

# **Talande möten**

En studie av blinda och seende barns samspel

Tove Söderqvist Dunkers  
Magisteruppsats, vt -2006  
Pedagogiska Institutionen  
Stockholms Universitet  
Handledare: Ulf Janson

**Talande möten**  
**En studie av blinda och seende barns samspel**

**Telling meeting**  
**A study of social interaction between blind and sighted children.**

Tove Söderqvist Dunkers  
20 p. -uppsats, Magisterkurs, vt.- 2006,  
Pedagogiska Institutionen, vid Stockholms Universitet

**Abstract**

The aim of this study is to describe and compare the social play between blind and sighted children in inclusive afternoon care homes (blind-sighted interaction) and in a national Resource Center for children with visual impairments (blind-blind interaction). Social interaction in play and leisure activities is video recorded, transcribed and coded, according to the ISB, Individual Social Behaviour, reflecting initiatives and responses. Further, interaction is coded for social direction: is the target a blind peer or a sighted peer. Are the goal-directed initiatives successful or not successful? This is one of the questions in this study. Do sighted children interact in the same way with blind peers, as they do with sighted peers? Do blind children interact in the same way with sighted peers as they do with other blind peers?

Social interactions can be characterized by the opposites of horizontality and verticality. Equality based, horizontal peer interaction seems to be easier if the children have the same functional conditions.

The vertical relation is based on the child's dependency and gives a need-related position. All interactive situations between the children in the study are exemplified by horizontal or vertical analyses.

# Innehållsförteckning

## Förord

<b>Kap. 1</b>	<b>Bakgrund, syfte och frågeställningar</b>	<b>1</b>
	Leksamspelets betydelse	1
	Delaktighet	3
	Gemensamt fokus/sakförhållande	5
	Horisontella och vertikala relationer	6
	Initiativ, svar och etablering av lek/aktivitet	8
	Syfte och problemställning	9
<b>Kap. 2</b>	<b>Metod</b>	<b>10</b>
	Studien	10
	Arenor och deltagare	11
	De utvalda samspelessituationerna	12
	Teknik	13
	Intervjuer	14
	ISB, Individual Social Behavior	15
	Datasammanställning och analys	16
<b>Kap. 3</b>	<b>Resultat</b>	<b>17</b>
	Mönster i initiativtagande	17
	Initiativtagande, S-B och S-S	20
	Initiativtagande, B-S och B-B	25
	Svarsmönster	34
	Svar, S-B och S-S	38
	Svar, B-S och B-B	41
	Sammanfattning av resultat	45
<b>Kap. 4</b>	<b>Diskussion</b>	<b>47</b>
	Delaktighet i kamratkulturen	47
	Inträdesregler	51
	Tillförlitlighet	52
	Slutord och tankar kring vidare forskning	52
	<b>Referenslista</b>	<b>54</b>
	<b>Bilagor</b>	<b>56</b>

## Förord

Magisterstudierna vid Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet har för mig personligen inneburit en spännande resa både bokstavligt och symboliskt sett.

Tack vare dessa studier fick jag bl.a. möjlighet att delta vid Transatlantic Consortium med *Early Childhood Intervention* som ämne, för mig en månad full av nya kontakter, intressanta föreläsningar och studiebesök. Kursen var en *Maymester kurs* på Vanderbilt University, Nashville, USA. Tack vare detta nätverk av människor från hela Europa har jag fått insyn i olika kulturer kring begreppet delaktighet. Många frågor och tankar är universella men det finns också stora skillnader, speciellt när det gäller olika ekonomiska förutsättningar.

De pedagogiska seminarier jag deltagit i under arbetets gång har varit mycket inspirerande. Särskilt vill jag nämna den ISB grupp på Pedagogiska Institutionen jag träffat ett antal gånger. Genom den har jag fått självförtroende att gå vidare i det annars ganska ensamma arbetet med kodningen av datamaterialet.

Stort tack vill jag först av allt rikta till de barn, familjer och fritidshem som så frikostigt har bjudit på sin tid och sina erfarenheter. Tack också till min nuvarande arbetsgivare, Specialpedagogiska Institutet, Resurscenter syn, som har gjort det möjligt för mig att studera som en del av min arbetstid. Tack också till hela min stödjande familj, särskilt min son Linus för ovärderlig hjälp med all databehandling i Microsoft Excel.

Sist men inte minst min handledare professor Ulf Janson, som har varit min guide under hela denna resa och som med stort engagemang slussat mig vidare. Efter varje handledningstillfälle har nya pusselbitar fallit på plats och nya frågor fötts.

Det är en skön och tillfredställande känsla att sätta punkt för detta arbete, men det kommer också innebära en stor saknad.

Ännu en gång, tack Ulf, för all uppmuntran och kunskap du har förmedlat under resans gång!

Täby i slutet av maj – 2006  
Tove Söderqvist Dunkers

## Kapitel 1

# Bakgrund, syfte och frågeställningar

### Leksamspelets betydelse

Barn med olika funktionella förutsättningar möts i dag på ett annat sätt än förr. I dag finns fler gemensamma arenor. Barnen går på samma förskola, skola och fritidshem. Varje dag sker intressanta möten mellan barn som har med sig olika tankar, erfarenheter och uttryck vid mötet med andra jämnåriga. Det är i just detta möte som det intressanta inträffar. En klok pedagog vidgade vyerna för barnen i följande exempel;

*Tre barn i sexårsåldern leker affär. En pojke är blind och två flickor är seende. De två seende barnen handlar över disk. Deras bild av en affär är lik en lanthandel. Den ena flickan beställer varor medan den andra plockar fram och låtsas slå in på kassaapparaten. Pojken har hittat en liten bil som han provar att slå mot olika stolar och bord. Han ser nöjd ut när han hittat ett stolsben gjort av stålrör som han slår bilen mot. Det låter när han slår bilen i jämna slag mot stolsbenet. Flickorna börjar se irriterade ut och tycker att han stör. De vänder sig till pedagogen och säger att han stör och att de kommit överens om att de skulle leka affär. Pedagogen vänder sig till pojken som då säger att han visst leker affär. Han har hittat affärsljudet. Så låter det när kundvagnarna slår i varandra. Pedagogen förklarar och upprepar det pojken just berättat, att det är här man lämnar sin kundvagn. Där flickorna står beställer man sina varor och betalar. Barnen förstår varandra och affärsleken fortsätter.*

Detta är ett exempel på en interaktion/samspel där barnens fokus och syn på hur man kan leka vidgas. En interaktion och en samspelssituation äger rum här och nu och kan vara förhållandevis kortvarig. Fröet och början till samspel är alltid mötet mellan barn och viljan till interaktion/samspel. Barn med funktionella olikheter har ibland olika uttryck för samma lek. Seende barn härmar visuellt andra barns lek. I exemplet ovan leker barnen en "bild" av en affär. Troligen ser inte deras "riktiga" affär ut som en lanthandel, men det är så affärsleken snappas upp av barnen från TV och andra barns lek. Barn som inte ser och därmed inte visuellt härmar olika bilder av lekar har andra erfarenheter. Pojkens erfarenhet av affär är exempelvis ljuden från kundvagnarna och kassorna. De har sina unika individuella aspekter med sig in i samma lek eller aktivitet. I samspelet kan de individuella aspekterna vidgas och därmed också vara delaktighetsbefrämjande. Men förhandlandet av lekens manus kan också försvåras av aspekternas olikhet i form av olika symboltänkande, uttryck, situationens krav eller tillgänglighet till nödvändig information.

Att studera dessa samspel mellan barn är både fascinerande och viktigt för att vi ska förstå vad som händer i barngruppen på fritids eller i klassen i skolan. Ur samspelssituationer utvecklas ibland kamratrelationer som är något mer varaktigt. Därför är det så viktigt att försöka förstå barns vilja och lust till interaktion och hur den bemöts av andra jämnåriga. Under de år jag arbetat som specialpedagog inom Habiliteringen och på Resurscenter syn, Specialpedagogiska Institutet i Stockholm, kommer ofta funderingar kring barn och ungdomars jämnåriga kamrater upp.

Föräldrar till barn som är gravt synskadade är oroliga att deras barn inte ska få samma chans till kamratrelationer som de seende kamraterna. Pedagoger undrar *hur* och *om* de kan påverka barnens delaktighet i kamratgruppen. Många barn och ungdomar med grav synskada upplever att de inte har jämnåriga kamrater i skolan eller hemma på helgerna.

Vi vet i dag att de jämnåriga kamraterna har stor betydelse på flera olika sätt. Både när det gäller identitetsbildningen och betydelsen av jämnåriga som socialisationsagenter.

(Frønes 1995)

Jämnårigrelationerna har därför ett viktigt egenvärde, de ger ett unikt bidrag till barnets utveckling och kan inte ersättas av vuxen-barnrelationer. (Corsaro, 1997)

Att alla barn borde ha rätt till kamrater och vänner är dock inget man kan lagstifta fram eller ens som vuxen bestämma över, vänner är inte heller något man bara får.

Kamratskap etableras genom möten med andra och ibland är det en mödosam process med flera samspelssituationer av förhandlande och perspektivtagande. Andra gånger etableras kamratskap enklare genom ett mer samstämt symboltänkande och likartad kommunikation.

*”Den relationella samexistensen med andra människor i vår omgivning kan anses vara avgörande för hur vi mår. Att ha en vän innebär tillhörighet till någon och därmed indirekt ett avstånd till vissa andra. Vänner är dock inte något man bara får; vänskap etableras genom möten med andra och mödosamma allmänna samverkansprocesser”*

(Ytterhus, 2003, sid. 30)

Det blir därför viktigt att förstå hur dessa samverkansprocesser fungerar i kamratkulturen. Den kultur som vi vuxna inte alltid kan råda och bestämma över. Studien fokuserar därför på samspelet och mötet mellan barn. Möten i kamratkulturen där barn samspelar genom att initiera, ge respons eller inte ge respons, förhandla och ibland etablera och upprätthålla lek och kamratskap. För att förstå vad som händer i mötet krävs ingående analyser av olika samspelssituationer. Dels i olika typer av aktiviteter, men framförallt mellan barn i olika konstellationer. Studien fokuserar på samspel i olika konstellationer mellan barn som är blinda och barn som är seende. Barnen känner varandra sedan tidigare och de flesta situationer är analyserade från vardagliga platser som exempelvis barnens fritidshem. Det handlar därför inte om slumpmässiga möten utan barnen har redan en föreställning om varandra som bygger på deras tidigare erfarenheter. Samspelssituationerna har sedan ingående studerats och kodats. Situationerna finns beskrivna i form av sammanställd kvantitativ data och som beskrivande samspelssituationer mellan barnen.

## Delaktighet

Alla barn är olika. Men det finns det som är mer likt eller mer olik. Barn som ser olika ut, som beter sig olika eller som har olika funktionella olikheter.

Alla barn har lika värde och alla barn har rätt att gå i skolan oavsett det som är "olikt"  
Men hur ser det ut i förskolan, skolan och på fritidshemmet? Ges alla barn en möjlighet att vara delaktig i aktiviteter och i kamratgruppen.

Hur kan vi tänka runt delaktigheten i skolan och på fritids, går det att se och dra slutsatser av det vi ser, om ett barn är delaktig i kamratkulturen eller inte?

ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) som är en klassifikation av hälsokomponenter, definierar begreppet delaktighet i den svenska översättningen från 2003, som;

*"Delaktighet är en persons engagemang i en livssituation" (ICF, sid.14).*

Eva Björk- Åkesson och Mats Granlund skriver i Delaktighetens språk;

*"Delaktighet uppstår alltid i skärningspunkten mellan en persons aktivitet och miljön dvs. genom samspel mellan individ och miljö. Delaktigheten innefattar att vara autonom och bestämma över sitt eget liv, även om man inte kan utföra olika aktiviteter på egen hand. Detta innebär att den egna viljan och motivationen, personliga mål och roller är betydelsefulla för upplevelse av delaktighet. Delaktigheten kan därför inte mätas genom att isolerat kartlägga individens kapacitet och omgivningens tillfällen. Hur en person agerar i en viss situation är individuellt"(a.a. sid.36)*

Det finns olika sätt att tänka kring delaktighet. Martin Molin menar att delaktighet alltid bör beskrivas som ett samspel mellan individen och omgivningen. Han menar att delaktighet inte enbart kan vara "en persons engagemang i en livssituation".

Martin Molin skriver i Delaktighetens språk;

*"Det finns uppenbara problem med att likställa delaktighet och engagemang. Ofta förekommer olika typer av engagemang där varken tillgång till verksamheten eller samtidighet förekommer. Exempelvis kan man tala om att en person är engagerad i historisk epok (tex. upplysningstiden). Det blir däremot svårt att hävda att vederbörande är delaktig i denna epok." (a.a. sid. 67)*

Han anser att det inte går att endast fokusera på individrelaterade aspekter på delaktighet  
Det går inte heller att endast betona omgivningsrelaterade aspekter för delaktighet.

*"Delaktighet bör- som tidigare hävdats- beskrivas som ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning." (a.a. sid 79)*

Om vi från barnens perspektiv försöker fundera runt begreppet delaktighet så är givetvis den självupplevda delaktigheten viktig. Men, om jag inte är accepterad av mina kamrater i klassen och bara får vara med på "nåder" är jag då ändå delaktig?

Kan vi överhuvudtaget "mäta" eller säga att ett barn är delaktig i skolan och på fritids.

En skoldag består ju av många olika aktiviteter och situationer. I klassrummet, skolgården, idrotten, fritids m.m. Barnen möter olika vuxna, miljöer och ställs inför olika krav.

En skoldag är komplex och rymmer många olika situationer och kulturer som barnet ska förhålla sig till. Med andra ord så kan ett och samma barn vara delaktig i en

klassrumssituation med sin assistent men inte delaktig i kamratgruppen. Att det fungerar bra i en situation/kultur garanterar inte att det gör det i en annan situation/kultur.

Janson har delat upp delaktighetsbegreppet i sex olika delaktighetsaspekter. Aspekterna har olika betydelser och omfattar såväl objektiva som subjektiva delaktighetsperspektiv. (Janson, 2005)

#### *Tillhörighet*

De flesta barn med funktionsnedsättning är i dag delaktiga i det allmänna skolväsendet. Det garanterar alla barn rätt att tillhöra en skola och vara en del i en klass. Men det garanterar inte någon plats i kamratgruppen. *”För att vara delaktig skall den enskilde formellt höra till det sammanhang där medaktörerna finns och aktiviteten utförs. Ytterst är en sådan delaktighet en fråga om juridik och förordningar” (a.a. sid. 2)*

#### *Tillgänglighet*

De flesta barn med funktionsnedsättning får i dag hjälp med olika typer av anpassningar i skolan som exempelvis miljöanpassning, läromedel m.m. Detta för att ge den tillgänglighet som behövs för den specifika funktionsnedsättning som barnet har. *”Men kulturell delaktighet kräver tillgänglighet inte bara till ett fysiskt rum utan till ett meningssammanhang. Språk, koder, symboler skall vara begripliga och hanterbara om vi skall anse meningssammanhanget vara tillgängligt” (a.a. sid. 2)*

#### *Samhandling, samordnad handling*

Samhandling är en delaktighetsaspekt som ska kunna iakttas utifrån dvs. en objektiv aspekt. Det innebär att kunna vara delaktig i utförandet av en handling/aktivitet. *”Samhandling innebär emellertid inte nödvändigtvis samma handling, utan ett samordnat handlande, där varje enskilt bidrag förhåller sig komplementärt till de övriga och till helheten. I rollek och fria aktiviteter har den enskilde deltagarens handlingar en individuell prägel men också delar av en gemensam plan, de ingår i en helhet som alla aktörer är delaktiga i. Samhandling behöver följaktligen inte utesluta funktionell olikhet, dvs. variation i förmåga att utföra enskilda operationer.” (a.a. sid. 2)*

#### *Engagemang*

Engagemang är en subjektiv och personlig aspekt. Det är individen själv som upplever eller inte upplever ett engagemang. Barnet kan uppleva ett engagemang i en aktivitet men det kanske inte kan iakttas utifrån. Det är en egenupplevd känslomässig aspekt på delaktighet. *”Men också engagemangsaspekten ger en ensidig bild av delaktighet, om den inte kompletteras med mer objektiva aspekter. Exempelvis kan en person med låg anspråksnivå som utifrån uppfattas som tydligt marginaliserad, ändå uppge tillfredställande delaktighet.” (a.a. sid.3)*

#### *Acceptans*

Acceptans handlar om andras subjektiva syn på barnet. Är barnet accepterat av omgivningen i exempelvis kamratgruppen i klassen och på fritids. Ses barnet av de andra som någon som tillför något eller råder ett icke-accepterande från kamratgruppen. *”En övervakande vuxen kan säkert upprätthålla en sådan icke-accepterande samvaro under ganska lång tid, men förr eller senare uppträder mer eller mindre subtila marginaliseringsformer. Medlemskap i kamratkulturen kan inte vinnas med disciplinära medel” (a.a. sid.3)*



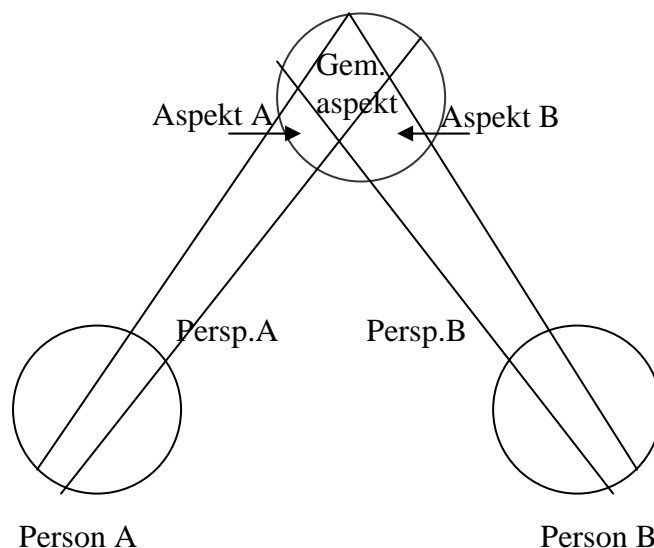
### Autonomi

Autonomi står för självbestämmande. Att få möjlighet att själv bestämma över sitt handlande.” Varje barn vill någon gång dra sig undan hur inlemmad man i övrigt än är i kamratgemenskapen, men när det gäller barn med funktionsnedsättningar finns en tendens att betrakta sådant som tecken på bristande självständighet” (a.a. sid.3)

Fullständig delaktighet innebär att alla aspekterna är tillgodosedda. Om vi tittar på delaktighet utifrån denna modell så är det därför mer intressant att ställa sig frågan *hur* delaktigheten ser ut, inte enbart *om* delaktighet föreligger. Att alla aspekter samtidigt ska vara tillgodosedda är inte särskilt troligt. Delaktighet är dessutom inte något konstant tillstånd utan förändras i nya situationer, kulturer och över tid. Eftersom barnens skoldag är så komplex, är det viktigt att ha ett verktyg för att kunna titta på delaktigheten ur flera perspektiv. Framförallt de perspektiv där vuxna och pedagoger har minst insyn, nämligen i kamratkulturen. För att försöka svara på frågan *hur* delaktigheten ser ut krävs både barnets egenupplevda känsla, pedagogernas upplevelse av barnets delaktighet och en observerbar analys av delaktigheten i kamratgruppen. Det är då både subjektiva och objektiva aspekter av delaktighet som måste belysas.

### Gemensamt fokus/sakförhållande

För att ett samspel ska uppstå mellan barn måste det finnas någon grad av gemensamt fokus. Det gemensamma fokus eller sakförhållandet är de aspekter av saken eller leken som barnen uppfattar på samma sätt. Att uppfatta en sak eller en lek på samma sätt är att tillskriva den samma mening och benämna på samma sätt. Interaktionen handlar sedan om ett utbyte och förhandling av detta gemensamma sakförhållande/fokus som utgångspunkt. Om barnen inte har detta gemensamma sakförhållande som utgångspunkt blir det svårt att förstå varandra. Det blir svårt att förhandla om något om man inte tillskriver saken eller leken samma mening. Janson beskriver (2001) interaktion som ”utbyte av sakförhållanden” i en treställig relation. Ett gemensamt objekt/sak kring vilka två parter interagerar



*Perspektiv och aspekt i den treställiga relationen (Janson, 2001, sid. 245)*

*”Samspel startar utifrån olika grad av samsyn, dvs. två personers interaktion kring en sak kan utgå från en bred eller smal, mångfacetterad eller enkel gemensam aspekt.*

*Ett förhållande (en dialog) utvecklas, där samstämmighet och/ eller oenighet om saken kommer till uttryck” (a.a. sid. 246)*

De samspelssituationer som finns beskrivna i studien är exemplifierade med hjälp av den treställiga relationen och/eller med hjälp av den horisontella och vertikala relationen.

## **Horisontella och vertikala relationer**

Lekinteraktionen är oftast ett förhandlande om det gemensamma sakförhållandet. Ofta är leken en process, nya förslag kommer och ska vägas för eller emot. Barnen blir oeniga och får ompröva och kanske kompromissa innan leken kan gå vidare eller avslutas. Processen drivs vidare av kontinuerliga initiativ som ibland avvisas och andra gånger leder till omförhandlingar. På det sättet tar barnen del av den andres perspektiv för att sedan ta ett eget ställningstagande i förhållande till den gemensamma aspekten. Detta är det som Janson (2001) beskriver i den treställiga relationen och vad som också kallas den horisontella relationen. I socialpsykologisk forskning om barn och jämnåriga kamraters samspel har en skillnad introducerats mellan vertikalitet och horisontalitet i interaktion (Hartup, 1983; 1989; 1992) Janson (2001) beskriver i sin forskning leksituationer mellan barn med olika funktionella förutsättningar utifrån bl.a. vertikalitet, horisontalitet och intervention i lekförhandlingar. Där barnens samspel analyseras och sätts in i vertikalitet- horisontalitet- begreppsligt sammanhang.

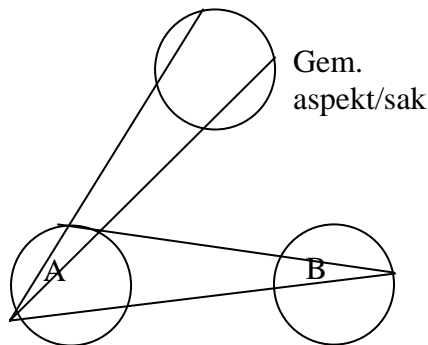
Den **horisontella relationen** är den idealtypiska relationen mellan jämnåriga som beskrivs ovan. Den är jämlik och bygger på ett gemensamt sakförhållande. Det är leken eller aktiviteten som är i fokus. Däremot kan samspelen variera i fråga om tillfälliga maktförhållanden i som exempelvis tidigare erfarenhet kan vara. Ett samspel som gör att ena stunden bestämmer A medan i nästa stund är rollerna ombytta.

I den **vertikala relationen** är inte längre det gemensamma sakförhållandet det centrala, utan den "andra personen" är i fokus (se figur) Ofta en under och överordnad relation som exempelvis föräldra- barn eller lärare- elev relation. Vid vertikala relationer bland jämnåriga kan det röra sig om ett beroendeförhållande pga. stora erfarenhetsskillnader, brist på information eller lägre social status. Irene Nordström skriver i sin avhandling (2002); Samspel på jämlika och ojämlika villkor, om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater

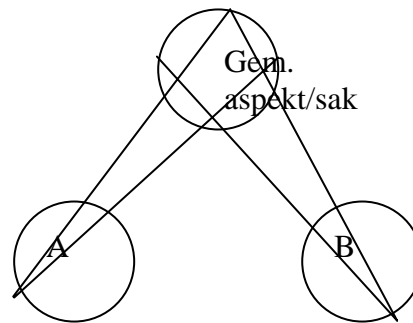
*"De funktionella olikheterna gör att det utvecklingsstörda barnets delaktighet inte kan grundas i att parterna tillskriver erbjudandena i omgivningen samma mening. Om barnet inte förstår hur regler och rutiner i en lek eller spel fungerar, om kommunikationen sker på för hög abstraktionsnivå, då naggas meningsfullhet och/eller hanterbarhet i kanten. De båda barnen "ser på saken på olika sätt" och ojämlikheten tenderar att utvecklas till en statushierarki där det icke funktionshindrade barnets perspektiv får dominera genom att betraktas som mer kompetent och det "rätta" (sid 144)*

Beskrivning av figur nedan. *Den vertikala relationen:*

Medan A förhåller sig till *saken*, engagerar sig i den, förhåller sig B i första hand till A:s *förhållande till saken*. Vad A har att förmedla handlar för B inte i första hand om saken som sådan, utan om A själv. (Janson 2001, 2004)



Den vertikala relationen

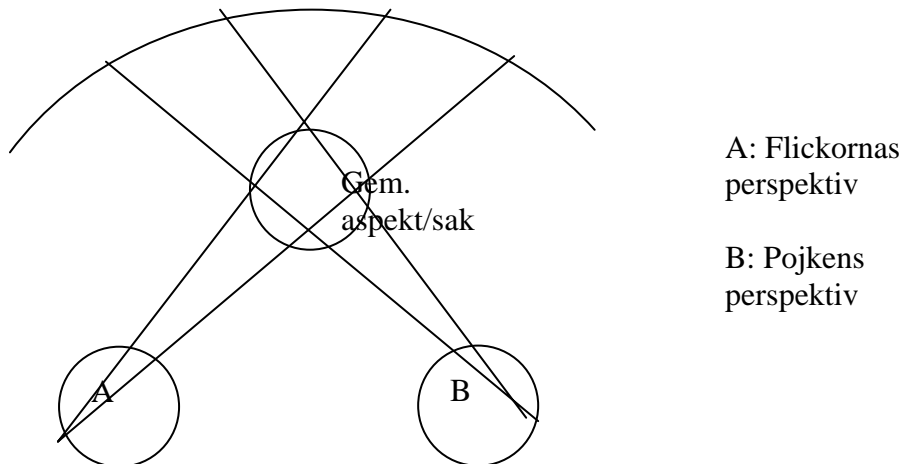


Den horisontella relationen

Ytterligare ett begrepp är sakens totala meningshorisont som den gemensamma aspekten eller saken har och speglas i. Meningshorisonten ger saken/gemensamma aspekten dess meningsinnehåll. Om vi tar affärsleken som exempel, finns beskriven i början av kapitlet. De två flickorna leker affär. En affär som båda flickorna verkar ha en gemensam bild av. De leker att de handlar över disk som i en lanthandel. Deras erfarenhet av affärslek och deras manuskript verkar förstås av båda. Flickorna har en gemensam aspekt av saken i det som, för dem båda, är varseblivbart och sensoriskt tillgängligt i rummet. Denna gemensamma aspekt ses mot en av dem delad meningshorisont, vilket innebär att för båda två betyder objekten som används i leken samma sak, de bär samma symboliska innebörd. Meningshorisonten är den symboliska bakgrund mot vilken de i aktiviteten använda sakerna ses, förstås och tolkas och som ger dessa saker dess sociala innebörd under den aktuella aktiviteten. I en annan aktivitet, mot en annan meningshorisont, kan samma saker få en helt annan innebörd. Pojken som också är med i affärsleken har inga visuella erfarenheter av en affär. Han har andra erfarenheter och han utnyttjar andra aspekter av den i rummet tillgängliga saken för att skapa sina leksymboler. Det gör att hans symboliseringar kan uppfattas som obegripliga av flickorna och flickornas symboliseringar som obegripliga eller i alla fall ointressanta för pojken. Det den kloka pedagogen gör är att tydliggöra barnens olika sakupplevelser och göra dem begripliga för de andra deltagarna. De får då en möjlighet att tillägna sig nya innebörder i leken och i lekmaterialen. På det sättet kan lekdialogen, liksom insiktsfulla pedagoginsatser, leda till en vidgad meningshorisont.

*”Det är detsamma som att säga att individen i sina erfarenheter bara omfattar en del av den upplevda sakens möjliga betydelser – det finns en värld av i ögonblicket icke anade betydelsemöjligheter, inte bara hos saken i sig utan också hos sakens upplevda aspekt”.*  
(Janson, 2001, sid. 243)

## Sakens totala meningshorisont



## Initiativ, svar och etablering av lek/aktivitet

Kommunikation mellan både barn och vuxna bygger på att vi tar initiativ och ger någon typ av svar/respons. Både initiativ och respons är nödvändiga faktorer för att samspelet och leken ska kunna etableras och föras vidare. Barnen måste signalera sin förståelse tillbaka till kamraten. Om det ska bli en fortsatt kontakt måste svaret/responsen vara på ett sätt som väcker positiva känslor. En signal som är ett erkännande av den andres förslag. Det kan vara ett leende, ett stödjande eller modifierande av lekförslaget eller någon form av hjälpande. Borgunn Ytterhus (2003) skriver att barn är mycket lyhörda för vilken respons de får efter att de tagit ett initiativ. Det är viktigt att inte bli avvisad. Hon skriver att en interaktion möjligen kan upprätthållas om motparten inte responderar, men det kräver mer energi.

*"Barnen tycktes vara väldigt beroende av respons för att gå vidare med sina initiativ gentemot sina jämnåriga. En oväntad eller negativ respons var bättre än ingen respons alls. Att ha relationer med jämnåriga kamrater framstår som huvudkriterier för barns uppfattning om huruvida en kamrat trivs eller inte" (sid.38)*

När sedan kontakten är tagen börjar förhandlingen om *vad* och *hur* leken eller aktiviteten ska gå till. I förhandlingen avgörs om den gemensamma aspekten på leken och perspektivtagandet räcker till. Under leken gång är det sedan viktigt att återetablera den gemensamma aspekten och att bekräfta varandra. Att bekräfta varandra i leken kan också innebära att utesluta andra.

*"Given their developing cognitive and communicative skills, children have to work hard to establish shared play. Once shared play is initiated children want to keep sharing what they are already sharing, and they see others as a threat to the community they have established. What of the children seen as intruders? They wish to enter and to become part of shared play. Thus, over time, by confronting resistance to their access attempts, children acquire complex access strategies that allow them to enter and share in play." (Corsaro, 1997, sid. 140)*

## Syfte och problemställning

Uppsatsens övergripande syfte är att studera mötet och samspelet i olika konstellationer mellan barn som är blinda och barn som är seende. Hur ser samspelet ut och vilka förhållningssätt kan observeras i de olika situationerna? När uppträder de vertikala respektive horisontella relationerna i de olika konstellationerna? Skiljer sig samspelet mellan barn med lika respektive olika funktionella förutsättningar åt? Hur ser delaktigheten ut på fritidshemmet utifrån de olika delaktighetsaspekterna? Uppsatsen har en socialpsykologisk utgångspunkt med fokus på samspelet och interaktionen mellan barnen. För att ett samspel /interaktion ska uppstå mellan barn, måste det finnas någon grad av ett gemensamt fokus. Intentionen i studien är att analysera *om* och *när* barnen i sitt samspel har detta gemensamma fokus.

Forskningsfrågorna i studien är:

- Hur kan detta gemensamma fokus se ut vid lekar och aktiviteter mellan barnen som har olika eller lika visuell förmåga?
- Ser initiativtagandet olika ut och vilken respons får barnen på sitt initiativtagande?
- Svarar barnen olika på initiativtagandet beroende på vem som initierar?
- Är samspelssituationerna vertikala eller horisontella i de olika konstellationerna?

## Kapitel 2

### Metod

#### Studien

Studiens huvudsyfte är att få en djup och fyllig information om hur barns samspel med andra jämnåriga kamrater ser ut. Studien är en detaljanalys av barnens samspel. Insamlandet av data och vidare bearbetning har därför skett på en mängd olika sätt. Man skulle kunna säga att detta är en kvalitativ *och* kvantitativ fallstudie. Men enligt Rodney Åhsberg kan ingen metod vara vare sig kvantitativ eller kvalitativ. Han beskriver termen metod som olika förfaringssätt att samla in data.

*”Begreppet metod kommer av grekiska *méthodos*, längs en väg. En metod anger alltså de steg längs en väg som man företar sig, hur man ska gå tillväga, ett tillvägagångssätt”.*  
(Åhsberg, 2000, sid. 271)

Han menar att det inte finns metoder som exklusivt, endast kan upprätta data av visst slag. Data i sig kan däremot belysa eller spegla kvalitativa eller kvantitativa egenskaper hos de fenomen som studeras. Han menar att det är bättre att i stället tala om numerisk information respektive analys av icke numeriska data, om man i förväg behöver benämna vad man gör. Han menar också att det behövs både siffror och ord för att ge en bild och förståelse av världen eller åtminstone av de fenomen vi studerar. I denna studie används både siffror och ord för att analysera, beskriva och berätta om barnens samspel i studien. Alla dessa tillvägagångssätt är till hjälp med tanke på de svårigheter som finns i att studera, analysera förstå och tydliggöra mänskligt samspel.

Jag anser det betydelsefullt i beskrivningar av samspel mellan barn med funktionshinder och barn utan funktionshinder att fokus är *mötet i aktiviteten*. Det sociala beteendet och samspelen med andra barn är *inte* i första hand bestämt av deras individuella egenskaper, utan mer av de strategier och förhållningssätt som barnen har i mötet med andra. Resultatet av mötet i aktiviteten är då avhängigt av omgivningens förväntningar och krav samt individens förväntningar och möjligheter. De deltagande barnen i denna studie med funktionshinder är två flickor, båda med grav synskada. Deras aktivitetsmöjligheter är i vissa fall begränsad på grund av den visuella förlusten. Vid mötet i aktiviteten med seende barn är det viktigt att försöka förstå funktionella strategier vid kontaktsökande. Detsamma gäller funktionella strategier vid samspel med andra barn med grav synskada. Det är viktigt att dessa strategier som ibland är en konsekvens av visuell förlust inte tas för personliga egenskaper utan just som aktivitetsmöjligheter/ icke aktivitetsmöjlighet. Vad väljer barnen för strategi och hur tas det emot? Lika viktigt är också att försöka se och tydliggöra omgivningens krav och förväntningar i de olika aktiviteterna.

## Arenor och deltagare

I studien är samtliga samspelssituationer filmade med hjälp av videokamera. De olika tillfällena är inspelade vid vardagliga situationer, främst på barnens fritidshem. Samspelssituationerna är utvalda från många timmars filmande dels från barnens fritidshem och dels från Resurscenter syn i Stockholm. Tonvikten vid urvalet har varit att ”få tag på kamratsamspelet” mellan barn som är seende och blinda och mellan barn som är blinda. Gemensamt för alla sex samspelssituationer är de är så kallade, fria leksituationerna. Barnen samspelar utan vuxnas direkta inflytande. En av samspelsituationerna initieras av en vuxenstyrd aktivitet som sedan utmynnar i fri lek mellan barnen. Dessa situationer har sedan valts ut och analyserats med hjälp av ISB, Individual Social Behavior. (beskrivning av koderna i ISB, se bilaga 1) Samtliga samspelsituationer är filmade på Annas respektive Saras fritidshem och från deras gruppbesök på Resurscenter syn i Stockholm;

- Saras fritidshem ligger i en större skola (förskoleklass till år 6). Barnen som går på fritids är mellan 6 och 9 år. Det är ungefär 35 barn i gruppen. Skolan ligger i ett förortsområde till en större stad. Lokalerna består av två omgjorda klassrum och en hall där barnen hänger sina kläder. Vid krokarna är alla barnens namn märkta med punktskrift. Sara hittar obehindrat inne på fritids men inte riktigt på hela skolgården. Hon hittar till lekplatsen dit hon gärna går och gungar på en ”spiralgunghäst” eller klättrar på en klätterställning. Sara har en låda inne på fritids med spel, kort på punktskrift, ritmuffar m.m.
- Annas fritidshem ligger i en mindre skola (förskoleklass till år 6). Barnen som går på fritids är mellan 6 och 9 år. Det är ungefär 20 barn i gruppen. Skolan ligger i ett mindre samhälle ute på landet. Lokalerna består även här av två omgjorda klassrum. Ett lek- spelrum och ett mellanmålsrum, med litet kök intill. Barnen har tillgång till de övriga klassrummen på eftermiddagen. Vid krokarna är alla barnens namn märkta med punktskrift. Anna hittar obehindrat inne på fritids, skolan och på skolgården. Hon har en egen hylla med ”sina saker” inne i klassrummet, som är intill fritidshemmet.
- Resurscenter syn är ett nationellt resurscenter inom Specialpedagogiska Institutet. Centret är förlagt till Örebro och Stockholm. Till Stockholm kommer punktskriftsläsande elever från hela landet. Varje år bjuds elever, föräldrar och lärare till Resurscentret på gruppbesök för att träffa varandra och för att få möjlighet att prova och prata om de synspecifika kunskaper som inte finns på hemmaplan. Det finns inte så många gravt synskadade barn och ungdomar i Sverige (ca 10-20 barn i varje årskull) många är därför ensamma om just sitt funktionshinder i sin kommun. Gruppbesöken fungerar därför som ett viktigt tillfälle att träffa andra jämnåriga som är gravt synskadade. Anna och Sara är jämngamla och har därför följts åt vid dessa gruppbesök sedan de var små. Första observations och filmtillfället är från det att flickorna gick i år 2. Nästa observationstillfälle är från året därpå. I Anna och Saras grupp är det ytterligare sex gravt synskadade barn med på gruppbesöket. De situationer som är filmade och beskrivna är båda från de lekrum som finns i förskole- och fritidslokalerna på Resurscentret.

De barn som finns med i studien är:

- Sara som är tio år och gravt synskadad sedan födseln. Från Saras fritidshem är sex seende flickor och två seende pojkar med i de olika samspelssituationerna.
- Anna som också är tio år och gravt synskadad sedan födseln. Från Annas fritidshem är fyra seende flickor med i de olika samspelesituationerna.
- Från gruppbesöket på Resurscenter syn i Stockholm är förutom Anna och Sara också en pojke och en flicka med gravt synskadade med i de olika samspelssituationerna.

Sammanlagt ingår 16 barn i studien. Endast Sara och Anna finns med i alla beskrivna samspelssituationer. Samtliga barn i studien går i grundskolan i sin hemkommun. Barnen har så långt som möjligt avidentifierats och har i verkligheten andra namn. Detta för att barn, familj och skola inte ska kunna identifieras.

## **De utvalda samspelssituationerna**

Här följer en beskrivning av de sex olika samspelssituationer som analyserats och som ligger till grund för de sammanställningar som gjorts och som redovisas i resultatdelen.

- De två första situationerna är från Saras fritidshem. Sara är blind och de andra barnen på fritids är seende. Sara sitter tillsammans med två andra flickor och bygger med Lego. De bygger med ett "tjej-lego". Det är ett Lego som förutom de vanliga legobitarna består av möbler, inredningssaker, mat, och legofigurer.
- Den andra situationen från Saras fritidshem är en mellanmålssituation. Barnen har tvättat händerna och ställer sig sedan i kö till mellanmålsvagnen. Sara blir serverad vid bordet av personalen, efter mellanmålet går barnen ut på skolgården för att leka.
- Den tredje situationen är från ett gruppbesök för gravt synskadade barn på Resurscenter syn i Stockholm. Sara och Anna, leker i bollhavet. Flickorna leker skola. De hoppar samtidigt från kanten ner bland bollarna. När de sedan hoppat i bland bollarna är det rast i skolan. De låter och leker bland bollarna tills Sara ringer "rrring", signalen för att lektionen börjar.
- Den fjärde samspelssituationen är på Annas fritidshem. Anna som är blind sitter runt ett bord med två av sina seende fritidskamrater. De sitter och pysslar. De två seende flickorna sitter och syr på små tygdjur. Anna som är färdig med sitt tygdjur sitter och känner på en påse full av "plast-djur-ögon". De blir avbrutna i pysslandet för att som dukansvariga börja förbereda inför mellanmålet.



- Den femte samspelssituationen är också från Annas fritidshem. Alla barnen har massage. De är uppdelade två och två och är utspridda i rummet. Stämningen är lugn och i bakgrunden hörs avstressande musik. Efter massagen börjar barnen leka teater.
- Den sjätte samspelssituationen är från Resurscenter syn i Stockholm. Anna, Sara och Erik är i lekrummet. De är på gruppbesök tillsammans med fyra andra barn som alla är gravt synskadade. Anna, Sara och Erik hittar olika saker att leka med inne i lekrummet.

## Teknik

För att söka och försöka få svar på forskningsfrågorna i studien har jag valt att samla data på flera olika sätt. Syftet är att få en djup och fyllig information om barnens naturliga samspel med jämnåriga. Data har därför samlats in på olika sätt genom; videofilmande av barnens dag på sitt respektive fritidshem och videofilmande vid barnens gruppbesök på Resurscenter syn. Samt intervjuer med Sara och Anna, de gravt synskadade barnen i studien, barnens fritidspersonal och barnens kamrater. Det inspelade videomaterialet har sedan genomarbetats och utifrån det har sex samspelssituationer valts ut som analyserats och sedan kodats med hjälp av ISB. För att göra en observation av det pågående samspelet som sedan ska kunna analyseras och kodas var det nödvändigt att filma. Observationerna och filmandet har skett vid två olika tillfällen på Anna respektive Saras fritidshem. Två eftermiddagar har filmats från de att barnen kommer från skoldagen till de att de går hem från fritidshemmet. Sammanlagt har cirka tolv timmar filmats på de båda fritidshemmen. Endast en kamera har använts vid samtliga tillfällen. Vid några av samspelssituationerna mellan barnen hade det varit en fördel med ytterligare en kamera. Ibland är det svårt att fånga hela situationen och få med allt som händer i rummet och vad barnen säger och gör. När de situationerna inträffat så har jag uppgett att det inte går att uppfatta vad barnen säger.

Sara och Anna har också observerats och filmats i mötet med de andra gravt synskadade barnen på gruppbesöket på Resurscenter syn. Det är filmat under två tillfällen dels under gruppbesöket i år 2 och även i år 3. Den sammanlagda filmtiden under gruppbesöket är cirka 4 timmar. Vid samtliga tillfällen har barnen känt till att jag har stått i rummet och filmat. I början väckte det en del uppmärksamhet att jag fanns där med kameran. Förvånansvärt snabbt vände sig barnen vid min närvaro och verkade inte tänka så mycket på den.

Hur mycket min närvaro och filmandet ändå påverkat samspelssituationerna mellan barnen går inte att svara på.

## Intervjuer

De som intervjuats i studien är: fritidshemspersonalen på respektive fritidshem, Sara, Anna, samt några av de seende fritidskamraterna.

Syftet med intervjuerna av personal respektive barn är olika. När det gäller intervjuerna med personalen på fritidshemmen är syftet främst att få en beskrivning över hur en ”vanlig dag” på fritids kan se ut.

Var denna bild som fångades under dessa två observationstillfällen typiska för en vanlig dag på fritidshemmet? Var samspelssituationerna mellan barnen under dessa två dagar ovanliga eller vad det så det kunde se ut en dag på fritids? Hur uppfattade personalen att barnen samspelade och lekte med varandra Intervjuerna genomfördes i direkt anslutning till observationstillfällena, vilket gjorde att beskrivningen av samspelssituationerna var aktuella.

Intervjuerna med Anna respektive Sara genomfördes också i anslutning till observationstillfällena. Att kunna utgå från konkreta samspelssituationer underlättade vid samtalet om kamrater på fritids. Eftersom intervjuerna med barnen i första hand byggde på de observerbara samspelssituationerna blev följdfrågorna mer bestämda av situationen. Intervjuerna såg därför olika ut. Syftet var att försöka få en bild av hur barnen resonerar kring olikhet- likhet och kamratskap Det underlättade att ha aktuella konkreta situationer att prata om. Intervjuerna med de seende fritidskamraterna och intervjuerna med Anna och Sara finns med i form av citat under de beskrivande samspelssituationerna i resultatdelen.

Samtliga intervjuer har spelats in och sedan transkriberats. Intervjuerna med personalen på fritidshemmen har sedan använts i syfte att kontrollera det ”typiska” i de utvalda samspelssituationerna. Lek och samspelssituationer är alltid unika och skiftar från stunden till vilka som ingår i samspelet. Så ”typiska” i det här sammanhanget menas att aktiviteten eller barnens lek inte är alltför ovanlig för en dag på fritidshemmet. Barnens intervjuer har efter transkription delvis kategoriserats. I gemensamma aktiviteter, kontaktsökande och syn på likhet – olikhet och dess betydelse för leken. Eftersom intervjuerna med barnen till stor del bygger på de filmade lek/aktivitetssituationerna så blir även här en naturlig fråga om de brukar leka just det beskrivna på fritids. I studien presenteras barnens funderingar och svar på intervjuerna som citat i de olika beskrivningarna av samspelet i resultatdelen.

## ISB, Individual Social Behavior

De sex utvalda samspelssituationer från basmaterialet är vardera cirka 5-10 min. Alla barnens repliker och händelser i respektive situation har transkriberats analyserats och sedan kodats med hjälp av ISB. Det gör att datamaterialet har bearbetats både kvantitativt och kvalitativt. ISB, Individual Social Behaviors originalversion utarbetades i ett försök att studera social interaktion mellan barn med och utan funktionsnedsättning av Guralnick & Groom, (1988). De ville titta på barnens samspel och använde koder för olika initiativstrategier samt respons på dessa initiativ.

Janson (1993, 1996) har i sin forskning reviderat och lagt till kategorier för att kunna studera och koda samspelen mellan seende och gravt synskadade barns lek.

Det är den modifierade modellen av ISB, från Jansons forskning som använts i denna studie. Kodningen innebär att både barnens initiativ och barnens svar kodas. På det viset går det sedan att se hur de olika initiativen från barnen bemöts.

Riktningen på barnens initiativ och svar är viktig vid kodningen. Den svarar på vem som tar initiativet, vem man vänder sig till och hur de olika initiativen bemöts.

Allt data i de olika samspelssituationerna har sedan sammanställts och räknats ihop i de olika grupperna (konstellationerna). De procentsatser som sedan tagits fram visar exempelvis vilken initiativstrategi som är vanligast inom sin konstellation. Eller hur initiativ bemöts i just sin konstellation. De olika konstellationerna är:

- S-B Seende – blinda barn
- S-S Seende - seende barn
- B-S Blinda – seende barn
- B-B Blinda – blinda barn

Vid de sex olika samspelssituationerna i denna studie skiljer sig *antal* barn från de olika tillfällena. I vissa situationer är det enbart två barn och vid andra ända upp till fem-tio barn. Det är svårt att koda alla barnens handlingar när antalet barn är fler. Det finns med andra ord begränsningar när det gäller antal barn vid användandet av ISB modellen.

Det gäller några situationer som är utskrivna och beskrivna, men inte kodade

En annan svårighet är att i vissa miljöer och situationer uppfatta vad alla barnen säger.

Vid utelek på en skolgård eller i ett rum där flera aktiviteter pågår samtidigt är det svårt att både höra och filma allt som pågår. Det skulle förenkla att vara två observatörer och filmare samtidigt. I början av ISB kodandet, fanns också en viss osäkerhet för de olika koderna. Det mödosamma arbetet var ensamt och ibland trevande. Under resans gång bildades en liten grupp av "ISB kodare" på Pedagogiska Institutionen i Stockholm. Det var till stor hjälp att gå igenom vissa situationer och sedan resonera om det gemensamt. Det skapade en viss säkerhet att samspelen mellan barnen tolkades och överensstämde med andras iakttagelser. Inte enbart för vilken kod en handling eller reaktion i samspelen skulle få, utan även de funderingar och diskussioner som blev följden av att titta på barnens samspel.

Detta har också fungerat som en validering av mina tankar och tolkningar vid kodandet. (samtliga ISB koder, se bilaga 1)

## Datasammanställning och analys

De olika samspelssituationerna har efter kodning först sammanställts i de sex olika samspelssituationerna, för att sedan räknas samman i exempelvis:

Positiva initiativ

Negativa initiativ

Svar på positiva initiativ

Svar på negativa initiativ

Jämförelser har sedan gjorts i de olika konstellationerna. S-B, S-S, B-S, B-B.

Att koda med hjälp av ISB, har varit till stor hjälp för att kunna se helheten av de olika samspelssituationerna mellan barnen. Det är annars svårt att se mönster, analysera och dra slutsatser av de sammanlagda situationerna. ISB har varit en hjälp och ett verktyg för att inte enbart se de olika samspelssituationerna som enskilda händelser. Ibland blev det jag misstänkte efter observationstillfällena bekräftat, men många gånger var resultatet över sammanställningen överraskande. Vid enbart observation, (utan kodning) hade det varit svårare att upptäcka en del av det övergripande resultatet som visade sig vid sammanställningen av samtliga samspelssituationer. Vid analysen av resultaten från kodningen *och* de nedskrivna konkreta samspelssituationerna var det lättare att se mönster av hur initiativstrategier bemöttes av barnen. Här kom exempelvis frågor som vertikala/horisontella relationer, gemensamt fokus, funktionalitet, marginaliseringsprocesser upp till ytan. Det numeriska datamaterialet och beskrivningarna av barnens lek är en bra kombination för att gå djupare i förståelsen av barnens samspel. Det har därför varit nödvändigt för mig med en mindre fallstudie för att kunna överblicka, analysera och hantera datamaterialet. Vid en större studie hade det varit svårt att på detta sätt gå in i detalj och på djupet i barnens samspel.

## Kapitel 3

### Resultat

Resultaten från ISB kodningen av barnens samspel presenteras under två huvudrubriker:

#### **Barnens initiativtaganden**

#### **Barnens respons/svar på initiativen**

Att koda barnens samspel genom att använda sig av ISB (Individual Social Behavior) innebär att alla inblandade barns initiativ och svar i samspelet kodas. Både när det gäller riktning, (till vem man vänder sig) initiativ och den respons som ges eller inte ges. En viktig del av denna studie är sedan jämförelsen mellan dessa grupper. Resultaten från studien presenteras därför i fyra olika konstellationer.

S-B	Seende – blinda barn Barn som är seende och som vänder sig till barn som är blinda
S-S	Seende – seende barn Barn som är seende och som vänder sig till andra seende barn
B-S	Blinda – seende barn Barn som är blinda och som vänder sig till barn som är seende
B-B	Blinda – blinda barn Barn som är blinda och vänder sig till andra blinda barn

I första delen av resultatredovisningen presenteras den mer kvantitativa sammanställningen. Under kapitlen för de olika konstellationerna återkommer sedan resultaten och en beskrivande och exemplifierande del av de olika samspelessituationerna i studien.

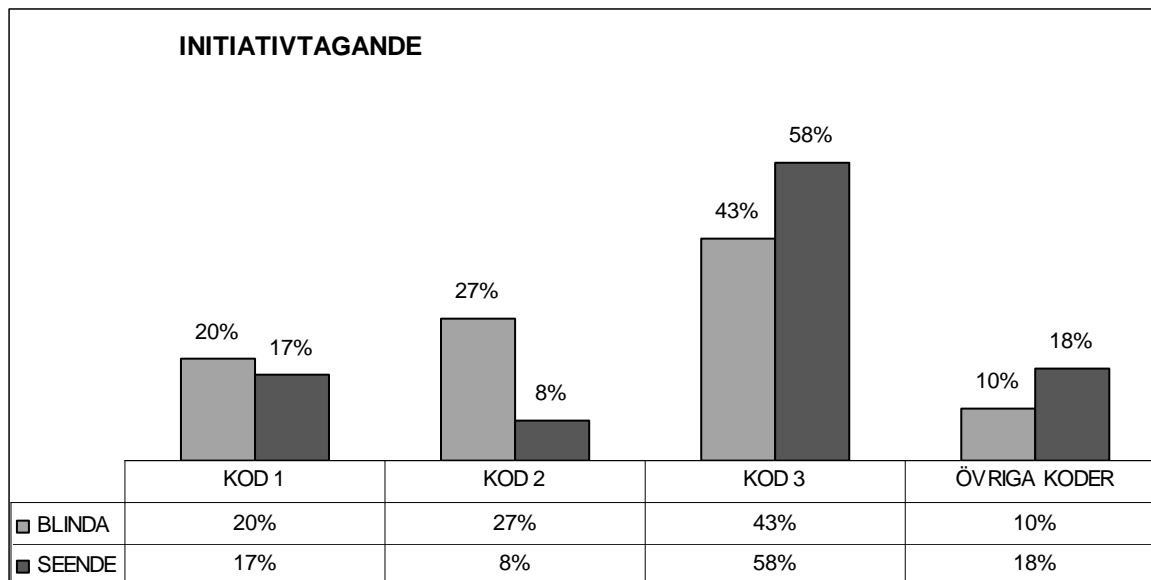
### Mönster i initiativtagande

Barnens initiativ är kodade som exempelvis:

Kod 1	Initiativ genom att söka uppmärksamhet (ropa, röra någon osv.)
Kod 2	Initiativ genom att fråga (söka information, hjälp)
Kod 3	Initiativ genom att komma med lek eller aktivitets förslag (samtliga ISB koderna se bil 1)

Vid en första jämförelse över barnens samtliga initiativ (se fig.1) visar studien att skillnaderna inte är särskilt stora mellan barn som är seende och barn som är blinda. Däremot skiljer sig de olika strategierna eller sätten att ta initiativ på. Den största skillnaden ser man i initiativtagande genom att fråga/söka information eller hjälp. Det vanligaste sättet att ta initiativ på är genom att komma med lek eller aktivitetsförslag. Det gäller både för barn som är seende och för barn som är blinda.

Figur 1, visar en jämförelse av seende och blinda barns initiativtagande, utan hänsyn till riktning dvs. vem man vänder sig till



**Fig. 1**

Skiljer sig då strategierna åt vid initiativtagande i de olika konstellationerna?

I studien visar det sig att skillnaden i *hur* man tar initiativ är stor mellan de olika grupperna. Det är också viktigt *vem* man tar initiativ gentemot.

Tabellen nedan visar en sammanställning över de tre vanligaste initiativstrategierna.

I konstellationerna ser man vem som tar initiativ gentemot vem och vilken typ av initiativ som är vanligast i respektive konstellation.

Samtliga initiativstrategier finns beskrivna under nästa kapitel.

De tre vanligaste initiativstrategierna

	Uppm. sökande	Söka hjälp/inform	Lek/akt. förslag	Övriga initiativ
<b>S-S</b>	13%	8%	<b>65%</b>	14%
<b>S-B</b>	<b>23%</b>	7%	47%	23%
<b>B-S</b>	<b>31%</b>	36%	26%	7%
<b>B-B</b>	14%	23%	<b>51%</b>	12%

**Fig. 2**

Studien visar att det är vanligare att komma med lekinitiativ riktat till barn med liknande funktionella förutsättningar (S-S, B-B) Uppmärksamhetsökande initiativ är vanligare mellan barn med olika funktionella förutsättningar. (S-B, B-S) Kan det bero på att det går åt mer arbete för att etablera själva kontakten?

Seende barns initiativtagande:

När seende barn i studien initierar kontakt med andra barn så sker det oftast genom lek eller aktivitetsförslag. Det gäller oavsett om det andra barnet är seende eller inte. Det är *något* vanligare att komma med lekförslag gentemot andra seende barn. En viss skillnad finns också när det gäller seende barns initiativtagande genom att söka uppmärksamhet. Det är något vanligare att initiativtagandet sker genom uppmärksamhetssökande gentemot blinda barn än mot seende barn.

Blinda barns initiativtagande:

När blinda barn i studien initierar kontakt med andra barn är det stor skillnad beroende på vem man vänder sig till. När barnen vänder sig mot seende barn är det vanligast att ta initiativ genom att söka hjälp eller information. När barnen vänder sig mot andra blinda barn är det däremot mest vanligt att komma med lek eller aktivitetsförslag. Här visar studien att skillnaden är mycket stor beroende på vem barnen vänder sig till. Barnen ändrar tydligt strategi beroende på om den man vänder sig till ser eller inte. Att ta initiativ genom uppmärksamhetssökande är också vanligare som kontaktstrategi gentemot seende barn.

***Intressant är att barn som är seende i stort sett inte ändrar karaktär i sitt initiativtagande, oavsett om de vänder sig till andra seende barn eller till blinda barn. Samma iakttagelser gör Janson (2004) i studier av samspel i barngrupper med motorisk och kognitiv olikhet. En viss skillnad finns när det gäller uppmärksamhetssökande. Seende barn använder oftare uppmärksamhetssökande som ett sätt att ta kontakt med blinda barn, men inte lika ofta mot seende barn.***

***Medan barn som är blinda intar ett mer hjälpsökande initiativtagande till seende barn, men ändrar däremot strategi om samma barn tar initiativ till ett annat barn som är blint. ” I lekgrupper med olikhet i visuell förmåga får blinda barn svar framförallt när de intar en beroende, hjälpsökande hållning, medan de ofta ignoreras när de kommer med lekinitiativ. De seende barnen växlar från en vertikalt överordnad hållning till horisontell jämlikhet när de går från samspel med blinda till andra seende deltagare”.***  
(Janson, 2004, sid. 179)

Det föder givetvis frågor om vad denna sociala strategi säger oss när det gäller att ta initiativ med andra jämnåriga. Vad kan det bero på att det ser så olika ut? Har det någon betydelse att det ser olika ut? Är alla strategier lika framgångsrika? Beskrivningar och exemplifieringar av dessa resultat återkommer och diskuteras under respektive konstellations kapitel.

## Initiativtagande, S-B och S-S

Studien visar att 47% av initiativen från de seende barnen till de blinda barnen är i form av aktivitets och lekförslag. 23% är i form av uppmärksamhetssökande. 7% i form av frågor eller annat sätt att söka information eller hjälp på.

(se fig.2)

Dessa tre olika initiativtaganden utgör 77% av samtliga initiativ i denna grupp.

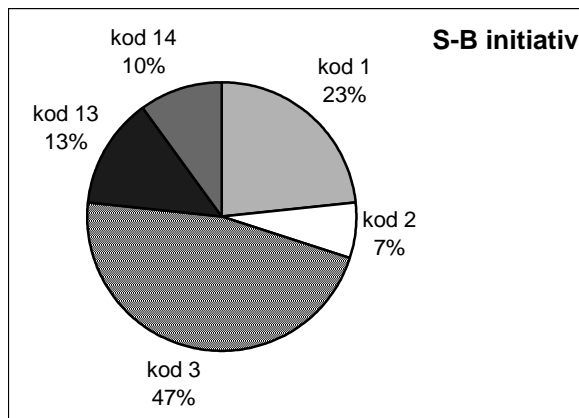
Här är det därför viktigt att nämna de initiativtaganden som inte finns med i de tre redovisade ovan. I denna grupp är därför de "övriga koderna" viktiga.

Just i denna grupp av initiativtagande från seende barn till kamrater som är blinda så är det också vanligt att:

Ta initiativ genom att visa omtanke 10%

Ta initiativ genom att imitera kamraten 13%

(se fig.3)



Kod 1: Uppmärksamhetssökande

Kod 2: Söka information/fråga

Kod 3: Aktivitets/lekförslag

Kod 13: Imitera

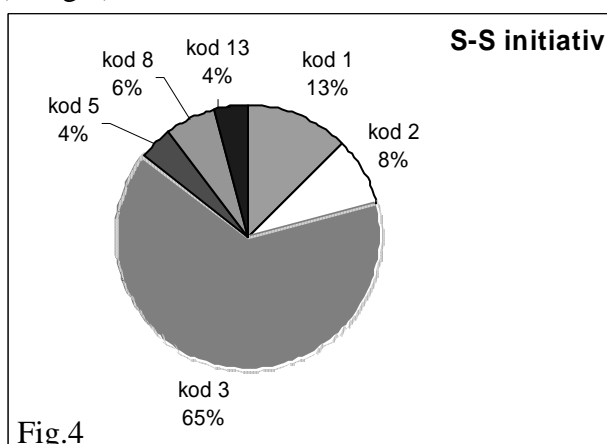
Kod 14: Visa omtanke

Fig.3

När de seende barnen vänder sig till andra seende barn eller när de vänder sig mot barn som är blinda så är det i båda fallen vanligast att komma med aktivitets eller lekförslag.

Det finns en skillnad och den visar att det är färre initiativtaganden i form av aktivitets och lekförslag gentemot barn som är blinda. Här använder sig samma barn av olika strategier beroende på vem man vänder sig till. En annan skillnad som visar sig i studien är att seende barn tar initiativ genom att visa omtanke gentemot blinda barn men väljer andra initiativstrategier mot seende barn.

(se fig.4)



Kod 1: Uppmärksamhetssökande

Kod 2: Söka information/fråga

Kod 3: Aktivitets/lekförslag

Kod 5: Modell/Föredöme

Kod 8: Gå in i kamratens aktivitet

Kod 13: Imitera

Fig.4



Nedan följer några citat från intervjuer med seende barn om deras kontakt och samspel med kamrater som är blinda:

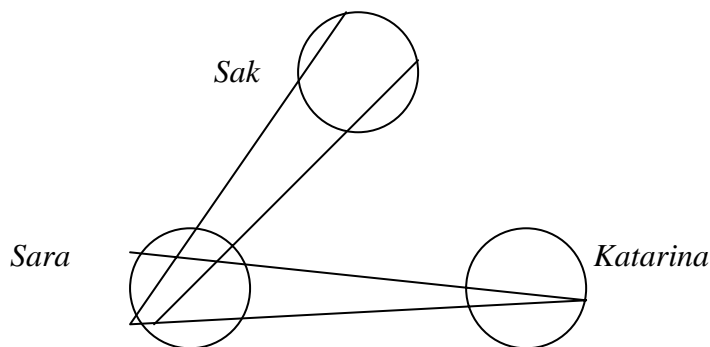
Katarina är seende kamrat och går på samma fritids som Sara som är blind:

*” Det brukar vara så att hon leker med Lego och så. Då brukar jag göra det med henne och ibland brukar hon rita på sin ritmuff. Hon har pysselsaker.....skum någonting. skummgummigrejer eller något sådant som hon klistrar fast och så brukar hon fråga mig vilken färg det är och vilken jag vill ha, eller någon vill ha den....och såna där saker brukar hon fråga”.*

*” Jag tycker det är roligt att få hjälpa henne för jag har aldrig gjort det innan, hjälpt någon som är blind så det kändes lite speciellt för mig första gången”.*

Katarina tycker att det är roligt att få hjälpa Sara. Ibland är hon med när Sara bygger Lego, hon svarar då på Saras frågor. Katarina och många av de seende kamraterna intar ett hjälpande-vuxen-beteende där fokus är på Sara och inte på att konstruera eller bygga något tillsammans. Situationen exemplifierad med hjälp av ”den vertikala relationen”.

(Janson 2004)



*Den vertikala relationen*

*” Ibland så brukar jag vara rädd att Sara ska säga nej till vissa saker för att hon tycker kanske att jag låter för arg eller tvinga henne till vissa saker eller något sånt. Nu så satt hon ju här vid matbordet och höll på att riva sönder papper, då sa jag till henne flera gånger men jag vågade inte säga till på ett allvarligt sätt...men...då är jag rädd för att våga säga till på ett argt sätt skrika eller så”.*

Katarina visar att det ibland finns en osäkerhet om hur man får, och kan bete sig mot en kamrat som är blind. Får man bli arg och säga till? Tänk om hon blir ledsen.

Det väcker funderingar hos många av de seende kamraterna hur de ska förhålla sig, Får man säga; där ser du! Får jag bli arg på någon som inte ser? Hur mycket ska jag hjälpa? Osäkerheten kan vara en anledning till färre lekinitiativ gentemot den blinda kamraten. Kanske är det då ”lättare” att kopiera de vuxnas sätt att ta initiativ, genom att visa omtanke, svara på frågor eller annan typ av uppmärksamhetsgivande.

Funderingarna, osäkerheten och nyfikenheten från de seende kamraterna måste få utrymme, vara erkänt och tillåtet att prata om. Är stämningen på fritidshemmet sådant att det är tillåtet att prata om olikheter eller är det något som inte bör nämnas?

På nästa fritidshem beskriver Kalle och Johan om deras funderingar och kontakt med kompiserna Anna som är blind.:

- K           *" Jag brukar fråga hur det känns att vara blind"*
- J           *"Jag brukar prova hemma och vara blind. Jag blundar och går från köket till mitt rum. Om man blir blind så är det bra att ha övat lite"*
- K           *" Vi brukar ju berätta vad vi gör så får hon gå till vad hon vill, då får hon ju vara med. Det får hon alltid".*
- J           *" Hon är nästan aldrig med i något bråk har jag tänkt på. Jag har aldrig blivit arg på henne".*
- J           *"En gång på när vi var på ishockeyplan här borta då fick vi också prova att vara blinda när vi sprang"*
- K           *"Jaa jag blev helt virrig. Här tror jag till exempel är där borta. Men jag slår alltid i en massa fötter och saker, när jag hade ögonbindel, så var det ingen som hjälpte till...knappast"*
- J           *" Vi retar inte Anna, hon får nog mindre retningar än många andra. Hon blir nog retad mycket mindre. Mycket, mycket mindre"*
- K           *"Man tänker lite extra på henne"*

Att de seende barnen får prova på hur det är att inte se i olika aktiviteter, ökar barnens förmåga till empati och perspektivtagning. Fantasin och kreativitetsförmågan är stor hos just dessa två seende pojkar. De funderar mycket på hur Anna ska kunna delta i de olika aktiviteterna på fritids. Deras fokus är mer sak- och aktivitetsorienterat och mindre självorienterat än Katarinas. Med deras hjälp kan Anna delta på ett mer aktivt sätt i gemensamma aktiviteter och lekar. Tack vare att Annas svårigheter när det gäller informationsbortfallet är kända och erkända, så får pojkarna (i det här fallet) möjlighet att få svar på sina funderingar.

Studien visar att när seende barn tar initiativ mot andra seende barn så är det i 65 % i form av lek och aktivitetsförslag. Här är det också vanligare att modifiera och bidra med förslag på aktiviteter och lekar. Här förekommer den horisontella relationen oftare.

I en horisontell relation förhandlar man om detta gemensamma och bygger tillsammans upp handlingen och förutsättningarna kring aktiviteten.

Att ha likartade funktionella förutsättningar kan underlätta den horisontella relationen genom att man uppfattar fokus eller "saken" på ett mer likartat sätt. När seende vänder sig till andra seende så är det möjligt att det inte behövs samma information och frågor om saken/aktiviteten. Det gemensamma fokus för aktiviteten, reglerna eller det symboliska tänkandet gör förståelsen för leken/aktiviteten lättare att förstå.

Tillsammans med andra barn som liknar en själv är det lättare att sätta sig in i den andres situation och ta hänsyn till den andres önsknings och därmed bidra till att leken/aktiviteterna fortgår. (Frønes 1995)

Detta kan vara ett skäl till att initiativtagandet i så hög grad mellan seende barn består av olika lek och aktivitetsförslag.

Seende barn liksom barn som är blinda är självklart individer och olika varandra. I kamratkulturen finns ibland väldigt små marginaler för de som är "olikt". I några av de filmade samspelssituationerna märks dessa väldigt subtila uteslutningsmetoder som marginaliserar barn som inte är "lika". Dessa subtila uteslutningsmetoder som ibland finns i kamratkulturen leder till marginalisering av vissa barn. Det syns inte utåt och är svårt att synliggöra ens vid samtal eller intervjuer. Attityderna till det som är "olikt" är svåra att komma åt. Barnen uttrycker många gånger till vuxna det som är "politiskt korrekt" Att komma bakom det som uttrycks till vuxna och våga se när barn marginaliseras är en viktig del så att fritidshemmet, skolan och förskolan kan vara en trygg plats för alla barn. Ibland ses det som är "olikt" som ett bidrag till gemenskapen och i andra grupper/situationer leder det till exkludering.

I denna studie är det en stor skillnad i tolerans mellan de två olika fritidshemmen. På det ena fritidshemmet finns en större tolerans bland de seende barnen. Medan det andra fritidshemmet har en lägre toleranströskel och strängare likhetstänkande, både mot andra seende barn som Julia och mot blinda barn som Sara, i exemplet:

*Barnen har ätit mellanmål och ska klä på sig för att gå ut på skolgården.  
Sara som är blind står vid sin krok och klär på sig. Hennes kompis Julia står vid dörren och väntar. Vid mellanmålet bestämdes att de skulle leka ute på gården.  
Medan Julia står och väntar vis dörren så kommer två flickor och ställer sig mitt emot Julia.*

Flickorna: Ska du leka med Sara? (frågar i en nedsättande ton...)  
Flickorna: Varför leker du fortfarande med leksaker? (tonen är nu anklagande)  
(Julia svarar inte, hon ser besvärad och ledsen ut)

*De två flickorna går närmare Julia och säger något som inte hörs.  
Sara har nu klätt på sig och närmar sig dörren. Hon har troligen inte hört vad som sagts. När Sara kommer fram till dörren släpper den ena av flickorna dörren så att den åker igen precis framför Sara. Julia öppnar dörren igen för att inte Sara ska få den på sig. De två flickorna springer ner för trapporna.  
Julia och Sara går nedför trapporna och ut på skolgården*

Exemplet säger att det inte är accepterat att fortfarande leka med leksaker när man är nio år. Det är inte heller accepterat att leka med en kamrat som inte ser. Utifrån det kan man förmoda att det är mycket som inte är accepterat i kamratkulturen på fritidshemmet.

Det blir då också viktigt *vem* man leker med. Varken Julia eller Sara är accepterade av de mest normgivande flickorna i gruppen

Julia är seende men får inte många aktivitetsförslag från de andra seende flickorna. Sara som är blind får inte heller några aktivitetsförslag från de andra normgivande seende flickorna. Hon beskrev en del av de seende flickornas initiativtagande så här:

*"Asså kompisarna är stentråkiga eller så är det jag som frågar så här fel...Jag tror inte att dom leker med dockor pysslar eller så: Dom frågar aldrig mig ska vi kittlas eller busa eller hålla på...dom frågar mig aldrig sånt. Jag tycker dom är stentråkiga"*

*” Jag frågar så här, får jag vara med? Nee Ne, Nähä då går jag därifrån. Vissa lekar är ju bara så här för två, ofta kan det ju bara vara två tjejer som sitter och tisslar och tasslar med varandra, annars blir dom ju osams liksom. Det här senaste året så har jag känt mig lite utanför”*

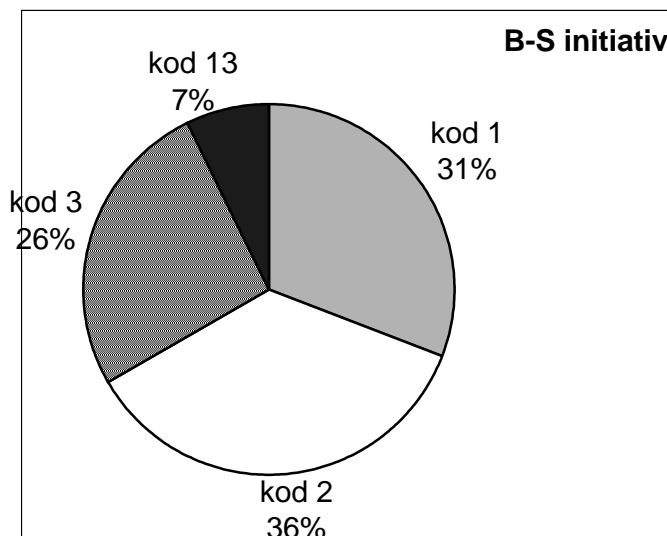
Sara berättar om sin seende kamrat som nu slutat på fritids:

*” Klara... Klara har ju slutat på fritids nu, hon går ju i fyran nu. Vi frågade jätte...jätte varje dag varandra, frågade vi varandra, har du någon att leka med ska vi leka, det var både hon och jag som frågade det. Hon har inga kompisar heller. Det var ingen som frågade henne heller. .Hon har bara mig”*

Även om det i studien är mer vanligt för seende barn att ta kontakt genom aktivitetsförslag så gäller de inte alla seende barn på fritidshemmet, utan de som är accepterade i kamratgruppen. Julia och Sara är två av dem som inte var erkända och accepterade av kamratkulturen i just denna grupp.

## Initiativtagande, B-S och B-B

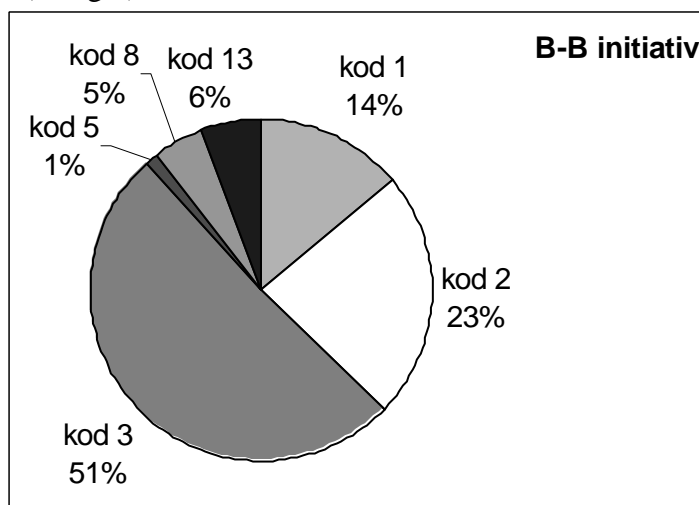
Studien visar att det mest vanliga sättet för de blinda barnen att ta initiativ gentemot de seende kamraterna är att söka hjälp, söka information eller få förklaringar genom att ställa frågor. Ibland är frågorna ett sätt att få hjälp med praktiska saker, andra gånger är det ett sätt att ta kontakt med någon kamrat. 36% av initiativen är i form av frågor eller annat sökande efter information och hjälp, 31% av initiativen är i form av, uppmärksamhetssökande genom att exempelvis ropa, röra eller på annat sätt påbörja en interaktion genom att få uppmärksamhet. 26% av initiativen är i form av att komma med förslag på lek eller aktiviteter. Att ta initiativ genom att fråga, är mycket vanligare för de blinda barnen i jämförelse med de seende barnen. (se fig.5)



Kod 1: Uppmärksamhetssökande  
Kod 2: Söka information/fråga  
Kod 3: Aktivitets/lekförslag  
Kod 13: Imitera

Fig.5

Mellan barn som är blinda initieras 51% i form av aktivitet eller lekförslag. 23% initieras i form av frågor eller hjälpsökande kontakt och sist 14% i form av uppmärksamhets sökande kontakt. (se fig.6)



Kod 1: Uppmärksamhetssökande  
Kod 2: Söka information/fråga  
Kod 3: Aktivitets/lekförslag  
Kod 5: Modell/föredöme  
Kod 8: Stödja kamratens aktivitet  
Kod 13: Imitera  
Kod 14: Visa omtanke

Fig.6

Studien visar att när barn som är blinda initierar med andra barn, ändras valet av initiativ beroende på om det är riktat till seende barn eller till andra barn som är blinda.

Skillnaden är stor när man tittar på initiativtagande genom aktivitets och lekförslag. 51% av alla initiativ gentemot andra blinda barn är i form av förslag på aktiviteter eller lek. (se fig.6)

Även här (som s-s) förekommer den horisontella relationen oftare. I en horisontell relation förhandlar man om detta gemensamma och bygger tillsammans upp handlingen och förutsättningarna kring aktiviteten. Att ha likartade funktionella förutsättningar kan underlätta den horisontella relationen. Det gemensamma fokus för aktiviteten, det symboliska tänkandet och uttrycket för detta gör förståelsen för leken/aktiviteten lättare att förstå.

När samma barn tar initiativ gentemot seende barn är det endast 26% av initiativen som är aktivitets eller lekförslag. Intressant är också att variationen av initiativstrategier är större i konstellationen B-B. (samma tendens finns i konstellationen S-S)

En initiativstrategi som är viktig för barn som inte ser är att fråga efter information. Det är det vanligaste sättet att ta initiativ gentemot seende barn, men också vanligt gentemot andra blinda barn. Vid vissa aktiviteter och i vissa situationer är det nödvändigt att fråga efter den information som krävs för att kunna delta i olika aktiviteter. Man har i tidigare forskning sett att det i grupper med olikhet i visuell förmåga är framgångsrikt att få respons och svar genom att inta en beroende och hjälpsökande hållning (Janson, 1999)

Det är med andra ord ett förväntat och på sätt och vis framgångsrikt sätt att ta initiativ på.. En fundering kring detta skulle kunna vara att det är ett "inlärt" beteende både hos de blinda barnen och de seende kamraterna. Det förväntas att samspelet ska se ut så eftersom det ofta gör det i den vuxna omsorgskulturen. Kamraterna intar ett hjälpsökande-vuxen-beteende. Corsaro (1997) menar att den vuxna omsorgskulturen på sikt kan leda till att samma roller reproduceras in i kamratkulturen. De seende barnen vertikaliserar sin relation till de blinda barnen genom ett omhändertagande förhållningssätt.

Vid analys av situationerna i denna studie visade det sig att det inte var lika "framgångsrikt" som strategi för initiativ vid inträde i jämlika lek situationer.

Garvey (1984) har efter en lång rad studier identifierat framgångsrika och icke framgångsrika inträdesregler i olika lek situationer.

Hon har visat att just informationssökande inte är en framgångsrik strategi vid inträde i lek.

*Gör detta:* Ställ dig på lagom avstånd från den plats där aktiviteterna pågår.

Inte för nära, då uppfattas du som påträngande, inte för långt bort, då kommer ingen att uppmärksamma ditt inträdesförsök. Iakttä, utan kommentarer, vad som händer och lista ut det underliggande lektemat. Skapa ett bidrag till den pågående aktiviteten, en variation, som på en gång bekräftar och stimulerar temat. Gå in i lekområdet genom att utföra denna variation. Lyssna till de etablerade deltagarnas reaktion.

*Gör inte detta:* Be inte om information, tala inte om dig själv, dina känslor och tyckanden inför vad gruppen gör, kritisera inte aktiviteten.

Sara försöker i exemplet nedan att göra flera inträdesförsök i de andra flickornas fantasi/rollek. Hon försöker ta initiativ flera gånger genom att ställa frågor. De andra två flickorna ignorerar hennes försök. Först när fokus flyttas till några stökiga pojkar i samma rum får de ett gemensamt fokus och fortsätter så småningom att leka med varandra. Följande exempel är från fritids:

Tre flickor sitter vid ett bord och bygger med Lego.

Sara, Lina och Karin. Alla tre går i samma klass. Sara är blind och de andra flickorna är seende. De bygger med ett lego som också består av gubbar, grönsaker, möbler m.m.

Tanken är att inte enbart bygga och konstruera med Legot utan också leka fantasilek.

De två seende flickorna är inne i sin lek. Sara har vid flera tillfällen försökt att ta sig in genom att ställa frågor om olika legobitar. Om de kan byta bitar osv.

Hon får svar ibland men ignoreras desto oftare, det leder inte vidare till någon gemensam lek.

Sara fortsätter därför att bygga på egen hand. Parallellt bygger flickorna och leker i sin fantasivärld när plötsligt alla runt bordet får ett gemensamt fokus. Då är det viktigt att alla förenar sig mot pojkarna och visar sitt ogillande.

Sara: *(Sara sjunger medan hon bygger)*

Karin: Den här skulle vi kunna ha om det ringer i köket.*(Karin, Lina planerar i sitt hus och är inne i sin lek)*

Sara: Hur många gubbar har ni? *(Sara bryter in i leken)*

Karin: Tre

Sara: Jaha, det finns tre...

Sara: Nehe, försök inte den låg hos mig *(Karin försöker ta en lego bit ur den låda som står intill Sara)*

Karin: Den låg borta vid andra lådan förut

Sara: Men ni har ju två dörrar...eller?

*(Karin och Lina fortsätter att prata och leka med varandra)*

Sara: Ni har ju fler gubbar också eller hur? *(Sara frågar men får inget svar Karin och Lina fortsätter att leka. Då hörs ett vrål från en av pojkarna bakom)*

Kalle: Oooäääh (skriker högt)

Sara: Skrik inte!

Kalle: Det gör jag om jag vill

*(Lina, Karin och Sara suckar gemensamt Oohh)*

Kalle: Jag säger inte kuk eller snopp jag säger penis

*(Kalle berättar högt och vänder sig till den andra pojken som sitter i soffan, han börjar fnissa)*

Sara *(alla tre flickorna ser ogillande ut och suckar gemensamt igen)*

Lina Oohh

Karin Oohh

Kalle: Hela min släkt brukar säga penis *(den andra pojken fnissar ännu mer)*

Lina: Men tyst!!

Kalle: K...u...k *(han bokstaverar)* eller..s...n...o...p

Sara: Men tyst!!

Kalle: Eller p...e...n...n...i...s..*(han bokstaverar)*

Karin: Det är äckligt!

Lina: Tyst!

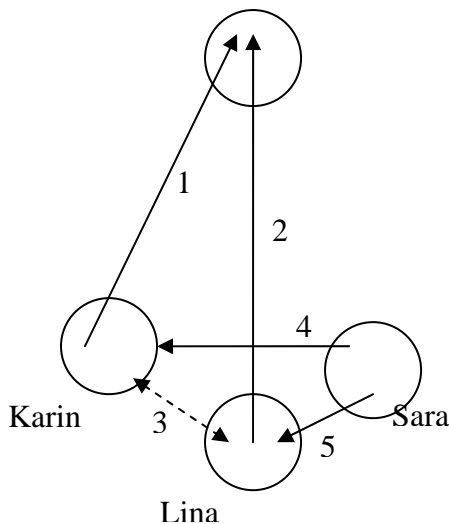
Sara: Jaa

Sara reser sig från bordet och går ut ur rummet. De andra flickorna försöker fortsätta med sin lek men slutar efter ett kort tag. De går ut ur rummet och söker upp Sara. De står och pratar med varandra en stund (hörs inte vad de säger) och går sedan gemensamt för att tvätta händerna innan de sätter sig för att äta mellanmål.

Saras inträdesförsök i lego situationen var att ställa frågor. Lina och Karin som redan var inne i sin lek hade inte intresse att få med Sara i sin pågående lek. De visade det genom att ignorera Sara. Genom att exempelvis inte svara Sara.

När de sedan fick ett gemensamt fokus mot pojkarna och deras ”prat”, så var allas bidrag viktiga. Alla tre flickorna gick samman och sa vad de tyckte om pojkarnas prat. Det ledde till att flickorna sökte upp varandra efteråt.

Exemplifiering av situationen :

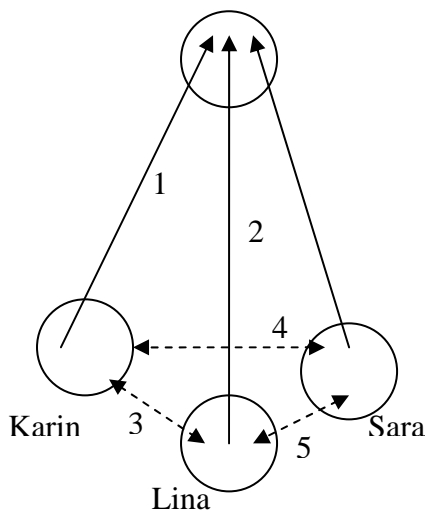


1, 2 : Sakinriktad.

Den välfungerande interpersonella kontakten (3) uppstår som en följd av den gemensamma sakinriktningen

4, 5 : Kontaktsökandet leder inte till någon ömsesidig interpersonell relation

Sara är inte med i denna gemensamma sakinriktning, hon söker interpersonell kontakt ”direkt” genom sina frågor, utan att ha visat att hon kan bidra till aktiviteten. Därför misslyckas hennes inträde



Här har Sara emellertid ett gemensamt sakförhållande med de två andra flickorna, hon bekräftar och tar del i detta tillsammans med Karin och Lina. Därför dras hon också in i den interpersonella kontakt som uppstår ur den sakinriktade gemenskapen

Vid andra tillfällen är det en nödvändig strategi, att ställa frågor.

Informationsbristen vid en synskada gör det svårare att delta i många aktiviteter.

Aktiviteterna kräver visuell information från kamraterna i många situationer.

Att fråga, är därför ett sätt att söka den informationen, ibland ett nödvändigt och ett funktionellt sätt att få den visuella information som krävs.



Det kan dock finnas en risk att barn med en funktionsnedsättning blir frågare och hjälpsökande medan kamraten intar en omhändertagande vuxenroll.

Det vertikala samspelet och rollen som omhändertagande skiljer sig dock från vuxenrollen genom att den är mer nyckfull. Samspelet blir på det seende barnets villkor.

Så länge det seende barnet vill visa välvilja och empati så fungerar det vertikala samspelet men om något roligare händer så kan det fort brytas.

Rollerna som barnen har utspelar sig i kamratkulturen och inte i vuxen/personalkulturen.

Andra regler gäller. I kamratkulturen är det framförallt det horisontella förhållningssättet som gäller. Det gör att den omhändertagande rollen kan vara tillfällig.

Exemplet nedan illustrerar nödvändigheten i att få visuell information om man inte ser.

Den visar också de roller av ”frågare” och ”svarare” barnen hamnar i.

Anna blir också lämnad ett tag när Karin ska planera leken efter ”mellis” med några andra flickor.

Anna som är blind och Karin som är seende är ansvariga för att duka fram mellanmålet på fritids. De håller just på att duka ut alla tallrikar och skedar

Anna: Då blir det sju...vi ska ha sex vid..

Karin: Vi lägger en här

Anna: Ja, jag vet, vi ska ha sex vid det här bordet och fem vid det andra  
*(Karin tar Annas hand och visar vid varje plats var skedarna ska ligga, det syns att Anna vill duka ut skedarna själv men hon säger inget)*

Karin: Och där och där

Anna: Men är alla skedar framme nu?

Karin: Jaa

Anna: Så nu är det tolv skedar framme? Så att alla får skedar

Karin: Jaa  
*(De går ut i köket och hämtar mjölk. Anna håller i mjölken och Karin leder in henne till bordet. Där tar Karin över mjölken och ställer den på bordet)*

Anna: Ska vi ta bort lite av mjölken så det går att hälla?

Karin: Jaa

Anna: ...Eller vem ska göra det?

Karin: Jag kan göra det *(hon river av fliken på mjölken)*

Anna: Okey, är det framme allt annars? Tallrikar, skedar, kräm...är krämen framme?  
*(Anna vänder sig mot Karin men får inget svar. Karin har vänt sig om och pratar tyst med två andra flickor)*

Anna: Är krämen framme? *(Anna frågar nu rakt ut, Karin står inte kvar)*

Anna: Men...annars är väl allt framme? Mjölk, bröd....har vi framme smör och så?  
*(Anna söker med händerna på bordet för att kontrollera att allt finns framme, ser undrande ut var Karin har tagit vägen)*

Anna: Är allt framme då? *(I bakgrunden hörs pedagogen)*

Pedagogen: Tvätta händerna!...Mellanmål!

*(Karin ”dyker upp” och tar Annas hand tillsammans går de ut i lekrummet och säger båda..)*

Anna: Tvätta händerna Tvätta händerna

Karin: Tvätta händerna Tvätta händerna

I dukningsexemplet ovan ställer Anna frågor och Karin svarar.

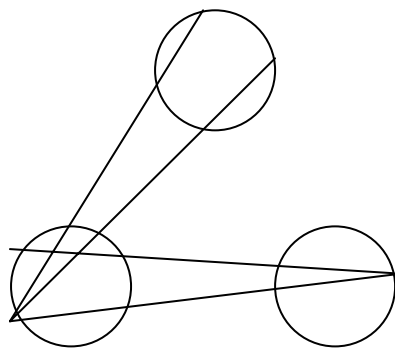
Anna behöver information om vad som redan finns eller inte finns på bordet och hon vill gärna ha bekräftelse från Karin att hon gjort "rätt". Anna behöver sin kamrat som resurs för att kunna duka bordet. Karin svarar på frågor och hjälper Anna att exempelvis ta ner mjölken från hyllan i kylskåpet. Anna får också hjälp av Karin med att lägga en sked vid varje tallrik. Det momentet kräver egentligen ingen visuell information, men Karin tar hennes hand ändå och för den från tallrik till tallrik. Det syns att Anna vill göra det själv men hon säger inget. Mitt i dukningen kommer två andra flickor förbi och börjar prata med Karin om en pjäs de ska träna på efter mellanmålet. Det gör att Karin glömmer dukningen för ett tag och ställer sig vid sidan om och pratar hur de ska fortsätta med handlingen i pjäsen. Anna står kvar vid bordet och ser frågande ut. Hon fortsätter ställa frågor, kanske för att höra om Karin är kvar.

Exemplet ovan visar på de roller som Anna och Karin har i dukningssituationen.

De har en gemensam uppgift: Att duka fram mellanmålet. Målet är med andra ord gemensamt. Men barnens fokus är inte gemensamt. Anna har mellanmålsdukningen i fokus och Karin har Anna i fokus. Deras samspel är vertikalt. De förhandlar inte hur de ska göra utan Anna ställer frågor och Karin svarar och intar därmed en hjälpande vuxenroll. När sedan de två andra flickorna kommer och de börjar planera pjäsen så växlar Karin från ett vertikalt förhållningssätt till ett horisontalt förhållningssätt. De börjar planera hur de ska fortsätta att leka den pjäs som de tidigare påbörjat.

Janson har i sina studier visat att, i grupper av barn med olikhet i visuell förmåga växlar de seende barnen från en vertikal överordnad hållning till horisontell jämlikhet när de går från samspel med blinda barn till samspel med seende barn. (Janson, 1999, 2004)  
Exemplifiering av "dukningssituationen":

Duka till mellanmålet

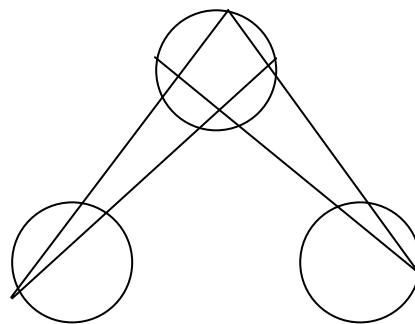


Anna

Karin

Den vertikala relationen  
(Janson 2004)

Lek/ Teater efter mellanmålet



Karin

Flicka på fritids

Den horisontella relationen

Nedan följer ett exempel på en samspelssituation mellan barn som är blinda. Denna samspels situation är filmad under ”gruppbesöket” på Resurscenter syn i Stockholm. Samspelssituationen utspelar sig inte (som de övriga) på barnens fritidshem utan i ”fria” leksituationer på Resurscentret. Det kan givetvis påverka resultatet att samspelet utspelar sig på annan plats än på fritidshemmet. Däremot är det samma barn som nu initierar samspel med andra barn som är blinda, som tidigare initierade samspel med seende barn. Det gör resultatet intressant att det dominerande initiativtagandet ändrar karaktär. När de blinda barnen vänder sig till seende kamrater tas de flesta initiativen genom att fråga. Initiativtagandet till de andra blinda kamraterna tas genom att komma med aktivitets och lekförslag.

*Två flickor leker i bollhavet. De leker skola. Leken har pågått ett tag. De har bestämt att när de hoppar från kanten av bollpoolen och säger: ett...två...tre.. nu är det rast! så hoppar de samtidigt ner bland bollarna och har rast.*

Sara: Härligt  
Anna: Oooooiii  
Sara: Nu börjar lektionen  
Anna: Okey, då ska vi säga, ett...två...tre...plaska runt och hoppas  
Sara: Okey  
*(båda kliver upp på kanten, håller i varandra i händerna först och säger)*  
Anna: Ett, två, tre!  
*(båda hoppar i samtidigt och börjar simma och hoppa bland bollarna. de leker och härmar varandra)*  
Sara: Nu är det dags...der börjar  
Anna: Men Sara, så här...du var skolfröken och jag var skolbarn eller ska det vara tvärtom? Så låtsas vi att det var rast...och då får du låta som en ringklocka  
Sara: Jaa  
Anna: Jaa! *(Anna hoppar runt i bollhavet, Sara sitter och gungar på kanten)*  
Sara: Rrrriiiiing Rrrriiing  
Anna: Ska man sitta på kanten då?  
Sara: Mmm, Oj vad mycket bollar på golvet. Vi måste städa!  
Anna: Jaa, det måste vi.  
*(De städar och plockar upp bollar som de kastar i bollpoolen)*  
*(Efter ca fem minuter...)*  
Anna: Okey, Sara säger du till när du tycker att jag ska vara skolfröken  
Sara: Jag är skolfröken fortfarande  
Anna: Okey, men säger du till  
Sara: Mmm  
Sara: Kan vi inte bara...men nu är det en väldigt speciell lektion för det är nämligen sångstund. Då ska vi sjunga alla sånger som vi har hittat på  
Anna: Alla sånger som vi har hittat på?  
Sara: Vi kan börja med den där, **Julia tycker det är jobbigt sången**  
Anna: Julia tycker det är jobbigt, ska jag börja med den?  
Sara: Jaa  
Anna: Okey  
Anna: *(Anna börjar att sjunga)* Julia tycker det är jobbigt att gå upp på morgonen. Julia tycker det är jobbigt att gå upp på morgonen. Julia tycker det är jobbigt när hon får en massa skäll och nästan varje dag så klagar hon på maten jämt. Julia tycker det är jobbigt när alla papper slängs omkring. För det är först... Men Julia tycker det är jobbigt ja, Julia tycker det är jobbigt när det är en

massa skräp som far omkring....  
 Anna: Har du någon sång som du har hittat på?  
 Sara: Jaa  
 Anna: Efter din sång så har jag en som heter, *blomman faller*  
 Sara: Jag har en sång som heter *problemlösning*  
 Anna: Vaa?  
 Sara: Jag tar...*du måste alltid vara en öppen bok för mig*  
 Anna: Ja  
 (Sara sjunger.....)  
 Du måste alltid vara en öppen bok för mig när du säger att jag är en....  
 snäll till exempel. Jag börjar skolan och du sa till mig du måste alltid vara som  
 en öppen för dig och det har varit bra, vår framtid har varit bra. Jag är så  
 så vacker det säger du men det tycker inte jag. Du måste alltid vara som en  
 öppen bok för mig du löser alla problem för mig och du är som öppen  
 bok. Du måste alltid vara en öppen bok för mig.

Samspelet mellan Sara och Anna visar att de turas om med att komma med olika förslag på  
 hur leken ska fortsätta. De förhandlar om hur skoldagen ska symboliseras i leken.  
 Hela dagen utspelar sig i bollpoolen. Rasten symboliseras med hjälp av en signal; ett, två, tre,  
 nu hoppar vi. När de båda hoppat ner i poolen så startar rasten. Under skolrasten låter man  
 och hoppar, simmar bland bollarna. När sedan rasten är slut och lektionen börjar så har de  
 bestämt att läraren säger ”rrriing, rriiing”. Då hoppar man inte längre utan sitter stilla bland  
 bollarna, då är det lektion.

*”En förutsättning för att för att förhandling ska leda till en gemensam transformation, en  
 samkonstruktion av den symboliska scenen, är att de förhandlande har tillgång till något så  
 när lika information om det fysiska rummet. En annan förutsättning är att de kan  
 kommunicera med varandra, med ett gemensamt system (t.ex. verbal kommunikation,  
 teckenkommunikation), och delad uppfattning om interaktionens sociala normer (turtagning,  
 konfliktslösning etc.) Ytterligare en förutsättning är att symbolisering sker något så när  
 likartat.” (Janson, 2004, sid.188)*

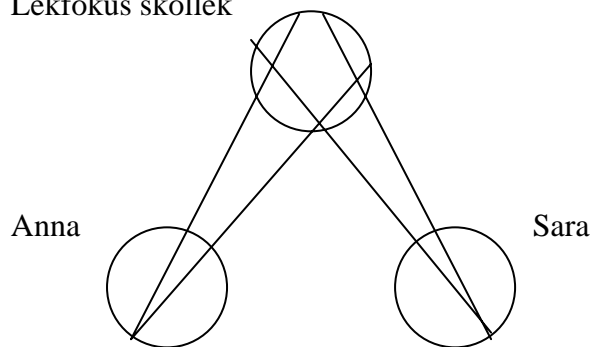
Vid symboliseringen i leken ovan är ljuden och rörelserna viktiga  
 Likheten i kommunikationen och det symboliska tänkandet och utförandet (i det här fallet  
 med hjälp av ljud och rörelser) gör att betydelsen för symboltänkandet är mer samstämmigt  
 Det leder också till att förhandlingen hur leken ska ledas vidare är enklare att förstå.  
 Intressant är också hur flickornas erfarenheter symboliseras verbalt i leken genom deras  
 sånger. De sjunger för varandra om erfarenheter de gjort och tankar de har om skolan, sig  
 själva och andra.

Den verbala bekräftelsen av varandra i leken är också viktig.  
 I leken upprepar de vad den andre just sagt, som en bekräftelse, för att sedan genom att ställa  
 en fråga verbalisera tankarna hur leken ska fortsätta. Det verkar som det är viktigt för  
 flickorna i leken att verbalt bekräfta var man är och vad som händer härnäst.  
 Förutsättningarna för leken måste emellanåt verbalt uttryckas och bekräftas.  
 En fundering utifrån denna leksituation är om frågandet mellan flickorna fyller  
 en viktig funktion genom att de bekräftar varandras positioner i leken.  
*Är det fortfarande det här som gäller? Du säger väl till om det ändras.  
 Språket används för att återetablera lekfokus.*

Anna: Okey, Sara säger du till när du tycker att jag ska vara skolfröken..  
 Sara: Jag är skolfröken fortfarande  
 Anna: Okey, man säger du till  
 Sara: Mmmm  
 Sara: Kan vi inte bara...men nu är det en väldigt speciell lektion för det är nämligen sångstund. Då ska vi sjunga alla sånger vi har hittat på.  
 Anna: Alla sånger som vi har hittat på?  
 Sara: Vi kan börja med den där, Julia tycker det är jobbigt sången  
 Anna: Julia tycker det är jobbigt, ska jag börja med den?  
 Sara: Jaa

Att allt utspelar sig rent fysiskt på en avgränsad yta (bollpoolen) gör det troligen lättare att iscensätta handlingen i leken. Avsaknaden av visuell information gör det svårare när leken sker på en "scen" som utspelar sig i olika delar av rummet, eller ännu svårare på exempelvis en skolgård. I och med den spatialt avgränsade ytan så kan båda flickorna samtidigt förstå vad den andre menar i det symboliska tänkandet. "Ska man sitta på kanten då?" frågar Anna när det har ringt in till lektion. Sara svarar, *Mmm*, det ska man. Sara förstår precis vilken kant som Anna menar. Att båda flickorna har samma taktila information om "lekrummet" underlättar det symboliska rummets lek. I det här fallet en skola och skolgård i en och samma bollpool. Exemplifiering av Anna och Saras lek i bollpoolen:

Lekfokus skollek



*Den horisontella relationen*

## Svarsmönster

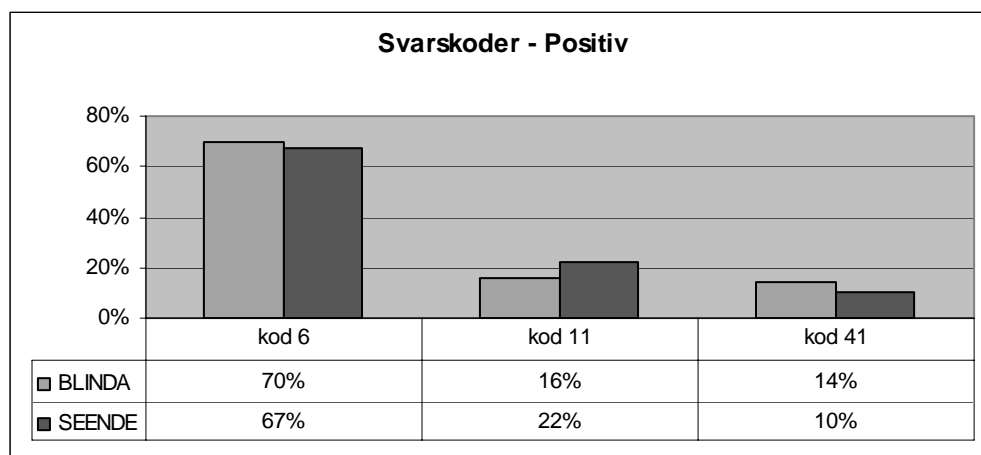
Kodningen av de filmade samspelssituationerna innebär också att reaktionerna, svaren på kamratens initiativ kodas

Svaret som barnet får på sitt initiativtagande är givetvis lika viktig som initiativet i sig.

I första delen presenteras den mer kvantitativa sammanställningen. Under kapitlen för de olika konstellationerna återkommer sedan resultaten av kodningen i studien, Då också med en mer beskrivande och exemplifierande del. av barnens samspelssituationer.

Barnens svar är kodade som exempelvis:

- Kod 6 Svar genom att följa kamratens positiva eller neutrala initiativ  
Verbalt eller icke verbalt. Ev. komma med förslag vad, hur leken kan utvecklas.
- Kod 11 Svvara på kamratens sökande efter hjälp/assistens/information
- Kod 41 Svvara på kamratens uppmärksamhetssökande
- Kod 9 Vägra att följa eller ignorera kamratens positiva eller neutrala initiativ
- Kod 12 Ej svvara på kamratens sökande efter hjälp/assistens/information
- Kod 42 Ej svvara på uppmärksamhetssökande



**Fig.7**

Vid en första jämförelse över barnens svar på positiva initiativ (se fig.7) visar studien att skillnaden i svar från barn som är seende och barn som är blinda, inte är särskilt stor. Likheten i hur barnen svarar på andras initiativ är dock skenbar. I figur 7 har barnens svar inom alla de fyra konstellationerna slagits ihop. Det är med andra ord samtliga seende barns svar på initiativ oavsett vem det kommer ifrån och samtliga blinda barns svar oavsett vem som initierar. Studien visar att när man i nästa steg tittar på *vem* och *hur* barnen svarar på initiativen så ser man en annan bild.

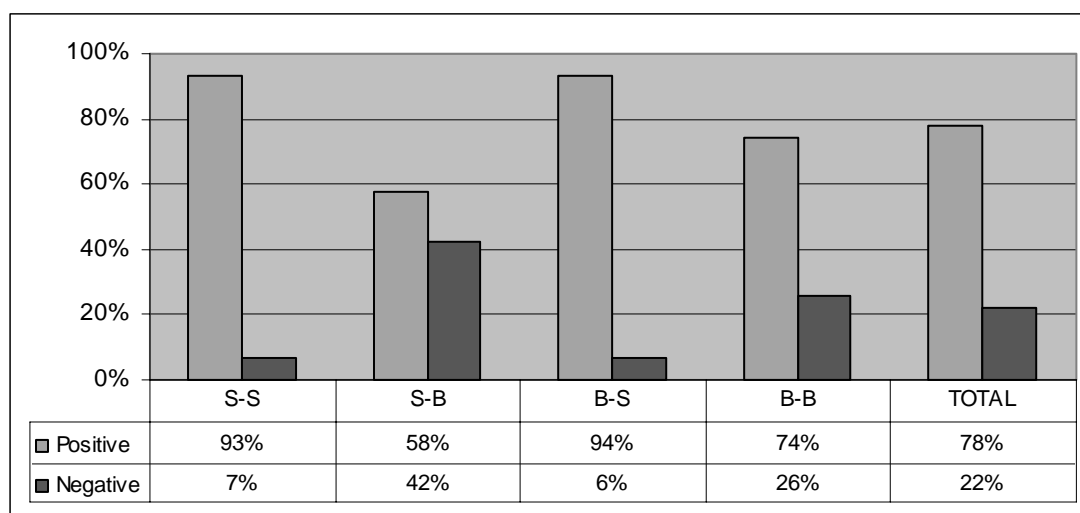
Vid sammanställning av samtliga svars-koder (positiva och negativa) visar studien att de mest negativa svaren finns i gruppen S-B (se fig.8) När seende barn svarar på blinda barns initiativtagande så är 42% av svaren negativa. De vanligaste negativa svaren i just denna grupp är att ignorera och ej svara på kamratens uppmärksamhetssökanden.

När däremot seende barn svarar på andra seende barns initiativtaganden så är endast 7% av svaren negativa. I studien svarar samma barn olika på initiativtaganden beroende på vem som kommer med initiativet.

Seende barns initiativ bemöts mest positivt både av andra seende barn och av barn som är blinda. Barnen som är blinda svarar också olika beroende på vem det är som kommer med initiativet

Studien visar att om initiativet kommer från ett annat blint barn så är 26% av svarar negativa och endast 6% om initiativet kommer från ett seende barn.

Ett intressant konstaterande är att de seende barnen och de blinda barnen ändrar karaktär och är mer benägna att svara positivt eller negativt på andras initiativ, beroende på om det andra barnet ser eller inte.



**Fig 8**

Riktningen S-S läses; seende barns svar på seende barns initiativ

S-B läses; seende barns svar på blinda barns initiativ

B-S läses; blinda barns svar på seende barns initiativ

B-S läses; blinda barns svar på blinda barns initiativ

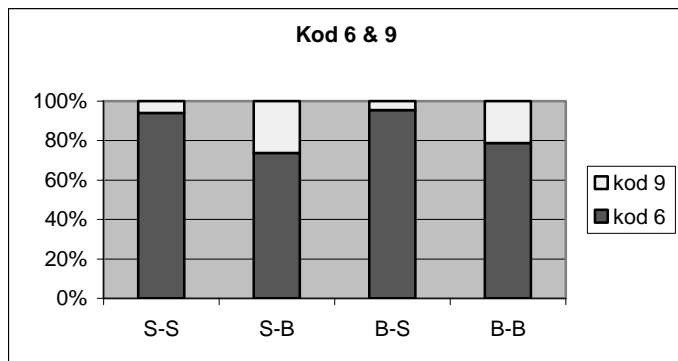
Den totala sammanräkningen av positiva och negativa svar visar fördelningen av svar oavsett riktning.

Det föder givetvis frågor om hur dessa samspelssituationer ser ut och vad det säger oss  
Barnen som är blinda möts oftare av negativa svar på sina initiativ från andra jämnåriga.  
Är det en typ av marginalisering för det som är "olikt" eller står det för något annat?

Har det någon betydelse att det ser olika ut?

Barnens svar är givetvis en spegling av de initiativ som tas. Det är därför viktigt att titta på hur det ser ut när det gäller positiva/negativa svar i förhållande till de initiativ som tagits.

### Nedan en sammanställning av barnens svar på aktivitets och lekförslag



Kod 9: Vägra eller ignorera kamratens initiativ

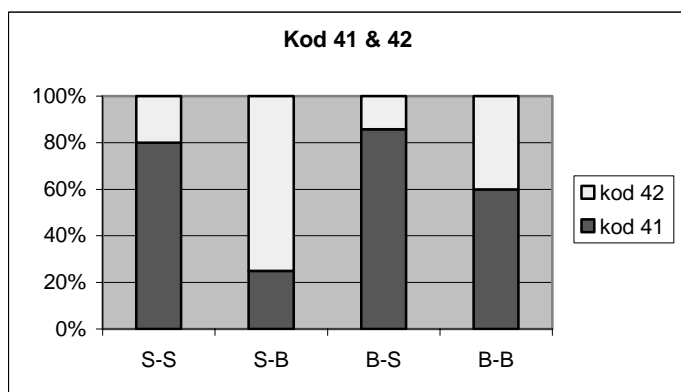
Kod 6: Följa och modifiera kamratens initiativ

**Fig.9**

Studien visar att det finns en skillnad när det gäller positiva respektive negativa svar på barnens lek och aktivitetsförslag. Seende barn svarar oftare positivt mot andra seende barn, 94% än mot blinda barns initiativ, 74%.

Det finns också en skillnad i hur barn som är blinda svarar seende barn, 95% positivt och andra blinda barn, 79% positivt på lek och aktivitetsinitiativ.

### Nedan en sammanställning av barnens svar på uppmärksamhetssökande



Kod 42: Ej svara på uppmärksamhetssökande

Kod 41: Svara på uppmärksamhetssökande

**Fig.10**

Här visar studien en tydlig skillnad i positiva respektive negativa svar på uppmärksamhetssökande. Seende barn svarar mycket oftare positivt gentemot andra seende barn, 80%. än gentemot barn som är blinda, 25%.

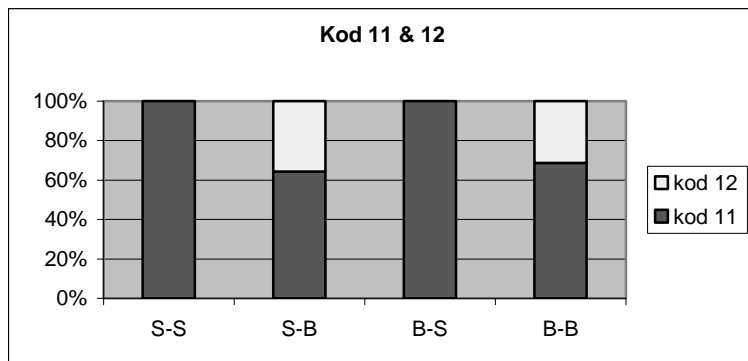
Skillnaden är så pass stor när det gäller svar på uppmärksamhetssökande att det är viktigt att fundera över och analysera hur just uppmärksamhetssökande och uppmärksamhetsgivande samspelsituationer kan se ut. Några exempel följer i de kommande beskrivande delen.

Studien visar också en skillnad när det gäller blinda barns svar på uppmärksamhetssökande från seende barn, 86%, och svar på uppmärksamhetssökande från andra blinda barn, 60%.

***En intressant reflektion är att uppmärksamhetssökande som initiativstrategi är det sätt som bemöts mest negativt av alla konstellationer. Den initiativstrategi som bemöts mest positivt i alla konstellationer är lek och aktivitetsförslag.***



## Nedan en sammanställning av barnens svar på hjälpsökande



Kod 12: Misslyckas med att svara på hjälpsökande

Kod 11: Svara på kamratens hjälpsökande

**Fig.11**

När det gäller svar på hjälpsökande så följer det samma mönster som ovan.

Seende svarar oftare negativt på blinda barns hjälpsökande än vad de gör med andra seende barns initiativ. Mot seende är svaren i studien 100% positiva och mot blinda barn 64%.

En viktig faktor i studien när det gäller svaren/responsen är förstås hur initiativtagandet ser ut. När det gäller initiativtagandet från de blinda barnen gentemot seende är det viktigt att komma ihåg att hjälpsökande/frågende efter information är det vanligaste sättet att ta initiativ på, 36%. Det gör också att antalet svar på hjälpsökande är stort och därmed fler antal positiva och negativa svar. Däremot initierar seende barn mot andra seende genom att vara hjälpsökande i endast 8% av samtliga initiativ. Det gör att antalet svar på hjälpsökande är litet

Mönstret är också detsamma när det gäller blinda barns svar gentemot seende eller andra blinda barn. De positiva svaren mot seende är 100% och de positiva svaren mot andra blinda barn är 69%. Här är det också viktigt att komma ihåg att antal hjälpsökande initiativ är fler från andra blinda barn 23% än från seende barn 7%.

Beskrivningar och exemplifieringar av dessa resultat återkommer under respektive konstellations kapitel.

## Svar S-B och S-S

Resultatredovisningen över barnens svar visar tydligt att uppmärksamhetssökande från de blinda barnen ofta möts negativt från de seende barnen.

Nedan beskrivs en situation från Saras fritids, som visar exempel på det negativa tysta ignorerandet som Sara möts av vid mellanmålet. Men också svårigheten med ”timing” och inträdet i en situation när den visuella informationen saknas.

*Det är snart dags för mellis på fritidshemmet. Barnen brukar hämta sitt mellanmål vid en vagn där allt står framdukat. Där står redan några flickor i kö när Sara kommer in i ”mellisrummet” där musiken är på.*

En av flickorna i kön: Vi dansar!

De andra: Jaa

*Flickorna i kön börjar nu att dansa till musiken*

*Sara har kommit fram till kön*

Sara: Kom och sätt er nu!

En av flickorna: Inte vi, vi ska hämta vårt mellis..

*Flickorna fortsätter att dansa. Sara börjar då också att dansa. Men strax är flickorna mer fokuserade vid personalen som kommer och ställer sig vid vagnen.*

*Det är ett tecken på att det snart är dags för mellanmål. Sara fortsätter att dansa till musiken. Hon hoppar och dansar längs med kön. Nu är det bara hon som dansar. De andra flickorna tittar menande på varandra.*

En av flickorna: Sluta Sara, du trängs!

*Några av flickorna tittar irriterat på varandra och sedan på Sara. Personalen som står vid vagnen och uppfattar irritationen...*

Personal: Du kan sätta dig Sara, du behöver inte köa

*Sara sätter sig själv vid bordet. Barnen hämtar sitt mellanmål och kommer nu och sätter sig, en efter en vid bordet. Sara blir efter en stund serverad mellanmål av personalen. Flickan som sitter intill vänder sig mot Sara och säger något.. Sara svarar:*

Sara: Jag behöver inte sitta bredvid dig heller...

Det finns mycket att fundera över i situationen ovan. Sara kommer in i rummet när de andra flickorna redan har fokus på musiken och dansen. Hon uppmanar flickorna att sätta sig eftersom hennes fokus är att sätta sig vid bordet för att äta mellanmål.

Hon får svar; de står där för att hämta sitt mellanmål. Sara uppfattar att alla dansar och börjar nu själv att dansa, men det är några sekunder för sent. De andra flickorna har nu fokus på mellanmålet. De visar att Sara är ”fel ute” genom att utbyta blickar med varandra. De nämner ingenting om att de själva slutat dansa utan tittar menande på varandra. Sara dansar nu längs med kön och det väcker irritation, hon kanske tränger sig före? Då säger en av flickorna till, att hon trängs. Personalen säger då till Sara att hon kan sätta sig vid bordet. Hon behöver inte stå där och köa eftersom hon blir serverad vid bordet efter det att de andra tagit sitt mellanmål. Sara sitter vid bordet med nedböjt huvud. De andra kommer sedan vartefter och börjar äta sitt mellanmål. Flickan intill säger något som gör att Sara byter plats. Sedan blir Sara serverad mellanmål vid bordet av personalen.

Initiativet som Sara inleder denna ”scen” med är att uppmana sina kamrater att göra något annat än vad de redan gör (att dansa) det uppfattas förmodligen som kritik och väcker irritation från de seende flickorna

Sara blir sedan marginaliserad på flera olika sätt. Först av sina seende kamrater genom att de tydligt ignorerar henne och sedan visar varandra sin irritation utan att svara eller berätta för Sara vad som är fel. Genom att Sara inte får hämta sitt eget mellanmål hamnar hon även här i ett beroendeförhållande och får passivt sitta och vänta till personalen kommer med mellanmålet till henne. Hon blir serverad av en vuxen, dessutom långt efter de andra barnen. De är sedan färdiga med sitt mellanmål före Sara och ger sig iväg för att leka ute på skolgården.

Denna scen visar både på svårigheterna med ett informationsbortfall som avsaknad av synen innebär och den tysta marginalisering som Sara möter från både kamrater och personal. De praktiska rutinerna kring mellanmålet innebär också att Sara blir beroende av de vuxna och därmed får mindre chans till självständighet och möjlighet att välja och påverka. Troligen uppfattas allt detta av de jämnåriga och risken är stor att Saras ställning i kamratgruppen marginaliseras än mer.

Vid intervjuerna med seende kamrater på fritids så uttrycks rädslan för att ”vara dum” mot någon som inte ser. Det finns en konflikt hos många barn *om och hur* man kan säga ifrån till någon som inte ser. Annas och Saras seende kamrat på fritids uttryckte det så här:

*”Jag har aldrig blivit arg på henne. Hon är aldrig med i något bråk jag tänkt på”*

*” jag tycker mest syn...det är ofta som jag tycker samma sak som Sara så det är sällan det händer att jag säger ifrån”*

Det blir säkert lätt en konflikt hos de seende barnen där de vill hjälpa, göra gott och ta hand om sin kamrat. Samtidigt som det i den horisontella kamratkulturen är svårt att hantera funktionell olikhet. De gemensamma erfarenheter och det gemensamma fokus som de har med sina seende kamrater ”stämmer inte alltid in” vid funktionell olikhet.

Nedan ett exempel från en situation på fritidshemmet där Lisa som är seende svarar på Annas frågor genom att assistera, informera och hjälpa.

*Tre barn och en personal sitter och pysslar vid ett bord. Anna som är blind har hittat en påse på bordet med ögon i. De andra två flickorna sitter koncentrerat och syr på sina små djur. Varje gång som Anna ställer en fråga tittar Lisa upp från sitt djur som hon syr på.*

Läraren: Vet du vad du håller i? Känn dom åkte ner där i skålen...det känner du  
Anna: Vad sa du?  
Läraren: Du hade såna på ditt får  
Lisa: Jaa, ögon måste man ha...  
Anna: Är det här påsen till ögonen?  
Lisa: Jaa.....Det är några bredvid, de åkte ut...Dom kan du stoppa i där (visar Anna)  
Anna: Ska jag lägga dom i skålen?  
Lisa: Jaa  
Anna: Är det fler ögon där?  
Lisa: Nee...Joo bara ett  
Anna: Ligger dom i skålen nu eller?  
Lisa: Jaa  
Anna: Så det är inga fler?  
Lisa: Nee, inte vad jag ser

Så fortsätter frågandet och svarandet en stund. Anna vill och behöver ha information om vad det är hon håller i och var hon ska lägga ögonen som åkt ur påsen. Lisa svarar på alla Annas frågor trots att hon varje gång måste titta upp och förlorar koncentrationen på nålen och det djur hon håller på att sy. Hon nämner aldrig för Anna vad hon gör eller att hon blir störd. Anna har fokus på påsen med ögonen Lisa har fokus på sitt djur som hon syr, och att svara på Annas frågor. Lisa intar i situationen ovan en vertikal hjälpande hållning till Anna. Hon hjälper också Anna, genom att förtydliga vad läraren frågar om. Läraren frågar Anna om hon vet vad hon håller i? sedan ger läraren en ledtråd; att "Anna hade sådana på sitt får". När Anna inte förstår vad läraren säger så förtydligar Lisa genom att säga:  
"Jaa, ögon måste man ha..."

Situationer liknande denna är vanliga mellan barnen på Annas fritids. Många av de seende barnen är både engagerade och nyfikna på det perspektivtagande det innebär att försöka förstå hur det är att inte se. De vill gärna hjälpa. En pojke på Annas fritids uttryckte det så här:

*"Det värsta är om Anna blir retad, Vi vill vara kompisar på det här fritiset."*

*"Vi brukar ju berätta vad vi gör så hon får gå till vad hon vill, då får ju hon vara med"*

De seende barnen accepterar oftast ett vertikalt förhållningssätt. De tycker att det är viktigt att vara snäll, kamratlig och att ta hand om Anna. Anna är också van att bli omhändertagen av sina kamrater och att de svarar välvilligt på frågorna hon har. De seende kamraterna accepterar ett "ojämlikt utbyte", men det finns givetvis en gräns. Alla barn vill också ha horisontella relationer med jämnåriga. De vill inte begränsas för mycket i sitt självförverkligande. Detta skapar säkert konflikt hos barnen själva.

Alla barn eftersträvar lek och aktivitetssituationer där det finns ett någorlunda gemensamt lek/aktivitets fokus att utveckla och förhandla om.

*” Men också för kamratkulturen är det svårt att inom sig hantera funktionell olikhet. Just själva kulturskapandet, bearbetandet och formandet av gemensamma erfarenheter, tycks vara det som ger delaktighetsinskränkningar. Funktionell olikhet medför att horisontell interaktion vänds i vertikalitet, inträdesregler åsidosätts, förhandlingar och symboliska transformationer kompliceras. Detta kan vara anledningar till svårigheterna att uppnå delaktighet och gemenskap mellan barn med olika funktionella förutsättningar”*  
(Janson, 2004, sid.193)

## Svar B-S och B-B

Studien visar att barn som är blinda är mycket positiva till seende barns initiativ.

94% av initiativen bemöts med ett positivt svar.(se fig.8)

Den situation där de positiva svaren från alla konstellationer i studien är jämnast fördelad är en situation där ”fritisdagen” startar med en gemensam aktivitet som är tillgänglig för alla. Barnen har massage på fritids. En aktivitet där förlusten av den visuella informationen inte har så stor betydelse. Det märks att barnen redan har masserat varandra tidigare på fritids, de vet hur det går till. Alla barn är uppdelade två och två, de hämtar en handduk och placerar ut sig på golvet. I bakgrunden hörs avstressande musik och det är en lugn stämning.

Anna ligger på golvet och Hedda masserar på ryggen. Tidigare var det Hedda som blev masserad av Anna. Läraren går runt ibland och ger de som masserar olja på händerna samtidigt beskriver hon för alla vad de ska göra. Alla massagerörelser har namn.

Läraren säger exempelvis; nu gör vi hjärtat och väldigt lätt till och börja med. Alla verkar förstå vad läraren menar;

Läraren: Nu ska vi ta och avsluta med två stora hjärtan...och så bädda in din kompis med handduken

Läraren: Så lägger vi händerna alldeles stilla på ryggen. Så låter vi värmen få komma från händerna till kompiserna och från kompiserna till händerna...och så tar vi och klappar lite.

*Barnen reser sig vartefter de är färdiga. Alla dricker ett glas med vatten innan de försvinner åt olika håll. Anna och Hedda tar varandra i händerna och går tillsammans ut ur rummet och in i klassrummet intill.*

*De håller varandra i händerna och snurrar runt.*

Hedda: Tralalalala

Anna: Jätteglass...Jätteglass

Hedda: Jätteglass

Anna: Du härmar mig

Hedda: Du härmar mig

*Anna puttar försiktigt på Hedda som puttar tillbaka*

Anna: Öööhhh

Hedda: Öööhhh

*Båda börjar hoppa jämfota och härmar varandras rörelser*

*En tredje flicka kommer in i rummet och tar på Annas arm när hon säger;*

Mette: Hallå där!

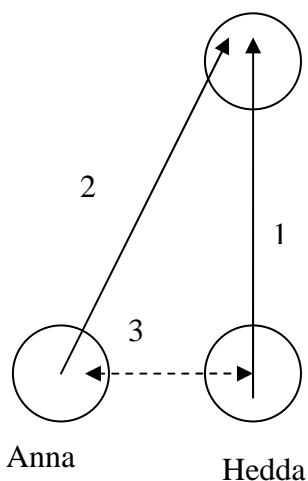
Anna Hallå där! Krak krak  
 Hedda Krak krak  
 Anna Det är två papegojor här  
*Hedda börjar flaxa med armarna och härmar en papegoja  
 En fjärde flicka kommer in i rummet och föreslår att de ska spela teater  
 Alla tycker att det är en bra ide. De börjar diskutera och förhandla om vem som  
 ska presentera teatern och vad pjäsen heter. En del av rollerna verkar redan  
 bestämda sedan tidigare. Sedan börjar de spela teatern där Hedda är en åsna,  
 Anna är kung och Mette är polis. Teatern visas upp senare på eftermiddagen.*

Att gemensamma aktiviteter skapar vidare aktivitet och samspel mellan barnen är en iakttagelse i studien som också överensstämmer med resultatet av kodningen. Aktivitet föder ofta aktivitet. Det behöver inte betyda att det just är den gemensamma aktiviteten som får en fortsättning. Det kan som i exemplet ovan lika gärna vara en aktivitet som underlättar samspelet och leder vidare till något helt annat. Gemensam aktivitet eller lek stimulerar här barnens egen fortsatta fantasilek. Tack vare den gemensamma aktiviteten skapas en interpersonell kontakt mellan barnen som sedan fortsätter leken på egen hand. De vuxenstyrda gemensamma aktiviteterna fungerar som en startare, inte bara i den gemensamma leken utan även i den horisontella leken och i samspelet mellan barnen. Här finns med andra ord en möjlighet för vuxna som i egenskap av startare i en aktivitet även påverkar och stimulerar barnens egen fortsatta fantasilek. I massage/teater situationen (hela samspelet ej utskrivet ovan) är de positiva svaren relativt jämt fördelade mellan de olika konstellationerna.

S-S	34%
S-B	29%
B-S	37%

Det är ett exempel på aktivitetens betydelse och hur relativt jämn fördelningen blir i barnens samspel vid horisontell lek när det finns ett gemensamt fokus. Fokus är först på lärarens instruktioner och kamraten för att senare övergå till förhandling om teatern.

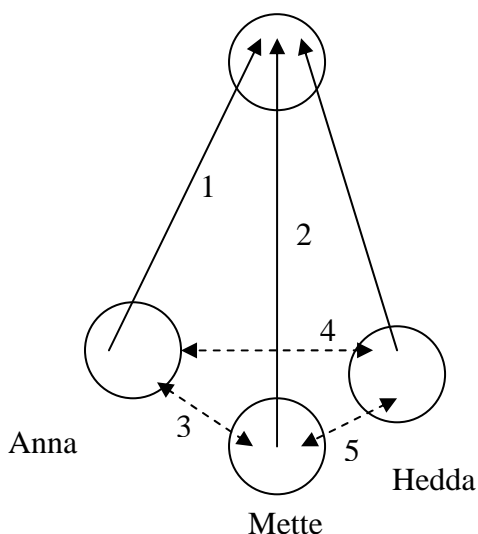
Fokus massage



1,2 : Anna och Hedda har ett gemensamt sakförhållande i massagen. Även om de inte pratar med varandra så är aktiviteten i fokus för båda två.

3 : Den taktila känslan, närheten och det gemensamma sakförhållandet skapar en interpersonell kontakt

## Lekfokus teater



1,2: Den interpersonella kontakten finns kvar mellan Anna och Hedda efter massagen. De hoppar och härmar varandra. Sakförhållandet ändras till att bli en teater

3, 4, 5: En tredje flicka kommer med i "härminningsleken". De börjar förhandla om teatern. Alla tre har ett gemensamt sakförhållande och det har nu skapats en interpersonell kontakt mellan alla tre.

Studien visar att barn som är blinda är mer positiva till seende barns initiativ än de är till andra blinda barns initiativ. De negativa svaren förekommer oftare när initiativet kommer från andra blinda barn, 26% än från seende barn, 6% (se fig.8)

Exemplet nedan visar en sådan situation där barnen som är blinda ignorerar varandras initiativ. Initiativen är för en utomstående mer i form av egenprat och hjälpsökande än ett riktat initiativ till lek. Som en följd av det uteblir svaren eller responsen för en fortsatt lek. Exemplet är från Resurscenter syn i Stockholm där barnen är på gruppbesök

Barnen i samspelssituationen nedan berättar högt vad de själva gör och frågar ibland de andra barnen om hjälp med sådant som de annars får hjälp med från seende kamrater. Men i detta sammanhang finns inte den hjälpen. De bekräftar inte heller varandra i det som sägs. En av flickorna frågar var bollen har tagit vägen. Strax efter kommer hon på att de två kamraterna inte heller kan se var bollen har försvunnit.

Att prata rakt ut om vad man själv gör verkar vid första anblicken som ett "icke socialt" eller icke- initiativ- sökande beteende. Det är inte särskilt ovanligt att vi (barn som vuxna) reagerar så, när vi inte har den visuella informationen. Vid bindelövningar (övningar med bindel för ögonen) med lärar- eller föräldragrupper så märks det tydligt. När synen tas bort börjar de flesta att prata högt om det man gör. Som en lärare uttryckte det; "hörs jag så finns jag" Beteendet är funktionellt när vi är bland andra som inte ser. De får reda på vad du gör och det kanske också fungerar som en bekräftelse på vad man själv gör. Det ger dessutom en viktig information om var i rummet de andra barnen befinner sig.

Däremot är det inte lika "framgångsrikt" bland seende. Det kan lätt betraktas som ett märkligt beteende eftersom de seende redan registrerat vad den andre gör. I exemplet nedan så leder egenpratet inte till någon gemensam lek eller aktivitet. Inte någon av barnen kommer med förslag på någon lek eller aktivitet, det är inte heller någon som hakar på vad de andra säger eller gör.

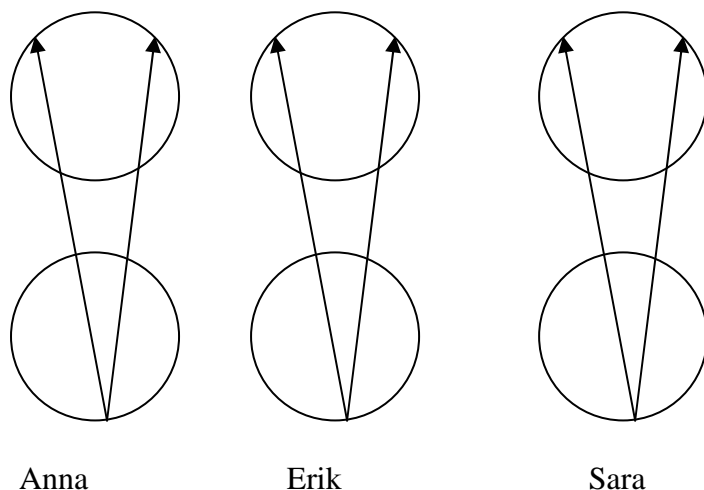
Barnen är på gruppbesök på Tomtebodan, Resurscenter syn. Det är tre barn i lekrummet. Alla tre barnen är blinda. I ena hörnet av rummet finns ett bollhav. På golvet strax intill letar Anna efter bollar som hamnat på golvet. Intill väggen sitter Sara i en stor "plast tratt" och snurrar fram och tillbaks. Erik sitter på rutschkanan.

Sara: Den är nära väggen den här (Sara hasar sig med plasttratten bort från väggen)  
 Sara: Det här rummet är inte så stort...tyvärr. Jag kan inte snurra trudelunken  
 Erik: Länge sedan jag åkte rutschkana  
 Anna: Där låg visst en boll till..  
 Sara: Akta på dig! (Sara kommer snurrande i sin "trudelunk", hon närmar sig Anna)  
 Anna: Jag ska bara se om jag hittar en boll som har åkt i väg. Jag tror den ska ligga i bollhavet.... men nu hittar jag den inte. Det var kanske ingen??  
 Vet inte...du ser ju inget ...heller. Där var den. Nähä, dom är så lätta dom här bollarna.  
 Anna: Jag vet att det var någon. Neee.. jag hittar den inte. Dom är så lätta dom där bollarna. Dom rullar i väg så lätt. Jag rullar undan den här bollen.  
 (Anna rullar i väg en stor boll som ligger i vägen)  
 Erik: Nu åker jag! (Erik åker rutschkana)  
 Anna: Jag hittar ingen ..nämen. Det kanske var något. Där var den, jag hittade den!  
 Sara: Får jag snurra i bollhavet ?

I exemplet ovan är det tre separata lekfokus som aldrig möts. Sara snurrar med "trudelunken", Erik åker och sitter i rutschkanan och Anna letar efter bollar. De konstaterar högt för varandra vad de gör. Enda gången som någon i denna situation riktar sig till någon annan är när Anna vänder sig mot Sara för att få hjälp med bollarna, men hon konstaterar att ; du ser ju inget du heller. De har inte något gemensamt fokus och inte heller något vertikalt förhållningssätt till varandra. De har helt enkelt var sitt fokus på vad de gör.

Exemplifiering av situationen ovan;

Lekfokus leta bollar Lekfokus rutschkana Lekfokus "trudelunk"



Eftersom inget gemensamt fokus etableras blir det inte heller någon relation. En möjlig förklaring kan vara svårigheten med att hitta gemensamt fokus på avstånd, när de visuella förutsättningarna inte finns. Alla barnen leker i olika delar av rummet med olika saker och ingen bjuder verbalt in de andra till gemensam lek.



## Sammanfattning av resultat

### Initiativ

Studien visar att seende barn inte ändrar karaktär i sitt initiativtagande när de vänder sig till andra seende eller till blinda barn. I båda fallen är det vanligast att ta kontakt genom att komma med lek eller aktivitetsförslag. Det är också vanligare att modifiera och bidra med förslag på aktiviteter och lekar. Här förekommer den horisontella relationen oftare. I en horisontell relation som är jämlik förhandlar man om den gemensamma aspekten, likartade funktionella förutsättningar kan då underlätta den horisontella relationen.

En annan skillnad som visar sig i studien är att seende barn tar initiativ genom att visa omtanke gentemot blinda barn men väljer andra initiativstrategier mot seende barn.

De seende barnen berättar i intervjuerna i studien hur de tror det är att vara blind. På det ena fritidshemmet uttrycker kamraterna tankar om hur det är att inte se. De har på sitt fritidshem provat olika övningar med bindel och har därifrån funderingar hur man kan lösa hinder för att kunna vara delaktig i olika aktiviteter. Barnen har många kreativa och fantasifulle lösningar. Deras fokus är sak och aktivitetsorienterat. På det andra fritidshemmet har de seende barnen ett mer självorienterat fokus. Får man bli arg och säga till en kamrat som är blind, tänk om hon blir ledsen? De vill gärna hjälpa till, men är rädda för att göra fel. Här är de vertikala relationerna vanligare. De seende barnen vertikaliserar sin relation i ett omhändertagande förhållningssätt. Det omhändertagande förhållningssättet är ibland nyckfullt, det finns samtidigt en osäkerhet hos de intervjuade kamraterna, de vet inte hur de ska förhålla sig till det som är "olikt". På detta fritidshem finns också en lägre toleranströskel och ett strängare likhetstänkande. De gör att även "små" olikheter i vissa situationer leder till marginalisering. Det gäller inte enbart barn med andra funktionella förutsättningar utan även andra barn på fritidshemmet.

Studien visar att barn som är blinda intar ett mer hjälpsökande initiativtagande till seende barn. Men ändrar däremot strategi om samma barn tar initiativ till ett annat barn som är blint.

Det vanligaste sättet att ta initiativ gentemot seende barn, 36% är genom att söka information eller få förklaringar genom att ställa frågor. Det vanligaste sättet att ta initiativ gentemot andra blinda barn är att komma med lek eller aktivitetsförslag, 51%.

Skillnaden är stor och intressant i och med att samma barn ändrar initiativstrategi beroende på om kamraten ser eller inte. Att ha likartade funktionella förutsättningar tycks även här underlätta de horisontella relationerna mellan barnen. Att uppfatta den gemensamma aspekten och det symboliska tänkandet i ett likartat uttryck, tycks underlätta samspelet. Ett exempel på detta är när Anna och Sara leker skola tillsammans. De förhandlar om hur skoldagen ska symboliseras i leken med hjälp av ljud och rörelser. När det inte finns ett visuellt fokus blir det i stället viktigt att verbalt återetablera fokus. Flickorna bekräftar verbalt var man är i leken, rollerna/positionerna och vad som händer närmast. *Är det fortfarande det här som gäller, du säger väl till om det ändras?* Intressant är också hur deras erfarenheter symboliseras verbalt i leken genom deras sånger. De sjunger för varandra om erfarenheter de gjort och tankar de har om skolan, sig själva och andra.

Medan de mer hjälpsökande initiativstrategierna ger vertikala relationer. De vertikala relationerna mellan barn som är blinda och seende, har en viss funktionell betydelse. Informationsbristen vid synskada gör det svårare i många aktiviteter och därmed blir det nödvändigt att på olika sätt söka den information som krävs.

Det kan dock finnas en risk att barn som inte ser blir frågare och hjälpsökande medan den seende kamraten intar en omhändertagande roll. Om rollerna cementeras finns risk att den seende kamraten blir en ”liten personal” och den vuxna omsorgskulturen har reproducerats in i kamratkulturen. Det vertikala samspelet och rollen som omhändertagande skiljer sig dock från vuxenrollen genom att den är mer nyckfull. Samspelet blir på den seendes villkor. Så länge det seende barnet vill visa sin välvilja och empati så fungerar det vertikala samspelet, men om något roligare inträffar så kan det brytas fort. Den omhändertagande rollen är mer tillfällig. Att på olika sätt uppmuntra den gemensamma horisontella leken mellan barn som är blinda och seende vore därför viktigt.

## Svar/respons

Barn som är blinda får oftare negativa svar på sina initiativ. Deras initiativ bemöts mer negativt både från seende och från blinda kamrater. De initiativ som bemöts mest positivt är att komma med lek eller aktivitetsförslag. De initiativ som bemöts mest negativt är att på olika sätt söka uppmärksamhet. Studien visar en stor skillnad just när det gäller svar på uppmärksamhetssökande. Seende barn svarar mycket oftare positivt gentemot andra seende barns uppmärksamhetssökande, 80% än gentemot barn som är blinda, 25%. Exemplet med Sara som inför mellanmålet uppmanar kamraterna som står i mellanmålskän att sätta sig vid bordet i stället för att dansa, visar på svårigheterna med ett informationsbortfall och ett delat gemensamt fokus. De seende barnen uppfattar det som kritik att de uppmanas att sätta sig av Sara. De svarar med irritation och ger varandra menande blickar. Själva har de fokus på dansen och de mellanmål de snart ska hämta på vagnen. Ingen berättar för Sara vad som händer. Hon uppfattar att de andra dansar och börjar nu också att dansa. Det väcker irritation igen hos de andra barnen. För nu har de slutat dansa och börjat ta mellanmål från vagnen. Sara tar initiativ genom att bestämma vad de andra ska göra och de seende barnen berättar inte vad de gör och vilket gemensamt fokus de har. Fritidspersonalen som står vid mellanmålsvagnen berättar inte heller för Sara vad som händer, utan uppmanar henne att sätta sig vid bordet och vänta till hon blir serverad. I den beskrivna situationen finns inte något gemensamt fokus och inte heller ett vertikalt omsorgstagande. De seende kamraterna i kön uppfattar troligen Saras uppmärksamhetssökande och försök till kontakt som irriterande. Situationen är i stället ett exempel på de svårigheter som olika funktionella förutsättningar kan leda till och den marginalisering som visade sig på olika subtila sätt på fritidshemmet.

Den samspelssituation där de positiva svaren från alla konstellationer är jämnast fördelade är exemplet från när fritidshemsdagen startar med gemensam massage. Aktiviteten i sig passar både seende och blinda. Men, det verkar dessutom som ett gemensamt fokus lättare kan leda till ett nytt gemensamt fokus. Barnen fortsätter att dansa och härma varandra för att sedan spela teater tillsammans. I exemplet skapar den taktila känslan och närheten i massagen en interpersonell kontakt som sedan finns kvar efter massagen. Barnen fortsätter sedan själva att skapa ett nytt gemensamt fokus genom teaterleken. I den gemensamma aspekten skapas nya lek och aktivitetsförslag där svaren/responsen också bemöts mer positivt.

## Kapitel 4

### Diskussion

#### **Delaktighet i kamratkulturen**

I diskussionen kring delaktighet har jag valt betydelsen av delaktighetsbegreppet som något som skapas i samspel mellan individen och den sociala omgivningen. De tidigare nämnda delaktighetsaspekterna beskriver hur komplext begreppet är, med tanke på de många olika kulturer barnen befinner sig under en och samma dag. En central ställning i en kultur medför inte med automatik en motsvarande ställning i en annan kultur eller i ett annat sammanhang. Ur de sex delaktighetsaspekterna; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, acceptans och autonomi (Janson, 2005), utgår jag från de aspekter som mest anknyter till kamratkulturen.

#### **Tillgänglighet**

Tillgänglighet i kamratkulturen, innebär tillgång till både de arenor där aktiviteten utförs och det meningssammanhang som aktiviteten kräver. Med det menas exempelvis att ha kännedom om var fritidskamraterna är och att få den nödvändiga information som krävs för att kunna delta. De begränsningar som kan finnas på grund av den specifika funktionsnedsättningen, kräver olika specifik information om meningssammanhanget. I studien uppkommer flera konkreta situationer där barnen med grav synskada hamnar utanför kamratgruppen på grund av bristfällig information om var kamraterna är och aktivitetens meningssammanhang. Den symboliska inramningen kring leken, "timingen", leken och arenans förflyttning, är några av svårigheterna. Barnen vet exempelvis inte vad som finns tillgängligt om ingen introducerar det för dem. Detta skapar en motsägelsefull roll som kamrat till ett barn med grav synskada. Att inta en vertikal- vuxen- roll för att ge nödvändig information och därefter inta en horisontell –jämlig –kamrat -roll vid lek, kan upplevas motsägelsefullt. Några av de seende kamraterna i studien uttryckte sin osäkerhet kring de olika rollerna. Omvänt förhållande gäller för barnet med grav synskada, som i vissa situationer behöver visuell information för att sedan kunna delta i jämbördiga, horisontella leksituationer. Resultatet i denna studie liksom i tidigare forskning (Janson, 2004) visar att barn som är blinda intar ett hjälpsökande initiativtagande till seende barn. Förklaringarna är flera, men en viktig förklaring till en hjälpsökande initiativstrategi hos de blinda barnen är den nödvändiga informationen som krävs för att förstå aktivitetens meningssammanhang. I stället för att som seende iaktta och försöka skapa sig en uppfattning om aktivitetens innehåll så ställer de blinda barnen frågor. Att ställa frågor är inte ett lika framgångsrikt sätt att initiera kontakt, eller göra inträdesförsök på (Garvey, 1984), men ibland den enda möjliga strategin för att få den information som krävs. Vid några av situationerna i studien märks denna paradox tydligt. Där det blinda barnet är delaktigt i aktiviteter på fritids tillsammans med de seende kamraterna men är beroende av kamraternas välvilja för att få information om meningssammanhanget som aktiviteten kräver. En annan förklaring till ett hjälpsökande initiativtagande är det Corsaro,(1997) menar, att den vuxna omsorgskulturen reproduceras in i kamratkulturen. De seende barnen vertikaliserar sin relation till de blinda barnen i ett omhändertagande förhållningssätt. Samtidigt som det blinda barnets delaktighet ur ett tillgänglighetsperspektiv bygger på och kräver information om meningssammanhanget, gör att den horisontella relationen försvåras. Tillgänglighet är därför ur flera perspektiv en komplext och viktig delaktighetsaspekt i samspelet mellan seende och blinda barn.

## Samhandling

Med samhandling eller samordnat handlande menas att vara en del i en gemensam aktivitet. Utförandet i aktiviteten behöver inte vara likadant, men alla ska ges möjlighet att bidra på sitt sätt. Det finns en oerhört stark känsla i att göra "samma sak" som sina kamrater. Det finns många exempel på hur barn med funktionshinder blir exkluderade från gemensamma aktiviteter i skolan och på fritids. Exempel på särlösningar som, promenader med assistenten på idrotten, sitta intill klassrummet i sin lilla "skrubb", bli serverad av personalen i stället för att som de andra barnen hämta sitt mellanmål själv, stå på samma plats varje rast för att ingen har tid att introducera skolgården eller beskriva vad kamraterna gör. Aktiviteter och situationer som exkluderar, ofta på grund av okunskap eller brist på utbildad personal. Det kräver en pedagogisk medvetenhet om vilka handlingsmöjligheter en viss aktivitet erbjuder, när deltagarna har olika kognitiva eller kommunikativa förmågor (Janson, 2005).

I studien framgår tydligt vilken viktig faktor den pedagogiska kunskapen och medvetenheten är när det gäller fritidshemmets verksamhet och aktivitet. Ett exempel på aktivitetens betydelse är när fritidsdagen börjar med en gemensam aktivitet, i det här fallet, massage. Det är den situation och aktivitet i studien där de positiva svaren och de flesta initiativen för lek mellan seende och blinda barn är jämnast fördelat. Att "höra till" i en gemensam aktivitet skapar lättare en interpersonell kontakt som i detta fall ledde till vidare i en horisontell lek mellan barnen. Man tar aktiv del och "hör till" genom att göra saker tillsammans (Corsaro, 1997).

För att barn med olika funktionella förutsättningar ska hitta varandra i den fria leken krävs ibland en pedagogisk roll och insats som "vidgare av aspekten". När barnen träder in i en lek eller aktivitet, har de mer eller mindre samma syn på den gemensamma aspekten. Vid förhandlingen når de inte alltid fram till varandra, de har olika meningshorisonter. För en lösning krävs en vidgning av bådas meningshorisonter så att de förstår varandras perspektiv. (Janson, 2001) Pedagogerna har då en viktig roll att få barnen att mötas mellan bådas meningshorisonter. Fritidshemmet skulle kunna vara och är ibland en utmärkt arena just för gemensamma lekar och aktiviteter där barn med olika funktionella förutsättningar kan mötas. Det är ofta just på fritids som barnen introduceras för nya aktiviteter och initiativ till lek tar sin början. De stora barngrupperna och den sjunkande personaltätheten på fritidshemmen försvårar dock den pedagogiska rollen som "vidgare av aspekter" vid barnens lek. Statistik från Skolverket, (2006) visar att fritidshemmen har den lägsta pedagogiska personaltätheten i jämförelse med förskola, grundskola, gymnasieskola. Det är tydligt att fritidshemsverksamheten fortsättningsvis inte är någon prioriterad verksamhet i kommunerna. I dag är det närmare 19 barn per årsarbetande pedagog på fritidshemmen, (att jämföra med 7 barn per årsarbetande pedagog år 1980). Konsekvensen av en så låg personaltäthet är att barnen får klara sig själva. Att få möjlighet att bidra till aktiviteten på sitt sätt och ta del av varandras perspektiv försvåras med avsaknaden av pedagogisk personal. Detta bidrar till exkluderande situationer med särlösningar för barn med funktionshinder som på det viset får svårare att vara delaktiga i gemensamma aktiviteter. Studien visar också att aktivitet föder aktivitet. Att vara en del av samma aktivitet underlättar vid vidare lek mellan barn som är blinda och seende. Det är en viktig pedagogisk väg för att kunna påverka och uppmuntra den horisontella jämlika leken och kamratrelationerna.

## Acceptans

Acceptans som delaktighetsaspekt handlar om den sociala omgivningens syn på deltagandet i aktiviteten. Att vara delaktig är att vara accepterad. I kamratkulturen kan man inte bli accepterad genom disciplinära metoder utan genom att bidra med något.

Studien visar att när barnen tar initiativ genom uppmärksamhetssökande strategier så bemöts seende och blinda barn helt olika. De blinda barnens uppmärksamhetssökande accepteras inte av de seende barnen. Däremot har de seende barnen lättare att acceptera initiativ som är hjälpsökande. När initiativsökandet är krävande från en horisontell relation blir den inte accepterad. Men om initiativsökandet är krävande från en hjälpsökande relation är den mer accepterad. Det visar att de seende barnen har lättare att acceptera sina blinda kamrater om de intar en beroende och hjälpsökande roll. De seende kamraterna uttrycker att det är viktigt att vara snäll, hjälpa och ta hand om sin kamrat. Däremot visar studien att trots de ”rätta attityderna” så är det svårare i handling. En mer krävande jämlik relation är svårare att hantera för de seende barnen. De vill vara snälla men det får inte inskränka eller ta för mycket energi av leken eller aktiviteten. Av de två barnen som är blinda i studien så stämmer denna slutsats väldigt bra. Den flicka som oftast använde hjälpsökande initiativ var också mest accepterad av sina kamrater. Medan den flicka som mer bidrog med sak och aktivitetsorienterade förslag inte var lika accepterad av sina kamrater. Det annars så framgångsrika sak och aktivitetsorienterade initiativtagandet gäller inte alltid för barn som är blinda, däremot för seende. Om detta beror på att den vuxna omsorgskulturen reproduceras in i kamratkulturen så är acceptansen från kamraterna beroende på hur de vuxna förhåller sig till barn med funktionshinder. Även den slutsatsen stämmer in i exemplet från dessa två fritidshem. På det fritidshem där delaktigheten i de gemensamma aktiviteterna var stort och inga särlösningar förekom, var också acceptansen från de seende kamraterna som störst.

På det fritidshem med få gemensamma aktiviteter och dagliga särlösningar var acceptansen från de seende kamraterna lägre. Särlösningar var exempelvis att bli servad av personalen och i omsorgsliknande situationer bli utpekad och särbehandlad. Ofta grundat på funderingar som, ”hon ska inte behöva”. Inte behöva vara dukansvarig som de andra, inte behöva hämta sin mat, inte behöva vara med på brännboll o.s.v. Tidigare studier visar också att ett barn som har en given plats i omsorgskulturen har det ännu mindre i kamratkulturen. Att ofta bli utsatt för särlösningar och vara beroende i omsorgskulturen minskar acceptansen från kamratkulturen.

En annan viktig faktor när det gäller barnens acceptans för det som är ”olikt” är att olikheterna måste vara kända och erkända. Janson (2004) menar att, delaktighet innebär att olikheterna ska införlivas inte utraderas. I studien märks detta tydligt hur viktigt det är att det finns ett tillåtande klimat på fritidshemmet. På det fritidshem där personal och barn öppet pratade om konsekvenser av synskadan och lösningar för deltagande i olika aktiviteter, där var också acceptansen från barnen större. Här fick de seende barnen själva prova på hur det är att leka utan att se. Det födde idéer och konstruktiva lösningar för delaktighet i nya aktiviteter. På detta fritidshem fanns också rutiner att samla barnen varje dag för att ”inventera” vad alla skulle välja för aktivitet. Det märktes att både personal och barn hade en vana att verbalisera vad man tänker, berätta vad man vill och informera var man är.

Om de rutinerna finns så underlättas också ingångarna till deltagandet i leken för de barn som inte visuellt kan se vad de andra barnen gör. Det gör det lättare för barn som är blinda att initiera och komma med bidrag till leken.

## Engagemang

Engagemang är till skillnad från de ovan beskrivna delaktighetsaspekterna en subjektiv och personlig aspekt. Det är individen själv som upplever eller inte upplever ett engagemang. Det behöver inte alltid synas om någon känner sig engagerad eller inte. Upplevelsen behöver inte heller delas med någon annan. I samspelet mellan barnen kan man ändå urskilja ett observerbart engagemang i barnens skapande och förhandlande i exempelvis leken. En gemensam meningshorisont leder till ett större engagemang. Utan en förståelsemässig tillgänglighet är det svårt att skapa ett engagemang. De horisontella samspelssituationerna skapar med andra ord ett större engagemang. Studien visar att initiativtaganden från barn som är blinda gentemot andra blinda barn är mer horisontella än mot seende barn. När flickorna i studien lekte skola blev det tydligt att leken symboliserades på *deras sätt*, med *deras egna uttryck*, då den visuella informationen saknades. De uttryckte sina erfarenheter för varandra genom att sjunga om sitt förhållande till den seende världen. I stället för visuella bekräftelser som nickanden eller positiva blickar bekräftade de varandra genom att upprepa vad den andre sagt för att sedan komma med ett modifierat förslag till fortsättning och återetablering av lekfokus. I den gemensamma leken kunde de också prova att säga saker för att höra hur responsen skulle bli. I leken läser seende barn av varandras reaktioner med synen. När synen inte finns är en funktionell strategi att ”kasta ur sig något” verbalt för att sedan läsa av reaktionen. *En slags metakommunikation, en verbal kommunikation på två plan. Det gemensamma sättet att kommunicera och det symboliska tänkandet med dess uttryck, leder till ett större engagemang.* Samspelet i flickornas lek visar också hur viktigt det är att tillsammans med andra med liknande funktionella förutsättningar, tryggt få uttrycka, agera och koncentrera sig i den gemensamma leken eller aktiviteten.

Engagemang kan också födas av ett gemensamt sakförhållande *mot* något eller någon. Ett exempel på detta är när flickorna sitter och bygger Lego på fritidshemmet. Sara och två seende flickor sitter vid ett bord och bygger Lego. De två flickorna är redan inne i sin pågående lek. Sara gör flera inträdesförsök, men inget lyckas. De två andra flickorna är engagerade i sin lek och har ett gemensamt lekfokus. Sara däremot ser mer och mer oengagerad ut. Några pojkar sitter i samma rum och pratar högt och provocerande. Flickorna tycker att deras prat är snuskigt och vill att de ska sluta. De går samman alla tre, för nu är allas bidrag viktiga. Deras nya gemensamma fokus mot pojkarna skapar ett engagemang och den interpersonella kontakt som uppstår gör att de börjar planera för nästa gemensamma aktivitet efter ”mellis”.

En annan viktig förutsättning för att uppleva känslan av engagemang är vilja och lust. När en aktivitet eller samspelssituation är lustfylld så är känslan av engagemang också där. Hur aktiviteten upplevs och hur samspelet mellan barnen fungerar är därför också avgörande för hur delaktighetsaspekten, engagemang upplevs.

*”Vad krävs egentligen för att tillgängligheten ska leda till delaktighet? För att tillgängligheten ska utnyttjas krävs initiativtagande och engagemang från individens sida. Är det rent av så att viljan till engagemang är en av delaktighetens förutsättningar?”*  
(Molin, 2004, sid.71)

## Inträdesregler

Studien visar en stor skillnad mellan seende och blinda barns svar på uppmärksamhetssökande. Seende barn svarar mycket oftare positivt gentemot andra seende barns uppmärksamhetssökande än mot blinda barns uppmärksamhetssökande. Att ta initiativ genom att söka uppmärksamhet är med andra ord inget framgångsrikt sätt att ta initiativ på. Forskning (Janson, 2004) visar att barn med funktionsnedsättning visar stark tendens till uppmärksamhetssökande strategier.

En fråga är då varför uppmärksamhetssökande initiativtaganden bemöts så negativt av seende barn. Ett svar skulle kunna vara de inträdesregler som Garvey (1984) funnit i sina studier av barns inträde i lekområdet.

*Gör inte detta: Be inte om information, tala inte om dig själv, dina känslor och tyckanden inför vad gruppen gör, kritisera inte aktiviteten.*

### *Be inte om information*

Om man inte ser, förstår man att dessa regler är en svårighet i sig.

Det första är nödvändigheten av information, för att förstå vad barnen leker. Vid en visuell förlust är det enbart genom att lyssna och fråga som den nödvändiga informationen om meningssammanhanget kan fås.

Att avbryta barnens lek för att ställa frågor bemöts med irritation eller ignorering från de lekande barnen.

### *Tala inte om dig själv, dina känslor och tyckanden inför vad gruppen gör*

Studien visar att när blinda barn leker med varandra är det ett nödvändigt att kommunicera genom att prata om det man gör och upprepa vad den andre säger. Det är ett funktionellt tillvägagångssätt för att skapa ett gemensamt fokus. Att verbalt "bolla" och bekräfta varandra fungerar i ett samspel med andra blinda barn. Denna strategi upplevs som störande av seende barn och är i våra ögon en uppmärksamhetssökande strategi när det gäller inträde i en leksituation.

*Gör detta: Ställ dig på lagom avstånd från den plats där aktiviteten pågår. Skapa ett bidrag till den pågående aktiviteten, en variation, som på en gång bekräftar och stimulerar temat.*

### *Ställ dig på lagom avstånd från den plats där aktiviteten pågår*

Detta är också en svårighet om barnet inte ser. Vad är ett lagom avstånd? För att kunna lyssna sig till leken och föröka förstå meningssammanhanget i den, är det lätt att hamna mitt i lekområdet. Det väcker irritation från de seende barnen då det gäller att respektera själva lekområdet. För de seende barnen är ett lagom avstånd att inte vara för nära då uppfattas du som påträngande, men inte heller för långt bort, då ser ingen att du är intresserad av ett inträde.

*Skapa ett bidrag till den pågående aktiviteten, en variation, som på en gång bekräftar och stimulerar temat.*

För att skapa ett bidrag till den pågående leken krävs först en förståelse av lekens meningssammanhang. Seende barn iakttar och listar på det viset ut vad lektemat är.

Blinda barn måste hitta andra strategier för att skaffa sig den informationen. Den mest framgångsrika initiativstrategin, att komma med lek/aktivitetsförslag, blir istället till att komma med frågor, för att få den information som krävs.

Vid osäkerhet vad de andra barnen leker kan det vara säkrare att själv ta kontrollen och bestämma lektemat. Detta är också en form av uppmärksamhetssökande som väcker irritation

## Tillförlitlighet

Det mönster som jag ser i samspelet mellan seende barn och blinda barn i denna studie kan sättas i relation till andra studier. Jag bedömer att resultatet i studien inte är ett slumpmässigt resultat. Men detta är en mindre studie där det är tveksamt att göra några statistiska generaliseringar. De fenomen som ändå visar sig i de kvantitativa resultaten bekräftas i de kvalitativa beskrivningarna och framförallt i tidigare forskning. Det ger ändå en grund för teoretisk och praktisk generalisering.

Valet av samspelssituationerna, transkriberingen och kodningen är gjord av mig själv.

Valda delar av de utvalda samspelssituationerna är tolkat och kodat tillsammans med den grupp av ”ISB kodare” på Pedagogiska Institutionen som bildades under arbetets gång.

Gruppen var till stor hjälp eftersom kodning med hjälp av ISB var ett nytt sätt att arbeta för mig. Dessa möten och genomgångar gav en viss säkerhet i att mina tolkningar av barnens samspel överensstämde med andras iakttagelser.

Den kvantitativa delen av studien har givit möjligheter att upptäcka mönster, antingen för att de annars inte hade upptäckts eller för att bekräfta det som transkriberingen av barnens samspel redan visat. Att exempelvis uppmärksamhetsökande som initiativstrategi bemöttes så negativt, var något jag inte upptäckt med enbart observation. Det gäller också resultat från andra initiativ och svar som hade varit svårt att upptäcka utan kodning med hjälp av ISB.

Det finns däremot begränsningar när det gäller kodning med hjälp av ISB. En av svårigheterna är att koda situationer där många barn finns med. Att fånga samspelet mellan barnen på ett fritidshem är inte så lätt, då det ofta är mellan 3-10 barn i samma aktivitet. Här finns en begränsning när det gäller användandet av ISB, som bygger på att systematiskt kunna följa samtliga barns kommunikation.

I den kvalitativa delen av studien visade det sig vara en bra metod att samtala med barn och personal utifrån en aktuell samspelssituation. Att först observera och filma samspelet på fritidshemmet för att strax därefter utgå från de situationer som uppstod, skapade ett djupare samtal. I intervjuer med allmänt hållna frågor är risken stor att svaren blir ”politiskt korrekta” och barnen svarar så som det förväntas av dom.

## Slutord och tankar kring vidare forskning

Den mångfald av barn som idag finns på förskolor, skolor och fritidshem skapar nya erfarenheter för generationer framåt. De nya perspektiv barnen får i möten med barn som har olika funktionella förutsättningar gör att vidgade perspektiv skapas. I dag är det inte många som ser något negativt med dessa vidgade perspektiv. Det humanistiska och politiska målet är ett mångkulturellt samhälle där både människor med olika funktionella förutsättningar och människor med olika etnisk bakgrund är delaktiga på olika nivåer i samhället.

För barnen börjar det kanske i mötet med andra barn i skolan eller på fritids. Det börjar med ett intresse för varandra och någons initiativ som kanske utvecklas till kamratskap.

Relationerna med jämnåriga blir sedan allt viktigare för varje år. Det är då nödvändigt att vi som arbetar runt barnen förstår dessa samverkansprocesser i kamratkulturen. Vi måste också våga se de svårigheter som ibland finns i mötet mellan barn med olika funktionella förutsättningar.

Barnen behöver stöd från oss vuxna att kunna hantera funktionella olikheter. Om vi överger barnen i deras frågor och de spänningar som kan uppstå, finns en risk till marginaliseringar och exkludering av det som är olikt.



Svårigheterna ligger ju oftast inte i de personliga egenskaperna utan i sitt speciella sociala sammanhang. Med denna studie har jag försökt belysa sådana samspelssituationer. Om vi ska skaffa oss de ”pedagogiska delaktighetsverktygen”, så måste vi först förstå vad som händer i samspelet mellan barnen. Nedan några praktiska, icke undersökta ”pedagogiska verktyg” för att underlätta delaktigheten i kamratkulturen, mellan barn som är blinda och seende.

- Uppmuntra alla möjligheter till kontakt barn-barn
- Ge nödvändig information. Allt från att introducera miljöer till meningssammanhang i leken eller aktiviteten
- Återkommande gemensamma aktiviteter
- Undvika särlösningar
- Kunskap kring konsekvensen av det specifika funktionshindret
- Pedagogisk roll som ”vidgare av aspekter”
- Tillåtande klimat där olikheterna ska införlivas inte uttraderas  
Tillåtande att ställa frågor och få stöd hos personalen i sin osäkerhet.
- Rutiner för hur barnen informerar varandra om vad och var de kommer att göra/vara  
Rutiner och vana underlättar för barnens gemensamma fokus på leken/aktiviteten.
- Ge barnen möjlighet att uppleva nya perspektiv, exempelvis genom sinnesövningar, olika aktiviteter med ögonbindel.
- Ge barn med liknande funktionella förutsättningar möjlighet till gemensamma arenor, mötesplatser och framförallt, acceptera den sociala betydelsen av detta.
- Medvetenhet om hur pedagoger/personal sänder signaler till alla barn vid beroendeskapande omsorgsgivande särlösningar.

Att skillnaden i de horisontella relationerna till andra blinda barn och de vertikala relationerna till de seende barnen inte är en slump, visar tidigare forskning och denna studie.

Tidigare forskning visar på flera faktorer i samspelet mellan barn med olika funktionella förutsättningar som ofta gör samspelet vertikalt. Om vi lär oss mer om hur barn med visuell förlust samspekar och leker sinsemellan så har vi lättare att förstå *deras* speciella funktionella uttryck och kommunikation. Det finns ett värde i sig att förstå mer, hur erfarenheter och uttryck i leken ser ut när de visuella förutsättningarna inte finns. Dessutom kan vi då lättare förstå de strategier och uttryck som finns i samspelet med seende barn. Studien visar att det finns faktorer i de blinda barnens samspel som gör deras lek mer horisontell. Att ringa in vilka dessa faktorer är, vore en spännande och viktig fortsättning och ämne för vidare forskning.

## Referenser

- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine, Forge Press.
- Björck-Åkesson, E. & Granlund, M (2004). Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I A. Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*, 29-48. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frønes, L. (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo, Stockholm, Copenhagen, Boston: Scandinavian University Press.
- Garvey, C. (1984). *Children's Talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartup, W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 4.
- Janson, U. (1996). *Skolgården som mötesplats. Samspel mellan elever med och utan synskador*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet. Gruppen för handikappforskning, rapport nr 9.
- Janson, U. (1999). Interaction and Quality in Inclusive Preschool. Social Play between Blind and sighted preschool children. In *Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education*. Dundee: Scottish CCC.
- Janson, U. (2001) Togetherness and Diversity in Preschool Play. *International Journal for Early Years Education*, vol. 9
- Janson, U. (2001). Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar. I H. Montgomey & B. Qvarsell (red.) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*, 236-53. Stockholm: Carlssons.
- Janson, U. (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*, 173-199. Lund: Studentlitteratur.
- Janson, U. (2005). *Föreställningar om delaktighet*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet. Opublicerad stencil.
- Johansson, I. (2002). *Annorlunda men funktionellt beteende. Identifiering och förståelse av typisk och avvikande utveckling i åldrarna 1-3 år hos barn med medfödd blindhet*. Akademisk avhandling. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson, (red.). *Delaktighetens språk*, 61-80. Lund: Studentlitteratur

Nordström, I. (2002) *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Akademisk avhandling.  
Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.

Skolverket (2006) Skolverkets statistik för läsåret 2005/06 framtaget och bearbetat av Statistiska Centralbyrån, SCB. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Socialstyrelsen (2003). Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – ICF. Svensk version an International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

Webster, A. & Roe, J (1998). *Children with visual impairment. Social interaction, language and learning*. London, Canada, New York: Routledge.

Ytterhus, B. (2002) *Barns sociala samvaro – inklusion och exklusion i förskolan*.  
Lund: Studentlitteratur

Åhsberg, R. (2000) ”*Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen*”. Pedagogisk forskning i Sverige, Årg 6. Nr 4.

## Bilaga 1

**ISB Individual Social Behavior, utformad av M J Guralnick University of Washington (kod 1-20) modifierad av U Janson och A-C Merényi, Stockholms Universitet (kod 21) och ytterligare av U Janson (kod 25, 30-32. 41-42)**

(Detta är fritt och delvis översatt till svenska av Tove S. Dunkers)

The coding system provides four types of data a) The frequency of individual social behaviors b) the number of initiations by the subject (focal on target) child c) the success rate of individual social behaviours d) the identification of the peer involved in the social interaction with the subject child.

### Kod

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| <b>1</b> Uppmärksamhet av kamrat "Attention of peer"<br>Flytta nära, sätta sig eller stå nära kamrat<br>Röra vid kamrat<br>Ropa till kamrat<br>Börja någon form av interaktion | följs av: 41 eller 42 |
| <b>2</b> Söka hjälp "Peer as a resource"<br>Söka information hos kamraten eller förklaringar<br>Söka hjälp med praktiska saker   | följs av: 11 eller 12 |
| <b>3</b> Vara ledare i aktiviteter med kamrater<br>" Leads in peer activities ". Positivt eller Neutralt   | följs av: 6 eller 9   |
| <b>4</b> Vara ledare i aktiviteter med kamrater<br>Negativt  | följs av: 7 eller 10  |
| <b>5</b> Vara en modell, föredöme (imitation måste förekomma senast 15 sek. efter beteendet)   |                       |
| <b>6</b> Följa positiva eller neutrala initiativ från kamrat.<br>Verbalt eller icke- verbalt<br>Vad man ska göra, hur, följa men modifiera                                     |                       |
| <b>7</b> Följa negativa initiativ från kamrat  |                       |
| <b>8</b> Följa kamratens aktivitet, genom:<br>observation (även auditiv)<br>Verbalt stödja kamratens ståndpunkt<br>Delta i kamratens aktivitet                                 |                       |
| <b>9</b> Vägra att följa eller ignorera kamratens positiva eller neutrala initiativ  |                       |
| <b>10</b> Vägra att följa kamratens negativa initiativ   |                       |

- 11 Svara på kamratens sökande efter hjälp/assistans
- 12 Misslyckas med att svara på kamratens sökande efter hjälp/assistans
- 13 Imitera kamraten
- 14 Uttrycka omtanke om kamraten  
verbalt, le, fysiskt, psykiskt, erbjuda hjälp
- 15 Uttrycka "hostility" till kamraten  
verbalt eller psykiskt
- 16 Tävla med kamraten om den vuxnes uppmärksamhet
- 17 Försvara egendom
- 18 Ta någons sak
- 19 Verbal tävlan
- 20 Visa stolthet över något han/hon har gjort inför kamraten
- 21 Att prata för sig själv. Kommentera det/vad man gör utan någon adress.
- 25 Konversation
- 30 Läraren kommer med uppmaningar som har med ordning eller ped. anvisningar att göra.
- 31 Barnet följer lärarens anvisningar
- 32 Barnet följer inte anvisningarna
- 41 Svara på uppmärksamhetssökande
- 42 Ej svara på uppmärksamhetssökande

