

LEGEUDVIKLING HOS BLINDE SMÅBØRN

Stine Gustafsson og Gunilla Preisler
Oversat til dansk af Vibeke Rosenkjær



Videncenter for Synshandicap
og Synscenter Refsnæs
© 2006

LEGEUDVIKLING HOS BLINDE SMÅBØRN

Stina Gustafsson og Gunilla Preisler

Oversat til dansk af Vibeke Rosenkjær

Videncenter for Synshandicap og Synscenter Refsnæs • 2006

LEGEUDVIKLING HOS BLINDE SMÅBØRN

Oversat til dansk af Vibeke Rosenkjær fra "Utvecklingen av lek hos blinda barn under förskoleåldern", rapport nr. 59, Stockholms Universitet, Psykologiska Institutionen, 1991. Foto: www.morguefile.com

Udgivet af Videncenter for Synshandicap og Synscenter Refsnæs • 2006

Trykte udgaver kan bestilles hos udgiverne. Udgivelsen findes desuden i elektronisk version (pdf og html) på Videncentrets hjemmeside,

www.visinfo.dk/forlag.

ISBN: 87-91637-24-4

Synscenter Refsnæs
Rådgivning
Kystvejen 112 C
4400 Kalundborg
Tlf. 59 57 01 00
Fax: 59 57 01 01
www.synref.dk
synref@vestamt.dk

Videncenter for Synshandicap
Rymarksvej 1
2900 Hellerup
Tlf. 39 46 01 01
Fax: 39 61 94 14
www.visinfo.dk
visinfo@visinfo.dk

INDHOLD

SAMMENFATNING	side 1
INDLEDNING	side 2
TEORIER OM LEG	side 4
BØRNS LEGEUDVIKLING	side 7
Den tidlige leg	side 7
Den tidlige leg hos blinde børn	side 8
Legetøjets betydning	side 9
Blinde børns leg med legetøj og andre genstande	side 10
Den symbolske leg	side 12
Den symbolske leg hos blinde børn	side 14
Legesignaler hos børn	side 15
Den voksnes rolle i barnets leg	side 16
Den voksnes rolle i blinde børns leg	side 16
FORMÅL OG OVERVEJELSER	side 18
METODE	side 20
Undersøgellesgruppe	side 20
Arbejdsmetode	side 21
Analyse	side 22
RESULTATER	side 24
Legeudviklingen 0-2 år	side 24
Legeudviklingen 2-3 år	side 26
Legeudviklingen 3-4 år	side 29
Legeudviklingen 4-5 år	side 34
Legeudviklingen 5-6 år	side 39
DISKUSSION	side 43
Hvilke udtryk fik legen?	side 45
De voksnes betydning	side 46
Nogle overvejelser omkring det blinde barns muligheder for at lege med seende børn	side 47
REFERENCER	side 49

SAMMENFATNING

Formålet med den foreliggende undersøgelse er først og fremmest at beskrive legeudviklingen hos blinde førskolebørn, fra undersøgelse af legetøj og genstande til symbolsk leg.

Der foretages ligeledes sammenligninger med seende børns leg, som den er beskrevet i litteraturen. Undersøgelsen indgår som en del af et langtidsstudium af blinde børns udvikling, især den kommunikative og sproglige udvikling. I alt er ni børn blevet observeret, fem drenge og fire piger. Deres leg og samspil med forældrene er registreret ved hjælp af videooptagelser i familiernes hjem. Analyserne af de blinde børns leg i alderen 0-6 år viste, at børnene i de første to leveår først og fremmest var beskæftiget med at undersøge forskellige genstande. På samme måde, som seende børn undersøger genstandes egenskaber, udforskede det blinde barn sin omverden ved at smage, føle med hænderne, ryste, banke og skrabe med genstande i nævnte rækkefølge. Derefter begyndte en ny undersøgelsesperiode. Denne gang for at udforske genstandenes funktioner. Det blinde barn er beskæftiget med sin udforskning i betydeligt længere tid, end seende børn normalt er. I alderen 2-3 år var størstedelen af de observerede børn først og fremmest beskæftiget med dels at undersøge og afprøve forskellige genstandes egenskaber og funktioner, dels at udforske omgivelserne. To af børnene, en pige og en dreng, begyndte i denne periode at vise symbolske handlinger i legeform. I alderen 3-4 år forekom en eller anden form for forestillingslege hos samtlige børn, som blev observeret. Der forekom dog variationer mellem børnene med hensyn til legens indhold, og hvilken frekvens den forekom med. Jo mere omfattende blinde børns sproglige udtryksformåen blev, desto mere indholdsrig og avanceret blev deres leg. Seende børn begynder at lege symbolske lege ved 1½-2-årsalderen. Det blinde barns symbolske leg forekommer oftest ved 3-3½-årsalderen, dvs. ca. 1½ år senere. De blinde børns leg fik ofte andre udtryk end de seende børns. Da lydverdenen spiller en meget stor rolle for det blinde barn, vendte den også tilbage i deres leg, bl.a. i form af imitationer af forskellige lyde.

Rapporten diskuterer også de voksnes rolle og implikationerne af undersøgelsens resultater med hensyn til blinde børns muligheder for at deltage i leg med seende børn.

INDLEDNING

Legen er en karakteristisk beskæftigelse i barndommen. Allerede fra de første levedage anstrenger vi voksne os for at lokke barnet ind i et lystbetonet legesamspil gennem berøring af barnets krop og gennem ansigtsudtryk og lydudtryk. Lidt efter lidt får vi et smil eller en bevægelse som svar. Når barnet er et par måneder gammelt, begynder det at interessere sig for legetøj, som præsenteres i dets umiddelbare nærhed. Legetøjet udforskes med mund og hænder. I anden halvdel af første leveår begynder vi at lokke barnet til at deltage i give/tage-lege samt borte-tit-tit-lege. Forestillingslegene begynder at optræde i andet leveår, og ved ca. 1½-årsalderen begynder barnet at anvende symboler. Symbolerne optræder dels i form af forsinkede imitationer, dels i form af sproglige udtryk.

Legen indeholder hovedsageligt tre komponenter: en kognitiv komponent, som opmuntrer barnet til at eksperimentere med allerede kendte sammenhænge, en affektiv komponent, der består af positive følelsesmæssige oplevelser, som legen giver årsag til, og en social komponent, da legen i hvert fald i det første leveår primært er en aktivitet, som sættes i gang af den, der tager sig af barnet, og som giver erfaring om gensidighed i socialt samspil (Trad, 1990).

I den psykologiske og pædagogiske forskning er det i dag forholdsvis velbeskrevet, hvordan børn, som har alle deres sanser i behold, leger i en tidlig alder, hvordan de håndterer og udforsker legetøj og andre genstande, og hvordan de leger forestillingslege og rollelege. Når det gælder blinde børns leg, i særdeleshed den symbolske leg, findes der kun et begrænset antal studier. Formålet med følgende undersøgelse er at beskrive udviklingen af leg hos et antal blinde førskolebørn fra udforskning og håndtering af genstande til udvikling af symbolsk leg med særlig vægt på den symbolske leg. Studierne indgår som en del af et langtidsforskningsprojekt, som behandler samspillet mellem svært synshandicappede børn og deres forældre (se bl.a. Preisler 1987; 1989; 1990; 1991; under udarbejdelse; Preisler og Palmer 1987). 15 børn, alle diagnosticeret som blinde, deltog i hovedprojektet. Der er lavet videooptagelser af disse børn månedligt sammen med deres forældre i hjemmemiljøet og i nogle tilfælde også i daginstitutionen.

Hovedprojektets videomateriale er optaget med det formål at beskrive samspillet mellem det blinde barn og den person, der tager sig af barnet.

Det viste sig dog, at videomaterialet også indeholdt megen anden information om det blinde barns udvikling, bl.a. hvordan det udforsker, øver sig og leger. Denne information var så omfattende, at den kunne udgøre et grundlag for et særskilt studium i projektet. Det første delstudium påbegyndtes i foråret 1987 og resulterede i en C-afhandling i psykologi (Gustafsson, 1987). Afhandlingen belyste tre blinde børns måde at udforske og lege med genstande på i alderen 9 måneder til 3 år. Det foreliggende studium omhandler et større antal blinde børn end det første delstudium og strækker sig frem til 6-årsalderen. Studierne omfatter også den leg, der optræder mellem børn og forældre i hjemmemiljøet. I en rapport, som er under udarbejdelse (Preisler og Palmer), vil også legen mellem blinde børn og seende jævnaldrende i barnets børnehave blive belyst.



TEORIER OM LEG

Teorier om leg forsøger at forklare årsagen til, hvordan og hvorfor legen opstår og udvikles, og hvilken hensigt den har. Beskrivelsen og forklaringen af legens væsen varierer afhængigt af forskernes teoretiske baggrund. Psykoanalytikeren ser legen som udtryk for barnets indre verden, intelligensforskeren som et udtryk for barnets kognitive udvikling, antropologen som et kulturelt fænomen osv.

Sigmund Freud (1922) tog spørgsmålet om legens natur op i afhandlingen *Beyond the pleasure principle*. Hans opfattelse af leg bygger først og fremmest på observationer, han gjorde i en familie, som han boede hos en tid. I familien var en søn. Han var 1½ år gammel. Freud fandt, at drengen i sin leg aktivt bearbejdede ulystbetonede hændelser, som han passivt var blevet tvunget til at underkaste sig. Freud så endvidere, at barnet i legen gentog alt det, der havde gjort stærkt indtryk. Freuds opfattelse var, at barnet i legen kunne tilfredsstille sine behov. Barnet kan anvende genstande og situationer fra den virkelige verden og i legens form skabe sig sin egen verden. I legen kan barnet give udtryk for aggressive impulser, som kan være farlige at give udtryk for i virkeligheden, og som kunne føre til straf. På den måde opfylder legen en ønskeopfyldende rolle. I legen kan barnet prøve forskellige roller, f.eks. gå ind i en voksens rolle og gøre det, som den voksne kan og må. I sine rollelege gentager barnet ofte ubehagelige eller for barnet ubegribelige situationer. Ifølge Freud kan barnet gennem gentagelserne mindske spændinger og dermed reducere angst. Freuds opfattelse af legens funktion for barnets udvikling finder og fremmest anvendelse i lege-terapeutisk arbejde.

Melanie Klein (1932) udarbejdede i tyverne et legemateriale, som blev anvendt i psykoterapeutisk arbejde med børn. Gennem leg med legetøjet kunne barnet associere frit. Klein kunne følge, hvordan barnet forestillede sig sin indre verden ved at opbygge scener og historier ved hjælp af legemateriale. Andre kendte forskere og kliniske psykologer, som har anvendt legen i terapeutisk sammenhæng, er Anna Freud og Virginie Axline. I Sverige udviklede Eric Harding i 1940'erne den såkaldte Erica-metode (se Harding 1965).

Erik H. Eriksson (1969) udvidede Freuds teoretiske opfattelse af leg. Eriksson studerede ikke ligesom Freud legen i sig selv, men så legen som et udtryk for, hvordan et barn under sin udvikling kan tackle virkeligheden og sine egne indre konflikter. Ifølge Eriksson kan barnet i legen

skabe modelsituationer, hvor barnet lærer sig at tackle den virkelighed, som det forestiller sig i legen. Barnet planlægger og eksperimenterer og skaffer sig dermed herredømme over sig selv og sin omverden.

Donald Winnicott mente, at legen begynder meget tidligt (1981). Allerede umiddelbart efter fødslen begynder barnet at stimulere området omkring munden med tommelfinger/fingre og den knyttede hånd. Winnicott mener, at dette er en meget tidlig variant af forestillingsleg. Spædbarnet kan også meget tidligt knytte sig til en bestemt legeting eller genstand. Winnicott lægger stor vægt på barnets interesse og opmærksomhed over for først hånden og siden legetøjet. Han mener, at barnet i sin frigørelsesproces fra moderen først anvender sin egen hånd, siden et hjørne af et tæppe, et stykke legetøj eller en eller anden genstand, og at denne genstand – overgangsobjektet – skulle repræsentere moderen. Winnicott mener, at barnet skaber et tredje rum med den hensigt at håndtere frigørelsesprocessen. Når barnet leger med sit tæppe, sit legetøj eller sin genstand, sker dette i et særligt mentalt område i det tredje rum, som ligger mellem den indre psykiske virkelighed og den ydre materielle verden. Barnet tager genstande fra den ydre virkelighed og anvender dem i den betydning, som de tillægger dem i den indre virkelighed. I dette rum udvikles siden legen og fantasien.

Jean Piaget var først og fremmest epistemolog, dvs. at han studerede erkendelsesprocesser i udviklingen af børns tænkning. Piaget studerede legen, ikke for legens egen skyld, men for dens betydning for barnets kognitive udvikling (Piaget, 1952). Mekanismerne assimilation og akkommodation var ikke blot væsentlige for at forklare den kognitive udvikling, men også for at forklare legeudviklingen. Samspillet mellem dem garanterer en optimal udvikling. Akkommodation indebærer, at barnet tilpasser sig og sine iagttagelser efter de ydre tings beskaffenhed. Er akkommodationsprocessen den styrende, imiterer barnet. Assimilation er den proces, gennem hvilken barnet analyserer omverdenen og inkorporerer den med sine tidligere erfaringer. For Piaget er legen overvejende assimilation, dvs. gentagelse af allerede indlærte mønstre. I takt med, at akkommodationen (virkelighedstilpasningen) udvikles, vil legen med alderen lidt efter lidt forsvinde.

Piaget mente, at børn begynder at lege, når de er omkring 4 måneder gamle. De begynder derefter aktivt at udforske omverdenen. Barnet begynder at gribe efter genstande, tage dem, stoppe dem i munden, efterhånden ryste dem, slippe dem osv. Denne måde at udforske og undersøge sin omverden på, som først og fremmest forekommer i det

sansemotoriske stadium, kalder Piaget for gentagelsesleg, et begreb, han lånte fra Charlotte Buhlers arbejde om børns udvikling. I børns udvikling er legen den vigtigste form for assimilation. I forskellige former for leg prøver og omformer barnet sine oplevelser og erfaringer. I legen forvand-ler barnet oplevelser og erfaringer, til de bliver begribelige. Ved omkring 2-årsalderen indtræffer der stor forandring i barnets udvikling. Barnet har da nået et stadium i sin tænkning, hvor det kan forestille sig noget, som ikke er nærværende i tid og rum. Børn kan udføre handlinger på baggrund af forestillinger. Barnet kan begynde at lege symbollege.

Både Freud og Piaget betonedede legens betydning for individets udvikling. Vygotskij (1981) lagde derimod særlig vægt på legen som en social proces. Mens de fleste legeteoretikere mener, at drivkraften i børns leg først og fremmest er en slags lystprincip, mente Vygotskij, at mange lege overhovedet ikke er lystbetonede, f.eks. konkurrencelege. Han mente endvidere, at legen ikke kom ind i barnets liv før efter 3-årsalderen. Før legens indtræden skulle barnet alene være opmærksom på nuet.

Ifølge Vygotskij er det vigtige ved legen, at børn er frigjort fra situationsbestemte begrænsninger. Før 3-årsalderen styres barnet i sin adfærd af situationen, af, hvad barnet kan se, høre, føle, lugte og smage. Barnet skulle alene være i stand til at tænke på det, som fandtes lige i nærheden. I legen derimod kan tænkningen frigøres fra objektet. I legen kan en klods blive til en bil, en pind til en hest osv. Barnet kan nu selv bestemme og styre reglerne i legen. Vygotskij mener, at børn i deres lege kan indordne sig under en hvilken som helst regel. I legen magter børn at følge både indviklede og komplicerede regelsystemer. Vygotskij mener, at dette tyder på, at legen er selve kilden til barnets udvikling. I legen kan barnet udvikle sig.



BØRNS LEGEUDVIKLING

Den tidlige leg

Winnicott (1981) mente, som tidligere nævnt, at en tidlig variant af leg begynder straks efter fødslen, hvor barnet stimulerer området omkring munden med tommelfingeren, fingrene og den knyttede hånd. Ifølge Winnicott skulle dette være begyndelsen på en forestillingsleg; barnet forestiller sig, at fingrene eller hånden er moderens brystvorte.

Trevarthen (1980) har studeret det tidlige samspil mellem spædbørn og deres mødre og mener, at leg sædvanligvis har et indslag af humor og ofte meget energi og ser ud til at være en fundamental strategi for, at barnet kan udvikle sig positivt. Observationer af mødres leg med deres børn viser, at mødrene varierer forudsætningerne i legen for at vække børnenes interesse og opmærksomhed. Ofte handler legene om at skabe rutiner, for at barnet skal få mulighed for at forudsige og kontrollere sin omverden.

Legesamvær mellem voksen og barn, især i første og andet leveår, skaber et grundlag for gensidighed og gør, at barnet senere kan begynde at deltage i fælles aktiviteter med andre børn og voksne. Kommunikation er spædbarnets dominerende aktivitet. Små børn – yngre end 6 måneder – kan ofte godt lide at deltage i lege, som giver dem mulighed for at udforske moderens ansigt, hår og øjne og også hendes kropsholdning, bevægelser, ansigtsudtryk og lydudtryk. Trevarthen (1980) kalder dette *Games of the person*. I denne periode er barnet mindre involveret i lege med genstande sammen med moderen. Dette kommer ikke i gang før efter 6-månedersalderen, og Trevarthen kalder disse lege for *object person games*.

I den tidlige leg forekommer også ofte sange, kropslege og fingerlege. Legens første kendetegn er, at den er lystbetonet både for barnet og for den voksne. Repetition og repetition med variation er et andet typisk kendetegn for leg i småbarnsalderen. Handlinger som at klappe kage, gå op ad en bakke og rulle ned, pjaske i vand, tage klodser ud af en kasse og siden kaste dem væk er eksempler på aktiviteter, som barnet repeterer, bare fordi det er morsomt. Tidlige lege som give-tage-lege og borte-tit-tit-lege viser sig at være særligt betydningsfulde for barnets udvikling. I give-tage-legen, som oftest forekommer mellem 1- og 2-årsalderen (Schlyter, 1971), øver barnet sig i principperne for turtagning, men også for sammenhængen mellem årsag og virkning:

HVIS JEG – SÅ DU: Denne leg bidrager yderligere til barnets forståelse af de principper, som gælder i en sproglig dialog, hvilket har betydning for senere at kunne deltage i socialt samspil med andre mennesker.

De allerfleste mødre begynder at lege borte-tit-tit-lege med deres børn meget tidligt. Mod slutningen af første leveår begynder barnet selv at tage initiativ til legen (Knuttdotter Olofsson 1987). Forudsætningen for, at legen kan blive gensidig, er, at barnet har viden om objektpermanens, dvs. at barnet forstår, at genstande eksisterer og forbliver de samme, uanset om man ser dem eller ej. Ifølge Pellegreni og Yawkey (1984) udvikles denne forståelse hos normale børn mellem 4- og 8-månedersalderen.

Ved ca. 18-månedersalderen begynder børn at forstå den baggrund, der gælder i legesamspil, f.eks. turtagning (jeg fanger dig – du fanger mig, jeg leder dig, og du skal følge efter mig, jeg finder på – du skal efterligne). I begyndelsen er den voksne den bedste legekammerat, som viser vejen i de tidlige lege. I 18-24-månedersalderen øges de sociale samspil med andre børn drastisk (Knuttdotter Olofsson 1987). Ifølge Garvey (1977) må barnet have udviklet visse færdigheder for at kunne indgå i samspil med andre. Barnet må kunne skelne mellem, hvad der er leg, og hvad der ikke er leg. Barnet må kunne abstrahere samspilsregler, der skal betragtes som bindende for alle parter. Barnet må endvidere kunne vise færdigheder i at identificere sig med et legetema og bidrage til udviklingen af dette (Schwartzman, 1978 – refereret af Eli Åhm, 1986).

Den tidlige leg hos blinde børn

Blinde børn viser sædvanligvis stor interesse ved at le og grine, når forældrene leger kropslege med dem, klapper deres kinder, taler med dem på en legende og lidt sjov måde eller synger for dem (Fraiberg, 1977; Preisler 1978). Grovmotoriske lege som at blive kastet op i luften synes også at være sikre udløser af smil og latter hos blinde børn og ser ud til at forekomme efter ca. 6-månedersalderen. Fra 6-7-månedersalderen begynder blinde børn sædvanligvis at undersøge legetøj ved at sutte på det og røre ved det (Gustafsson, 1987; Preisler, 1991). I valget mellem at undersøge legetøj eller at lege sammen med moderen ser det ud, som om børnene stadig foretrækker den sociale leg. I denne alder kan de blinde børn endnu ikke dele deres erfaringer med andre. De kan ikke bede om legetøj ved at pege med hånden eller med øjnene i retning mod legetøjet på samme måde, som et seende barn kan. Denne evne til at kunne dele opmærksomhed med andre eller, som Trevarthen og

Hobley (1978) benævner det, "sekundær intersubjektivitet", er ikke forundt det blinde barn (Preisler, 1991).

Turtagningslege baseres først og fremmest på den visuelle sans. Det er sandsynligvis en årsag til, at de ikke forekommer så ofte i legen mellem blinde børn og deres mødre. I det første delstudium om blinde børns leg (Gustafsson, 1987) registreres dog både give-tage- og borte-tit-tit-lege hos de blinde børn, men legene forekommer dels i en senere alder end for seende børn, dels med et andet udtryk. I stedet for at give og tage en genstand kunne legene handle om at give og tage en lyd. Barnet kunne f.eks. efterligne moderen, når hun klappede med hånden på et bord.

For at forstå, hvad det indebærer at være blind, er det vigtigt at forstå, hvor stor betydning den visuelle sans har for mennesket. Dunlea (1989) mener, at visuel information har betydning for udvikling af sociale, kognitive og lingvistiske strukturer. Synet spiller en vigtig rolle for begrebsudviklingen. I barnets første år lærer det meget om det fysiske rum ved at se objekter, handlinger og motoriske bevægelser. Fra det øjeblik, barnet begynder at anvende sproget, ser det ud til, at visuel information spiller en væsentlig rolle, når det gælder om at danne hypoteser og menings-sammenhænge. Som eksempel kan nævnes, hvordan barnet fra at forstå, at betegnelsen "kop" er navnet på en genstand, og lidt efter lidt kan generalisere betydningen til at omfatte begrebet "kop". På denne måde sker der en gradvis udvidelse af forståelsen for at anvende ord som symbolsk værktøj (Dunlea, 1989). Denne forståelse er et vigtigt grundlag for den symbolske leg. Fraiberg og Adelson (1973) understreger stærkt de blinde børns behov for tid til at lære. De behøver tid og støtte for at opbygge deres egen måde at tænke på ud fra deres sanssemæssige oplevelser af omverdenen. Da det blinde barn ikke kan udnytte synet, må det skaffe sig viden og erfaringer via sine intakte sanser. At indhente information om omverdenen uden synets hjælp tager både længere tid og sker på en anden måde end for seende. Det kan være svært at forstå blinde børns adfærd og lege alene ud fra viden om seende børns måde at handle og lege på, da de blinde børns forestillinger bygger på andre sanseoplevelser end dem, som seende børn benytter.

Legetøjets betydning

Ifølge Garvey (1977) giver genstande barnet en opfattelse af omverdenen, som det kan repræsentere og udtrykke i følelser, vilje eller interesse. Genstande giver også mulighed for social interaktion med voksne og med andre børn.

For det lille barn kan et ikke-kendt stykke legetøj sætte en kædereaktion af udforskende handlinger i gang. Denne kædereaktion fører til en mere moden forestilling om den fysiske omverden. Barnet ser, smager og føler på genstanden for at gøre sig bekendt med og forstå, hvad det er. Munden er for det lille barn det bedste "instrument" i udforskningen af en genstand. Munden hjælper barnet med at blive bekendt med sin krop og med alt, som omgiver barnet (Schlyter, 1971). I begyndelsen af det andet leveår skubber barnet ting foran sig, trækker dem efter sig, undersøger dem, tager dem ud af kasser og lukker og åbner døre eller skuffer. Den sidste del af andet leveår begynder barnet at udvælge, sortere og gruppere genstande, som er ens/uens. Det er et vigtigt skridt i barnets begrebsudvikling. For at vurdere og sammenligne forskellige genstande anvender barnet ofte sin krop (Jorup, 1979).

Blinde børns leg med legetøj og andre genstande

Observationer af blinde børn i hovedstudiet (Preisler, 1991) viste, at de blinde børn fra ca. 6-7-månedersalderen begyndte at vise interesse for ting i deres omverden. De udforsker først og fremmest verden med munden, men også med fingrene. Fra 7-8-månedersalderen var interessen for legetøj noget større, og flere af børnene begyndte at udvide udforskningen ved også at ryste og banke med genstandene. Undersøgelsen af tingenes forskellige egenskaber foregik helt frem til 16-månedersalderen, hvor børnene også begyndte at afprøve legetøjets funktioner (Gustafsson, 1987). I denne alder begyndte de også at skaffe sig af med genstande på en aktiv måde. De kastede eller smed tingene bagud eller fremad. I alderen 21-35 måneder forekom til slut fragmenter af symbolske handlinger hos to af de tre observerede børn i forstudiet (Gustafsson, 1987). I denne periode forekom børnene at være relativt tydelige i deres udforskning af legetøj, og de begyndte at vise en større interesse for hverdagsting. I og med at børnene blev mere mobile, begyndte de at udforske miljøet mere. De undersøgte dørtærskler, komfur, køleskab, vaskemaskine, opvaskemaskine og andre husholdningsmaskiner. De afprøvede toilettets udskylning, vandtrykket i bruseren osv. Resultaterne viste, at de blinde børn i løbet af det første leveår først og fremmest undersøgte legeting, men sjældent legede med dem, dvs. at børnene ikke brugte legetøjet til det tilsigtede formål. For de seende børn forandrede legen sig ved 2-årsalderen. Legen overgår da fra overvejende at indeholde undersøgende til mere symbolske handlinger (Belsky og Most 1981). I sammenligning med seende børn var den udforskende periode således forlænget hos de blinde børn. Resultaterne er samstemmende med Wills' (1970) observationer af blinde småbørn. Hun mener, at det

blinde barn oftest foretrækker genstande i omgivelserne frem for traditionelle legesager, og at dette kan være afhængigt af, at legetøj sædvanligvis er baseret på visuelle aspekter og sjældent giver det blinde barn samme sansemæssige oplevelse som det, genstanden forestiller. I stedet for leg med legetøj forekommer der hos blinde børn leg med ord. Ordene behandles på samme måde som legetøj, som man afprøver og smager, vrider og vender. Kitzinger (1975) studerede et blindt barns sprogudvikling og fandt for dette barn, at "*language provides a more ready source of pleasure than would material such as construction toys, whose reward is primarily visual*" (s. 143) ["sproget rummer en mere tilgængelig kilde til glæde end materialer såsom konstruktionslegetøj, hvis belønning primært er visuel"].

Døre er en almindelig legeting for det blinde barn. Børnene åbner og lukker døre. De går ind gennem døre og lukker dem efter sig, åbner igen og går tilbage mange gange. Burlingham (1967) mener, at det er en øvelse, som er en kombination af at opleve muskulær kontrol, at opleve lyd og at skaffe sig rumlig forståelse.

Blinde børn leger også gerne med lyd. De blinde børn i delstudiet udforskede ved 9-10-månedersalderen forskellige genstande ved bl.a. at banke, skrabe og ryste med dem. Denne iagttagelse stemmer fint overens med Burlinghams (1967) iagttagelser af, at blinde børn benytter sig af at skubbe, skrabe, slå og banke med legetøj på forskellige overflader og samtidig lytte aktivt til den lyd, det giver. Det viste sig også, at de blinde børn i delstudiet foretrak legetøj eller andre genstande, som producerede lyd. Meget tidligt viste de interesse for rangler af alle slags. Efterhånden begyndte de også at vise interesse for legetøj af den type, som produceres af Fisher Price, dvs. legetøj af hårdt plastic, som indeholder forskellige dele, man kan trykke, skrue eller vride på, og som samtidig giver forskellige former for lyd fra sig. Det skete også, at de blinde børn bevægede sig i takt med de lyde, som de selv fremkaldte (Gustafsson, 1987). Det bemærkede også Wills (1968) i et studium af en blind dreng. Denne dreng var alene interesseret i en bold, som han kastede væk med fuld kraft. Derefter rokkede han og hoppede i takt med den lyd, bolden gav. Det ser ud til, at blinde børn har et stort behov for at kaste med ting. De tre blinde børn i delstudiet begyndte i 16-månedersalderen aktivt at kaste med ting omkring sig. Det at kaste opfylder sandsynligvis forskellige funktioner for barnet. Én funktion er at øve sig i at frigøre sig, hvilket på det psykiske plan kan handle om at frigøre sig fra moderen. En yderligere funktion synes at være den, at det giver barnet en vis rumoplevelse. Et kast bagud giver én type lydoplevelse, et kast

fremad en anden. At kaste noget på et gulvtæppe lyder på en bestemt måde, at kaste noget mod et gulv lyder på en anden.

Den symbolske leg

Legeforskere er ret enige om, at den symbolske leg begynder på et eller andet tidspunkt i det andet leveår. Ifølge Piaget (1962) begynder barnet ved 2-årsalderen at kunne kode sine oplevelser i symboler, dvs. at barnet danner mentale forestillinger om handlinger eller genstande. Barnet udvikler i 1½-2-årsalderen den første færdighed i at tænke og forestille sig noget, som ikke findes her og nu. Med denne udvikling skifter legen karakter. Fra, at legen tidligere overvejende bestod af undersøgende aktiviteter, forandrer den sig nu til at indeholde flere symbolske handlinger.

For at barnet kan genopleve en oplevelse eller en handling i symbolsk rum, må det have en grundlæggende forståelse af den omgivende virkelighed. Hangård Rasmussen (1979) mener, at når barnet begynder at lade, som om en genstand forestiller noget andet (f.eks. at en pind er en bil), kræver det, at barnet har klare og bestemte forestillinger om betydningen af genstandens grundlæggende funktion. Det er også vigtigt, at barnet med lethed kan kombinere forestillinger, dvs. at det har en associationsrigdom (Knuttdotter Olofsson, 1987).

Den tidligste forestillingsleg er overvejende handlingsbaseret, mens den senere overgår til at blive mere baseret på sproglige udtryk. Sproget udvikles i tæt sammenhæng med symbolhandlingerne. Mennesket har mulighed for at forstå og udnytte symboler længe inden, det har udviklet mulighed for kognitivt at bearbejde dem (Knuttdotter Olofsson, 1987). Børn forstår det talte ord, inden det kan forstå egne ord. Knuttdotter Olofsson (1987) beskriver udviklingen af forestillingsleg i småbørnsalderen på følgende måde:

- Lade som om – enkle handlinger (ca. 1-2 år) (drikke af dukkekop)
- Lade, som om at andre handler (bamse drikker, hesten springer)
- Lade, som om barnet selv har en anden identitet (ca. 2-3 år) (lege, at barnet er mor til kaninen)
- Udføre rolletypiske handlinger (holder kaninen, ammer den, får den til at bøvse).

- Handlingerne definerer rollen og belyser relationerne.
Anvender rolletypiske genstande, som ligner de rigtige (tøjkanin, dukkekopper, biler)
- Udskifter "lade som om"-handlinger med ord (røre, røre) eller med gestus, når det behøves, og udskifter genstande, som så skal forestille noget andet, hvilket barnet meddeler verbalt (tager en blyant, "det er min ske", rører i koppen, "jeg rører hurtigt, for jeg har travlt")
- Lade som om-lege – begivenheder (tema) (ca. 3 år)
Situationen beskrives. Rollerne fordeles. Handlingerne overlades til rollerne og temaet. Genstandenes betydning udskiftes, så de tjener temaets behov (legoklodser bliver til penge, stolerækker bliver til en bus). Genstande og handlinger kan også erstattes af gestus og ord (holder hænderne i luften om et fiktivt rat og brummer en motorlyd). Snak uden for legen forekommer med diskussioner, rollefordeling, irettesættelser m.m. Snak om legen forekommer i sidebemærkninger, situationsbeskrivelser og beskrivelse af genstande og handlingers betydning ("Det her var vores hus. Du var mit barn, som var sygt"). Snak i legen er rolletypisk tale, ofte med forandret stemmeføring. Jo mere detaljeret legen er, desto mere snak om og undervejs i legen.
- Lade som om-legen bliver endnu mere kompleks (6 - 7 år)
Begivenhederne afløser hinanden inden for temaets ramme. Begivenhederne bliver mere detaljerede. Rollerne bliver endnu mere detaljerede. Snakken i rollen forøges. Erstatningsgenstande bliver mere virkelighedstro eller erstattes af berettende tale, mimik eller gestus. Skabende virksomhed og lade som om-leg kædes ofte sammen (miljøer i miniformat)
- Lade som om-lege overgår til:
Dramalege.
Fortælling, fantasi og digt (alene eller sammen med andre).
Samtale, fortælling og fantasi. Den ydre støtte i form af handlinger og genstande behøves ikke længere

Sammenhængen mellem symbolsk leg og sprog betones af mange forskere. Man kan betragte legen som en aktiv form for forestillingsevne, inden sproget er tilstrækkeligt avanceret til at udfylde denne funktion (Lunzer, 1959). Den måde, et barn leger forestillingslege på, betragtes

almindeligvis som en vigtig indikator for graden af symbolsk modenhed hos barnet (Piaget, 1962; Werner og Kaplan, 1963; Bruner et al., 1966). Barnet er først begrænset til sansemotorisk forståelse af "her og nu". Evnen til at forstå symboler gør det derefter muligt for barnet at løse problemer ved at kombinere mentale forestillinger.

Hill, McCune og McCune-Nicolich (1981) peger på muligheden af at bedømme børns symbolske modenhed ved at analysere forestillingsleg. De studerede udviklingen af forestillingsleg hos 30 børn med Downs syndrom. Børnene var mellem 20 og 53 måneder gamle med en mental alder på 12-26 måneder. Videooptagelser blev gennemført i børnenes hjem, mens børnene sammen med deres mødre legede med en standardiseret opstilling af legetøj. Derefter gennemgik forskerne Bayleys skala til vurdering af spædbørns mentale udvikling. Børnenes måde at lege med legetøj på blev bedømt ud fra en opstilling af legekriterier udarbejdet af McCune-Nicolich (1977). Man fandt tæt sammenhæng mellem symbolsk legniveau og både kognitiv kompetence og personlig udvikling. Sidstnævnte resultat peger også på en sammenhæng mellem kognitiv og følelsesmæssig udvikling.

Ungerer & Sigman (1981) har studeret autistiske børns leg. De fandt, at disse børns leg adskilte sig fra normale børns leg i tilsvarende udviklingsalder. De autistiske børn havde svært ved at udvikle evnen til i deres leg at udskille selve genstanden fra deres egen handling med den. Denne evne er nødvendig for den grundlæggende udvikling af symbolsk leg og en mere avanceret anvendelse af symboler (Piaget, 1962). Karakteristiske træk i autistiske børns leg er et vist omfang af stereotypi og tvangsmæssighed. Børnene snurrer eller drejer ofte forskellige legesager eller dele af dem. Det er endvidere usædvanligt, at autistiske børn kombinerer et stykke legetøj med et andet (Tilton & Ottinger 1964). Mange autistiske børn udvikler aldrig symbolsk leg.

Den symbolske leg hos blinde børn

Som tidligere nævnt findes der et meget begrænset antal studier, der har beskæftiget sig med spørgsmålet om den symbolske leg hos blinde børn. Fraiberg & Adelson (1975) fandt, at blinde børn begynder at lege forestillingslege i 3-4½-årsalderen, hvilket er ca. 1-1½ år senere end for seende børn. Dette hænger ifølge Fraiberg & Adelson sammen med, at symbollegen er knyttet til jeg-opfattelsen, og at denne er forsinket hos blinde børn. De mener, at begrebet JEG og DU må være grundlæggende etableret, inden børnene kan indgå i symbolsk leg. De blinde børn kalder

sædvanligvis sig selv for DU i stedet for JEG helt op til 3-4-årsalderen. Dette skulle ifølge Fraiberg & Adelson være udtryk for forsinket jeg-udvikling. Seende børn behersker sædvanligvis begrebet JEG og DU i 2-årsalderen. For at forstå, at JEG er JEG for MIG og DU for DIG og vice versa, må børnene først have evnen til at ændre perspektiv, at indtage en andens rolle. I Piagets termer er det at have evnen til at decentrere. Synet spiller selvfølgelig en vigtig rolle i denne sammenhæng.

For at et barn skal kunne forstå legetøjets symbolske værdi, kræver det, at barnet først har kendskab til den virkelige brug, som legetøjet repræsenterer. For det blinde barn tager denne erkendelsesproces længere tid end for det seende barn. Som tidligere nævnt hænger dette sandsynligvis sammen med, at det blinde barn først og fremmest får sin viden om omverdenen taktilt og auditivt, hvilket tager længere tid.

Legesignaler hos børn

Legen har sin egen mening. Man leger ikke aggressivt, fordi man er vred. Man spiller ikke bold for at få mål (Knutsdatter Olofsson, 1987). Denne bestemte mening kommunikerer barnet ved at signalere "Dette er leg" eller "Dette er forestilling", dvs. at barnet kommunikerer om kommunikationen, såkaldt metakommunikation (Bateson, 1976). Signalerne hjælper os med at tolke adfærden rigtigt. Legesignaler forekommer ofte hos seende børn i deres leg. De anvender f.eks. en anden tid i legen end i virkeligheden, imperfektum i stedet for præsens: "Nu var du prinsessen, og jeg var prinsen". De viser f.eks. ved tonefald og ved minespil, at "nu leger vi". Børn kan vise ved kropsbevægelser, f.eks. lette løft af skuldrene eller hurtige bevægelser med hele kroppen, at det, som nu sker, ikke er virkelighed, men forestilling (Preisler, 1983). Observationer af seende børn viser, at de sædvanligvis ikke har noget besvær med at opfatte disse signaler og svare "korrekt" på dem. Derimod har vi voksne ofte svært ved at se disse tegn, hvilket i denne sammenhæng indebærer, at vi kan fejlbedømme børnenes leg. Vi tror måske, at to drenge slås, mens de i virkeligheden "brydes" for sjov. Hvordan ser man forskellen? Forskellen mellem slagsmål og brydning mellem to børn kan man f.eks. se på børnenes ansigtsudtryk. Er de i gang med at lege, kan man se et såkaldt "legeansigt" (Blurton-Jones, 1972), dvs. at barnet har let åben mund, ansigtstrækkene er glatte, og smil eller grin er lige under overfladen. Er det ikke leg, er læberne stramme, øjenbrynene trukket ned mod næseroden, og hele kroppen er spændt.

Den voksnes rolle i barnets leg

Flere forskere (Åhm, 1986; Knutsdotter Olofsson, 1987) lægger vægt på, at de voksne bør spille en aktiv rolle i barnets leg, men med respekt, dvs. at udgangspunktet bør være barnets initiativ og indre motivation. Det er også vigtigt, at den voksne går ind i legen på barnets vilkår. Som voksen bør man forsøge at indtage barnets perspektiv ved at tage udgangspunkt i barnets synsvinkel. Den voksne må skabe tryghed, for at barnet tør bevæge sig ind i legeverdenen. Den voksne skal være såvel psykisk som fysisk nærværende i barnets leg.

Den voksnes rolle er også at berige barnet med nye erfaringer. Balke & Bae (1984) mener, at ansvaret for at lade barnet komme i kontakt med mennesker, natur og arbejdsprocesser hviler på den voksne. Først og fremmest er det vigtigt at give barnet oplevelser, som er tilstrækkelig spændende og intensive til at sætte fantasien i gang og til at stimulere behovet for videre bearbejdning.

Evnen til at lege findes hos de allerfleste børn, men hos nogle børn kommer den ikke til udtryk. Hvad kan årsagerne være til, at nogle børn ikke leger? Knutsdotter Olofsson (1987) mener, at en af årsagerne kan være, at barnet ikke forstår de legesignaler, som andre børn eller voksne udsender, men at barnet opfatter alt, der bliver sagt og sker, som alvor. I andre tilfælde kan det være sådan, at barnet nok forstår legesignalerne, men ikke behersker de regler (fælles forståelse, gensidighed og turtagning), der gælder i legen. Det svære ved at indgå i en forestillingsleg kan også bero på en manglende evne til at adskille enkeltheder og mønstre i tilværelsen. Hvis et barn ikke leger, har den voksne en betydningsfuld rolle som stifinder for barnet ind i legens verden. Ifølge Knutsdotter Olofsson (1987) består den voksnes rolle i særdeleshed i at beskytte legen, give ro og tryghed, vise respekt for legen samt berige og udvide den.

Den voksnes rolle i blinde børns leg

Wills (1965) mener, at moderen til et blindt barn har to roller. Den ene er den traditionelle moderrolle, mens den anden er at formidle det, der findes i omverdenen, til barnet, at "synstolke" det, som barnet ikke ser. Mange forældre til blinde børn har beskrevet, hvordan de oplever, at barnet som helt lille kun er aktivt, når en voksen er lige ved siden af det. Når den voksne går ud af rummet, holder barnet ofte med at lege. Sammen med en voksen får barnet mulighed for sproglig stimulation i sammenhæng med de aktiviteter og genstande, der bliver brugt (Nielsen,

1979). Det er i overensstemmelse med resultaterne fra delstudiet (Gustafsson, 1987). Sammen med en forælder var de blinde børn oftest meget aktive og viste interesse for legetøj. Men når forælderen forsvandt uden for hørevidde, blev barnet ofte passivt og begyndte i nogle tilfælde at rocke kroppen frem og tilbage eller udføre andre gentagende bevægelsesmønstre. Den voksnes rolle var således vigtig, for at det blinde barns leg med legetøj kunne blive meningsfyldt.



FORMÅL OG OVERVEJELSER

Studiet af de blinde børns leg er en del af et langtidsstudium om blinde børns udvikling, særligt den kommunikative og sproglige udvikling, men også den sociale og kognitive. Der anvendes et kommunikationsteoretisk perspektiv i studierne, dvs. at al udvikling formodes at ske i samspil med det psykiske og fysiske miljø med mennesker og med ting. Studiet af børnene omfatter også studiet af konteksten, de voksne, som barnet har kontakt med, og/eller de ting, som barnet håndterer. Ved tolkning af resultaterne tager vi først og fremmest udgangspunkt i et udviklingspsykologisk perspektiv.

Formålet med den foreliggende undersøgelse er at beskrive legeudviklingen hos blinde førskolebørn. Blinde børns handlinger, adfærd og udtryk i legen kan ikke altid forstås i sammenhæng med seende børns legeudvikling. Den visuelle sans omfatter et meget stort område af den information, barnet får fra omverdenen, og har dermed stor betydning for legeudviklingen. Mange lege og meget legetøj baseres på den visuelle sans og er derfor ikke altid indlysende eller interessant for et blindt barn. For at forstå det blinde barns leg må man derfor tage udgangspunkt i barnets mulighed for at få erfaringer ved hjælp af sine intakte sanser.

Følgende spørgsmål vil blive belyst:

- Hvordan undersøger det blinde barn genstande og legetøj i omgivelserne i forskellige udviklingsaldrer?
- Hvor gammelt er det blinde barn, når det begynder at udføre enkle forestillingslege, for eksempel at drikke af en dukkekop eller tale i legetøjstelefon?
- Hvor gammelt er det blinde barn, når det begynder at udføre symbolske handlinger i form af leg?
- Ved symbolske handlinger tages der udgangspunkt i, at barnet begynder at kunne lade, som om andre handler, at lade, som om det har en anden identitet, at udskifte lade som om-handlinger med ord eller veksle mellem genstande, som skal forestille noget andet samt gentage hændelser i legeforløb.
- Hvordan udvikles den symbolske leg med barnets stigende alder og modenhed?

- Hvilken karakter har det blinde barns symbolske leg, dvs. hvilket udtryk får de symbolske handlinger, når barnet ikke har nogen synsindtryk af omverdenen?
- Hvilken betydning har de voksnes nærvær og engagement i det blinde barns legeudvikling?
- Hvilke ligheder eller forskelle er der imellem blinde børns og seende børns leg med udgangspunkt i, hvad der er beskrevet i litteraturen?



METODE

Undersøgellesgruppe

I projektet "Tidlige samspilmønstre" (Preisler, 1987; Preisler & Palmer, 1987) indgår 15 svært synshandicappede børn. Samtlige børn er diagnosticeret som blinde. Tre børn viste sig at have lidt syn på det ene øje og er kun blevet observeret op til 2-årsalderen i to af tilfældene. Det tredje barn blev observeret frem til 4-årsalderen, men ikke særlig ofte, da familien boede langt fra Stockholm. Disse tre børn indgår ikke i det foreliggende studium, da det viste sig, at deres måde at kommunikere og fungere på trods en betydelig synsnedsættelse mindede stærkt om seende børns (Preisler, 1991). I løbet af projektet viste det sig, at tre børn havde yderligere funktionshæmninger, først og fremmest intelligenshandicap. Disse tre børn indgår heller ikke i dette studium. Af de 15 børn, som er blevet videoobserveret i hjemmemiljøet, indgår 9 børn i det foreliggende studium. Børnene er født i perioden 1979 til 1987. Optagelsesfrekvensen for samtlige børn fordeler sig på følgende måde:

Barnets navn	Alder					Antal videooptagelser
	0-2 år	2-3 år	3-4 år	4-5 år	5-6 år	
Anna	x-----x					12
Betty	x-----x					14
Inga	x-----x-----x					8*
Caspar	x-----x-----x-----x					20
Ed	x-----x-----x-----x-----x					22
Fred	x-----x-----x-----x-----x					23
Jan	x-----x-----x-----x-----x					28
Karin		x-----x-----x-----x				11
Lars			x-----x-----x			21
Samlet antal optagelser						159

*Årsagen til, at der er foretaget færre optagelser af Inga er bl.a. på den geografiske afstand, som medførte et højt omkostningsniveau. Fire optagelser blev udført i perioden 10-24 måneder. Derefter blev der foretaget to optagelser om året.

Hver videooptagelse varer mellem 30 og 60 minutter.

Som det fremgår af Tabel 1, er syv børn blevet observeret fra det første leveår. To børn er først blevet observeret ved 2- henholdsvis 3-årsalderen. Syv børn er observeret, til de var mellem 4 og 6 år, mens der endnu alene findes optagelser af to børn indtil ca. 3-årsalderen. Under hensyn til, at det indspillede materiale er fortroligt, er børnenes navne i tabellen fiktive. Børnene ville ellers være meget lette at identificere, da der kun fødes ca. 20 blinde børn om året i Sverige.

Tabel 2. Beskrivelse af de børn, der indgår i undersøgelsen		
Barnets navn	Diagnose	Alder ved første videooptagelse
Anna	Kongenit amaurose	3 måneder
Betty	ROP-RLF	7 (4) måneder
Caspar	Anoftalmi	5 måneder
Ed	RLF	9,5 (6,5) måneder
Fred	Kongenit amaurose	8 måneder
Inga	Anoftalmi	10 måneder
Jan	Kongenit retinadegeneration	10 måneder
Karin	ROP-RLF	24 måneder
Lars	ROP-RLF	3:2 år

() angiver korrigeret alder, da disse børn er født for tidligt.
 Korrigeret alder anvendes kun, indtil barnet er fyldt 2 år.
 ROP = Retinopathy Of Prematurity; synet er ikke udviklet pga. for tidlig fødsel.
 RLF = Retrolental fibroplasi; det iltrige miljø i kuvøsen antages at have beskadiget øjets nethinde.
 Anoftalmi = barnet er født uden øjne
 Retinadegeneration = svækkelse i synsnerven eller i nethinden.
 Kongenit amaurose = medfødt synsnedsættelse.

Arbejdsmetode

Det foreliggende studium er først og fremmest baseret på allerede indspillet videomateriale, hvis formål var at beskrive samspillet mellem blinde børn og de voksne, der tog sig af dem (Preisler & Palmer, 1987; Preisler, 1990, 1991). Forskningsoplægget er deskriptivt og langtidsvarende. Registrering af samspil mellem de voksne og de blinde børn er gennemført ved hjælp af videooptagelser og direkte observation i naturlige samspilssituationer i hjemmemiljøet. I løbet af de to første år blev børnene filmet ca. en gang om måneden. Derefter blev der foretaget optagelser med to eller flere måneders mellemrum.

Samspilssituationerne er "naturlige", dvs. at der ikke er foretaget særlige arrangementer i forbindelse med indspilningerne. Forældrene fik forklaret, at formålet med studierne var at studere samspillet mellem blinde børn og deres forældre, og at de selv måtte vælge, hvad de ville gøre med barnet. Der kan sættes spørgsmålstegn ved det naturlige i disse optagelsessituationer. To forskere med et videokamera kan ikke undgå at påvirke situationen. Forældrene kan føle sig observerede af videokameraet og derfor ikke handle, som de plejer at gøre med deres barn. Videoptagelserne kan også få den effekt, at forældrene vil fremvise sig selv og deres barn for forskerne. Disse påvirkninger må dog betragtes som ringe, da familierne er blevet filmet et stort antal gange og derfor er blevet vant til kameraet og forskernes nærvær.

At anvende et videomateriale, der oprindeligt er indspillet med et delvist andet formål end det, som undersøgelsen giver udtryk for at belyse, kan i visse tilfælde være en ulempe. Da fokus ved optagelserne i dette tilfælde var rettet mod samspillet mellem børn og forældre, kunne situationer, som belyste børnenes leg, i visse tilfælde være udeblevet. Da legen er en naturlig samspilsform, har videomaterialet dog indeholdt rigeligt med information om blinde børns leg. I visse tilfælde har vi sammenholdt konklusionen med forældrenes egne optegnelser samt observationer og analyser af de blinde børns samspil med andre voksne og børn i deres respektive børnehaver. Dette materiale er til dels hentet fra et tidligere studium i blinde børn i integrerede børnehavesammenhænge (Palmer, 1987), dels fra en opfølgende undersøgelse om de blinde børns situation i børnehaven (Preisler & Palmer – under udarbejdelse).

Optagelserne er udført med flere måneders mellemrum, og vi kan derfor ikke med nøjagtighed udtale os om, i hvilken alder barnet begynder at lege på en bestemt måde. Da vi har fulgt børnene i lang tid og har mange informationer om deres øvrige udvikling, skulle vi dog kunne give et dækkende billede af barnets legeudvikling.

Analyse

Ved gennemgang af videomaterialet er de blinde børns handlinger og udtryk systematisk blevet registreret med henblik på:

- a. Deres måde at håndtere genstande på. Dette er allerede tidligere beskrevet for tre af tilfældene i Gustafsson, 1987 og for samtlige børn i Preisler, 1991. I denne rapport gives der alene en beskrivelse af børnenes måde at håndtere og udforske genstande på.

b. Hyppighed af forestillingslege. Knutsdotter Olofssons (1987) inddeling af forestillingslege er anvendt.

1. Barnet imiterer enkle handlinger.
2. Barnet lader, som om andre handler.
3. Barnet lader, som det har en anden identitet.
4. Udskifter lade som om-handlinger med ord eller gestus.
Benytter genstande, som skal forestille noget andet, hvilket barnet meddeler verbalt.
5. Imiterer hændelsesforløb.
6. Forestillingslegene bliver mere komplekse; begivenheder afløser hinanden; bliver mere detaljerede, rollerne bliver nøje beskrevet.
7. Forestillingslegene overgår til dramalege, fortællende, fantaserevende og digtende samtale. Den ydre støtte i form af handlinger, og genstande behøves ikke længere.

Desuden blev der registreret forekomster af:

8. Leg med ord eller ordkombinationer.
9. Rekonstruktion af tidligere begivenheder i verbal form.

I de sekvenser, hvor forestillingslegene forekom, blev både barnet og moderens (alternativt faderens) handlinger og udtryk i registreret i detaljer. Gennemgang af børnenes håndtering af legetøj og deres forestillingsleg samt klassificering af legen er gennemført af forfatterne uafhængigt af hinanden. I de tilfælde, hvor der har været uenighed i tolknings spørgsmål, er der blevet ført diskussioner for at opnå fuldstændig enighed.



RESULTATER

Legeudviklingen i alderen 0-2 år

I alderen 0-2 år forekommer først og fremmest undersøgende handlinger i børnenes håndtering af legetøj og andre genstande. Børnene udforskede genstandes egen-skaber ved at smage, føle med hænderne, ryste, banke og skrabe. Hen imod midten af det andet leveår begyndte børnene også at afprøve legetøjets funktioner. De trykkede på knapper, hev i snore, åbnede og lukkede små låger osv. I denne alder fandt børnene ikke kun genstandene, men benyttede dem også på en aktiv måde. Børnene tog f.eks. klodser ud af en æske og kastede dem på gulvet (Gustafsson, 1987; Preisler, 1991).

Det viste sig ofte, at de voksne havde en vigtig rolle i de blinde børns udforskning/leg med genstande. Sammen med forældrene var børnene ofte aktive og viste interesse for udforskning og leg. Men i situationer, hvor børnene var overladt til sig selv, blev de passive og begyndte i nogle tilfælde at udføre bestemte repetitive bevægelser med kroppen. Dette resultat stemmer fint overens med de resultater, der fremkom i den første delrapport (Gustafsson, 1987).

Ud fra videomaterialet kunne vi observere, at to af børnene, Jan og Caspar, i enkelte tilfælde i denne periode begyndte at udføre simple forestillingslege. Begge børnene var 21 måneder første gang, dette blev registreret. Caspar var dog allerede ved 18-månedersalderen i gang med en aktivitet, som sandsynligvis var begyndelsen på en forestillingsleg. I denne situation sad Caspar på sin mors skød og holdt et telefonrør tæt til sit øre.

Caspar sidder stille på moderens skød.

Han ser koncentreret ud.

Mmmm... siger Caspar. Sidder stille, siger ikke noget og lytter.

Mmmm... siger Caspar igen.

Moderen vender sig mod os og ler.

I flere tilfælde gentager Caspar Mmmm ... Mmmm.

Efter et lille stykke tid siger han pludselig "Hej!" og ler.

I en optagelse tre måneder senere var Caspars forestillingslege meget tydeligere. Følgende eksempel viser, hvordan Caspar udfører enkle imitationer med hverdagsagtigt indhold.

*Caspar sidder på gulvet med moderen.
På gulvet foran står en taske, der indeholder forskellige genstande.
Han tager en tandbørste ud af tasken.
Moderen spørger: "Hvad er det"?
Caspar svarer: "Tandbørste".
Han putter den i munden (som om han ville børste tænder).
Derefter tager han en sko op af tasken og forsøger at sætte den på foden.
Han tager en kop op af tasken og sætter den op til munden osv.*

Da Jan var 21 måneder, legede han med en legetøjstraktor. Ud fra hans adfærd og hans handlinger kunne man tolke, at han forestillede sig, at traktoren symboliserede et virkeligt køretøj. Allerede i denne alder viste han stor interesse for at køre i bil og lave brummelyd, der lignede en bils motorlyd.

*Jan sidder på en legetøjstraktor.
Han holder i rattet med begge hænder.
Han brummer med munden og lyder som en bil.
Han hiver i rattet, så hele traktoren ryster.
Føler og banker på traktoren.
Nynner en melodi.
Ryster traktoren og brummer med munden igen.*

Af de syv børn, som blev videoobserveret i denne alder, imiterede fem af børnene deres forældres sproglige udtryk.

I en optagelse af Jan, 23 måneder, viste det sig, at hans samtale med forældrene først og fremmest bestod af imitationer af forældrene. Men det kunne opfattes som en slags leg med ord.

*Jan sidder på gulvet og spiser et æble.
"Hvad er det"? spørger moderen.
Jan føler på æblet.
"Æbbe," svarer han med et smil.
"Er det et æble?" spørger moderen.
"Kan du lide æbler?" spørger moderen.
"Æbbe," siger Jan.
"Mmmm, du plejer at bare at tygge, og så spytter du skrællen ud," siger moderen.
"Spytte," siger Jan.
"Ja, du spytter den ud," tolker moderen Jans udtryk.*

"Må far smage?" spørger faderen.

"Ba ba ba ba," siger Jan med en syngende betoning og sparker i takt med benene.

En gennemgang af de blinde børns første ord (Preisler, under udarbejdelse) viste, at de første talesproglignende enstavelsesord optrådte hos de syv blinde børn i 13-20-månedersalderen. Ordene var i første omgang spontane gentagelser af det, forældrene lige havde sagt. Ved godt 20-månedersalderen begyndte fem af de syv børn at få en noget større ordforråd. Flerordssætninger optrådte hos disse fem børn mellem 23- og 30-månedersalderen.

Tabel 3. Alder, da barnet første gang udtrykte sig i flerordssætninger		
Barnets navn	Alder	(Alder, da de første ord optrådte)
Inga	23 måneder	20 måneder
Karin	(24) måneder*	Oplysninger mangler
Jan	27 måneder	17 måneder
Caspar	27 måneder	17 måneder
Fred	31 måneder	17 måneder
Ed	33 måneder	13 måneder
Anna	-	(14 måneder)**
Betty	-	(15 måneder)**

* Karin begyndte først at medvirke i undersøgelsen ved 24-månedersalderen.
** () Ytrede kun lyde, som mindede om MOR og HEJ

Hos Anna og Betty havde vi i enkelte tilfælde noteret, at de kom med lyde, som mindede om "mor" og "hej", men de blev ikke vurderet til at have nogen aktiv sprogbrug i denne alder. Symbolsk leg forekom heller ikke hos disse børn.

Sammenfatning: Samtlige syv børn, som blev observeret i denne periode, var først og fremmest optaget af at undersøge genstande og at udforske omgivelserne. En begyndelse til symbolsk leg kunne registreres hos to af børnene i ca. 21-månedersalderen. De udførte enkle forestillingslege både med almindelige genstande og med legetøj. Fem af børnene imiterede forældrenes sproglige udtryk. Ifølge observationerne var de blinde børns leg under indflydelse af forældrenes fysiske og psykiske nærvær.

Legeutvikling i alderen 2 -3 år

I alderen 2-3 år var seks af de otte observerede børn endnu først og fremmest optaget af dels at undersøge og afprøve forskellige genstandes egenskaber og funktioner, dels at udforske deres omgivelser. Børnene undersøgte legetøj og andre genstande meget metodisk og systematisk med både hænder og mund. Et af børnene, Ed, anvendte indimellem hele sin krop for at få en opfattelse af genstandes overflade og form. Også sproget blev udforsket af de blinde børn. Ed og hans mor var ofte beskæftiget med ordlege, som bestod af, at de imiterede hinandens ord og lydudtryk. Caspar var i 2-årsalderen ofte fordybet i imitationslege med "underlige" lyde. Inga afprøvede forskellige rytmer i ord og lagde gerne en vis betoning på første stavelse TANTEN, MUNDEN osv.

Hos tre af børnene, Karin, Fred og Jan, forekom der enkle forestillings-handlinger, og i nogle tilfælde lod de også, som om andre handlede. Disse tre børn begyndte i denne periode at sige JEG om sig selv. Karin ved 2:8-årsalderen, Fred ved 2:9-årsalderen og Jan ved 2:11-årsalderen. I drengenes tilfælde forekom forestillingslegene kun i enkelte sammenhænge. I Karins tilfælde forekom de ofte. Allerede ved første videoindspilning, da hun var ca. 2 år (21 måneder) gammel, forekom der enkelte forestillings-handlinger. I de øvrige optagelser i alderen 2-3 år blev forestillingslegen dels mere hyppig, dels noget mere avanceret.

Et eksempel på, hvordan Karin legede i 2-årsalderen, mens hun sidder på køkkengulvet og rører med et piskeris i en kasserolle. Moderen sidder ved siden af hende.

"Nåh, så der er kasserollen. Du rører i kasserollen," siger moderen.

Karin fortsætter med at røre i kasserollen. "Maden," siger hun.

"Ja, der bliver nok lavet mad ... der bliver pisket i grøden, hva'?" siger moderen.

Karin tager piskeriset op af kasserollen. "Nå, nå," siger moderen.

"Piske, piske majs, piske majs," siger Karin.

"Kan man piske majs? Man kan måske piske makroner," siger moderen.

"Isen?" spørger Karin.

"Nej, is kan man ikke piske."

Karin udtrykte sine oplevelser og overvejelser både i ord og i handling: ved at røre i kasserollen og ved at tale om og afprøve begrebet "røre/piske". Moderen gav Karins handlinger et sprogligt "indhold": "Du pisker i kasserollen," og hun udvidede indholdet i legen ved at stille spørgsmål.

Moderen var gennemgående meget psykisk nærværende i Karins leg, både i dette tilfælde og i de øvrige optagelser. I en senere optagelse, da Karin var 2:8 år, viste det sig, at hun kunne bevæge sig rumligt i legens form.

Karin står op af en bænk og smider et stykke modellervoks ned på gulvet.

"Oj, jeg tabte modellervoksen," siger Karin.

"Ja, det var modellervoksen, du smed ned på gulvet," konstaterer moderen.

"Så må vi springe ud," siger Karin." Hvad siger du?" Moderen ler ...

"Til mor," siger Karin.

"Skal du springe ud til mor?"

Karin holder i bænken med den ene hånd og lader, som om hun springer på gulvet.

"Oj, oj, hvor hurtigt det går," siger moderen.

Blinde børn er sædvanligvis forsinkede i deres motoriske udvikling. De står og går senere end seende børn. Ofte hopper de ikke i de første leveår (Fraiberg, 1977). At hoppe uden at vide, hvad der er lige foran en, er sandsynligvis meget ubehageligt for et blindt barn. Hangård Rasmussen (1979) mener, at det, som barnet ikke kan mestre i virkeligheden, i stedet udføres i forestillingslegen.

Forestillingslegen forekom ikke så ofte i samspillet mellem Fred og hans mor. Derimod afprøvede han ord og ordkombinationer, som om de var legetøj. I lang tid satte han f.eks. S foran verber og substantiver. "Ikke skaste sbolden" osv. Der forekom endvidere masser af samtaler mellem Fred og hans mor, hvor han rekonstruerede og bearbejdede tidligere hændelser.

Inga var endnu ikke begyndt at lege forestillingslege i denne periode. Derimod begyndte moderen, men frem for alt børnehavelæreren i børnehaven, at stimulere forestillingslegen. Det handlede først og fremmest om at forsøge at få hende til at udføre enkle forestillingshandlinger, f.eks. at lade, som om hun satte sig på en stol, eller der bliver dækket bord.

Sammenfatning: I alderen 2-3 år forekom forestillingslege hos tre af de otte observerede børn. I to af tilfældene udførte børnene isoleret enkle forestillingshandlinger. I det tredje tilfælde var forestillingslegen ofte forekommende. De øvrige børn var først og fremmest optagede af at udforske og afprøve forskellige genstandes egenskaber og funktioner. I sammenligning med seende børns leg må perioden for udforskning og afprøvning anses at være forlænget hos de blinde børn.

Legeudviklingen i alderen 3-4 år

I alderen 3-4 år forekom der en form for forestillingsleg hos alle de syv børn, som blev observeret. Der forekom dog store individuelle variationer, både med hensyn til legens karakter og hvilken frekvens de forekom med. Fra to af børnene, Karin og Lars, forekom der mange forestillingslege, specielt forestillingslege om oplevelser.

Følgende eksempel belyser, hvordan Karin i 3:7-årsalderen leger med en dukke. Karin står uden for sit hus og holder i håndtaget på sin dukkevogn. Hun trækker den op og ned og vugger dukken, som ligger i vognen. Moderen sidder på hug ved siden af Karin.

"Åh, hvor du vugger," siger moderen. "Den giver lyd," siger Karin.

"Ja, den giver lyd," bekræfter moderen. Karin slipper håndtaget.

"Er hun vågen nu? Så må du gå rundt," siger moderen.

"Ja," siger Karin og går rundt om vognen, så hun bedre kan komme til at nå dukken. Hun søger med hånden i vognen efter dukken.

"Hun vil måske sidde i en anden vogn og gå en lille tur," siger moderen.

Karin tager dukken op af vognen.

Hun føler på dukkens hoved for at kontrollere, at det vender opad.

"Hun vil måske sidde i denne her vogn," siger Karin og sætter dukken i en klapvogn. Dukken er faldet ud til siden i vognen, og Karin sætter den op. Hun gør det med så kraftige bevægelser, at dukkens hoved slår ind i kanten på vognen.

Karin tager dukken op af vognen.

"Hun er ked af det," siger hun.

"Er hun ked af det nu? Det kan jeg godt forstå," siger moderen.

Karin løfter dukken op og ned.

"Du kan vel godt trøste dukken og holde den ordentligt. Fødderne tror jeg ikke, hun vil have trøstet. Jeg tror, at dukkens ansigt vil have trøst," siger moderen.

Karin vender rundt på dukken, så dukkens hoved kommer opad og hviler ind imod hendes skulder.

"Oj, oj, oj" siger moderen.

Karin holder dukken tæt ind til sig og krammer den hårdt. Karin krammer, kysser dukken og siger godnat. Karin putter dukken ned i dukkevognen igen. Hun lægger tæppet over dukken. Hun tager i håndtaget på dukkevognen og vugger igen.

"Nu vugger jeg dukken," siger Karin.

"Ja, det bliver hun glad for. Nu sover hun nok snart," siger moderen.

Karin udførte rolletypiske handlinger såsom at putte, vugge, klappe og kysse dukken. Hun overførte følelser til dukken, dvs. hun beskrev dukken som pivet, ked af det osv. I den symbolske leg benyttede Karin sig af både et sprogligt udtryk og af handlinger i sin bearbejdning af oplevelser. I dette eksempel gik moderen aktivt ind i Karins leg med dukken. Hun instruerede Karin i, hvordan hun skulle opføre sig i legen. Analyserne viste endvidere, at der forekom legesignaler hos Karin. I følgende eksempel signalerer hun med ansigtsudtryk, at "dette er leg".

Karin åbner grydeskabet, tager hånden ind og føler på en stegepande, som står på den øverste hylde.

"Hvad er det for noget, man kan holde i," spørger Karin.

"Det er stegepanden. Vil du have den?" spørger moderen.

"Nej, der er fedt på den," siger Karin, og får et "finurligt" ansigtsudtryk (hun ler og kniber munden lidt sammen).

"Nej, der er ingen fedt på den," moderen småler.

"Må jeg føle?" siger hun og føler på stegepanden.

"Der er da ikke noget fedt på den der. kan du føle noget fedt der?" spørger moderen undrende.

"Mmm," siger Karin og ser endnu mere "finurlig" ud.

"Nej, du driller bare," siger moderen.

"Der er også frikadeller på den," siger Karin.

"Der er da ingen frikadeller på den. Der er ingenting," konstaterer moderen.

Da Lars var 3:10 år gammel, legede han, at han skulle reparere toilettet, hvilket eksemplet nedenfor viser:

Lars ligger med overkroppen inde i et skab. Moderen sidder på gulvet ved siden af. "Det skal laves," siger Lars.

"Ja, hvad er det, du skal lave derinde i skabet?" spørger moderen.

"Toilettet," siger Lars.

"Toilettet, nåh, er det gået i stykker, eller sætter du et nyt toilet op?" spørger moderen undrende.

"Jeg sætter en ny toiletkumme op," siger Lars.

"Nåh, hvad er det for et, er det et vandkloset?" spørger moderen.

"Vandkloset," konstaterer Lars.

"Vandkloset, sådan et, som man kan spule ud med vand?" spørger moderen.

"Nej, man kan ikke trække ud," siger Lars.

Efter samtalen med moderen viste det sig, at Lars havde været sammen med faderen, da han satte et nyt toilet op, og at Lars var vældig fascineret af den spulende lyd fra toilettet. Også i Lars' tilfælde gik moderen aktivt ind i legen for at hjælpe ham videre i fantasiens verden.

Fred var ligeledes meget interesseret i maskiner, specielt de maskiner som producerede lyd. Følgende kan illustrere dette:

En af observatørerne var alene med Fred i værelset og sidder og piller ved nogle forskellige genstande, som ligger i en legetøjskurv. Han tager en håndmikser op (den tilhører rengøringsdamen) og føler på den. Observatøren spørger, hvad Fred har fået fat i. Han føler og slikker på håndmikseren og siger "Aahhhiee." Da moderen kommer tilbage til værelset, begynder Fred at tale med hende om håndmikseren. Moderen siger, at den tilhører rengøringsdamen, og at man kan lave æblemos med den. Hun siger også, at det er det samme apparat, hun bruger, når hun bager brød. "Når mor bager brød, ved du, at det larmer," siger moderen. Fred efterligner lyden af rengøringsdamens maskine på samme måde som tidligere: "Aaiihee."

Hos Jan forekom der kun sporadiske forestillingslege. Han var stadigvæk for det meste optaget af at udforske betydningen af objekter og verbaludtryk. I en videooptagelse, der blev gennemført, da Jan var 3:2 år gammel, viste det sig dog, at han var begyndt at forstå legetøjets symbolske værdi. I eksemplet sidder faderen og Jan på gulvet i legeværelset. Jan tager en lille flyvemaskine fra en skumgummimadrass.

"Hvad var det du fandt der?" spørger faderen.

"En flyvemaskine, som jeg fandt på skumgummimadrassen," siger Jan.

"Ja, en flyvemaskine, som lå på skumgummimadrassen. Ja det er helt rigtigt," siger faderen.

"Flyv med højt op i luften," siger Jan.

"Ja, den flyver helt op i luften, den der. Hvor plejer du at tage hen i flyvemaskinen?" spørger faderen.

"Til Malmø," siger Jan.

"Ja, til Malmø," konstaterer faderen.

Legen tog udgangspunkt i en fælles oplevelse, som Jan og faderen havde: at flyve. At dele erfaringer og oplevelser danner en god grobund for en funktionsdygtig kommunikation. Det giver både barnet og den voksne et grundlag for at forstå hinandens associationer og udtryk.

Da Jan begyndte at associere til sine virkelige oplevelser, vidste faderen, hvad han var i gang med, og førte ham hurtigt videre i samtalen ved at spørge, hvor han plejede at rejse hen. Denne måde at møde barnets kommentarer på kunne måske lidt efter lidt hjælpe Jan til at bearbejde sine oplevelser i legens form.

Da Caspar var 3:2 år gammel, skrev moderen i sin dagbog, at han for første gang legede en forestillingsleg. I et hjørne af familiens dagligstue forestillede han sig i ord og i handling, at han gik ud og ind af en skolebus. I samme alder havde han selv fundet frem til lyden af en hylende ambulance på klaveret, hvilket førte til, at han begyndte at lege, at han kørte i ambulance. Derefter aftog forestillingslegen i flere måneder, ifølge moderen, for at genopstå hen imod slutningen af 3-årsalderen. Da begyndte en intensiv periode af forestillingsleg med den 2½ år ældre søster. Caspar begyndte ved knapt 3-årsalderen at sige Caspar om sig selv. Ca. ½ år senere anvendte han jeg og du helt korrekt.

I ét tilfælde bestod forestillingslegen af at ombytte forestillingshandlinger med ord som følgende eksempel viser:

Ed er 3:9 år, og faderen står i køkkenet ved siden af en pude i form af en lang rulle. Ed lægger sin legetøjshund på pøllen, som står på højkant.

"Ja, nu sidder hunden," siger faderen.

"Sidder på rullen," siger Ed.

"Ja, ja, nu sidder hunden på rullen." Ed tager hunden fra pøllen.

"Rullen her ... rullen," siger Ed.

"Mmm," siger faderen og bøjer sig frem mod Ed.

"Bage ... skal bage," siger Ed.

"Hvad skal du bage," spørger faderen.

"Vi skal bage en elg," siger Ed.

"Hvad skal du bage?" spørger faderen undrende og bøjer sig frem mod Ed, som skubber rullen omkuld.

"Male male male med fingerfarve," siger Ed og lægger sig oven på rullen.

"Male med fingerfarve, ja. Synes du, det er sjovt at male?" spørger faderen.

"Med fingerfarve," siger Ed og ler.

"Farve male i altanen," fortsætter Ed.

"Nej, på altanen hedder det," retter faderen ham.

Eds måde at associere til ord og handlinger på, kan synes tilfældig og uden sammenhæng. Det er svært at vide, hvordan hans associationskanaler løber. Ed og hans forældre har ofte benyttet lege med ord og

meninger samt brudstykker af rimende og ikke-rimende udtryk, såkaldte anomalier. Denne måde at lege på har givet anledning til glæde for både barn og forældre. På svensk rimer rulle på bulle (bolle). Fra bulle/bolle bliver det til at bage. At bage en elg kan f.eks. være et eksempel på en anomali. Faderens svar "på altanen hedder det" på Eds udtryk "i altanen" tyder på, at faderen ikke tolkede Eds ordassocationer som udtryk for leg. Leg med ord udgjorde en vigtig del i samspillet mellem Ed og hans forældre. Men observationen viste samtidig de voksnes vanskeligheder ved at følge et barn i et legeforløb.

Fred bearbejdede i flere tilfælde en række oplevelser ved at gå i sproglige dialoger med moderen. Han rekonstruerede og bearbejdede hændelser og oplevelser i disse samtaler. Det forekom også i disse samtaler, eller i hans samtaler med sig selv, at han forestillede sig begivenheder ved skiftevis at tale i et lyst naturligt toneleje, skiftevis med en mørk voksen røst, som om han overtog moderens rolle.

Ifølge observationer udført i børnehaverne (Preisler & Palmer, under udarbejdelse) forekom der flere situationer med indslag af symbolsk leg i børnehaven end i hjemmet for to af børnenes vedkommende. Hos Inga forekom der ingen forestillingslege i de sammenhænge, hvor vi lavede videooptagelser af hende i hjemmet. Derimod forekom der ofte forestillingslege i børnehaven mellem hendes pædagog og hende selv. Da hun var 3:1 år gammel, handlede legen mest om at lave mad, at give dukken mad, at lægge dukken i seng osv. Da hun var 3:8 år, havde forestillingslegen udviklet sig, og hun kunne nu klare flere momenter. Legen handlede om at forestille sig enkle handlinger og at forestille sig, at andre handlede. På dette tidspunkt anvendte hun jeg og du på en helt adækvat måde.

Følgende eksempel viste Freds forestillingsleg i børnehaven i 3:10-årsalderen. Fred leger kaffeselskab med sin pædagog og en af os observatører. Fred er meget aktiv i legen og styrer den også selv indimellem. Han imiterer de voksne ved med mørk stemme at gentage, hvad de har sagt til ham i forskellige situationer. Det er begyndelsen til rolleleg.

Fred holder en ske og slår den let mod en tom tallerken, som står foran ham på bordet. Han tager derefter skeen op til munden og smager.
"Nu er der kage på," siger Fred.
"Ja, der er kage på din tallerken. Var den god?" spørger pædagogen.
Fred putter skeen i munden, og derefter sprutter han snyt ud af munden, sidder derefter stille.

"Sådan gør du da ikke, det er du da holdt op med," siger pædagogen.

"Hvad gør du med den gode kage?!" siger Fred med dyb røst.

"Ja, hvad gør du med den. Spytter du på den!"

Fred putter skeen ned i en lille kande.

"Pisker fløde," siger Fred og pisker rundt med skeen i kanden.

I fortsættelsen af dette videobåndes sekvens slog og skramlede Fred med skeer, tallerkener og en kaffekande mod bordet eller mod hinanden. Denne adfærd kunne synes tilfældig og uden mening. Men hvis man forsøger at forestille sig et blindt barns hukommelse og forestillingsevne om, hvordan det er at sidde og drikke kaffe eller saft hjemme eller i børnehaven, indser man, at det netop må have denne lydige form. Legen byggede således på Freds specifikke oplevelser af virkeligheden.

Sammenfatning: I alderen 3-4 år forekom der en form for forestillingsleg hos samtlige syv børn, som blev observeret. Ifølge analyserne varierede de voksnes deltagelse og engagement i de blinde børns lege. I nogle tilfælde forstod forældrene barnets oplevelser og støttede barnet i legen. I andre tilfælde så det ikke ud, som om forældrene forstod, hvad barnet mente.

Legsudviklingen i alderen 4 -5 år

I alderen 4-5 år er der gennemført videooptagelser af seks børn. Jo mere omfattende det blinde barns sproglige udtryksformåen blev, desto mere avanceret blev også deres leg. Fire af børnene lavede forestillingslege omkring begivenheder. Et barn, Ed, benyttede ord i stedet for forestillingshandlinger i et tilfælde, men legede i øvrigt ikke forestillingslege, mens det sjette barn først og fremmest rekonstruerede og bearbejdede tidligere hændelser i dialog med moderen. Tre af børnene, Caspar, Karin og Lars, kunne i legens form bevæge sig i både tid og rum.

Følgende eksempel med Lars, 4:3 år, illustrerer hvordan han leger forestillingslege med udgangspunkt i oplevelser, og hvordan han i legens form bevæger sig i rum og tid.

Lars rejser sig og går imod køkkenet.

"Ja, nu rejser jeg. Farvel," siger Lars.

"Farvel," svarer moderen.

Lars kommer ud i køkkenet.

"Hejsa, hejsa," siger moderen.

Lars går gennem køkkenet og ud i opholdsstuen, vender sig der og

kommer tilbage.

"Nu kommer jeg hjem ...nu kommer jeg."

"Hallo, hallo," svarer moderen.

"Nu er jeg kommet fra Rønneby," siger Lars.

"Ja, ja, hvordan har du haft det i Rønneby?" spørger moderen.

Efter et øjeblik rejser han sig og begynder at fortælle, hvordan mormor og morfar havde det.

"Men morfar, han havde det dårligt."

"Nej, men hvor kedeligt. Hvad var der dog galt?" spørger moderen.

"Han har slået sig, han har slået sig på en cykel."

"Nå da, havde han slået sig på en cykel!" konstaterer moderen.

Lars rejser sig op.

"Nåh, nu må jeg af sted til Karlstad."

"Jaså, hvad skal du lave i Karlstad?" spørger moderen undrende.

"Farvel," siger Lars.

"Farvel," siger moderen

Lars går og lader, som om han køber togbilletter.

Også Karin lavede forestillingslege om begivenheder og bevægede sig i tid og rum. I en optagelse foretaget, da hun er 4:8 år, sidder hun på gulvet og leger med en bilsimulator (legetøjsrat).

"Nu ... mor, nu kører jeg," siger Karin og drejer på rattet.

"Hvor kører du hen?" spørger moderen.

"Jeg kører ud til farmor," svarer Karin.

"Til farmor. Skal du ud at besøge farmor?" spørger moderen.

"Mmm ..." siger Karin.

"Har du ringet og sagt, at du kommer, eller kører du bare derhen alligevel?" spørger moderen.

"Jeg ringer og spørger," siger Karin og tager en lille telefon, som hun trykker på og lægger op til øret. "Hallo, hallo," siger Karin.

"Ja, hvem er det, jeg taler med?" siger moderen, som nu har taget farmoderens rolle.

"Nu tager jeg af sted herfra. Jeg skal bare ud at hilse på farmor," siger Karin.

Også Caspar var nu på rejsefod. Hans favoritleg, da han var 4:1 år, var at lege, at han kørte med isbil. Han satte sig på sin legetøjsbil, kørte derefter rundt i værelset og producerede lyd med den karakteristiske melodi fra Hjemis. Han solgte is ved at række en imaginær ispind frem. Han fik betaling på samme måde og kørte siden videre til næste kunde.

"Kan man købe is i dag?" spørger konsulenten, som er på besøg.
"Ja."
"Af ismanden? Hvad har du for nogle?"
"Pærer palin."
"Pærer?"
"Pærepralinere." Caspar rækker hånden frem mod konsulenten.
"Har du kun pærepralinere? Jeg vil have Hollywood."
"Hollywood?" Caspar giver hende den imaginære is.
"To pakker," siger konsulenten.
"En pakke," siger Caspar og giver hende først isen. Gør en ny bevægelse, og hun får næste pakke.
"To pakker." Han rækker hånden frem igen.
"Tre pakker? Skal jeg have tre pakker? Nej tak, jeg tager to. Hvor meget koster det?"
"Fire."
"Fire kroner?"
Caspar rækker hånden frem og tager imod pengene en efter en.
"Værsgod."
"Kan du lide den?" spørger Caspar.
"Ja, ja, nu vil jeg gå ind og spise Hollywood-is."
Caspar siger farvel og lover at komme næste fredag og kører væk med isbilen til næste kunde.

De tre børn, som kunne bevæge sig i tid og rum i legen, indgik også i rollelege på samme tidspunkt. Følgende eksempel viser, hvordan Lars, 4:3 år, indgår i en rolleleg med moderen.

Moderen og broderen sidder på gulvet i opholdsstuen.
Moderen råber til Lars: "Her er Rønneby, Bygaden 6, hej!"
Lars går hen imod moderen og broderen og siger "Hej." "Hej," siger moderen igen.
"Det er Elsa-Maria og Christer, som siger velkommen til Lars."
Lars sætter sig ved siden af moderen.
"Hej mor."
Moderen krammer Lars. "Hej, selvom jeg hedder Elsa-Maria nu," siger moderen.
"Du hedder Elsa-Maria," siger Lars.
"Ja jeg hedder Elsa-Maria," konstaterer moderen.
"Og jeg hedder Tue," siger Lars.
"Jaså, hedder du Tue?" siger moderen.
"Hej hej," siger Lars.
"Hej, velkommen, Tue," siger moderen og ryster Lars' hånd.

Da Karin var 4:8 år, indgik hun i en rolleleg med moderen og sine dukker. Karin er i køkkenet og siger til moderen, at hun vil gå på op sit værelse. Hun springer med hoppende skridt ud af køkkenet og hen imod trappen, som hun snubler på. Hun bliver ked af det. Moderen kommer til og trøster.

"Nu må den lille hest gå op, den behøver jo ikke at galoppere," siger moderen.

Karin går op sit værelse og sætter sig på en skummadras.

"Her er min seng," siger Karin og begynder at hoppe. Derefter lægger hun sig ned.

"Jeg kan ligge på den her ...Jeg ligger," siger Karin og rejser sig op igen.

"Nu vågner den lille hest," siger Karin.

I den følgende videoindspilning af Karin viser det sig, at Karin ikke alene selv indtager andres roller, men at hun også tildeler andre roller.

Karin kravler op i sin seng.

"Jeg vil stille mig op ad hylden. Jeg vil se, hvad der findes af ting og sager ... Nissen og parfumedukken," siger Karin.

"Har den ikke noget navn?" spørger moderen.

"Jo, Pia hedder den, præcis som min storesøster. Og Christian ... Jeg sagde det forkert. Han hedder Pia, når vi leger," siger Karin.

"Jaså, så må han lege, at han er din storesøster," konstaterer moderen.

"Ja," svarer Karin og tager dukken op.

"Det her er min storesøster," siger Karin. Hun tager en anden dukke op.

"Her er Nicklas. Nicklas er min far."

"Hvor er Linnea så?" spørger Karin og sætter dukken op på hylden igen.

"Der, hvor de bløde tøjdyr er," siger moderen. Karin leder efter dukken.

"Her er hun ... hun er min lillebror," siger hun.

Fred bearbejdede ofte oplevelser i samtale med moderen. I en optagelse, da han var 4:4 år gammel, snakkede han med moderen om en rejse, de havde foretaget sammen om sommeren. Det var først og fremmest én oplevelse på denne rejse, som Fred ville tale om og have genfortalt af moderen. Denne måde at genskabe oplevelser og følelser på opfylder sandsynligvis den samme funktion som en symbolsk leg, dvs. at oplevelsen blev gentaget og bearbejdet for at tilfredsstille barnets behov og forståelse for omverdenen.

"Du og jeg," siger Fred og lægger ansigtet i hænderne mod bordet "... skulle gå," fortsætter han.

"Du og jeg, Fred. Vi gik gennem en dør til vort værelse. Og så er der et vindpust, der tager i døren, og så sagde det PYSCHH! og så kom der en masse luft imod dig. Og hvad blev du så?" spørger moderen.

Fred ligger stadig med ansigtet i hænderne. "Bange," svarer Fred.

"Du blev så bange, at du sprang op i mors arme. Og bagefter måtte far stå med dig hele lørdagen ved siden af den dør," sagde moderen.

"Ved du hvorfor?" spørger Fred.

"Ja, hvorfor måtte far stå der med dig?" spørger moderen.

"Mor skal sige det," svarer Fred.

"Skal jeg sige det? Jeg tror, det v ar fordi, du ville føle dig tryk og sikker med den dør, så du ikke skulle behøve at være bange for den længere," svarer moderen.

"Du og jeg skulle ..." siger Fred. "Du og jeg skulle."

Moderen fortæller om og om igen, hvad der skete med døren. Det virker, som om denne oplevelse var meget stærk for Fred, og han havde behov for at bearbejde det, der var sket. Han brugte moderen, som hjalp ham med at genskabe oplevelsen ved at beskrive den med ord. Selvom Fred på dette tidspunkt kunne udtrykke sig ganske fint sprogligt, havde han sandsynligvis ikke ordforråd til at fremmane oplevelsen rigtigt i hukommelsen, men med sin mor som oversætter fik han den mulighed. Moderens rolle var også at forstærke Freds oplevelser sammen med en, som han kunne spille ping-pong med og dele sine oplevelser med. Moderens rolle var i denne sammenhæng således meget væsentlig for Fred.

Det viste sig også på dette tidspunkt, at Fred oftere gik ind i symbolske lege i børnehaven (Preisler & Palmer, under udarbejdelse) end i hjemmet. Da han var 4:9 år gammel, legede han helst med en dukke i børnehaven. Han havde i dette tilfælde for nylig fået en lillesøster.

Fred piller i dukkens øjne og trykker i sine egne. Pædagogen spørger, om dukken har nogen næse. Fred føler på dukkens næse og siger "Der."

Han bøjer sig ind imod dukkevognen og krammer dukken.

"Ikke trække dukken i håret."

Efter et øjeblik begynder han at slå på dukken. "Slå på dukken!"

Pædagogen siger til Fred: "Sådan må man ikke gøre, hvad siger man så?"

"Undskyld, dukke," siger Fred.

At bedømme ud fra nogle af observationerne af nogle af børnene tager de fantasien til hjælp for at frigøre sig fra konfliktfyldte situationer med forældrene.

Det følgende eksempel med Lars belyser dette. Lars er her 4:7 år gammel.

Moderen og broderen sidder i legeværelset og bygge togbane. Lars vil ikke være med, men går i stedet sin vej med et stykke af skinnerne i hånden. Men moderen synes, at Lars skal blive hos dem og lege i stedet for. Der opstår da en konflikt mellem moderen og Lars.

Efter et øjeblik siger Lars:

"Det kunne være godt, at jeg, som hedder Kalle, kunne komme og tage dig mor."

Sammenfatning: I alderen 4-5 år viser det sig, at jo mere omfattende de blinde børns sproglige udtryksformåen er, desto mere indholdsrig og avanceret blev deres leg. Tre af de fem børn kunne i legen dels bevæge sig i tid og rum, dels gå ind i rollelege. Et af børnene bearbejdede sine oplevelser af omverdenen ved at lade moderen genfortælle begivenheder, som barnet havde deltaget i. Det forekom også, at børnene i konfliktfyldte situationer med forældrene benyttede sig af fantasien for at lette på situationen. Hos det femte barn forekom der ikke forestillingslege. Kun i ét tilfælde blev en forestillingshandling ombyttet med ord.

Legseudviklingen i alderen 5-6 år

I alderen 5-6 år er der foretaget optagelser af fem børn. To af disse børn, Karin og Jan, var intensivt optagede af at lege forestillingslege. Legen blev mere og mere avanceret og kompleks.

Ved et besøg, da Karin var 5:9 år, legede hun en mor/barn-leg med sin lillesøster, som dengang var 11 måneder gammel.

Karin sidder på gulvet i sit værelse. Moderen og lillesøsteren sidder ved siden af.

Karin giver lillesøsteren en lille skål, som hun kan røre i med en ske. Hun stiller skålen foran søsteren. Leder efter søsterens arm.

"Her har du en skal, du kan lave mad i ... her."

Søsteren tager skålen og begynder at røre i den med skeen.

"Nu har hun skålen."

Moderen synes, at Karin er et dygtigt barn, som laver mad til hende. Hun fortsætter med at kommentere:

"Sådan et barn ville jeg gerne have."

"Åh, du får nok snart et barn," siger Karin.

"Får jeg snart et barn?" siger moderen og ler.

"Hør du, du er jo mit barn," siger moderen og sætter Karin på knæet.

"Jeg er mor til Beate," siger Karin.

"Er du Beates mor?" spørger moderen.

"Ja, og du er Beates storesøster," siger Karin.

"Jaså, jeg troede, jeg var din mor," siger moderen.

"Du er storesøster, og jeg er Beates mor," siger Karin.

"Men jeg vil være moderen," siger moderen.

"Du er ikke moderen."

"Jo, jeg er jo din mor."

"Min mor, ja men jeg er lade som om-moderen til hende," siger Karin.

"Du mener, at du leger det?"

"Ja, jeg leger det, forstår du," siger Karin.

Jan begyndte at ride, da han var omkring 5 år gammel, og han ville derefter ofte lege hest med moderen og faderen. Følgende eksempel viser, hvordan denne leg kunne udvikle sig. Jan er 5:2 år gammel. Han sidder på moderens ryg, og hun går over gulvet på alle fire som en hest.

"Hvad gør du, hvad er det, du gør?" spørger Jan. Moderen vrikker lidt med hofterne, når hun går.

"Går hesten sådan her ... vrikker en lille smule?" spørger moderen.

"Ja," siger Jan og ler.

"Så må du holde balancen og holde fast. Oj, nu vil hesten stå stille," siger moderen.

"Hvad spiser heste?" spørger faderen.

"Han spiser halm," svarer Jan

"Halm?" siger faderen forundret.

"Ja," siger Jan.

"Hvad er halm for noget?" spørger faderen.

"Det er sådan noget græs, som han spiser ... som heste spiser," siger Jan.

"Ja, de står i halm," siger faderen.

Legen fortsætter, og Jan holder godt fast på moderen ryg. Efter et stykke tid spørger faderen:

"Hvad hedder den der hest?"

"Ja, hvad hedder hesten?" spørger moderen.

Jan klapper på moderens hår og siger: "Rosa."

Det viser sig også, at Jan associerede til lugtoplevelser. Moderen bliver træt af at bære Jan på ryggen og siger, at hesten ønsker at gå ind i stalden og hvile sig.

"Jeg vil ind i stalden og så vil jeg lægge mig ned og hvile i stalden," siger moderen.

"Ja," svarer Jan, "Her lugter der skrap. Her lugter af hest."

"Lugter det af hest herinde?" spørger moderen.

"Ja, når vi er i stalden," siger Jan.

Det tredje barn, Lars, førte ofte samtale med forældrene og gik kun sjældent ind i symbolsk leg sammenlignet med tidligere optagelser. Men i de tilfælde, han gjorde det, handlede det om beskrivende og fantaserende samtaler: om slanger, som sprak, når de havde spist for mange rotter osv. Hans måde at bearbejde sine oplevelser på skete i øvrigt først og fremmest i samtale med forældrene. I disse samtaler berettede Lars om ting, som var sket for ham f.eks. i børnehaven. Han var meget videbegærlig og ville ofte, i mindste detalje, have rede på begivenheder om det, der foregik, og have sammenhæng i tilværelsen.

Følgende eksempel belyser, hvordan Lars, 5 år, spekulerer over navne og navneskift i forbindelse med ægteskab. Lars og moderen taler først om forskellige bøger, og pludselig i samtaleforløbet får Lars en association til en person, som hedder Lillemor.

"Jeg kender ingen pige, som hedder Lillemor."

"Lillemor?" svarer moderen forbavset.

"Nej," siger Lars bestemt.

"Jo, du mødte jo Marias pige."

"Hvad hedder hun?" spørger Lars.

"Hun hedder vel Sofie Lillemor."

"Nej, Sofie Øst Persson," siger Lars.

"Ja."

"Sofie Øst og Petra Øst."

"Ja, men de hedder ... "

"De bor på Lida, nej, Sofie Øst.

"Øst. Hed Maria Øst, inden hun blev gift?" spørger moderen.

"Nej, Maria Persson."

Efter denne samtale vender Lars sig mod observatøren. Han spørger bl.a. om, hvordan forskellige ord staves og ønsker, at observatøren skal stave disse ord.

For Fred gælder samme forhold som for Lars. Samspillet mellem moderen og ham handlede mest om at bearbejde tidligere oplevelser i sprogets form. Han ønsker også ofte at diskutere forskellige forhold med

observatøren. Et tilbagevendende samtaleemne var opvaskemaskinen og vaskemaskinen.

I følgende eksempel er Fred 5:5 år gammel.

*"Mor, hvor mange maskiner skal vi vaske i dag?
Gunilla, har du vaskerummet lige, når du kommer ind i opgangen? Hvor har du det?"*

*"Lidt længere inde, lige ved siden af mit soveværelse," svarer Gunilla.
"Du har vaskemaskinen i dit soveværelse? Og så kan du høre vaskemaskinen i soveværelset? Og den kan høres i gangen? Og i køkkenet? Hvor har du tv-rummet? Hvor har du opholdsstuen?"*

I flere tilfælde gik Fred i dialog med moderen, hvor han indtog hendes rolle ved at ændre stemmeleje. Et eksempel på en sådan situation var, når han havde kastet en genstand på gulvet. En aktivitet, han var optaget af i en længere periode og ikke havde tilladelse til. Begge forældre og det pædagogiske personale brugte meget tid på at forklare ham, at det ikke var acceptabel adfærd, da genstandene kunne gå i stykker, eller at han ligefrem kunne skade sig selv eller andre. Disse situationer, som ofte var konfliktfyldte, opstod igen i dialoger senere eller i leg med moderen og andre voksne.

Man kunne f.eks. høre ham udtale moderens formaninger med dyb og alvorlig stemme: "Du må ikke smide blomstervasen på gulvet." Et af børnene, Jan, havde en fantasikammerat. I en videooptagelse fra 6-årsalderen sidder han og øver talbegreber ved hjælp af forskellige træbrikker med forskelligt antal fordybninger.

*Jan spørger faderen: "Har jeg en, som hedder femmer?"
"Ja, det er din fantasikammerat," siger faderen.*

Sammenfatning: I alderen 5 -6 år forekom der en del symbolsk leg hos to af børnene. Hos tre børn var den symbolske leg meget sporadisk. To af børnene var først og fremmest optaget af samtale med forældrene, som handlede om børnenes oplevelser. I det tredje tilfælde bestod samtalen mere af ordlege end af bearbejdningen af oplevelser.

DISKUSSION

Analyserne af de blinde børns leg i alderen 0-6 år viste, at børnene i de første to leveår først og fremmest var beskæftigede med at undersøge forskellige genstande. På samme måde som seende børn undersøger genstandes egenskaber, udforskede de blinde børn deres omverden ved at smage, føle med hænderne, ryste, banke og kradsede på genstande i denne nævnte rækkefølge. Derefter begyndte en ny undersøgelsesperiode. Denne gang for at udforske, hvad genstandene kunne bruges til. De trykkede på knapper, trak i snore, åbnede og lukkede døre osv. I denne alder fik de ikke kun fat i genstandene, men beskæftigede sig også med dem på en aktiv måde. Børnene kunne f.eks. tage klodser op af en æske og kaste dem på gulvet, bagud og fremad. Forskellen mellem de blinde børns og de seende børns tidlige udforskning var, at de blinde børn var beskæftigede med deres udforskning i betydelig længere tid, end seende børn normalt er. Seende børn behøver ikke på samme måde at undersøge genstande taktilt og auditivt, men kan ved et hurtigt blik få viden om genstandes egenskaber og funktioner.

Ud fra det videoindspillede materiale kunne vi observere, at to af de syv observerede blinde børn frem til ca. 2-årsalderen i få tilfælde udførte enkle forestillingshandlinger. Begge børn var 21 måneder, da dette blev registreret. Fem af børnene imiterede i flere tilfælde deres forældres sproglige udtryk. Børnenes og også forældrenes grin og smil i den sammenhæng har betydet, at vi har tolket de sproglige imitationer som en form for leg.

I alderen 2-3 år var seks af de otte observerede børn først og fremmest beskæftigede med dels at undersøge og afprøve forskellige genstandes egenskaber og funktioner, dels med at udforske omgivelserne. Børnene undersøgte legetøj og andre genstande meget metodisk og systematisk med både hænder og mund. Et af børnene anvendte indimellem hele kroppen for at få en oplevelse af genstandenes overflade og form. I og med at børnene nu var mere mobile blev deres undersøgelsesområde større. Køkken, badeværelse, vaskemaskine, opvaske-maskine, trapper, dørtrin og døre blev fokus for deres interesse.

To af børnene, en dreng og en pige, begyndte i denne periode at benytte symbolske handlinger i legens form. For et af børnene, en dreng, forekom der alene enkelte symbolske lege, mens den symbolske leg var meget oftere forekommende hos det andet barn, en pige. Hun kunne i legens form både forestille sig genstande og handlinger, og bevæge sig rumligt.

I alderen 3 -4 år forekom der en eller anden form af forestillingsleg hos samtlige syv børn, der blev observeret. Børnene begyndte nu at forstå, at genstandene kunne have symbolsk værdi, dvs. at en genstand kunne repræsenteres af en anden. Der forekom dog variationer mellem børnene i forhold til legens indhold og med hvilken frekvens, den forekom. I et tilfælde handlede legen om at udskifte forestillingslege med ord. I et andet tilfælde indeholdt legen både symbolske handlinger, beskrivelser og diskussioner om legen.

I alderen 4-5 år forekom symbolsk leg hos fem af de dengang seks observerede børn. Det viste sig, at jo mere omfattende de blinde børns sproglige udtryksformåen blev, desto mere indholdsrig og avanceret blev deres leg. I den følgende alder, 5-6 år, forekom færre symbolske lege i nogle af forældre/barn-relationerne. I stedet begyndte samtalerne at blive udvidet og de blev ført på en mere videnopbyggende måde. Børnene ville have forklaringer og tolkninger. Legen måtte vige. I denne alder er legen jo først og fremmest en samspilsform mellem børn, hvilket ikke omfattes i dette studium.

Seende børn begynder sommetider i det andet leveår at lege forestillingslege (se bl.a. Piaget, 1962; Knutsdotter Olofsson, 1987). Enkle forestillingshandlinger optrådte også hos flere af de blinde børn i denne alder. Derimod varede det længe, inden børnene begyndte at forestille sig, at andre handlede, eller at forestille sig begivenheder, dvs. inden de begyndte at kunne håndtere symboler. Seende børn begynder at lege symbollege i en alder af 1½-2-årsalderen. De blinde børns symbolske leg forekom oftere først ved 3-3½-årsalderen. Dette resultat stemmer overens med Fraibergs observationer (1977).

Fraiberg påpegede, at den symbolske leg normalt ikke optræder, før børnene har en stabilopfattelse om begrebet JEG og DU. Også i denne sammenhæng stemmer vores resultater sammen med Fraibergs. I den gruppe af børn, vi har haft mulighed for at følge til 6-årsalderen, begyndte samtlige børn, undtagen et, at benævne sig selv i jeg-form samtidig med, at de begyndte på deres symbolske leg. Hos det barn, som i denne alder benævnte sig selv som du i stedet for jeg, forekom symbolsk leg meget sjældent og alene i form af ordlege (som vi har tolket, som om han eventuelt udskiftede forestillingshandlinger med ord).

Hvilke udtryk fik legen?

Det viste sig, at de blinde børns leg ofte fik et andet udtryk end det, som er normalt for seende børn. Da lydverdenen spiller en meget vigtig rolle for de blinde børn, forekom den også i deres leg, bl.a. i form af imitationer af forskellige lyde. Blinde børn skaber indre forestillinger og opfattelse af genstande og aktiviteter, som først og fremmest bygger på lydindtryk, men også på hvordan genstandenes egenskaber så som form og overflade opfattes med følesansen, eller hvordan genstandene lugter og smager. Det symbolske udtryk for en opvaskemaskine eller husholdningsmaskine bliver ofte i form af de lyde, som disse maskiner giver fra sig. Et kaffeselskab kan handle om at larme med kopper og fade, så det lyder som et kaffeselskab.

Det vanskelige ved de blinde børns lydverden er, at de sjældent deler den med seende jævnaldrende eller med seende voksne. Vi, der kan se, tænker sjældent på lydene i vores omgivelser. Vi savner ord for forskellige lyde, og oftest lægger vi overhovedet ikke mærke til dem. Mange lyde i omgivelserne er ikke meningsfulde for os. Det betyder, at risikoen for at misforstå det blinde barns associationer til lyd kan være stor.

Flere af de blinde børn begyndte i 1-1½-årsalderen at lege med ord og ordkombinationer: De imiterede forældrenes talesprog; det kunne dreje sig om ord, som havde en sjov lyd, eller om sproglige intonationer, som børnene af en eller anden grund fandt lystbetonet.

I den tidlige symbolske leg hos seende børn bliver der udtrykt følelser og oplevelser i både handling og ord. Børnene imiterer handlinger og adfærd, som en eller anden har udført et stykke tid inden. Piaget kalder dette for forsinket imitation. Den danner overgangen fra den sansemotoriske til den symbolske tænkning. Ved at imitere voksne og andre børns handlinger og opførsel får barnet snart et rigt repertoire af adfærd, som det kan anvende og afprøve i legens form.

Når de blinde børn begyndte at gå ind i forestillingslege og senere i rollelege, opdagede vi flere eksempler på, hvordan især et barn gik ind i flere forskellige roller ved at imitere moderens eller en andens stemme. Derimod forekom der ikke på samme måde imitation af andres handlinger. Når barnet overtog moderens rolle, kunne man genkende hendes tonefald, stemmeleje og også ordvalg. Barnet bearbejdede begivenhederne ved skiftevis at indtage sin egen rolle, skiftevis moderens. De situationer,

der blev gentaget, var ofte situationer, som formentlig havde været konfliktfyldte eller ubegribelige.

Barnets imitationer af de voksnes sproglige udtryk, som forekom i følelsesladede eller konfliktfyldte situationer, kunne i flere tilfælde blive grundlaget for samtaler mellem barnet og moderen om disse situationer, hvorfor barnet fik skældud, hvorfor moderen blev vred osv. Selv hos seende børn forekommer det, at de fordrejer stemmen, når de indtager en andens rolle, men det komplementeres ofte med andre rollehandlinger. Da det blinde barn ikke kan se, hvordan andre handler og opfører sig, er det svært for det at indgå i traditionelle forestillingslege.

Sprogets betydning for at bearbejde oplevelser kan illustreres i eksemplet med Fred, hvis sproglige udtryksformåen endnu ikke var nok til at genskabe tidligere oplevelser. Han fik så hjælp fra moderen. Barnet lod moderen fortælle og genskabe oplevelser og begivenheder, som havde haft stor betydning for ham. Denne måde at genskabe begivenheder og følelser på i en sproglig dialog opfyldte sandsynligvis samme funktion som den symbolske leg for seende børn, dvs. at begivenheder blev gentaget og bearbejdet for at tilfredsstille barnets behov for dels at forstå, hvordan omverdenen er sammensat, dels at skabe struktur og mening i tilværelsen. Jo højere barnets sproglige udtryksformåen blev, desto mere avanceret blev derefter legen.

De voksnes betydning

De voksnes rolle forekommer i nogle tilfælde at være afgørende for de blinde børns muligheder for at udvikle symbolsk leg. Tre af børnene indgik i forestillingslege, som på mange måder mindede om seende børns måde at lege på, ved at de i legen både udtrykte sig i ord og i handling. Forældrenes rolle i denne sammenhæng var meget stor. De demonstrerede i ord og i handling, hvordan man leger. De lærte helt enkelt deres blinde barn at lege. Uden styring af en voksen, som med indlevelse og fantasi kan tolke barnets udtryk og forstå, hvad barnet mener, ville det blinde barn sikkert have svært ved at trænge dybere ind i legens verden.

Den voksne bliver et vigtigt bindeled til omverdenen for det blinde barn. Det er den voksne, som må lede barnet ind i legens verden ved gradvist at vise og forklare, hvordan virkeligheden er sammensat, for at barnet lidt efter lidt vil kunne lege og fantasere med det som udgangspunkt.

Forestillingslegen optræder ikke spontant, uden at der er voksne, som har vist vejen frem.

Nogle overvejelser omkring de blinde børns muligheder for at lege med seende børn

Observationerne i dette studium har vist, at blinde børn kan lege forestillingslege, både med hensyn til at fremvise enkle forestillingshandlinger og at gengive forskellige begivenheder i leg. Deres leg byggede for det meste på deres forestillinger og hukommelse for lyd og stemmer i deres omverden. De brugte såkaldte legesignaler i legeforløbet, dvs. at de med ansigtsudtryk og i et vist omfang med stemmen signalerede, at det var leg, det drejede sig om.

De blinde børn kan ikke opfatte andres handlinger eller ansigtsudtryk. Det betyder, at de har svært ved at imitere, hvad andre gør, og den måde, de gør ting på. Derimod kan de imitere, hvad andre siger, eller hvordan det lyder. De har også svært ved at etablere fælles reference-ramme med seende børn, da de ikke kan opfatte deres udpegning med øjne eller hænder. De kan heller ikke opfatte andres legesignaler, som først og fremmest bliver udtrykt via ansigtsudtryk, kropsholdning og blikretning. Først når børnene bliver ældre, og sproget får en mere fremtrædende plads i legen, svinder de visuelle legesignalers betydning. Hvilke konsekvenser får denne noget anderledes adfærd for de blinde børns muligheder for at lege med seende børn? Legen er jo først og fremmest en samspilsform mellem børn. Observationer af et antal blinde børn i børnehave med seende børn viste, at der sjældent forekom leg mellem de seende børn og det blinde barn (Palmer, 1987; Preisler & Palmer, under udarbejdelse).

I strukturerede aktiviteter, hvor barnet sad på en bestemt plads og udførte veldefinerede opgaver, som var forståelige for det blinde barn, kunne det blinde barn fra 4-5-årsalderen deltage i de seende børns legeaktiviteter. Derimod ikke i såkaldt fri leg. Fri leg indebærer ofte, at mange børn hastigt bevæger sig både i tanke og i handling, samtidig med at de verbalt planlægger og ændrer på legen. Der behøves ikke megen fantasi og indlevelse til at forstå, at det blinde barn kan have svært ved at deltage i denne legeform.

Hvis det blinde barn skal kunne indgå i samspil og lege med seende børn, må de voksne grundlæggende spille en meget aktiv rolle. De må fungere som synstolke, dvs. oversætte den synlige verden for det

blinde barn: fortælle, hvilke børn der er til stede i rummet, hvad de gør, hvordan de gør det, og hvorfor de gør, som de gør. De må også forklare de seende børn, hvorfor det blinde barn gør, som han eller hun gør, og at de seende børn må forklare i ord og ikke alene i handling, hvad de gør, hvordan de gør det, og hvad de vil gøre, hvis det blinde barn skal have mulighed for at deltage i selv de enkleste fælleslege med seende børn.

En mulighed for, at det blinde barn kunne dele legeverdenen med en anden, som fungerer, tænker og associerer på en lignende måde som barnet selv, var at skabe forudsætning for, at det blinde barn kunne træffe og lege med andre blinde børn. Især de børn, som har nået den alder, hvor de begynder at anvende sproget mere aktivt, og rekonstruere og bearbejde begivenheder mere aktivt, ville med sikkerhed finde stor glæde i at dele deres lydverden og andre sanseoplevelser med nogen, der har de samme associationer.



REFERENCER

- Balke, E. & Bae, B. (1984). Målinriktat arbete i förskolan. Stockholm.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. I J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (red.): Play. Its role in development and evolution. New York: Penguin Books.
- Belsky, J. & Most, R.K. (1981). From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behavior. I *Developmental Psychology*, 17, (5), 630-639.
- Blurton-Jones, N.G. (1972). Categories of child-child interaction. I N.G. Blurton-Jones (red.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J., Olver, R. & Greenfield, P. (1966). Studies in cognition. Cambridge, Mass.; MIT Press.
- Burlingham, D. (1967). Developmental considerations in the occupations of the blind. I *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 187-198.
- Dunlea, A. (1989). Vision and the emergence of meaning. Blind and sighted children's early language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1969). Barnet och samhället. Stockholm: Natur och Kultur.
- Freud, S. (1922). Beyond the pleasure principle. London: International Psychoanalytic Press.
- Fraiberg, S. (1977). Insights from the blind. New York: Basic Books.
- Fraiberg, S. & Adelson, E. (1973). Self-representation in language and play: observation of blind children. I *Psychoanalytic Quarterly*, 42, 539-562.
- Garvey, C. (1977). Play. I J. Bruner, M. Cole- & B. Lloyd (red.): The developing child. Fontana: Open Books.
- Gustafsson, S. (1987). Blinda barns lek. En deskriptiv studie av hur blinda barn använder lekföremål under olika åldersstadier. Stockholms universitet: psykologiska institutionen, C-uppsats.
- Harding, E. (1965). Leken som avslojar. Stockholm: Natur och kultur.
- Hangård Rasmussen, T. (1979). Lekens betydelse. Lund: Liber Läromedel.
- Hill, P.M. & McCune-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's syndrome children. I *Child Development* 1981 Jun;52(2):611-.
- Jorup, B. (1979). Lekens pedagogiska möjligheter. Stockholm: Gotab.
- Klein, M. (1932). The psychoanalysis of children. London: Hogarth Press.
- Kitzinger, M. (1984). The role of repeated and echoed utterances in communication with a blind child. I *British Journal of Discourse of Communication*, 12, 135-146.

- Lunzer, E. A. (1959). Intellectual development in the play of young children. I *Educational Review*, 11, 205-217.
- McCune-Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through pretend play. I *Merrill-Palmer Quarterly*, 23 (2), 89-99
- Nielsen, L. (1979). Grip och du kan begripa. Solna: RPH-SYN.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek for livet*. Stockholm: HLS Forlag.
- Palmer, C. (1987). Gravyt synskadade barn i integrerad förskoleverksamhet. En sammanfattning av fem fallstudier. Stockholms Universitet: psykologiska institutionen. Psykologexamensuppsats .
- Pellegrini A. D. & Yawkey T. D. (1984). *Child's play: Developmental and Applied*. London: Lawrence Erlbaum associates.
- Piaget, J. (1952). *Origins of Intelligence*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitations in childhood*. New York: Norton Library.
- Preisler, G. (1983). Deaf children in communication. Stockholms Universitet: psykologiska institutionen. (Doktorafhandling).
- Preisler, G. (1987). Den tidiga kommunikationen spädbarn-vårdare. En litteraturstudie om samspel mellan seende respektive blinda barn och deras föräldrar. Stockholms Universitet: psykologiska institutionen. Rapporter, nr 53.
- Preisler, G. (1989). Hur det blinda barnet lär om sin omvärld. I *Att undervisa*, 2., 10-13.
- Preisler, G. (1990). The development of communication in blind infants. I S. Aitken, M. Buultjens och S. Spungin (red.), *Realities and opportunities*. American Foundation for the blind.
- Preisler, G. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. I *Child: care, health and education*, 17, 565-590.
- Preisler, G. Det blinda barnets utveckling under åldersperioden 1-3 år. (Under utarbetelse)
- Preisler, G. & Palmer, C. (1987). Den tidiga utvecklingen hos gravt synskadade barn. En studie av tidiga samspelsmönster mellan gravt synskadade barn och deras föräldrar. Stockholms Universitet: psykologiska Institutionen. Rapporter, nr. 54.
- Preisler, G. & Palmer, C. *Blinda barn på dagis* (i tryk)
- Schlyter, B. (1971). *Lek och leksaker*. Stockholm: Prisma.
- Tilton, J.R. & Ottinger, D.R. (1964). Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded and normal children. I *Psychological Reports*, 12, 967-975.

- Trad, P. (1990). *Infant previewing. Predicting and sharing interpersonal outcome*. New York: Springer-Verlag.
- Trevarthen, C. (1980). *The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants*. I D.Olson (red.): *The social foundation of language and thought*. New York: W.W. Norton & Co.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). *Secondary intersubjectivity: confidence, confinding and acts of meaning in the first year*. I A. Lock (red.): *Action, gesture and symbol*. New York: Academic Press.
- Ungerer, J. & Sigman, M. (1981). *Symbolic play and language comprehension in autistic children*. I *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337
- Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Nordstedts.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbolic formation: an organismic-developmental approach to language and expression of thought*. New York: Wiley.
- Wills, D. M. (1965). *Some observations on blind nursery school children's understanding of their world*. I *The Psychoanalytic Study of the Child*, 25, 344-364
- Wills, D.M. (1968). *Problems of play and mastery in the blind child*. I *British Journal of Medical Psychology*, 41, 213-222
- Wills, D.M. (1970). *Vulnerable periods in the early development of blind children*. I *Psychoanalytic Study of the Child*, 25., 461- 480.
- Winnicott, D. W. (1981). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Åhm, E. (1986). *Leken i förskolan – de vuxnas roll*. Stockholm: Natur och Kultur.