag til, hvorledes disse forhold kan søges bedret.

For aktivt, at arbejde for, at børn med synshandicap kan blive en del af klassen og andre sociale fællesskaber, mener jeg det er vigtigt, at vi får sat ADL ind i en større sammenhæng, hvor det ikke kun drejer sig om, at "kunne eller ikke kunne" – vaske hænder, snøre sko, lyne jakken eller barbere sig – men at barnets tilegnelse af ADL færdigheder og kompetencer, også har betydning for barnets muligheder for at tage initiativ, være aktiv og selvstændig samt udvikle sociale kompetencer.

For at fremme denne proces, er det nødvendigt, at vi i synsmedarbejderkredse sætter fokus på ADL området og får diskuteret mål, midler og metoder, men ikke mindst får afklaret vore egne holdninger, til hvilke krav og forventninger man kan stille til børn med synshandicap, hvem der er ansvarlig for barnets ADL tilegnelse og vor egen rolle i den forbindelse.

## 9.0. REFERENCE OG BAGGRUNDSLITTERATUR:

Argyle, Michael

”Bodily Communication”

Methuen & Co. Ltd., London 1988

Arnadóttir, Gudrun; Hansen, Anne Grethe; Gardarsdóttir, Sigrún

”Neurobehavioral evaluation. A-ONE”

Ergoterapeuten, nr. 4, 1992

Brostrøm, Stig

”Social kompetence og samvær – vi er venner ik’?”

Sytime, 1998

Christensen, Unn

”Har ikke lavere livskvalitet enn annen ungdom”

.../Artikkel%20-

%20Unge%20handicappede%20har%20ikke%20lavere%20livskvalitet,ht

ca. 1992

Elmerskog, Bengt; Martinsen, Harald; Storliløkke, Magnar; Tellevik, Jon Magne

”Førlighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng”

Tapir forlag, 1993

Feilberg, J.; Gangås, J.; Hansen, I. S.; Mjaaavtn, P. E.; Rusten, R.; Stern, H.

”Det blinde barnet. Språkstimulering i det første leveåret”

Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1989

Fullwood, Deborah

”A start to independence for your visually impaired child”

R.V.I.B. Burwood Educational Series – No. 1. 1988

Gringhuis, D. & Lagerweij, p:

”Social competence in visually impaired children and youth”

Indlæg ved ICHEH-konferanse i Budapest 4.-5. Juli 1995

Hansen, Anne

”ADL-test for børn”

Ergoterapeuten 4, 1999

s. 12-15

Janson, Ulf

Overhead materialer fra indlæg ved Nordisk ADL seminar sept. 1998 og

Fra indlæg ved temadag ”Læring og kompetence” på IBS 6. April 1999

Jeremiassen, Rita

”Motorisk udvikling hos synshemmede”

Nordisk konferanse for småbørnskonsulenter 4.-8. Okt. 1989



Refsnæsskolens publikationer, s. 38-44

Kirkebæk, Birgit

"I tunnelen – hvilken vej?"

LEV, 1996

Kristensen, Kirsten og Kurt

"Handicappede børn og deres forældre. Opdragelse til selvstændighed"

Krogsh skolehåndbog, 1982

Loumiet, Robin & MaGee, Brigitte

"Independent Living"

Volume I: Social Competence

Volume II: Self-Care and Maintenance of Personal Environment

Volume III: Play and Leisure

Texas School for the Blind and Visually Impaired, 1993

Moore, Shirley G.

"The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence"

[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed346992.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed346992.html) , 1992

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill

Pedersen, Jette

"Den tredje halvdel af klassen – synshandicappedes sociale integration i skolen"

Opgave på DLH, 1. Del, 3.-4. Studieenhed, 1999

Poel, J. H. van der

"Visuel Dysfunktion. Erkendelse af småbørns behov"

SIKON, 1996

Poulsen, Arne

"Børns udvikling"

Gyldendal, 1994

Pring, Linda; Dewart, Hazel; Brockbank, Margaret

"Social Cognition in Children with Visual Impairments"

Journal of Visual Impairment & Blindness, November 1998

s. 754-768

Ponchillia, Paul E. and Ponchillia, Susan V.

"Foundations of Rehabilitation Teaching with Persons Who are Blind or Visually Impaired"

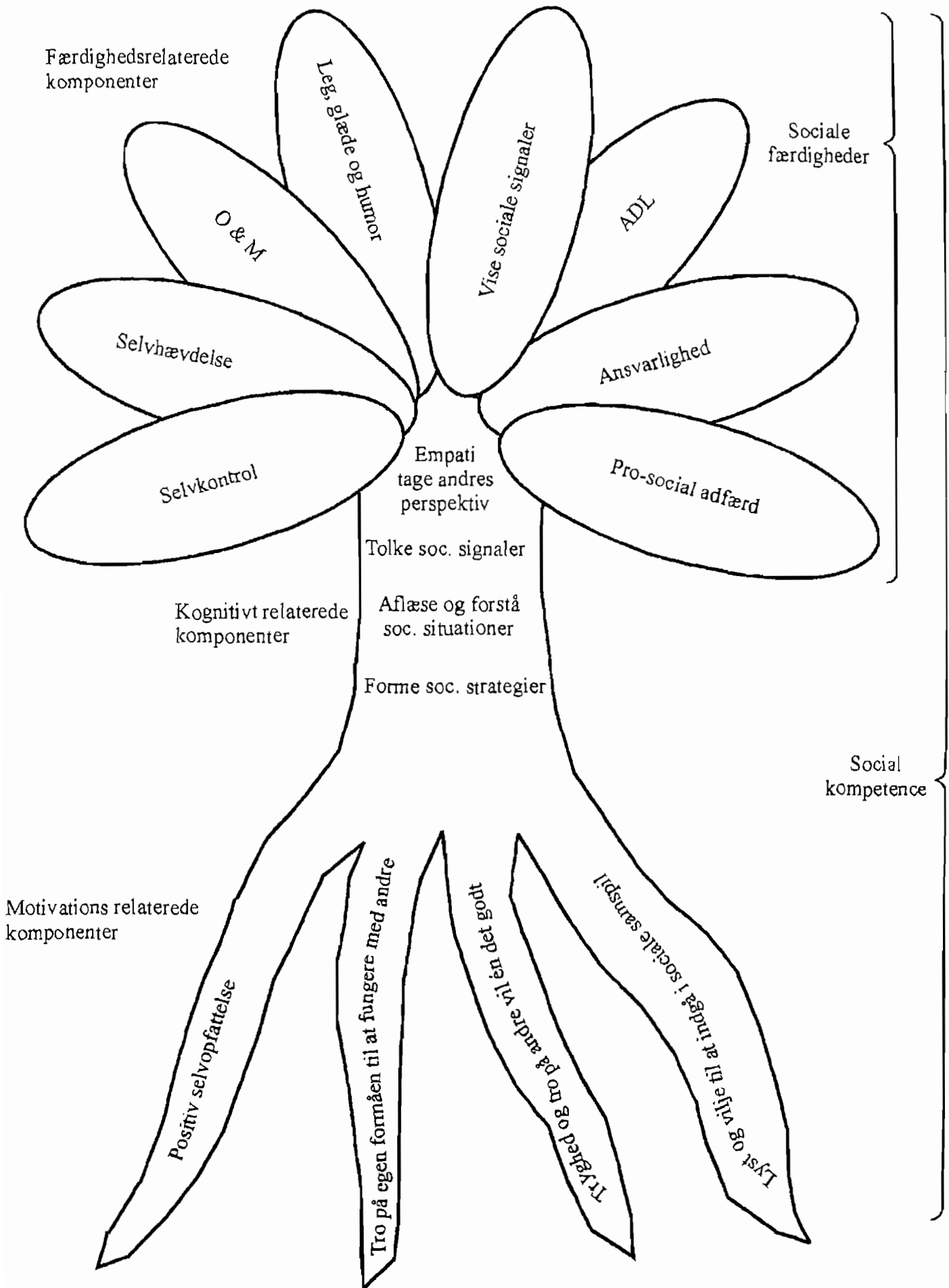
AFB Press, New York, 1996

Sommer, Dion

"Barndomspsykologi"

hans Reitzels Forlag, 1996

# Social kompetence



Yderligere uddybning kan findes i min opgave fra speciallæreruddannelsens 1. del "Den tredje halvdel af klassen" (Pedersen, 1999)

Hvis barnet har tydelige problemer med at lykkes, kan følgende tilgang til at løse opgaven måske anvendes:

Analyser selve opgaven, ved at bryde den op i trin, og sæt dem i den rækkefølge, der er hensigtsmæssig for at afslutte opgaven. Marker de trin, barnet har problemer med. For hvert trin barnet har problemer med, tænk på:

- ❖ Prøv at introducere en anden teknik, system eller metode, som gør, at barnet kan klare det alene.
- ❖ Prøv at bruge andet udstyr – redskaber, værktøj, møbler eller materialer, som barnet nemmere kan magte.
- ❖ Det kan være nødvendigt at prøve et hjælpemiddel specielt lavet til synshandicappede, men ofte kan man vælge vel designet udstyr, som er tilgængeligt i almindelig handel i stedet.
- ❖ Overvej om ”basisfærdighederne” er på plads, om det fx er motoriske problemer, der gør, at barnet ikke kan lykkes, lad evt. barnet øve og udvikle basisfærdigheden i leg og andre aktiviteter, før man går i gang med den specielle ADL opgave, hvor basisfærdigheden kræves.
- ❖ Barnet bør lære selvstændigt at udføre det sidste trin i aktiviteten først; så de to sidste trin; de tre sidste... Dette betyder, at barnet altid afslutter aktiviteten selvstændigt, selvom der er ydet hjælp med de første trin. Når barnet har afsluttet aktiviteten selvstændigt, giver det en følelse af succes og mod på at prøve igen.
- ❖ Jo tættere kontakt barnet har med aktiviteten, des nemmere er det. Dvs. brug redskaber med kort skaft, brug fingrene, hvor det er acceptabelt o.lign.
- ❖ Brug enkle instruktioner, Man må ofte bruge præcis de samme ord hver gang, når barnet er ved at lære et trin. Efterhånden som barnet bliver mere sikkert kan man variere ordene. På den måde lærer barnet betydningen af forskellige ord, samtidig med at det lærer at spise selv.
- ❖ Bevar motivationen ved at hjælpe til succes. Anvend ”assisteret bevægelse” og ”kooperativ bevægelse”. Specielt når barnet skal lære en ny bevægelse, kan det være nødvendigt at ”assistere” bevægelsen. Stå bag barnet eller ved siden af, med dine hænder over barnets eller lad barnet følge dine hænder, hvis det er muligt.
- ❖ Brug verbale og manuelle vink, når det er nødvendigt/en hjælp
- ❖ Alene det at kunne udføre aktiviteten eller bare et trin af aktiviteten kan være belønning nok for barnet. Men nogle rosende ord eller en berøring kan understrege at præstationen er noget særligt. I starten er det måske nødvendigt med megen ros, men hvis barnet føler stolthed over præstationen, vil det almindeligvis blive ved med at udføre aktiviteten selvstændigt med kun lejlighedsvis ros.
- ❖ Tilpas barnets forsøg hen imod den handling, der ønskes. Hvis barnet er ved at lære en ting, det aldrig har prøvet før, er det muligvis i starten nødvendigt at rose for alle forsøg, selvom det ikke er helt korrekt udført. På den måde er man startet med at lære barnet dette trin ved at rose og opmuntre alle forsøg på den handling, der ønskes. Efterhånden som barnet blev dygtigere belønnedes anstrengelserne, indtil barnet kunne mestre dette trin.

REGION SJÆLLAND  
SYNSCENTER REFSNÆS



*- vi er til for dig*

Kystvejen 112, 4400 Kalundborg  
Telefon 59 57 01 00, Fax 59 57 01 01, [www.synref.dk](http://www.synref.dk)

Ordre nr. C1357