



# Hænder der ser, lytter og taler

*Jette Hasselström*

Ekstern vejleder: Anette Ingsholt  
Afleveringsfrist: Fredag 7. januar 2000  
Omfang: 39.502 typografiske enheder

**Danmarks lærerhøjskole**  
Speciallæreruddannelsen, 2. del  
SYNSSPECIALET  
Hold nr. 00-027-99/2000  
København: Vintereksamen 2000

Ordre nr. C 1360

## **Indholdsfortegnelse**

<b>Forord</b>	<b>side 2</b>
<b>Indledning</b>	<b>side 3</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>side 3</b>
<b>Afgrænsning af børnegruppe</b>	<b>side 3</b>
<b>Teoretisk afsnit:</b>	<b>side 4</b>
Samfunds- og menneskesyn	<b>side 4</b>
Læring	<b>side 4</b>
Amodal perception	<b>side 5</b>
Sanseorden	<b>side 6</b>
<b>Empirisk – og praktisk afsnit</b>	<b>side 7</b>
<b>Intakte sanser:</b>	<b>side 7</b>
Høresansen	<b>side 7</b>
Følesansen	<b>side 8</b>
Lugt-og smagssansen	<b>side 8</b>
Emotionel tilstand	<b>side 8</b>
<b>Forældre og det blinde barn</b>	<b>side 8</b>
<b>Samarbejdsteknikker</b>	<b>side 9</b>
<b>Pædagogen og det blinde barn</b>	<b>side 11</b>
<b>Videoanalyse</b>	<b>side 12</b>
<b>Emil</b>	<b>side 12</b>
<b>André</b>	<b>side 13</b>
<b>Konklusion</b>	<b>side 13</b>
<b>Perspektiv</b>	<b>side 14</b>
<b>Analyseopgørelse</b>	<b>side 15</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>side 16</b>

**Videoptagelse vedlagt som bilag.**

## Forord.

Jeg vil gerne takke Emil og André, deres forældre, pædagoger og lærere for, så tillidsfuldt og beredvilligt, at give tilsagn om at medvirke og tilladelse til at offentliggøre resultatet. Det er en glæde, at jeg gennem mit arbejde møder så positive mennesker.

Jette Hasselström

*En særlig tak til dig, Anette, for engagement og personlig vejledning i forbindelse med denne opgave.*

*Flertidig hilsen Jette.*

## **Indledning.**

I løbet af mit mangeårige arbejde som synskonsulent for småbørn har jeg været vidne til skift i de udviklingspsykologiske teorier og pædagogiske strømninger i de tilbud der blev blinde småbørn og deres forældre til del. Disse skift er ikke nødvendigvis udtryk for vankelmodighed, men genereres dels af det omgivende samfunds struktur og indretning, dels af ny viden og forskning og dels af forældres og pædagogers holdninger og forventninger til det blinde barns udvikling og muligheder. En meget høj procentdel af de blinde børn integreres i almindelige daginstitutioner og skoler. Rådgivningen af forældre og institutioner sigter derfor på, at få forskellige intentioner til at gå op i en højere enhed og danne grobund for udviklingen af et helstøbt menneske, på trods af et sansetab, der griber afgørende ind i den umiddelbare tilgang til den omverden, der skaber vilkårene for os alle.

I disse år er den hidtidige integrationsform underlagt kritisk vurdering og man er ved at forlade den færdighedsorienterede, kompensatoriske træning til fordel for en mere relationistisk tankegang. Sådanne omvæltninger giver anledning til refleksioner over de pædagogiske mål og midler, som hidtil har været anset for fyldestgørende og anvendelige i arbejdet med børn, forældre og pædagoger.

Jeg vil i denne opgave beskæftige mig med taktil støtte til blinde småbørn. Med taktil støtte menes fysisk medvirken til udforskning af genstande og omgivelser, af struktur, overflade, temperatur, vægt og form. Det forekommer mig at brugen af den taktile sans i en årrække har været overladt til det blinde barns eget initiativ. Det kan der være flere årsager til. For år tilbage opstod en debat for og imod "ført hånd", som resulterede i, at ansvarlige pædagoger, i respekt for det blinde barns personlige integritet, undlod at tilbyde sig med egne hænder. En vigtig del af sansepåvirkningen gik derved i "glemmebogen", uden at der kom noget andet i stedet. Skelneevnen i fingerspidserne har altid nydt stor bevågenhed, og det har, så at sige, været en bunden opgave for alle, der var i kontakt med et blindt barn, at sætte ord og tanker på det han havde fingrene i. Men at tilbyde sig med egne hænder og følge med i oplevelsen via den taktile sans – i et rent fysisk følesamspil – hvor begge parter bidrager til at sætte ord og tanker på det følte forskellige kvaliteter, afstod man fra med henvisning til det "skrækscenario", som modstanderne af "ført hånd" udmalede.

I blinde- og døvblindeverdenen er der, i disse år, megen fokus på dette fænomen, og det arbejde der foregår, både udviklingsmæssigt og praktisk, har inspireret mig til at reflektere over, hvordan jeg kan gøre brug af de allerede indvundne erfaringer i mit arbejde.

## **Problemformulering.**

Hvis enkeltintegrerede blinde småbørn tilbydes taktil støtte i samspil med voksne og/eller børn, på hvilken måde sker det da? Hvordan modtages tilbudet om taktil støtte af barnet og opnår de to parter fælles opmærksomhed? Hvilken betydning kan mere bevidst og tilrettelagt brug af taktil støtte tænkes at have?

## **Afgrænsning af børnegruppe:**

De børn, der refereres til i denne opgave er alle blindfødte uden andre diagnosticerede handicaps og enkeltintegrerede i almindelige kommunale daginstitutioner. Det er i denne gruppe, man finder blinde børn, der gennemløber en udvikling indenfor normalområdet, som vi kender det fra seende børn, på det emotionelle, intellektuelle, motoriske og sproglige plan. Jeg henviser til barnet som det blinde barn eller han, uagtet at gruppen også indbefatter piger.

## **Teoretisk afsnit:**

I dette afsnit ridser jeg det blinde barns eksistentielle og udviklingsmæssige vilkår op på baggrund af udviklingspsykologiske teorier og specialpædagogiske ideer og tanker. For at undgå misforståelser vil de teoretiske udsagn **i dette afsnit** stå i kursiv og mine egne overvejelser og kommentarer i almindelig skrift.

### Samfunds- og menneskesyn:

Når jeg bringes til at tænke over hvilke teoretiske referencerammer, der ligger til grund for de synspunkter og pædagogiske overvejelser, jeg dagligt gør mig, virker det naturligt, at se på hele samfundsstrukturen og familiers daglige levevilkår. Det er disse faktorer, der genererer vore behov og ønsker og får os til at udvikle løsninger, der tillader os at opfylde disse.

Det finder jeg er i overensstemmelse med den russiske psykolog Leontjevs *dialektiske, materialistiske grundsyn, som har sit udspring i den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien. Den ser barnet både som et subjekt og et objekt i en virkelighed i stadig forandring og mener, at udgangspunktet for den psykiske udvikling må være relationen mellem organismen og omverdenen* (Hybschmann Hansen, 1990).

Vi lever i et samfund i hastig forandring. I de fleste familier har begge forældre fuldtidsarbejde udenfor hjemmet og børnene tilbringer, som følge heraf, en stor del af den tidlige barndom i daginstitutioner. Det medfører, at den primære socialisering, som førhen fandt sted i familien, nu bliver en del af institutionslivet. Det fælles kulturelle og religiøse værdigrundlag er på vej til at forsvinde og det er op til hvert enkelt individ at skabe sin egen historie i en tid med mange valg og muligheder. Man skal ikke længere kun forholde sig til sit nære miljø men også til den globale landsby, som informationsteknologien bringer lige ind i stuen.

Det kan også sammenfattes på denne måde: *Et barn udvikler sociale kompetencer som følge af den kulturelle, sociale og kommunikative kontekst, det lever i, og disse kompetencer skal erhverves og holdes ved lige resten af livet i takt med de pågående forandringer* (Sommer iflg. Tetler, 1997).

Ovenstående gør sig selvfølgelig også gældende for de blinde børns vilkår i dagens samfund – også de skal udvikle sig i en kalejdoskopisk virkelighed med mange, daglige personlige kontakter, ”sceneskift” og oplevelser. De daginstitutioner, der modtager et blindt barn og forventes at levere et stykke specialpædagogisk arbejde, bør derfor have særlig kommunalpolitisk bevågenhed i forhold til behandlingsmæssige foranstaltninger af forskellig art. Skal alle behandles ligeværdigt, kræver det at forskelligheden anerkendes.

### Læring:

Børn udvikler sig i samspil med omgivelserne og jeg vil gerne nævne *Vygotskijs teori om nærmeste udviklingszone* som jeg mener bør løbe som en rød tråd igennem alt pædagogisk arbejde. *Barnet ses som et subjekt i forhold til virkeligheden. Subjektet har, på et givent tidspunkt, en færdighedsgrense indenfor hvilken, han behersker givne kompetencer. Denne grænse bestemmes dels af subjektets selvstændige formåen, dels af sværhedsgraden af det ”næste trin” i udviklingsspiralen. Subjektet kan overskride sin færdighedsgrense ved hjælp af en agent (hjælper), som befinder sig på et højere færdighedsniveau. Agenten kan være en voksen eller et barn. Via et sprogligt samspil og en fælles*

*opmærksomhed på handling og hensigt, vil vekselspillet mellem de to kunne fremme udvikling og læring (Vygotskij iflg. Hansen, 1997).*

Jeg finder denne teori vigtig, fordi den i al sin enkelhed udtrykker de optimale vilkår for at læring kan finde sted. At man tager udgangspunkt i det blinde barns interesser og initiativer, eller med andre ord anser hans adfærd for at være et lødigt bidrag til socialt og kommunikativt samvær og søger at støtte ham i at udvide og nuancere sine kompetencer på dette særlige område i det tempo, han magter det.

Det er en nødvendig forudsætning, at de voksne omkring det blinde barn har en grundlæggende handicapspecifik viden om kompenserende teknikker, der kan lette tilegnelsen af visse færdigheder, om udnyttelse af intakte sanser og om betydningen af tid og tempo i samspillet.

### Amodal perception:

Jeg har lyst til at inddrage tre teoretiske udlægninger vedrørende sansepåvirkning.

*Stern er en amerikansk psykolog, der beskæftiger sig meget med det spæde barn og den tidlige udvikling. Udover kategoriserede følelser, som fx vrede, glæde, afsky etc. taler han om vitalitetsfølelser, en affektiv kvalitet, som altid er til stede i os, uafhængigt af de førnævnte følelser i øvrigt. Vitalitetsfølelser er mere subtile fornemmelser eller følelsesformer. De er dels uløseligt knyttet til de vitale livsprocesser, såsom at trække vejret, føle sult, falde i søvn og vågne op, dels nuancerer de sansninger af enhver art, indefra såvel som udefra (Stern, 1995).*

Det er min opfattelse, at blinde børn er meget opmærksomme på disse sansenuanceringer og affektive oplevelser, alene af den grund, at de ikke ustandselt modtager visuelle stimuli. Jeg ser tegn på adfærd, der umiddelbart kan tolkes som indadvendthed, men nok mere er en indadrettet opmærksomhed, affødt af vitalitetsfølelser, der for et øjeblik "fylder billedet" og bliver dét, som det blinde barns interesse samler sig om.

*Stern fører endvidere bevis for en hypotese om amodal perception gående på, at spædbarnet lever i et sanseunivers, hvor de abstrakte indtryk ikke opleves som syn, lyde, berøring og konkrete genstande, men snarere som former, intensitet og temporale mønstre. Dét kalder han oplevelsens mere "globale" kvaliteter (Stern, 1995).*

*Heri er psykolog Valdemar Påske og lærer Kurt Nielsen enige med Stern. I en artikel om perception og indlæring gør de op med begreberne visuel og auditiv perception, idet de skiller sansestimuli og perception fra hinanden. De ser sansestimuli som fysiske fænomener, der i sig selv er betydningstomme – symboler som først ved gentagen brug tillægges en mening. Sansorganerne modtager specifik energi, fx af visuel, auditiv eller taktil karakter, og omsætter det til og videresender det som neuroelektrisk energi, der initierer perceptionen. Perceptionsprocesserne er informerende processer, der bringer individet i kontakt og samspil med omverdenen og som sammen med andre psykiske processer danner grundlag for det perceptuelle beredskab – det beredskab som individet på det givne tidspunkt har til rådighed til al form for psykisk virksomhed (Nielsen og Påske, 1983).*

*Den amodale perception er blot et element ud af de mange, der er forudsætningen for barnets fornemmelser for organisation og struktur i ovennævnte processer. Disse har i øvrigt gyldighed på tværs af domæneområder, dvs. at sensoriske stimuli kan sammenkædes med motoriske og affektive med perceptuelle etc., og intet oplevelsesdomæne menes at have forrang for andre (Stern, 1995).*

## Sanseorden:

Søren Langager har skrevet en artikel om den æstetiske dimension i specialpædagogikken, hvor han fremfører et spekulativt bud på en sanseorden. Det er idéhistorikeren Lars Henrik Schmidt, der har opstillet modellen for, hvordan sanserne karakteriseres og samspiller indbyrdes. Modellen må betegnes som spekulativ, fordi det ikke er hverken fysiologisk eller erfaringsmæssigt målbart, hvilken sans der fylder mest eller mindst og hvilken der initierer eller hæmmer andre. Han inddeler sanserne i tre registre under "det flydende", "det faste" og "det luftige" i det lodrette plan og i tre organiseringer under "genstand", "forhold" og "selvforhold" i det vandrette plan (Langager, 1995).

	Genstand	Forhold	Selvforhold
Det faste	<b>Føle</b> "Hånd"	<b>Berørings</b> "Hud"	<b>Proprioception</b> "Selvfølelse"
Det flydende	<b>Smage</b> "Mund"	<b>Syns</b> "Øje"	<b>Imaginations</b> "Forestilling"
Det luftige	<b>Lugte</b> "Næse"	<b>Høre</b> "Øre"	<b>Balance</b> "Harmoni"

Proprioception er det samme som muskelsans og den vælger LHS. at kalde selvfølelse. Jeg ville vælge at kalde den selvforfølelse for ikke at forveksle den med berørings-/hudsansen som figurerer under "forhold". Den proprioceptive sans udmærker sig ved at sansepåvirkningerne opfattes i selve musklen eller dens sener, så vi her taler om dybdesensibilitet i modsætning til berørings-/hudsansen, der må betegnes som en overfladesans (Holle 1972). Med lidt god vilje kan proprioception udvides til at omfatte ligevægtssans og lateralitetsfølelse. Balance og harmoni under "selvforhold" står for en indre tilstand.

*Hvis sanseordenen ses som et sanseapparat må vi formode, at det er forudsætningen for optimal sansning og som sådan, den perfekte baggrund for dannelsen af det perceptuelle beredskab. Idéen antyder en vis logik i hvilke sanser der samspiller og dermed hvilke, der i givet fald, vil kunne erstatte andre og – nok så interessant – hvilke sansepåvirkninger der udløser hvilke følelsesmæssige reaktioner (Langager, 1995).*

Skemaet er ikke ment som en opskrift på, hvordan man hurtigt og automatisk kan kompensere for et sansetab, men jeg har ladet mig fascinere af denne sanseorden, dels fordi den inddrager emotioner og fantasi, dels fordi den pirrer min nysgerrighed og kalder på tankemæssig refleksion om sansernes samspil. Det kan inspirere os til at nuancere og forfine sansestimuli i den hensigt, at bibringe det blinde barn en så hel og harmonisk oplevelse som muligt. Dette kunne tænkes at udvide grænserne for andre udtryk end de vedtagne normative og dermed sætte handling bag de smukke ord om menneskers ret til at bevare deres særpræg og alligevel blive inviteret indenfor i fællesskabet.



Når jeg fremdrager disse teorier skyldes det, at jeg synes, at det er nødvendig viden når man arbejder med blinde børn. Vi har brug for viden, der sætter gang i refleksioner og dermed fantasien og indfølelse, så vi bliver bedre til at tage det blinde barns perspektiv og lader det være forudsætningen for vores tilgang til ham. Tænker jeg ovenstående teorier ind i det blinde barns muligheder for at deltage i det kulturelle, sociale og kommunikative samspil, ser jeg kompetencer, der forbedrer hans forudsætninger væsentligt. Det er os der lever med ”fuld orkestrering” – hvor alle sanser er involverede og meddelagtige i oplevelsen - der er forpligtede til at fylde barnets verden med sansestimuli af enhver art og være der til at dele, formidle og tolke de oplevelser og erfaringer, der skal udgøre det perceptuelle beredskab og generere nysgerrighed, selvtillid og livsglæde.

### **Empirisk – og praktisk afsnit:**

Dette afsnit bliver stærkt personligt præget af egne praksiserfaringer. De teorier, der danner grundlag for dem, er gennem mange år løbende implementeret i mit pædagogiske virke og det er ikke mere muligt for mig at sondre skarpt imellem det ene og det andet. Referencer vil derfor forekomme på vanlig vis i sidste del af opgaven.

Jeg vil nu vende opmærksomheden imod de ressourcer, der – ofte i skærpet form – bliver grundlaget for og indfaldsvinklen til det blinde barns kognitive udvikling.

Fra seende børn har vi viden om den betydning, som øjenkontakten og/eller brug af pegende eller rækkende adfærd har for opnåelsen af fælles opmærksomhed, i det følgende forkortet til FOM. Det blinde barn er forment adgang til at opnå FOM ved hjælp af disse virkemidler.

Med FOM mener jeg dette: at dele noget på det mentale plan – det kan være følelser, oplevelser erindringer. En sådan tildragelse har bl.a. betydning for individets selverkendelse i forhold til omverdenen (Ingsholt, 1999).

FOM opstår og opretholdes i et samspil, når relationen og udvekslingen af affektive udtryk når en høj grad af samstemthed og begge parter er ansvarlige for samspillet opretholdelse. Temaet for FOM spiller her en mindre rolle. En samhandling fører til, at parterne har fælles fokus på samme tema, men medfører ikke nødvendigvis FOM i betydningen af ovenstående. En samhandling kan dog udvikle sig til et samspil med FOM.

Det, jeg ønsker er, at kigge på beredskabet af intakte sanser og i særdeleshed den taktile sans for at klargøre overfor mig selv og andre, hvornår og hvordan vi kan medvirke til at bibringe det blinde barn en oplevelse/erfaring af høj kvalitet, ved at bevidstgøre os om og intensivere brugen af dette sansemæssige beredskab.

Derudover kan vi måske skærpe vores egen evne til at sanse med hænderne i stedet for kun at benytte dem som redskaber.

### **Intakte sanser:**

#### Hørelsen:

Af de tilbageblevne intakte sanser tillægges hørelsen stor betydning og regnes for den primære sans. Hørelsen er, i modsætning til synet, en upræcis sans der ydermere har den ulempe, at lyd kan opstå pludseligt, være vanskelig at stedfæste og forsvinde førend det er lykkedes. Det er ligesom synet både en nær- og fjernsans men ikke alle lyde, fx fly/ambulance, kan uden videre reproducere til gavn og fornøjelse for det blinde barn. For blinde kan lydindtryk også have den kedelige bivirkning,

at de ikke forvarsles om deres komme og derfor bliver vældig forskrækkede, når lyden pludseligt forekommer. Endvidere besidder blinde børn den evne, at de kan lytte ”i flere lag”. Dette kan vanskeliggøre forsøg på at tone sig ind på det, der optager dem for at opnå fælles opmærksomhed. Lydindtryk bør fortolkes og formidles ved hjælp af ord og på baggrund af den forforståelse, det blinde barn besidder og om muligt, reproduceres.

#### Følesansen:

Følesansen eller den taktile sans er meget præcis men der er mange begrænsninger i denne form for erkendelse – ting kan være for store, for små, for varme, for kolde, for skrøbelige, for ulækre, for farlige, for flygtige eller for langt væk. Den taktile sans er en overfladesans der modtager stimuli gennem huden, som er vores største sanseorgan. Fingerspidser og mund, tunge og læber er de områder, der er mest sensitive i relation til berøring. Bruges den taktile sans i samspil med muskelsansen – den kinestetiske sans – taler vi om den taktil-kinestetiske sans. Den danner grundlag for haptisk perception, dvs. den perceptuelle forarbejdning af taktil information gennem den kinestetiske sans (Holle, 1972). Skelneevnen i fingerspidserne bliver skærpet og forfinet og hudsansen bliver meget følsom overfor temperatur- og lydsvingninger. Føleevnen nedsættes, når man har fedtede fingre og mange blinde børn prøver derfor at undgå dette. Det er ikke det samme som at lide af taktil skyhed – dette fænomen giver sig udslag i, at barnet ikke bryder sig om at blive berørt med lette, bløde bevægelser.

Årsagen til dette skal ofte findes i en umodenhed af dybdesensibiliteten i muskelsansen, der forhindrer det blinde barn i at samordne et så flygtigt sanseindtryk med andre, måske samtidige stimuli og han vil derfor prøve at undgå den form for berøring (Ayres, 1984 ). Det blinde barn er i masser af tilfælde henvist til kun at modtage information i dele gennem den taktile sans og det er tvivlsomt, om det er muligt at sammenfatte disse til en helhed og dermed få et totalindtryk.

#### Lugt- og smagssansen:

Lugt- og smagssansen bør vægtes højere og bruges mere bevidst end det almindeligvis forekommer blandt seende, der kun i særlige tilfælde lægger mærke til duft/lugt eller en speciel smag. Det er ikke usædvanligt, at blinde børn genkender deres eget tøj eller mennesker på lugten. Disse sanseindtryk skal medinddrages, når vi er sammen med det blinde barn og være med til at fuldende den sansemæssige ”orkestrering”.

#### Emotionel tilstand:

Det blinde barns emotionelle tilstand kan næppe betegnes som en sans, men har stor betydning for hvordan sansepåvirkningen modtages og bearbejdes. Er han glad eller trist til mode, veludhvilet eller træt, motiveret eller uinteressert etc. En loyal tolkning af disse forhold vil forsyne den voksne med informationer og erfaringer om, hvornår de bedste vilkår for opnåelse af FOM er til stede. En del af oplysningerne kan man få alene ved at se og føle på barnets hænder – er de tørre, varme, modtagende og søgende, er det blinde barn sandsynligvis parat til at gå på opdagelse.

#### **Forældre og det blinde barn.**

De første halvandet til to leveår passes de blinde børn som regel i hjemmet. Forældrene har en naturlig kropslig og fysisk tilgang til dem – berøring og kropskontakt bliver sammen med sproget de selvfølgeligste virkemidler i samvær og leg.

Rådgivningsmæssigt lægges der vægt på, at alle intakte sanser medtænkes, når forældre og andre omsorgspersoner vil præsentere noget for det blinde barn. Det understreges, at det er

betydningsfuldt for ham, at man så vidt muligt deler alle sansepåvirkninger ved at sætte sprog på genstand og handling. Dette tiltag giver forældrene mulighed for at opdage den kompetence, de altid viser sig i besiddelse af, når det gælder deres eget barn. I samhandling med det blinde barn bliver de også opmærksomme betydningen af de signaler, som barnet giver, selv om de er anderledes og svagere end dem, de er prædisponeret til at forvente (Als m.fl. 1980). Det har vital betydning for den tidlige tilknytning og samspillet, at forældrene lærer sig at tillægge disse signaler værdi som initiativer og bidrag til samvær.

Ved at se på det blinde barns reaktioner, øver forældrene sig til stadighed i at tolke fokus for det blinde barns interesse og opmærksomhed og tilbyde sig med de midler, der er til rådighed for at gøre ham begribeligt, at de modtager de samme lyd-lugt-smags-eller føleindtryk og deler overraskelsen, fornøjelsen eller forbavselsen ved det.

De mødre der er særligt opmærksomme på, at det blinde barns hænder ofte er meget udtryksfulde i samspillet, oplever en følelse af mestring i samværet som overbeviser dem om, at de kan opnå FOM med deres barn (Fraiberg, 1977).

Jeg tror, at vi ved at give mere specifikke råd omkring dét, at byde ind med egne hænder, når det blinde barn begynder at udforske sig selv, sit legetøj og sine omgivelser, dels selv vil blive mere bevidste om hvilke strategier, der er brugbare og nyttige, dels vil opdage hvad der ligger af muligheder for at opnå FOM gennem den taktile sans.

### **Samarbejdsteknikker:**

Når det blinde barn begynder at gribe om ting og føre dem til munden, tror jeg at man bør være opmærksom på denne første mulighed for at tilbyde sig med egne hænder og udnytte chancen til at vænne ham til dét, der måske i begyndelsen vil virke noget anmassende.

Jeg foreslår, at man lægger pegefinger og langemand let på hans håndrygge for at vise: "jeg er her – og er optaget af det du har i hånden/hænderne". Bliver dette accepteret, kan man kommentere hans manipulation af legetøjet og lejlighedsvis lade fingrene glide ned langs hans til genstanden og da kommentere dens egenskaber.

En anden måde kunne være at skyde hænderne ind under hans og fra denne position gøre det samme som nævnt ovenfor (Miles, 1998).

Jeg synes, at det vil være en god idé at udvikle flere forskellige teknikker eller måder, fordi genstandenes størrelse og håndterbarhed vil veksle. Det vigtige er, at det blinde barn bliver vant til at vi er med i dette forehavende, når han tillader det. Alle børn i dette land lærer at "klappe kage" – det er næsten en del af kulturarven - og det vil være hensigtsmæssigt at udvide repertoiret for leg med hænder, når det gælder blinde småbørn. Finger- og håndlege af enhver slags hvor man tæller, trykker, trækker, prikker, nipper, banker, glider og kilder, fulgt af rim, remser, sang eller hjemmelavet vrøvl, vil give begge parter erfaring i at læse hinandens motivation, tilnærmelser eller afvisning gennem hænderne. Imitation af det blinde barns aktiviteter bekræfter ham og kan virke som invitation til endnu et initiativ.

Fraiberg hævder i sin bog, at blinde børn er længere tid end seende om at begynde at bruge hænderne til at række ud og gribe med og føre dem sammen i midtlinieposition og derved få erkendelsen af at have to til rådighed (Fraiberg, 1977). Forældrene får nu rådgivning og vejledning

omkring vigtigheden af, at stimulere det blinde barn til at bruge hænderne. Et par pædagogiske tip er fx at præsentere en genstand ved at lægge den på barnets bryst og der bevæge den eller lave lyd og opfordre barnet til at tage den og at ophænge ting med forskellige karakteristika lige over det blinde barn så enhver bevægelse - tilfældig eller villet - belønnes af et taktilt indtryk, en lyd eller en svag luftning.

Det blinde barn udvikler med tiden andre undersøgelsesteknikker end vi kender det fra seende børn. Det ses ofte at blinde børn, efterhånden som deres greb automatiseres og forfines, under udforskning af genstande støder eller banker på dem med fx tommelfingeren eller med tre fingerspidser tæt samlet. De banker også genstandene imod hoved eller egne tænder og bord, gulv eller vægge. Derudover gennemlever de alle en periode, hvor de formentlig udforsker rum og retning, idet de kaster med alt, hvad de får fingre i.

Denne udviklingsfase optræder som regel på det tidspunkt hvor det blinde barn er fysisk modent til at mestre gangfunktionen, men endnu ikke psykisk parat til at slippe støtten og gå alene ud i verden. En teori går på, at barnets fysiske overskud og energi tilsiger ham at bruge de store muskler i kroppen og at det blinde barn finder løsningen på sit dilemma ved at bruge så store bevægelser som muligt fra så sikker en position som muligt (Fraiberg, 1977). Lyd og resonans informerer ham om rum og retning og ofte får legen karakter af noget meget målrettet. Uanset hvad der forårsager denne adfærd, er den et så gennemgående og generelt træk i blinde børns udviklingsforløb, at den må anses for værende vigtig og lødig i sin form – et behov som barnet naturnødvendigt må følge. Den pædagogiske opgave bliver så, at finde måder hvorpå udforskning igennem denne adfærd kan finde sted uden at være til gene eller fare for omgivelserne.

Problemet er størst i vuggestuen, hvor de andre børn er udsat for at blive ramt af de ting, der kastes. Det kan løses på flere måder. Det blinde barn kan tildeles tid, hvor han er alene i rummet med tilladelse til at kaste. Det kan lyde kedeligt og formaliseret og udslette ethvert indtryk af spontan leg, men alle børns behov stækkes og kanaliseres af hensyn til det sociale fællesskab og disse vilkår omhandler også det blinde barn. Derudover kan trangen til at kaste tilgodeses med særlig lette ting, fx lette plastikbolde med bjælder, bordtennisbolde, kattekugler og stofposer med forskelligt indhold, der kan lave lyd i rummet, men ikke skader hvis de rammer nogen.

Det vil kræve fantasi og øvelse at udvikle teknikker, der tillader hænderne at arbejde sammen i denne særlige disciplin. Formentlig vil det være nødvendigt med tæt, kropslig kontakt, hvor det er muligt at fornemme de store bevægelser, muskelkraften og kasteretning. Det kan gøres til en del af en tumleleg og jeg kunne også tænke mig, at det blinde barn kunne bekræftes i sin adfærd ved, at den blev imiteret af den anden part.

Seende børn begynder, efter en mundcentreret periode, at samordne syn og følesans og i øvrigt imitere den voksnes håndtering af legetøjet. Dét, legetøjet symboliserer bliver bestemmende for den måde, det bruges på. Dette kaldes funktionsleg og genkendes hos alle seende børn som en fase i legeudviklingen (Janson, 1999). Blinde børn leger ikke funktionsleg på samme tidspunkt som seende børn, sandsynligvis fordi legetøjet, af gode grunde, ikke har nogen symbolværdi for dem. Den mundcentrerede periode varer længere og når de går over til, hovedsagelig at benytte sig af den taktile og auditive sans til udforskning vil de længe være optaget af genstandenes egenskaber som form, overflade, vægt, temperatur og lyd. Her er en oplagt mulighed for at tilbyde sig og indgå i et samspil med fælles udforskning og undren over tingenes egenskaber via den taktile dimension. Det blinde barn vil også underkaste sine omgivelser, både inden- og udendørs, samme taktile og auditive opmærksomhed. Boghandlerens dørklokke vil tiltrække ham igen og igen, gummimåtten

foran stationsdørene vil blive udforsket i timevis og det er for mig at se essentielt, at vi overvinder alle forbehold og putter hænderne i det sammen med ham.

### **Pædagogen og det blinde barn.**

Når det blinde barn begynder i daginstitution og for første gang møder den udfordring det er, at skulle relationere sig til et fremmed menneske, er det vigtigt at være bevidst om at bevare og videreføre den berøringsmæssige fortrolighed, der som regel eksisterer mellem barn og forældre, så det blinde barn ikke mister adgang til en vigtig informationskilde og mulighed for at opnå FOM i dette skift. Det er så at sige betydningsfuldt, at holde den taktile linie varm og åben.

Det vil være nødvendigt, at gøre pædagogen opmærksom på disse forventninger, fordi vedkommende skal overskride egne grænser for fysisk nærhed for at kunne tilbyde sig selv.

Den fysiske nærhed og tætte kropskontakt bør etableres og holdes vedlige, også når det blinde barn bliver ældre. Det er således nødvendigt at vænne sig til at være meget tæt på hinanden for at skabe optimale vilkår for samhandling med fire hænder.

En norsk projektrapport der omhandler en blind synspædagogs arbejde med et blindt barn anfører, at den fysiske nærhed, foruden tryghed og tillid, også formidler kropssprog og emotionelle tilstande hos begge parter og og derved bliver et af de virkemidler hvorigennem det blinde barn kan lære sig nogle af de strategier, som andre ser sig til.

Derfor har det også betydning, hvordan det blinde barn og den voksne er placeret i forhold til hinanden, når de ønsker at opnå FOM via den taktile sans. Der er gode erfaringer med at stå eller sidde meget tæt ved siden af hinanden, hænderne kan fra denne position følge samme retning uden besvær. Ansigt til ansigt position kan forstyrre en fælles forståelse, men er dog anvendelig i situationer, hvor den ene part vil vise den anden noget (Andersen m.fl., 1999).

Andre forudsætninger, der kan tænkes at spille en rolle for et godt udbytte, er tid, ro, forudsigelighed, motivation hos begge parter, ligeværd og respekt. At læse hinandens hænder kræver 100% nærvær og opmærksomhed i samspillet.

Ovenstående vil i sig selv udgøre et tema for læring hos den pædagog, der modtager det blinde barn, først i vuggestue, siden i børnehave, men det er iflg. projektrapporten, forudsætningen for at opøve nuanceret brug af hænderne.

Det står mig klart at den blinde synspædagog, i forhold til seende, har visse fortrin i den taktile samhandling, men jeg mener alligevel at det er værd at notere sig hvilke overvejelser og erfaringer, hun har gjort sig om dette emne. For det første fordi der er så få praksiserfaringer på området og for det andet fordi det ikke er muligt, at tildele hvert eneste blinde barn en blind synspædagog. Så selv om kun de færreste seende voksne kan gøre sig håb om at opnå den samme subtile fornemmelse og indføling for samspilspartneren, er vi forpligtede til at gøre det bedste vi formår.

Det blinde barn vil med alderen udvikle mere avancerede undersøgelsesteknikker og strategier, der tillader ham at tiltage sig så mange informationer om genstande og omgivelser, som han synes at have behov for. Igennem ovennævnte fysiske nærhed vil den voksne kunne iagttage forandringerne i brugen af den taktile sans og selv udnytte disse i samværet. Fra den helt lette berøring, der anvendes ved aflæsning af detaljer og kun involverer fingerspidserne, over tiltagende fast berøring, der medinddrager fingre og håndflade til et meget fast greb, der signalerer styring og kontrol. Hændernes samarbejde kan også udmønte sig i en teknik, hvor positionerne betegnes som "lytte"- og "snakke"hænder. Den part, der fører an i udforskningen, har da sin dominante hånd, "snakke"hånden, underst med partnerens "lytte"hånd hvilende let på håndryggen. Begge parter

anden hånd indtager samtidigt samme position men omvendt, så både det blinde barn og pædagogen nu har en "snakke"- og en "lytte" hånd til brug i fælles samhandling. Under udforskningen kan der byttes frit, så føringen går på skift. Der kan være brug for pauser til eftertænkning og der kan opstå behov for at få tid til at undersøge genstanden på egen hånd uden den andens "lytte" hånd og dette må aflæses og respekteres (Andersen m.fl., 1999).

Det turde være overflødigt at nævne, at den sproglige formidling i samspillet forudsættes at være til stede i disse sammenhænge og efterhånden varetages af begge parter i skøn forening.

### **Videoanalyse:**

Det blev interessant for mig at iagttage, hvordan det blinde barn og pædagogen arbejder sammen med deres hænder i leg og læring. Jeg bad om lov til at videofilme Emil på 4 år og pædagogen Bente imens de sammen "så" på logiske klodser. Jeg fik også tilladelse til at filme André på 7 og hans lærer Henrik den dag, André skulle prøve at skrive a'er på punktmaskinen. Senere fulgte jeg med på fritidshjemmet, hvor pædagogen Nina tog emnet op. Jeg optog disse episoder for at se, om jeg fik svar på de spørgsmål, der udgør min problemformulering i denne opgave.

Jeg har analyseret videooptagelserne med det klare sigte at finde samhandlinger og samspil, der via den taktile sans resulterer i FOM. Jeg har opgjort alle initiativer og tiltag til kontakt på taktilt grundlag og ser det udmønte sig på mange forskellige måder. Jeg ser tilfælde af "ført hånd", lette berøringer, der sandsynligvis har til formål at checke partnerens position og medleven eller understrege en opfordring eller et spørgsmål og forsigtige samhandlinger begynde og brydes, før der opstår samspil med mulighed for FOM. Jeg ser også FOM, opnået i taktilt samspil, ofte støttet og kompletteret af andre sansemodaliteter, men med den taktile samhandling som bærende kraft. I referencelisten forefindes en analyseopgørelse med angivelse af tællerværdier. Her vil jeg omtale de sammenhænge, jeg finder relevante i forhold til problemformuleringen.

### **Emil.**

Hos Emil og Bente ses 13 lette berøringer, 3 tilfælde af "ført hånd", 3 forsigtige samhandlinger, 2 FOM på taktilt grundlag og 3 FOM på grundlag af andre sanser. Videooptagelsen varer ca. 18 min. Jeg ser stor respekt for Emils initiativer og afvisninger og god sproglig kontakt med kommentarer, forslag, imitationer og modspil. Der hersker en rar stemning og jeg får indtryk af god tid og ro omkring os.

Det første tilfælde af FOM (01.15-01.20) er ganske svagt og brydes hurtigt, men det er lovende i sin optakt: Bente lægger sin håndryg mod undersiden af Emils håndled og inviterer dermed til etablering af en "lytte"- og "snakke" hånd. Emil lægger sin hånd på hendes og lader sig føre til kurven med klodserne.

Andet tilfælde af FOM (08.40-08.55) opstår i fælles taktilt samspil, hvor der bygges tårn af klodser.

Der er mere fysisk afstand end tæthed og tilløbene til taktile samarbejdsteknikker er præget af den usikkerhed som kendetegner enhver, der er i færd med at lære sig nye strategier, som i den grad involverer personlige grænser for berøring og nærhed. Det tegner godt for Emil og Bente – de har tiden for sig, Bente er bevidst om det potentiale, der ligger i denne arbejdsform og Emil vil efterhånden lære, at han bliver respekteret på sine reaktioner og slippe sine forbehold.

## **André.**

Videoptagelsen varer ca. 11 min. Jeg ser 9 lette berøringer, 8 tilfælde af ”ført hånd”, 1 taktil samhandling, 4 tilfælde af FOM i taktilt samspil og 2 gange hvor der opnås FOM via andre sansemodaliteter.

Alle 4 tilfælde af FOM (36.21-36.45 / 39.02-39.31 / 41.51-42.14 / 43.17-43.30) opstår i samspil med Nina i fritidshjemmet, hvor André opfordres til at finde a'er på nogle små Legoklodser, der er beregnet til at trykke punkt med. Samspillet kendetegnes af vekslende initiativ og af, at tilbudet bæres af både taktil og sproglig kontakt. Der hersker en fin samstemthed og der arbejdes naturligt og utvungent med en ”snakke”- og en ”lytte”hånd. De har tæt fysisk kontakt – sidder ved siden af hinanden og Nina hegner André ind med sine arme, så deres hænder får samme arbejdsposition. Nina viser god indfølelse i relation til at trække sig og overlade udforskningen til André. Samstemtheden opretholdes via sproget, imens han arbejder selvstændigt. Samspillet præges af ligeværdighed og adækvate forventninger til André og behovet for tid og ro anerkendes.

Det taktile samarbejde mellem André og Henrik underkastes vilkår som lærerstyring og undervisningshensigt. Henrik anvender ”ført hånd” for at vise André til rette og det gøres nænsomt og modtages positivt af André, der virker nysgerrig og ivrig. Så ivrig at han selv går på opdagelse med hænderne, imens Henrik forklarer opgaven. Når det sker, stopper Henrik ham og det virker som om formålet er at bede om udelt auditiv opmærksomhed fra Andrés side. Jeg kommer til at tænke på, at der ligger muligheder for Henrik her. Ved at følge med André ville han måske få et nyt perspektiv på undervisningen, der ikke nødvendigvis er ringere, bare anderledes end det nuværende – og ligeværdigheden ville få bedre vilkår. Her opstår grobund for en diskussion om, hvorvidt der skal eksistere ligeværdighed i en undervisningssammenhæng – det bliver for pladskrævende, men jeg anerkender, at Henrik faktisk betales for at have en dagsorden for dagens mål af læring. Som støttelærer har Henrik mulighed for at skabe gode vilkår for taktilt samarbejde og han skal forsynes med viden om hensigtsmæssige teknikker og gøres bevidst om betydningen af den fysiske tæthed, så han kan tilbyde mere taktil støtte i sin undervisning.

## **Konklusion.**

I kraft af ovenstående videoanalyse, må svaret på de to første spørgsmål i problemformuleringen blive et ”ja”. De enkeltintegrerede blinde børn tilbydes taktil støtte i samspil med voksne og det modtages overvejende positivt. Afvisninger respekteres med høj grad af indfølelse. Jeg har ikke optaget video af børn i taktil samhandling med det blinde barn, men det er min erfaring, at de voksnes handlinger lynhurtigt aflures og kopieres af børnene, der jo ikke skal trækkes med den intellektuelle tilgang til teknikker og metoder men reagerer intuitivt.

Hvad angår svaret på det tredje spørgsmål finder jeg, at det stiller krav til rådgivning og vejledning om formidling af budskabet om, hvordan potentialet i denne samarbejdsform kan udnyttes optimalt. En mere bevidst og tilrettelagt brug af taktil støtte i udforskning og samspil med det blinde barn, vil øge hans og vores muligheder for at opnå FOM og derved bidrage til mere kvalificerede oplevelser af samstemthed på det mentale plan.

Her er en oplagt mulighed for, gennem den taktile sans, at finde og tage udgangspunkt i nærmeste udviklingszone og når teknikkerne er blevet selvfølgelige arbejdsmetoder, udnytte sansemodaliteten

optimalt til glæde for begge parter. Det blinde barn vil føle sig set og hørt gennem hændernes samarbejde og der bliver et større spillerum for sanserne indbyrdes.

Tid og ro til fordybelse er to sider af samme sag og den voksne må påtage sig ansvaret for at skabe rammerne, der giver plads til begge dele. I en opsplittet hverdag med mange tildragelser at forholde sig til kan det virke givende og befriende, at være herre over tiden og blive mødt på egne præmisser og styrkesider i tæt samspil med et andet menneske.

At være henvist til alternative måder at opleve og indtage verden på er for det blinde barn et grundvilkår. For os kan det blive en udfordring til og et tilbud om at opdage nye evner hos os selv, som vi i vores visuelle selvtillid er tilbøjelige til at overse.

### **Perspektiv.**

En ny bevidsthed om betydningen af at arbejde med den taktile sans vil måske føre til en større anerkendelse og forståelse af det blinde barns forudsætninger for at tiltage sig erfaringer og kendskab til omverdenen. Det vil formentlig også resultere i øget indsigt i hans sanseunivers, som opleves så forskelligt fra vores.

Samarbejdsteknikkerne kan også med fordel anvendes til gruppen af multihandicappede børn med synsnedsættelse og børn med en visus < 6/60.

Taktilt samspil med FOM kan også tænkes, på sigt, at påvirke det blinde barns fornemmelse for empati og social forståelse – begreber som fylder meget i de faglige diskussioner i disse år. Det er et ambitiøst bud, men jeg vover det alligevel.



## **Analyseopgørelse:**

### **Emil.**

13 lette berøringer (00.24 / 01.14 / 01.54 / 02.03 / 02.10 / 03.20 / 04.30 / 05.20 / 09.22 / 09.55 / 11.42 / 15.40 / 16.38).

3 tilfælde af ”ført hånd” (02.55-03.02 / 03.13-03.18 / 03.42).

3 forsigtige samhandlinger (05.24-06.34 / 08.02-08.15 / 14.25-14.30).

2 tilfælde af FOM på taktilt grundlag (01.15-01.20 / 08.40-08.55).

3 tilfælde af FOM via andre sanser (01.40 / 03.28 / 11.23).

### **André.**

9 lette berøringer (23.35 / 24.43 / 24.51 / 25.20 / 26.33 / 27.02 / 28.12 / 31.33 / 36.20).

8 tilfælde af ”ført hånd” (23.13-23.17 / 23.40-24.22 / 25.35 / 27.57 / 28.47 / 32.10-32.14 / 34.38 / 35.09-35.11).

1 forsigtig samhandling (41.44-41.51).

4 tilfælde af FOM i taktilt samspil (36.21-36.45 / 39.02-39.31 / 41.51-42.14 / 43.17-43.30).

1 tilfælde af FOM via andre sanser (39.31-41.20).

I opgaven nævner jeg 2 tilfælde af FOM via andre sanser – det første af dem falder sammen med det første FOM i taktilt samspil. Det giver en intensitet og fortættethed i oplevelsen, som sandsynligvis skyldes sansernes indbyrdes forstærkning.

## Litteraturliste:

Ayres, Jean: **Sanseintegration hos børn.** 1.udgave, 3.oplag. København, Munksgaard 1984.

Fraiberg, Selma: **Insights from the blind.** Basic Books, Inc. Publishers New York 1977.

Hansen, Holger H.: **Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien.** En studiehåndbog. 1. udgave, 3.oplag. København, Danmarks Lærerhøjskole 1995.

Hansen, Mogens: **Håndværkets skole – om undervisning og læring.** Vejle, Kroghs Forlag A/S 1997.

Holle, Britta: **Normale og retarderede børns motoriske udvikling.** 1.udgave, 2. oplag. København, Munksgaard 1972.

Ingholt, Anette: **Samvær, interaktion og dialog mellem blinde småbørn og deres forældre.** Ph. D.afhandling, Det humanistiske fakultet, IASS. Københavns Universitet 1999.

Langager, Søren: **Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv.** Danmarks Lærerhøjskole 1995.

Stern, Daniel N.: **Barnets interpersonelle univers.** 2.udgave. København, Hans Reitzels Forlag 1995.

Andersen, Karen J. Vik, Astrid K. Brandsborg, Knut: **Hånd over hånd – blind synspedagog i arbeid med et blindt barn. Prosjektrapport.** Huseby Kompetansesenter 1999.

Field, T.M. et al. eds.: **High Risk Infants and Children. Adult and Peer Interaction.** Chapter 10, Academic Press 1980.

Janson, Ulf: **Overheads fra forelæsning.** Instituttet for Blinde og Svagsynede 6. april 1999.

Miles, Barbara: **Talking the language of the hands to the hands.** [www.tr.wou.edu/dblink](http://www.tr.wou.edu/dblink) 1998. Side 1-12.

Nielsen, Kurt, Påske, Vald.: **Perception og indlæring.** *Skolepsykologi.* Årg. 20, nr. 6, 1983. Side 425-455.

Tetler, Susan: **Overheads fra forelæsning.** Instituttet for Blinde og Svagsynede 8. april 1997.



