

Samspråk

Stöd i kommunikation tillsammans med barn med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättningar



Gerd Tobiason Jackson
Ingrid Gustafsson
MajBritt Edlund



Samspråk

Stöd i kommunikation tillsammans med barn
med synnedsättning i kombination med
ytterligare funktionsnedsättningar

© **Specialpedagogiska skolmyndigheten**

Författare: Gerd Tobiason Jackson, Ingrid Gustafsson & MajBritt Edlund

Produktion: Tullbergs kommunikationsbyrå

Projektledning: Lotta Nylander

Grafisk form: Michael Wall

Foto: Carina Forsman

Best nr: 00420

Tryck: DanagårdLITHO, 2012

ISBN: 978-91-28-00420-6 (tryckt)

978-91-28-00421-3 (pdf)

Metodmaterialet kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se.

Innehåll

| | |
|---|----|
| Samspråk | 1 |
| Innehåll | 3 |
| Förord | 4 |
| Synutveckling hos barn | 7 |
| Samspel och kommunikation | 11 |
| Olika stöd i kommunikation | 15 |
| Val av stödformer i kommunikation | 21 |
| Konkreta föremål som stöd i kommunikation | 25 |
| Val av föremål | 29 |
| Förvaring av föremål | 32 |
| Användning av miniatyrer | 33 |
| Inspelade ljud som stöd i kommunikation | 35 |
| Tecken som stöd i kommunikation | 43 |
| Barn med svår synnedsättning och blindhet | 48 |
| Barn med måttlig synnedsättning | 51 |
| Bilder som stöd i kommunikation | 53 |
| Bilder för barn med synnedsättning | 54 |
| Slutord | 67 |
| Referenser | 69 |

Förord

Denna skrift är tänkt att ge pedagogiskt stöd i samspel och kommunikation till föräldrar, personal och andra som möter barn och ungdomar med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning. Ett särskilt kapitel ingår om synutveckling hos barn och hinder för normal synutveckling hos barn på grund av synskada skrivet av synpedagog Göran Cedermark.

Vi som har skrivit denna pedagogiska skrift arbetar som specialpedagoger för Resurscenter syn i Örebro som ingår i Nationella resursen inom Specialpedagogiska skolmyndigheten. I resurscentrets uppdrag ingår att göra specialpedagogiska kartläggningar och utredningar av barn och ungdomar. Vi arbetar i team med olika kompetenser och samverkar med föräldrar, pedagoger från förskola, skola och andra viktiga stödpersoner kring barnen och ungdomarna. Resurscentret erbjuder också utbildning av lärare, övrig personal samt föräldrar.

I vårt arbete möter vi många barn och ungdomar med synnedsättning av olika grad, från måttlig synnedsättning till blindhet. I kombination med synnedsättningen har de alltid ytterligare funktionsnedsättningar som till exempel utvecklingsstörning och rörelsehinder, vilket många gånger leder till att barnen får en försenad psykomotorisk utveckling och därmed också kommunikativa svårigheter.

I mötet med föräldrar och personal framkommer ofta behovet av pedagogiskt material och handledning som konkret beskriver hur vi vuxna kan stödja den kommunikativa utvecklingen hos ett barn som har synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning. Kombinationen av olika funktionsnedsättningar påverkar barnets uttryckssätt vilket kan medföra att vi får svårigheter med att förstå det barnet vill uttrycka. ”Hur kan vi stödja barnet i detta? Hur kan vuxna i barnets omgivning bli mer

delaktiga i ett kommunikativt samspel tillsammans med barnet?” Ansvaret att förstå ligger alltid på oss vuxna. ”Det barnet gör, har en mening även om vi inte förstår det just i situationen.” (Peterson, B. 2005 sid. 9).

I läroplan för grundskolan (2011) står i inriktning träningskolan, följande om kommunikation: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom kommunikation utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Kommunikation ökar förutsättningarna för delaktighet i vardagen och i samhället.” Detta innebär att elever i träningskolan ska få tillgång till olika alternativa kommunikationsformer.

Det finns en hel del litteratur som beskriver alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) för barn och ungdomar. Vår skrift ska komplettera den befintliga litteraturen utifrån perspektivet att barnet har en synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning. Många av dessa barn talar inte och är därför i behov av extra stöd i sin kommunikation.

I arbetet inom resurscentret använder vi oss ofta av videospelningar av barn i samspel med föräldrar och personal. Videospelningar möjliggör en noggrann genomgång av samspelet för att upptäcka barnets samtliga yttranden varav många kan vara svåra att uppmärksamma eller tolka i ett pågående samspel. Utifrån varje enskilt barn diskuteras sedan olika anpassningar av kommunikationsstöd med hänsyn tagen till att barnet har en synnedsättning. Kommunikationsstödet kan bestå av konkreta föremål, inspelade ljud, tecken och bilder som stöd. I varje kapitel finns belysande exempel av detta. Vi vill betona att de uttrycksformer barnen spontant använder sig av, visar vägen för vilken form av stöd som vi vuxna i närmiljön ska erbjuda.

Vi vill rikta ett speciellt tack till alla de barn och föräldrar vi mött under åren. Vi har lärt oss så mycket i våra kontakter med er. Vi vill också tacka all personal som delat med sig av sina erfarenheter till oss. Tack till våra kollegor Elisabeth ”Lisa” Olgemar och Christina Westerberg som läst det vi skrivit och gett oss värdefulla synpunkter som hjälpt oss i vårt skrivande. Tack Carina Forsman som hjälpt oss med bilder till vår skrift. Tack Anki Bergström, Informationsavdelningen och Jari Linikko, Nationella resursen för ert stöd.

Slutligen vill vi också tacka vår tidigare chef GB Jansson som inspirerade oss att börja skriva samt vår nuvarande chef Johanna Svahn som gett oss möjlighet att slutföra vårt arbete.

Vår förhoppning är att vår skrift ska vara till glädje för föräldrar till barn med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning och till personal som möter dessa barn.

Gerd Tobiason Jackson Ingrid Gustafsson MajBritt Edlund

Synutveckling hos barn

Göran Cedermark
synpedagog

När barnet föds är synsinnen i jämförelse med hörsel- och känselsinnet tämligen omoget (imaturt). Ljud tränger in till fostret i mammans mage under graviditeten vilket gör att det födda barnet känner igen till exempel mammans röst liksom musik som föräldrarna lyssnade på under graviditeten. Känseln har utvecklats bland annat på grund av hudens kontakt med interiören i mammans mage. Barnet hittar även sin mun med tummen. Det nyfödda barnet klarar taktilt av att leta sig fram till mammans bröst för att få mat, vilket är en överlevnadsstrategi.

Synen börjar utvecklas redan i livmodern, såsom ögats reflexer: blinkreflex, pupillreflex med mera. Detta innebär att när barnet föds har det en fungerande näthinna, synnerv och ett fungerande bansystem ner till cellkärnorna i hjärnstammen och tillbaka till ögat. Men också fungerande ospecifika bansystem som går upp till hjässloben. Näthinnans fotoreceptorer med tappar och stavar finns på plats vid födelsen, men det är först när barnet är fött som dessa får tillräckligt med ljusstimuli för att kunna reagera mera adekvat och börja påverka det medvetna seendet. Ögat är dock inte färdigutvecklat vid födelsen. Den centrala delen i näthinnan, syngropen (fovea), där vi får detaljinformation, är inte helt utvecklad vid födelsen. Det är den delen av ögat som står för synskärpa och ögats upplösningsförmåga, förmåga att se skillnad i små kontrastskillnader och färgnyanser. Synskärpan är cirka 0,03–0,05 vid födelsen (full synskärpa räknas från 1,0 eller mer). Den centrala delen av näthinnan utvecklas i snabb takt de första veckorna efter födelsen och barnet blir allt bättre på att fixera.

De olika bansystemen för synen är i stort sett anlagda vid födelsen, men måste aktiveras för att börja fungera. Det är därför viktigt att barnet får tillgång till en stimulerande närmiljö att utforska med synen och lockas till att använda även de andra sin-

nen. Forskare har visat att synbarken i hjärnan växer till mest när barnet är 8–12 månader, varför det speciellt då är viktigt att synsystemet stimuleras.

Det nyfödda barnets synkompetens stannar vid att kunna se skillnad på ljus och mörker, se mönster med god kontrast, följa en lampa som rör sig. Forskare har visat att nyfödda barn kan imitera grimaser med hjälp av ett speciellt spegelcellsystem i hjärnan, som är utvecklat vid födelsen. Barnet reagerar alltså reflexmässigt genom det ospecifika synsystemet, på olika synintryck, genom att rikta in ögonen mot till exempel lampor, starka mönster och kontraster. Det märker *att* det är någonting och *att* det händer något men kan inte avgöra vad det är. För att förstå vad det är behöver signalen från ögat aktivera den medvetna, primära, synbanan som går den snabbaste vägen till synbarkens, synkortex, olika primära, sekundära och högre centra för att kommunicera via olika associationsbanor med andra sinnescentra. För att förstå att det är en apelsin barnet har framför sig, behöver det se den runda formen, att den är orange och även känna att ytan är skrovlig och något mjuk. Barnet behöver också lukta och smaka på apelsinen samt höra dunsen då man tappar den. Alla dessa sinnesupplevelser gör att barnet får ett begrepp i hjärnan som gör att när barnet ser en apelsin, kan det förnimma de andra sinnesupplevelserna, hur den luktar och smakar och hur dunsen låter när man tappar den.

Synen är viktig för att barnet ska bli intresserat av att utforska sin omgivning. Barnet kanske ser en mobil som sitter på barnvagnen och försöker nå den med sina händer för att få en feedback att en form som ser ut på detta sätt känns så här. Synen är också viktig för att locka barnet att krypa ut i rummet och undersöka närmare. Barnet handlar hela tiden rationellt och skaffar sig nya erfarenheter med hjälp av alla sina sinnen.

Man räknar med att själva synsystemet utvecklas under de första 8–9 åren. Det är då viktigt att bilden som presenteras på näthinnan är så skarp som möjligt för att bansystemen ska trimmas in optimalt. Det är därför viktigt att glasögon som justerar brytningsfel används under denna tidsperiod. Viktigt är också att

eventuella skelningar behandlas så tidigt som möjligt för att få samsyn och en bra synutveckling.

När synsystemet är färdigutvecklat ska ögat ta emot en klar bild på näthinnan och alstra en fotokemisk signal. Denna signal skickas vidare genom synnerven, dels genom reflexbanorna och de ospecifika bansystemen till hjässloben för omedveten syn, dels genom den primära synbanan bort till synbarken i nackloben. Där processas signalerna på olika nivåer i hjärnan och skickas vidare i olika associationsbanor till andra centra för att medvetengöra vad vi ser.

Hinder för normal synutveckling på grund av synskada

Synskador hos barn kan uppstå i fosterlivet eller i samband med födelsen eller under nyföddhetsperioden. De kan också komma senare under barnaåren på grund av till exempel uppkomna sjukdomar eller trauma, eller upptäckas och diagnostiseras i ungdomsåren på grund av senare debut av symtom eller progressivitet. En del skador drabbar bara ögonen och synsystemen på olika sätt medan andra skador på ögon och synsystem kan vara en del i olika syndrom där andra kroppsfunktioner också kan vara nedsatta.

Man brukar skilja på två olika typer av synskador, dels de skador som sitter i själva ögat eller synnerven, som brukar kallas OVI (Okular Visual Impairment), dels de skador som sitter i synens bakre bansystem och associationsbanor samt i olika centra i hjärnan, som brukar kallas CVI (Cerebral Visual Impairment).

OVI gör att synens delfunktioner som synskärpa, kontrastseende, färgseende, synfält med mera är påverkade och ger en sämre kvalitet på bildinformationen som ska processas i hjärnan. Barnen kan ha svårt att se mindre detaljer, nyansskillnader i färg och kontrast eller att saker försvinner i deras synfält.

CVI innebär att det är fel på behandlingen av informationen

som kommer till hjärnan. Det vill säga att barnen kan ha svårt för att tolka och förstå vad de ser på olika sätt.

I Sverige har vi ett nationellt register över barn och ungdomar från 0–19 år med synnedsättning, i vardagslag kallat ”Barnsynskaderegistret i Lund”. Av knappt 3 000 registrerade barn och ungdomar har minst 60 procent en eller flera ytterligare funktionsnedsättningar. I registret kan man också se att den vanligaste orsaken till synnedsättning är CVI (Cerebral Visual Impairment). Detta beror på att en stor del av de barn som föds med hjärnskador får synproblem av olika svårighetsgrad. Till exempel har 0,2 procent av barnen som föds i Sverige CP (cerebral pares). Av dessa barn har så gott som alla synproblem på olika nivåer i synsystemet.

Många av barnen som föds alltför tidigt under graviditeten i vecka 22–26, kan få synskador. En del av barnen får en besvärlig nyföddhetsperiod på grund av att de mår dåligt, med många och långa behandlingar och sjukhusvistelser. Dessa barn kan få en försenad synutveckling DVM (Delayed Visual Maturation). Deras synutveckling kan först ta fart när de mår bättre. Barn med svårbehandlad epilepsi kan ha en bakgrundsstörning i hjärnan som hindrar dem från att kunna använda sina sinnen optimalt, vilket är ett hinder för utveckling.

Samspel och kommunikation

Gemensam uppmärksamhet är en nödvändig förutsättning för att samspel ska uppstå och vara över tid. Den gemensamma uppmärksamheten uppstår när barnet och den vuxna har sin uppmärksamhet riktad mot samma föremål, händelse, upplevelse eller aktivitet samtidigt. (Brandsborg, Cyvin, Jeremiassen & Loe 2004).

Den senaste spädbarnsforskningen visar hur viktigt barnets initiativ är för samspelet. Barnets initiativ kan visa sig i ögonkontakt, blickriktning, ansiktsmimik och andning till exempel genom att stanna upp, sucka och pusta ut. Barnet kan även vifta med händerna, sparka med fötterna och röra kroppen. Forskningen visar att det nyfödda barnet har medfödda förutsättningar för kontakt och samspel, och att det är ögonkontakt och synintryck som till stora delar styr samspelet mellan barn och förälder. (Brodin & Hylander 2002, Stern 2011).

Flera forskare har definierat samspel och kommunikation. Luttrupp (2011) refererar i sin uppsats till olika forskare och hur de, utifrån två perspektiv, definierar kommunikation. Definitionerna är, en vid och en mera nyttobetonad definition. Brodin (1991) och Olsson (2006) till exempel, menar att den vida definitionen är nödvändig att ha, då samspelet inbegriper barn med svåra funktionsnedsättningar. (Brodin i Luttrupp, 2011).

Vår skrift utgår från den vida definitionen av kommunikation som Brodin och Olsson förespråkar. Vi anser att det är viktigt att barn med svår synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning får svar på minsta initiativ för att utveckla samspel och kommunikation. Det innebär att vi tolkar alla former av uttryck från barnet som kommunikativa. Både de som till en början är omedvetna och de mer medvetna uttrycken som till exempel ljud, som vokal- och konsonantljud, joller, kroppsspråk och rörelser.

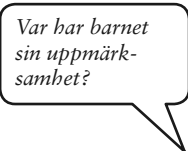
Först när barnet utvecklar sin kommunikation till att omfatta mer medvetna och nyanserade uttrycksformer som till exempel tecken som stöd och tal, kan perspektivet på kommunikation övergå till en mer och mer nyttobetonad definition. Detta innebär att den vuxna, när barnet blir alltmer målinriktat i sitt sätt att uttrycka sig, uppmärksammar, uppmuntrar och stödjer barnets uttryck så att det får en specifik betydelse.

Flera studier (Brodin 1991, Hautaniemi 2004, Lundström 2007, Preisler, Karlsson & Norström 1994) visar att föräldrar har en intuitiv förmåga till samspel och kommunikation med sitt barn. En svårighet kan dock vara att barnets olika uttryckssätt är svaga och svåra att tyda. Föräldrar får därför ofta gissa sig fram, vilket kan leda till att de inte alltid litar till sin egen förmåga. Forskningen visar ändå att de flesta föräldrar är inkännande och tolkande. De anpassar sig successivt i takt med barnets utveckling. Ju tydligare svar barnet ger desto mer ökar föräldrarnas tillit till den egna förmågan. Att leka tillsammans är särskilt viktigt för att bygga upp samspelet mellan barn och föräldrar. Leken ger en ram för samspelet och har kända rutiner som väcker förväntan hos barnet, vilket i sin tur möjliggör kontaktinitiativ från barnets sida.

Brodin (2008) menar att lek och kommunikation är en social process, en pågående förändring med ömsesidig påverkan, där barnet lär sig att kommunicera genom att få återkoppling på sina signaler och ta sin tur i samspelet.

Vår erfarenhet är att föräldrar har en stark önskan om att uppnå samspel och kommunikation med sitt barn. Det normala är att ögonkontakt åstadkommer en gemensam upplevelse av uppmärksamhet. När barnet har en svår synnedsättning eller blindhet leder det till brister i ögonkontakten vilket i sin tur försvårar samspelet. Barnets initiativ till samspel ser annorlunda ut och blir svårare att uppmärksamma och svara på, vilket kan leda till att föräldrar blir osäkra på sin egen förmåga till samspel och kommunikation med sitt barn.

Barnets initiativ eller svar på förälderns initiativ sker utan att barnet söker eller ger ögonkontakt. Det kan vara ljud med rösten, joller, ord, ansiktsuttryck, kroppslägesändringar, rörelser och



Var har barnet sin uppmärksamhet?

gester. Barnets reaktioner kan också vara mycket små som till exempel förändrad andning, små rörelser i händerna eller i benen. Barnet kan även använda sina händer och mun tillsammans med olika objekt som till exempel att krafsa eller klappa på underlag och föremål eller att dra sin napp ut och in i munnen så att det låter. Vissa barn vänder bort sitt ansikte från den vuxna, vilket kan ha flera olika förklaringar. Det kan vara för att barnet vill lyssna mer intensivt på den vuxna. Det kan även vara att barnet tar en paus eller att barnet hör och vill lyssna på något annat ljud i omgivningen.

Ett sätt att i viss mån ersätta ögonkontakt är att lägga sin hand på barnets arm, ben eller kropp som en form av taktil bekräftelse, att det är henne eller honom man pratar med och lyssnar till.

Även röstens olika tonfall och intensitet är ett stöd och ersätter i viss mån ögonkontakt i samspelet när barnet har svårigheter att via synen uppfatta vårt ansikte och olika ansiktsuttryck. Vår röst och vårt tonfall avspeglar olika sinnestämningar som ger barnet stöd.

Vissa barn med synnedsättning på grund av hjärnskada (CVI), som har svårigheter med att uppfatta ansikten och ansiktsuttryck, får också stöd i sin kommunikation på detta sätt.

När bristen på ögonkontakt kompenseras, utvecklas samspelet hos både barn och förälder. Barnet blir mer och mer tydligt i sina initiativ och föräldern uppmärksammar dem lättare.


Den vuxna får försöka tolka vilken betydelse barnets reaktion har utifrån varje specifik situation.

Lek i samband med dagliga rutiner är ett naturligt tillfälle till samspel. Exempel på sådan lek är närhet och beröring som att massera, kittla och blåsa. Att leka med rösten och olika ljud, leka tå- och fingerramsor och andra liknande lekar. Upprepningen i leken skapar förväntan hos barnet som då kan interagera med föräldern.

Olsson (2007) skriver att, fysiska omgivningsfaktorer som situation och sociala omgivningsfaktorer som till exempel den vuxnas beteende, har betydelse för möjligheterna till kommunikation. Finns det något att kommunicera om? Andra barn, leksaker eller föremål? Uppmärksammar den vuxna barnet?

Hur kan vi ge taktil bekräftelse?

Röst och tonfall speglar sinnestämning!



Barnet visar vägen!

Uppmuntrar den vuxna till samspel och utforskning?

Genom att vara uppmärksam på barnets olika reaktioner kan den vuxna få vägledning av barnet, vad och hur mycket hon ska benämna och kommentera.

Olika stöd i kommunikation

För att vi ska få stöd i vad vi kan förvänta oss att barnet kan förstå utifrån sin utvecklingsnivå presenterar vi här den normala symbolutvecklingen, från mest konkret till mest abstrakt enligt Bergh & Bergsten (1998).

I tabellen nedan kommenterar vi de olika punkterna utifrån hur synnedsättning hos barn med ytterligare funktionsnedsättning, påverkar deras symbolutveckling. Det krävs oftast individuella anpassningar av både material och metod, när barnet har en synnedsättning eftersom olika grad av synnedsättning påverkar olika barn på olika sätt. Våra kommentarer följer ordningen i Bergh och Bergstens lista. Vi vill dock påpeka att vi inte har funnit några vetenskapliga belägg för att symbolutveckling hos barn med svår synnedsättning och blindhet är densamma som symbolutvecklingen hos seende barn.

| Symbolutveckling | |
|--|---|
| <i>Bergh & Bergsten</i> | <i>Vår kommentar</i> |
| Verkliga föremål som barnet känner igen och leker med. | Hos alla barn, även de som har en måttlig till svår synnedsättning eller blindhet, börjar symbolutvecklingen med verkliga föremål som barnet känner igen och leker med. För ett barn som är blindfött är detta ett stadium som varar länge. Om barnet med synnedsättning även har ytterligare funktionsnedsättning kan behovet av att få tillgång till verkliga föremål kvarstå under dess livstid. |

| Symbolutveckling | |
|---|---|
| <i>Bergh & Bergsten</i> | <i>Vår kommentar</i> |
| Färgfotografier som exakt avbildar verkligheten | <p>Många barn med måttlig till svår synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning har inte ett utvecklat formseende. De ser oftast starka, klara färger men kan inte tolka former.</p> <p>Det är viktigt att ta reda på om barnet har de symmetriska förutsättningarna för färgfotografier. Prata därför med barnets ögonläkare och synpedagog på syncentralen.</p> <p>Barn med synnedsättning har lättare att upptäcka och fokusera på bilder med enstaka föremål som framträder med god kontrast mot bakgrunden. Bilder med flera föremål, kan innebära att barnet får svårt att urskilja de olika föremålen från varandra.</p> |
| Svartvita fotografier | Svartvita fotografier ger för lite information för de flesta barn med måttlig till svår synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättningar. |
| Miniatyrer och dockskåpsmaterial | Att använda miniatyrer som till exempel dockskåpsmaterial, leksaksbilar och legofigurer som representation för den verkliga världen, är svårt för barn med svår synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning att förstå och relatera till. Enligt (Tröster och Brambring's i Johansson, 2002) forskning om barn som är blinda, representerar inte traditionella leksaker för symbollek som till exempel dockor och bilar, en realistisk förminskning av ett verkligt föremål eller person. Barn som är blinda leker inte på traditionellt sätt med dessa saker förrän under senare delen av förskoleåldern. |

| Symbolutveckling | |
|--|---|
| <i>Bergh & Bergsten</i> | <i>Vår kommentar</i> |
| Färgbilder som är relativt verklighetstrogna | <p>När barnet har en måttlig till svår synnedsättning är färger en tolkningshjälp speciellt för barn som är på en tidig utvecklingsnivå eller har synnedsättning på grund av hjärnskada (CVI).</p> <p>Det är viktigt att välja bilder som har mättade färger med god kontrast och som vid behov kan förstoras utan att kvalitén på färgerna försämras. Färgernas placering i förhållande till varandra i en bild kan också underlätta barnets tolkning. Barnet uppfattar färgerna som ett system vilket barnet kan känna igen och komma ihåg.</p> |
| Realistiska teckningar som är bildlika | <p>När barnet har en måttlig synnedsättning kan vi skapa realistiska teckningar som är bildlika genom att tillsammans med barnet, rita av föremål i samma färger som föremålet har.</p> <p>När barnet har en svår synnedsättning eller blindhet kan vi skapa egenproducerade taktila bilder tillsammans med barnet genom att fästa ett konkret föremål på ett papper. Det är extra viktigt att det är föremål som barnet har egen erfarenhet av. Det gemensamma skapandet av den taktila bilden och samtal kring denna ökar barnets förståelse och är ett första steg mot att kunna tolka taktila bilder.</p> <p>För vissa barn med svår synnedsättning kan även realistiska teckningar som är bildlika användas.</p> |

| Symbolutveckling | |
|---|--|
| Bergh & Bergsten | Vår kommentar |
| Manuella tecken | <p>När barnet har en måttlig till svår synnedsättning eller blindhet är det viktigt att vi anpassar både vårt förhållningssätt och de konventionella tecken vi erbjuder barnet.</p> <p>Anpassa de tecken som används utifrån barnets synnedsättning och eventuella finmotoriska svårigheter. Var observant på att barnet som är blint inte ser vad den vuxne gör med sina händer. Barnet blir därigenom varken förberett på att den vuxne tänker ta i barnets händer eller förberett på vad den vuxne kan tänkas göra med barnets händer. Att barnet inte vet vad som ska hända, kan leda till att barnet blir försiktig med eller rädd om sina händer. Läs mer i kapitlet "Tecken som stöd i kommunikation".</p> |
| Stiliserade teckningar med enkla konturer som till exempel bildlika Blissymboler. | <p>När barnet har en måttlig till svår synnedsättning kan stiliserade teckningar med enkla konturer och bildlika Blissymboler användas för de barn som har synmässiga och kognitiva förutsättningar.</p> <p>När barnet har en svår synnedsättning eller blindhet kan färdigproducerade taktila bilder användas för de barn som har kognitiva förutsättningar och taktill förmåga att avläsa och tolka en taktill bild.</p> <p>Enligt Eriksson (1997) är det dock stor skillnad mellan att titta på något och att känna på detsamma. "Då man betraktar något visuellt får man på relativt kort tid en överblick, men betraktar man något taktill uppfattar man enbart en del i taget som man sedan lägger ihop till en helhet" (Eriksson 1997 sid 57). Detta innebär att det är en lång process innan barnet som är blint kan tolka färdigproducerade taktila bilder.</p> |

| Symbolutveckling | |
|--|---|
| Bergh & Bergsten | Vår kommentar |
| <p>Blissymboler. Nu börjar barnen också kunna förstå logiskt relaterade symboler som också finns i Blissystemet</p> | <p>När barnet har en måttlig till svår synnedsättning kan Blissymboler användas för de barn som har synmässiga och kognitiva förutsättningar.</p> |
| <p>Skrivna ord som är helt abstrakta symboler</p> | <p>När barnet har en måttlig till svår synnedsättning kan skrivna ord användas för de barn som har synmässiga och kognitiva förutsättningar och förmåga att tolka bokstäver. Vissa barn med synnedsättning har behov av förstora text eller att med hjälpmedel förstora text.</p> <p>Ta kontakt med barnets syncentral angående vilka behov just ditt barn har.</p> <p>När barnet har en svår synnedsättning eller blindhet: Punktskrift kan användas för de barn som har kognitiva förutsättningar och taktil förmåga att avläsa och tolka. Har barnet nedsatt taktil förmåga måste andra läsmaterial som till exempel dator med talsyntes användas.</p> |

Enligt Bergh och Bergsten (1998) befinner sig Pictogram på plats 6 eller 8 i listan beroende på hur realistisk bilden är.

Kommentar: Pictogram är ett bildsystem med vita silhuettfigurer mot en svart bakgrund (negativ bild). Den vita bilden har oftast inte tydliga detaljer som kan hjälpa barnet att särskilja snarlika bilder. ”Den skrivna texten på pictogrambilderna får oss att tro att bilden är enklare än den är. Vi läser omedvetet texten och behöver inte tolka bilden”. (Nordström Turner, Ribba och Stridh 2000 och 2009 sid 28). Läs mer i kapitlet ”Bilder som stöd i kommunikation”.

Val av stödformer i kommunikation

Varje barns individuella förutsättningar såsom utvecklingsnivå och typ av synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning måste styra de val av stödformer som vi erbjuder barnet.

Enligt Heister Trygg & Andersson (2009) delas olika sätt och stöd i kommunikation:

- Manuella och kroppsnära kommunikationsformer, som till exempel barnets naturliga reaktioner, gester och tecken.
- Grafiska och visuella kommunikationsformer, som till exempel konkreta föremål, olika bilder och bildsystem. Här ingår även auditiva kommunikationsformer som till exempel inspelade fraser.

Synnedsättning hos barn inverkar i varierande grad på hur de kan lära sig att förstå sin omvärld och bilda meningsfulla begrepp för sina upplevelser. Vid måttlig till svår synnedsättning begränsas den visuella informationen som barnet kan ta emot, vilket inverkar på både begreppsbildning och förståelse. Vid blindhet saknas visuell information, vilket innebär att barnet måste förlita sig till den information som hon eller han får från sina övriga sinnen såsom hörsel, känsel, smak och lukt. För att kompensera saknaden av visuell information behöver barnet få stöd i att ”koppla ihop” hörsel-, smak- och luktrintryck som det spontant upplever, med att också få känna och själv manipulera på olika sätt. Detta är nödvändigt för att barn som är blinda ska kunna få en så fullständig information som möjligt om ett begrepp eller en företeelse, för att själva förstå och bilda begrepp och därigenom kunna kommunicera på olika sätt, som till exempel tala eller teckna. Har barnet dessutom utvecklingsstörning eller nedsatt motorisk förmåga påverkas begreppsbildningen och förståelsen ytterligare, vilket också inverkar på barnets förmåga att kommu-

nicera. Allt detta sammantaget, påverkar valet av stödform som vi använder i kommunikation tillsammans med barnet.

För vissa barn väljs endast en stödform, till exempel tecken som stöd. Andra barn har behov av en kombination av flera olika stödformer. Till exempel så kan barn som är blindfödda ha behov av både taktil information via konkreta föremål och auditiv information via inspelade ljud vilka illustrerar upplevelser och aktiviteter, som stöd i kommunikation. Stödformerna kan även bytas ut från en till en annan över tid, beroende på barnets utveckling.



Ett exempel på hur en förskola utformat ett överskådligt dagschema för en pojke som är född blind. Pojken hittar till sitt schema genom att orientera sig fram till brandsläckaren som han alltid varit mycket intresserad av. Han hittar snabbt dit och utforskar även resten av väggen och sitt schema.



På schemat hänger verkliga föremål (tredimensionella) såsom sko, sked och handduk, vilka symboliserar uteaktivitet, lunch och att tvätta händerna. Föremålen kompletteras med inspelade talade fraser, såsom "Gå ut på gården" och "Äta lunch". Ett inspelat ljud med "spolljud från toaletten" kompletterar den reliefbild i trä som också hänger på schemat.

För de små barnen och för barn på tidig utvecklingsnivå är det naturligt att använda konkreta föremål. När barnet har kommit längre i sin kognitiva utveckling kan vi börja använda oss av bilder, om barnet har de synmässiga förutsättningarna.

Till en början behöver barnet stöd av både konkreta föremål och bilder i kombination, för att sedan övergå till att använda enbart bilder som stöd i kommunikation. Ett annat barn kan börja med konkreta föremål för att sedan övergå till att använda tecken som stöd i kommunikation.

I följande kapitel beskriver vi de vanligast förekommande stödformerna som vi har använt oss av:

- Konkreta föremål som stöd i kommunikation.
- Inspelade ljud som stöd i kommunikation.
- Tecken som stöd i kommunikation.
- Bilder som stöd i kommunikation.

Konkreta föremål som stöd i kommunikation

Konkreta föremål förtydligar vårt talade språk. Seende barn får på ett naturligt sätt via sin syn, erfarenheter av hur vuxna använder föremål i olika aktiviteter samtidigt som de vuxna talar om vad de gör och vad som ska hända. Seende barn får på så sätt en naturlig koppling mellan föremål – aktivitet – språk. Barn med svår synnedsättning går miste om delar av denna information.

Den vuxna kan medvetet välja att kompensera brister i informationen genom att använda konkreta föremål som stöd i kommunikationen med barnet. Föremål med egenskaper som kan uppfattas via barnets övriga sinnen, känsel, ljud, smak och lukt, är stimulerande för barnet med synnedsättning. De konkreta föremålen kan bli ett språkligt redskap som barnet själv kan använda när hon eller han har svårigheter att förmedla sig via tal. För att så ska ske måste barnet få regelbunden erfarenhet av att associera ett föremål till en specifik aktivitet.

Det är företrädesvis lättast med aktiviteter som återkommer dagligen, som till exempel en lekaktivitet. En aktivitet som återkommer varje vecka och som barnet upplever speciellt positiv, kan dock vara den aktivitet som barnet först visar intresse för. Barnet kanske visar förväntan och blir glad när hon eller han känner igen förberedelserna inför just den aktiviteten. Exempel på sådana aktiviteter kan vara musikstund, skogspromenad och bad.

Vissa barn har behov av att få föremålet direkt till sig (i handen, i knät), andra barn kan behöva förberedelse genom att själv vara delaktig i att hämta det aktuella föremålet från en bestämd plats som till exempel skorna från skohyllan, tamburinen från schematavlan.

Att ha tillgång till konkreta föremål innebär att barnet ges möjlighet att själv kunna ta egna initiativ till en aktivitet. Tar

barnet ett eget initiativ är det naturligtvis viktigt att följa barnets val. Det stärker barnets självkänsla och initiativförmåga. Barnet förstår att det kan påverka och själv välja aktivitet.

Vi vuxna behöver tid för att på ett naturligt sätt få in en vana i att använda föremål i kommunikation tillsammans med barnet. Det tar också tid för barnet att förstå sambandet föremål – aktivitet.

Här följer några exempel på hur konkreta föremål används som stöd i kommunikation. Det första exemplet handlar om treåriga Kim som är både blind och försenad i sin utveckling.

Kim älskar sin mormor och familjen besöker mormor regelbundet. När familjen ska åka bil tycks Kim alltid förvänta sig att de ska till mormor. De gånger man åker bil någon annanstans blir Kim ledsen och visar frustration. Kims föräldrar och mormor vill göra det lättare för henne att förstå när de ska åka bil till just mormor.

Mormor har en scarf som Kim tycker om att lukta och känna på. De bestämmer sig för att prova om scarfen kan göra det lättare för Kim att förstå när de ska åka bil till mormor.

Familjen ger Kim scarfen när de ska åka bil till mormor och hon får behålla den under hela resan. När Kim får mormors scarf visar hon glädje. Familjen tolkar det som att Kim vet att hon snart ska träffa mormor.

I detta exempel blir scarfen en signal för att åka till mormor. Kim får information via flera av sina sinnen, till exempel taktil information via tygets struktur. Via luktsinnet känner hon doften av mormors parfym. Scarfen har hon i handen under hela bilturen för att på så sätt få en bekräftelse på att hon är på väg till mormor. Scarfen kan hon också använda tillsammans med mormor när hon kommer fram. Då blir sambandet mormors scarf – åka till mormor och träffa mormor, tydligt för henne.

Kims reaktioner visar att det är viktigt för henne att få information om vad som ska hända och att hon även behöver få

veta vart hon ska åka. Att personerna i hennes omgivning berättar med ord är inte tillräckligt för att Kim ska förstå. Hon behöver få konkreta föremål även vid andra tillfällen som förtydligar och bekräftar vad som ska hända, vart hon ska åka.

Det andra exemplet beskriver hur konkreta föremål kan användas som stöd för en sjuårig pojke som är född blind.

I träningsskolan har Samir en schematavla med konkreta föremål. Detta hjälper honom att få struktur på sin skoldag. Föremålen ger honom information om vilken aktivitet som han ska delta i. Samir går ofta till sin schematavla och kontrollerar, både vad som ska hända senare under dagen och vad han redan har genomfört.

Inför ett läkarbesök visade Samir stor oro trots att han varit där tidigare. Samirs mamma försökte med ord förklara vad som skulle ske under läkarbesöket men Samir ville absolut inte klä på sig och följa med i bilen. Hans mamma kom då att tänka på föremålen på schematavlan i skolan och att de är till stöd för honom. Hon tog fram Samirs patientbricka och förklarade att den skulle de lämna fram när de kom till läkarmottagningen.

Att få ett föremål i handen lugnade Samir. Han undersökte kortet taktilt och behöll det sedan i handen under hela resan. Vid framkomsten lämnar Samir kortet till personalen i receptionen. Samirs mamma vet inte säkert om Samir förstod att kortet betydde att han skulle besöka doktorn, men kortet har nu blivit hans signal för läkarbesök. Samir vill numera alltid vara den som lämnar fram kortet i receptionen.

Exemplet med Samir visar vikten av att ett föremål som används i anslutning till eller i en aktivitet, kan ha stor betydelse för barnet. Föremålet förtydligar mammas ord och bekräftar vad som ska hända.

Vi förespråkar inte att varje hem har en schematavla, men för barn som visar extra stort behov av struktur kan det vara ett stöd. I hemmet är det annars naturligt att de olika föremålen

förvaras på olika platser, som till exempel skeden i besticklådan, skorna på skohyllan i hallen och bollen i leksakslådan. Vuxen och barn kan tillsammans hämta föremålet i samband med aktuell aktivitet. Förståelsen av sammanhang tydliggörs då för barnet samtidigt som barnet blir delaktigt. För att barnet ska förstå att ett föremål signalerar en viss aktivitet behöver barnet uppleva sambandet många gånger. Exempel: Hämta skorna – ta på sig skorna – gå ut. Genom att varje sak har sin bestämda plats möjliggör vi för barnet att själv kunna ta initiativ till en aktivitet.

Det tredje exemplet visar hur tioåriga Agnes, som har en svår synnedsättning och nedsatt motorisk förmåga, använder sig av föremål som stöd i kommunikation.

Agnes är på en tidig utvecklingsnivå och har inget talat språk. Personalen i träningskoleklassen berättar om hur de tillsammans med Agnes använder konkreta föremål för att förbereda henne inför olika aktiviteter. Alla aktiviteter som förekommer under skoltid har ett konkret föremål som signal för just den speciella aktiviteten. Dagens aktuella signaler hängs upp på en schematavla. Bredvid schematavlan finns en plåthink där föremålssignalen läggs, när aktiviteten är avslutad. Personalen har valt att ha en plåthink eftersom det blir en tydlig ljudeffekt då olika föremål läggs i den. Ljudeffekten kompenserar delvis synintrycken och ger Agnes besked om att föremålet hamnat på rätt plats.

Gymnastikskorna är signal för idrott i idrottshallen. Agnes hämtar sina gymnastikskor från schematavlan tillsammans med den vuxna och tar med sig skorna till omklädningsrummet. Där får Agnes hjälp att ta på sig dem strax innan idrotten börjar.

Vid ett tillfälle vägrade Agnes att gå in i idrottshallen. Personalen upptäckte då att de glömt att hjälpa henne att byta om till gymnastikskorna. De förstod då hur viktig signalen var för att sammanhanget skulle bli rätt för Agnes. Personalen visste att hon alltid tyckt om idrotten.

Vid ett annat tillfälle vid schematavlan slängde Agnes gymnastikskorna direkt i plåthinken. Istället tog hon vispen som är hennes signal för bakning, en aktivitet som var planerad att ske på eftermiddagen. Hon var mycket bestämd över att få ha vispen och personalen följde henne i hennes önskemål. De tolkade det som att hon valde att baka, istället för att gå till idrotten.

Agnes egna val är också initiativ till en aktivitet. Personalen menar att det är viktigt att följa Agnes i hennes val. Detta tror de stärker hennes självkänsla och initiativförmåga. Hon har förstått att hon kan påverka och att hon själv kan välja aktivitet. Detta visar hon även i andra situationer i vardagen då hon med stöd och hjälp utav olika föremål tar allt fler initiativ.

Detta exempel ur skolans värld visar hur användandet av konkreta föremål som signal för olika aktiviteter kan leda till att barnet upptäcker att det kan påverka personer i sin omgivning. Barnets handlingar får en kommunikativ innebörd om personerna bekräftar och följer barnets initiativ. Eftersom Agnes inte har något talat språk är det viktigt att hon får språkliga redskap, i form av föremål som hon själv kan hantera. Att följa henne i hennes val är också ett sätt att minimera vuxnas frågor till henne.

Val av föremål

”På samma sätt som ett seende barn undersöker föremålens egenskaper, utforskar det blinda barnet sin omvärld genom att smaka, känna med händerna, skaka, banka och skrapa på föremål, i nu nämnd ordning. Därefter börjar en ny undersökande period, denna gång för att utforska föremålens funktioner.”(Preisler, 1996, sid. 58).

Ytans struktur har större betydelse än föremålets form för barn med synnedsättning när de börjar utforska sin omvärld. Föremålets beskaffenhet såsom mjukhet eller hårdhet kan också ha betydelse. Erfarenheter hos personer som i sitt arbete mött många

barn med svår synnedsättning eller barn som är blinda visar att dessa barn ofta föredrar hårda saker framför mjuka leksaker. Även föräldrar till barn med svår synnedsättning eller blindhet brukar berätta att de har samma erfarenheter, när det gäller deras barn och vilka leksaker barnen uppskattar.

Föremål som kan bli aktuella som stöd i kommunikation beror på det enskilda barnets ålder, utveckling och intressen. Hänsyn måste naturligtvis tas till barnets funktionella förmågor som till exempel finmotorik och synförmåga.

När barnet har en svår synnedsättning är det av betydelse att i första hand välja föremål där ett och samma föremål har egenskaper som ger information via flera sinnen samtidigt – känsel, hörsel, smak och lukt. Det är oftast svårt att bedöma genom vilket eller vilka sinnen barnet får den bästa och mesta informationen. Ytterligare en aspekt att tänka på är storleken på föremålet, eftersom stora föremål är svåra att överblicka taktilt. Barnet kan bara känna av en viss del i taget av föremålets yta och får därför inte en helhetsupplevelse av föremålet. Barnet med synnedsättning måste lita till sina övriga sinnen för att tankemässigt få ihop alla delarna till en helhet.

Var uppmärksam på om barnet själv associerar något föremål med en speciell aktivitet. En detalj på ett föremål, till exempel något som går att snurra på eller göra ljud med, kan vara mer intressant än föremålet i sin helhet. I sådana situationer ska alltid barnets val vara vägledande.

Vid val av föremål som signal för aktiviteter och lekar som återkommer regelbundet bör ett föremål som används i aktiviteten eller leken väljas, till exempel en sked vid måltiden och ett rytminstrument vid musikstunden. Innan barnet har lärt sig att generalisera, till exempel att en sked kan se ut på olika sätt vad gäller storlek, material och färg, är det viktigt att barnets egen sked används eller en som är exakt lika. När konkreta föremål i naturlig storlek används, är det lättast för barnet att förstå sambandet föremål – aktivitet.

Föremålenssignalerna bör i vissa fall bytas ut när barnet blir äldre. Exempelvis kan en haklapp som föremålssignal för det lilla barnet bytas ut mot det bestick ungdomen själv använder, blir

matad med, eller mot något annat föremål som förknippas med själva måltiden. Men under en övergångsperiod är det då extra viktigt att vi använder båda föremålssignalerna, den gamla och den nya, i kommunikation tillsammans med ungdomen så att vi inte helt plötsligt kommunicerar på för henne eller honom ”ett nytt språk”.

Vissa speciella föremål som barnet kan förknippa med mer än en aktivitet kan medföra att det blir svårt för barnet att förstå vilken av aktiviteterna som ska ske. Därför kan det vara betydelsefullt för barnet att få ytterligare ett föremål eller signal som tydliggör vilken specifik aktivitet som avses.

Exempel på sådana föremål eller signaler är, hjälm och rygsäck eller väska. Samma hjälm kanske används både i ridning och i annan grovmotorisk aktivitet. Barnets rygsäck eller väska kanske används vid färd mellan hem och förskola, eller skola, eller mellan hem och korttidshem.

Exempel:

Lovisa går i en förskola. Hon är blind och har nedsatt motorisk förmåga, samt en utvecklingsförsening. Förskolans personal har valt att förutom hjälmen klippa lite tagel från hästens man som signal för ridaktiviteten. Personalen väljer tagel eftersom Lovisa alltid brukar hålla i och känna på hästens man under ridningen. Taglet har en speciell struktur och känns på ett alldeles särskilt sätt, samt luktar häst. Då är det lättare för Lovisa att förstå att nu är det dags för ridning.

Ett annat exempel:

Måns är blind och har en utvecklingsstörning. Han går i träningsskola och har också ridning som en aktivitet. Han tycker mycket om att rida och visar glädje när han sitter på hästen. Inför ridlektionen förbereder personalen honom genom att berätta vad han ska göra samtidigt som han får känna på sin ridhjälm och klä på sig sina ridkläder. Måns visar inga tydliga reaktioner på att han förstår att han ska åka till ridlektionen.

Personalen har funderat över att han inte reagerar trots tydliga signaler som ridhjälm och ridkläder. Därför hade de vid föregående ridlektion spelat in miljöljud såsom hästens frustande, gnäggande och hur det lät när hästen gick på olika underlag, tillsammans med Måns. Nu spelas de inspelade miljöljuden upp för honom. Måns lyfter upp sitt huvud, sträcker på sig och ser glad och nöjd ut. Han uttrycker sig också med sina olika ljud, som han brukar göra när han känner igen en situation. Personalen tolkar detta som att han nu förstår vad som ska hända. Efter detta har personalen blivit mer uppmärksamma på vilken betydelse ljud har för Måns. De använder i dag inspelade miljöljud tillsammans med konkreta föremål i flera olika situationer i hans träningskoleklass.

Dessa båda exempel belyser hur personalen valt att använda konkreta föremål i kommunikationen, och att de också ser behovet av något ytterligare för att barnet ska kunna tolka och förstå. Måns visade att han behövde kompletterande information via sin hörsel för att förstå. För Lovisa räckte det med ytterligare taktill information tillsammans med lukten av hästen.

Genom att vi observerar varje enskilt barn i olika situationer får vi vägledning i hur vi på bästa sätt kan informera och stödja just det barnet via dess olika sinnen.

Förvaring av föremål

Hur föremålen förvaras beror på vilken miljö och situation barnet befinner sig i.

I hemmet är det ofta mest naturligt att olika föremål förvaras på olika platser. Skor och ytterkläder i hallen, leksaker i leksakshyllan eller leksakslådan. Tillsammans med barnet hämtar den vuxna föremålet på dess förvaringsplats i samband med aktuell aktivitet. En del barn har större behov av struktur i sin vardag. För dem kan det vara ett bra stöd att föremålen samlas på en plats i ett dagsschema.

I förskolan, skolan och korttidshemmet eller gruppboendet där

det finns många vuxna kan det vara viktigt att ha en struktur som underlättar för de vuxna att få rutin på användningen av konkreta föremål som stöd i kommunikation. Föremålen eller leksakerna kan samlas i en speciell låda där den vuxna kan ta fram det aktuella föremålet och ge till barnet eller ungdomen. Föremålen kan även hängas upp på en speciell plats eller schematavla dit den vuxna går tillsammans med barnet eller ungdomen för att hämta aktuellt föremål eller leksak.

Oavsett vilken metod som används är det viktigt att föremålen har sin bestämda plats som känns naturlig både för barnet och för de vuxna. Det är barnet eller ungdomen själv som ska ges möjlighet att ta initiativ till en aktivitet via de konkreta föremålen.

Användning av miniatyrer

Miniatyrer som används som signaler för aktiviteter är svåra för ett barn att förstå och relatera till, när barnet har en synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. En miniatyr är en avbild i litet format som utgår från formen och färgen på det verkliga föremålet. Barnet måste ha många erfarenheter och egna kunskaper om olika föremål och om hur dessa används, innan barnet kan förstå att en miniatyr eller leksak kan representera ett verkligt föremål. Det tar längre tid för barn som är blindfödda att utforska och förvärva kunskap om omvärlden, jämfört med vad det gör för ett seende barn. Barn som är blindfödda har därför ofta svårigheter med att förstå den symboliska innebörden av en miniatyr eller leksak.

För barn med svår synnedsättning eller blindhet i kombination med annan funktionsnedsättning, blir förståelsen av representationer av verkligheten och utvecklingen av symbollek, ytterligare försvårad. Det tar längre tid för dessa barn att utforska och förvärva kunskaper om omvärlden. Först när barnet har många egna erfarenheter och egna kunskaper om olika föremål och om hur dessa används, kan barnet förstå att en miniatyr eller leksak representerar ett verkligt föremål. Till exempel: En stol är en stol

oavsett om den är i trä eller plast, har hård eller stoppad sits, har armstöd eller inte, är hög eller låg, finns hemma eller i förskolan eller skolan. En stol har alltid ett ryggstöd till skillnad från en pall som också används att sitta på. När barnet har undersökt och använt olika stolar många gånger, har barnet en egen förståelse och kan generalisera begreppet stol. Först då kan en miniatyrstol symbolisera den verkliga stolen.

En miniatyr som ofta förekommer i förskola och skola på exempelvis barnets dagsschema är en leksaksbil som representation för att ”åka taxi mellan hem och förskola eller skola”. En leksaksbil är en för abstrakt representation, även om den är en exakt kopia av den verkliga taxin, för ett barn med svår synnedsättning och kognitiva svårigheter som till exempel utvecklingsstörning. Att använda en leksaksbil som en leksak kan däremot vara roligt för barnet. Barnets väska eller rygsäck, barnets bilstol eller en bit av ett bilbälte med knäppet kvar, kan barnet lättare förstå och associera till att åka taxi.

Ett annat exempel på miniatyr som blir svår att förstå för barnet är en dockskåpstolett för att symbolisera ”att gå på toaletten”. Här passar ett inspelat ”spolljud från toaletten” bättre.

Slutligen vill vi betona vikten av att de personer som finns i barnets närhet – föräldrar, personal i förskola, skola och korttids- hem samt olika stödpersoner – tillsammans reflekterar över och diskuterar vilken information barnet eller ungdomen behöver ha inför olika situationer och aktiviteter. Att kontinuerligt ha sådana samtal bidrar till ett förhållningssätt som blir vägledande i valet av föremål för just det här barnet eller ungdomen. I exemplet om Sofie 3 år valde de att ge henne ett föremål som talade om målet för bilresan. För ett annat barn kanske det är viktigast att vara förberedd på att ”åka bil”.

Inspelade ljud som stöd i kommunikation

Olika media kan användas för att spela in ljud som stöd i kommunikation tillsammans med barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Med hjälp av inspelade ljud från egna upplevelser, kan barnet känna igen, minnas och återuppleva händelser. Att tillsammans med barnet spela in ljud på detta sätt kallar vi att skapa ljudbilder. Att använda ljudbilder i kommunikation är ett sätt för barnet att kunna berätta det som hon eller han varit med om. När barnet får möjlighet att berätta för någon annan, blir barnet också mer delaktigt i ett samtal. Ljudbilderna är barnets personliga dokumentation av vardagliga händelser och speciella upplevelser, som till exempel besök i djur- eller nöjespark. De inspelade ljudbilderna gör oss vuxna mer uppmärksamma på vilka ljud som barnet visar intresse för. Vissa barn har möjlighet att få ljudinspelare som ett personligt hjälpmedel. Ta kontakt med barnets syncentral och barn- och ungdomshabilitering för besked om vad som gäller för ditt barn.

Genom att vi spelar in och använder ljudbilder ger vi barnet möjlighet att lyssna flera gånger. På så sätt får barnet stöd i att komma ihåg en nyligen upplevd aktivitet. Till exempel kan man spela in en promenad. Ljud som hörs under en promenad kan väcka barnets intresse och om ljuden finns inspelade kan barnet höra dem om och om, igen. När barnet får möjlighet att lyssna om på ljud som hörs tillfälligt, gynnar det barnets begreppsbildning om vi vuxna också kommenterar, förklarar och sätter ord på de olika ljuden. Underlag som grus, asfalt och stenplattor ger olika ljud ifrån sig när vi går, åker vagn eller rullstol på dem. Trafikljud som mopeder, motorcyklar, bilar, långtradar, bussar och tåg väcker ofta barnens intresse och inspirerar till samtal. Inspelade ljud har barnet kontroll över. Barnet kan själv eller med stöd av den vuxna välja om ljudet ska stängas av eller sättas på igen.

För de barn som är rädda för starka ljud kan det vara betydelsefullt att kunna prata om vilket ljud som var obehagligt eller skrämmande och ”våga” lyssna på ljudet igen, tillsammans med den vuxna i en trygg miljö.

Ljud från naturen som fåglar, vindsus och prasslande löv, porlande vatten, regn, hundar som skäller, uppmärksammas kanske inte alltid av oss vuxna. För barnet kan dessa ljud vara obekanta ljud som väcker nyfikenhet och behöver få sin förklaring.

Spara utvalda ljudbilder och lyssna tillsammans med barnet i lugn miljö. Det är ljudbilden och inte omgivningens ljud som är viktigt just då. Ljudbilderna kan användas som dagbok, schema eller minnesbok för framtiden. Genom att den vuxna tillsammans med barnet kompletterar ljudbilderna med korta kommentarer och förklaringar är det lättare för andra vuxna och barn att vara delaktiga i de inspelade ljudbilderna. Att lyssna på ljudbilder kan jämföras med att titta tillsammans i fotoalbum.

Hörsel och syn är våra två viktigaste distanssinnen. När synen saknas eller är starkt begränsad blir hörseln mer betydelsefull. Hur kan vi vuxna bli mer uppmärksamma på vilka ljud barnet uppmärksammar? Vilka ljud är intressanta och viktiga för mitt barn?

”Ljudvärlden spelar en viktig roll för de blinda barnen och återkommer ofta i deras lek i form av imitationer av olika ljud. De uppmärksammar dessutom ofta andra ljud än vad seende barn och vuxna gör.” (Preisler, 1996 s. 58).

Exempel:

Adam som är 7 år går i träningskoleklass. Han har en medfödd svår synnedsättning, utvecklingsstörning samt en språkstörning. Han uttrycker sig i enstaka ord och fraser samt kroppsspråk. Ett av hans fritidsintressen är att åka tunnelbana.

I träningskolan har han nyligen börjat med datalek vid Flexi-board. Tillsammans med personalen har Adam spelat in ljud från olika aktiviteter och upplevelser. Ljuden används sedan

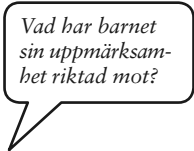
för att han med hjälp av datorn ska kunna välja mellan olika aktiviteter, bland annat tunnelbanetågets ljud.

Varje gång han lyssnar på det ljudet vid datorn säger han: ”pippifågel!” Personalen säger då: ”Nej, det är tunnelbanan!” Då upprepar Adam ”tunnelbana”. Detta sker varje gång han arbetar vid datorn. Personalen vet att han älskar att åka tunnelbana. De undrar varför Adam alltid säger ”pippifågel” när han både hör, vet och känner igen ljudet av tunnelbanetåget. De bestämmer sig för att videofilma pojken vid datorn för att titta mer noga tillsammans på vad som sker.

Personalen och skolans specialpedagog tittar flera gånger på videoavsnittet utan att uppmärksamma något speciellt som kan förklara varför han säger ”pippifågel”. I samband med handledning av specialpedagog med inriktning syn, föreslås personalen spela upp videoavsnittet igen och lyssna på hela inspelningen utan att titta. Först när personalen blundar och enbart lyssnar utan att se bilden, hör de en fågel kvittra strax innan tågljudet.

Den seende personalen uppmärksammade inte fågelkvittret eftersom det ljudet i det här sammanhanget ingick i ”bakgrundsbruset” i den inspelade sekvensen. Adam däremot uppmärksammar alla ljud och påpekar ofta vad han hör. Hans begreppsbildning grundar sig på den ljudvärld han lever i. Fågelkvittret var tydligt för honom. Han kan säga pippifågel och verkar veta att ”kvitter” kommer från fåglar. Han försöker uppmärksamma de vuxna på att han hör en fågel men han har inte tillräcklig språklig förmåga att uttrycka sig mer än med ett ord. Personalen däremot har gett honom en uppgift och vet att han förstår vad han ska göra. De förväntar sig att han utför uppgiften och svarar adekvat. I det här exemplet var han så tydlig som han kunde vara. Ändå hade de vuxna en annan förväntan på honom som förmodligen gjorde att de inte förstod hans kommentar ”pippifågel” i den här situationen.

Ett barn som har en svår synnedsättning och begränsade erfa-



Vad har barnet sin uppmärksamhet riktad mot?

renheter uppfattar inte helheten på samma sätt som seende. Enbart information via hörselsinnet har sina begränsningar. Kvittret från en fågel ger ingen information om vare sig formen eller storleken på fågeln. När vi seende ser och hör en fågel uppfattar vi stjärten, kroppen, den öppna näbben och kvittret som en helhet.

Enligt Nielsen L. (1999), lär sig det nyfödda barnet gradvis att det kan åstadkomma olika ljud genom egen aktivitet. Nielsen beskriver hur små barn taktilt framställer olika ljud. Till exempel genom att krafsa på underlaget, knuffa till ett föremål eller slå sin hand eller fot mot någonting i omgivningen. Barnet motive-ras därigenom till att experimentera både med varaktighet samt variation i de ljud som barnet själv producerar.

Barn experimenterar också på ett liknande sätt med den egna rösten, speciellt i samspel med andra personer. Att också få lyssna på ljudinspelningar av sin egen röst, stimulerar många barn till att experimentera med och imitera, sina ljud eller sin röst.

Följande exempel visar hur ett inspelat ljud av den egna rösten kan leda till att barnet upptäcker sin egen röst och hur det motiverar barnet till att använda och därigenom utveckla sina uttrycksätt.

Love är en pojke på 5 år. Han har en svår synnedsättning och utvecklingsstörning. Han kommunicerar via föremål och egna tecken. Han har speciella egna ljud som han uttrycker vid till exempel glädje. Dessa ljud gör han på inandning, det låter likt snarkande ljud.

Love går integrerad i en vanlig förskola och har en egen personlig assistent. Love och hans assistent leker en titt ut-lek tillsammans. Hans assistent säger "Hej!" varje gång hon tittar fram. Plötsligt säger Love "Hej!" klart och tydligt. Hans assistent blir glatt överraskad. Han säger ett tydligt ord och han gör det på utandning vilket är mycket svårt för honom. De är båda glada och leken fortsätter. Han säger "Hej!" flera gånger och skrattar. Lite senare när Loves mamma hämtar honom, vill hans assistent naturligtvis att han ska säga "Hej!" till mamma.

Love är jätteglad och uttrycker det med sina vanliga glada ljud på inandning. Mamman tror inte riktigt på att det är sant att "han kan prata". Hans assistent lovar då att hon ska spela in Love när han säger hej och spela upp det för mamman vid tillfälle. Det går några dagar och plötsligt i lekens stund utbrister Love "Hej!". Hans assistent har haft bandspelaren med sig hela tiden för att snabbt kunna spela in ett hej från Love och hon lyckas. Det är inte så lätt att bara be Love att säga hej, då säger han ingenting.

Mamman blir så glad när hon äntligen får höra Loves hej. De sitter alla tre och lyssnar tillsammans på inspelningen. Loves röst hörs tydligt på bandet. Han lyssnar intensivt och ser glad ut. Nu händer det som inte hänt tidigare under dagen då de lyssnat på bandet. När Love hör sin egen röst börjar han imitera sig själv. Hans assistent spelar upp inspelningen, Love härmar. Han säger "Hej!" flera gånger. Mamman, assistenten och Love skrattar. Love ser mycket nöjd ut. Bandet används sedan flitigt och Love tar spontant kontakt genom att säga "Hej!" Alla på förskolan vet nu att Love kan säga hej. De övriga barnen i förskolan tar kontakt med honom och säger "Hej Love!" Love härmar och säger "Hej!" tillbaka.

Efter en tid är det inte svårt för Love att säga hej. Han vet att han får så mycket uppskattning av alla genom att använda sig av sin nya kunskap.

Det inspelade "Hej!" då Love hör sig själv motiverar honom att imitera sig själv. Den uppskattning alla nära personer visar förstärker hans motivation. Han blir medveten om att han kan uttrycka något speciellt som andra i hans närmaste omgivning reagerar positivt på. I förlängningen utvecklar Love också sin sociala förmåga och i och med det, inviterar han till nya kontakter. Att bli medveten om sin egen röst och sin egen förmåga blev för Love en väg till inkludering. Han kunde själv och på eget initiativ etablera små kontaktstunder med övriga barn i förskolegruppen.

*Tid att bearbeta
intryck!*

För att barnet ska kunna tillägna sig begrepp via sin hörsel behöver den vuxna samtidigt sätta ord på ljuden som barnet hör. När vuxna kommenterar, ”sätter ord på” barnets ljudvärld är det av största betydelse att vänta in och läsa av barnets egna reaktioner. Visar barnet att hon eller han vill ha en förklaring? Vill barnet samtala kring ljudet? Vill barnet bara lyssna på ljudet? Ljudbilderna kan också skickas mellan hem och förskola, skola eller korttidshem som ett komplement till kontaktbok.

Vi har erfarenhet av flera barn där föräldrar och personal ersatt den skrivna kontaktboken med inspelad muntlig information. De har då valt att använda sig av en samtalsapparat med möjlighet till inspelning av ett eller flera meddelanden i ordningsföljd. Barnet kan då genom att, själv eller tillsammans med vuxen, trycka på apparaten och berätta informationen. Exempel på sådan information kan vara vad barnet har gjort hemma eller i förskolan, skolan eller på korttidshemmet. Samtidigt som barnet spelar upp informationen och berättar för sina föräldrar och syskon, personal och andra barn vad barnet gjort, kan barnet själv också lyssna flera gånger och på så sätt, minnas händelserna och aktiviteterna. Den intalade informationen kompletteras med skriven information av mer privat natur som till exempel rör barnets hälsotillstånd, medicinering eller kost.

Olika typer av apparater med möjlighet till inspelning kan användas. Viktigast är att barnet självt, eller tillsammans med vuxen, kan få fram den inspelade informationen. Filmavsnitt som innehåller både ljud och bild underlättar för oss seende att kommentera händelseförloppet eftersom bildsekvenser visar olika detaljer. Till exempel andra barn och vuxna som deltar i aktiviteten, föremål som används och vem som gör vad. Barnet med synnedsättning kan återuppleva aktiviteten via ljudet och seende vuxna och barn kan samtala kring händelseförloppet. För barnet med synrester kan bilderna komplettera ljudupplevelsen och förstärka den egna minnesbilden av aktiviteten.

Här följer ett exempel på en händelse om ljudens betydelse för begreppsbildningen hos en blindfödd flicka. Tack vare videofilmning hade man tillgång till både ljud och bild vilket underlättade kommunikationen mellan flickan och personalen.

Clara är en sjuårig flicka, som är född blind och kom till Sverige när hon var 4 år. Hon är uppvuxen med sitt hemspråk och i skolan lär hon sig svenska. I skolan har Clara en egen assistent som kan tala båda språken. Clara får prova olika aktiviteter och vara med och göra saker på riktigt, samt få det förklarad för sig på båda språken för att förstå. Clara går i en träningskoleklass där alla elever har svår synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättningar.

Clara och hennes assistent ska gå till idrotten. Clara ska gå med egen vit käpp. Hennes assistent har också en vit käpp för att med den kunna göra ”käppljud” och locka Clara att förflytta sig självständigt. Promenaden ska videofilmas så att de vuxna i skolan ska kunna titta på och analysera hur självständig Clara är vid egen förflyttning. Utanför ytterdörren ska Clara svänga höger men den här dagen går hon rakt fram och lite för långt och hamnar i cykelstället. Hon känner med sin andra hand på det som käppen ”känt på”. Hennes assistent kommenterar: ”Det är ett cykelställe”. Clara verkar helt koncentrerad och fortsätter sitt undersökande. Hon känner sig för med sin vita käpp och fastnar i en cykel. Hon krånglar ut käppen, knackar med den på cykeln, på ekrarna, på tramporna, på sadeln och styret. Det blir olika ljud när hon knackar på olika delar av cykeln. När Clara känner med sin hand på styret och nuddar ringklockan, plingar den till. Hennes assistent som varit tyst och låtit henne undersöka säger: ”Det är en cykel”. Clara säger: ”En cykel” och plingar på ringklockan. ”En ringklocka” säger hennes assistent. ”En ringklocka” säger Clara. Clara fortsätter att känna på och undersöka hela cykeln. Det tar en stund och man låter kameran gå.

Det är viktigt för Clara att hon får tid att känna färdigt och inte bli avbruten i sitt undersökande. Efter en stund lämnar Clara cykeln och vänder sig om. Hon får då ett ”riktningsljud” av sin assistent som knackar med sin käpp mot asfalten. Clara vänder sig mot ”käppljudet” och går sedan till idrotten med hjälp av sin vita käpp och de ”riktningsljud” som hennes assistent gör med sin käpp.

Den här dagen kom de försent till idrotten men Clara hade upptäckt en cykel och upptäckten var också inspelad på film. Filmen kunde Clara sedan lyssna på, kommentera och prata om, tillsammans med sin assistent och sin lärare. Filmens ljud hjälpte Clara och de vuxna att kommunicera om cykeln och om olika cyklar. Filmen blev en "ljud-minnesbild" för Clara.

Att kunna lyssna på samma filmsekvens om och om igen hjälpte Clara att lära sig nya begrepp både på svenska och på sitt hemspråk. Den vanliga vuxencykeln i cykelstället liknade inte den tandemcykel som Clara lärt sig cykla på i skolan. På den sitter man bredvid varandra, den har mindre hjul och annorlunda styre bland annat. Clara lärde sig att det finns olika cyklar och att det lönar sig att vara nyfiken. Hennes assistent lärde sig att det är viktigt att inte avbryta och prata och förklara för mycket just under själva upptäckten och undersökandet av något.

När barnet som är blind utforskar något måste barnet få använda alla sina sinnen optimalt. I det här fallet känsel och hörsel och i lugn och ro få bilda sig en egen uppfattning om vad det kan vara. Efter en liten stund är förklaringar och begrepp förstås viktiga för barnet att få.

Har man sådan tur att episoden är inspelad kan den lyssnas på om och om igen, vilket hjälper oss vuxna att kommentera mer och fråga mindre.

Gemensamma "ljudbilder" som används på det här sättet kan jämföras med när vi vuxna använder bilder i kommunikation tillsammans med barn som kan bildtolka via sin syn. Via gemensamma "ljudbilder" får barnet som är blint och den seende vuxna gemensam ömsesidig uppmärksamhet

Producerad musik- och inlästa sagor att lyssna på, ger barnet andra upplevelser än de självupplevda ljudbilderna som vi här tagit upp. Den typen av produktion är mer underhållning och förströelse för barnet och har naturligtvis sin funktion att fylla.

Slutligen vill vi poängtera att varje barn visar vägen för oss vuxna när vi spelar in olika händelser och aktiviteter och sedan samlar ljudbilder från dessa.

Barn och vuxen har sin uppmärksamhet riktad mot samma upplevelse samtidigt!

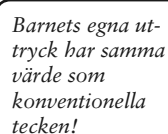
Tecken som stöd i kommunikation

Teckenspråk är ett visuellt språk som uppfattas och avläses via synen. Tecken som stöd i kommunikation är när vi tillsammans med barnet använder utvalda tecken från teckenspråket samtidigt som vi talar. De utvalda tecknen ska förtydliga det vi säger. Hur kan då barn med synnedsättning tillägna sig ett visuellt stöd i sin kommunikation? Den första frågan vi måste ställa oss är: Vilka egna gester och tecken gör just det här barnet?

Vi vuxna vägleds ofta av barnets kroppsspråk när vi försöker förstå vad barnet vill uttrycka. När vi väljer att stödja kommunikationen med tecken som stöd, är det nödvändigt att vi först utgår från det barnet redan visar och gör vad gäller kroppsspråk, egna gester eller egna tecken. Vi vuxna måste förstå betydelsen av dessa uttryck och bekräfta dem många, många gånger, innan vi erbjuder konventionella tecken. Barnets egna uttryck måste alltid ha samma värde som de konventionella tecknen. Detta är oerhört viktigt för att barnet med synnedsättning så småningom ska kunna ta till sig nya gester och tecken och förståelsen av att uttrycka sig via dem.

Små barn och barn på tidig utvecklingsnivå har ett kroppsspråk och egna gester som vi vuxna lär oss att tolka och förstå. Det nyfödda barnet fäktar med armarna och sparkar med benen, detta sker reflexmässigt och automatiskt. Så småningom övergår fäktandet och sparkandet till rytmiska rörelser. Barnet viftar med sina händer i luften eller för ihop dem.

Enligt Bauer (2007) sker utvecklingen hos ett litet barn från ett rytmiskt rörelseförlopp till enkla gester och slutligen till bruks-gester. ”Barnet har nu utvecklat en förmåga att förvandla motoriken, som tidigare försiggick utanför barnets kontroll, till ett rytmiskt rörelseförlopp. Något senare, när barnet är åtta till tio månader, använder det sig, på motorisk nivå, för första gången



Barnets egna uttryck har samma värde som konventionella tecken!

av enkla gester med en klar innebörd. Barnet pekar till exempel på något eller vinkar. När barnet är tio till tolv månader gammalt börjar det signalera att det har känt igen ett föremål genom att göra gester som uttrycker hur föremålet används. Barnet gör, på motorisk nivå, så kallade bruksgester, det vill säga, det demonstrerar genom rörelser de handlingar som hör ihop med objektet: det lägger telefonluren mot örat, för borsten till håret eller koppen till munnen.” (Bauer J. s. 68–69).

För barn med synnedsättning är denna utveckling till en början densamma som för seende barn. Barnets reflexmässiga rörelser övergår så småningom till att barnet rör sig rytmisk när mamma och pappa talar.

Enligt Preisler (1994), förekommer inte pekningar av det här slaget hos barnet som är blint och barnet som är blint kan inte heller följa andras pekningar. Barn som är blinda har därigenom inte på samma sätt som ett seende barn tillgång till ett enkelt uttrycksmedel att använda sig av för att dela med sig av sina erfarenheter. Barn som är blinda kan ibland vända sitt ansikte mot ett obekant ljud eller luta kroppen åt sidan mot ljudet. I vissa fall förekommer vokalisationer samtidigt: vokalisationer med ett frågande tonfall som om barnet frågade ”Vad är det för något?” Ofta är dessa rörelser så vaga att de vuxna inte observerar dem. Vi vuxna har dessutom en tendens att inte vara observanta på oväsentliga ljud i vår omgivning. Det gör det ännu svårare att inse att barnets kroppsrörelser kan betyda att barnet ställer frågor om något till någon. Ljud som vi vuxna kan uppleva som oväsentliga är till exempel trafikljud på avstånd, klocka som tickar eller ljud från fläktsystem.

Då barnet kommer till det utvecklingssteg då det börjar göra gester som uttrycker hur ett föremål används, påverkas både utveckling och uttryckssätt av att barnet är blind eller inte ser på längre avstånd. Barnet med synnedsättning får inte en lika fullständig information om hur vi utför gester och hur vi gör när vi använder olika objekt, som ett seende barn får via synen.

Barnet med synnedsättning kan använda sig av kroppsnära gester som barnet känner igen från en ofta förekommande aktivitet vilken involverar barnets hela kropp, som till exempel att

borsta håret. För att stötta utvecklingen av naturliga gester hos barnet med synnedsättning bör den vuxna erbjuda barnet taktill stöd för att på så sätt ge barnet erfarenheter av hur olika objekt används i olika aktiviteter.

”Titta tillsammans” genom att röra med dina händer nära barnets händer i den rörelse eller aktivitet barnet gör, eller på det föremål som barnet visar intresse för. På så sätt får barnet taktill bekräftelse. Barnets och den vuxnas handkontakt ersätter på så sätt till viss del ögonkontakt och ögonpekning som seende barn använder sig av för att dela sin upplevelse med den vuxna.

Taktill kontakt ersätter delvis ögonkontakt!

Om den vuxna måste ta i barnets händer är det nödvändigt att förstå och respektera att barnet inte kan vara förberett via synen. Barnet blir medvetet först när den vuxna tar i barnets händer. Naturligtvis ska den vuxna förbereda barnet genom att prata och förklara för barnet. Men det är inte alltid barnet förstår muntlig information och hinner förbereda sig, på grund av exempelvis utvecklingsstörning.

Enligt Andersson KJ, Vik AK och Brandsborg K (1999), har gemensam användning av händer och fysisk närhet betydelse för begreppsutveckling och kommunikation, inte minst när det gäller utveckling och upprätthållande av gemensam uppmärksamhet. Några viktiga förhållningsregler är att man sitter nära barnet, kropp intill kropp, då kan barnet känna dina rörelser när du tecknar och på så sätt bli intresserad av vad du gör med dina händer. Prata samtidigt som du tecknar eller gör gester. Ord, tecken, gester står för ett och samma begrepp. Vissa barn har lättare att ta emot och förstå via ett sinne i taget. Prova då med att enbart teckna eller använda gester och avläs samtidigt reaktionen hos barnet. Ta också kontakt med barnets logoped och övrig stödpersonal vad gäller kommunikationsstöd för just ditt barn.

Här följer ett exempel på hur de vuxna via videospelning lärde sig barnets uttrycksätt och vad barnets olika gester och tecken betydde.

Sigge är en femårig pojke som går i förskola. Sigge har en synnedsättning som gör att hans synfunktion varierar både under dagen och från dag till dag. Han har en begränsad ljudreper-

toar av olika en- och tvåstaviga ljud. De gester och egna tecken han använder på eget initiativ är: ”Sträcka handen mot person” vilket betyder hej, hej då, eller vill ha kontakt.

”Föra sin hand och arm upp och ned som när man plaskar” vilket betyder bada, plaska i vatten. Den sistnämnda gesten svarar och kommenterar Sigge också med när någon person i närheten talar om ”bada”. De första gester som Sigge använder på uppmaning är: ”vinka”, ”knacka” och ”skaka”.

För att vi, föräldrar och personal, ska bli mer observanta på om och hur Sigge tar initiativ till samspel och kommunikation och hur han svarar på vår kommunikation, använder vi oss av videofilmning. Vi tittar gemensamt och samtalar om vad som händer i de olika filmsekvenserna. Detta resulterar i att vi blir mer uppmärksamma på Siggas egna initiativ och bättre på att tolka och svara honom i olika situationer under dagen. Vilket i sin tur medför att Sigge blir mer ihärdig med att försöka att få personerna i sin närmaste omgivning att förstå vad han vill. Han utökar sin repertoar med gester och egna tecken allt eftersom vi uppmärksammar och svarar på hans gester.

Sigge utför de flesta av sina tecken med händerna men till exempel hans tecken för ”gunga” gör han genom att sparka lätt med sin ena fot. Detta sker inte enbart när han själv sitter i en gunga utan även när han hör andra barn gunga. Tecknet är alltså ett tecken för både föremålet ”gungan” och aktiviteten ”att gunga” och inte enbart ett tecken för att han själv vill fortsätta med en pågående egen aktivitet.

Tecknet som vi först tolkar enbart som ”bada” kommer så småningom att betyda ”vatten” i många olika former. Han använder tecknet till exempel då han hör vatten som rinner från en vattenkran eller vatten som kluckar. Ibland kan tecknet vara en kommentar på vattenljudet. Ibland vill han också ha vatten att dricka.

Ett något annorlunda tecken som Sigge använder är tecknet för familjens katt. Familjen observerar att varje gång katten kommer eller hörs så drar Sigge med höger hand på vänstra sidan av tröjan som han har på sig. De funderar på varför han gör så och pratar med varandra om detta. Det visar sig att deras katt brukar hoppa upp till Sigge när han ligger i sin säng och trampa och dra i hans pyjamaströja. Detta egna tecken är nu Siggas tecken för alla katter.


Det som utmärker Siggas egna tecken är att de uttrycker hans egna upplevelser av objekt och hur dessa används i olika aktiviteter. Detta kräver att familj och förskolepersonal är lyhörda och observanta i samspelet med Sigge. Kontakt och överföring mellan de vuxna, av Siggas nya tecken, är viktig för hans fortsatta utveckling i kommunikation.

Sex år senare använder Sigge aktivt cirka femton egna tecken och även femton olika ljud varav några i kombination med gester som familj och skolpersonal kan tolka och förstå. Han har ytterligare några återkommande gester och tecken som familj och skolpersonal ännu inte lyckats förstå betydelsen av.

Ytterligare ett år senare har han fortsatt att utöka sin repertoar av egna gester och tecken ännu mer och samtidigt har han börjat använda några konventionella tecken.

En nödvändig förutsättning för en liknande utveckling är att de vuxna lär sig barnets sätt att uttrycka sig och bekräfta det många, många gånger samtidigt som vi erbjuder barnet konventionella tecken parallellt.

Flera av barnen vi mött har efter lång tid med egna tecken även börjat använda sig av vissa konventionella tecken som den vuxna använt konsekvent i kommunikationen tillsammans med barnet. Även om barnet inte själv använder det konventionella tecknet, kan barnet ha en förståelse för tecknets betydelse på samma sätt som barnet har en inre språkförståelse för vissa talade ord och fraser.



Erbjud konventionella tecken parallellt!

När vi vuxna erbjuder barnet nya konventionella tecken måste vi också fundera på vad barnet själv vill och har behov av att uttrycka. Kanske en önskan om en viss person, ett visst föremål eller en viss aktivitet. Genom att vi vuxna till exempel tecknar ”pappa” (person), ”boll” (föremål) eller ”bada” (aktivitet) får barnet en bekräftelse på att vi försöker förstå vad barnet uttrycker. Ansvar för att förstå ligger alltid hos oss vuxna.

När barnet med synnedsättning ska lära sig enstaka konventionella tecken är det nödvändigt att det sker i ett för barnet naturligt sammanhang för att det ska bli meningsfullt. Barnet med synnedsättning har inte förmågan att via sin syn få en förståelse för tecknets betydelse. Det är också svårt att med ord beskriva för barnet hur man utför ett visst tecken.

Det kan vara nödvändigt att för vissa barn anpassa de konventionella tecknen utifrån barnets synnedsättning och eventuella finmotoriska svårigheter. Vi har mångårig erfarenhet av att tecken som ”låter” är mer intressanta jämfört med ”tysta” tecken, för barn med svår synnedsättning och barn som är blinda. När barnet uppmärksammar ljuden från dina händers rörelser kan hon eller han bli intresserad av vad du gör med dina händer. Ljuden kan locka barnet att spontant känna på händerna och följa med i händernas rörelser. Det är viktigt att barnet får bestämma när och om hon eller han vill göra rörelserna tillsammans med dig.

Barnet bestämmer när och om hon vill göra rörelserna tillsammans med dig!

Barn med svår synnedsättning och blindhet

Det finns två saker som man måste ha i åtanke när man använder sig av tecken eller gester med barn med svår synnedsättning och blindhet. Det första är att vara mycket försiktig med barnets händer och det andra är att akta sig för att vara för styrande.

Många barn med svår synnedsättning är mycket försiktiga eller rädda om sina händer. Därför måste tecken som stöd erbjudas på ett sådant sätt som barnet kan acceptera. För barnet med svår synnedsättning måste tecknet presenteras så att barnet kan uppfatta rörelsen i tecknet och var på kroppen tecknet läggs. I sam-

spel med barnet kan vi hjälpas åt att teckna. För in dina händer under barnets händer när du tecknar eller gör gester. Barnet kan då välja att hålla kvar sina händer på dina händer, eller dra bort dem. En del barn uppskattar att hålla i den vuxnas finger eller handled. Barnet kan då styra eller följa den vuxnas handrörelser.


Det är viktigt att respektera om barnet inte vill känna på dina händer. Du kan istället prova att teckna eller göra gester mot eller på barnets kropp. Till exempel teckna ”bada” med dina händer på barnets bröst och mage. Barnet känner tecknet med sin kropp och hör samtidigt ordet bada.

Josef 8 år har en svår synnedsättning och är på en tidig utvecklingsnivå. Han visar tydligt att han blir extra glad när mamma tecknar ”glad” (ett kropps nära tecken) på hans bröst när Josef själv spontant visar glädje. Josef lägger sin hand ovanpå mammans hand och följer rörelsen i tecknet ”glad”. De har en pratstund tillsammans om att Josef är så glad.

På samma sätt är det viktigt att bekräfta även andra känslor.

Tecken som tecknas mot kroppen eller hand mot hand, är oftast lättare för barnet med synnedsättning att känna igen och utföra. Tecken som tecknas ”rakt ut i luften” kan vara svårare att uppfatta för barnet med svår synnedsättning. Detta har stor betydelse när vi anpassar konventionella tecken för barn med synnedsättning. Till exempel kan det konventionella tecknet ”slut” anpassas till att båda handflatorna klappas ihop och stryks mot varandra samtidigt som den vuxna säger ”slut”. Tecknet får på så sätt både ett klappljud och ett sopande ljud. Ljuden från händernas rörelser hörs och kan locka barnet till att vilja känna på tecknet och den vuxnas händer. Viktigt att tecknet görs vid alla avslut, så att barnet uppfattar det naturliga sammanhanget mellan tecknet, ordet slut och själva avslutningen.

Ett tecken som ofta används tillsammans med barn är tecknet ”mer”. Ett tecken som visas ”rakt upp i luften” och som kan upplevas abstrakt för barn med synnedsättning. Ett annat sätt är att den vuxna avläser barnets egen mimik, kroppsspråk, gester, bekräftar detta och sätter ord på att barnet vill ”mer”.



”Tecken som hörs” fångar barnets intresse!

Olle är en femårig pojke, född blind, försenad i sin utveckling och har inget utvecklat talat språk. Däremot har han många egna gester och tecken som hans familj och närmaste omgivning lärt sig tyda och förstå.

När Olle klappar sina händer med två tydligt markerade klappningar, betyder det "en gång till". Till exempel när hans mamma sjunger och han vill att hon ska sjunga samma sång en gång till. Han kan också klappa sina händer många, många gånger men då är det mer som applåder, när något varit extra roligt.

När han vill tala om att något är slut, till exempel att nu har vi sjungit sången sista gången, knäpper han ihop sina händer och håller dem knäppta en stund. Om mamma då bekräftar hans tecken genom att säga: "Nu är det är slut", "hummar" han till svar.

Olle har valt ett "tyst" tecken för betydelsen "slut" vilket utifrån hans blindhet kan vara logiskt. Det hörs inget, han har "samlat ihop" sina händer och sitter stilla. Det händer inget mer efter det. Ingen aktivitet, inga ljud. Allt blir stilla, även han själv. Då är det slut.

Vi vill också nämna att det finns metoder som säger att den vuxna ska ta barnets händer och på så sätt "visa" barnet hur tecknet utförs. Vi menar att denna metod är styrande och inte en kommunikationsmetod som är fruktbar i längden, tillsammans med ett barn med svår synnedsättning. Vi anser att den erbjudande metoden, när den vuxna för in sin hand under barnets hand eller händer och tecknar, är den vi ska använda tillsammans med barn med svår synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning.

Barn som har fullgod syn eller barn med lindrig synnedsättning har möjlighet att vara förberedda och delaktiga via sin syn. Dessa barn kan ha stöd av att den vuxna tar barnets händer och visar.

Vi vill än en gång påpeka att de vuxna alltid bör ha ett erbjudande förhållningssätt där de följer barnets initiativ även då de använder tecken som stöd.

Barn med måttlig synnedsättning

När barnet har en måttlig synnedsättning är det också viktigt att anpassa kommunikation och bemötande, utifrån varje barns individuella behov. Det är nödvändigt att ta reda på vilken synförmåga just ert barn har, så att ni kan anpassa teckenkommunikationen. Personalen på syncentralen och barnets ögonläkare kan vara till stor hjälp i samtal kring barnets behov av anpassningar utifrån barnets synnedsättning.

Några aspekter vid anpassning:

- Det är viktigt att barnet får möjlighet att se, tolka, avläsa ditt ansikte och din mimik. Du behöver anpassa dig till hur nära barnet du ska vara för att barnet ska kunna se hur själva tecknet ser ut och utförs. Har barnet synfältsbortfall måste du veta var i barnets synfält du ska teckna. Till exempel rakt framifrån, snett framifrån höger eller vänster.
- De flesta barn har behov av bra allmänbelysning för att kunna se, tolka och avläsa din mimik och dina tecken. Viktigt att undvika motljus från till exempel fönster som medför att ditt ansikte och dina händer kommer i skugga och blir svåra att se.
- Goda kontraster underlättar för barnet att avläsa dina tecken. Enfärgade kläder gör att dina händer och tecken framträder tydligt mot bakgrunden.
- Vissa barn med måttlig synnedsättning kan ha svårigheter med att hela tiden vara synaktiva. De behöver ibland taktilt stöd. Se det vi skrivit tidigare i texten om kommunikation för barn med svår synnedsättning.
- När barnet har en måttlig synnedsättning kan det medföra svårigheter med att generalisera, från inlärda tecken eller bilder, till verkligheten via sin syn.

Ulla och katten är ett exempel på detta:

Ulla är en snart fyraårig flicka. Hon har en måttlig synnedsättning och utvecklingsstörning. Hon förstår och använder själv flera tecken när hon vill kommunicera. Hon talar vissa ord och har också ett tydligt kroppsspråk. Ulla är integrerad i en förskola där personalen använder tecken som stöd. Hennes

föräldrar använder också tecken tillsammans med henne. En dag smiter en katt in via en öppen dörr och går runt i lekrummet på förskolan. Ulla följer efter katten och försöker ta på den. Hennes assistent tecknar "katt", säger ordet katt, och pekar på katten. Ulla stannar upp. Assistenten tecknar "katt" och säger samtidigt: "Det är en katt. Vill du klappa den?" Assistenten tar upp katten i famnen och stryker sin hand över kattens rygg för att visa Ulla. Ulla blir tyst och ser frågande ut. Sen tecknar hon "katt" lite försiktigt och klappar katten. Assistenten undrar varför Ulla ser så frågande ut. Men så kommer hon att tänka på sången "Lille katt" som de brukar sjunga och teckna i förskolan. Hon sätter sig ned med katten, Ulla och några andra barn. De sjunger och tecknar "Lille katt" tillsammans. Då ler Ulla. Hon ser ut som att hon nu förstår varför hennes assistent tecknade "katt" till katten. Katten blev dagens stora händelse för flera barn i förskolan. Ulla tecknade "katt" många gånger den dagen.

Ulla var van att teckna katt när de sjöng sången "Lille katt". Hon var också van att titta på en bild av en katt som alltid visades för henne i samlingen på förskolan, när de skulle sjunga sången "Lille katt". Hennes föräldrar berättade att hon aldrig varit nära en levande katt tidigare. Först nu efter denna händelse har Ulla tillägnat sig en förståelse för vad en katt är. Ordet, tecknet och bilden samt upplevelsen av den verkliga katten bildar tillsammans begreppet katt. När Ulla har mött fler katter av olika storlek, färg och ras kan hon också generalisera ordet och tecknet katt.

Bilder som stöd i kommunikation

Bilder används ofta som stöd när barn har någon form av kommunikativa svårigheter. Vi vuxna är vana vid att se bilder som symboler för olika företeelser, personer, saker och platser. Bilder är dessutom lätta att bära med sig för att kunna visa någon annan. I jämförelse med konkreta föremål, ljud och tecken är bilder den form av stöd som kräver mest av barn vad gäller både synförmåga och kognitiv utveckling. Dessutom inverkar perceptionsförmågan på hur barn uppfattar likheter och olikheter i bilder. Barnet behöver ha egen erfarenhet av och begrepp för det som bilden representerar för att kunna tolka vad bilden föreställer.

Att tolka bilder är en komplicerad process som hänger samman med den intellektuella utvecklingen. Det första tecknet på att barn med normal utveckling börjar behärska användning av yttre representationer, som att förstå att ett föremål kan hänvisa till något annat än sig själv, kommer någon gång i början av barnets andra levnadsår när barnet börjar visa intresse för enkla bilder på konkreta föremål. En annan viktig milstolpe i barnets utveckling, den när barnet förstår att det finns föremål som existerar även när de inte finns inom räckhåll för sinnena, kommer utvecklingsmässigt något före utvecklingen av bildtolkningsförmågan. (Bond A, Danung S, Gatu K, Liljeberg M, Lindström E, Wihlborg-Rannek I 2002).

I boken "Från sak till bild", tar författarna upp att bildtolkningsförmågan hos barn utvecklas under många år. Barn i två- till treårsåldern har förmågan att känna igen tydliga bilder på välkända föremål, men vuxna måste ändå vara försiktiga så att de inte begär för mycket av barnet, när det gäller tolkning och förståelse av bilder. (Nordström Turner I, Ribba I, Stridh G-M 1999).

Bilder för barn med synnedsättning

Många barn med synnedsättning ser starka, klara färger. Färger kan vara en tolkningshjälp speciellt för barn som är på en tidig utvecklingsnivå eller har en synnedsättning med CVI-problematik (synproblem på grund av hjärnskada). Dessa barn har svårt för att tolka och förstå vad de ser, på olika sätt.

Det är mycket viktigt att ta reda på om barnet har de synmässiga förutsättningarna för att använda bilder i kommunikation. Ta kontakt med barnets ögonläkare och syncentral för att samtala kring barnets förutsättningar att se och tolka bilder.

Barn med måttlig synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning vilka har förutsättningar för och förväntas utveckla en bildförståelse, stimuleras av att börja skapa bilder tillsammans med vuxen.

Genom att göra bilden tillsammans med barnet skapar vi gynnsamma förutsättningar för barnet att förstå sambandet mellan föremål och bild. Till exempel kan vi skapa en realistisk bild genom att lägga ett föremål på ett papper och rita av det i samma färg som det verkliga föremålet har. Barnet får möjlighet att aktivt jämföra föremål och bild och kan på så sätt få stöd i sin utveckling i att kunna tolka bilder. Rita vid upprepade tillfällen så att barnet får många erfarenheter av och möjlighet till att jämföra föremål och bild. Detta är ett sätt att lägga en grund för att barnet ska kunna använda bilder som stöd i sin kommunikation.

Ritade bilder

När vi ritar en bild tillsammans med barnet och när vi samtalar om den nyligen upplevda aktiviteten, utvecklar vi samspel och kommunikation. Vuxen och barn får gemensamt uppmärksamhetsfokus vilket leder till att den vuxna har lättare att kommentera bilden och aktiviteten, istället för att bara ställa frågor.

En förutsättning för att bilden ska kunna representera en specifik aktivitet är att själva ritandet ingår som en naturlig del i aktiviteten. I början är det viktigt att man på nytt ritar av före-

målet för just det här tillfället eller den här aktiviteten och inte använder bilden som gjordes förra gången. Barnet måste visa att det kan känna igen att den bild vi gjort tillsammans föreställer föremålet. Först då kan vi förvänta oss att barnet börjar förstå att en och samma bild kan användas i liknande sammanhang.

När den vuxna ritar kan vi göra barnet nyfiskt och väcka dess intresse genom att barnet håller sin hand på den vuxnas hand eller handled. Utifrån sin förmåga kan barnet delta i att färglägga bilden. Detta kan leda till ett ökat engagemang hos barnet i aktiviteten. Vissa barn har svårigheter eller vill inte hålla sin hand ovanpå den vuxnes. Acceptera alltid detta och låt barnet titta och lyssna när du ritar, vilket också är en form av delaktighet. Att rita och färglägga bilden ska inte ta alltför lång tid. Det behöver inte bli ett ”konstverk”. Eftersom barnet varit med i skapandet, har barnet en förförståelse av vad bilden föreställer.

Välj att rita det föremål som barnet visar mest intresse för under aktiviteten. Rita ett föremål på varje papper. Mindre föremål genom att lägga det direkt på pappret och rita runt det. Större föremål som inte får plats på pappret ska ligga eller stå bredvid när du ritar. På så sätt får barnet möjlighet att aktivt jämföra föremål och bild under själva ritandet av bilden.

Använd en färg som är lika som färgen på föremålet du ritar av. Detta för att bilden ska bli så lika föremålet som möjligt. Vattenfärgspennor och tuschpennor har klarare färger jämfört med kritor och pennor och är därmed lättare för barnet att se. Genom att också rita en svart kontur runt bilden av föremålet framträder bilden mer tydligt mot bakgrunden. Ritpappret bör vara av kraftigare sort eller kartong, så att barnet kan bläddra själv. För de barn som har finmotoriska svårigheter att bläddra kan en möbeltass eller liknande fästas på varje papper. På så sätt skapas ett mellanrum mellan pappren när de sitter i en pärm, vilket gör att det går lättare att bläddra blad för blad.

Berätta och kommentera för barnet vad du ritar och jämför det konkreta föremålet med den ritade bilden. Är barnet speciellt intresserad av någon detalj på föremålet är den detaljen viktig att förstärka i den ritade bilden. Barnet kan associera just den detaljen till föremålet eller till en egen upplevelse eller aktivitet.

Detaljer kan vara mer eller mindre betydelsefulla för olika barn. Det är viktigt att följa barnets egna initiativ.

Ett exempel:

Andrej 6 år har en måttlig synnedsättning och nedsatt motorisk förmåga som gör att han har mycket svårt att uttrycka sig med ord. Han använder tecken som stöd i sin kommunikation. Han är rullstolsburen och har nyligen åkt den långa stadsbussen som föräldrarna kallar "dragspelsbussen". Andrej har upplevt hur det svänger och kränger i den långa bussen. Han har senare fått köpa en leksaksbuss som liknar den riktiga "dragspelsbussen" för att leka med hemma.

När Andrej är på Resurscenter syn i Örebro får han leka med en liknande leksaksbuss som tyvärr inte har något "dragspel". Andrej ligger på golvet och leker. Den vuxna lägger ett papper på golvet och föreslår att de ska rita av bussen. Andrej lägger själv bussen på pappret och den vuxna ritar konturen runt hela bussen. Andrej hjälper till genom att hålla i pennan tillsammans med den vuxna. Han har sin hand ovanpå den vuxnas hand. Den vuxna ritar sedan många fönster på bussen för att förtydliga att det är en buss. "Nu har vi ritat en buss", säger den vuxna och släpper tuschpennan. Andrej håller fortfarande i tuschpennan och gör missnöjda ljud. Han sträcker fram pennan mot papperet.

Mamman som sitter bredvid kommenterar att Andrej tecknar "dragspel". Andrej och den vuxna hjälps då åt att rita "dragspelet" på bussen. Han styr aktivt den vuxnas hand när de målar "dragspelet" med den svarta tuschpennan och är mycket nöjd när "dragspelet" är färdigt. Den vuxne färglägger sedan resten av bussen med blå tuschpenna, så att den liknar den riktiga leksaksbussen.

I ovanstående exempel ritar den vuxna många fönster i rad för att tydliggöra att bilden föreställer en buss. Andrej däremot, är



Andrej och en vuxen ritat tillsammans runt bussen med svart tuschpenna. Den vuxna ritat ut alla fönster med samma svarta penna. De färglägger tillsammans med blå tuschpenna och jämför bilden med den riktiga leksaksbussen.



Andrej har målat dit dragspelet på bussens mitt med svart tuschpenna. Nu har de ritat och målat en riktig dragspelsbuss.

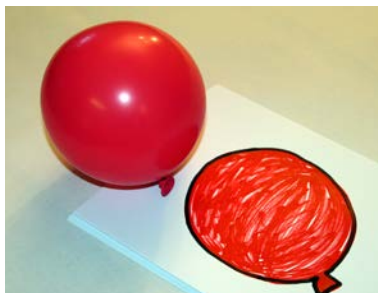
ivrig och gör tecknet för ”dragspel” flera gånger för att poängtera att det är den detaljen som främst måste vara med på teckningen. Mamman kan tolka Andrejs tecken som ser lite annorlunda ut på grund av hans motoriska svårigheter. Hon stödjer honom genom att kommentera så att den vuxna som ritat tillsammans med honom blir uppmärksam på hans initiativ.

När barnet förstår vad ritandet och bilderna representerar kan en enkel situationsbild från en aktivitet ritas. Med enkel menar vi att den vuxna väljer att rita något från en aktivitet eller situation som barnet visat speciellt intresse för. Till exempel rita trumman (huvudföremålet i aktiviteten), barnet själv och den vuxna som deltog. En eller ett fåtal detaljer kan vara extra betydelsebärande för barnet. Välj att rita just de detaljerna så att barnet kan relatera till den nyligen upplevda situationen. Det är viktigt att begränsa antal föremål och personer på bilden så att den inte blir rörig och barnet får svårt att se vad bilden föreställer. Skriv kortfattat på bilden vilken aktivitet den representerar, vad som hände under aktiviteten och vilka som deltog. Inträffade det något speciellt under aktiviteten? Var barnet glad, arg eller kanske rädd? Välj i första hand att notera det som ni upplever är betydelsefullt för barnet.

Bilder som gjorts i förskolan eller skolan kan också användas som dagbok. Barnet kan visa bilderna för sina föräldrar, andra vuxna eller barn och ”berätta” för dem vad hon, han gjort tidigare under dagen. Så småningom kan utvalda bilder även sparas till en minnesbok. Bilderna kan också användas i en kommunikationsbok eller som schema i skolan.

Taktila bilder kompletterade med ritade inslag

Barn som har en måttlig synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning kan få stöd i sin utveckling i att tolka bilder, genom att vi tillsammans med barnet gör taktila bilder kompletterade med ritade inslag. Till exempel kan vi rita av och färglägga



Vi lekte med ballonger idag, min var röd. Vi ritade av den.



Vi klistrade min riktiga ballong bredvid den ritade ballongen. Nu finns det ingen luft i den längre. Jag ska spara i kontaktboken och visa för mamma och pappa.

bilden av äpplet som barnet fick vid fruktstunden och klistra på det verkliga skaftet. Ett annat exempel är att rita av ballongen barnet lekt med och bredvid fästa en ouppblåst ballong. Observera att det ska vara antingen barnets ballong som luften har gått ur eller en ny exakt lika ballong i färg och form.

Det är viktigt att både det verkliga föremålet och föremålet vi ritat av, ska ha använts i samma aktivitet. Sådana egentillverkade taktila bilder kompletterade med ritade inslag kan hos barn med måttlig synnedläggning, väcka intresse för bilder. Det är viktigt att barnet är delaktigt i själva skapandet av dessa bilder, för att förstå vad de representerar.

Följande exempel beskriver en uteaktivitet i en förskola:

Förskolegruppen är ute på en skogspromenad. Det blåser ganska mycket och den vuxna lägger märke till att träden, löven och skogens sus gör starkt intryck på femåriga Emma som har en svår synnedläggning och en måttlig utvecklingsstörning. Löven faller från träden och blåser runt. Vid hemkomsten till förskolan ritar den vuxna tillsammans med Emma träd på ett papper. Emma hjälper till att färglägga med grön, röd och gul färg. Det är höst och man har också plockat löv under promenaden. Några löv klistras sedan på teckningen. Emma kan titta och känna på löven för att tänka tillbaka på skogspromenaden. Löven har också en speciell doft.

Skriv kortfattat på bilderna det som ni upplever är betydelsefullt för barnet. Inträffade det något speciellt under aktiviteten? Bilderna med kompletterande text hjälper andra vuxna, vilka inte deltagit i händelsen eller inte heller varit aktiva i skapandet av bilden, att vara mer kommenterande och mindre frågande i sin kommunikation med barnet.

Ett annat exempel som illustrerar en för barnet speciell upplevelse:

Erik 10 år har en måttlig synnedläggning och går i träningsskolan. Erik äter lunch i matsalen tillsammans med sin assistent. Han råkar tappa sitt mjölkglas i golvet så att det går sönder med en kraftig smäll i massor av små bitar. Erik visar i sin reaktion att situationen är jobbig för honom. Hans assistent sopar upp glasbitarna och visar dem för honom. De sparar

några glasbitar och tar med sig till klassrummet efter lunchen. Där tar de fram ritpapper. Tillsammans ritar de ett helt glas och klistrar upp glasbitarna från det trasiga glaset på teckningen. Samtidigt pratar de om vad som hänt och hur det kändes för Erik. Teckningen med glasbitarna blev sedan en av de viktigaste teckningarna i Eriks egen minnesbok. Han återkommer många gånger till just den teckningen för att prata om händelsen med glaset.

För vissa barn med måttlig synnedsättning kan helt taktila bilder vara att föredra när du introducerar bilder för barnet. Den taktila bilden är tredimensionell och är därigenom lättare att förstå än en ritad tvådimensionell bild. En ritad bild kräver att barnet kommit längre i sin kognitiva utveckling för att kunna tolka och förstå vad den representerar. I följande kapitel kan du läsa mer om taktila bilder.

Taktila bilder

Barn med svår synnedsättning och barn med blindhet i kombination med ytterligare funktionsnedsättning har svårigheter med att se, tolka och därigenom förstå vad färdigproducerade bilder representerar. Detta innebär att färdigproducerade bilder oftast är svåra att använda, som stöd i kommunikation. En framkomlig väg för vissa av dessa barn kan vara att vi skapar egentillverkade taktila bilder (känselbilder). Barnet ska vara delaktigt i själva skapandet av dessa bilder för att förstå vad de representerar. Detta tillvägagångssätt kan stimulera barnet till att utveckla förmågan till att tolka bilder.

Det är stor skillnad att titta på något eller att känna på något. Via synen får vi ganska snabbt en överblick, via känseln är det betydligt svårare. Med känseln uppfattar barnet bara en detalj i taget som sedan måste läggas ihop till en helhet. Det är därför mycket svårare och tar mycket längre tid att förstå en taktil bild i sin helhet. Läs mer om hur man kan ”bygga” enkla taktila bilder, längre fram i texten.

Via känseln uppfattar barnet bara en detalj i taget!

I följande text beskriver vi eget tillverkade taktila bilder där ett konkret verkligt föremål klistras på ett papper som ett första steg till bildtolkning. Tillsammans med barnet ”bygger” vi dessa taktila bilder, känselbilder.

Det är viktigt att det är föremål som barnet har egen erfarenhet av. Exempel på sådana föremål kan vara kotten eller stenen vi hittade när vi var ute på gården eller i skogen. Snäckan eller stenen från utflykten till stranden. En muffinsform, glasspinne, sugrör eller kanske ett snöre. Välj i första hand de föremål som barnet visat nyfikenhet för. Kotten är kanske spännande att känna och lukta på, stenen är slät och kall och kan kännas skön att hålla i eller stryka mot kinden. Muffinsformen prasslar och luktar gott.



Vi hittade en kotte på promenaden i skogen i dag. Den är spännande att känna på och luktar lite som skogen.



Vilken fin snäcka med tydliga räfflor vi hittade på stranden. Den är skön att ha i handen.



Vi plockar två fina lena stenar på vår strandpromenad. En alldeles rund och en som passar precis i handen.

Bygg bilden tillsammans med barnet i samband med aktiviteten och samtala om bilden och den gemensamma upplevelsen. Skriv kortfattat vilken aktivitet bilden kommer ifrån, vad som hände under aktiviteten och vilka som deltog. Välj i första hand att notera det som ni upplever är betydelsefullt för barnet.

Det gemensamma byggandet av den taktila bilden och samtalet kring denna ökar förståelsen hos barnet. Bilden kan vara ett stöd för barnet i samtalet med föräldrar eller personal, som själva inte deltagit i aktiviteten. De taktila bilderna kan sedan sparas som en dagbok, minnesbok, kommunikationsbok eller i ett schema.

Ett exempel:

Anna 8 år har en svår synnedsättning och nedsatt motorisk förmåga. Hennes träningsklass gör en utflykt med alla elever och Anna har med sig sin egen matsäck och de fikar tillsammans i skogen. När de kommer tillbaka till klassrummet ska Anna och hennes lärare dokumentera utflykten i Annas taktila dagbok. Personalen har sparat olika saker från utflykten, bland annat det tomma festispaketet och sugröret från Annas matsäck.

Tillsammans klistrar Anna och hennes lärare upp festispaketet och sugröret på ett papper. När Anna känner på det uppklistrade festispaketet säger hon spontant: "Festis!" och ler. Anna och hennes lärare samtalar om utflykten och vad de fikat.

Den taktila bilden sätts sedan in i Annas dagbokspärm så att hon själv kan bläddra och tänka tillbaka på utflykten vid senare tillfällen. Hon kan även visa den taktila bilden för familjen och på så sätt "berätta" om utflykten.



Anna och hennes lärare har tillsammans klistrat upp festispaketet och sugröret på ett papper. Det känns fortfarande som ett helt tredimensionellt festispaket, fast det sitter fast på ett papper. Det luktar lite päronsmak.



I dagbokspärmen plattar Anna, med hjälp av sin lärare, ut festispaketet. Det är fortfarande en taktil bild men mera platt än tidigare. Det går att vika upp festispaketet igen, till ursprunget som är tredimensionellt.

I förlängningen kan de olika arbetssätt vi beskrivit med ritade bilder, taktila bilder med ritade inslag och taktila bilder, leda till att vissa barn också kan tolka och förstå färdigproducerade bilder. Observera att den vuxna inte ska ställa några krav på barnet, att barnet ska titta, säga eller teckna vad bilderna föreställer. Kommentera istället det ni gör och gjort tillsammans.

Kommentera
det ni gör
tillsammans!

Fotografier

Många förskolor och skolor har tillgång till digitalkameror som används för att dokumentera både vardagliga aktiviteter och mer speciella aktiviteter som utflykter. Dessa fotografier är på många sätt lättillgängliga. De kan ses direkt på kamerans bildskärm (display), på datorns skärm eller skrivas ut på papper. Fotografierna går även att spara i ett digitalt format som kan skickas mellan hem och skola.

Polaroidkameran är en annan typ av kamera som tidigare ofta använts i förskola och skola och som nu återkommit på marknaden. Med den kan man också ta ett fotografi som framkallas direkt men där bilden inte alltid blir lika tydlig som den digitala bilden.

För vissa barn med måttlig synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning kan färgfotografier tagna i stunden i barnets egen verklighet, användas. Det är då viktigt att vi vuxna samtalar med barnet om vad fotografiet föreställer och jämför bilden med verkligheten. Vi kan från början inte dra slutsatsen att barnet kan tolka bilden även om barnet är positiv till att titta på den. Men användning av färgfotografier på detta sätt kan leda till att vissa av barnen utvecklar en förmåga att tolka bilder.

Under sitt andra levnadsår börjar barn med normal utveckling förstå att bilder symboliserar något som existerar i verkligheten. Samtidigt utvecklas språkförståelsen och det egna talet. Barnet utvecklar därmed symbolförståelse, det vill säga att bilden av en mugg och ordet mugg symboliserar den verkliga muggen. Det är lätt för oss vuxna att tro att barnet har full förståelse för ett föremål när barnet benämmer föremålet rätt,

vilket det från början inte har. Vi vuxna har också en benägenhet att tro att så fort ett barn känner igen en sak på bild är bildförståelsen klar, vilket den inte är. Språkförståelsen och bildtolkningsförmågan utvecklas successivt under hela barnets uppväxt. (Nordström Turner I, Stridh G-M 1999).

Barn med måttlig till svår synnedsättning och CVI-problematik har lättare att upptäcka och se vad en bild föreställer när varje bild visar enstaka föremål. Bilder med flera föremål kan innebära att barnet får svårt att urskilja de olika föremålen från varandra. Föremålen på bilden kan upplevas flyta ihop (crowding). Därför ska vi när vi fotograferar för att använda bilden som stöd i kommunikation, tänka på att de enstaka föremålen eller personerna framträder med god kontrast mot bakgrunden.

När barnet deltar i en längre aktivitet kan du ta en serie färgfotografier på olika enstaka föremål eller personer som ingår naturligt i aktiviteten och visa för barnet i en tidsföljd.

En aktivitet som ofta förekommer i förskola och skola är bakning. Fotografera till exempel utvalda redskap som skål eller visp som används, huvudingredienser som ingår i receptet och slutligen det färdiga resultatet. För många barn är det viktigt att vi fotograferar även de personer som deltar.

Färdiga bildsystem

”Det finns många bildsystem som är bra att använda när eleven kan tolka bilder till exempel Nilbilder, Bildkommunikation, Pictogram. När man arbetar med bildsystem är det viktigt att tänka på att vissa av bilderna är lätta att förstå medan andra är svårare att tolka. Den skrivna texten på Pictogrambilderna får oss att tro att bilden är enklare än den är. Vi läser omedvetet texten och behöver inte tolka bilden”. (Nordström Turner I., Ribba I., Stridh G-M. 2000 och 2009 sid. 28).

Om vi ska välja ett färdigt bildsystem i kommunikation tillsammans med barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning ska vi i första hand välja färglagda bilder vilka är lättast att se och förstå. Bilder med mättade färger och god

kontrast som vid behov kan förstöras, utan att kvalitén på färgerna försämras, är att föredra. Färgernas placering i förhållande till varandra i en bild kan också underlätta barnets tolkning. Barnet kan då uppfatta färgerna som ett mönster eller system vilket gör det lättare för barnet att känna igen och komma ihåg vad bilden föreställer.

Svartvita bilder innehåller oftast för lite information för barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Pictogrambilder är ett bildsystem med förenklade svartvita bilder som används mycket i både förskola och särskola och passar för många barn som inte har synnedsättning. Pictogrambilderna har inte tydliga detaljer som kan hjälpa barn med synnedsättning att särskilja bilder som är snarlika och kan därför vara mindre lämpliga att använda.

Vissa barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning kan lära sig ett antal Pictogrambilder eller andra bilder utantill. Barnet känner igen bilden i den situationen där bilden brukar användas men förstår inte bilden när den presenteras i ett annat sammanhang eller miljö. När ett antal Pictogrambilder eller andra bilder presenteras i en viss ordning på en kommunikationskarta eller schema kan vi se en liknande effekt. Barnet ”lärt sig” bildens läge. I båda dessa exempel är det snarare barnets minnesfunktion vi bygger på än barnets förmåga att se och förstå vad bilderna föreställer. Det är viktigt att du är medveten om hur det förhåller sig med just ditt barn så att du ställer lämpliga krav på barnet.

Det är viktigt att vi kommer ihåg att en egen tillverkad taktill eller ritad bild, naturligtvis har en alldeles speciell betydelse för barnet. Kanske av en speciell upplevelse, ett speciellt tillfälle eller en speciell person. En färdigproducerad bild från ett bildsystem är alltid en generalisering av ett föremål, en situation, eller person.

Vi vill betona vikten av att du observerar hur ditt barn visar intresse för att titta på bilder och vilka bilder som främst väcker ditt barns intresse.

Slutligen vill vi påminna om att när du väljer att använda bilder metodiskt som stöd i kommunikation, måste du ta reda på

om ditt barn har synmässiga och kognitiva förutsättningar för att utveckla en förmåga att tolka bilder. Olika yrkesgrupper inom syncentral, ögonklinik och barn- och ungdomshabilitering kan ge dig stöd i dessa frågor. Om barnet inte förväntas kunna tolka bilder, bör du i första hand använda något annat stöd i kommunikation, till exempel konkreta föremål eller ljud.

Slutord

Barn med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning är sinsemellan olika. Därför finns det inte en form av kommunikationsstöd eller en metod som passar alla. Varje barn behöver individuella lösningar som tar utgångspunkt i barnets egna förutsättningar, förmågor och behov.

Då en stor del av vår kommunikation bygger på ansiktsuttryck och kroppsspråk och en mindre del på det talade ordet inverkar även en måttlig synnedsättning på kommunikationen mellan barn och vuxen. Barnets motoriska förmåga påverkar hur barnet kan styra kommunikationen, till exempel genom att peka med handen eller armen mot den person barnet vill ha kontakt med eller mot det föremål som barnet uppmärksammar. När musklerna som styr ögonen är påverkade av nedsättningen i rörelseförmågan kan barnet också ha svårigheter med att kunna titta mot, så kallat ”ögonpeka”. Har barnet en utvecklingsstörning påverkar den i olika grad, hur barnet kan tolka och förstå sin omvärld.

Konsekvensen av en synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning är att barnet behöver tid. Tid för att svara på våra initiativ och tid för att kunna visa och ta egna initiativ.

Vi vuxna måste vara extra lyhörda, titta och lyssna efter barnets initiativ. Hur tar barnet initiativ? Genom en rörelse eller ett ljud? Att vara extra lyhörd kräver fantasi hos oss vuxna, att vi ser och att vi tolkar barnets alla tänkbara uttryck som kommunikation.

Vi vill varmt rekommendera användning av video som verktyg för att vi vuxna ska uppmärksamma och förstå barnets olika uttryckssätt.

I vår skrift har vi valt att beskriva olika former av stöd i kommunikation uppdelat i olika kapitel. Detta har vi gjort för tydlighetens skull. Däremot använder vi oss ofta av flera olika stöd parallellt, i kommunikation tillsammans med barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Till exempel konkreta föremål i kombination med inspelade ljud eller tecken. Barnet kan visa oss vägen för vilket stöd som är det bästa just nu. Vi vuxna kan förtydliga vårt talade språk genom att använda konkreta föremål. Barnet kan svara oss med sina egna gester och olika ljud. Vilket eller vilka stödformer vi använder oss av kan förändras när barnet utvecklas.

Det är också betydelsefullt att vi vuxna vågar prova att införa ett mer avancerat stöd i kommunikationen med barnet. Tänk då på att använda den för barnet lättaste stödformen parallellt, tills barnet visar att det inte behövs längre. Parallella stödformer är absolut nödvändiga för barnet när vi börjar införa bilder som stöd i kommunikation. Det är både en trygghet och en nödvändighet eftersom vi inte alltid kan veta om barnet utvecklar förmågan att kunna se, tolka och förstå bilder.

Slutligen vill vi betona vikten av att du som vuxen har roligt tillsammans med ditt barn. Kommunikation utvecklas i samspel och lek. Glädje och motivation, hos båda parter, är drivkraften.

Tabell 1: Kategorier för synnedsättning, (WHO, 2010)

| <i>Synnedsättning med kategorier</i> | <i>Synskärpa med befintlig korrektion (egna glas), lika med eller bättre än</i> |
|--------------------------------------|---|
| Lindrig eller ingen synnedsättning | 0,3 |
| Måttlig synnedsättning | 0,1 |
| Svår synnedsättning | 0,05 |
| Blindhet | 0,02 |
| Blindhet | Ljusperception |
| Blindhet | Ingen ljusperception |

Referenser

- Andersson, K. (2000). *Att inte kunna tala är inte det samma som att inte ha något att säga*. Magisterarbete 20 poäng. Högskolan Karlskrona/Ronneby.
- Andersen, K.J., Vik, A.K., Brandsborg K. (juni 1999). Huseby Kompetansesenter, Norge. *Hånd over hånd – blind synspedagog i arbeid med et blint barn Prosjektrapport*.
- Bauer, J. (2007). *Varför jag känner som du känner*. Stockholm Natur & Kultur.
- Bergh, M. & Bergsten, C. (1998). *AKK på rätt nivå – Råd och tips för att använda alternativ kompletterande kommunikation*. Hjälpmedelsinstitutet Vällingby.
- Bond, A., Danung, S., Gatu, K., Liljeberg, M., Lindström E., Wihlborg-Rannek, I. (2002). *Det spelar roll vilka bilder du väljer*. Hjälpmedelsinstitutet.
- Brandsborg, K., Cyvin, M., Jeremiassen, R.H. & Loe, T. (2005). *FOM*, Huseby & Tambartun Kompetansesenter, Norge. Statped Skriftserie nr. 21.
- Brodin, J. (2008). *Att tolka barns signaler: i lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder*. Malmö, Gleerup.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-Känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm Liber.

- Elmgard, M., Torén A.(1988). *Språkliga strategier hos föräldrar till blinda barn. Psykologexamens uppsats 20p.* Uppsala Universitet.
- Eriksson, Y. (1997). *Att känna bilder.* Solna: Specialpedagogiska institutet, läromedel.
- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK – grafisk AKK.* Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum. Malmö.
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK – Stöd för stora och små.* SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum. Malmö.
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik.* Hjälpmedelsinstitutet & SÖK – Södra regionens kommunikationscentrum. Malmö.
- Hellmin, B., Karlsson Lundqvist, Å., Karlström, B. & Laggar, K.(1995). *Vad är det du säger – egentligen?* SIH Läromedel.
- Johansson, I-B. (2002). *Annorlunda men funktionellt beteende.* Identifiering och förståelse av typisk och avvikande utveckling i åldrarna 1-3 år hos barn med medfödd blindhet. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen. Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Karlström, B. & Laggar, K. (2000). *Känsla för känselbilder.* Om hur taktila bilder kan användas i förskolan. SIH Läromedel.
- Lundström, E. (2007). *Ett barn är oss fött.* Att bli förälder när barnet har en funktionsnedsättning – ett beskrivande och tolkande perspektiv. Doktorsavhandling Stockholms universitet. Stockholm: HLS förlag.

- Luttröpp, A. (2011). *Närhet*. Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning. Vetenskaplig uppsats för filosofie licentiatexamen Specialpedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Läroplan för grundsärskolan 2011 (ämnesområden i inriktningen träningskolan) Skolverket.
- Nielsen, L. (1989a, 1999). *Tidig inlärning steg för steg*.
- Nordström Turner, I., Ribba, I. & Stridh, G-M. & Skåreus, E. (2000 och 2009). *Från sak till bild*. Umeå: SIH Läromedel.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication*: Stockholm: HLS Förlag. (Different perspectives of communication involving children with severe multiple disabilities.) Stockholms Universitet.
- Olsson, C. (2007). *Kommunikation – ett delat ansvar*, om kommunikation och grava funktionsnedsättningar. Föreläsning Syn-Kommunikation, Örebro.
- Peterson, B. (1994 och 2005). *Filma för att lära*. Ekeskolan Örebro.
- Preisler, G. (1994). I boken *Filma för att lära*, Peterson, B. (1994 och 2005). Ekeskolan, Örebro.
- Rabe, T., Hill, A. (1996). *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Preisler, G. (1996) *Från teori till empiri: Blinda barn på dagis och i skolan med seende barn*. Malmö. Corona AB.
- Savlin, P. & Törnqvist, E. (1992). *Blindhet och autism*, LHS.
- Stern, D.N. (2011). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm Natur & Kultur.

Att läsa vidare

Miles, B. (1998). *Att "tala" händernas språk från hand till hand.*

Publikation översatt och eftertryckt till svenska med tillåtelse av DB-LINK (2002).

Nordström Turner, I., Ribba, I. & Stridh, G-M. & Skåreus, E. (2000 och 2009). *Från sak till bild.* Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, Läromedel.

Westman, A., Östlund Hägglund, K. (2006). *Kan man läsa taktila bilderböcker för barn som är blinda?* Stockholm: S.

Skriften är ett pedagogiskt stöd i samspel och kommunikation till föräldrar, personal och andra som möter barn och ungdomar med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning. Kombinationen av olika funktionsnedsättningar leder många gånger till att barnen får en försenad psykomotorisk utveckling och därmed också kommunikativa svårigheter. Vi vuxna kan få svårt att förstå det barnet vill uttrycka och behöver därför stödja barnet i sin kommunikativa utveckling. De uttrycksformer barnen spontant använder sig av, visar oss vägen för vilken form av stöd som vi vuxna i närmiljön ska erbjuda.

Skriften är framtagen av specialpedagoger som arbetar för Resurscenter syn i Örebro inom Specialpedagogiska skolmyndigheten. I resurscentrets uppdrag ingår att göra specialpedagogiska kartläggningar och utredningar av barn och ungdomar. Vi arbetar i team med olika kompetenser och samverkar med föräldrar, pedagoger från förskola, skola och andra viktiga stödpersoner kring barnen och ungdomarna. Resurscentret erbjuder också utbildning av lärare, övrig personal samt föräldrar.

ISBN 978-91-28-00420-6 (tryck)
978-91-28-00421-3 (pdf)

Best nr 00420