

"Å sjå gjennom rørsle"

**Kva positive verknader kan motorisk meistring ha for ei heilskapleg utvikling hjå barnehageborn med svekka syn i alderen 5-6 år?
Korleis kan bevisst tenking rundt vaksenrolla og bruk av rommet, bidra til erfaring, handling, initiativ og læring hjå born med svekka syn?**

Solveig Stadheim

Hausten 2014

Innhold

Samandrag.....	6
Forord.....	8
1.0 Innleiing.....	9
1.1 Barnehageborn med svekka syn.....	9
1.2 Syn i eit pedagogisk perspektiv.....	10
1.3 Syn som del av ein heilskap.....	12
1.4 Retinitis pigmentosa (RP).....	14
1.5 Nedsett syn versus synshemming.....	16
1.6 Motorisk meistring.....	16
1.7 Motorisk funksjon hjå born med svekka syn.....	17
1.8 Motorisk utvikling hjå svaksynte born.....	18
1.9 Barnehagen sitt rom.....	19
1.10 Heilskapleg utvikling.....	20
1.11 Bruk av ibuande ressursar gir meistring.....	22
1.12 Erfaring gjennom bruk av kroppen.....	22
1.13 Handling gjennom deltaking.....	23
1.14 Initiativ som ein aktiv prosess.....	23
1.15 Kva er kropp?.....	24
1.16 Vaksenrolla- ei etisk yrkesrolle.....	25
1.17 Bruk av rommet.....	25
1.18 Leik som utgangspunkt for læring.....	26
2.0 Metode.....	29
2.1 Val av litteratur og kjelder.....	29
2.3 Metodiske val.....	30
2.4 Forforståing og forkunnskapar.....	31
2.5 Hermeneutikk.....	31
2.6 Kroppen sin fenomenologi.....	33
2.7 Kjeldegransking.....	33
2.8 Kjeldekritikk.....	34
2.9 Reliabilitet og validitet.....	35
2.10 Etikk.....	37
3.0 Kroppen sin fenomenologi.....	39
3.1 Maurice Merleau- Ponty.....	39

3.2 Syn som intensjon og perspektiv.....	41
3.3 Kroppen sansar og forstår	41
3.4 Tidsomgrepet bind saman fortid, notid og framtid.....	42
3.5 Eigenkroppen handlar og opplev	42
3.6 Opplevinga av rommet gjennom kroppsskjema	43
3.7 Bruk av rørsle ved sansetap	44
3.8 Forståing av nedsett synsfunksjon	45
3.9 Persepsjon hjå ein med nedsett syn.....	48
3.10 Kroppen sin intensjonalitet	48
3.11 Nye motoriske tileigningar gir ny forståing	49
3.12 Kroppen som syntese og einskap	50
3.13 Språket som uttrykk gjennom kroppen.....	51
3.14 Tale er lytting og tanke.....	52
3.15 Gestar- ein del av kommunikasjon.....	53
3.16 Verbalspråk som ein del av kroppen	54
3.17 Å uttrykke seg gjennom tale.....	55
4.0 Læringsperspektivet	57
4.1 Læringsdimensjonar	57
4.2 Læring gjennom aktivitet	58
4.3 Merksemd og konsentrasjon vert opplevd gjennom sansane og kroppen	59
4.4 Læring gjennom verksemd i samhandling med andre	60
4.5 Læring som heilskap	61
4.6 Personleg utvikling	61
4.7 Utvikling av kompetanse	62
4.8 Identitet og læring.....	63
4.9 Rom for læring.....	65
5.0 Barnehagen sitt rom.....	67
5.1 Barnehagen sitt rom sett i lys av diskursar om livslang læring	67
5.2 Rom som gir gode motoriske opplevingar	68
5.3 Kommunikasjon med kroppen	69
5.4 Erfaring og fysiske omgjevnader	69
5.5 Kroppen erfarer gjennom fysisk aktivitet i rommet.....	70
5.6 Motstand i materiale motiverer læreprosessar	71
5.7 Tilrettelegging av rommet.....	72

6.0 Kropp og identitet	77
6.1 Motorisk utvikling hjå svaksynte born- ein del av ein heilskap.....	77
6.2 Sjølvoppfatning er kroppen sin motivasjon for læring og utvikling	78
6.3 Kroppsoppfatning gir refleksjon og informasjon.....	79
6.4 Motivasjon gjennom kropp og identitet gir tru på at ein klarar	80
6.5 Erfaring gjennom meistring.....	81
6.6 Språket si rolle i heilskapleg utvikling vert opplevd gjennom kroppen.....	82
7.0 Vaksenrolla i barnehagen	85
7.1 Styring av merksemda til barnet	86
7.2 Oppleving av meistring.....	86
7.3 Tilrettelegging ut frå barnet sine premissar	88
7.4 Tilrettelegging av miljøet.....	88
7.5 Gjentakning og allsidige erfaringar.....	89
7.6 Vaksne som støttande stillas.....	90
7.7 Bidrag til initiativ og handling gjennom bruk av sansar og organisering	91
7.8 Rollemodell og pådrivar for motorisk utvikling og meistring.....	92
7.9 Vaksne som motivatorar for læring, gjennom aktivitet, leik, rørsle og rollemodell	94
7.10 Refleksjon rundt heilskapleg utvikling.....	95
7.11 Bevisste val	96
8.0 Oppsummering.....	99
Litteraturliste.....	105

Samandrag

Maurice Merleau- Ponty sin filosofi har kroppen i sentrum for all utvikling og sansing. Kroppen er personlegdomen sitt subjekt og det er gjennom kroppen vissheita tek form. Han er den fyrste innan fenomenologien som gir kroppen forrang og byrjar med den. Merleau- Ponty legg vekt på at ein som menneske har ei hensikt med det ein gjer. Kroppen er alltid retta mot noko. Gjennom erfaring, meiningssøking, refleksjon, handling og ved å overskrida seg sjølv, er ein både objekt og subjekt samstundes. Kroppen er slik den vert opplevd av den enkelte.

I dette litteraturstudiet tek eg utgangspunkt i Merleau- Ponty sitt syn på kroppen og kva motorisk aktivitet kan ha å seie for læring og utvikling hjå 5- 6 år gamle born med nedsett syn i den norske barnehagen. utfordringane eit barn med nedsett syn har i forhold til å vera fysisk aktiv, treng ikkje stoppa ein aktiv barndom. For å kunne tilrettelegga for ei heilskapleg utvikling, er det viktig at ein har fagkunnskap om den enkelte synshemminga. Gir ein born med svekka syn tilstrekkelege utfordringar?

Born med nedsett syn, tek inn fleire signal gjennom den auditive kanalen, i forhold til jamnaldrande sjåande born. Dei kan òg ha eit anna kroppsspråk enn sjåande og bruker kroppen sin annleis, ut frå erfaringane sine. Pga begrensa syn vil dei fleste ha begrensa motoriske erfaringar, då dei sjølv tek relativt få motoriske initiativ, utan vaksenstøtte. Dei treng tryggleik og støtte til å bruke kroppen aktivt saman med andre born, slik at dei får ei aktiv og meiningfull rolle i sin eigen kvardag.

Bruk av både ute og innerrommet er ein del av eit førskulebarn sin kvardag i den norske barnehagen. Korleis det vert tilrettelagt ut frå Rammeplan for barnehagen og lokale forhold, samt det enkelte barnet sine føresetnader er sentralt. Bruk av rom påverkar kva erfaringar ein får og kva ein sjølv tek initiativ til og føler at ein meistrar. Rørsle i rommet er ein avgjerande faktor i forhold til ein meingsfull kvardag der ein sjølv kan ta val og påverke.

Erfaring, handling, initiativ og læring vert i denne oppgåva sett på som noko som fremjar ei heilskapleg utvikling gjennom å vera motorisk aktiv. Korleis ein lærer og syn på læring vert tatt opp. Kroppen og korleis sansar og kjensler i kroppen gir sjølvkjensle og motivasjon til vidare refleksjon og utprøving, er noko som vert drøfta i lys av kroppen sin fenomenologi.

Den profesjonelle vaksenrolla i barnehagen vert drøfta i lys av Merleau- Ponty sine tankar om kroppen. Vaksne som skal ivareta born med svekka syn, treng å vera observante, fagleg

dyktige og aktive gjennom eigen kropp. For å tilrettelegge miljø ut frå borna sine premissar, gjennom bruk av alle sansar, må ein som vaksen vere klar over si rolle som motivator og pådrivar. Ein må sjølv reflektere over si eiga rolle og vere vår for borna sine kroppslege signal. Forventningane ein stiller til ein med svekka syn, må vera realistiske og store nok i forhold til meistring og utvikling for den enkelte. Å vera observant i forhold til når ein skal støtte og hjelpe og når barnet meistrar sjølv er naudsynt.

Avslutningsvis forsøker eg å oppsummere og poengtere kor viktig motorisk aktivitet er i forhold til ei heilskapleg utvikling. Å få vera fysisk aktiv, trass i ei funksjonshemming som nedsett syn kan vera, gir ringverknader langt uotver her og no. Å kjenna meistring over eigen kropp er for ein med ein liten sysnsrest, viktig sett i lys av livslang læring og å meistra eige liv og klara seg sjølv. Samstundes vert det trekt opp linjer til menneskesyn, samfunnet og utdanningsinstitusjonar, i forhold til korleis det påverkar kvardagen til born med nedsett syn. Forskning på området førskuleborn med svekka syn kontra motorisk aktivitet er det lite av, noko som gjer behovet for ei slik type forskning aktuell å setje søkelyset på.

Forord

Arbeidet med masteravhandlinga har vore lærerikt, krevjande og spanade. Det har vore masse kjensler involvert, frå tvil til glede og mange indre diskusjonar, samt gode fagleg diskusjonar med kollegaer og vener. Men vegen er vel òg målet med ei slik oppgåve, noko som har gitt meg personleg gevinst langt utover oppgåva sine rammer. *Jo mer du kan, jo mer forstår du at du ikke kan* (Fuglseth og Skogen, 2012, s. 254). Di meir ein les og fordjupar seg i eit emne, di meir veks behovet for å vite alt eg enno ikkje veit. Men det er vel det som handlar om å vera i utvikling, samspel og framdrift. Å stadig utvikla seg vidare er jo ein del av mi heilskaplege utvikling!

Gjennom å ha lest masse litteratur, famla, leita, vore usikker, oppdaga nye perspektiv, har eg òg opplevd øyeblikk med fagleg utvikling og tankeverksemd som har gitt ny innsikt. Emnet eg har fordjupa meg i, er nok ikkje avslutta for min del. Eg er nok blitt endå meir oppteken av kor viktig motorikk er for den heilskaplege utviklinga og at samfunnet treng meir kunnskap om dette og svekka syn. *The relationships between my decision and my body are in movement, magic ones* (Merleau- Ponty, 1962, s. 94)

Takk til min rettleiar Kjell Oppedal for konstruktive tilbakemeldingar og utfordringar gjennom prosessen.

Takk til familien min som har vist tolmod og gitt meg moglegheit og ro til å fordjupa meg i skriveprosessen-de er dei viktigaste solstrålane i livet mitt!

1.0 Innleiing

I følgje Rammeplan for barnehagen, skal leik prega dagen i den norske barnehagen. Ein skal leggja til rette for leik og allsidig aktivitet med fokus på meistring og med utgangspunkt i det enkelte barnet sitt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Ved at det politisk er ynskt å sjå formålet og verdigrunlaget for skule og barnehage i samanheng, er barnehagen no anerkjent som ein frivillig del av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 3 og 17). Ved at dei norske myndigheitene vektlegg tidleg innsats som noko som gir betre moglegheiter for alle, er gode prosessar for læring viktig. Desse moglegheitene bygger på erfaringar og ferdigheiter individet har tileigna seg tidleg i livet. Barnehagealderen vert vektlagt som særskilt viktig med tanke på å utvikle ferdigheiter som skal vidareutviklast seinare i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11).

Masteravhandlinga mi tek utgangspunkt i kva motorisk meistring/ meistring av eigen kropp, har og seie for den totale utviklinga hjå born med synshemming, diagnosen Retinitis Pigmentosa (RP). Desse borna er sterkt svaksynte, men har ein liten synsrest. Mitt fokus er på dei eldste førskuleborna 5- 6 åringane. Sidan eg har erfaring med spesialpedagogisk oppfølging av born med denne diagnosen, har eg òg sett at det er behov for å setje søkelyset på kroppen som utgangspunkt for danning og utvikling hjå denne gruppa. Danning er ein livslang prosess, som skjer i samspel med omgjevnadene og med andre. Gjennom danning legg ein grunnlag for ei allsidig og heilskapleg utvikling. Danning er meir enn sosialisering, læring, utvikling, omsorg og oppdraging, men rommar samstundes alt dette (Rammeplanen, 2011, s. 15).

1.1 Barnehageborn med svekka syn

Born med nedsett syn er ei lita, men samansett gruppe born i Noreg: ca 0,01- 0,02 % av befolkninga under 20 år (60- 120 personar) er pedagogisk blinde og ca 0,1- 0,2 % (600- 1200 personar) er svaksynte eller sterkt svaksynte (Augestad, Krokstad, Bye og Jeremiassen, 2012, s. 13). Dei treng ulik tilrettelegging alt etter grad av sansetapet.

Når eg bruker betegninga nedsett syn, tenker eg på dei som etter WHO si kategorisering er i gruppa svaksynt og sterk svaksynt. Dei har redusert visus og redusert synsfelt og har etter desse kriteria ei synshemming (Andersen, 2010, s. 19).

Bruk av synet, er ein vesentleg faktor inn mot motivasjon til læring. Det vert dermed viktig med tiltak på dette området tidleg. Referanserammene til ein med svekka syn er annleis enn for ein sjåande og ting tek derfor lenger tid og krev mange repetisjonar (Ibid, s, 9, 10, 58). Eg tenker at samanheng mellom tiltak på dei ulike arenaene skaper føresetnader for ein god kvardag. Det vert i Midtlyng utvalet sin rapport (2009), meldt om lite kompetanse innan synspedagogikk hjå personalet i den norske skulen. Noko som resulterer i at eit barn med synstap, i mange tilfeller, ikkje får den tilpassa opplæringa dei har krav på. Desse resultatata kan ein sikkert òg vidareføre til barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2009, kap. 2).

Ein med nedsett syn, vil pga lav eller inga forutsigbarheit, vere på vakt og lett kome i beredskap. Mange repetisjonar og tydeleggjing av det som andre ser er kjempeviktig. Element som risiko, spaning, nysgjerrigheit, og utforsking, kjem ikkje spontant. Kjennskap til signal frå eigen kropp gjennom motoriske utfordringar er noko ein med nedsett syn, treng tilrettelegging og oppmuntring i. Den synshemma er i risiko for ikkje å utvikle nyanserte signal knytt til ulike emosjonar, noko som nettopp krev bevisst tilrettelegging frå personar rundt. Livsløpsperspektivet er nyttig, då trening av ferdigheiter innan mobilitet er viktig for kommunikasjon, samver, etablering av relasjonar og inkludering (Augestad, Krokstad, Bye og Jeremiassen, 2012, s. 33- 38).

1.2 Syn i eit pedagogisk perspektiv

Synet er viktig for eit menneske si heilskaplege utvikling. Små forandringar i born sitt visuelle syn, kan få store konsekvensar i forhold til meistring av både motoriske, sosiale og faglege oppgåver. Gunvor B. Wilhelmsen ved Høgskolen i Bergen, peiker i sin rapport på at det er viktig at me veit korleis born sitt syn utviklar seg og korleis me legg til rette for meistring og gode opplevingar, ikkje nederlag. Ei funksjonshemming som nedsett syn, kjem godt til syne i motorisk aktivitet (Wilhelmsen, 2012, s. 10). Meistring av eigen kropp er viktig inn mot trua på seg sjølv og eigen identitet (Kaasa, 2010, s. 14). *I pedagogiske sammenhenger er vi lite oppmerksomme på barns syn, og har begrenset kunnskap om hvordan synsforstyrrelser påvirker barns kognitive, sosiale og motoriske utvikling* (Hvidsten, 2014, s. 150). Synet har

avgjerande betydning for eit barn si heilskaplege utvikling (Ibid). Gjennom aktiv bruk av kroppen, vert synet utvikla (Ibid, side 159). Stimulering av alle sansar og visstheit rundt utvikling av høyrsel, supplert med tekniske løysingar, vert viktig for ein med svekka syn i forhold til ei heilskapleg utvikling (Ibid, s. 165, 168).

Det er lite litteratur og forskning i Noreg på emnet svekka syn og motorisk meistring, kopla opp mot førskuleborn. Men det er skreve mykje om eldre born, funksjonshemming og idrett, samt barnepsykologiske studiar- både nasjonalt og internasjonalt, faglitteratur og ulike studiar. Eg ser forskning innanfor idrett og nedsett syn som aktuell i forhold til førskuleborn, då problemstillingane som vert drøfta er ting eg kjenner igjen frå barnehagekvardagen til born med nedsett syn. Kroppen sitt forhold til verda er likt uansett alder. Utfordringane rundt eit synstap vil vidare følgje eit menneske livet ut og kan slik koplust opp mot forskning på eit seinare alderstrinn i eit perspektiv på heilskapleg og livslang læring. Frå Tambartun kompetansesenter er dei tydelege på at målsetjinga for eit barn i førskulealder bør vera langsiktig og framtidsretta (Augestad et.al., 2012, s. 55). Jeremiassen ser tilrettelegging av det fysiske miljøet og bruk av kroppen som viktig for førskuleborna sin heilskaplege funksjon. Eit visst nivå av aktivitet er ein føresetnad for gode motoriske ferdigheiter og det set barnet i kontakt med den fysiske verda (Jeremiassen, 2013, s. 8). Notida bygger på erfaringar i fortida og legg grunnlag for erfaringar i framtida, jfr. Merleau- Ponty og kroppen sin fenomenologi. *Barns motoriske kompetanse avhenger av at de beveger seg allsidig med mange repetisjoner og erfaringer i forskjellige miljøer* (Arnesen, 2010, s. 35). Om ein ikkje grip fatt i dette i barnealder, vil utfordringane i vaksen alder verta større og få større konsekvensar for den heilskaplege utviklinga. Er ein fysisk aktiv som ung, vil dette mest sansynleg føre til meir aktivitet som vaksen. I Bergens Tidende 13.10.2013, stod det ein artikkel om blinde Øyvind Brakstad (60 år), som var den mest aktive i si bedrift. Han hadde alltid vore fysisk aktiv, då det skal tilføyast at han ikkje var fødd blind. *Det er bedre å være ute i frisk luft enn å sitte inne og ikke kunne se noe* (Wikan, 2013, s. 30).

I praksisfeltet opplev eg at born med synshemming vert utfordra lite ute i barnehagen, i forhold til motorisk meistring og utvikling. Dette bekreftar Rita E. Hinsverk Jeremiassen si forskning, der ho har sett at terapeutar si forventning til blinde eller synshemma born er for låg. Ein ser ikkje kompleksiteten eit synstap har for samspel eller konsekvensar for eigenaktivitet og læring, i førskulealder (Jeremiassen, 2013, s. 6). Som spesialpedagog, med oppfølgingsansvar for born med nedsett syn i barnehagen, observerer eg at ein let desse borna

sjeldan kome ut av "komfortsona" si. Og kva gjer dette med både den motoriske og den generelle utviklinga til desse borna?

1.3 Syn som del av ein heilskap

Born med svekka syn treng oppmoding til å utforske omgjevnandene fritt med begrensa beskytting og styring frå vaksne. Oppleving av kontroll og sjølvstende er viktig. Vaksne må våge å stille krav til og utfordre born med nedsett syn, sidan dei har rett til å lære og utfalde seg på lik linje med andre born. Born med svekka syn kan ha vanskar med å tolke kroppsspråk hjå andre og denne nonverbale kommunikasjonsforma, som særleg uttrykker kjenslelivet vårt, er utfordrande å uttrykke for ein svaksynt. Ein kan då lett bli feiltolka av ein sjåande. *Bevisstgjøring av kroppsspråk kan være vesentlig i læring i fysisk aktivitet* (Augestad et.al, 2012, s. 11)

I både Opplæringslova og Rammeplan for barnehagen, står det at kvart enkelt barn har rett til opplæring i tråd med eigne føresetnader og evner og at den enkelte skule/ barnehage er pliktig å tilpassa seg barnet gjennom kontinuerleg vurdering av eigen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011, s. 11-12, 20). Dette inneber då at kompetanse innan syn og kva born med svekka syn treng for å få ei heilskapleg opplæring i tråd med sine føresetnader, er noko kvar enkelt skule/ barnehage må oppdatere seg på kontinuerleg. Samstundes står det i *Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*, at personalet skal inneha relasjonskompetanse, grunnhaldningar, verdiar, ferdigheiter og fagkompetanse, ha kunnskap om det enkelte barn og observere med *`våkne blikk og lyttende ører`* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 35- 39). Noko som gjer perspektivet på vaksenrolla viktig.

Eg har tru på at meistring av motoriske utfordringar gir glede, stoltheit, mot og betre sjølvkjensle. Ved å meistre din eigen kropp, utfordrar du deg sjølv på eige initiativ og fysisk aktivitet gir viktig meistringskjensle. Å kunne vere sjølvstendig ilag med andre, er like viktig for ein synshemma som for alle andre born. Å vere ein del av eit sosialt fellesskap, leike og få vener er ein del av det å føle seg som ein av barnegruppa og som ein del av det store sosiale fellesskapet (Kaasa, 2010, s. 22). For born med synstap er det viktig at vaksenpersonane rundt dei legg til rette for og oppmodar til motorisk meistring, i spenningsfeltet mellom det borna klarar aleine og det dei klarar med litt hjelp- gjennomfør Vygotsky sin teori om den

proksimale utviklingssona. Å vera "støttande stillas", referert til av bla. Bruner, inneber vaksne som støttar borna til eiga meistring ved hjelp av hjelpebetingingar. Etterkvart som barnet sjølv meistrar, tek ein vekk hjelpebetingingane og let barnet klare meir og meir sjølv (Sørensen et al., 2012, s. 21).

Dette prosjektet sin teori tek utgangspunkt i Maurice Merleau- Ponty sin filosofi om kroppen som utgangspunkt for persepsjonen vår og korleis ein oppfatter verda. Gjennom bruk av kroppen skaper ein personlegdomen sin og ved bruk av sansane sine reflekterer ein over seg sjølv (Merleau Ponty, 1994, s. VIII). Merleau- Ponty tek utgangspunkt i kroppen si oppfatning av situasjonen og omgjevnadene. Han legg vekt på at kroppen er personlegdomen sitt subjekt og at det er gjennom kroppen vissheita tek form. Erkjenning og oppleving er avhengig av sensoriske bidrag, der visuelle og taktile forhold ikkje kan skiljast frå kvarandre i motorikken (Ibid). I Duesund (1995) vert dette underbygd med fylgjande sitat:

Kroppen er ikke en mekanisk gjenstand som svarer på omverdenens stimuli. Den står i et levende samspill og i en ustanselig dialog med verden. Den er bevegelig og blir beveget. Den er en dynamisk kraft. En slik kroppsforståelse åpner for optimisme når det gjelder handlekraft og utfoldelseevne. Kroppen er ikke determinert av krefter utenfra. Den har et skapende potensial som det nettopp er skolens ansvar å vitalisere (Ibid 1995, s. 31).

Dette kan òg koplust opp mot barnehagen. Gjennom å legge til rette for motorisk meistring for born med svekka syn, kan barnet si handlekraft (eigenleining) og evne til utfolding vitaliserast.

Eg trur masteroppgåva mi kan setje søkelyset på eit viktig perspektiv innan spesialpedagogikken. Motorisk meistring hjå born med utfordringar i forhold til syn, treng å bli løfta fram som viktig i forhold til både sosial og kognitiv meistring- og som eit mål i seg sjølv. *Motorikken er avhengig av at sansene våre er velutviklet* (Berg, 09, s. 11). Anne Berg ved Motorikksenteret i Trondheim, har gjennom mange års arbeid med born med ulike utfordringar, sett viktigheita av koordinasjon mellom syn og motorikk, rom/ retning oppfatning, visuell hukommelse og framstillingsevne. Kroppsleg meistring ligg til grunn for ei heilskapleg menneskeleg utvikling. Ein treng å legge til rette for dette i den viktige barnehagealderen, slik at borna får den optimale utviklinga. Meistring av eigen kropp er viktig for identitet og å utvikle tru på den ein er og det ein meistrar. *Syn er noe komplekst som involverer `hele kroppen`. Syn kan sees på som en integrasjon eller et resultat av forholdet mellom `tyngdekraft, sentrering, identifisering og språklige og auditive forhold`* (Skeffington

2005, her sitert i Berg, 2009, s. 31). I denne oppgåva vil eg prøve å setje Merleau- Ponty sine tankar om kroppen og kroppen sin fenomenologi inn i eit perspektiv der born med svekka syn er mitt fokus. Eg vil vidare bidra med eigne erfaringar og tankar, samt det eg ser på som anna aktuell faglitteratur og forskning ut frå ein dagsaktuell kontekst. I følgjande kapittel vil eg sirkle inn og tydeleggjere det eg ser på som viktig å drøfte i forhold til problemstillinga. Ulike forhold i barnehagen vert sett søkelys på og avklart i forhold til born med nedsett syn.

1.4 Retinitis pigmentosa (RP)

Retinitis pigmentosa (RP), er ei gruppe av sjukdomar som angrip netthinna (retina). Dei opptrer i mange ulike variantar og utviklar seg ulikt hjå kvart enkelt individ, men er kjenneteikna av at netthinna degenererer. `Retinitis` kjem frå latin og tyder `netthinnebetennelse`. Noko som er misvisande i forhold til at det ikkje er snakk om noko betennelse, men ei svekking av netthinnecellene som gjer at desse cellene misser funksjonen sin og etter kvart sluttar å verke- degenerasjon. `Pigmentosa` er pigmentklumpar som vert danna på augebotnen, eit resultat av sjukdomen, ikkje årsaka (Retinitis Pigmentosa Foreningen i Norge, 2010, s. 5-7). Sjukdommen har i dei fleste tilfeller relativt langsam progrediering (Ibid, s. 14).

RP kjem av ein genfeil. I dag kjenner ein til i overkant av 195 ulike genfeil som kan mutere og gi denne diagnosen. Tappane i netthinna sitt sentrum, macula, står for sentralsyn, skarpsyn og fargesyn. Stavane som er rundt macula, er nødvendig for sidesyn og mørkesyn (Ibid, s. 8) Eg tek utgangspunkt i born med RP som har skadar både på tappane og på stavane, dvs at dei har nedsett skarpsyn, sentralsyn, sidesyn og mørkesyn og det er usikkert kva fargar dei kan skilje frå kvarandre. Dei har nedsett evne til å sjå detaljar, form og kontur av gjenstandar og personar, samt registrering av objekt i rørsle. Fotoreseptorane i macula degenererer pga genetiske defektar eller mutasjonar, som er innprogramert i cellene hjå den enkelte. *Genetiske defekter, eller mutasjonar, gir feilaktige beskjeder til (forstyrrer funksjonen av) cellene i netthinna, noe som fører til en progredierende (fremadskridende) degenerasjon. Dette kan medføre synstap* (Ibid) Det fins ikkje noko effektiv behandling av RP, sjølv om internasjonal forskning gjer store framskritt både i Europa og USA (Ibid, s. 18 og 58).

For born som har RP, vil blending i skarpt lys forstyrre synskvaliteten. Uventa skarpt lys kan føre til at dei vert blinde ei stund etterpå, nokon får òg intense smerter. Forandringane i netthinna fører òg til at auga si tilpassing i skiftande lysforhold vert dårlegare (Ibid, s. 13). Blending påverkar barnet sin aktivitet. Bruk av filterbriller og ulike former for skjerming td caps, marikser og sitte med ryggen mot lyset, ser eg er effektive metodar som gir betre meistring for det enkelte barnet. Slik kan lysforhold, kor opplagt ein er, kor kjent ein er i miljøet og kor mykje ein må anstrenge seg for å sjå, påverke synet midlertidig. Eit barn med RP kan slik oppleve å sjå dårlegare i nokre situasjonar enn andre, noko som kan gjere at dei vert kjenslemessig og fysisk utmatta. Skaden på desse sansecellene kan ikkje korrigerast med briller, men bruk av filterbriller gir betre forhold for å kunne nytte den resterande synssansen optimalt (Ibid, s. 19). Nokre av desse borna har i tillegg nystagmus (urolege augerørsler). For å stabilisere augene og organisere synsintrykka optimalt, har dei ofte sidebøying og rotasjon i nakken og dreier øvre del av ryggen (Augstad et.al., 2012, s. 20).

Sjølv om ein har ein dårlegare synskvalitet, må ein prøve å utnytte situasjonen som den er. Det fins ulike hjelpetiltak og tenester for svaksynte RP ramma. Sjølv om orienteringssynet er svekka, er det ingen grunn til ikkje å vera fysisk aktiv. Tilrettelegging, organisering og evt bruk av hjelpemiddel, er ofte det som skal til for å utføre aktivitetar som ein ville gjort med normalt syn (Ibid, s. 34, 38, 39). *Økt livskvalitet vil for de fleste henge sammen med aktivitet og meistring. Og mulighetene finnes blant annet i form av læring og en rekke tekniske løsninger* (Ibid, s. 37).

Ut frå fenomenologien er kroppen eksistensiell- ein tilstand. Som kropp er mennesket i konstant samspel med omgjevnandene, mennesket *er* kroppen sin. Kroppen er intensjonal, den set seg sjølv i handling fordi det gir meining (Kissow og Pallesen, 2006, s. 29).

Sygdом er ikke en isoleret begivenhed eller en ulykke frembragt av naturen. Sygdом er en form for kommunikation- organernes sprog- gennem hvilke natur, samfund og kultur taler samstemmende. Den individuelle krop bør betragtes som det mest umiddelbare og nærliggende sted, hvor sociale sandheder og sociale modsætninger udspilles, lige som det er sæde for personlig og social modstand, kreativitet og kamp (Lock & Scheper- Hughes, 1990, her sitert i Kissow og Herkildsen, 2006, s. 52).

1.5 Nedsett syn versus synshemming

Gjennom å ha lest Kristin Skoug Haugen (2012) si masteroppgåve, er eg vorte meir bevisst begrepsbruken synshemming, funksjonshemming og nedsett syn. Skoug Haugen refererer til Manneråk utvalet (2003), når ho snakkar om at funksjonshemming gjeld relasjonen mellom individet og omgjevnadene og går ikkje på ein person sine evner (Skoug Haugen, 2012, s. 3-4). Gjennom å ha intervjuet personar med RP, oppdaga Skoug Haugen at desse personane ikkje såg på seg sjølv som funksjonshemma, sjølv om det frå litteraturen og diagnosekriteriar si side vert beskrevet slik. RP er utan tvil ei synshemming, som kan gi funksjonshemming i ulike situasjonar. Men hjå desse unge vaksne var det viktig å sjå på moglegheiter og meistring og dei identifiserte seg ikkje med synshemmingsbegrepet (Ibid). For å ivareta denne gruppa personar sitt syn på seg sjølv, vel eg å bruke begrepet nedsett eller svekka syn og synstap når eg vidare snakkar om den sterke synshemminga RP er. *Gjennom dette arbeidet er det individets meistring av aktiviteter, og deltaking på sosiale arenaer, som bestemmer grad av funksjonshemming* (Augestad et.al., 2012, s. 13). Dette inneber at ein ser individet med sine moglegheiter og begrensingar, i eit samspel med miljøet og at utfordringar kan skuldast kombinasjon av fleire faktorar.

1.6 Motorisk meistring

Motorikk handler om alt som har med bevegelse å gjøre (Osnes, Skaug og Eid Kaarby, 2010, s. 108). Motorisk utvikling føregår etter faste prinsipp i ei nokolunde fast rekkefølge, der Vygotsky si proksimale utviklingssone og Piaget sin kognitive teori har vore viktig (Ibid). *Motorisk utvikling innebærer at et barn gradvis tilegner seg ulike ferdigheter som har med bevegelse og forflytning å gjøre* (Grindberg og Jagtøien, 1999, s. 28). Motorisk meistring inneber meistring av eigen kropp gjennom samspel mellom nerver og musklar, samstundes som det inneber handling. Utvikling av meistring, identitet, sjølvoppfatning og sjølvstende er aktuelle utviklingsperspektiv i ei heilskapleg motorisk utvikling (Osnes, Skaug og Eid Kaarby, 2010, s. 108). Motorisk kompetanse er viktig for å kunne meistre praktiske oppgåver i kvardagen. Å ha god motorikk gir status blandt dei andre borna og vert viktig for borna sitt sjølvbilete. Undersøkingar gjort av bla Sigmundsson og Haga (2000), viser at born måler

kvarandre gjennom leik og idrett (Arnesen, et.al., 2010, s. 35). Motorisk meistring vert ein viktig del av ei heilskapleg utvikling.

1.7 Motorisk funksjon hjå born med svekka syn

Av personar som er hemma av synet, er det store sansemotoriske skilnader. Men nokre felles kjenneteikn kan ein likevel sjå. Tap av synsimpulsen, gjer det vanskelegare å bearbeide sanseintrykk. Dette fordi synssansen er ein simultansans som gjer ein i stand til å ta imot fleire impulsar samstundes og reagere spontant. Sidan høyrsel og kjenslesansane er sekvensielle sansar, vil ein med nedsett syn bruke mykje energi og merksemd på å få, tolke, velge ut og organisere sanseinformasjonen. Ein med svekka syn treng derfor meir tid til å orientera seg og evna til å registrere, tolke og bearbeide er redusert med graden av tapt syn. Behovet for å orientere seg taktilt og/ eller auditivt skaper behov for lengre sekvensar av rørsle, med tanke på tid, retning og organisering. I motsetnad til ei automatisert handling mot eit mål, må merksemda delast på både gjennomføring og mål (Augestad et.al., 2012 s. 17- 18).

Pga dette, er initiativ og handlingsrepetisjonane til ein med nedsett syn færre enn hjå ein sjåande. Dette verkar inn på variasjon av rørsle, ein med nedsett syn beveger seg seint. Denne nedsette motoriske intensiteten, svekkar spensten i musklane. Noko som kan resultere i ei noko samansunken haldning, nedsunkne fotbuar og avvikande leddstillingar (Ibid, s. 18).

Lite rørsle kan vidare føre til muskelstrammingar i leggar, hofte, mellomgolv, brystkasse, nakke og skuldrar. Den nedsette tonusen vil alltid verta konfrontert med desse områda i kroppen som vert aktivert mykje og overbelasta. Dei har gjerne òg høg beredskap ved aktivitet og treng tilrettelagde øvingar for avspenning og uttøying. Det vert viktig å kartlegge barnet sin fysiske kapasitet og mønster for rørsle, for å unngå å forsterke uheldige tilstandar som har bygd seg opp (Ibid, s. 18- 19).

Grad av eigenaktivitet og kraftinduksjon i muskulaturen, er viktig for å utvikle spenst og presisjon. Når ein har eit begrensa synsbilete, vert ein ofte sein og stereotyp i rørslene sine og det er utfordrande å avpasse rett mengde energi for å variere tempo og styrke i aktiviteten. Av mangel på impulsar gjennom synet, får ein med nedsett syn ofte ein samansunken overkropp. Avvik i haldning skal likevel ikkje føre til korreksjon av haldning frå den vaksne, det er barnet sine behov for å innstille kroppen som skal vera avgjerande (Ibid, s. 18- 20).

Nedsett syn kan føra til ei anna vissheit rundt bruk av kroppen som heilskap og dei enkelte kroppsdelane sine funksjonar. Moglegheita til å registrere andre menneske sine kroppar og rørsler, vert slik ikkje like gode som hjå ein sjåande. Dei fleste innfallsvinklar til fysisk aktivitet vil slik vera med på å auka ein med nedsett syn si erfaring med rørsle og vissheit om eigen kropp (Ibid, s. 20- 21).

Balanse funksjonen (postural kontroll), er nært knytt opp mot syn. Augene rettar seg etter eit mål, medan kroppen rettar seg etter hovudet sin posisjon. Aktivitetar som inneber balanse, er vanskelege, kan vera energikrevjande og føra til at ein vert usikker og slik hemmar den motoriske utfoldinga. Ein med nedsett syn, vil ofte plassere beina litt frå kvarandre, for å skaffe seg betre støtteflate og balanse. Noko som vidare kan få konsekvensar for muskel og skjelettsystemet, ved uheldig slitasje i hofter, kne og anklar (Ibid, s. 21- 22).

Sidan born med nedsett syn har begrensa moglegheiter til å få informasjon om omgjevnadene gjennom synet, orienterer dei seg mykje ved hjelp av taktil/ kinestetisk og auditiv informasjon. Å bearbeide dette tek tid, derfor beveger ein med nedsett syn seg seint og med indre variasjon i tempo. Å bevege seg raskt krev oversikt og kan vere energikrevjande og gjer at ein fort misser oversikta. Det same gjeld utvikling av grep med hendene. Sidan hendene er ein viktig reiskap for eit barn med nedsett syn, vert det viktig å anvende ei breiast mogleg kontaktflate mot objekt, kombinert med differensierte rørsler for fingrane for å registrere detaljar. Born med begrensa syn bruker gjerne lite kraft og øvingar som styrkar sentralgrepet og armane, samt vektberande øvingar med motstand, må tilretteleggast for å sikre styrke og uthald i hendene (Ibid, s. 22- 25). Denne gjennomgangen av born med svekka syn sin motorikk, ligg til grunn for korleis eg vidare tenker rundt dei ulike tema som vert tatt opp.

1.8 Motorisk utvikling hjå svaksynte born

Seinare utvikling og moglegheiter baserer seg på den tidlege utviklinga til det enkelte barnet. Skal ein forstå eit barn med utfordringar i forhold til synet, må ein ta utgangspunkt i denne tidlege utviklinga (Bredahl, 1997, s. 25). Den motoriske utviklinga hjå born med nedsett syn, tek tidleg ei anna retning enn hjå sjåande born. Nær og fjernsansane vert brukt annleis, då begrensa syn gir anna informasjon og krev tydelegare bruk av andre sansar, noko eg kjem nærare inn på seinare. Med utgangspunkt i kroppen, vert barnet som aktiv samlar av erfaring avgjerande for den seinare fungeringa (Ibid, s. 26).

Undersøkelser viser at barn ofte måler hverandre igjennom ferdigheter i lek og idrett. Å være flink motorisk gir status blant andre barn og blir dermed viktig for barnas selvbilde (Sigmundsson og Haga 2000, gjengitt i Arnesen et.al., 2010, s. 35). Born treng eit visst nivå av motorisk kompetanse, for å kunne beherske praktiske oppgåver i kvardagen. Born med nedsett syn treng å få bli trygg på å bruke kroppen sin. Dei har stor nytte av mange repetisjonar av samme rørsla og allsidige erfaringar i ulike miljø. Dette ser eg i mitt daglege arbeid med born med nedsett syn og Jeremeiassen (2013) trekk det òg fram som noko ho har funne i si forskning. Når barnet sjølv får styre og setje grenser, utfalde seg i sitt eige tempo tidleg, tileignar det seg kunnskap ved å prøve, utforske og gjenta. Det er naudsynt at dei vaksne finn eigna metodar for ei slik utvikling, gjennom bevisst tilrettelegging (Arnesen et.al., 2010, s. 35- 36). Motorikk vert sett søkelys på vidare utover i oppgåva. Vaksenrolla vert skreve meir om i kapittel 8.

1.9 Barnehagen sitt rom

Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og meistring. Veksling mellom lek, læring og konsentrasjon og utfoldelse er grunnleggende for fysisk og psykisk velvære (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Barnehagen består av inne og utemiljø, som skal vera tilpassa borna sin alder og ha ulike erfaringsmoglegheiter, tilpassa det enkelte barnet sitt nivå. Nærmiljø og skogsområde gir òg gode og allsidige erfaringar og er ein del av barnehageborna sine daglege erfaringar og opplevingar (Ibid).

Barnehagen som institusjon er i dag allmenn og grunnleggande i samfunnet sitt prosjekt for livslang læring, både pedagogisk, økonomisk og sosialpolitisk. Det finst ikkje forskning på barnehagefeltet, som gir grunn til å hevde at spesielle måtar å organisere barnehage arealet på, fremmar eller hemmar pedagogiske målsetjingar. Forsking og erfaring viser derimot at dialogen mellom pedagogiske mål og arkitektur/ utforming, kan støtta opp om kvarandre. Fysisk utforming verkar inn på den pedagogiske praksisen, derfor bør det pedagogiske materialet spegla dei pedagogiske intensjonane. I Noreg har ein ikkje slike einsarta retningslinjer. Ein har ei lovfesta arealnorm for leikearela ute og inne, tilpassa antal born. Fokuset har vore på kompetansen til personalet i forhold til å auke kvaliteten i barnehagen. Dei vaksne har vore sett på som barnehagen sin viktigaste ressurs. Svenske Marianne de Jong

meiner imidlertid at det fysiske miljøet bør gjerast til eit pedagogisk tema (Krogstad, Hansen, Høyland og Moser, 2012, s. 94- 111). Spesielt i forhold til born med svekka syn og deira sanseoppleving, vert dette eit viktig tema å belyse i det pedagogiske opplegget rundt ei heilskapleg utvikling og tru på egne evner.

Både i følgje konstruksjonismen og gjennom kroppen sin fenomenologi (som vert redegjort for seinare), er ikkje leiker eller fysisk struktur noko som har ibuande meining i seg sjølv. Meining vert skapt i møtet med ein brukar, i denne samanheng born; i ein kulturell kontekst. Ein forstår seg sjølv og verda gjennom omgang med ting i kvardagen. Mennesket vert i dette perspektivet eit subjekt som gir objekt ei meining. Samstundes dannar og forstår barnet seg sjølv som subjekt, gjennom å manipulere med ting. Ein speglar seg sjølv gjennom både andre menneske og ting seier George Herbert Mead. Ei vidareføring av dette gjennom Foucault, underbygg Merleau- Ponty sine tankar om at subjektiviteten vert danna av sansing og erfaring gjennom kroppen. Men det som skil Merleau- Ponty frå andre teoretikarar og filosofar, er at han overskrid ei todeling av kropp og tanke, han vil vekk frå dualismen. For Merleau- Ponty er erkjenning gjennom kroppen avgjerande og vissheita vert danna gjennom bruk av kroppen. Rommet i barnehagen verkar slik inn på borna sine moglegheiter i forhold til tilknytting og meningsfulle aktivitetar (Krogstad, et.al., 2012, s. 106 og 111). Dette vert vidare belyst i kapittel 5.

1.10 Heilskapleg utvikling

I Rammeplanen for barnehagen står det at *Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder* (Rammeplanen, 2011, s. 18). Danningsbegrepet som er omtalt her, er ein viktig del av det eg omtaler som heilskapleg utvikling. Danning er eit vidare begrep enn læring. Det rommar meistring og livslang læring- både sosial og kognitiv utvikling, refleksjon over eigen væremåte og handlingar, samt det er forankra i grunnverdiane som gjennomsyrrar det norske samfunnet. Danning er heilskapleg, kontinuerleg og skjer i samspel med omgjevnadene. Noko som eg tenker forutset ei reflektert og bevisst vaksenrolle, då kvaliteten på dette samspelet vert avgjerande for barnet si utvikling (Rammeplanen, 2011, s. 15- 16, 21- 22). I denne masteravhandlinga rommar heilskapleg utvikling danning, motorisk meistring og læring både kognitivt, sosialt og på det personlege plan.

I heilskapleg utvikling ligg òg begrepet heilskapleg læring. Ved ein sansesvikt som nedsett syn er, må ein fokusere på kompensatoriske tiltak gjennom andre kanalar td høyrsel og taktil sansane, samstundes som barnet må få brukt synsresten sin optimalt. For å få den beste læringseffekten, må ein ha fokus på borna sine sterke sider. Aina Nordahl og Sidsel Skappel Misund (2013), har gjennom sitt arbeid med «Skoggruppemetoden» sidan tidleg på 90 talet, sett at tilrettelegging for allsidig utvikling på alle områder, har utvikla både sterke og svake sider hjå barnet utan at ein har trena dei svake sidene spesielt. Kompetanse og meistring heng saman med positive kunnskapar, ressursar, haldningar og ferdigheiter i individet sjølv. Ivaretek ein heile barnet, vil delane fungere som komponentar i ein heilskap. *Skal man fremme barnets kompetanse, må man imidlertid gjøre mer enn å dokumentere deres problemer og gjette årsaker. Man må se hva barnet kan, samtidig som man retter oppmerksomheten mot de ferdighetene de trenger for å lære å bli mer kompetente* (Lamer, op.cit., gjengitt i Nordahl & Misund, 2013, s. 13). Gjennom at borna får ta aktivt i bruk alle sansane og ressursane sine, stimulerer ein ei heilskapleg utvikling. Gjennom meistringskjensle aukar sjølvkjensla, ein får tru på egne evner og moglegheiter og lærer å ta initiativ (Ibid, s. 12- 13). Når barnet meistrar er det aktivt gjennom mange prosessar.

Her tenker eg å nemne begrepet eigenleiing, som ein del av ei heilskapleg utvikling. Eigenleiing er eit begrep for dei overordna prosessane i hjernen, som analyserer, set i gang, styrer og regulerer åtferda vår i ein gitt situasjon. *Barnets egneledelse kommer til uttrykk gjennom barnets atferd, ved måten det verbaliserer, resonnerer, planlegger og strukturerer sin egen adferd på, og deretter gjennomfører løsningen på en utfordring i hverdagen* (Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal, 2012, s. 27).

Eigenleiing er eit samlebegrep som inneheld: planlegging, organisering, arbeidshukommelse, igangsetjing, fleksibilitet, sjølvregulering og sjølvmonitorering. Korleis born regulerer kjensler og åtferd, når utfordringa er komplisert og krevjande, viser seg i eigenleiingsfunksjonane (Ibid, s. 27- 28). I forhold til eigenleiing snakkar ein om moglegheitane sitt vindauga *`windows of opportunity`* (Ibid, s. 29). Ferdigheiter vert styrka gjennom at barnet bruker dei og meistrar. Motivasjonen til å bruke ferdigheitene igjen vert slik lagt. For at born skal sikrast heilskapleg utvikling og meistring, treng ein å vere bevisst rolla si som vaksen rundt borna med nedsett syn. Tilrettelegging og moglegheiter er viktige stikkord (Ibid, s. 33). Eigenleiingsbegrepet vert seinare i avhandlinga erstatta av sjølvkjensle og initiativ og ligg slik som eit grunnlag og ein konsekvens av at den enkelte sjølv er motorisk aktiv. Eigenleiing vert ikkje vidare redegjort for, men vert nemnt som ein underliggande

faktor når ein ser på ei heilskapleg utvikling, med fokus på moglegheiter gjennom bruk av kroppen.

1.11 Bruk av ibuande ressursar gir meistring

Å meistre kjem frå det engelske ordet "coping", som betyr å takle ein vanskeleg situasjon. På norsk forklarar ein meistre med å kunne, beherske eller få til noko. Når ein arbeider med born og fysisk aktivitet, er det viktig at den vaksne har eit bevisst forhold til meistringsbegrepet (Arnesen et. al., 2010, s. 36). Arnesen et. al. refererer til Vedeler (2007), når dei snakkar om at meistring er meir enn å meistre sjølve ferdigheiten. Det handlar òg om kva ibuande ressursar barnet har og korleis ein taklar utfordringar ein står overfor. Når barnet slik vågar og prøve, meistrar det uavhengig av resultatet. Meistringsprosessen, med prøving og feiling er viktig for resultatet. Etterkvart som ein prøver vil ein meistre betre. Vaksne som oppfordrar, er anerkjennande og positive overfor barnet i meistringsprosessen, vil styrka barnet si oppleving av rørsle. Iver og glede får barnet gjennom utfordring og meistring (Ibid, s. 36- 37). Som førskulelærer og spesialpedagog med mange års erfaring i barnehagen, ser eg at mange born styrer dette sjølv. Men born med nedsett syn treng entusiastiske vaksne som er igangsetjar, utfordrar og ser barnet sine framskritt- og tydeleggjer det for barnet. Hjø Arnesen et. al. (2010) er glede over rørsle gjennom varierte fysiske aktivitetar viktig. Den vaksne må sjå moglegheiter ut frå barnet sine føresetnader i kvardagen og styrka born med nedsett syn si evne til leik og læring saman med jamnaldrande. Når ein ser etter moglegheiter, gir ein som vaksen alle borna dei same føresetnadene for vidare utvikling. Ved å bevisst inkludere alle, opnar ein for at funksjonsfriske born får større forståing for korleis born med nedsett syn har det. Eit utgangspunkt som styrkar sosial kompetanse, deltaking, aksept og å høyra til i barnehagen for alle born (Ibid, s. 37- 40).

1.12 Erfaring gjennom bruk av kroppen

Fredriksen (2013) tek utgangspunkt i Dewey sitt erfaringsbegrep, der erfaring vert sett på som eit resultat av interaksjon mellom ein organisme og nokre aspekt ved omgjevnadene til organismen. For å erfare må ein vera fysisk tilstades og merksam mot noko i dei ytre omgjevnadene. *Å erfare er avhengig av kroppens evner til å sanse, bevege seg og handle*

(Fredriksen, 2013, s. 22). Aktiv merksemd og vilje til interaksjon er òg vesentleg. Ein må vera tilstades i her og no opplevinga og retta merksemda si mot noko. Erfaringar er individuelle og avhengige av mengder av indre påverknad, samstundes som omgjevnadene byr på ulike typar erfaringar. Erfaring er ein prosess. Ein heilskap av praktiske, sansemessige, emosjonelle og intellektuelle dimensjonar, der individuelle, sosiale og fysiske påverknader ikkje kan skiljast frå kvarandre. Nokon koplar dette opp mot dei kjende orda til John Dewey "learning by doing", ein lærer gjennom eigen aktivitet (Ibid, s. 22- 23). Dewey sine ord skal eg ikkje utdjupe meir, men la dei stå som dei er.

1.13 Handling gjennom deltaking

Handling gir mening for den enkelte ut frå ståstad og deltaking i fellesskapet. Nokon handlingar vil framstå som meir meningsfulle enn andre. Handling krev deltaking. Deltaking i livet ein lev, på tvers av sosiale samanhengar og med ei subjektiv deltaking i handlingssamanhengar. Born med nedsett syn, vil slik ha ei litt innskrenka handleevne ut frå den funksjonsnedsettinga svekka syn gir. Dei får eit begrensa handlingsrom pga barrierer i omgjevnadene og synsutfordringane sine. Deltaking vert mindre mogleg i nokre situasjonar, noko som vert påverka av viljen og evna den enkelte har for å delta og dei føresetnadene som miljøet rundt dei gir. Eit individ si oppleving av å delta, knyter seg til kjensla av å høyre til og kjenne seg som ein viktig del av si eiga livsverd (Kissow, 2013).

1.14 Initiativ som ein aktiv prosess

Barns evne til igangsetting vises gjennom evnen til å ta initiativ og å komme igang med aktiviteter de har bestemt seg for å gjennomføre (Sørensen et.al., 2012, s. 41). For born med nedsett syn kan denne type aktivitet vere utfordrande, då dei ikkje får så mange synsinntrykk og vert passive og avventande (Augestad et. al., 2012, s. 10 og 38). Men måla våre påverkar òg omgjevnadene våre, gjennom aktiv handling. Dei tilbakemeldingane ein får, motiverer til vidareutvikling og nye handlingar. For å kunne gjere dette, må barnet oppleve at det lønner seg å ta initiativ. Det vert då tydeleg for barnet at deira aktive rolle fører til at ein oppnår det ein ynskjer. Som vaksen kan ein oppmode og bekrefte barnet sitt initiativ, samstundes som ein gir nødvendig tid til å kome igang med aktiviteten. Ein må vere bevisst så ein ikkje hjelp

barnet for raskt, då igangsetjingsvansken vil bli større om barnet ikkje får erfare sjølv, viss den vaksne gjer aktiviteten for barnet (Sørensen et.al., 2012, s. 41).

Bruk av kroppen og auka motorisk meistring og utvikling har sidan Aristoteles si tid, vore sett på som viktig. I dagens samfunn vert motorisk aktivitet og deltaking i fysisk aktivitet, ikkje sett på som noko ein med svekka syn treng å delta på (Bredahl, 1997, s. 15). Det er større fokus på kognitiv utvikling og utvikling av intellektet, sjølv om det er kjent at mange med svekka syn har både dårleg motorikk og er i dårleg fysisk form. Desse borna får slik begrensa moglegheiter til deltaking og erfaring med omverda. Dette vert eit dilemma sett i lys av det fysioterapeut Rita Jeremiassen (2013) seier om at tidleg utvikling er fundamental for seinare fungering. Barnet samlar aktivt egne erfaringar gjennom sansepåverknader i den viktige førskulealderen. Motoriske ferdigheiter er viktig i denne prosessen og forutset eit visst nivå av aktivitet , som set barnet i kontakt med den fysiske verda. Når ein har nedsett syn, vert evna den enkelte har til fri og spontan utfalding begrensa. Slik må andre sansar erstatte synet og inntre på andre premissar for aktivitet og læring (Ibid, s. 8-9).

1.15 Kva er kropp?

Gunn Engelsrud (2006) refererer til dette spørsmålet som eit av dei meste fundamentale i livet. Ved at livet vert levd gjennom kroppen og er avhengig av forhold til andre, er kroppen relasjonell og individuell samstundes. Ein både `har` og `er` ein kropp. Kroppen `verkar` på andre kroppar og vert prega av samfunnet ein lev i. Kroppen er vorte den vestlege verda og populærkulturen sitt oppussingsprosjekt og eit symbol på å vera vellukka. Ideal og skjønnheit har stor tiltrekningskraft. Kroppen vert slik eit objekt eller ein stad der ein uttrykker identitet, samfunnet og sosiale forhold, ei oppfatting som kan endrast. Kroppen `er`, og den `vert gjort`. (Engelsrud, 2006, s. 9- 11).

For å forstå kroppen som levd og erfart, referer Engelsrud til Merleau- Ponty og forståinga av kroppen som eit kunstverk, ekspressiv, vital og med uttrykk. Kropp kan bli sett på ulikt og ein talar alltid om kropp ut frå ei bestemt forståing. Kroppen både hugser og gløymer. Den er vår måte å vera i verda på og er ikkje noko ein kan flytte ut av. Dei fleste prosessar er reversible. Kroppen har meining og erfaring som sitt kjenneteikn. Ein samlar, uttrykker, stabiliserer og forandrar erfaringa si i kroppen. Kroppen er fleksibel og vert alltid til, men er samstundes

begrensa. Den er individuell og prega av sosiale forhold, men er samstundes meir enn dette (Ibid, s. 17- 18). Det vert skreve meir om kroppen i kapittel 6.

1.16 Vaksenrolla- ei etisk yrkesrolle

I Rammeplan for barnehagen står det bla anna at barnehagen skal vera prega av samspel med borna og refleksjon frå den vaksne over eigen veremåte. Barnehagen skal vera ein lærande organisasjon som skal vera i endring og utvikling. *Både kroppslig og språklig gir barna uttrykk for hvordan de har det* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). Barnehagen skal møte barnet der det er i utviklinga si og legge til rette for meistring og utfordring på både gruppe og individnivå. Rammeplanen er tydeleg på at barnehagen skal tilpassast det enkelte barn og gi den enkelte læring og utvikling tilpassa egne behov (Ibid, s. 21). Rammeplanen og dei ulike temahefta set krav til kva den vaksne skal gjere i samhandling med borna. Desse dokumenta er forpliktande for personalet i barnehagen, då dei er laga med nasjonale føringar. Likevel gir dei store rom for individuelle tilpassingar i den enkelte barnehagen. Det som imidlertid er naudsynt, er at personalet i barnehagen er forplikta til å ha eit reflektert og profesjonelt syn på eiga yrkesrolle, både når det gjeld den faglege utviklinga og det sosiale samspelet med det enkelte barn (Ibid, s. 39- 49). Dette er vidare utdjupa i kapittel 7 om vaksenrolla.

1.17 Bruk av rommet

Bruk av rommet i barnehagen er i det instusjonaliserte samfunn tilrettelagt av vaksne. Born handlar etter kva moglegheiter som ligg i omgjevnadene. Etablerer ein "rom for moglegheiter", er desse i liten grad definerte på førehand og dei innbyr borna til å forvandle og manipulere. Ei utfordring for barnehagen idag, er nemlig å legge til rette for at dei vaksne har "kontroll" og oversikt, samstundes som borna sjølve skal kunne skape sine egne stader. Osnes, Skaug og Kaarby (2010) framhevar Gibson sine teoriar om at å leva fyrst og fremst er å bevege seg. Me lev i eit forhold til omgjevnadene våre, som innbyr oss til meir eller mindre aktivitet. Uterommet gir fleire invitasjonar og meir feedback enn innerrommet. Då ein ute umiddelbart merkar effekten av handlingane sine, ei simultan læring som utviklar barnet sin kompetanse (Osnes, Skaug og Kaarby, 2010, s. 158- 165). Denne moglegheita til å bevege seg fritt, byr på fleire utfordringar hjå ein med nedsett syn. Då denne personen ikkje får dei same

visuelle tilbakemeldingane. Fysisk tilrettelegging, verbal støtte frå ein vaksen og hjelp til å gjere dei ulike rørslene gjennom at ein vaksen beskriv og gjer rørsla med barnet, er etter mi erfaring gode læringsmetodar for å få fyrstehandserfaringar i barnehagerommet.

1.18 Leik som utgangspunkt for læring

I Rammeplan for barnehagen (2011) vert barndommen sin eigenverdi vektlagt. Her har leiken ei særstilling, som ein del av den pedagogiske verksemda barnehagen er. Leik er lystbetont og indremotivert for borna og fremjar livslang læring. Leiken utviklar, språk, sosial kompetanse, motorikk og har ein framtrudande plass i born sitt liv. Den utviklar forståing, venskap på tvers av språk og kulturell ulikskap. *Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Leiken er viktig for at borna skal trivast i barnehagen og for at dei skal utvikle meiningar. Å ta andre sitt perspektiv og gi uttrykk for kjensler og tankar er ein del av leiken. Utforsking og bearbeiding av inntrykk, gjennom variert leik og fysisk og organisatorisk tilrettelegging frå dei vaksne er viktig for born si læring. Uteleik og uteaktivitetar er her nemnt som ein sær viktig del av barnekulturen, som ein i barnehagen må ta vare på og legge til rette for (Ibid).

Born trener opp dei motoriske ferdigheitene sine gjennom leik. Når born leiker får dei erfaring med korleis kroppen fungerer og korleis rørslene vert styrt. Når born lærer seg mange rørsler, vert det lettare for barnet å lære seg nye og meir kompliserte rørsler seinare. Rørslene vert òg lettare automatisert. God fysisk og motorisk utvikling og god kroppsbehersking, har positiv innverknad på borna sin sjølvtilit og det gir ringverknader til borna si totale utvikling. Leik stimulerer til å bruke både språk og motorikk. Ved hjelp av sansar og rørsler, får born ei klarare oppfatting av kroppen sin. Dei fyrste fem åra av livet vårt, utviklast og modnast me til å bli eit sansemotorisk individ, som gjennom leik tek i bruk sansar og prøver ut motoriske ferdigheiter. For born med svekka syn er det viktig med struktur for å skape denne læringa. *Motorikk og bevegelse er nødvendig for en allsidig utvikling på alle utviklingsområder* (Nordahl & Misund, 2013, s. 41).

Dag Skram hevdar at femåringar lærer best gjennom leik. I boka si "*Leik og læring i samspel*" (2007) er det vektlagt at born heilt opp til 10- 11 års alder tileignar seg det meste av ferdigheitene og kunnskapane sine gjennom leik. Dette gjeld både motorisk, sosial, emosjonell og kognitiv utvikling. Når born leiker, skjer det læring i barnet (Skram, 2007, s.

57- 58, 61). Leik og læring kan ikkje samanliknast, då leik ikkje er det motsette av læring. Læring er overordna leiken som begrep, men dei to begrepa er eigentleg to sider av same sak (Ibid, s. 78, 85- 86). Heilskapssynet på born si utvikling og læring er eit dynamisk og tett samspel mellom mentale og fysiske føresetnader. Born møter og sansar verda med heile seg (Ibid, s. 18). I den viktige barnehagealderen doblar hjernen si eiga vekt, i følge hjerneforskar Matti Bergstrøm. Alderen to- fem år er den perioden i livet der ein lærer mest (Ibid, s. 62). Skram hevdar vidare i ein artikkel i Første steg 2/14 at *Barn og unge lærer ved at dei arbeider vidare med det dei opplever og erfarer i verda rundt seg og via sansane sine i leik og alle typar aktivitet* (Skram, 2014, s. 13).

Barn er av natur Homo Ludens, det lekende mennesket, (i følge Huizinga, 1949, her sitert i Bagøien, 2010, s. 65). Born har leika sidan tidenes morgon. Opp gjennom tida har leiken vore lite verdsett hjå vaksne. Ein har prøvd å fange leiken gjennom definisjonar, kategorisering og vitskapelege betraktningar og sett den saman med utviklings og læringsteoriar. Dei siste 20 årar derimot, er fokus retta meir mot leik for leiken sin eigen del og som viktig for born si utvikling. Leik skaper mening og bygger opp kultur gjennom at den enkelte får oppleve og bearbeide viktige hendingar gjennom leik, tidleg i livet. Så denne delen av barnekulturen er ein ballast for livet. Den er ein del av underbevisstheita vår og ei kjelde til liv (Ibid). Erfaringar i barnehagealder, her og no, vert slik viktig for seinare læring. Ein møter framtida med det ein har erfart i fortida. Overføringsverdien mellom leik og rørsle i barnehagen og livslang læring er vel slik tydeleg. Samstundes har aktiviteten, her og no, eigenverdi for barnet.

Born vert kjend med verda og seg sjølv, gjennom kropp og rørsle. *Det er viktig at barn får mulighet til lek og fysisk aktivitet. Kroppen og bevegelseserfaringene er tett knyttet til utvikling av barns selvopfatning* (Osnes, Skaug og Kaarby, 2010, s. 15- 16). At born vert kjend med eigen kropp og opplev meistring gjennom rørsle, er derfor viktig. Noko som òg vert vektlagt i Rammeplanen (2011) og gjennom fagområdet *Kropp, bevegelse og helse* med påfølgande temahefte. Kropp og rørsle får no meir merksemd og bruk av kroppen gjennom leik bør derfor få større merksemd i barnehagen (Ibid, s. 16). Leik og læring vert skreve meir om i kapittel 4.

I det følgande vil eg prøve å argumentere for viktigheita av motorisk aktivitet for læring og utvikling hjå born med nedsett syn. Eg vil ta utgangspunkt i Maurice Merleau- Ponty sin

filosofi om kroppen sin fenomenologi og ha oppleving gjennom og med kroppen som mitt fokus.

Problemstillinga mi er som følger: **Kva positive verknader kan motorisk meistring ha for ei heilskapleg utvikling hjå barnehageborn med svekka syn i alderen 5-6 år?**

Vidare vil eg koma inn på: **Korleis kan bevisst tenking rundt vaksenrolla og bruk av rommet, bidra til erfaring, handling, initiativ og læring hjå born med svekka syn?**

Denne avhandlinga er eit litteraturstudie. I neste kapittel vert det redegjort for val av metode, samt etiske hensyn.

2.0 Metode

Metode vert hjå Kjeldstadli (1999) referert til som dei konkrete framgangsmåtane ein vel for å gjennomføre forskning, eller *refleksjoner om forskingsprosessens logiske struktur, sett som en helhet* (Kjeldstadli, 1999, s. 48). Metoden ein vel viser korleis ein går fram for å finne svar på det ein undersøker. Metode inneber val, både i forhold til kva ein vel å gjere, men òg i forhold til kva ein vel vekk (Ibid).

Hensikten med forskning vert hjå Fuglseth og Skogen (2006) referert til som... *å lete frem kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forstå den bedre* (Ibid: 13). Denne anvendte forskinga, ser nytteverdien av ny kunnskap brukt inn i aktuelle praktiske samanhengar. Metode er den måten ein samlar inn data på (Ibid, s. 14).

Forskning er kvalitetsarbeid. Sjølv om måla kan vere mange, er det innan pedagogikk og spesialpedagogikk eit særleg formål for fornya fagkompetanse og eit potensiale for ny kunnskap. Denne søkinga etter ny kunnskap inneber å fornye, etterprøve og vidareutvikle det som framstår som etablert og anerkjent fagkunnskap på eit område (Befring, 2007, s. 11).

I eit litteraturstudie som eg har valt, er det det som er undersøkt og skreve om røynda av andre, som er sjølve studien. Allereie eksisterande kunnskap vert systematisert gjennom å søke, samle, vurdere og samanfatte. Forskaren sine (mine) synspunkt ligg i svara ein gir, gjennom diskusjon, begrunning og kritiske vurderingar (Støren, 2010, s. 18).

2.1 Val av litteratur og kjelder

Som nemnt i innleiinga, har eg funne lite litteratur og forskning i Noreg på emnet svekka syn og motorisk meistring, kopla opp mot førskuleborn. Men det er skreve mykje om eldre born, funksjonshemming og idrett, samt barnpsykologiske studiar- både nasjonalt og internasjonalt, faglitteratur og ulike studiar. Tyngda på litteraturen eg har valt ligg derfor på den litteraturen og forskinga som er gjort på eldre born og idrett. Sidan desse studiane har motorisk utvikling og meistring som fokus, ser eg heilt klart at det kan bli dratt opp linjer mot førskuleborn. Desse linjene dreg eg opp, ut frå min kunnskap og den måten eg tolkar på, sett

opp mot litteratur som gjer greie for utviklingstrekk hjå born generelt og førskuleborn med svekka syn spesielt.

Den teoretiske ramma eg har valt speglar oppgåva sitt formål og problemstilling i forhold til borna med svekka syn, motorisk og heilskapleg utvikling, erfaring, handling og initiativ og bevisst tenking rundt vaksenrolla og bruk av rommet (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 85- 86).

Eg har valt litteratur som eg tenker har relevans for oppgåva. Vala er slik gjort ut frå det eg vurderer som relevant, aktuelt og tilgjengeleg. Eg har valt litteratur av relativt ny dato og i hovudsak frå Noreg og Danmark. Då eg ut frå Rammeplan for barnehagen skal tilpassa fokusområdet mitt til den norske barnehagen, har denne litteraturen vore tilstykkeleg for mitt formål. Eg har valt å ta utgangspunkt i den franske filosofen Maurice Merleau- Ponty sitt syn på kroppen, då eg sjølv har ei fenomenologisk oppfatning av kropp. Merleau- Ponty har gitt meg tilstykkeleg innsikt i kor viktig kroppen er som utgangspunkt, erkjenning, vissheit og oppleving, i synet på born med svekka syn si heilskaplege utvikling. Eg synes viktigheita av kropp vert fokusert på ein ny måte, gjennom Merleau- Ponty sine tankar.

Gjennom å ha fått større innsyn i eit emne, har eg fleire gonger måtta gå attende i litteraturen og revidert andre aktuelle tema. Nokre av emna eg kjem inn på seinare i oppgåva, har dukka opp undervegs, då eg har sett behov for å få innsyn i og breiare forståing for dette. Denne prosessen ser eg på som eit godt døme på Gadamer sin hermeneutiske sirkel, der forståinga ein har stadig vert endra i møtet med ein større heilskap.

2.3 Metodiske val

Både induktive og deduktive tilnærmingar vil prege forskning. Induktiv framgangsmåte inneber utvikling av teoretiske perspektiv gjennom samanlikning av ulike empiriske studiar. Deduktiv tilnærming vektlegg teoretiske perspektiv og analyse av desse. Kor forskingsprosjekt har si teoretiske forankring, plasserer prosjektet i ulike kategoriar- utvikling av ny teori (empiribasert teoriutvikling), vidareutvikling av etablert teori (utprøving av teoretisk perspektiv) eller mellom teori og empiri (abduksjon) Mitt forskingsprosjekt er ei vidareutvikling av etablert teori, der mi teoretiske forankring som forskar, gir perspektiv til korleis eg tolkar dei data eg les. Eg vil då òg vera innan ein type abduksjon, der det eg skriv

vert utvikla på grunnlag av systematiske og grundige analyser, med utgangspunkt i teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, s. 187- 188, 197- 198).

Utprøving av ei hypotese i kvalitativ forskning, inneber vidareutvikling eller nyansering av dei teoretiske perspektiva som hypotesa har sitt utgangspunkt i. For min del vil studien ta utgangspunkt i etablert teori, men det dialektiske forholdet til empirien vil likevel vere tydeleg. Då ein av målsettingane for studien vil vere å skape meir kunnskap inn mot barnehagen si vaksenrolle, gjennom å gi nye teoretiske perspektiv på born med svekka syn si motoriske og heilskaplege utvikling.

2.4 Forforståing og forkunnskapar

Gjennom hermeneutikken peikar Gadamer på dei fordome eller forventingane kvar enkelt har med seg. Fordomar pregar forforståinga vår og vert viktig når me møter overleveringar i td tekst. Den viktigaste av alle hermeneutiske reglar er forforståing, som byrjar når noko talar til oss. Dette spørsmålet set moglegheiter fri og opnar opp. Når fordomar vert sett i spel, utviklar me ny kunnskap. Sjølv om fordomar gjerne vert assosiert med noko negativ, er fordomar for Gadamer noko positivt. Når me møter andre menneske og tekstar, kan fordome våre verta endra. Når me går inn i ein tekst med fordome våre, tolkar me den andre sin tekst ut frå desse fordome (Gadamer, 2010, s. 330- 338).

Den hermeneutiske sirkelen vil slik koma til uttrykk gjennom sjølve masteravhandlinga, sidan ein ikkje kan gå utover dei premissane ein har lagt til grunn for sjølve oppgåva. I all forskning må ein trekke inn sin eigen posisjon, vise kor ein står. Ved å reflektere over seg sjølv, vil ein ikkje vere ute etter å finne den rette teknikken, men å kartlegge og gi ulike perspektiv på metode, tolking og verknad (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 263- 264).

2.5 Hermeneutikk

Hermeneutikk har med fortolking å gjere. Ei søken etter meining utan forventing om å finne ei sanning, forankra i ei meining. Utviding av synsfeltet vårt mot ei ny meining og ein vidare samtale, der den praktiske dreininga er knytt opp mot å finna meining i historia og samtida utan å kople dei til eit rigid teoretisk grunnlag (Noddings, 1997, s. 94- 95).

For å kunne belyse temaet mitt fullstendig, vil eg dra inn hermeneutikken: der ein må forstå heilskapen ut frå delane og delane ut frå heilskapen. Denne forståinga av heilskap og delar vil ut frå Gadamer sitt synspunkt påverka kvarandre og gjere at ein endrar kurs og korrigerer, når det vert krevd. Forståing er å vera ein del av ei felles mening. Forståing vert skapt mellom overleveringar av tidlegare tekstar og fortolkaren sine refleksjonar. *Tekstens mening overskrider ikke forfatteren bare fra tid til annen, men alltid. Forståelse er derfor aldri bare en reproduktiv virksomhet, men alltid også en produktiv virksomhet* (Gadamer, 2010, s. 335). Mitt mål, som hjå Gadamer, er å oppnå rikare forståing for emnet eg fordjupar meg i. For den viktigaste av alle hermeneutiske betingingar, er at noko "talar til ein". Gjennom spørsmål vert moglegheiter sett fri og opna (Ibid, s. 337). Her har eg som forskar med meg mine erfaringar, noko som påverkar både forventingane og min måte å forstå ein kontekst eller eit problem på. Korleis forståinga mi av ein kontekst eller situasjon er, vil like vel vere betinga av sjølve konteksten eller situasjonen. I denne tolkinga overfører eg det andre td skriv, til mine uttrykk (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 262).

Horisontsamansmeltinga som Hans Georg Gadamer snakkar om i hermeneutisk forstand, gir meg som tolkar ei viktig oppgåve. Eg må la mitt eige perspektiv sameinast med perspektivet i det eg vil andre skal skjønne, forskingsspørsmålet mitt, utan at eg treng vera samd med innhaldet i dei skrevne kjeldene. Dette ser eg heilt klart på som ei utfordring, som krev at eg reflekterer mykje over perspektivet mitt. Korleis vil eg tolke meg sjølv inn i den samanhengen eg studerer? Språket er det som gir mine tankar og meiningar, mine horisontar form. Vekselverknaden mellom meg som lesar, subjektet, og den skrevne teksten, objektet, må forståast i vid tyding. Den hermeneutiske sirkelen vert påverka av kva forventingar eg har til materialet, noko som gir seg til kjenne gjennom kva eg får ut av det eg les. Når eg les teksten fleire gonger får eg forhåpentlegvis ei betre forståing av det eg les- den hermeneutiske spiral. Sidan ein tekst i hermeneutisk ånd ikkje vert lest likt kvar gong, fordi det alltid skjer ei endring i forståinga mi når eg les, er horisontsamansmelting eit faktum. Møtet mellom meg og teksten smeltar saman i ei ny og utvida forståing (Gadamer, 2010 s. 330- 333).

I hermeneutisk teori er det språket som konstruerer ny kunnskap. Språket er verktøy og premissleverandør, tankar og erfaring får form. Dette skjer i vekselverknad mellom det me meiner er fast (det objektive) og det me tenker me kan endre (det subjektive)- gjennomfør den hermeneutiske spiral. Forventningar ein har til materialet, styrer kva ein får ut av det. Samstundes verkar teksten og samfunnet sin struktur inn på meg som forskar. Forventingane og samanhengen mellom det subjektive og det objektive må reflekterast rundt. Teksten som

vert studert må sjåast i lys av føresetnader hjå oss sjølve og omvendt (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 263- 265).

Hermeneutikk har den hermeneutiske spiralen som eit overordna grunnleggande prinsipp. Men det er ikkje noko spesifikk forskingsmetode utleda av dette (Thagaard, 2013, s. 41). Gadamer stiller seg òg bak denne heilskapstenkinga, med vekselverknad mellom delar og heilskap. Teksten i seg sjølv er viktig for vår forståing, den har ein bodskap. Ein må vera audmjuk og anerkjenna den andre (i denne samanheng forfattaren av ein tekst), som suveren på sitt liv gjennom sin tekst (Gadamer, 2013, s. 329- 331).

2.6 Kroppen sin fenomenologi

Mitt perspektiv tek utgangspunkt i Maurice Merleau- Ponty sitt syn på kroppen sin fenomenologi. Merleau- Ponty er valt med bakgrunn i at han har kroppen i sentrum for handling, læring og utvikling. Det er med kroppen ein er tilstades i verda, er i kontakt med tinga og livet. Menneskekroppen er ikkje eit objekt og forhold seg ikkje objektivt, i tydinga gitt og målbart, til omgjevnadene. Persepsjon gir menneska meining, gjennom at kroppen og omverda gjensidig gjenspeglar kvarandre i ein slags indre relasjon. Merleau- Ponty samanliknar kroppen med eit kunstverk, ein einskap der alle delane står i indre forhold til kvarandre. Kroppen er intensjonal- den er retta mot noko, framviser moglegheiter og "eg kan" gjennom sansing. Rommet har betyding for meg, den er eit handlingsrom for kroppen; annleis enn alle andre ting (Merleau- Ponty, 1994, s. V- VIII). Dette gjeld både borna med svekka syn, som er mitt fokusområde, meg sjølv som forskar på eit avgrensa område og den profesjonelle vaksenrolla ute i barnehagen.

2.7 Kjeldegransking

Min innfallsvinkel vil vera gjennom eit teoribasert studie eller kjeldegransking. Ordet teori betyr blick eller syn og kjem opphavleg frå gresk. Det viser til *refleksjon over synsmåten eller perspektivet vårt* (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 257). Eg har gått mange rundar med meg sjølv på dette og funne ut at det er lite skreve om kroppen som utgangspunkt for ei heilskapleg

utvikling hjå born med svekka syn. Skal eg få fordjupe meg skikkeleg i denne problemstillinga, krev det eit djupdukk i litteraturen, der eg dreg opp linjer som ikkje så mange før meg har brukt. Fyrst då kan eg sette lys på viktigheiten av kunnskap om dette emnet ut til andre. Kanskje kan eg på eit seinare tidspunkt kan gjere eit empirisk studie, kanskje kan eg inspirere andre til å gjere det? *Studier basert på kvalitative tilnærmingar representerer en solid kunnskapsbasis som gir grunnlag for å formulere hypoteser for videre forskning* (Thagaard, 2013, s. 198). Gjennom litteraturstudiet håpar eg å finne grunngevingar som styrkar trua mi på motorisk meistring som ein viktig del av den totale utviklinga hjå born med nedsett syn. Å synleggjere behovet for ny forskning og empiri på dette området kan slik bli mogleg (Støren, 2010, s. 38).

Sidan eg tek utgangspunkt i metoden litteratur studie, vil prosjektet mitt tilhøyra den kvalitative metoden. *Exploring a problem and developing a detailed understanding of a central phenomenon* (Creswell, 2012. s. 16). Å få innsikt i dette sentrale problemet og utvikle ei djupare forståing, som kan bidra inn mot praksisfeltet, er absolutt hovudmålet mitt.

Fordi eg vil søke meining gjennom å tolke litteratur som eg går i djupna på, vil den kvalitative forskinga bli brukt ilag med ei hermeneutisk tilnærming. Noko Kjeldstadli (1999) ser på som vanleg ved bruk av kvalitative teknikkar. Enkeltstudiar kan slik bruke spørsmål og analyse til å vise korleis ulike faktorar heng saman. Å lese meining ut av enkelttekstar oppfordrar ein til å kome med nye synspunkt og kategoriar, som kan utvide analysen og gi nye perspektiv (Ibid, s. 183- 185).

2.8 Kjeldekritikk

Metodisk har bruk av tekst og litteratur både fordelar og visse problematiske sider. *Fordelane byggjer på det faktum at du får uavhengig informasjon, ulempene byggjer på at informasjonen er avgrensa, og at du er avskoren frå direkte samtale med opphavspersonen* (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 78). Som forskingsmateriale er dei skrevne kjeldene eit bilete på det som var og tolkast med "min briller" ut frå det eg vil setje fokus på. Då vert det viktig å gå til primær kjelda, samt å vere kritisk og fornuftig. Kjeldekritikk eller gransking, handlar om å finne pålitelege kjelder og bruke denne informasjonen inn mot fokusområdet ein har. Sidan eg befinn meg innanfor hermeneutikken, må eg kunne tolke teksten eg les inn mot

eigne røynsler og kunnskap- inn mot problemstillinga mi. Eg må prøve å skjønne kjelda i den tida og miljøet ho vart til, samtidig som eg må reflektere og sjå samanhengar til dagens situasjon. Ei litterær kjelde kan lesast på ulike måtar. For meg vert det viktig å få tak i det teksten handlar om, òg kalla objektet i teksten. Eg må bevisstgjere meg kvifor og korleis eg brukar dei kjeldene eg gjer og begrunne vala mine ut frå fokusområdet eg har valt (Ibid, s. 78-81). Skjønn og nøyaktigheit er ein viktig del av mitt *vitskaplege `etos`* (Ibid, s. 82). Ethiske og moralske prinsipp vert viktig å gjera greie for og vera bevisst på (Ibid).

Saklig, men engasjert er mitt fokus. Målet er ikkje å felle ein dom, men å utvide eit perspektiv. Innhaldet i kjeldene vil alltid vera å tolke gjennom mitt subjektive syn og blir slik ikkje nøytrale, men eit perspektiv (Gadamer, 2010, s. 330). Dei fakta eg finn og tolkar, er allereie tolka gjennom forfattaren av litteraturen eg les. Når eg finn andre ord eller meiningar med teksten, kjem forståinga mi til uttrykk i det eg skriv eller ikkje skriv. Tolking er jo nettopp å overføre meining gjennom uttrykk, noko som går heilt attende til Hellas og antikken. Forsking på menneske vert slik viktig i forhold til å kunne forklare og prøve å forstå andre menneske (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 262- 263).

Veikskapen med eit litteratur studium, kan jo òg nettopp vere dei subjektive vurderingane som pregar studiet. Dei faglege vurderingane til forskaren, både når det gjeld kvalitet og truverd i forhold til den valde litteraturen, vert avgjerande. At eg som forskar i tillegg har eigne røynsler og fagkompetanse på det aktuelle området, gir litteraturstudium som forskingsopplegg høg fagleg relevans. Teori, metode og måtane ein forstår på har grunnleggande verdi fram mot å gi idear til vitenskapleg fornying (Befring, 2007, s. 51- 53).

2.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knytt til spørsmålet om forskinga er utført på ein påliteleg måte. Dette inneber at forskinga skal kunne etterprøvast, dvs at ein annan forskar som brukar dei same metodane, vil kome fram til same resultat som meg. I forhold til kvalitativ forskning, vert det aktuelt å spørje om det verkeleg er mogleg å etterprøve studiar (Thagaard, 2013, s. 201- 202).

For meg som brukar ein hermeneutisk framgangsmåte, der forforståinga mi i stor grad verkar inn på tolkinga mi og dei konklusjonane eg skisserer, vil reliabilitet vere avhengig av korleis eg kan gjere greie for korleis og kvifor eg har kome fram til konklusjonane mine. Reliabilitet i

forhold til kor sanne funna mine er, vil innan den kvalitative forskingsmetoden som eg befinn meg innan, ikkje vere særleg relevant (Ibid, s. 202- 203).

Det vert vesentleg for meg å gjere greie for kjeldene mine, slik at lesaren sjølv kan vurdere referansane i forhold til dei linjene som vert drege opp (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 214, 223). Å skilje mine eigne meiningar frå andre sine meiningar og tankar, ser eg som naudsynt i god referanse bruk.

Validitet handlar om tolking av data og kor gyldige forskaren sine tolkingar er. *Vi kan presentere begrepet `validitet` ved å stille spørsmål om de tolkinger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert* (Thagaard, 2013, s. 205). Som tidlegare nemnt søker eg ikkje funn som skal generaliserast i denne oppgåva. Validitet er likevel viktig i forhold til at eg trekk fram nokon pedagogiske tiltak og meistringsverdiar framfor andre, når det gjeld born med svekka syn si heilskaplege utvikling. Dei tinga eg trekk fram vert slik eit resultat av mine tolkingar og refleksjonar av den valde litteraturen.

Samfunnet og politikken der, vil alltid påverke forskning. Demokratiet eg lev i gir meg stor fridom, men det vert òg krevd at eg følger visse retningslinjer. Pliktene ein som forskar vert underlagt, har ein som medlem av det samfunnet ein lev i. Som forskar er eg det som Hans Skjervheim omtaler som deltakar og tilskodar på ein gong. Kva som er viktige politiske mål forandrar seg over tid og all pedagogisk forskning har ikkje like sterke politiske føringar. For meg vert det viktig å etablere ei felles forståing med fagfolk på det emnet eg studerer. Denne felles horisonten, med det kritiske blikket eg har inn mot emnet mitt, gjer kjeldegranskinga mi viktig både som metode og som politisk innspel mot auka opplysing. Eg er nysgjerrig på om eg kan vera med å vidareutvikle og utdjupe visstheit rundt kroppen si rolle for danning av heile mennesket. Eit perspektiv som kanskje ikkje så mange er bevisst på? *Forskning er ofte brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet* (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 122). Eg må vidare vera kritisk til konklusjonane og forskingsresultata mine, basert på dei teoretiske perspektiva eg vel. Kva grunnlag har eg for å konkludere på bakgrunn av den valde metoden? Kva alternative tolkingar er mogleg? (Ibid, s. 122- 123).

2.10 Etikk

Etikk vert hjå NESH (1995) sett på som moralen sin teori: *organisering av våre normer og verdier- om rett og galt- som premisser og konklusjoner på en systematisk og klar måte* (Ibid:7). Etske hensyn må verta ivareteke gjennom heile forskningsprosessen, dette gjeld forbereding, gjennomføring, analyse, skriftleggjering og spreing av resultat. Dei etske retningslinjene som NESH referer til, er ikkje lovgivande, men peiker på relevante forhold som eg bør eller skal ta hensyn til. *Noen av de etske normene som er nedfelt i retningslinjene, finner vi igjen i lovgivningen, slik at lovgivningen og forskningsetikken overlapper hverandre* (NESH 2006, s. 7). Dette viser etter mitt syn, viktigheita av å vera etisk bevisst dei vala ein tek i alle delar av forskinga si.

For meg som skal forske på personar i eit spesialpedagogisk perspektiv, er det viktig å vere klar over etikken rundt korleis desse personane opplev å verta forska på (Haugen, 2012, s. 43). Då er det ein del etske retningslinjer ein må vera seg bevisst og ta hensyn til. Sjølv om eg ikkje er i direkte kontakt med personar med svekka syn gjennom forskingsprosessen min, synes eg det er viktig å vera bevisst desse hensyna likevel. Sidan informasjonen i den ferdige masteroppgåva kan nå lenger enn eg kan kontrollere, vil det vere viktig for meg å ivareta den gruppa personar eg har fokus på i oppgåva. *The researchers`quest for information should be tempered by proper ethical contrains aimed at protecting the participants* (Creswell 2012, s. 231).

Krav om respekt for menneskeverdet, er jo noko som vil ligga til grunn uansett kva forskning ein vel. Personar skal sjåast på som eit mål i seg sjølv, ikkje berre som eit middel til å oppnå noko (NESH, 2006, s. 6). Dette kategoriske imperativet som er formulert hjå Kant, reiser ei rekkje spørsmål i forhold til korleis ein forstår den andre og bruker denne menneskekunnskapen vidare. Forståinga av den andre vert vidare underlagt eit moralsk fenomen og anerkjenning vert eit viktig begrep- ein kan òg dra paralellar til den hermeneutiske erfaringa der vissheit gjennom erfaring er viktig (Gadamer, 2010, s. 399- 402). Ut frå Descartes sine berømte ord: *Jeg tenker, alstå er jeg* (Noddings, 1997, s. 89), peiker fenomenologien på mennesket som bevisst deltakar i å konstruera røynda. Denne skapande visstheita gjer forskaren i stand til å få tak i dei grunnleggande kjenneteikna ved det han studerer og den enkelte deltakar si oppleving (Ibid)

Nå eg skal forske på personar med svekka syn, vert punkt 22 i NESH (2006) sine retningslinjer *Hensynet til utsatte grupper*, viktig (NESH, 2006, s. 22). Grunnlag for generalisering som medfører stigmatisering av denne samfunnsgruppa, må eg vera forsiktig med. For meg er det viktig å vera bevisst begrepsbruken min, når det gjeld den gruppa eg undersøker. Sidan mange med progredierande synssvekking ikkje identifiserer seg som funksjonshemma, vel eg å ikkje bruke ordet sjukdom, men personar med svekka eller nedsett syn (Haugen, 2012, s. 78). Slik håpar eg å unngå stigmatisering og ivareta den gruppa personar eg undersøker.

Eg vil som forskar ha visse retningslinjer som eg må fylgja, i tråd av samfunnet sine retningslinjer. Men eg vil òg bruke mi eiga innleving og tolking, menneske og samfunnssyn til å berike avhandlinga. Vidare må eg avklare korleis eigne haldningar kan påverke val av tema, datakjelder og korleis eg tolkar (NESH, 2006, s. 8). Samstundes, sett i lys av hermeneutikken, må metoden ein brukar sjåast i lys av både forskaren sine mål og ut frå kva studien fører til. I eit slikt syn spør ein ikkje berre om forskinga rettar seg etter fastlagde kriteriar, men om måla er klare og resultata nyttige og akseptable (Nodding, 1997, s. 157-158). Mi forskning kan kanskje vera nyttig for å forbedre forhold i samfunnet, sett i perspektiv av personar med synssvekking (NESH, 2006, s. 8). Eg kan vertfall gi eit perspektiv som ikkje har vore fullstendig utdjupa frå før

Eit kvart masterarbeid er forbunde med ei form for usikkerheit. For å kvalitetssikre arbeidet mitt kan det vere lurt å tenke gjennom grunnleggjande og kritiske spørsmål som; Korleis er begrepa konkretisert fram til kriteriar som kan observerast? Er desse begrepa valide, kan dei forskast på? Har eg gjort det eg kan for å finne ulike måtar å tolke på? Kor omfattande skal eg presentere alle? Skal alle presenterast eller berre nemnast? I kva situasjonar kan eg hevde at det eg har funne er gyldig?(Fuglseth og Skogen, 2006, s. 104).

I den litteraturen eg har valt, er Maurice Merleau Ponty den filosofen som har kroppen som utgangspunkt for all læring, sansing og utvikling. Det vert for meg, ut frå det fokuset eg har valt, naturleg å la hovudtyngda av litteraturen ha dette perspektivet. Maurice Merleau- Ponty og kroppen sin fenomenologi, vert redegjort for i neste kapittel.

3.0 Kroppen sin fenomenologi

Hjå Merleau- Ponty er språket ein viktig faktor. I mi utgreiing vil fokus ligge på synet og kroppen, det vil likevel ikkje seie at språket ikkje er viktig. Som del av ei heilskapleg utvikling, vil språket vera ein viktig faktor som forsterkar og set ord på opplevingar gjennom kropp og syn, noko som òg kjem fram vidare ut i avhandlinga. Eg skriv litt kort om Merleau- Ponty fyrst og går frå punkt 3.2 over på det han har skreve i boka om kroppen sin fenomenologi.

3.1 Maurice Merleau- Ponty

Maurice Merleau- Ponty (1908- 1061) var saman med Jean- Paul Sartre (1905- 1980) ein av dei to leiande tenkjarane innan fransk åndsliv. Merleau- Ponty er påverka av tankane til Husserl og Heidegger og har gitt ut sin eigen sjølvstendige eksistensfilosofi, *Phénoménologie de la perception* (1945), på bakgrunn av dette. Merleau- Ponty er i den vestlege verda ein av få tenkjarar, som meiner at måten ein forstår verda på, er grunna på korleis kroppen vår forstår omgjevnadene og situasjonane me er i. Han får òg æra av å vera den fyrste innan fenomenologi, som tek utgangspunkt i kroppen og gir kroppen forrang. Innan psykologi nærmar han seg slik behavioristane; som meiner at menneska si "psyke" ikkje kan undersøkast, det er åtferda som er emne for vitskapen. Dette var han sjølv bevisst på, sjølv om han gjorde klart at hovudtanken er at verken menneskekroppen eller mennesket sitt forhold til omgjevnadene er eit objekt, i den tydinga at noko er gitt og målbart. Her skil han lag med behavioristane (Merleau- Ponty, 1994, s. V- VI).

Mennesket har eit pre- objektivt forhold til verda. Her kjem intensjonaliteten til Husserl inn, ved at ein rettar forståing mot verda, ikkje mot objekt, men mot fenomen, *in stau nascendi*. Kroppen og omverda inngår i ein indre relasjon eller struktur, prega av to "moment" som gjensidig speglar kvarandre. Heidegger kallar dette for `å vera i verda`, medan Merleau- Ponty snakkar om å vera *til verda- être au monde`*. Menneskekroppen persiperer objekta og står slik i ei særstilling i verda. I det pre- refleksive modus, erfarer kroppen vår pre-objektive former av fenomen. Når refleksjon inntreir, vert dei pre- objektive fenomena til objekt. Denne

rasjonalismen, kallar Merleau- Ponty for "intellektualisme". Ein rekonstruerer erfaring, ved å bruke intellektet til å forme eller konstituere erfaringar, gjennomfør Kant (Ibid, s. VII).

Merleau- Ponty vil derimot vise at Kantianismen sitt erfaringsbegrep er for snevert, gjennom sin eigen fenomenologi med kroppen som utgangspunkt. Kroppen sin viten om dei før-objektive fenomen kallar han for eksitens og kroppen sitt forhold til verda er eksistensielt (Ibid, s. VII).

Kroppens fenomenologi utgjer fyrste del av Merleau- Ponty sitt hovudverk. Kroppen vert redegjort for som eit fenomen som sansar, persiperer, talar og kjenner. Kroppen er slik den kjennes for kvar enkelt av oss "eigenkroppen". *Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarer med et kunstverk* (Merleau- Ponty1994, s. VII). Kroppen er ei eining eller syntese, der alle delar står i eit indre forhold til kvarandre. Denne eininga er intensjonal; den er retta mot noko med uttrykket "eg kan" og framviser moglegheiter i komande handlingar. Sansinga og persepsjonen som inngår er noko strukturert, ei syntese. Menneskekroppen forhold seg slik annleis til rommet, enn det andre ting gjer, då den "bebur rommet" som eit rom for handling, med betydning for meg (Ibid, s. VIII).

For Merleau- Ponty er språket "intensjonalt". Det rettar og opnar seg mot verda samstundes som det vil fatte den. Denne indre relasjonen mellom tanke og ord, kjem til uttrykk gjennom mennesket når det uttrykker seg. Tanken vert uttrykt gjennom ord, men orda viser samstundes attende til tenkte intensjon. Når talen er uttrykk for tanken, er den uttrykk for noko nytt, den er skapande. Men språket har ikkje berre ei uttrykksside, det er og eit kommunikativt forhold til andre. Denne indre foranderlege relasjonen ein står i til den andre, berikar og endrar oss når eg som menneske let den andre sine intensjonar kome inn i min kropp og omvendt (Ibid, s. IX- X).

Barndom og barnpsykologi danna, i følge Sartre, Merleau- Ponty sitt grunnlag for å undersøke ein inkarnert eksistens. Born lev meir kroppsleg enn vaksne og er meir opne mot verda. Merleau- Ponty framhevar det indre bandet, dei uklare grensene mellom meg og den andre og at sameksistens er ein open og kommunikativ situasjon, i si forklaring på forholdet mellom menneska. Å vera heilt og fullt til stades i verda og kommunisera med den, gjennomoppgar kroppen som eksistens og mangetydig eksistensfelt (Ibid, s. X- XI).

3.2 Syn som intensjon og perspektiv

Ein gjenstand vert tydeleg for oss gjennom synet. Gjenstanden framtrer då som grunn til alle opplevingar ein har, har hatt og vil få med denne gjenstanden. Gjenstandar utgjer eit system, der den eine ikkje kan vise seg utan å skjule ein annan. Alle gjenstandar vert tolka i forhold til andre gjenstandar og den heilskapen, eller horisonten, den befinn seg i. Korleis ein betraktar gjenstander, det rundt seg, er viktig for korleis ein grip tingen fatt. Korleis eg ter meg kjem ann på erfaringa min med gjenstanden. Persepsjonen min av ein gjenstand, speglar andre eksisterande gjenstander. No, før og seinare er tett knytt saman, ved at notida held fortida i handa og er knytt vidare til den umiddelbare framtida. Slik kan eg sjå ulike sider av ein gjenstand på ulike tidspunkt, men kun som ein intensjon- kun som mitt perspektiv i gjenstanden sin nærleik (Ibid, s. 1-5).

All persepsjon er slik alltid persepsjon av noko. Når ein opplev ein gjenstand, går ein over si eiga grense for faktisk oppleving. *Når genstanden sættes, overskrider vi grænsene for vår faktiske opplevelse, der støder saman med en fremmed væren, således at den til slut tror, at den har udledt, hva den har lært os, af denne* (Ibid, s. 6).

Gjennom sin eigen kropp opplev ein verda og ser på gjenstanden som ein relasjon til andre gjenstander og sin eigen kropp. Denne vissheita, er kun vissheit om seg sjølv som ein identifiserbar gjenstand. Likevel skal ein vere klar over at absolutte sanningar, får opplevinga til å forsvinne- òg kalla vissheita sin død. Å finne kjernen i vår eiga oppleving, vil oppretthalde gjenstanden si opprinning. Dette ligg til grunn for ei subjektiv oppleving av kroppen gjennom persepsjon, i motvekt til den objektiveringa som verda i dag opplev, i følge Kirkegaard (Ibid, s. 6- 8).

3.3 Kroppen sansar og forstår

Nerveapparatet til kvar enkelt skaper ulik opplevingsstruktur og gir mennesket ei eiga evne til å omforme verda. Oppleving gjennom ulike sansar gir adgang til gjenstanden på ulike måtar, gjennom kvalitetar dei ulike organa har kvar for seg og saman. Dei sanseintrykka ein tek inn, organiserer seg spontant innbyrdes. Tap av ein sans ytrar seg ved at funksjonen ikkje lenger kan differensiere inntrykk. Forståinga av kroppen sin funksjon vert kun oppnådd gjennom

sjølv å utføre den, dvs at eg er ein kropp som strekk meg ut mot verda. Kroppen er eit *verande- i verda*. Å vere ein kropp, vil seie at det levande vesenet er ein del av eit miljø, som det smeltar saman med og engasjerer seg i. Intensjonar og ynskjer framtrer som eit resultat av møta med gjenstandane og dei praktiske og perseptuelle intensjonane mine vert eitt med gjenstanden i dette møtet. Likevel eksisterer dei kun for meg, då all persepsjon er subjektiv (Ibid, s. 9- 12).

3.4 Tidsomgrepet bind saman fortid, notid og framtid

Nye opplevingar og kjensler erstattar tidlegare opplevingar og kjensler. Den upersonlege tida fortset som før, medan den personlege tida har stansa opp i eit slikt perspektiv. Fortida bebur slik notida, den forsvinn ikkje, men skjuler seg bak blikket vårt. Tidsomgrepet fortid, notid og framtid heng slik uløseleg saman, då erfaring i notida bygger på fortida og er retta mot framtida- erfaringa sin tidsstruktur. Livet inneber rytme, som ikkje har bakgrunn i det eg har valt å vere, men er betinga av det daglege miljøet som omgir meg. Dette miljøet må ein tilhøyre, før ein sjølv kan skape sin personlege eksistens i form av val ein tek. Desse vala gjer *å vere- i verda* fleire tydingar, samstundes som kroppen sine uttrykk kan bety fleire ting og verta forstått ut frå at tida kan ha ulike tydingar. Menneskeleg åtferd, er ei handling bygd på instinkt, som vert til ei kjensle. Eller det kan vere ei handling som "sovnar" og fortset som refleks. Denne eksistensen er overordna og samlar det fysiologiske og psykologiske aspektet ved mennesket sin livsprosess (Ibid, s. 22- 30). *The past, therefore, is not past, not future. It exists only when a subjectivity is there to disrupt the plentitude of being in itself, to adumbrate a perspective, and introduce non- being into it. A past and a future spring forth when I reach out towards them* (Merleau- Ponty, 1962, s. 489).

3.5 Eigenkroppen handlar og opplev

Eigenkroppen er i følge Merleau- Ponty noko som motset seg forskning og framtrer aldri under same synsvinkel for meg. Dette står i klar motsetnad til den klassiske psykologien, som ser på eigenkroppen som uforeinleg med gjenstandar, men samstundes ein gjenstand som ikkje forlet ein. Merleau- Ponty framhevar eigenkroppen si evne til å kunne vende seg bort frå dei andre

og denne endringa i perspektiv, gjer at eg sjølv kan velge kva side av ein gjenstand eg vil sjå. Gjennom handlingane mine, knyter eg til meg reiskapar og gjer desse til ein del av eigenkroppen sin struktur (Merleau- Ponty, 1994, s. 30- 33). Denne primordiale vane, betingar og gjer dei faktiske situasjonane forståeleg. *Jeg iagttager med andre ord de ydre genstande med min krop, jeg håndterer dem, inspicerer dem, vender og drejer dem, men min krop selv iagttager jeg ikke...*(Ibid, s. 33).

At kroppen alltid vert opplevd av meg, er ikkje noko statisk. Ser eg kroppen min i eit speil, vert det eg ser følgt av intensjonane mine. Den taktile kroppen min vert slik ein gjenstand, på same måte som eg observerer og ser gjenstandane rundt meg. Men når kroppen ser eller rører verda, kan den ikkje bli sett eller berørt. Det som då gjer at kroppen aldri kan bli ein gjenstand, er at det er gjennom kroppen at det fins gjenstandar. Kroppen kan ikkje føla eller vera synleg, samstundes som den er den som ser og rører ved andre ting. Nærver av ytre gjenstandar utgjer variasjonar av opprinneleg nærver, beherska av kroppen gjennom synet. Ved at kroppen ser og opplever ei av sidene til gjenstandane om gongen, vil mitt perspektiv verka på det eg ser. Likevel veit eg at dei har andre sider og sameksistens, sidan eg gjennom kroppen min ser desse objektive bindingane (Ibid, s. 34- 36).

Å sanse dobbelt er noko kroppen gjer når ulike deler av kroppen sansar samstundes td når hendene mine tek på kvarandre. Denne opplevinga er fleirtydig i den forstand at hendene kan skifte mellom å vere den som rører og blir rørt. Denne erkjenningsfunksjonen som kroppen då gjer, er at den prøver å røre seg sjølv, i ein slags refleksjon. Noko som skil den frå dei ytre gjenstandane. *Forholdene mellem min beslutning og min krop under bevægelse er magiske* (Ibid, s. 37).

3.6 Opplevinga av rommet gjennom kroppsskjema

Kroppen sine delar er omslutta av kvarandre. Kroppen sin kontur er ei grense som rommet ikkje kan overskrida. Eg kjenner delane i kroppen gjennom eit *kroppsskjema*. Eit skjema som gjennom vitskapen er i stadig endring gjennom nye metodar og meiningar. Det har gått frå heilskap til delar, til å seie at kroppen er eit fenomen gjennom gestaltpsykologien, til psykologane sitt dynamiske bilete av kroppen. I sistnemnde framtrer kroppen min som ei haldning til ei bestemt oppgåve, eit rom bestemt av situasjonen. Kropprommet er dialektisk, ved at det bind saman det objektive og universelle rom gjennom å gjera tydeleg mangfaldet av

punkt. Ei slik samansmelting av opplevingar, der kun ein gjenstand er i rommet sitt sentrum, ville ikkje vore mogleg om der ikkje var nokon kropp (Ibid, s. 41- 46).

3.7 Bruk av rørsle ved sansetap

Merleau- Ponty viser til forskning gjort av Gelb og Goldstein når det gjeld kropp i rørsle. Når ein observerer kropp i rørsle, ser ein lettare korleis den bebud rommet. Ved at rørsle i seg sjølv tek opp i seg både tid og rom, samstundes som den aktivt tek på seg tid og rom og overtek dei i si opprinnelege form. Å gripe, ta på og røre ved noko, vil òg for kroppen vera noko anna enn berre å peike. Den som ikkje har alle sansar inntakt, vil slik ikkje kunne reagere på omgjevnadene sine på same måte som ein som har fullt fungerande sansar. Den som har sansetap treng at ein annan person seier konkret kva ein skal gjere i ein bestemt situasjon, slik at ein etterkvart kan bruke kroppen som eit middel til å uttrykke eigne frie tankar, ikkje berre gjere ting på kommando. Når ein er kroppen sin, beherskar ein verda på ein bestemt måte. Med sansetap treng denne evna å bli bevisstgjort og gjentatt mange fleire gonger, før ein meistarar og kan rette merksemda si mot gjenstandane som ein skal gripe og persipere (Ibid, s. 47- 52).

For å få eit fullgodt bilete av det som skal bli identifisert, vere det seg figurar eller rørsler, erkjenner den enkelte best, om han får lov å utføre og utforske rørslene. Ved sansetap nyttar den enkelte metodar som erstattar dei øydelagde normalfunksjonane. Desse erstatningane viser til den grunnleggande funksjonen dei erstattar. Å oppfatte fenomen og forstå meininga med dei, er hjå ein normalfungerande òg utfordrande, om ein ikkje er i rørsle når gjenstanden rører ved kroppen. Ein kan då òg vende seg vekk eller oppsøke stimuli som er interessante ut frå den tenkte tanken. Sidan kjenslesansen treng å vere i rørsle for å kunne lokalisere stimuli, krev den taktile opplevinga eit taktilt felt- rørsle av ei viss fylde som set ting saman til eit heilskapleg bilete for den enkelte. Motoriske og taktile hendingar vekker eit mylder av intensjonar hjå den normalfungerande, med kroppen som handlingsentrum, dels med kroppen som sentrum, dels retta mot gjenstandar. For ein med sansetap, vil taktile inntrykk bli innelukka og lite forutsigbare. Ein klarer ikkje å førestille seg utfallet eller meininga med rørsla, fordi ein då ikkje har dei same sansestimuli og er *i-verda* på same måte (Ibid, s. 53- 56).

Sett i lys av sansetap, ser ein endå tydelegare korleis rommet sin eksistens og besitting av sjølve rommet, er den primordiale betinging for alle sanseintrykk. Med sansetap leitar ein gjerne ikkje etter, eller finn rørsle. Ein beveger kroppen til rørsle viser seg. Så sjølv om instruksjonen ein får har intellektuell tyding for ein, treng den ikkje ha motorisk tyding. Ein kan då ikkje utføre ei tankerørsle i faktisk rørsle, fordi det ikkje seier ein noko som motorisk subjekt. Vissheita rundt rørsle og rørsle i seg sjølv, er hjå friske personar med inntakte sansar, innhald i all rørsle. Personar me sansetap manglar dette "rørsleutkastet", der kroppen si motoriske evne, intensjonen med rørsle, kan vera fråverande. Ein kan ha både motoriske og tankemessige føresetnader for å lukkast, men manglar ei erkjenning av forløpet og resultatet. Denne kinestetiske intensjonen å forholde seg til ein gjenstand på, vert referert til som like opprinneleg for subjektet, som persepsjon av gjenstandar er. Ei konkret rørsle vert til i den verkelege verda der ein som subjekt handlar *i verda*. Medan ei abstrakt rørsle er konstruert gjennom instruksjonar og oppgåver. Ei abstrakt rørsle kan gå over i ei konkret rørsle, når ein har erfart ho lenge nok og skjønar utfalla gjennom å besitte sin eigen kropp (Ibid, s. 57- 60).

3.8 Forståing av nedsett synsfunksjon

I forhold til det som no er gjort greie for, kan ein beskrive rørsle ut frå den funksjonsnedsettinga som interesserer ein. I mitt tilfelle vert det nedsett syn.

Nedsett syn, får naturleg nok konsekvensar for korleis rørsle dine utviklar seg. Gjennom synet aleine, kan ikkje ein med nedsett syn erkjenne ein gjenstand fullt ut. Gjenstandar som ikkje er i umiddelbar nærleik, har ein slik ikkje moglegheit til å danne seg ei visuell førestilling om. Motorisk støtte, at ein kan undersøke td ein gjenstand ved å manipulere og utforske den taktilt, gir slik utfyllande informasjon til den resterande visuelle sans. Korleis ein kompensere for manglande syn, er avhengig av kor utvikla den kinestetiske sans er. Imitasjon og konkret rørsle, er viktig for den visuelle førestillinga ein får. Gjennom lyd får ein tilgang på innhald, gjennom syn kan ein abstrahere frå innhald, ein kan orientere seg mot kor i rommet ein gjenstand befinn seg. Sansar vert slik ikkje beskreve ut frå sin ikkje beskrivelege kvalitet, men ut frå kva måte den opnar ein gjenstand på og fører til forståing. Rørsle og syn vert slik, ut frå kroppen sin fenomenologi, definert som ei samling sansekvalitetar; som ein måte å strukturere eller gje form til omgjevningane på. Forståing gjennom erfaring vert slik avgjerande for kvaliteten den enkelte får på si konkrete forståing av verda (Ibid, s. 60- 63).

Ei visuell forståing kan ikkje forklare ei abstrakt rørsle, då begge inneheld same evna til å forstå gjennom refleksjon. Psykologisk vert desse to sansar sett på som noko som koordinerer sanseintrykk og skaper omgrep. Omgrep som har ei subjektiv tolking, er den tolkinga den enkelte har av røynda. Den enkelte sine rørsler er alltid påverka av den visuelle erkjenninga. Men taktil åtferd, vil ikkje kunne gi eit fullgodt bilete av eit rom. Berøring i seg sjølv, vil ikkje gi grunn til rørsle. Men ved at ein prøver å skaffe seg kinestetisk grunn gjennom å forberede rørsler, finne kroppen sin utgangsposisjon og starte rørsler, vert dei ulike fasane i ei rørsle prøvd rekonstruert undervegs. Dette gjer at ein med nedsett syn, vil ha lett for å misse fokus og "spore av" i rørsleforløpet. Ein får ikkje den naturlege flyten, rørsla vert oppstykkka i delar. Merleau- Ponty viser til Goldstein si forskning, der gjentakande kinestetiske inntrykk i nær rekkevidde, gir grunnleggande forandring i den taktile opplevinga. For å få denne opplevinga må den med svekka syn ha gjenstandane innan si eiga rekkevidde. Då eksisterer gjenstandane taktilt og vert ein del av den enkelte sitt motoriske univers, sidan synsfunksjonen ikkje lenger er tilstrekkeleg til å gi rørsle ein grunn utanfor synet si rekkevidde. Her treng den som har nedsett syn hjelpebetingingar, for å gjera sine eigne motoriske erfaringar moglege. Merleau- Ponty, i motsetnad til Goldstein, ser ikkje behovet for hjelpebetingingar like stort. Han meiner visuelle førestillingar, virtuell berøring og abstrakt rørsle er ulike betegnelsar på same fenomen. Han meiner dei to fyrste er årsak til den siste, elles er dei verknad av ein anna årsak. Alle ledd må kunne bli betrakta utanfrå, i forhold til om variasjonane korrelerer. Dei tre nemnde punkta kan slik ikkje isolerast, fordi dei forutset kvarandre i psykologisk tenking (Ibid, s. 64- 67).

Taktil og visuell evne hjå ein med nedsett syn er ulik taktil og visuell evne hjå ein normalt fungerande. Hjå ein med normalt utvikla syn, motoriske og kognitive evner, vil det ikkje finnast åtskilte taktile eller visuelle opplevingar. Dei ulike sensoriske bidraga vil verka saman i ei heilskapleg oppleving. Hjå ein med nedsett syn, vil den same heilskaplege opplevinga vera noko ulik, då synsevna er svekka og synsinntrykka færre. Ein kan forklare ein med svekka syn si utvikling gjennom delar som motorikk, syn og berøring, men ikkje som del av åtfærda til den enkelte. Dei tre fenomenen er del av ein heilskap, men aldri som noko konstant. Dei ulike delane er føresetnader for kvarandre og verkar i eit stadig foranderleg forhold på kvarandre. Hjå Merleau- Ponty er dette kun moglege om ein tenker at gjenstanden vert til gjennom den som grip den, den viser seg for den om lev den, gjennom meininga den vert gitt atmosfæra (Ibid, side 68- 69). Dette kallar han *subjektets totale varen* (Ibid, s. 69).

I kroppen sin fenomenologi vert ikkje nedsett syn sett på som ei konstaterbar årsak til utfordringane, men ei mogleg forklaring. Mennesket er uoppløyselig som subjekt og fullt nærverande i si vissheit gjennom alle sine manifestasjonar. Erkjenning gjennom rørsle forutset, som før nemnt, vissheit om målet. Likevel er rørsle i seg sjølv og rørsle for den enkelte. Rørsle er ein fri intensjon i rommet, retta mot eigenkroppen og konstituerer denne som gjenstand. Opplevinga vert gitt form gjennom eit symbolsystem hjå den enkelte. Denne evna til objektivering, behandlar sansedata innbyrdes og som ein heilskap. Dei vert gitt meining og satt i system gjennom eit mangfald av forstålege opplevingar med same sentrum (Ibid, s. 70- 71).

Desse ulike perspektiva gir einskap og forklaring på alle inntrykka. Vissheita er denne evna. Vissheit hjå eit menneske, gjer mennesket til ein intensjonal gjenstand, som rettar kroppen mot noko og tek visse val. I motsetnad til andre ikkje levande gjenstandar, som ikkje har denne evna. Kropp og vissheit kan kun vera paralelle, dei er ikkje innbyrdes avgrensa. Denne refleksive dimensjonen er ulik forholdet mellom abstrakt og konkret rørsle, som er ein del av åtferda til den enkelte (Ibid, s. 72- 74).

Symbolfunksjonen ligg slik til grunn for rørslene våre, men er ikkje slutten på analysen. Den kviler på eit bestemt grunnlag. Alle sjukdomar eller sanse- og motoriske utfordringar, er ikkje identiske, slik eit intellektualistisk syn ville hevde. Den enkelte utfordring har sitt eige preg, alt etter kva åtferds og sanseområde den rammar. Likevel vil det vere område som gjennom symbolfunksjonen gir utfordringar ein felles struktur td vil nedsett syn gje utfordringar motorisk. Nedsett sansefunksjon på eit område, vil gå vidare enn opplevinga sitt visuelle, taktile og motoriske innhald. Den vil samstundes kun angripe symbolfunksjonen gjennom materiale som er førebeholdt td synet, hjå den med nedsett syn. Sansane og eigenkroppen er ein heilskapens mysterie. Denne tydinga dannar ramme for ei rekkje tankar og opplevingar, utan å gi avkall på sansane og eigenkroppen sine særreigne kjenneteikn. Synet er grunnlaget for symbolfunksjonen, ved at det visuelle innhaldet vert bearbeidd i tanken og overskrid den ved hjelp av symbola. Denne krafta vert igangsett av synsfunksjonen. Denne dialektikken mellom form og innhald kjem til uttrykk i omgrepsstrukturen, der tanken er levande, symmetrisk og vert skapt undervegs. Ordet vert foreina og får ei anna tyding. Meining vert slik knytt saman gjennom sanseorgan som øyrer og auger, gjennom å vera ein del av verda. Tanken vert stadig utvikla gjennom erfaring- eg gir tanken min meining gjennom nye tankar (Ibid, s. 74- 82).

3.9 Persepsjon hjå ein med nedsett syn

Språket er viktig når ein skal gi uttrykk for kva ein gjenkjenner gjennom det ein ser. Moglege tydingar og erkjenning vert mogleg gjennom språket sine forbindingar. Sansedata begrensar moglegheitane til å få fram dei ulike tydingane hjå td personar med nedsett syn. Og intensjonane i sansane, sensibiliteten og motorikken sin heilskap er annleis. Dei må tolke tydingar som ein sjåande får klart inn gjennom synet. Det perseptuelle feltet hjå ein svaksynt, har ikkje den same evna som hjå sjåande. Ein må "sjå" gjennom den auditive evna og gjennom rørsle og taktil evne. Språklege beskrivingar vert òg viktig inn mot å gi den med nedsett syn eit fullgodt bilete av røynda. Å observere andre menneske og menneskelege relasjonar og hendingar, vil slik vera utfordrande. Då analyse og slutningar hjå den med nedsett syn vil vera bygd på tankar rundt fenomenet det ikkje er mogleg for han å sjå visuelt. Opplevingar gjennom å bruke kroppen- rørsle, kan slik vere med å kompensere for dei tapte synsinntrykka og gi ei betre oppleving gjennom synsresten og kroppsleggjere hendingar i opplevingar "her og no". Intellektuell sameksistens vert oppnådd gjennom påfølgande analyse. Vissheit legg eit grunnlag for at fleire operasjonar og haldepunkt kan verta etablert, for ei vidare forståing av både fenomen, gjenstandar og relasjonar. Fortid, notid og framtid får meining gjennom opplevingar og vert knytt saman til erfaring gjennom persepsjon og refleksjon. Ei orientering mot noko utanfor oss sjølv og i oss sjølv (Ibid, s. 83- 89).

3.10 Kroppen sin intensjonalitet

Ein nedsett funksjon påverkar totalopplevinga til den enkelte og er byrjinga på opplevinga si oppløysing. Svekkas syn vil slik berøre heile vissheita, sjølv om den likevel berører ei side av vissheita og visse symptom er framtrudande i kvart tilfelle, er sjølvveissheita òg mottakeleg for svekking. Når den visuelle evna er nedsett, fører det til at dei visuelle inntrykka vert færre og mindre detaljerte. Vissheita som synet gir oss gjennom oversiktsbilete i dei fleste situasjonar og gjennom å gi utfyllande og ny meining, gir det heile ein vidare psykologisk dimensjon. Visuelle inntrykk gir vissheita meining, ved at spontane handlingar får meining. Den visuelle evna er viktig for både evidens og intuisjon. Visuelle inntrykk er ein viktig del av meiningsinnhaldet i dei fleste situasjonar (Ibid, s. 90- 91).

Her kjem òg motorikken inn som ein opprinneleg intensjonalitet. Både syn og rørsle er spesifikke måtar å forholde seg til verda og gjenstandar på. Alle viljestyrte rørsler finn stad i eit miljø, som er bestemt av sjølvve rørsle. Grunnen til rørsle og sjølvve rørsle, er kun kunstig åtskilte moment, som står saman i ein unik heilskap. Når kroppen har lært ei rørsle, rettar han kroppen mot gjenstandar ved å svare på utfordringar som ein ikkje på førehand har nokon førestilling om. Tinga må då eksistere for den enkelte på førehand, ved at kroppen har erfart tingen og har gjort seg nokre erfaringsbilete som bind fortid, notid og framtid saman (Ibid, s. 91- 93).

Kroppen *bebur* slik rommet og tida, den er ikkje i rommet og tida. Kvar indentifiserbar forandring når fram til vissheita ved relasjon til fortida- det som er forut. Allereie gjennomførde stillingar og rørsler, utgjer ein målestokk for vissheita om det som skjer no. Kroppen har samstundes ei vissheita om "her og no", sidan kropp aldri kan bli fortid, når den handlar i notida. Men kroppen kan ha erindring av fortida, som den tek med som erfaring og vidareutviklar i notida og kan bruke i framtida. Opplevinga av kroppen gir oss adgang til verda og gjenstandane. Kroppen forstår verda eller har si verd, utan å skulle gå via representasjonar (Ibid, s. 93- 96) .

Å etterlikne andre, må bli formidla med verbal tilleggssinformasjon for ein med nedsett synsfunksjon. Då kroppsskjemaet som transporterer dei motoriske og verbale instruksjonane, treng ei oppleving av kroppen som min og som ein del av verda. Dette gir dei verbale instruksjonane motorisk meining. Motorikken er i seg sjølv elementær når det gjeld å gi meining. For å førestille oss rommet, må kroppen ha ført oss inn i det. Tanke og persepsjon kan frigjere seg rommet og danne identifikasjon og oppleving, men motorikken utgjer den primære sfæra der meining vert skapt i representasjonen sitt rom (Ibid, s. 97- 100).

3.11 Nye motoriske tileigningar gir ny forståing

Å venne seg til nye ting eller rørsler, vil seie at ein innrettar seg i dei eller let dei få ein del av eigenkroppen. Ein vane vert slik eit uttrykk for evna den enkelte har til å vere-i-verda eller endre eksistens ved å lære å bruke nye reiskaper. For å integrere nye motoriske rørsler, må kroppen *forstå* den nye rørsle- den må få ei motorisk tyding. I rørsle her og no vert det sett saman nokre heilskapar av fortruleg viten, som kun melder seg ved kroppsleg innsats. Det er kroppen som forstår, når ein lærer ei ny vane. Merleau- Ponty ser på forståing som å oppleve

overensstemming mellom det ein ser, det som er gitt, mellom intensjon og utføring og kroppen forankrar oss slik til verda. Ei rørsle er ein reell og nærverande del av kroppen, dvs som ein gjennomgangsstad som bind rørslene mine saman ut mot verda. Kroppen vert ein formidlar ut mot verda- eit rom av uttrykk som er utgangspunktet for alle andre uttrykk. Kroppen lagar tydingar og påverkar eksistensen tinga har for både hender og auger. Kroppen sitt viktigaste område er via til handlingar. Menneskekroppen gir livet ei generell form og kan forlenge dei personlege aktene i stabile disposisjonar. Det vert vår måte å oppleve verda på. Spontane rørsler vert gjentakande handling og uavhengig eksistens, gjennom å finne meining og overføre meining i gjenstandar. Kroppen har forstått og vanen er lært, når ei ny tyding vert etablert (Ibid, s. 100- 102). *They can be fully developed only through a reform of methods* (Merleau- Ponty, 1962, s. 113).

Intellektuell psykologi og idealistisk filosofi, legg vekt på meining gjennom indre vissheit- persepsjon gjennom tanken. Gjennom motorikk i kroppen sin fenomenologi, får ordet meining ei ny tyding. Oppleving av kroppen gjennom kroppen, får oss til å erkjenne meining knytt til eit bestemt innhald. Kroppen sjølv er denne kjernen av ny tyding. Den opptre som ein generell funksjon, som samstundes eksisterer og er tilgjengeleg for sjukdom. Gjennom kroppen forstår me forholdet mellom vesen og eksistens (Merleau- Ponty, 1994, s. 103).

3.12 Kroppen som syntese og einskap

Bla den kantianske tradisjonen har lært oss at persepsjon av rom og gjenstandar, gjenstandar i rommet og tinga sin eksistens, inneheld like problemstillingar. Opplevinga av eigenkroppen rotfestar rommet i eksistensen. *Intellektualismen ser nok at "tingsmotivet" og "rummotivet" (149) omslynger hinanden, men reduserer det første til det siste* (Ibid, s. 104). Å vera kropp betyr å vera knytt til verda i ei bestemt verd. Kroppen er frå byrjinga av til i rommet. Kroppen i rommet er kroppen sin måte å vere på, korleis den vert verkeleg som kropp (Ibid, s. 104- 105).

This is because its parts are inter-related in a peculiar way: they are not spread out side by side, but enveloped in each other (Merleau- Ponty, 1962, s. 112). Dei ulike delane av kroppen; visuelle, taktile og motoriske aspekt er koordinert og har ei felles tyding. Dette skjer gjennom at kroppen sine ulike ledd, kun vert gjort til kjenne gjennom sin funksjonelle verdi. Koordinasjonen er ikkje noko som vert lært. Det ein ser ofte, gjenkjenner ein slik ikkje ved

synet, men me gjenkjenner umiddelbart den visuelle førestillinga om det me ikkje kan sjå med kroppen. Kroppen har ein einskap, som ikkje er underlagt noko lov. Taktile data og visuelle data, samt deler av kroppen vert ikkje sett saman til ein heilskap. Oversettinga og samansettinga skjer *i* meg, dei utgjer sjølve kroppen. Ein er dei ulike kroppsdelane, korrelasjonen mellom den visuelle og den taktile kropp, samt det som held dei ulike delane saman og på ein gong ser og rører ved dei. Om det er snakk om persepsjonen av eigenkroppen, må ein seie at kroppen tolkar seg sjølv. Kroppen kan slik bli samanlikna med eit kunstverk, ulikt alle andre fysiske gjenstandar. Ein kan ikkje skilja uttrykket frå det uttrykte. Mening er kun tilgjengeleg ved direkte kontakt og tyding vert gitt utan å forlate ståstaden sin i rom og tid (Merleau- Ponty, 1994, s. 105- 109).

Einkvar vane kan slik seiast å vera både motorikk og persepsjon, fordi ein vane er mellom den uttrykte persepsjon og den faktiske rørsla. Denne grunnleggande funksjonen, avgrensar både synsfeltet og handlingsfeltet vårt. Ein vert raskare til å avlese sansedata, ved stadig gjentakning. Gjenstandar kan bli reiskapar ein kan tolke verda gjennom, ei utviding av kroppen si syntese gjennomfør den blinde sin bruk av den kvite stokken. Vissheita mellom subjektet og verda, sjølve vissheita si overtreding av grensene, rørsla som ved hjelp av dei ulike organ og reiskapar, kastar seg ut i ein gjenstand eller i ei verd. Sjølv om ein med blikket rådar over eit naturleg reiskap der ein gjennom blikket får "tak i tinga", utgjer kroppen ein heilskap av opplevde tydingar som strevar etter likevekt. Med tida vert det danna nye tydingar gjennom at gamle rørsler vert integrert i ein ny motorisk heilskap. Opplevinga vert reorganisert likevekt og oppfyller forventning (Ibid, s. 109- 111).

3.13 Språket som uttrykk gjennom kroppen

Ved at kroppen er intensjonal- ein einskap, vil språket vere ein del av denne einskapen. Språk vert fyrst og fremst oppfatta som ordbilete i uttalte og høyrde ord. Ord vert ofte betrakta som gitt i forhold til dei stimuli tilstandar av vissheit, som ein benevner. Ordet sitt artikulatoriske eller lydmessige uttrykk er gitt i og med dei nevrologiske og psykiske spor som vert danna i hjernen og kroppen. Tale er ikkje handling, den manifisterer ikkje subjektet sine indre moglegheiter. Automatisk språk, det me seier utan å tenke, er eit motorisk fenomen i tredje person. Det intensjonale språket, er ikkje bestemt av kva ord som er lagra, men av ein særleg måte å bruke desse orda på (Ibid, side 137- 138).

Man overskrider således både intellektualismen og empirismen med den enkle bemærkning, at 'ordet har en mening' (Ibid, s. 141). Eit tenkande subjekt har språket som ein ytre ledsagar for tanken. Språket er eit arkitulatorisk eller lydmessig fenomen eller vissheit om dette fenomenet. Merleau- Ponty (1994, s. 141- 142) refererer til Kant når han seier at tanken er gitt oss gjennom indre eller ytre tale- ei slags tanke erfaring. Den vert utvikla umiddelbart, som i eit glimt, og må deretter tileignast. Det er gjennom uttrykket talen kjem til å tilhøyre oss. Benevning er sjølv erkjeninga. Eit barn kjenner ikkje ein gjenstand før den er benevnt- då får den eksistens eller vert forandra for den enkelte. Namnet bebur gjenstanden på same måte som farge og form. Hjø den som snakkar vert tanken fullbyrda (Ibid, s. 142). Born med nedsett syn har behov for at vaksenpersonar rundt dei set ord på omgjevnadene. Dei har nytte av instruksjonar i forhold til rørsle, utfordring og oppfordring til å uttrykke seg i forhold til sine opplevingar, for å få ei oppleving der dei bruker alle sansar (Augestad et.al., 2012, s.58-59).

3.14 Tale er lytting og tanke

Endnu viktigere er det at erkjende, at den, der lytter, modtager tanken fra selve det talte ord (Ibid, s. 142- 143). Ein har evne til å forstå meir enn ein spontant kan tenke. Gjennom tanken skjer det såleis ei overtaking av den andre sin tanke. Ein refleksjon av den andre, ei evne til å *eftertænke den anden* (Ibid, s. 143), som berikar våre eigne tankar. Språket lærer seg sjølv og fører meining inn i tilhøyrarane si and. Felles hjå dei som lyttar, les, snakkar eller skriv, er ein *'tanke i talen'* som intellektualismen ikkje anar (Ibid, s. 144).

Den som snakkar tenker ikkje verken før eller når han snakkar. Det han seier er tanken. Orda fyller anden og forventninga vår og me kjenner det talte språket som nødvendig. Ein kan ikkje forutsjå det, men bli besatt av det. Når nokon sluttar å snakke, kan tankar om det ein har høyrte dukka opp. Under talen til den andre, vart det uttalte ord improvisert og teksten forstått utan ein tanke. Meininga var tilstades overalt, utan å vere sett aleine. Det snakkande subjekt, tenker den meininga han snakkar, førestiller seg og brukar i ord. Ein vert leia til ord ved å ha det som ein del av si språklege verd. Ordet er ein del av kroppen sine modulasjonar, som ein kan anvende. Ordet er ein del av kroppen sitt utstyr og kan kun gjennom å uttale det, gi oss ei førestilling om det. Gjennom kroppen har gjenkalling ei motorisk ramme. Kroppen si rolle i hukommelsen, er ein hukommelse som strevar etter å opne tida ut frå notida sine

implikasjonar, sidan kroppen er middelet kvar enkelt har i kommunikasjon med tida og rommet (Ibid, s. 144- 146).

Tale og tanke omsluttar kvarandre, ved at meining er innhaldet i talen og ved at talen er meininga sin ytre eksitens. Når uttrykksoperasjonen lukkast, opnar den eit nytt felt eller ein ny dimensjon for erfaringa vår. Gjennom allereie uttrykte tankar, skaper me oss indre illustrasjonar. Desse indre illustrasjonane er i røynda talte ord i eit indre språk. Ny erfaring vert slik tidlegare uttrykk som ikler seg allereie disponible tydingar. Kommunikasjon vert mogleg ved at tale inneheld sine gestar og si meining, som sjølve gesten inneheld si meining og som kroppen tek opp ein ny gest som ein vane. Me kommuniserer med eit talande subjekt, som har sin særeigne veremåte og med den verda den enkelte er retta mot. Me har alle allereie danna tydingar for dei alminnelege orda. Talen er ein gest og tydinga ei verd (Ibid, s. 148-150).

3.15 Gestar- ein del av kommunikasjon

Den som iaktek, søker ikkje meining verken gjennom gestane han er vitne til hjå den andre, hjå seg sjølv eller i si indre erfaring. Ein gest får ein ikkje til å tenke på kjensla, ein tolkar ikkje kjensla i gesten. Gesten er sjølve kjensla. Forståinga av gestar begrensar seg slik stort sett til menneskelege gestar. Erkjenning av andre, kastar lys over erkjenning av ein sjølv. Observasjon kan avsløre born sine eigne drifter, viss det kjem barnet sine indre moglegheiter i møte. Dette gir seg utslag i at barnet finn seg eit mål og må ikkje bli forveksla med erkjenning. Kommunikasjon er forståing av gestar. Den kjem i gang mellom intensjonane til den enkelte og gestane til den andre, mellom gestane og intensjonane ein har sjølv og som kan lesast i den andre si åtferd (Ibid, s. 151- 152). Born med nedsett syn, vil slik i utgangspunktet ha færre opplevingar av gestar, sidan den visuelle evna deira er svekka. Dei treng andre til å gi dei verbal introduksjon og bevisstgjera gesten som spørsmål, slik at den kan visa ein sanslege stader i verda. Eigenkroppen sin identitet ligg òg til grunn for utforsking av tinga sin identitet. Oppleving av eit kroppsleg nærver ligg til grunn. Det er med kroppen ein engasjerer seg i tinga, ei slags «blind erkjenning» som går før definisjon og den intellektuelle bearbeidinga av meining. Eg forstår og ser både ting og andre gjennom kroppen min. Meininga i gestar smeltar saman med forståing av verda som gesten teiknar. Eg overtek denne og den breier seg ut over sjølve gesten (Ibid, s. 152- 153). Ei slik forståing tenker eg gir eit

bilete av at ein med svekka syn har si oppleving av både ting, gestar og menneske som gir meining for den enkelte gjennom eigne kroppen si meningsdanning.

3.16 Verbalspråk som ein del av kroppen

Den verbale gestikulasjonen rettar seg mot eit mentalt landskap som i byrjinga ikkje er gitt, men som har som funksjon å kommunisere. Her kjem kulturen inn og etablerer ei felles verd mellom subjekta som taler. Når språket fyrst er danna, kan det som ein gest, gi tyding på ein felles mental grunn (Ibid, s. 154). For å tileigne seg eit språk må ein overta verda den uttrykker. Det er ikkje gestar aleine som er tilfeldig i forhold til ein kroppsleg organisasjon, det er sjølve måten å møte situasjonen og leve den på. Korleis ein bruker kroppen er avgjerande. Åtferd vert lært og forstått, samstundes som den er ibuande i forhold til anatomisk disposisjon. Tale utgjer berre eit særtilfelle av åtferd (Ibid, s. 154- 158).

-at det talte sprog er den eneste af alle udtryksoperationerne, som kan sedimenteres og konstituere en intersubjektiv kundskab (Ibid, s. 158). Talen sitt uttrykk kan ein gjenta, ein kan snakke om talen. Det verbale språk gløymer seg sjølv som tilfeldig kjensgjerning, det ligg til grunn for seg sjølv. Gestar og åtferd kan berre bli overført ved direkte etterlikning.

Dei borna med nedsett visuell evne som eg refererer til i denne avhandlinga, har store utfordringar med fargesynet. Det er stor usikkerheit rundt strategiane deira for sortering av fargar og kva fargar dei ser. Det Merleau- Ponty (1994) skriv om afasi, kan tolkast inn i ei slik ramme. Sanseintrykka til ein med nedsett syn vil i mange tilfelle ikkje gi noko felles retning, dei vert ikkje orientert mot eit felles hovudsenter. Dei varierer mykje meir enn hjå normalt fungerande. Eit slikt tilfeldig forhold mellom språk og tanke, vil slik ikkje alltid ha ei levande meining. Born med RP, vil fint kunne gjenta fargenamna, utan å kunne sortere dei. Det talte ord har slik ei eksistensiell tyding. Språket sitt indre er ikkje ein bevisst og lukka tanke. Språket er ikkje ein tanke, det er subjektet si stilling i si eiga verd av tyding (Ibid, s. 160-163).

3.17 Å uttrykke seg gjennom tale

Definisjonen på menneskekroppen er at den tileignar seg uendelege kjerner av tyding, som overskrid og omformar kroppen sine naturlege evner. *Denne trancendensakt sees først i tilegnelsen af adferd, derpå i gestenes tavse kommunikation: det er gjennom denne kraft at kroppen åbner sig for en ny adfærd og gør den forståelig for ydre iagtagere* (Ibid, s. 163). Det er i begge tilfeller eit system av bestemte krefter, som vert forskyvd, sprengt og omorganisert. Ukjent for både subjektet og den som iaktek, avslørt for dei i det øyeblikket dei trer i kraft. Tale skaper ei ny meining om det er ekte tale. Den må opne ubegrensa evner til å gi tyding- å kunne oppfatte og kommunisere ei meining. Tale er heilt igjennom intelligens og heilt igjennom motorikk (Ibid, s. 163- 164).

Tale bygger på ei lagdeling av relativt isolerbare evner. Ein språkleg operasjon, forutset oppfatting av meining. Meining i språk er som elles spesialisert i ulike tydingar. Når ein bruker språket til å etablere eit levande forhold til både seg sjølv og sine medmenneske, er ikkje språk lenger ein lært reiskap. *...ikke længere et hjælpemiddel, men en manifestation, en afsløring af den indre væren og det psykiske bånd, der forener os med verden og vore medmennesker* (Ibid, s. 166- 167). Eigenkroppen sin natur og korleis den bebur rommet, viser seg godt gjennom analyse av tale og uttrykk. Funksjonen ein skimtar gjennom språket, som vert fornya, støtter seg til seg sjølv og samlar og overtek seg sjølv, samt skaper betinging for å snakke ved å overskride seg sjølv gong på gong (Ibid, s. 166- 167).

Gest og tale forvandlar slik kroppen, når ein tenker at kroppen må bli den tanken eller intensjonen, som gir seg tilkjenne for oss, for å kunne skape eit uttrykk. Det er kroppen som peiker og talar. At den levande kroppen har ei ibuande meining er noko Merleau- Ponty vektlegg sterkt. Ved at dette innlemmar alle sansar gjer at ein vil finne mirakel av uttrykk gjennom oppleving av eigenkroppen (Ibid, s. 167- 168). *Verdens og først og fremmest egenkroppens problem består i, at ålt rummes deri`* (Ibid, s. 168).

Gjennom Merleau- Ponty sin litteratur, tenker eg at eg får fram kor viktig kropp og motorikk er i ei heilskapleg utvikling for born med svekka syn. Kroppen er utgangspunktet for all oppleving og sansing. Alt heng saman gjennom at det er kroppen som handlar, det er kroppen som opplev. Dette legg vidare grunnlaget for læringsbegrepet, som vert mitt neste anliggende.

4.0 Læringsperspektivet

At alle kan lære og ha utbytte av opplæring, er noko som står sterkt i det norske samfunnet idag. Spesielt innan spesialpedagogikken har dette vore viktig. Den enkelte har personlege intensjonar, idèar og draumar, noko som gir praktiske konsekvensar vidare til personlege ynskjer, planar, prioriteringar og interesser. Optimisme og positiv fokusering har hatt store konsekvensar for læring og liv, sjølvverdi og livsmot (Befring, 2007, s. 20).

Har ein kroppen som utgangspunkt for læring, trur eg synet på læring vil femne meir breidt. Læring vil då vere meir enn kognitiv læring. Læring vil aktualisere persepsjon gjennom sansing. Erkjenning gjennom at kroppen er tilstades i rommet vil få fokus (Merleau- Ponty, 1994, s. 35). Kroppen som heilskap og delar får slik ei viktig rolle i utvikling av kunnskap og heilskap, då det er berre kroppen som kan oppleve og sanse (Ibid, s. 41- 42).

4.1 Læringsdimensjonar

Læring vert brukt ulikt og med ulik tyding, alt etter bruksområde og situasjon. Eg vel å ta med Knud Illeris sin læringsdefinisjon, sidan den er brei og femner om mange viktige område som eg ser som naudsynte for ei heilskapleg utvikling. Læring er *enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (Illeris, 2006, s. 15). Det som kjem tydeleg fram her er at læring har med varig endring å gjere, varig inntil ny læring er eit faktum eller at ein ikkje lenger har bruk for ferdigheiten. Utvikling vert her forstått som både læring og modning og inneber sosialisering, kvalifisering, terapi og kompetanseutvikling, som ulike læreprosessar eller måtar å forstå læring på (Ibid, s. 16).

Læring har tradisjonelt vore sett på som eit psykologisk anliggende, heilt opp til 1990 åra. Seinare har biologisk kroppsforståing og erfaringsbasert forskning vorte viktig i moderne hjerneforskning. Slik kjem mange ulike bidrag inn og gjev si forståing av kor kompleks menneska si læring er. Læring har vorte tatt inn som ein sentral del av samfunnet og nasjonal og internasjonal eksistens, økonomisk vekst og global konkurranse. Læring gjennom institusjonar som td barnehage og skule, har vorte viktig og samfunnet sine krav og reformar vert omsett i tilboda samfunnet tilbyr individa om læring (Ibid, s. 18, 32- 33).

Samspel mellom individ med fokus på merksemd og individuell psykologisk tileigning og bearbeiding, er dei to aktive prosessane som Illeris ser på som grunnleggande for læring. Samspelet mellom desse to likestilte prosessane er eit viktig bidrag i læreprosessen. Tidlegare erfaring og læring vert knytt saman med nye impulsar, i eit mangfald av moglegheiter. Innhaldet er det ein lærer, tett knytt opp mot lyst, interesse, nødvendighet eller tvang. Noko som vil setje i gang og prege sjølve læringa, gjennom både prosess og produkt. Motivasjon, kjensler og vilje mobiliserer den mentale energien som er viktig for både mental og kroppsleg balanse. Her tileigner ein seg òg kulturen og samfunnet ein lev i. Denne danninga gjer den enkelte i stand til å forstå, vera kritisk til og følgje med i verda ein lev i. Samspelet med andre, inngår som ein sentral del av læringa og kan gje mange ulike erfaringar som td deltaking og oppleving. At den enkelte er aktiv medverkande og involvert når det gjeld både refleksjon, ansvar og visstheit, er viktig for læring av direkte samspel, deltaking og generelle praksisfellesskap (Ibid, s. 35- 43).

4.2 Læring gjennom aktivitet

Piaget, referert til av Nordahl & Misund (2013), vektlegg born sin eigen konkrete aktivitet som grunnleggande i tileigning av kunnskap. At denne kunnskapen vert best tileigna når borna sjølv tek initiativ til desse handlingane, vert bekrefta i Vedeler si forskning frå 1990 hjå dei nemnde forfattarane. Om born får velgje aktivitet ut frå interesser, vil dei søke aktivitetar som ligg innan eller i nærleiken av meistringsnivået sitt. Dei konkrete erfaringane og handlingane betyr mykje for utvikling av tenking og intelligens. Piaget har lagt stor vekt på born sin motoriske aktivitet som grunnlag for den generelle utviklinga (Ibid, s. 36).

I *Temahefte om natur og miljø* (2006) vert det vist til undersøkingar som konkluderer med at born må `gripe for å begripe`. Dei vert mest merksame når dei får delta aktivt i noko konkret. Gjennom å undersøka sjølv og eksperimentera, regulerer born si eiga læring gjennom kreativitet og aktivitet. Born må bli stilt overfor val, slik at dei kan finne den aktiviteten som er mest stimulerande for dei (Lysklett, 2006, s. 38).

Erfaring gjennom rørsle gir moglegheit for læring. Læring vert slik ein naturleg konsekvens av den kroppslege rørsla. I dette ligg ein kunnskap om og ei forståing for eigen kropp og aktivitet, forbedring av eiga helse, utvida kinestetisk persepsjon, utvikling av estetisk merksemd i forhold til eigne rørsler, merksemd knytt til nonverbal interpersonell

kommunikasjon og persepsjon og ei oppleving av seg sjølv som ei einskapleg kroppsleg vissheit (Duesund, 1993, s. 65- 66). Om ein legg vekt på rørsle for rørsle si eiga skuld, kan ein òg oppleve at denne erfaringa gir læring på andre område, sjølv om dette ikkje var planlagt. Kva som er mål, middel og metode er i stadig endring og utvikling sett ut frå eit rørsle perspektiv (Ibid, s. 66).

4.3 Merksemd og konsentrasjon vert opplevd gjennom sansane og kroppen

Gjennom merksemd styrer born sanseapparatet sitt og det kognitive systemet mot omverda, i følge Piaget. Merksemd verkar inn på det enkelte barnet sitt læringspotensiale (Nordahl & Misund, 2013, s. 68). I forhold til born med svekka syn, vert merksemd kring lydar og synsrest ein avgjerande faktor. Eg ser at desse borna fort kan misse merksemda si, om det er mange forstyrrende lydar, eller det skjer mykje som krev både visuell og auditiv merksemd. Denne opplevinga av gjenstandar gjennom ulike sansar er heilt i tråd med det som tidlegare er skreve om Merleau- Ponty og kroppen. *Oppmerksomhet kan også defineres som en beredskap til å motta sanseintrykk* (Psykologisk leksikon, 1974, her sitert i Nordahl & Misund, 2013 s. 69). Born si merksemd er viktig for å få bearbeidd barnet sitt sanseintrykk og aktivitet.

Konsentrasjon er viktig i forhold til merksemd. *Vi tenker oss at konsentrasjon er når barnet i lengre tid er oppmerksom på det samme* (Nordahl & Misund, 2013, s. 70). Det er lettare å konsentrere seg om ein tek utgangspunkt i noko konkret, noko som er tilstades i situasjonen eller når ting dreier seg om ein sjølv. Meistring og interesse for aktiviteten motiverer born til læring. Når deira eige initiativ er avgjerande for innhaldet i verksemda, aukar merksemda. Her er det viktig med tilbakemelding frå miljøet og dei vaksne rundt barnet, då dette verkar inn på bla initiativa og merksemda til det enkelte barnet med nedsett syn (Ibid). Eg har erfart at det vert òg viktig at born med nedsett syn har moglegheit til å trekka seg tilbake til rom med mindre støy, når dei vert slitne. Dei kan òg ha behov for å læra i rom med mindre støy enn andre, då dei tek inn mykje meir lyd auditivt pga sitt nedsette syn. Dette gjer at dei i nokre tilfeller kanskje lærer best i smågrupper, der merksemda deira lettare kan vere på det som er fokus over lenger tid.

4.4 Læring gjennom verksemd i samhandling med andre

I denne samanhengen kjem ein heller ikkje utanom Vygotsky, som ser læring som noko som bygger på sosial samhandling og interaksjon. Samtalen er viktig i dette samspelet. Nordahl & Misund (2013) referer til denne læringa hjå Vygotsky som noko som skjer ut frå to aktivitetsnivå. På det aktuelle utviklings eller meistringsnivå, har barnet si læring allereie funne stad. På det potensielle utviklings eller meistringsnivå, kan barnet meistre om det får litt hjelp. Nivået er innan rekkevidde, og barnet har moglegheit for å meistre eller klare i samarbeid med eller med støtte frå andre. Avstanden mellom desse to nivåa vert kalla sona for næraste utvikling. Det er her pedagogen si oppgåve er å sjå kva barnet har moglegheit til å meistre, ved at ein går inn og støttar barnet for å få det vidare i utviklinga si (Ibid, s. 32- 35). Her tenker eg at ein i samhandling med born med nedsett syn har eit enormt potensiale til å påverke.

At born med nedsett syn er i samhandling med meir kompetente samhandlingspartnerar, er avgjerande for deira utvikling. Noko som vert bekrefta hjå bla Nordahl & Misund (2013) si referanse til Vygotsky. Borna vert løfta og støtta eit steg vidare i si utvikling. Ved at vaksne eller andre born er støttande stillas, gjennom å vera kompetente andre, legg ein til rette for det Jerome Bruner refererer til som `scaffolding` eller `stillasbygging`. Gjennom tilrettelegging, rettleiing, samtale eller direkte samhandling og imitasjon, vert born med nedsett syn støtta til meistring. Hjelpa ein tilbyr, stillaset ein bygger rundt barnet, må vera slik at barnet må strekka seg litt og jobba for å klare oppgåva. Når barnet slik fyrst løyser eit problem ilag med andre, klarer det etterkvart å løyse det på eiga hand. Stillaset kan slik gradvis bli fjerna, då barnet vert meir sjølvstendig. Meistringsopplevingar i eit motiverande tilrettelagt miljø, vert viktig i forhold til barnet sitt læringspotensiale. Hjå Vygotsky er språket ein viktig komponent i læringsprosessar (Ibid, s. 32- 35). Eg skal ikkje utdjupe den biten her, då det er motorikken som er mitt fokus. Men eg bekreftar at språket er viktig og nemner dialog som ein reiskap for tenking. For born med nedsett syn er språket viktig som ein faktor som støttar barnet frå det aktuelle til det potensielle nivået. I denne samanhengen vert språket ein reiskap til å meistre motorisk og heilskapleg utvikling betre.

4.5 Læring som heilskap

Opp gjennom tida har det vore teke til ordet for ulike teoriar om læring, som har vektlagt ulike måtar å forstå læring på. Dei forhold seg ofte til bestemte sider ved læringa. Slike modellar er illustrasjonar og reduserer ofte mangfaldet av læring i røynda. Læring er heilskap og erfaring vert her eit nøkkelomgrep. Når ein har erfart noko, har ein erkjent noko direkte og personleg. Erfaringa skaper ei personleg mening hjå den enkelte, samstundes som ein lærer noko om forholdet mellom seg sjølv og samspelet med andre i det samfunnet ein lev i. Erfaring og læring kan slik ikkje skiljast frå kvarandre og inkluderer dei før nemnde læringsdimensjonane. Erfaring rommar heilskapen i det som før er nemnt om læring. Her nemner eg John Dewey (1859- 1952) og hans bidrag i form av kontinuitet og samspel i erfaring. Oskar Negt, som har vore viktig for utviklinga av erfaringspedagogikken i Danmark, utfyller Dewey i form av at han tek inn den enkelte sine moglegheiter til å erfare sin eigen situasjon og sine egne moglegheiter i samfunnet (Illeris, 2006, s. 135- 136).

Læring som erfaring kjem til syne når den enkelte er bevisst og aktivt deltakande i prosessen. Prosessen må vera meningsfull for subjektet sjølv, både når det gjeld innhald, samspel og drivkraft. Læringa må vidare inngå som ein del av ein heilskap. Erfaringsprosessen må ha samanheng og kontinuitet og læringa bygger her på tidlegare erfaring og kunnskap. Erfaringa er alltid gjort i ein sosial samanheng, sjølv om individet utfører erfaringa aleine i små periodar. Omgjevnadene påverkar individet gjennom materiell, samfunnsmessig eller sosial struktur (Vaage, 1998, s. 34-35). På 1980 talet, utvikla det seg på dette grunnlag pedagogiske retningslinjer i Danmark, som har vore etterstreba i Noreg òg. Erfaringsdanning gjennom den enkelte sine føresetnader, problem og interesser, skulle gi ei heilskapleg læring (Illeris, 2006, s.135-136)

4.6 Personleg utvikling

Læring som heilskap i personleg forstand, *drejer sig om effekten af den samlede læring i en bestemt sammenhæng eller over en vis tid* (Illeris, 2006, s. 140). Personlege eigenskapar er forankra i individuelle genetiske disposisjonar, som vert forma og utvikla gjennom påverknad frå omgjevnadene. Krevjande prosessar som krev motivasjon og personleg innsats (Ibid, 2006, s. 140- 141).

Persepsjon er i seg sjølv motorisk aktivitet. Det som er oppfatta, er alltid gjennomført av ei rørsle i notida. Denne erfaringa av notida er berre mogleg å oppleve for ein som beveger seg i rommet. Denne kroppslege basisen er utgangspunkt for dei fleste handlingar. Kroppen sine tre dimensjonar vert knytt til dette. Handlinga kan vera organisert og motivert utanfrå td for å treffe ein spiker, må me sjå på den og ikkje på armen me held hammaren med. Å vera tilstades i ein aktivitet er like begrensa som sjølve persepsjonen. Ein kan ikkje reflektera ei handling fullt ut. Ein kan heller ikkje styra ei handling berre ved hjelp av tanken og gjennom å observere andre sine kroppar. For å kunne nå eit eksplisitt mål, handlar ein gjennom ei utematisert funksjonell kraft. Kjelda til handlingane vert ukjent, men ein kan kombinere kompliserte handlingar td springe og synge. Ein legg ikkje lenger merke til kroppen, men tek den for gitt (Merleau- Ponty, 1994, s. 51-52, 94- 100).

Å meistre ein ny ferdigheit innber ein serie av tematiseringar. Fyrst i læreprosessen kjem utføringa av sjølve aktiviteten (praksis). I starten må ein vera bevisst sjølve utføringa av rørsle. Når denne er lært, kjem rørsle utan bevisst anstrenging og ein kan rette fokus mot andre ting. Ferdigheiter vert kroppsleg gjennom inkorporasjon. Vissheit er utvikla ved kroppsleg aktivitet og er vorte eit kroppsleg uttrykk for "eg kan". Dette verkar inn på korleis me opplev verda me lev i td. før ein lærte å klatre, var treet utilgjengeleg, no ser ein annleis på det. Ei slik avleiring kan berre oppstå ved den spontane krafta av praksis. Vilje kan kun aktivisere eller hindre utføring av ein bestemt funksjon. Kroppen meistrar nye ferdigheiter gjennom prosessar styrt av kroppsleg fortid i notida sin praksis. Ei slik avleiring som læring av ein ny ferdigheit er, er fundamental og forsvinn aldri (Ricoeur, 1966, s. 282).

Verda ein møter og oppdagar fører til redefinering av kroppen gjennom erfaring. Ein merkar ikkje at kroppen er der, den trekk seg tilbake som noko som er naudsynt for kroppen sin funksjon. Ein har merksemda si på andre ting (Merleau- Ponty, 1994). Forståinga av oss sjølv er alltid knytt til korleis me vert oppfatta av andre. Både subjektivitet og intersubjektivitet er slik alltid tilstades hjå den enkelte, gjennomfør Sartres og Mead (Merleau- Ponty, 1994, s. XI, Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100- 101).

4.7 Utvikling av kompetanse

I utvikling av kompetanse, står kvalifikasjon sentralt, som eit ynskt resultat av ei heilskapleg læring. Dette inneber at ein person er fagleg kvalifisert og kan bruke kvalifikasjonane sine i

forhold til krava som situasjonen stiller, òg når desse krava er usikre og uforutsigbare. Personen brukar då kompetanse i haldning, vurdering og bruk av personlege eigenskapar. Heilskapen i kompetanse rommar alt ein treng for å takle ein situasjon eller samanheng (Illeris, 2006, s. 143).

Born med nedsett syn treng, som alle andre born, å oppleve glede og meistring saman med både born og vaksne. Dei treng fellesskapet for å kunne utvikle seg godt. Dette fellesskapet vert skapt gjennom dei vaksne sine haldningar til å skape rammer, relasjonar, positive erfaringar og korleis dei ser på enkeltbarn (Pape, 2013, s. 198- 200). Dei vaksne må tenke gjennom kva erfaringar barnet treng for å bevege seg mot målet sitt og dei må tenke over kva dei sjølve som vaksenpersonar kan bidra med for at barnet skal utvikle seg optimalt (Pape, 2013, s. 207).

Bevegelse, praksis og ferdighet er sider av samme sak; de er uløselig knyttet til hverandre (Duesund, 1993, s. 74). Alle treng me eit minimum av ferdigheiter før me kan utføre ei rørsle. Ved å gjennomføre ei rørsle, vert den praktiserte ferdigheiten levande. Den får indre verdi for den enkelte og inneber meir enn vane og rutine (Ibid, s. 75- 76). Når ein øver opp ferdigheiter hjå born med svekka syn, må det enkelte barnet ha førestilling om korleis aktiviteten skal meistrast, samstundes som ein må kunne utføre sjølve aktiviteten. Det enkelte barnet må slik kunne både relatere egne rørsler til omgjevnadene, konsentrere seg og reflektere (Ibid, s. 77). Ferdigheit og praktisk kunnskap, fullbyrdar dermed læring og erfaring og er ein føresetnad for rørsle (Ibid, s. 78).

4.8 Identitet og læring

Korleis den enkelte forstår og brukar det han har lært, er viktig for den heilskapelege utviklinga. Korleis den enkelte opplev seg sjølv, sjølvstet som innhald for læring, pregar den enkelte sin måte å tenke, kjenne og handle på. Illeris brukar omgrepet identitet sett i lys av Eriksson sin fase teori, for han ser det som dekkande i forhold til heilskap både på det individuelle og sosiale plan. *Selve ordet identitet henviser til det latinske `idem`, der betyr `den samme`, og drejer seg om opplevelsen af at være den samme eller at være genkendelig både for sig selv og andre gennem skiftende situationer* (Illeris, 2006, s. 146). Identitet vert slik forstått som den individuelle og spesifikke essensen av den samla læringa (Ibid). Identitet er ei viktig side ved sjølvoppfatninga vår (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 87).

Perspektiv på kva ein kan, er ikkje motivert av framtidig aktivitet. Trua ein har på kva ein kan klare, er proksimalt avhengig av oppførsel, tankemønster og emosjonelle reaksjonar, som ein opplev i konkrete situasjonar. Trua på seg sjølv bidreg til kvaliteten på den psykologiske funksjonen på ulike måtar. Det som er av avgjerande karakter, er den trua ein har på seg sjølv i forhold til kva ein kan gjere når som helst. Slik tru på seg sjølv, gjer at ein tek realistiske utfordringar og får motivasjon for progressiv sjølvutvikling av kva ein kan. Dette er avhengig av aktivitetar med høg suksessfaktor. Mange faktorar kan likevel bidra til misoppfattingar av meistring. Det er ein distinksjon mellom kor sterk den opplevde sjølvkjensla er gjennom læring og gjennom å vise allereie tillærte kunnskapar. Lita tru på seg sjølv gjer at ein brukar lite tid til å setje seg inn i læreprosessar/ rushar inn i læring/ tek seg lita tid og brukar ikkje det ein allereie kan (Bandura, 1986, s. 393- 394).

Born søker å lære innan dei rammene som dei vaksne set. Hjø Piaget vert den gradvise utviklinga gjennom barndommen sett på som ei kognitiv læringsevne som er i stadig utvikling. Bruner hevdar at det er undervisninga som slik må tilpassast den enkelte sine føresetnader og alder. Born har i dag mange moglegheiter og er utsett for mange påverknader frå både miljø og massemedia. Barndommen er grunnleggande prega av tilpassing og tileigning av ferdigheiter. I samspel med vaksne og andre born er born i varige oppbyggande prosessar. Dei søker forståing av eigne erfaringar og verdiar, gjennom vala dei tek (Illeris, 2006, s. 209- 211).

Gjennom aktiv handling vert det individuelle og sosiale sjølvvet utvikla, som ein kapasitet for å ta andre sitt perspektiv. Gjennom desse prosessane vert identiteten danna. Identitet er ikkje noko ein har, men noko som kontinuerleg vert forandra gjennom sosial samhandling med andre og rekonstruksjon av erfaring. Det nye og uventa i sosialiseringprosessen gir rom for handlingskreativitet og individualitet. For å karakterisera relasjonen mellom individ og verda når det gjeld erfaring, bruker Mead "å ta den andre sitt perspektiv". *Kvart individ erfarer verda på ein måte som er litt ulik måten alle andre individ erfarer verda på* (Vaage 1998, s. 35). Differensiering av erfaring i ei felles erfaringsverd, gjer at ein ser verda frå ein litt annan vinkel enn alle andre. Ein erfarer den felles verda på sin særeigne måte. Å ta den andre sitt perspektiv er sjølvte grunnprinsippet i Mead sin teori om sosialisering- individuering gjennom sosialisering (Ibid).

4.9 Rom for læring

Den ytre sammenhengen, rommet, der læringa går føre seg, påverkar både læreprosess og produkt. Den spesifikke situasjonen sitt rom for læring, heng saman med det moderne samfunnet si oppsplitting i situasjonar, som i utgangspunktet ikkje har nokon klar samanheng (Illeris, 2006, s. 224).

Kvardagslæring skjer uformalisert og tilsynelatande tilfeldig i kvardagen. Merksemda er ikkje mot å læra noko, men mot å få ting til å fungere og sjølv vere tilstades i ting. Ein må forholde seg til impulsar, inntrykk og treffe val, noko som gjer denne læringa grunnleggande (Ibid, s. 224- 225).

Store delar av læringa i dagens samfunn skjer gjennom institusjonar som barnehage og skule. Denne læringa er systematisk og målretta. Den allmenne interessa i samfunnet si sosialisering, er bla motivert av å få kvalifisert arbeidskraft. Utdanning er lovpålagt og alle skal delta (Ibid, s. 226- 228). Personleg interesse og motivasjon gjer at der ikkje er noko grense for læring. Det ser ein inn mot td fritidsinteresser. Sjølv om det her, som i skulen, er personar som er meir med i forhold til press enn av lyst og motivasjon (Ibid, 2006, s. 238).

Det vil i eit moderne, industrialisert samfunn vera behov for samanheng for læring på tvers av romma for læring. Sjølv om dette i utgangspunktet ikkje er noko som stemmer overeins med verken oppbygginga eller funksjonane i samfunnet (Ibid, s. 242). I neste kapittel set eg søkelys på barnehagen sitt rom som utgangspunkt for ei heilskapleg utvikling gjennom bruk av kroppen.

5.0 Barnehagen sitt rom

Rommet som den "tredje pedagog", er eit pedagogisk grunnsyn kjent frå Reggio Emilia-filosofien. Omgjevnadene utgjer ein bevisst kontekst for borna si åtferd. Både inne og uterommet gir moglegheiter for leik og læring, noko eg tenker er viktig å vere bevisst på i forhold til born med svekka syn. Bruk av rom, inne og ute på leikeplassen eller i skogen, er ein del av barnehagen sin pedagogiske bruk og kan relaterast til føringane i Rammeplanen sitt punkt 1.8 om fysisk miljø som fremmar alle born si utvikling (Krogstad et.al., 2012, s. 75). Born er i og brukar rommet gjennom kroppen og relaterer seg mentalt til ulike stader ved å vera kroppsleg aktive (Ibid, s. 79). Lite merksemd på barnehagen som bygg i offentlege dokument, er kanskje eit uttrykk for at kvalitetar ved bygget er underordna den pedagogiske verksemda (Ibid, s. 101). Noko som i seinare tid med jevne mellomrom har vore oppe til diskusjon i dei pedagogiske miljøa. Thorbjørn Laike har i doktoravhandlinga si bla fokus på viktigheita av det fysiske miljøet sett opp mot born si velferd og åferd (Thorbergesen, 2007, s. 19). For sjølv om pedagogen er viktig i eit barn si læring, er samspel borna i mellom og med dei materielle omgjevnadene òg ei kjelde til læring og utvikling (Ibid, s. 26).

5.1 Barnehagen sitt rom sett i lys av diskursar om livslang læring

I Noreg har barnehagen dei siste åra fått ein sentral plass i utdanning og livslang læring. Innhaldet og aktivitetane i barnehagen skal gi borna grunnlag for vidare læring i skulen. Monica Seland hevdar at dette påverkar kva barnehagen vektlegg av aktivitetar og korleis ein legg til rette rommet. Ho ytrar at barnehagen slik får ein fagspesifikk profil, for å gjera barnehagen til eit fundament for skulen, noko som vil endre moglegheitane for handling og rørsle for enkeltborna. Læring og utvikling er tydeleg i Rammeplanen òg, men leik og motorisk aktivitet vert vektlagt som noko som skal gjennomsyre barnehagekvardagen (Krogstad, Hansen, Høyland og Moser, 2012, s. 116- 117).

Diskursar vert hjå Winther Jørgensen og Phillips (1999), her referert til hjå Seland, sett på som felles forståing av fenomenen i eit samfunn. Diskursane endrar seg med tida, for å skape meining og forståing hjå menneska i samfunnet dei er ein del av. Diskursar vil alltid operere samstundes med andre diskursar. Ny kunnskap vil endre forståinga vår. Seland ser på omgrepet «livslang læring» som ein ny og dominerande læringsdiskurs for born i barnehagealder (Ibid, s. 117- 119). Dette ser eg politiske diskusjonar om skule og læring

bekreftar, i dagens Noreg. Eg tenker det er viktig å «blåse liv igjen i» motorikken sin plass i denne utviklinga. Ved at kognitiv læring er det som vert sett på som viktig frå politisk hald, vert dette den dominerande diskursen. Ved å kople motorisk aktivitet og utvikling opp mot dette perspektivet, vil ein få ei ny og annleis forståing av livslang læring, ein ny diskurs. Og spesielt for born med synstap, vil motorikken vere avgjerande for denne livslange læringa.

Ulike diskurser vil produsere ulike posisjoner for subjektene, det vil si forventede måter å handle og fremstå på (Ibid, s. 118). I barnehagen har denne læringa vore lagt opp rundt sosiale situasjonar og læring av normer og reglar, samt konkrete erfaringar og opplevingar. Noko Seland ser som naudsynt å legge til grunn, når ein legg til rette barnehagerommet. Ho viser til sin eigen casestudie frå 2009, der feltarbeid og intervju med både born og ansatte i barnehagen, tydeliggjer born sitt behov for å bruke kroppen og eksperimentere (Ibid, s. 121-126).

Ved at barnehagen har fått dette tydelege samfunnsmandatet som læringsarena og fundament for skulen, opnar det nye handlingsrom for barnehageborna. Førskuleborna vert sett på som *aktive og lærelystne* (Ibid, s. 125) i Kunnskapsdepartementet sine stortingsmeldingar som omhandlar kunnskap og læring. Noko Seland er redd for at skal skape lite fokus på «unyttige aktivitetar», som td leik og motorisk aktivitet (Ibid, s. 125- 126). Dette ser eg vil gjere store utslag for born med svekka syn, som er avhengig av denne bevisste tilrettelegginga og stimuleringa frå vaksne, når det gjeld å bevege seg rundt i rommet og få kroppslege erfaringar.

5.2 Rom som gir gode motoriske opplevingar

Ved å gje born gode motoriske opplevingar uansett ferdigheiter, må ein ta utgangspunkt i det barnet kan for å fremje nye rørsler. Å sjå det enkelte barnet og moglegheitane barnet har for læring gjennom rørsle, vil slik kunne bli eit viktig verkemiddel i det pedagogiske arbeidet med born med nedsett syn. Å fokusere på moglegheiter framfor begrensingar, vil gi dei motoriske opplevingane for alle borna, ei subjektiv oppleving av å beherske både kropp og rørsle i enkeltsituasjonar. *Dette gjør barnet glad og oppstemt og fører til at det vil utforske kroppen og sine bevegelsesmuligheter nærmere* (Osnes, Skaug og Eid Kaarby, 2010, s. 34).

Dei gode motoriske opplevingane er avhengig av både fysiske, sosiale, psykologiske og pedagogiske faktorar. Storleik på rom, kva rom ein brukar og økonomiske ressursar verkar inn på det fysiske miljøet. Det sosiale miljøet i barnegruppa verkar inn på kva kontakt borna har med kvarandre, noko som igjen legg føringar for kva aktivitetar dei vel. Kva tru borna har på seg sjølv og eiga meistring, vert ein avgjerande faktor for dei gode motoriske opplevingane. Men for å få alt dette andre til å verke saman for ei best mogleg utvikling, treng ein pedagogisk personale som er fagleg dyktige, ser moglegheiter for lek og læring og involverer seg i samspelet med borna (Ibid, s. 34- 35).

Rørsle motiverer til meir rørsle. Kunnskap om korleis ein skal engasjere seg i ein aktivitet, heng tett saman med korleis ein gjennom aktiviteten kan få del i ei direkte kroppsleg oppleving. Denne opplevinga har verdi i seg sjølv og må opplevast. Det er ikkje nok å oppmode til den. *Bevegelsen og dens internale regler, standarder og tradisjoner er i seg selv oppdragende* (Duesund, 1993, s. 64). Rørsle er viktig fordi den er orientert rundt kroppen, er kulturelt signifikant og har meining for den enkelte (Ibid, s. 62- 64).

5.3 Kommunikasjon med kroppen

Kommunikasjon er sammensatt, og all kommunikasjon har en kroppslig side som ikke må glemmes (Winther, 2007, her sitert i Duesund, 1993, s. 32). At born kommuniserer med heile seg, er eit godt døme på kor samansett kommunikasjon er. Ein kan ikkje sjå kroppen som uavhengig av situasjon eller kontekst, den er alltid i ein relasjon til nokon eller noko. Ved at kroppen er relasjonell, tek den inn over seg den situasjonen den er i og korleis den enkelte opplev denne. I samspel med andre menneske, prøver ein å tolke den andre sin måte å vere på. Eit gjensidig samspel og tolking av sjølv situasjonen, utgjer slik «intersubjektivitet». Dette inneber meir enn språk og rørsle. Barnet sjølv oppfattar situasjonane gjennom eigen kropp, utan å setje ord på opplevingane (Ibid).

5.4 Erfaring og fysiske omgjevnader

Biljana C. Fredriksen (2013) sameinar sitt syn på forståing med John Dewey. Dewey la vekt på kjensler, fantasi og overraskingar som røynda byr på. Born skulle lære gjennom eigen

aktivitet. Erfaring vart slik sjølve grunnlaget for læring. Ein erfaring er avhengig av opplevingar gjennom fleire sansar, samstundes som sosiale og andre forhold spelar ei rolle for korleis erfaringa vert (Fredriksen, 2013, s. 22- 24). Fredriksen oppdaga i si forskning at born har ei eiga evne til å oppfatte heilskapar. Ei erfaring vert opplevd gjennom kroppen, alt etter kva sansar som vert brukt. Gjennom erfaringane våre, dannar me oss eit bilete av kva me likar og ikkje likar (Ibid, s. 83). Når ein har eit sansetap som nedsett syn, vil det påverke kva moglegheiter og begrensingar ein har.

Det vert vist til at dei fyrste menneska frigjorde hendene til aktivitet, noko som førte til ei rask utvikling av hjernen. Dette finn ein òg i Dewey sitt "body- mind" begrep hjå Fredriksen. Der samspelet mellom mennesket og omgjevnadene vert lettare å skjønne om ein forstår at hovud og kropp heng saman. Tankar og handlingar påverkar kvarandre. Nye tankar oppstår i møtet mellom nye og gamle erfaringar (Ibid, s. 83- 84). Dette ser ein òg når ein innvolverer Merleau- Ponty og tidsomgrepet (Merleau- Ponty 1994, s. 24- 29). Menneske forhold seg til omgjevnadene på ein måte som er prega av forhandling. Ein prøver seg fram og ser kva som fungerer og kva som ikkje går. Som menneske endrar me omgjevnadene våre ofte (Fredriksen, 2013, s. 85). Dette gjer utfordringane i det fysiske miljøet til stadigheit utfordrande for ein med nedsett syn.

5.5 Kroppen erfarer gjennom fysisk aktivitet i rommet

Både Merleau- Ponty (1994) og Fredriksen (2013) bekreftar at born brukar alle sansane og heile kroppen når dei gjennom fysisk aktivitet undersøker kvaliteten ved materialet. Samstundes som dei lærer om omgjevnadene sine, erfarer kva som er mogleg og kva som er begrensingar ved eigne kroppar. Gjennom ulike former for aktivitet og rørsle, får borna kroppslege erfaringar. Erfaringane vert kun mogleg gjennom bruk av materialet i rommet (Fredriksen, 2013, s. 105- 107).

Sett opp mot Lilli Nielsen sin metode med erfaringar i det trygge, nære og oversiktelege rommet, får ein belyst eit meir heilskapleg bilete av svaksynte born si utvikling. Sjølv om Nielsen snakkar om blinde born, ser eg heilt klart at dette kan overførast til dei borna som har ein liten synsrest. For òg hjå born med svekka syn vil den motoriske utviklinga påverke både korleis dei forstår verda, sjølvbilete deira og på lengre sikt eg - identiteten dei utviklar. Tidleg erfaring og eigen aktivitet i eit trygt, forutsigbart og oversikteleg miljø, kan oppfordra til

utforsking og fremja nysgjerrigheit gjennom å stimulere bruk av alle sansar. Når born skal etablere forståing av rommet, er synet av stor betydning. Synet inspirerer til å strekke seg, undersøke og gripe gjenstandar. Born som er aktive lærer at dei kan endre omgjevnadene sine. Gjennom barndommen etablerer ei slik eksperimentering romforståing. Born som er fødd med nedsett syn, vil få mindre trening og erfaring med å røre seg og utforske- då desse borna brukar lyd som ei primærkjelde til erfaring. Lyd, i motsetnad til syn, er noko ein lyttar til og som er utanfor barnet si rekkevidde. Det kan vera spanande å høyre på, men barnet vert motorisk passiv. Kva lydar som representerer kva ting i omverda, vert då ikkje klart for barnet. Dette gir seg òg utslag i at desse borna har spatiale utfordringar. Det er vanskeleg å orientere seg i rommet. Så istadenfor å eksperimentere med å bevege seg og springe rundt i rommet, hoppar dei på staden eller står på tærna (Bredahl, 1997, s. 41- 46). Eg har observert at born med nedsett syn bruker mykje rørsler med armane, medan resten av kroppen er passiv.

Sidan konkrete erfaringar er sentralt for utvikling og intelligens, er aktiv handling viktig for barnet. Born lærer nye måtar å tenke på og løyse problem på gjennom erfaring. Piaget hevdar òg at born vert meir oppfinnsame og må slik bli oppmuntra til å finne ut av ting ved eiga eksperimentering. *Barns aktivitet må springe ut fra deres spontane interesse, men dette betyr ikke at barnet får gjøre alt det vil, heller at det vil det det gjør* (Hundeide, 1985, her sitert i Nordahl & Misund, 2013, s. 52). Born får lyst til å gjere og lære, viss omgjevnadene er lagt tilrette for at borna kan utforske mykje på eiga hand. Nordahl & Misund (2013) hevdar vidare at dei ser at born gjerne ikkje lærer begrep verbalt, men gjennom å leike og utforske ilag med andre. Den vaksne vert ein vegvisar- ein som utvidar borna sin viten ved å aktivt vera pådrivar og omsette ord til handling (Ibid, s. 52- 53).

5.6 Motstand i materiale motiverer læreprosessar

Den motstanden born møter gjennom bruk av materiale, set i gang aktivitetar prega av problemløysing, læring og utvikling av kreativitet. Når born møter ulike typar motstand, vert dei merksame, anstrenger fantasien og dei vert motivert for å finne løysingar. *Å hanskas med en utfordring krever ofte at barnet beveger seg mot noe ukjent, noe barnet ikke har gjort før, og ikke vet om det vil lykkes med* (Fredriksen, 2013, s. 118). Om barnet lukkast med ei stor utfordring, vil meistringa og lukkekjensla bli tilsvarende stor. Det vert derimot viktig at utfordringa ikkje vert så stor at barnet mislukkast. Motstand i materialet er ein viktig

igangsetjar av problemløysingsaktivitetar for born. Motstand er ikkje ein konstant storleik, noko som er viktig å vere seg bevisst når ein forhold seg til born med svekka syn. Motstand kjem td ann på den enkelte sin styrke, motorikk og forståing. Det same barnet kan òg oppleve same motstand som varierende frå dag til dag (Ibid, s. 118- 119).

5.7 Tilrettelegging av rommet

Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). I Bredahl(1997) vert det referert til Lilli Nielsen og hennar betrakting av "det lille rum". Gjenstandar må vera innan rekkevidde for barnet med nedsett syn, slik at ein kan invitere barnet til å utforske omverda og få erfaring med manipulering av ulike gjenstandar. Barnet opplev slik at ein har moglegheit til å påverke omgjevnadene gjennom eigen aktivitet. Ein får òg erfaring med at lyd, taktil stimulering og plassering i rommet heng saman (Bredahl, 1997, s. 44- 45). Hjø Lilli Nielsen vert det referert til bruk av ein liten plastikk kasse i arbeid med blinde born. I forhold til born med ein synsrest, kan ein utvide dette perspektivet til å td gjelde innerrommet i barnehagen, avdelinga eller basen, med tilhøyrande rom. Poenget mitt er at born med nedsett syn treng å bli trygg på dei nære omgjevnadene sine fyrst, for så å kunne bruke energi og merksemd på å forholde seg til det som kjem utanfor, nemleg resten av innerrommet, dei andre avdelingane, uteleikeplassen, nærmiljøet og naturen. Mi erfaring er at eit slikt fokus gir både kroppsleg glede, sosial og motorisk utvikling hjå born med nedsett syn. Noko som vert bekrefte av Biljana C. Fredriksen (2013) si forskning om kroppen sin funksjon i born si læring. Ho har sett at alt som var tilgjengeleg i eit rom, hadde betydning for korleis leiken og aktiviteten utvikla seg. Storleik, form og innreiing viste seg og vera ein viktig faktor for aktivitetane til borna (Ibid, s. 27- 28).

Born med nedsett syn har ei generell seinare utvikling enn born med full synsfunksjon. Dette fordi barnet sin fjernsans- synet er svekka. Noko som resulterer i at barnet sine moglegheiter til å fange opp signal frå omverda er begrensa. Sjølv om høyrsele er ein fjernsans med stor betydning, vil nedsett syn resultera i at borna får mindre informasjon om avstand, form, overflatestruktur, fargar og den stimulerer barnet til å bevege seg rundt i rommet. Rita

Jeremiassen hevdar gjennom sitt arbeid at den tidlege utviklinga er fundamentalt avgjerande for den seinare fungeringa (Bredahl, 1997, s. 26)

Vi vet mer enn vi kan gjøre rede for (Duesund, 1995, s. 104). Desse orda hentar Duesund frå Polanyi (1891- 1976). Mennesket er ein organisk heilskap, som forstår og tileignar seg kunnskap gjennom kroppen. Merleau- Ponty snakkar om å vera- til- verda. Duesund seier at når ein legg merke til noko, legg ein samstundes merke frå noko- nemleg oss sjølv og kroppen vår. Born med nedsett syn lærer gjennom imitasjon og trening, men dei har òg ei personleg oppdaging gjennom sjølv handlinga og analysen av det som skjer (Duesund, 1995, side 104-105). Dette viser jo tydeleg kor viktig det er at alle born får erfaring og vert trygg på omgjevnadene sine. I Rammeplan for barnehagen står dette uttrykkeleg som eit mål for å kunne lære, meistre, leike, utfalde seg og få allsidige erfaringar (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

Stimuli av persepsjon gjennom respons med objekt er viktig. Ein bruker alle sansane for å oppdage objekta sin ståstad og forholda mellom dei, samt åtferd. Dei fleste sosiale stimuli opptrer tidleg i utviklingsforløpet og legg grunnlag og stimulerer vidare utvikling. *Objektet består av den sansemessige erfaringen av stimulusen til en handling, pluss forestillingene om tidligere erfaringer med denne handlingen* (Vaage 1998, s. 134). Spedbarnet erfarer kroppen som heilskap ganske seint, etter at objekta i omgjevnadene har fått struktur. Det tek ei stund før barnet foreiner dei ulike kroppsdelane. Indre sikkerheit viser seg, i kroppshaldning og blikk. Berøring og kinestetisk erfaring er sanse erfaringar som barnet brukar for å få eit heilskapleg bilete. Det sosiale sjølv er bygd på tidleg erfaring med vaksenkontakt (Vaage, 1998, s. 134-136).

I Rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal utforme det fysiske miljøet slik at det kan gi det enkelte barnet ei oppleving av mening. Det vert lagt vekt på at born uttrykker seg gjennom kroppen og at dei er kroppsleg aktive. *Gjennom kroppslig aktivitet lære barn verden og seg selv å kjenne. Ved sanseintrykk og bevegelse skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41). Hjø Bredahl (1997) vert det referert til Lilli Nielsen (1991). Nielsen ser rom forståing som viktig for å oppnå vissheit om gjenstandar og spatiale forhold. Den er òg avgjerande for å få forståing for relasjonar og hendingar i omverda og for å oppdage at ein sjølv har ein eigen moglegheit til påverknad. Nielsen hevdar at den måten barnet forstår seg sjølv på, er ein prosess, avhengig av samspel med andre menneske, kjennskap til omverda og tileigning av ferdigheiter. Barnet

kan kun gjennom å lære om om verda, forstå seg sjølv som åtskilt frå denne, men òg som ein person i verda, med moglegheit for å påverke denne. Skil barnet utvikle ein 'eg identitet', må det utvikle seg til eit individ med forståing for, innflyting på og ferdigheiter til å forholde seg aktivt til omgjevnadene. Er ein av desse delane svekka, td gjennom nedsett syn utviklar ein ei forståing av sjølvet der utviklinga av 'eg identiteten' vert svekka. Dette fordi erfaring med det reelle samspelet vert færre, ein utviklar færre ferdigheiter og får begrensa kjennskap til omgjevnadene og verda (Bredahl, 1997, s. 45- 46).

Variert fysisk aktivitet både inne og ute er av stor betydning for utvikling av motoriske ferdigheter og kroppsbeherskelse. Aktiv bruk av natur og nærmiljø gir mange muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41). Det kan vera utfordrande å leggja til rette for gode inne miljø i barnehagen, som balanserer hensyn til sikkerheit og støy og samstundes oppfordrar til motorisk læring. Motorikk vert ofte tenkt på som noko borna utviklar i uteleiken. Men skal barnehagen ha eit bevisst forhold til born si kroppslege læring, må dei leggja til rette for kroppsleg leik inne, nettopp for å kunne gi born med nedsett syn gode erfaringar og bygge vidare på (Osnes et. al, 2010, s. 166- 167).

Det er likevel viktig å vera klar over at ute leiken har andre kvalitetar enn inne leiken. Større areal gir større moglegheit for variert, allsidig og kroppsleg leik, fyrstehandserfaringar med årstider, planter og dyr, leik med andre element som snø, sand, naturmateriale, sanseerfaringar med årstider og vèr, samt færre restriksjonar for leik prega av fart, oppleving av spaning og konstruksjon med stort materiale (Ibid, s. 168). Av erfaring ser eg at born i barnehagen er avhengig av eit miljø der dei kan erfare ut frå sine egne føresetnader. Ute miljøet innbyr til varierte rørsler og god plass til å utføre desse rørslene, noko som gjeld alle born. Dette vert underbygd av litteraturen bla hjå Merleau-Ponty (1994), Osnes et. al.(2010), Bredahl (1997) og Kunnskapsdepartementet (2010). Ute miljøet dekkar mange behov og gir born varierte og allsidige erfaringar med rørsle td krype over/ under, klatre opp/ ned, springe, balansere, sykle, kaste, ta imot, hoppe, skli, ake. Uteleiken er ein viktig del av barnehagen si pedagogiske verksemd. Nyare forking frå Sigmundsson og Pedersen (2000), referert til hjå Osnes et. al (2011), set fokus på at born vert gode til det dei trenar på og får erfaring med (Ibid, s. 169). Les ein Rammeplan for barnehagen (2011) og *Temahefte om natur og miljø* (2006), som heilskap, vert òg den sosiale gevinsten av uteleik vektlagt sterkt her. Eg tenker og erfarer at motorisk aktivitet på uteleikeplassen og i skogen, er noko som born med nedsett syn har godt utbytte av, når det vert tilrettelagt for meistring på deira premissar. Og det er heilt tydeleg at det ein erfarer og trenar på, vert ein god til!

Bruk av kroppen legg slik grunnlag for utvikling av identitet, gjennom kva ein er merksam på, motivert for og opplever meistring gjennom. Dette er neste kapittel sitt hovudtema.

6.0 Kropp og identitet

Livet leves gjennom kroppen. Kroppen er avhengig av forholdet til andre; kroppen er relasjonell og individuell på samme tid. Vi både er og har en kropp (Engelsrud, 2006, s. 9).

Dette er heilt i tråd med Merleau- Ponty sitt syn på kroppen som erfart og levd og kroppen som eit aktivt skapande subjekt som samstundes vert forma av den verda ein lev i. Tenking kjem frå hjernen og resten av kroppen sine erfaringar. Personar vert bunden til tid og stad gjennom kroppslege erfaringar. Grunnleggande kroppsleg orientering via sansar, rom og retning skapar språk og organiserer tenking (Engelsrud, 2006, s. 30).

6.1 Motorisk utvikling hjå svaksynte born- ein del av ein heilskap

Svekka syn har i følge Bredahl (1997) stor betydning for born si motoriske utvikling. Slik vil òg ei rekke av barnet sine praktiske ferdigheiter og moglegheiter for å handle verta påverka. Samanheng mellom moglegheiter for å handle, sjølvoppfatning og forholdet til eigen kropp, har ikkje alltid fått like stor merksemd. Når eit barn har svekka syn, vert barnet sine moglegheiter til å erfare omverda og få utfalde seg, begrensa. Noko som då igjen verkar inn på utviklinga av eit sjølv, når ein tenker heilskapleg utvikling. Bredahl refererer til at personar med svekka syn er i dårleg fysisk form og har ein del motoriske problem, sidan dei ikkje verkar å vera særleg van med fysisk aktivitet. Kanskje er det slik at pedagogar ikkje tek utfordringa det er å tilrettelegge fysisk aktivitet for born med synshemming og fokuserer på intellektuell kunnskap som kompensasjon. Noko som gjer at ein i Bredahl si forskning ser at desse skuleborna går glipp av mange verdifulle erfaringar (Bredahl, 1997, s. 9- 16).

Rita Jeremiassen (2013) framhevar viktigeita av at den tidlege utviklinga er fundamental for seinare utvikling. Dette er ein av dei tinga eg vil framheve som viktig for ei heilskapleg utvikling og som eg tenker underbygg kvifor eg har kopla forskning og litteratur på eldre born opp mot fem og seksåringen. Kvart trinn i den motoriske utviklinga bygger på trinnet før og er nødvendig for trinnet som kjem etterpå. For eit barn som har ein synsvanske, vil ei motorisk utfalding vera veldig avhengig av tryggleik, eit bevisst tilrettelagt miljø og vaksne som stiller krav til barnet og er bevisst kva barnet treng for å ta initiativ (Jeremiassen, 2013 s. 6- 10, Bredahl, 2013, s. 26-35).

Born med nedsett syn vert ofte observert som born med lav muskeltonus. Dette gjer seg utslag i at dei vert fort trøytt, snublar lett eller dei leikar ikkje med heile kroppen. Dei får slik ikkje dei synsinntrykka som er nødvendige for at hjernen skal utvikla seg som ein heilskap og dette kan gje problem med innlæring. *For å kunne bidra til en positiv utvikling av grov- og finmotorikken, er sansestimulering viktig* (Berg, 2009, s. 21).

6.2 Sjølvopfatning er kroppen sin motivasjon for læring og utvikling

For born med svekka syn, vil ulike forhold spela inn på danninga av eit sjølv. Den motoriske utviklinga vert annleis eller mangelfull. Samstundes gjer den svekka synssansen at det vert vanskelegare å begripe, oppleve, organisere og forstå omverda og eigen kropp (Bredahl (1997, s. 53) Ser ein dette i lys av det Merleau Ponty vektlegg, så tenker eg at det er naturleg at sjølvopfatninga vert endra og trer fram i møtet med verda. Merleau Ponty legg vekt på at kroppen møter verda og ein erfarer verda gjennom kroppen, for meg er det nadsynt og naturleg at ein då vert påverka og endra gjennom desse erfaringane.

Den oppfatningen som en person har av seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Personer som ellers synes å være like, gjør ulike valg avhengig av hvordan de oppfatter seg selv, for eksempel hvilke egenskaper de tror de har og hva de har forventning om å være i stand til å gjøre (E.M. Skaalvik og Bong 2003, her sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 79).

Den oppfatninga ein har av seg sjølv er subjektiv og bygger på tidlegare erfaringar og korleis desse er tolka og forstått. Desse treng ikkje stemma overeins med andre si oppfatning av det enkelte barnet, men spelar ei avgjerande rolle for den enkelte sine kjensler, motiv og åtfærd. Korleis ein person oppfattar seg sjølv, er slik eit viktig aspekt ved den enkelte si sjølvopfatning. *Med selvsopfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv* (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 82). Begrepet sjølvopfatning har mange aspekt og kan brukast med ulike tydingar. Eg tenker som Skaalvik og Skaalvik (2013) at det er ei felles betegning på ulike aspekt ved ein person si oppfatning, vurdering og forventning til seg sjølv. I tillegg til å ha konkrete oppfatningar av seg sjølv på avgrensa område, kan ein ha eit generelt positivt eller negativt syn på seg sjølv- sjølvverd. Den enkelte har klare oppfatningar av seg sjølv på alle område der den enkelte har gjort seg erfaringar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 82-83).

Ved å sameine dette med Merleau- Ponty (1994) som ser barnet som aktivt og intensjonelt subjekt, som forstår seg sjølv og andre gjennom si kroppslege erfaring, tenker eg sjølvforståing er ein naturleg del av denne erfaringa. Engelsrud (2006) anerkjenner born si utforskartrang og ytringar med kroppen, som noko som formar barnet til å ta initiativ, barnet vert kjend med drivkrafta det sjølv har inn mot rørsla. Slik vert sjølvoppfatning ein naturleg del av dei kroppslege erfaringane barnet gjer (Engelsrud, 2006, s. 121). Dette vert òg bekrefta i Liv Duesund si doktoravhandling *Kroppen i spesialpedagogikken* frå 1993.

Den oppfatninga ein person har av seg sjølv, er ein av dei viktigaste motivasjonsfaktorane for læring og utvikling. Og det som fyrst påverkar born sitt læringspotensiale. Forventing om å kunne meistre, påverkar kva initiativ ein tek, kva aktivitetar ein vel og kor engasjert og uthaldande ein er. Akseptering av seg sjølv, er å ha eit realistisk bilete av den ein er (Nordahl & Misund, 2013, s. 58- 59).

Tru på seg sjølv er nært knytt saman med aktivitet. Sjølvkjensle aleine påverkar motivasjon, men kan ikkje skape nye måtar/ vinklingar om personen manglar ferdigheiter. Likevel har dei fleste menneske basis ferdigheiter som ein treng for å meistre nye ting. Med aukande vanskegrad vert ferdigheiter i gjentakande åtfærd for å prøve ut det nye, avgjerande. Om nokon av grunnferdigheitane manglar, vert måten ein løyser oppgåva på, påverka av trua ein har på seg sjølv. Lita tru på seg sjølv i basisferdigheiter, kan stoppe utvikling av høgare meir komplekse ferdigheiter som er avhengig av basisferdigheiter (Bandura, 1986, s. 395).

Personar kan inneha både basisferdigheiter og tru på at dei kan klare føreståande utfordring, men dei vel likevel å ikkje delta fordi dei manglar initiativ. I slike tilfeller veks det fram diskrepans fordi personane manglar det nødvendige utstyret eller ressursane til å utføre ting adekvat. Sjølvdømmende kjensler vil vera det som påverkar aktuell åtfærd. Då er det ikkje det at ein ikkje har tru på seg sjølv som hindrar aktuell åtfærd, men utføringa er hindra av eksterne faktorar (Ibid).

6.3 Kroppoppfatning gir refleksjon og informasjon

Engelsrud (2006) hevdar at all erfaring er sentrert rundt kroppen. Kroppen vert då eit slags nullpunkt som alltid er *her*. Som kropp perisperer ein objekt, samstundes som ein får informasjon om ein sjølv eller andre som grip objektet. Dei erfaringane ein gjer seg, får den

enkelte til å reflektere over måten kroppen fungerer på og ein vert td ved nye erfaringar og rørsler tvungen til å tenke, planlegge og ta hensyn til kroppen på nye måtar (Engelsrud, 2006, s. 36- 37). Dette er i tråd med Merleau- Ponty (1994) sine tankar.

Livssituasjonen til ein person med svekka syn vil vera påverka av tre faktorar, biologisk, psykologisk og sosialt. Desse tre er eit felt som stadig vert påverka og som påverkar kvarandre gjensidig. I tillegg kjem påverknad av betingingar frå samfunnet i forhold til vurderingar og prioriteringar (Bredahl, 1997, s. 17).

6.4 Motivasjon gjennom kropp og identitet gir tru på at ein klarar

Motivasjon er tilstades i alle sider av eit menneske sitt liv og utvikling. *Motiver har opprinnelse i det latinske ordet `movere` som betyr å bevege. Motiver er altså noe som beveger eller driver oss* (Nordahl & Misund 2013, s. 63). Det fins i følge Skaalvik og Skaalvik (2013), mange teoriar om motivasjon. Idag er det vanleg å sjå på motivasjon som noko som er bestemt av situasjonen ein er i. Den vert påverka av verdiar, erfaringar, sjølvvurdering og forventning. Miljø og tilrettelegging er av stor betydning i forhold til det enkelte barnet sin motivasjon. Dei vaksne har slik store moglegheiter til å påverke motivasjon hjå barnet (Ibid, s. 136).

Indre motivasjon forstås som adferd som fremmer en aktiv søking av utfordrende situasjoner og aktive forsøk på å mestre slike utfordringer (Nordahl & Misund, 2013, s. 64). Desse sjølvbestemte aktivitetane vert utført av interesse eller fordi åtferda gjer ein tilfreds og glad i seg sjølv. I litteraturen vert indre motivasjon betrakta som den optimale forma for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 147). Som før nemnt, kan born sin leik vera ein slik indre motivert aktivitet. *`Lekende barn er- de øver seg på å bli. I gledesfylt alvor. De utforsker, øver, mestrer. Og de trenger ingen belønning. Leken er alltid sin egen belønning. Uten leken stopper livet`* (Om læreplanverket forkunnskapsløftet- Grunnskolen, 2006, her sitert i Nordahl & Misund, 2013, s. 64- 65). Ytre motivasjon er då at ein handlar ut frå press eller løfte om belønning (Ibid).

Ein del born med spesielle behov, treng hjelp til å ta val og kome vidare i utviklinga si (Ibid, side 65). Born med nedsett syn er i denne kategorien. Pga begrensa visuelle inntrykk, vil grunnlaget for å kunne ta val bli begrensa og det må supplerast av inntrykk gjennom taktil og

auditiv sans og gjennom bruk av kroppen- som i kroppen sin fenomenologi. Skaalvik & Skaalvik legg vekt på at motivasjon viser seg gjennom borna si åtferd. Når merksemda ikkje er retta mot det som skal lærast, manglar motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Som pedagog må ein gå inn og forsterka ynkst åtferd, slik at motivasjonen til å fortsetja aukar (Ibid, s. 136- 137). Dette er noko eg erfarer dagleg med born med svekka syn.

Gjennom bruk av kroppen kan ein få nærare kjennskap til emosjonelle opplevingar og ein kan utvikle kjensler i kroppen knytt til desse emosjonane (Augestad et.al., 2012, s. 28). Signal i kroppen vert slik del av ein større kjenslemessig prosess, bygd på opplevingar. Dette vert vidare sentralt når ein skal kommunisere med andre og planlegginga ein sjølv gjer (Ibid, s. 29). Motivasjon knytt opp mot bruk av kroppen vert slik viktig, då ein erfarer gjennom kroppen i alle situasjonar. Born med nedsett syn er avhengig av at personar rundt dei tolkar og set ord på signal den enkelte gir, sett ut frå motivasjon (Ibid, s. 31). Ved at den enkelte på førehand er vorte forklart kva ein skal gjere, har fokus på innsats framfor resultat, har realistiske forventingar og har fokus på engasjement, vert det lettare for kvar enkelt å styrke trua på seg sjølv i eit motivasjonsperspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 139).

I det daglege livet tek ein avgjerder heile tida, angående kva ein vil og kor lenge ein skal halde på. Tendensen er at ein vel aktivitetar ein ser seg kapabel til å klare og unngår situasjonar som er vanskelege. Alle faktorar som påverkar vala ein tek, påverkar kursen på personleg utvikling. Avanserte sjølvperspektiv som fostrar aktivt engasjement i aktivitetar, bidreg til kompetansevekst. Folk som unngår berikande miljø og aktivitetar, utviklar ikkje potensialet sitt og kan utvikle negativt sjølvbilete ut frå korrektive forandringar. Opplevingar av sin eigen kapasitet, er slik av stor viktigheit i å oppleve suksessfull fungering. Store misoppfatningar i begge retningar, har store konsekvensar (Bandura, 1986, s. 393).

6.5 Erfaring gjennom meistring

I utvikling av sjølvkjensle og motivasjon, er meistring viktig. Kjensla av å meistre får ein når ein har kjensla av å lukkast i ein situasjon. Åtferd og forsøk på meistring, vert aktivert av meistringsmotivasjon- ofte sett på som ein medfødd indre energi. Born si oppleving av eigen kompetanse, vert danna gjennom meistring av erfaringar som gjentek seg. Å oppleve meistring gir grobotn for utvikling av korleis ein oppfattar seg sjølv, motivasjon for ny læring og å tore å ta nye utfordringar (Nordahl & Misund, 2013, s. 66).

Det som er av avgjerande karakter, er den trua ein har på seg sjølv i forhold til kva ein kan gjere når som helst. Slik tru på seg sjølv gjer at ein tek realistiske utfordringar og får motivasjon for progressiv sjølvutvikling av kva ein kan. Dette er avhengig av aktivitetar med høg suksessfaktor. Mange faktorar kan likevel bidra til misoppfattingar av meistring. Å kunne bedømme eiga meistring og effektivitet, påverkar òg kor mykje eit menneske vil utvikle seg og kor lenge ein vil befinne seg i desse aktivitetane. Di sterkare opplevd sjølvkjensle, di større og rikare vert oppnåinga. Folk med dårleg tru på seg sjølv, gir fortare opp. Dei med tru på seg sjølv, meistrar utfordringar oftare (Bandura & Cervone, 1983, 1986; Brown & Inoye, 1978; Scunk, 1984b; Weinberg, Gould, & Jackson, 1979, her sitert i Bandura, 1986, s. 394). Høg gjentakingssevne gir som oftast høg oppnåing av aktiviteten. Fordi kunnskap og kompetanse vert oppnådd gjennom gjentaking, vil opplevd sjølvkjensle som får folk til å gi lett opp, vera personleg begrensande (Ibid).

Kroppen er, sier Ponty (1962), vårt instrument for ekstern kunnskap (Duesund, 1993, s. 307). Kroppen har makt ved at ein ikkje kan kome ut av den. Rørsle er i seg sjølv eit sentrum. Duesund kan ikkje dokumentere at intervensjon av fysisk aktivitet gir ei positiv utvikling av sjølvoppfatning. Men ho er tydeleg på at i fysisk aktivitet, til skilnad frå anna type aktivitet, føregår ei handling der ein vert synleg både for seg sjølv og andre. Ein er både subjekt og objekt, men aldri berre det eine (Ibid, s. 306- 307). Gjennom rørsle vert det sosiale fellesskapet påverka av den enkelte, samstundes som den enkelte vert påverka av fellesskapet (Ibid, s. 308).

Ved at born opplev meistring som er tilpassa deirar utviklingsnivå, må ein ta utgangspunkt i barnet sine sterke sider. Situasjonen må ha utfordringar som barnet må strekke seg etter, men som er realistisk nok til at barnet kan meistre (Nordahl & Misund, 2013, s. 67). Visstheit rund vaksenrolla vert då veldig viktig i arbeidet med born med nedsett syn. Det kjem eg vidare inn på i neste kapittel om vaksenrolla.

6.6 Språket si rolle i heilskapleg utvikling vert opplevd gjennom kroppen

Hvordan språket brukes om kroppen, og hvordan erfaringer i kroppen kan uttrykkes språklig, er tematikk som tar erfaringene et skritt videre (Engelsrud, 2006, s. 83). Samfunnet si skapte forståing av kropp, verkar på den enkelte sin moglegheit til å plassera eiga erfaring. Språket er nøkkelen (Ibid). Språk skaper identitet gjennom å bli brukt og understøtta av kroppen.

Språk er en kode, et system av regler som har mange viktige funksjoner (Nordahl & Misund, 2013, s. 46). Språk er ein reiskap for tenking og kommunikasjon og vert brukt i sosiale samanhengar. Språkutviklinga skjer frå det konkrete og nære, her og no til det abstrakte og hendingar i fortid og framtid. Piaget vektlegg at språk vert utvikla gjennom handling, Vygotsky peikar på den vaksne si rolle i barnet si utvikling av språk (Nordahl & Misund, 2013, s. 46). Hjå Merleau- Ponty er samspelet mellom barnet og omgjevnadene gjennom bruk av kroppen noko som er avgjerande for ei god språkutvikling. Den kontakten born slik har med vaksne, vert avgjerande for språkutviklinga. Den vaksne sin måte å bruke språk på, vert spegla i barnet. Strategiar for å løyse problem og måten ein som vaksen snakkar til born på, vert i neste omgang internalisert og gjort om til borna sine eigne strategiar. Samspel er grunnlaget for alle sider ved språkutviklinga (Nordahl & Misund, 2013, s. 46 – 47). Etter å ha sett søkelys på ulike funksjonar hjå barnet, som er avgjerande for gode erfaringar, vert det naturleg å seie noko om vaksenrolla. Ei vaksenrolle som har fokus på barnet sitt beste, tolka gjennom motoriske erfaringar i lys av ei heilskapleg utvikling for barnet med svekka syn.

Men kroppen har som verbalspråket også en side som overskrider de konvensjoner som til enhver tid er lært. Mennesket har blant annet kroppen, sola, vinden, jorda, vannet og himmelen felles, men hvordan slike fenomener får betydning, er forskjellig (Engelsrud, 2006, s. 85). Ord får meining gjennom måten dei vert uttrykt. Språk kan ikkje eksistere utan kroppen. Kroppen formidlar seg alltid. Men sidan språk kan brukast til å snakke om språk, får det ei særstilling som kommunikasjonskanal. Det vil då seie at det er skilnad på å ha språk til å snakke `om` kroppen og at kroppen uttrykker gester og rørsler med hensikt å kommunisere med andre eller omgjevnadene. I samspel med andre brukar menneske både tale og rørsle. Å kunne bevege kroppen gir ein utvida måte å forstå verda på (Ibid s. 85- 86). Merleau- Ponty meiner at språket ikkje forutset ein tanke, men den fullendar den. For å oppnå dette må tanken koma til uttrykk eller bli kommunisert (Ibid, s. 102- 103). Ved at handling og tenking vert sett på som to prosessar som føregår samstundes i rørsle, vert kunnskap skapt gjennom å få inntrykk og skape uttrykk. Den levde kroppen handlar og får erfaring gjennom rørsle, som vidare vert gjenstand for refleksjon og vidare læring bla gjennom bruk av språk (Ibid, s. 105- 106). Når ein veit at heile 80% av kommunikasjonen vår går gjennom kroppsspråket, kan ein jo undre seg kvifor kropp og rørsle som utgangspunkt for læring og utvikling, ikkje har vorte meir vektlagt.

Kva rolle den vaksne vel og kor bevisst og kompetent ein er i forhold til fagkunnskap og i den daglege kontakten med born med svekka syn, er avgjerande for den heilskaplege utviklinga. Neste fokusområde er den profesjonelle vaksenrolla.

7.0 Vaksenrolla i barnehagen

I Rammeplan for barnehagen (2011) er det under kvart fagområde skissert mange ting som den vaksne må og som barnehagen skal bidra til i forhold til borna. For å klare dette og ivareta både barnehagen sitt innhald og oppgåver, det enkelte barn og barnegruppa som heilskap, treng ein å vera bevisst den yrkesetiske rolla ein har som vaksen i barnehagen. I Rammeplanen står det gjentekne gonger at den vaksne er rollemodell for borna. *Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12).

Ord som respekt, omsorg, danning, leik og læring er mykje brukt. Og dei vaksne skal ivareta og gi utfordringar til både enkeltbarn og barnegruppa ut frå deira føresetnader. I forhold til det som er fokuset i denne avhandlinga, har personalet eit særleg ansvar for born med spesielle behov. Noko som òg gjer seg gjeldande i eit eige temahefte *Om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (2008).

For pedagogikkens del er det en viktig oppgave å ivareta og utvikle et humanistisk perspektiv på det kroppslige området (Duesund, 1995, s. 20). Kropp og aktivitet er det primære. Aktivitet er ikkje motivert av teori, men av praksis. Ved å bruke kroppen gjennom rørsle og erfare, søker ein forståing og meining. Språket er ein reiskap når ein søker forståing og meining og ein del av kroppen. Ein må som vaksen vere seg bevisst respekten ein er pålagt å vise borna i form av individuelle føresetnader hjå den enkelte. Som vaksen skal ein medverke til at borna utviklar eigen identitet og sjølvrespekt (Duesund, 1995, s. 22- 24).

Avhengig av dei ansatte sitt kompetansenivå og pedagogiske tilnærming, gir barnehagen born både moglegheiter og utfordringar. Når barnehagen i 2006 vart lagt under Kunnskapsdepartementet, vart ansvaret for å gi born under skulepliktig alder, god omsorg og utvikling ein del av utdanningsløpet- ein del av ei livslang læring (Sørensen et.al., 2012, s. 8).

7.1 Styring av merksemda til barnet

Nordahl & Misund (2013) refererer til Vygotsky, som tenker at dei menneska som er i barnet sin nærleik, er med på å dirigere borna si merksemd. Dette gir barnet måtar å meistre merksemda på, slik at dei på sikt kan styre merksemda si utan støtte frå andre.

Det finnes tre stadier i utvikling av oppmerksomhet:

1. *Viljefri, "naturlig" oppmerksomhet (impulsiv)*
2. *Viljestyrt oppmerksomhet (reflektiv)*
3. *Full mestring av sin oppmerksomhet (bevisst og dypere forståelse)* (Fisher og Madsen, 1984) (Nordahl & Misund, 2013, s. 69)

Hjå born med svekka synsevne, vert det veldig viktig at den vaksne er seg bevisst denne rolla som "støttande stilas". Ein styrer merksemda, slik at barnet sjølv opplev meistring og kan bli sjølvstendig. Har den vaksne eit bevisst forhold til både bruk av eigen kropp og korleis barnet kan gjere erfaringar gjennom sin kropp, samt bruk av språk og ord som støtte til å gi eit bilete av verda, er ein i tråd med Merleau- Ponty sitt syn på læring og utvikling.

Born med nedsett syn vil ofte ha vanskar med å styre merksemda si, då den auditive kanalen tek inn veldig mange impulsar. Dei treng hjelp til "å rydde" og bli kjend med kva moglegheiter dei har. Her har den vaksne ei avgjerande rolle i forhold til bevisstgjerjing og hjelp til å ta val som gir gode erfaringar (Augestad et.al., 2012, s. 8).

7.2 Oppleving av meistring

Det forventes at jo mer kompetent en person føler seg i forhold til en bestemt aktivitet, desto mer indre motivert vil personen være (Srømmnes, 1990, her sitert i Nordahl & Misund, 2013, s. 70). Klarer ein som vaksen å fokusere på dei ressursane barnet har, vil ein ha eit godt utgangspunkt for ein god læringssituasjon. Då tek ein vare på og støttar barnet sitt initiativ og merksemda til den enkelte vil ha gode moglegheiter til å utvikla seg. Meistringsopplevingar utviklar positiv sjølvkjensle, noko som gir barnet ny læring og motivasjon til å prøve nye ting.

Tilbakemelding frå miljøet er viktig både for born si utvikling av merksemd og for utvikling av positiv sjølvkjensle. *Ved å støtte barnets initiativ, gi konkrete opplevelser, være med-*

undrere og med-undersøkere gir vi barnet følelsen av at de er betydningsfulle samspillspartnere (Nordahl & Misund, 2013, s. 70). For born som har utfordringar i forhold til syn, er det viktig at dei vaksne lyttar med forståing og respekt, slik at ein som vaksen kan bidra til at borna si lyst til å lære er i utvikling. Som vaksen i barnehagen, har ein ansvar for å gå inn i likeverdig samspel med born gjennom felles opplevingar i kvardagen. I dette samspelet fungerer ein som modell i forhold til alle område av born si utvikling (Ibid). Dette tenker eg samsvarer både med det Merleau- Ponty (1994) seier om samspel og det Rammeplanen (2011) verdset i forhold til utvikling av sosial kompetanse som eit av måla for vaksenrolla.

For å sikre meistringsopplevingar, vert det viktig at den vaksne kjenner barnet sitt utviklingsnivå og kva nivå barnet kan nå med litt hjelp. Barnet vil oppnå ei kjensle av kompetanse når det må `strekke seg litt` i forhold til egne evner. Men det er viktig å vere bevisst at det gir òg glede å repetere det ein allereie kan. Moglegheit til å gjenta innlærde ferdigheiter er viktig. Men i forhold til born med svekka syn må ein vere bevisst på at å bli i det trygge og det kjende, kan hindre ein i å prøve nye aktivitetar. Ein må som vaksen innføre ei lita forandring i det allereie kjende, for å gi barnet kjensle av meistring og motivasjon for nye opplevingar. Om ein som vaksen klarer å gi barnet erfaringar som gjentek seg og er varierte, vil barnet få eit grunnlag for oppleving av sin eigen kompetanse. *Det er hva barnet føler at det mestrer som er av betydning for den indre motivasjon* (Nordahl & Misund, 2013, s. 68). Ein viktig faktor i arbeidet med å gi born opplevingar av meistring, er tilbakemelding frå dei vaksne på initiativa som barnet gjer (Ibid, s. 67- 68).

For born med nedsett syn ser eg at dette er enormt viktig i forhold til om barnet fortset med å ta initiativ. Born som har svekka synsevne, tek forsiktige initiativ mot omverda og er heilt avhengige av å bli bekrefte og sett for å fortsetja med dette. Det inntrykket ein får av verda rundt seg, er jo som Merleau- Ponty seier, med på å gi oss eit indre bilete og ei oppfatning av korleis ting er og verkar i forhold til kvarandre.

Å gi den andre rett til si eiga oppleving gjennom anerkjennande kommunikasjon, er noko Berit Bae har forska på i mange år. Som vaksen i samspel med born har ein ei viktig oppgåve med å vera fleksibel og skiftande og at ein ser kva barnet treng i den gitte situasjonen. Å vera raus, anerkjennande, bruke humor og varme vil kunne gi grunnlag for oppleving av meistring hjå barnet (Nordahl & Misund, 2013, s. 68). Dette vert òg vektlagt i Rammeplanen (2011), som noko av det den vaksne skal i form av si rolle som profesjonell aktør i barnehagen.

7.3 Tilrettelegging ut frå barnet sine premissar

I kvardagen ser eg at born med svekka syn ofte vel aktivitetar som er trygge og kjende for dei. Dei søker i liten grad utfordring på eiga hand, om den vaksne ikkje legg til rette for det. Frå den vaksne si side vert det då viktig å gå inn i aktivitetar på borna sine premissar. Å ta utgangspunkt i kor barnet er og motivere det til å ta nye utfordringar, er den vaksne sitt ansvar. *Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den`* (Roald Dahl- Om læreplanverket for kunnskapsløftet- Grunnskolen 2006, her itert i Nordahl & Misund, 2013 s. 65). Ei viktig oppgåve for den vaksne vil slik vera å bygge vidare på barnet sin eigen nysgjerrigheit og motivasjon. Hjø born med nedsett syn, må ein søke å vekke barnet si evne til å vere nysgjerrig og motivert, om desse evnene er mangelfulle eller stagnert (Jeremiassen, 2013, s. 7).

I Jeremiassen (2013) si forskning på blinde og svaksynte born, konkluderer ho bla med at vaksne set forventingane i forhold til barnet sin kapasitet for lågt. Dei kan òg oversjå kompleksiteten i forhold til kva synstap har å seie for samspelet mellom born og td foreldre. Konsekvensane for eigenaktivitet og læring tidleg, treng å kartleggast ut frå det enkelte barnet si sansemotoriske utvikling. Jeremiassen har gjennom sitt arbeid utvikla ein slik bedømmingstabell for sansemotorisk utvikling og orienteringsevne hjå blinde born i alder 0-6 år (Ibid, s. 6, side 80- 162). Denne tenker eg fint kan brukast på born med nedsett syn òg, om ein har kunnskap om den spesifikke synshemminga sin eigenart friskt i minne.

Duesund snakkar i si doktorgradsavhandling (1993) om begrepet tilpassa fysisk opplæring. Ein skal altså tilpassa den fysiske aktiviteten til den enkelte sine evner. Ved å fokusere på den enkelte sine moglegheiter og bygge desse ut vidare, tilrettelegg ein for fysisk utfalding i omgjevnadene. Nedsett syn vert her sett på som ei utfordring i å legge forholda til rette for ei god oppleving gjennom motorisk aktivitet og rørsle (Duesund, 1993, s. 47- 48). Då søker ein som vaksen det Arnold seier er rørsle si *intrinsic value`*, *dets indre verdi* (Ibid, s. 50).

7.4 Tilrettelegging av miljøet

Utvidar ein perspektivet sitt frå å vera individretta, til å gjelda barnet sitt miljø, skjønar ein fort at dei ytre rammene for leik og aktivitet vil ha konsekvensar for barnet sin heilskaplege funksjon. *Alle barn vil måtte tilpasse seg sine omgivelser ut fra sine evner og anlegg*

(Jeremiassen, 2013, s. 8). Born med nedsett syn er i særleg grad avhengig av at vaksne rundt dei er aktive inn mot utvikling av både sosial funksjon, sjølvforståing og utvikling av språk. Den responsen personalet i barnehagen gir på barnet sine handlingar og korleis dei konkretiserer detaljar, bidreg til å hjelpe barnet med å setja handlingane sine inn i ein større kontekst (Ibid). Noko som er heilt i tråd med Merleau- Ponty sine tankar.

Kroppen bebur rommet ved å vera i det. Ein får adgang til verda og omgjevnandene gjennom kroppen sin. For born med nedsett syn vert det viktig at vaksenpersonar har kunnskap om dette, slik at dei tilrettelegg rommet med moglegheiter for oppleving. Språket kan gi dei motoriske oppgåvene ei djupare og meir bevisst meining. Ved at motorikk i seg sjølv har meining, vil moglegheitene eit barn får til å handle i omgjevnadene sine bli viktig for oppleving, handling og vidare initiativ (Merleau- Ponty, 1994, s. 93- 96).

Skal born med nedsett syn få ei optimal utvikling, treng dei tilrettelegging. Moglegheiter til å oppleve glede gjennom bruk av kroppen, handlar om haldningar og vilje frå dei vaksne, til å bruke dei føresetnadene ein har. Om ein som vaksen oppmodar og ser kreative løysingar i tidleg leik, hjelp ein borna med RP til å sjå moglegheiter saman med dei andre borna. Å ha eit bevisst forhold til tilrettelegging er viktig, då born grip ulike miljø og terreng på ulike måtar, alt etter erfaring, ferdigheiter og personlege føresetnader. Dei felles opplevingane ein gir born gjennom rørsle aktivitetar, gir ofte born ei indre glede i form av sjølvle rørsle. Det gir òg erfaring og utgangspunkt for å sjå nye moglegheiter, leiker og aktivitetar (Arnesen et. al., 2010, s. 25- 28).

7.5 Gjentakning og allsidige erfaringar

Hjå Merleau- Ponty er aktiv handling med objekt, noko som utviklar kunnskap hjå barnet. Hjå Piaget er den same handlinga sett på som viktig for utvikling av tenking og intelligens. Born lærer slik nye måtar og tenke og løyse problem på, gjennom erfaring. Forsking viser at born som handlar og manipulerer med objekt ut frå eiga eksperimentering, vert meir oppfinnsame. Verbale forklaringar må bli understøtta av handlingar frå den vaksne si side. For at barnet skal få lyst til å handle og slik lyst til å lære, må ein legge omgjevnadene til rette for at barnet skal få utforske mest mogleg på eiga hand. For born med nedsett syn vert det viktig å kunne konstruere ut frå seg sjølv og sin aktivitet, for å føla meistring. Born som har begrensa visuell evne, lærer som alle andre born begrep gjennom å utforske og leike saman med andre, i

tillegg til at dei får verbal støtte. Som vaksen må ein rettleie barnet. Ved å vera aktiv pådrivar og omsetje ord til handling, utvidar ein det barnet veit (Nordahl & Misund, 2013, s. 52 -53).

Når barn repeterer innlærde mønster ved å føye ny viten til tidlegare erfaring, får barnet brukt erfaringsgrunnlaget sitt gjennom assimilering. Når barnet akkomoderer, tilpassar det seg sjølv til omverda, ein utvidar den kunnskapen ein allereie har. Desse to prosessane er avhengig av kvarandre for at det skal skje ny læring hjå barnet. Denne forandringa kallar Piaget for adaptasjon. Samspelet barnet har med miljøet og den vaksne, vert basert på barnet sine tolkingar og sanseintrykk, noko som gir den enkelte utvikling. Barnet dannar eit godt erfaringsgrunnlag gjennom handlingane sine, ved at den vaksne gjentek ting for barnet. Når vaksne flettar tidlegare erfaringar inn i nye opplevingar, repeterer inntrykka og bygger vidare på dei og tek opp ting barnet er opptatt av, styrkar ein merksemd, skjerpar hukommelsen og utvidar omgrepsforståinga til barnet. Å få gjenteke aktivitetar ein føler at ein meistrar, motiverer for nye handlingar og styrker barnet si oppleving av seg sjølv (Ibid, s. 54- 55).

7.6 Vaksne som støttande stillas

Dialog, turtaking og gjensidig utveksling i kommunikasjon, er viktig å vera seg bevisst som vaksen. Ein må lytta til barnet, vera avventande og ta seg tid til å finna ut kva barnet er oppteken av. Evna ein vaksen kan samspela på, legg grunnlaget for barnet sin vekst og utvikling. Den vert vidare viktig inn mot barnet sin måte å samspela på, noko som gir vidare vekst og utvikling (Ibid, s. 47- 49).

Born med nedsett syn vil i nokre tilfelle ha behov for ekstra oppfølging for å kome inn i leik og aktivitet eller få klarheit og forståing av leiken sine reglar og innhald. Dette er den vaksne sitt ansvar. Bruner kallar dette for det støttande stillas. Den vaksne er støttande stillas for dei borna som treng det, bygd på observasjon og kjennskap til barnet og barnegruppa. Stillaset bygger ein opp rundt barnet, til barnet sjølv kjem i posisjon til å klare. Stillaset vert fjerna når barnet meistrar på eiga hand. Å vera støttande stillas inneber då at den vaksne skal støtte og hjelpe barnet til å meistre sjølv. I spenningsfeltet mellom å gi passeleg og litt hjelp i tide og å gi for mykje hjelp og overbeskytte borna, er der den vaksne må bevege seg. Dette kan vere ein utfordrande balansegang. Som fagperson må ein kontinuerleg reflektere og analysere det enkelte barnet sine sterke sider og eventuelle vanskar i den konkrete situasjonen (Sørensen et al., 2012, s. 79). Det barnet klarer med litt hjelp idag, klarer det aleine imorgon! Samanhengen

til det som før er skreve om initiativ, meistring og handling frå barnet, vert då viktig å ha kunnskap om.

Verbal påverknad er når ein prøver å få ein person til å meistre den aktiviteten dei søker. Sosial påverknad kan vera begrensa, men kan bidra til suksess viss ein gir tilbakemeldingar som bekreftar realistiske mål. Folk med lita tru på seg sjølv, vil ved hjelp av positive tilbakemeldingar få tru på seg sjølv til å stå på vidare. Forventningane må vere realistiske og oppnåelege, elles vert nederlaget og sjølvkjensla endå lågare (Chamblis, & Murray, 1979a, 1979b, her sitert i Bandura, 1986, s. 400).

Om folk får brukt evnene sine i utføring av aktivitetar er avhengig av vanskegraden på oppgåva, graden av støtte ein opplever, forholda dei opptrer i og mønsteret av suksess eller fiasko. Å meistre ei enkel oppgåve bekreftar at ein kan, men å meistre ei vanskeleg oppgåve utviklar sjølvkjensla positivt. Høg grad av oppmuntring, gjer at ein like gjerne krediterer suksessen til dei ytre kjeldene. Å meistre oppgåver under optimale forhold, så sjølvstendig som mogleg, gir eit barn tru på egne evner. Når det som hender vert sagt høgt, påverkar dette den kognitive prosessen som oppstår når ein prøver å meistre ei oppgåve (Bandura, 1983b, her sitert i Bandura, 1986, s. 402). Dette stemmer med det som vert sagt om sjølv modellering, der ein repeterer for seg sjølv kva som skjedde- positivt eller negativt forsterkande (Dowrick, 1983, her sitert i Bandura, 1986, s. 403).

7.7 Bidrag til initiativ og handling gjennom bruk av sansar og organisering

Det vert viktig at ein som vaksen med ansvar for born med nedsett syn, gir barnet så mange opplevingar ein kan gjennom sansane. Det gir barnet kunnskap basert på aktive og konkrete erfaringar. Ingen sans kan erstatte synstapet. Ein må vera bevisst at ein som har begrensa synssans, har begrensa adgang til informasjon. Det eit barn med nedsett syn opplev gjennom sansane sine, er ofte tolka gjennom dei vaksne sine auger td " kjenn med hendene dine på pelsen til hunden, kjenner du kor mjuk den er? Her er snuten, kjenner du- den er litt våt! No sleiker han deg på handa med tunga si". Skal dei borna med utfordringar i forhold til syn, få adgang til informasjon, må dette vere planlagt og gjennomtenkt frå den vaksne si side (Bredahl, 1997, s. 54- 56). Denne informasjonen må inn i planarbeidet for barnehagegruppa og brukast til å utvikle ein individuell utviklingsplan for barnet.

Stern (Bredahl, 1997) held fram synet som ein viktig faktor for organisering. Å få erfaring med dei ulike gjenstandane i verda, som òg Merleau- Ponty vektlegg, er viktig for å få ei erkjenning av meg sjølv og den andre. Denne prosessen er ein aktiv prosess, der barnet ut ifrå det som den vaksne tilrettelegg for, får eit bilete av sin eigen kropp og korleis den verkar som heilskap og delar (Bredahl, 1997, s. 56- 57). Born med nedsett syn kan òg ha vanskar med å skilje kva dei får fortalt og kva dei sjølv har erfart, i følge forskning gjort av Scott (Bredahl, 1997, s. 60). Ved at born med nedsett syn har andre signal og svar, kan det lett oppstå misforståingar. *Barnet er lengere tid om at "svare", og budskaber oppfattes ikke så nemt, som når man kan bruke alle sanser samtidig* (Bredahl, 1997, s. 64). Desse borna treng at vaksne stimulerer dei til kontakt med andre, då dei ikkje sjølv lærer desse ferdigheitene. Borna er konsentrert om seg sjølv og kan bli passive og inadvendte, om dei vaksne ikkje "speglar" dei og gir feedback på handlingane dei tek initiativ til (Bredahl, 1997, s. 60- 65).

7.8 Rollemodell og pådrivar for motorisk utvikling og meistring

I den daglege kontakten med born med nedsett syn er det viktig å oppmuntre barnet til å vera i mykje generell aktivitet (Jeremiassen, 2013, s. 73). *En seksåring har først og fremst behov for allsidig aktivitet, noe som er fullt mulig bare man er påpasselig og gir litt støtte og hjelp nderveis* (Jeremiassen, 2013, s. 79). Eit barn som er aktivt og får mange sosiale knutepunkt, aukar òg sjangsen sin til å få ein betre helsegevinst. Aktivitet gjer at barnet vert skjerpa og meir tilgjengeleg for læring. Born med svekka synsevne treng mykje eigenaktivitet i omgjevnadene, for å få innsikt i td strukturen i omgjevnadene. Innlæring av begrep basert på egne erfaringar, tek slik lang tid. Det vert difor viktig at ein stimulerer og oppfordrar barnet til eigenaktivitet. Dette har stor betydning òg ut frå eit læringsperspektiv, då begrepsinnlæring fortset vidare opp i skulealder (Jeremeiassen, 2013, s. 79).

Mykje og variert aktivitet gjer kroppen sterkare til å tole motstand og belastning, utan at det skal oppstå skade. Oversikt over omgjevnadene, å velge ut mål og variasjon i strategiane ein vel for rørsle, er hovudårsaka til at ein slik aktivitet kan føregå. Born med nedsett syn vil få perspektiv på heilskapar både ut frå synsresten sin og som eit resultat av taktil- kinestetiske impulsar og hukommelse. Rørsle og forflytting, i kombinasjon med evt lyd vert òg viktig. Å bevege seg langsamt, er derfor karakteristisk og i tråd med føresetnadene til barnet. Det er behov for at dei vaksne legg til rette for leik, for å auka tryggleiken til barnet og for å gjere det

fysiske miljøet forutsigbart. Då kan eit barn med nedsett syn bevege seg ganske fritt og slik utvikle nye ferdigheiter (Jeremaissen, 2013, s. 72- 73).

Objekt og gjenstandar som er plassert litt opp frå underlaget, eller å balansere på gjenstandar som står tett ved sida av kvarandre, er utfordrande for born med nedsett syn. Dei treng vaksne som oppfordrar dei til slik type aktivitet og gir dei handstøtte. Dette gjeld òg når ein skal halde balanse på underlag som gir etter eller er varierende i form (Jeremaissen, 2013, s. 73).

Kropp og rørsle er reiskaper til å erobre verda. Når born er trygge på sin eigen kropp og sine egne reaksjonar, får kroppen eigenverdi. Når ein får innsikt og kunnskap om korleis kroppen fungerer, styrker og moglegheiter og kva kroppen betyr for velvære, får born moglegheit til å få innsikt i både seg sjølv og andre menneske. Skal ein vaksen gi borna med nedsett syn innsikt i dette, må den vaksne vere aktivt tilstades og bruke både språk og eigen kropp inn mot å støtte barnet i bruk av kroppen sin som samlar av erfaringar (Bylander og Thomsen, 2008, s. 9).

En `begeistringssmitter` er en trygg og omsorgsfull person som evner å være tilstede med hele seg. Det er en som elsker jobben sin sammen med barna og som du ser gløden og engasjementet i øynene til (Arnesen, et.al, 2010, s. 19). For å motivere born med nedsett syn (og alle andre born), må den vaksne vere ekte, engasjert og finne balanse mellom egne interesser og engasjement i det borna brenn for. *og det er når man opplever en genuin glede ved å gi barna gode dager og enkeltopplevelser, at man er en begeistringssmitter* (Arnesen et.al. 2010, s. 20). Vaksne i barnehagen treng å vera bevisst kva aktivitetstilbod barnehagen tilbyr. Ein må som vaksen engasjere seg og delta aktivt i borna sin leik og motoriske aktivitet og vere seg bevisst at den rolla ein har som vaksen saman med borna, gi rammer og moglegheiter for borna sin aktivitet (Ibid, s. 20- 22). At personalet i tillegg motiverer og er opne for kvarandre sine idear, samt er bevisst på å gi positive tilbakemeldingar både til kvarandre og til alle borna, gir gode føresetnader for at born med nedsett syn får vera aktive i rørsle miljøet sitt (Ibid, s. 23).

Personalet i barnehagen må tenka medan dei handlar. Ein slik refleksjon rundt eiga praksis, samstundes som ein er open for improvisasjon, gjer at ein gjennom rørsle legg grunnlag til "spin off" effektar på andre område. Aktiviteten må ha verdi i seg sjølv for barnet, den må gi glede og tene eit formål for den enkelte. Erfaring med kroppen som eit mål i seg sjølv er motivert frå barnet sjølv. Fagpersonar må vere seg bevisst respekten for den enkelte som ein kroppsleg vissheit. At barnet får kjennskap til eit mangfald av aktivitetar som har eigenverdi

og at rørsle er avhengig av rørsle, er ein prosess som er avhengig av å bli erobra (Duesund, 1993, s. 59- 62).

7.9 Vaksne som motivatorar for læring, gjennom aktivitet, leik, rørsle og rollemodell

Dei ferdigheitene barnet meistrar, må sjåast i samanheng med både det barnet sjølv meistrar og det andre meistrar. Samstundes, må ein vite kva som er `normalt` for barnet, noko som kan vera utfordrande for fagpersonar rundt born med nedsett syn, då det som regel manglar realistiske modellar ein kan samanlikne med (Bredahl, 1997, s. 66). Dette arbeidet har fysisoterapeut Rita Jeremiassen tatt på alvor i sitt arbeid med å skrive boka *Å se ved bevegelse* (2013). Her har ho laga ulike bedømmingstabellar basert på dei ulike utviklingstrekk hjå blinde og svaksynte born i alderen 0- 6 år, med heilskapleg utvikling som fokus og motorisk funksjon som ein naturleg og viktig del.

Vaksenpersonar rundt born med nedsett syn, bør ha tilnærma lik metodisk tilnærming til barnet. Dette krev at dei vaksne har tid og er observante i forhold til varierende tilpassing av hjelp i situasjonar, med tanke på både alderen og utviklingsnivået til barnet. Desse borna treng hjelp til å skapa merksemd rundt korleis ein uttrykker kjensler. *Rammen omkring konkrete situasjoner må bygges opp omkring et repeterende system, bestående av navn, pronomen, retnings- og avstandshenvisninger, navn på konkrete, handlings og hendelsesbeskrivelser osv.* (Jeremiassen, 2013, s. 12).

I Rammeplanen for barnehagen, vert det framheva kor viktig den vaksne si rolle som rollemodell for borna er. Vaksne i barnehagen har eit stort ansvar når det gjeld å inspirere og motivere born til utvikling og til å utfordre seg sjølv. Gjennom å styre aktivitet, kan ein gi born nye impulsar. Samstundes er det viktig å gi tid og rom til fri utfolding. Bevisst haldning til vala ein tek, samt refleksjon rundt eigen praksis, kan vere med å påverke born med svekka syn sin motoriske utvikling positivt. Motivasjon vert då sentralt. Å finna ut kva som motiverer den enkelte, slik at barnet med nedsett syn opplev glede over og meistrar det ein held på med, er viktig å vera bevisst på. Rørsle for rørsle si eiga skuld i førskulealder, gjer borna trygge på kroppen sin og glede og motivasjon til å bruke kroppen aktivt seinare òg (Arnesen et. al., 2010, s. 28, 30).

For born med nedsett synsfunksjon, er det viktig at den vaksne har eit leikande samspel og tek på seg ei rolle i leiken med borna. Då kan ein gi barnet instruksjon, oversikt, hjelp og støtte til å meistre leiken. Men det er viktig å hugse på at alle barn er unike og ulike. Born med nedsett syn treng òg innimellom å observere dei andre borna og få tid til å la inntrykk synke inn. Som vaksen må du vise at du ser barnet, oppmuntre og vise at du vil ha det med i aktiviteten. I mange tilfeller kan det vera nyttig å bane rørsle med barnet. Når ein slik hjelp barnet gjennom rørsle, med mange repetisjonar, får barnet tryggleik og meistringskjensle. Dette er viktig for at barnet skal kunne gripe aktivitet på eiga hand og bruke rørsle inn mot nye val og ny aktivitet (Ibid, s. 31- 32). Visstheit rundt vaksenrolla er avgjerande for at born med nedsett syn skal få optimale moglegheiter i ei heilskapleg utvikling.

Ein vaksen som er bevisst på korleis ein er som rollemodell, er tydeleg på det ein vil borna skal lære, for å kompensere for begrensingane barnet har. Born vert etterkvart òg flinkare til å vere fokusert på det dei skal lære alt etter alder og utvikling. For born med nedsett syn er det lettare å vere konsentret om det ein skal ha fokus på, når situasjonen er sturkutert rundt kva som skal lærast. Fleirdimensjonal stimulering- taktilt, visuelt og auditivt, ser ut til å vere den måten både normaltfungerande born og born med nedsett syn, lærer best på. Born ser ofte ikkje utfallet og nytten av det dei skal lære der og då. Vaksne som tilpassar åtferda si til det barnet skal lære, gjer at barnet snart ser nytten av å ha ein motivator og at rørsle ein utfører endrar seg med meir erfaring. Kompleksitet og utvikling aukar, når barnet ser nytten av å gjere som vaksenmodellen (Bandura, 1986 s. 86- 87).

7.10 Refleksjon rundt heilskapleg utvikling

Når ein anerkjenner kroppen, anerkjenner ein læring gjennom sansar, aktivitet og erfaring. Innan pedagogisk tenking, er tanken om å vera kroppsleg og at fysiske omgjevnader er av betydning for læring, relativt ny. *En slik helhetlig forståelse av barns læring krever at alle deres `språk` og former for tenking blir anerkjent* (Eisner, 2002; Forman, Edwards, & Gandini, 1998, Goodman, 1976, her sitert i Fredriksen 2013, s. 27). I dagens samfunn er heilskapleg utvikling eit mål, men er det eit reelt mål? Så lenge nokre former å tileigne seg kunnskap på vert ansett som viktigare enn andre, tenker eg at dette er ei stor utfordring. Både forventingar og fordommar spelar her inn og kanskje er ein ikkje ein gong klar over at ein har desse fordommane og forventningane (Ibid, s. 27- 28).

Tek ein utgangspunkt i borna si oppleving av aktiviteten, vil ein som vaksen leggja vekt på vissheit rundt kroppen. Som fagperson må ein finne den enkelte sine potensielle evner og opplevingar. Då opnar ein opp for større grad av sjølvorganisering og kreativitet, noko som bidreg til å auke det enkelte barnet sin vissheit rundt eigen kropp og å erfare seg sjølv som eit heilskapleg menneske (Duesund, 1993, s. 42).

I heilskapleg læring er kjensler, sansar, minner, tankar, kropp og uttrykks- og kommunikasjonsformer fletta gjensidig saman. Fantasi vert sett på som ei drivkraft i læringa og sosiale og fysiske omgjevnader er viktig i det enkelte barnet sin individuelle kognisjon (Fredriksen, 2013, s. 28). *Èn av de seks kompetansene jeg oppdaget hos barn er deres evne til å erfare helhetlig* (Ibid, s. 83). Dei somaestetiske erfaringane våre, den kroppslege indre opplevinga, påverkar kva ein likar og ikkje likar. Dei verkar på meningsskapinga vår utan at ein tenker særleg over dei. Korleis ein kan erfare er avhengig av utforminga av kroppen vår. Sansane og organa våre gir oss mange moglegheiter, men òg begrensingar (Ibid, s. 82- 84). Vil det seie at born med nedsett syn, vil få ei anna heilskapleg utvikling enn sjåande born? Eller? Kven er det i så fall som avgjer det? Etske refleksjonar rundt dette trur eg ikkje ein kjem utanom. Som fagperson med ansvar for born si utvikling, trur eg ein tener på å ta slike rundar med jevne mellomrom.

7. 11 Bevisste val

Vissheit betyr i utgangspunktet ikkje at *eg tenkjer*, men at *eg kan* (Duesund, 1995). Ved at dei reiskapane eg bruker vert eitt med kroppen, vert å meistre noko ein integrert del av meg. Det handlande barnet og svara omgjevnadene gir det, vert ein heilskap (Stray og Stray, 2007, s. 77).

Skal utviklinga av kunnskap i barnehagen bli god, må personalet kunne setje ord på og begrunne kvifor dei gjer som dei gjer. Barnehagen som organisasjon kan ikkje i seg sjølv læra, det er personane der som skaper, tileignar seg og vidarefører kunnskap. Klarer personalet å systematisera eigne erfaringar, henta fram og omsetja kunnskap i praksis, er dei den lærande organisasjonen dei er plikta å vera. Med dagens kunnskap vert born si utvikling gjerne betrakta ut frå fleire faglege perspektiv samstundes. Kva syn ein har på born, barndom og born si utvikling vil vera avgjerande for kva forståing ein som vaksen har av born og korleis ein som vaksen vel å forholde seg til born (Sørensen et.al., 2012, s. 18- 19). Når born

sitt syn er sterkt redusert, inntre andre premissar for aktivitet og læring. Individet si evne til fri og spontan utfalding vert begrensa. I utgangspunktet er nedsett syn ei alvorleg funksjonshemming i utvikling av samspel og sjølvforståing. Tverrfagleg samarbeid med fokus på heilskapleg meistring, der motorisk funksjon og strategiar er ein viktig del, er noko personalet i barnehagen må ta aktivt stilling til (Jeremiassen, 2013, s. 5 og 9).

Kva rolle og posisjon den vaksne tek, vil påverka borna. Veremåten vår og den måten ein sjølv er tilstades med kroppen sin, saman med borna, er avgjerande for born sin leik. For born med nedsett syn, som for alle andre born, er det viktig at den vaksne varierer posisjon og rolle alt etter situasjon og kontekst. Som leikekamerat deltek ein aktivt i leiken på born sine premissar, med stor moglegheit til å sikre at alle borna er deltakande. For born med svekka syn er det viktig at den vaksne rettleiar, når td leiken skiftar fort karakter eller det skjer ting utanfor den enkelte sitt synsfelt, som er av betydning for leiken. Når den vaksne er tilskodar, kan ein observere om barnet med nedsett syn er aktiv i leik, bruker sine motoriske ferdigheiter og om det evt er nokre områder der den vaksne må ivareta og legge til rette for ekstra stimulering. Som parallell leikar, kan den vaksne gi inspirasjon til borna, ved å leike ved sida av, men ikkje med borna. For born med nedsett syn, kan det i settingar der det skjer mykje, vera utfordrande å kome igong med ein aktivitet. Då må den vaksne ta initiativ til og legge til rette for ein skjerma leik, der den med nedsett syn føler oversikt og meistring. Vaksne i barnehagen treng slik å vera gode på å observere born i aktivitet. Observasjonane må sjåast i ein vidare samanheng og ikkje berre isolert. Ein må snakke med barnet ein observerer om det ein har observert, for å ivareta det enkelte barnet (Osnes et.al., 2010, s. 35- 40).

Barnet bør ha omgjevnader som kan skape heilskap i utviklinga, gjennom koordinering av organ, hender, føter og gjennom bruk av dei i samspel med omgjevnadane. Dei vaksne må sikre at born med nedsett syn kjenner samanheng med det dei gjer og det livet dei lev, miljøet rundt og ikkje vektlegge ei side av utviklinga meir enn andre. Organisering av kvardagen slik at barnet bevisst skal stå i ein livsprosess der alle aktivitetar har sin reelle og naturlege plass, for slik å ta i bruk egne evner og anlegg, må vere ein del av den vaksne sin daglege gjennomtenkte aktivitet (Vaage, 1998, s. 79- 84).

Når ein er fysisk aktiv eller planlegg aktivitetar, kan det vera glidande overgangar mellom mål og middel. *Man kan "riskere" at det man planla som middel faktisk blir et mål* (Duseund, 1993, s. 40). Saman med born med nedsett syn, må ein planlegge for aktivitet i eit vidare perspektiv. Planlegginga må nødvendigvis vera detaljert, men samstundes gi rom for

improvisasjon og opning mot det uventa og overraskande. For disse borna i førskulealder, er det kroppserfaringa og det å sansa som er det vesentlege målet (Duesund, 1993, s. 40- 41).

8.0 Oppsummering

Som pedagogisk virksomhet skal barnehagen legge til rette for at barna blir kjent med verden rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). For meg vert det då heilt nødvendig at personalet har kunnskap om og reflekterer rundt kor viktig bruk av kroppen er for born med nedsett syn. Både for å få erfaring og lære, i perspektiv av ei heilskapleg utvikling, men òg for å kunne utvikle tru på seg sjølv og initiativ til sjølv å kunne møte verda og gjennomføre egne ynskjer.

Som pedagog vert det viktig at ein er "vaken" for dei kroppslege signala til born med nedsett syn. Når barnet verkar uinteressert i det som føregår, kva betyr det egentleg? At barnet kjedar seg, er lei, eller er det eit stressignal frå barnet om at barnet må bruke enormt mykje vilje og energi for å følge med? Slik tenker eg at kroppen heilt klart har ei viktig rolle innan pedagogikken. Ikkje berre i læringsprosessen hjå barnet, men òg i stor grad hjå den vaksne som er ein `monitor` eller ein som i interaksjonen og kommunikasjonen med barnet og som skal kjenna dei viktige signala på eigen kropp ut frå det ein observerer. *Gjennom aktivitetene tar kunnskapen plass i kroppen, og blir til proksimal, taus kunnskap, som barnet, uten å vite det, bygger vidare på når det møter større læringsmessige utfordringer* (Stray og Stray, 2007, s. 82).

Ved at både pedagogikk og spesialpedagogikk i stor grad enno tenkjer læring som reint kognitivt, lausreve frå resten av individet, er det viktig at bruk av kroppen vert løfta fram og drøfta. Kroppen er ikkje irrelevant for læring, den er ein del av pedagogikken sitt område. *Et barn som lærer på barnets måte, er entusiastisk, oppslukt og konsentrert, selv i aktiviteter som krever mye arbeid og anstrengelse* (Stray og Stray, 2007, s. 82). Merleau- Ponty sitt arbeid, viser nettopp dette. Kroppen skil seg ikkje frå omgjevnadene, eller subjektet, den er ei bekrefting på at eg er gjennom alt eg erfarer. Eg er gjennom kroppen min (Merleau- Ponty, 1994).

Nedsett synsfunksjon gjer at det er meir utfordrande å få oversikt over den andre sine kroppsuttrykk og intensjonar, noko som påverkar den spontane uttrykksforma til barnet. Denne vert det viktig å registrere og fortolke rett. Får ikkje barnet respons på utspela sine, kan det utvikle innaktivitet og tendensar til tilbaketrekking. Merksemd og kommunikasjon er sentralt i forhold til utvikling av sjølvforståing og begrepsdanning, men òg i utviklinga av barnet sin sosiale funksjon. Mange initiativuttrykk har ein motorisk komponent. Evna eit barn

har til å ta egne initiativ, vert påverka av oversikt over samhandlingspartnaren sine intensjonar og handlingar. Som vaksen vert det viktig å vera observant i forhold til dette. Ulike lysforhold kan spela ei stor rolle i forhold kor godt born med nedsett syn kan ta seg fram og kor godt deira motoriske funksjon fungerer i enkeltsituasjonar (Jeremiassen, 2013, s. 7).

Det er veldokumentert at synshemming generelt, og synstap spesielt, er slitasjefremmende på bevegelsesapparatet (Jeremiassen, 2013: 79). Smerter kan verta forsterka gjennom å vera lite aktiv. Lærer born å vere fysisk aktive i ung alder, er det større sjans for at dei fortset med dette vidare. Nøkkelen til ein god funksjon i kvardagen, er aktivitet- både tidleg i livet, men òg seinare (Ibid).

Grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for å mestre livets utfordringer skapes allerede i tidlige barneår (Sørensen et. al., 2012, s. 5). Born med nedsett synsfunksjon må alltid verta forstått ut frå eit utviklingsperspektiv. Dei er, som alle andre born, i stadig endring og utvikling, i samspel med og forstått ut frå dei sosiale og miljømessige omgjevnadene sine. Dynamisk samspel med betydningsfulle nærpersonar (td personalet i barnehagen), kan gi born med nedsett syn stimulering og utviklingsstøtte når det gjeld utvikling av dei fleste ferdigheter. Born i førskuelalder har uante utviklingsmoglegheiter, det bør nyttast til barnet sitt beste. Born med nedsett syn, må få oppleva mest mogleg meistring gjennom å utnytte dei ibuande ressursane sine (Sørensen et.al., 2012, s. 5- 7).

Det som den enkelte vurderer som viktig og meingsfullt gjennom deltaking, er med på å skape ein god kvardag. Førskuleborn med nedsett syn, skal i følge Rammeplan for barnehagen (2011) medverke i sin eigen kvardag. Det betyr at dei skal få ytra seg om det dei måtte ynskje. I tråd av å vera born, er dei likevel underlagt foreldre og fagpersonar som taler deira sak i forhold til utvikling og livslang læring (Kissow og Therkildsen, 2006, s. 15). Behov for forskning som vektlegg born med svekka synsfunksjon si oppleving av den støtta dei får ut frå sine behov, er eit behov som ikkje er dekkja så langt. Målretta og bevisst prioritering av ressursar, kan kanskje bidra til å få tak i desse personlege opplevingane (Bredahl, 1997, s. 164). Denne avhandlinga sin svakheit er nok nettopp dette, at eg har fordjupa meg i litteratur, utan å utføre empirisk studie. Likevel tenker eg at eg har fått sett søkelyset på eit viktig og lite belyst område.

Målet for den heilskaplege utviklinga til born med nedsett syn, burde ikkje berre vere `læring for livet`, men òg `læring til livet`. Slik vert utvikling av livsdugleik, livsmot og livsinnhald

avgjerande. Som profesjonell kan det vera nyttig å tenke over dette som eit mål for born generelt, ikkje berre i forhold til born med svekka syn spesielt (Bredahl, 1997, s. 168)

God fysisk form og fysisk overskot bidreg til at eit barn med svekka syn, kan meistre organisering, konsentrasjon og uthald gjennom sine daglege gjeremål. Nedsett syn gir andre livsvilkår. Vilkår som ein kan læra seg å leva med, men som ein i periodar kan trenga hjelp og støtte for å takle. Den hjelpa dei vaksne i barnehagen kan bidra med i tråd av vaksenstøtte og tilrettelegging og dei ulike hjelpemidla den enkelte synshemming utløyser, kan saman gi det enkelte barnet dei beste vilkåra (Bredahl, 1997, s. 170- 174).

Sjølv om fokuset i denne avhandlinga har vore born med ein diagnose innanfor synsproblematikken, viser undersøkingar tilbake frå 2006 frå USA og EU at eitt av fem born har problem med synet. *Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon (barnehageloven § 2), men kan den oppnå dette uten innsikt i synsevnen?* (Hansen, 2013, s. 9). Fordi ansatte i barnehagen ikkje har kunnskap om born og synsproblematikk, får mange born innafor denne kategorien, begrensa moglegheitane sine til å utnytte ibuande evner og anlegg (Ibid). Når ein ser at den nye barnehagelærerutdanninga ikkje har spesialpedagogikk inn i grunnutdanninga lenger, stiller eg spørsmål ved om ein utdannar pedagogar som kan ivareta alle born like godt. Med tanke på at det i dei spesielle tilfella med synshemming ikkje alltid er tilstrekkeleg med generell spesialpedagogikk ein gong, bør ein tenke godt gjennom korleis ein skal ivareta desse borna. *Innsatsen må gjennomføres av personer med relevant kunnskap om de utfordringene man står overfor* (Hvidsten, 2014, s. 48). Godt tverrfagleg samarbeid er eit absolutt krav, om ein skal sikre den heilskaplege utviklinga.

Korleis ein som vaksen ser på born, vil vera påverka av menneskesynet ein har og bli tydeleg i samvær med alle menneske. *Det handler om å se, løfte frem og `bruke` ulikhetene i gruppen* (Åberg og Taguchi, 2007, s. 71). Å sjå den enkelte som ressurs og synleggjere alle borna, er ei viktig oppgåve som pedagog. Samstundes må ein ha lyst til å stadig vidareutvikle seg sjølv. Å jobbe for å gjere ulikskap til ein ressurs i barnegruppa, er noko som ivaretek born med nedsett syn i forhold til deira måte å gripe ann verda på (Ibid, s. 72- 74). Ein må vera bevisst at ein som vaksen òg gir desse borna utfordringar som kan overvinnast, sjølv om det kan kjennast vanskeleg (Ibid, s. 77). Å vera lyttande og gjere motstand mot sine vante måtar å tenke og forstå på, gjer den vaksne i betre stand til å møte og ivareta born med utfordringar i forhold til synssansen (Ibid, s. 89). Som vaksen i barnehagen treng ein òg å befinne seg i `livslang læring` - å alltid villa bli betre og utvikla seg vidare (Ibid, s. 94).

Me lev livet vårt ilag med andre og skaper livet vårt ilag med andre. Education/ læring føregår overalt. *Educational encounters, to begin with, should result in understanding, not mere performance* (Bruner, 1996, s. XI). Forståing består av å sjå meiniga med ideen eller fakta, eller den generelle strukturen av læring. Å oppnå læring, er mest nyttig for den som lærer når han får lære gjennom eiga deltaking og bruke sine egne kognitive prosessar. Då vert det ein lærer sett i lys av det ein kan frå før og referansene til tidlegare lærdom vert tatt i bruk. Uansett kor komplekst noko er, kan det presenterast til den andre på ein måte som gjer at den andre lærer noko- gjennom instruksjon som gir djup forståing. Læring vert sett på som ein spiral som bygg vidare på allereie lært kunnskap. Den vaksne vert her ein guide, ein som hjelp barnet til å skjøne og oppdage på eiga hand. Ein tilretteleggar for læring. Intellettet og kroppen jobbar saman og utfyller kvarandre, dei kan ikkje sjåast lausrivne frå kvarandre. Fagleg kunnskap og teori hjelp oss til å få på plass vaner og korleis me skal gjere ting. Men me har ikkje fått kunnskap og lært noko før me får tilbakemeldingar frå oss sjølv gjennom å gjennomføre og meistre aktiviteten (Bruner, 1996, s. XI- XII).

Kroppsopplevelsen kan bygge bro mellom erkjennelse og eksistens (Duesund, 1993, s. 91). Ein lærer ikkje heilskapen å kjenne gjennom berre å studere delane, om ein tenker heilskapleg tilnærming. Dei ulike delane integrerer og omsluttar kvarandre. Merleau- Ponty hevdar at gjennom bruk av kroppen og sansane erkjenner ein omverda og vert eit reflekterande menneske med språk og identitet. Me èr` kroppen vår (Duesund, 1993, s. 113). Det er kroppen som fyrst forstår verda. Erfaringar festar seg i kroppen i form av "kroppsskjema", ved at kroppen heile tida søker meining (Merleau- Ponty, 1994, s. 41). Kroppen si subjektive oppfatting av omverda er fundamental for å eksistere som person, med si eiga vissheit (Ibid, s. 42). Slik vil òg endringar i kroppen, endre opplevinga til den enkelte. For born med nedsett synsevne, vil kroppslege vaner, ferdigheiter og uttrykk seie noko om kven dei er og kva verd dei lev i (Duesund, 1993, s. 118). Språk uttrykker kroppen, samstundes som det fastheld og overskrid kroppen (Ibid, s. 161). Den sosiale konteksten og korleis ein vert oppfatta av andre vil alltid påverke korleis me forstår oss sjølv (Ibid, s. 163).

Duesund kan i doktorgradsavhandlinga si dokumentere at elevane gjennom fysisk aktivitet både har fått ny kunnskap og fått styrka sin eksisterande kunnskap. Sosiale forhold vert trekt fram som noko som bidreg til at ein "gløymer" kroppen og hengir seg til sjølv aktiviteten (Ibid, s. 306- 308). Fysisk- motorisk og fysisk- sosial sjølvoppfatning vert påverka av den sosiale dimensjonen, dette kan ein få bekrefte gjennom kvalitative analysar (Ibid, s. 309). Eg seier meg her einig med Duesund, at ein nok burde gjennomført meir inngåande intervju og

analyse av born med nedsett syn, for å få eit fullgodt bilete av barnet si oppleving. Oppfølging vert sentralt i form av at endra kompetanse gir endra oppfatting av ein sjølv (Ibid, s. 321). For å få nytta denne kunnskapen til borna sitt beste, må alle vaksenpersonar rundt born med nedsett syn, få tilgang til og dele denne kunnskapen (Ibid, s. 325).

For å auka handlingskompetansen til fagfolka ute i barnehagen, når det gjeld forståinga av kvardagen til born med funksjonsnedsetting, treng ein kunnskap om ulike modellar som gir ulike perspektiv på funksjonshemming, normalitet, normalisering, moglegheiter og begrensingar for det enkelte barn. Skal ein utvikle gode arbeidsmetodar som gir born med svekka syn gode utviklingsmoglegheiter, må ein kartlegge utfordringane til det enkelte barnet. Haldningar, verdiar og perspektiv frå den vaksne ute i barnehagen, vert avgjerande for kva som vert moglegheiter og begrensingar i kartlegginga, men òg i forhold til kva metodar og reiskaper som vert utvikla inn mot barnet med svekka syn. Tilstrekkeleg kunnskap om den aktuelle synsutfordringa vert derfor viktig (Hvidsten, 2014, s. 37).

Med denne oppsummeringa, tenker eg at eg kan dra linjer som stadfestar at motorisk meistring absolutt har positive verknader for den heilskaplege utviklinga til born med svekka syn. Bevisst tenking rundt vaksenrolla og bruk av rommet kan bidra til erfaring, handling, initiativ og læring. Noko som gir positive ringverknader til utvikling av heile mennesket. *.. må vi våge å stille krav og utfordre det synshemmede barnet. De har rett til læring og utfoldelse på lik linje med seende barn* (Augestad et.al., 2012, s. 10). Med pedagogisk tilrettelegging, oppmuntring, ros og sosialt samspel, kan ein løysa utfordringar som oppstår. Oppleving gjennom meining og motivasjon, ut frå egne føresetnader er viktig i læreprosessen til eit barn med nedsett syn. Å bli sett og verdsett, motiverer til ny læring. Lysta til å lukkast må vera større enn uroa for å mislukkast, slik at pågangsmot sigrar over vegring og ein kjem igang med oppgåva (Ibid, s. 10). Bevisst refleksjon rundt den profesjonelle vaksenrolla i barnehagen vert avgjerande for ei slik utvikling.

Litteraturliste

- Andersen, K.J. 2010. *Små synsvansker- store konsekvenser. Et uopdaget problem for mange- en ulykke for hørselhemmede?.* I Hjelmervik, E., Hartveit, G., & Olsen, W. (Red). *Utfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest.* Bergen: Statped skriftserie nr. 98, 19 – 29
- Arnesen, E.S., Gulbrandsen, K., Gundersen, A.H. og Hovden, L. 2010. *Bevegelsesglede i barnehagen. Begeistringssmitte og tilrettelegging.* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Augestad, L. B., Krokstad, E., Bye, E. & Jeremiassen, R. 2012. *Bevegelsesglede for synshemmede. Praktisk- pedagogisk tilrettelegging.* Tambartun kompetansesenter: Statped skriftserie nr. 107.
- Bagtøien, T.E. 2010. *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv.* Oslo: SEBU Forlag.
- Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Befring, E. 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, A. 2009. *Småbarnas kroppslige verden: sansemotorisk utvikling hos barn 0- 3 år.* Oslo: Sebu Forlag.
- Bredahl, A.M. 1997. *Kan man løpe fra problemene? Om utvikling, synshandicap og idræt.* København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education.* England: Harvard University Press.
- Bylander, H.I. og Thomsen, I.B. 2008. *Sprog og leg.SOL. Sproglege til børn fra 2- 9 år med et eller flere sprog.* Roskilde: Special- Pedagogisk Forlag.
- Creswell, J.W. 2012. *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative reaserch*(4. ut.) Boston, MA: Pearson.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humanoria (1995) *Seks innlegg om forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humanoria.* Oslo: NESH.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humanoria (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria.* Oslo: NESH.
- Duesund, L. 1993. *Kroppen i spesialpedagogikken. en teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning.* Doktoravhandling. Oslo; Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Duesund, L. 1995. *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. 2006. *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredriksen, B.C. 2013. *Begripe med kroppen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K og Skogen, K. 2006. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Gadamer, H.- G. 2010. *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Grindberg, T. og Jagtøien, G.L. 1999. *Barn i bevegelse. Fysisk fostring i barnehage og skole*. Otta: Tano A.S.
- Haugen, K.S. 2012. *Tidlig innsats for barn og unge med gradvis progredierende synssvekkelse*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hansen, I. 2013. *Liten tue kan velte stort lass. Små synsfeil kan gi store problemer*. Ruud, E.B. (red.). *Spesialpedagogikk 0213*. Oslo: Utdanningsforbundet, s.4- 9.
- Hvidsten Borthne, B.I. (red). 2014. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigomstad & Bjørke AS.
- Illeris, K. 2006. *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jeremiassen, R.E. Hinsverk 2013. *Å se ved bevegelse. Observasjoner av sansemotorisk utvikling og funksjon hos blinde barn i førskolealder*. NTNU Trondheim: Statped.
- Kaasa, Tine. 2010. *Kroppøving, kropp, identitet og selvoppfatning*. Norges Idrettshøyskole: Masteroppgave i idrettsvitenskap.
- Kissow, A.M. og Pallesen, H. 2006. *Mennesket i bevegelse*. København: FADLS` s Forlag A/S.
- Kissow, A.M. og Therkildsen, B. 2006. *Kroppen som deltager. Idræt og bevægelse i rehabiliteringen*. Roskilde: Glumsø Bogtrykkeri A/S.
- Kissow, A.M. 2013. *Idræt, handikæp og social deltagelse*. Roskilde: Ph.d.- programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Kjeldstadli, K. 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T.(red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: St. mld. nr. 16 (2006- 2007).
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: NOU.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Akademika AS.
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Rett til læring*. Oslo: Norges offentlige utredninger (NOU).
- Kunnskapsdepartementet. 2010- 2011. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Stortingsmelding 18. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysklett, O.B. 2006. *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merleau. Ponty, M. 1962. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau- Ponty, M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Noddings, N. 1997. *Pedagogisk filosofi*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Nordahl, A. & Misund, S.S. 2013. *Læring gjennom mestring. Skoggruppetmetoden*. Oslo: SEBU Forlag.
- Osnæs, H., Skaug, N.S. og Eid Kaarby, K.M.. 2010. *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pape, K. 2013. *Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pladsen, K. og Solevåg, I. (2012). *Barn og unge som er svaksynte. Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Huseby kompetansesenter.
- Retinitis Pigmentosa Foreningen i Norge. 2010. *Innsikt git utsikter. Informasjonshåndbok fra RP- foreningen*. Oslo: Retinitis Pigmentosa Foreningen i Norge.
- Ricoeur, P. 1966. *Freedom and Nature: The Voluntary and the Involuntary: 210*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2013. *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoug Haugen, K. 2012. *Tidlig innsats for barn og unge med gradvis synssvekkelse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, UIO. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Skram, D. 2007. *Leik og læring i samspel: pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Samlaget.
- Skram, D. 2014. *Femåringer lærer best i barnehagen -gjennom leik*. Solli, A (red.) *Første steg*. Oslo: Et tidsskrift for barnehagelærere fra utdanningsforbundet 2/ 14, s. 12- 13.
- Statped. 2013. *Veiledningsmateriell om å tilrettelegge opplæringen i fag for sterkt svaksynte og blinde elever*. Siste Skrik Kommunikasjon.
- Stray, L.L. og Stray, T. 2007. *Kropp og pedagogikk. Noen synspunkter på kroppens rolle i læring og lærevansker*. Østli, A.(Red.) *Spesialpedagogikk 0307*. Oslo: Utdanningsforbundet, s. 76- 83.
- Støren, I. 2010. *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M., Lerdal, B. 2012. *Egenledelse i lek og læring* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigomstad & Bjørke AS.
- Thorbergesen, E. 2007. *Barnehagens rom- nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Vaage, S. (red.).1998. *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*.Oslo: Abstrakt forlag as.
- Wikan, M. 2013. *Blinde Øyvind er arbeidsplassens sprekeste* Bergen: Bergens Tidende, nr. 278, uke 41- 146.årg., side 30- 31.
- Wilhelmsen, Gunnvor B. 2012. *Barns funksjonelle syn. Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD- 10, behov for tiltak?: Høgskolen i Bergen/ Statped Vest: Prosjektrapport Helsedirektoratet*.
- Åberg, A. og Taguchi, H.L. 2007. *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.