

Talande möten mellan ungdomar

Villkor för delaktighet i kamratgemenskap - ungdomar med synnedsättning berättar

Tove Söderqvist Dunkers

Institutionen för pedagogik och didaktik

Examensarbete 30 hp

Pedagogik

Masterprogram i pedagogik 120 hp

vårterminen 2011

Handledare: Ulf Janson

Examinator: Klas Roth

English title: Talking encounters What do young people with severe visual impairment say about terms of participation in the peer culture?



Stockholms
universitet

Talande möten mellan ungdomar

**Villkor för delaktighet i kamratgemenskap - ungdomar
med synnedsättning berättar**

Tove Söderqvist Dunkers

Sammanfattning

Ett viktigt argument för inkludering i stället för specialskola för barn och ungdomar med svår synnedsättning och blindhet var redan från början social delaktighet. Att vistas bland seende jämnåriga i skolan antogs ge sociala fördelar som i sin tur skulle underlätta delaktighet i samhället. Studier och forskning har senare visat på delvis andra förhållanden: att den sociala sidan av inkluderingen i skolan är den mest problematiska. Vilka är då *villkoren för delaktighet* i kamratgemenskapen mellan ungdomarna i skolan? Vad uttrycker de själva? Studiens övergripande syfte är att fördjupa kunskapen om hur delaktighetsvillkoren ser ut i seende kamratkulturen i skolan och i kamratkulturen med andra ungdomar med svår synnedsättning. Fyra fokusgrupper med sammanlagt 31 ungdomar i åk. 7 och 9 (13 -15 år gamla) deltar i studien, samtliga har svår synnedsättning/blindhet.

Vid analysarbetet av materialet från fokusgrupperna framträder *inträde*, och dess beroende av fysisk, symbolisk och socio-kommunikativ tillgänglighet, som ett viktigt villkor för delaktighet. Ungdomarna beskriver flera olika situationer där de visar sig hur avgörande tillgängligheten är för inträde i de sociala kamratsituationerna och till de gemensamma aktiviteterna. Vid inträde i kamratkulturen med andra ungdomar med svår synnedsättning beskriver ungdomarna hur de förmedlar mer till varandra än vad seende gör. Dels genom att verbalisera det innehållsmässiga, dels genom att med röst och tonläge förmedla känslouttryck och ”ljudminer”, motsvarande vad ”seende gör med ansiktet”. Ungdomarna uttrycker i olika sammanhang hur avgörande socio-kommunikativ tillgänglighet är för att relationen skall upplevas som horisontell, jämbördig.

Vid själva genomförandet av aktiviteten framträder samhandling, erkännande, autonomi och engagemang som viktiga aspekter. Vid aktivitetsgenomförandet i den seende kamratkulturen ger ungdomarna flera exempel på svårigheter när det gäller att känna sig erkänd och accepterad av sina klasskamrater. Relationsarbete, med inneslutande och uteslutande handlingar, pågår hela tiden i skolans kamratsamvaro och är något som omfattar alla barn och ungdomar. Men materialet visar att det finns svårigheter som ungdomar med svår synnedsättning oftare drabbas av. Det gäller främst obehaget att bli ignorerad, att inte få svar eller någon typ av respons. När synen inte finns är det verbala svaret eller den fysiska kontakten det enda sättet att veta om någon har lyssnat eller att kunna uppfatta någons gillande eller ogillande. De olika aspekterna påverkar varandra, att exempelvis inte få respons medför en tillgänglighetsbrist som påverkar både möjligheten till inträde i aktiviteten och därmed också samhandling och engagemang. Barriärer för *tillgänglighet* och brist på *erkännande* påverkar samtliga övriga delaktighetsaspekter. Det är två avgörande faktorer för den enskildes möjlighet till inträde och deltagande i gemensamma aktiviteter.

Nyckelord: delaktighet, synnedsättning, ungdomskultur, kamratkultur

Abstract

An important argument for inclusion instead of special schools is social participation. In Swedish school policy, the possibility for students with visual impairments to socialize with sighted peers is assumed to increase the social advantages, which in turn is supposed to facilitate participation in society at large. Studies and research have later indicated otherwise, the social aspect of inclusion being the most problematic one.

The overall aim of the study is to deepen the knowledge of conditions for participation in the peer culture of the sighted age-mates in school, in comparison to participation in the peer culture of young people with severe visual impairment. What are the terms for participation in the peer community? What do students with visual impairments say themselves? Four focus groups with altogether 31 young people in grades 7 and 9 (13-15 yrs) participated in the study. They are all severely visually impaired or blind. In analyzing the material, conditions for peer group entry, dependent on physical, symbolic and socio-communicative aspects of access, appeared as essential prerequisites for participation. When entering peer group interaction with other visually impaired, informants describe how they communicate more information to each other than sighted do, by verbalizing information and by using voice and pitch for showing what "sighted do with their faces". Emotional reactions and expressions are mediated by what is termed 'vocal facial expressions'. This exemplifies the specificity and importance of social communication between young people without sight, a condition for experiencing social relations as horizontal and equal.

Co-activity, recognition and involvement appeared as essential aspects in the actual carrying through of activity. The study demonstrates the interdependence of these aspects. In carrying through of activity in sighted peer groups, almost all informants mentioned different obstacles concerning recognition and acceptance. Barriers to access and lack of recognition affect all other aspects of participation, access and recognition being identified as critical factors for peer group entry and activity maintenance.

Keywords: participation, visually impaired, youth culture, peer culture

Förord

Sommaren närmar sig och arbetet med uppsatsen är snart avslutat. Det är med en känsla av lättnad jag nu äntligen får skriva förord till detta arbete som startade redan 2007. Jag skriver en känsla av lättnad, men där finns också ett gnutta vemod. Att släppa arbetet med uppsatsen är att skiljas från något som gett möjlighet till nya tankar och reflektioner under en längre tid. Arbetet har också gett tillfällen till mycket givande handledningar och det har varit en förmån att möta alla ungdomar vilka är grunden till detta arbete. Ni som gjorde det möjligt genom att så generöst dela med er av era egna upplevelser till varandra och till mig, tack! Så att sätta punkt är inte enbart en lättnad utan ger också en känsla av vemod.

Att möjlighet gavs en gång att starta arbetet med uppsatsen och studierna har jag min arbetsgivare Specialpedagogiska skolmyndigheten och handledare Prof. Ulf Janson, Stockholms universitet, att tacka för. Tack vare detta samarbete blev det möjligt att genomföra studierna vid Stockholms universitet. Det finns många jag skulle vilja tacka, bland andra min närmsta chef Ingegerd Viktorin som har stöttat samarbetsprojektet redan från starten. Arbetskamrater har bistått och inspirerat på olika sätt, ett särskilt tack till, Sara Backström Lindeberg som med sitt stora engagemang varit ovärderlig. Lena Rosengren var med vid alla fokusgruppsamtal, där hon med sin långa erfarenhet varit till mycket stor hjälp. Det finns många fler av mina arbetskamrater som varit uppmuntrande, så det får bli ett kollektivt tack till alla!

Den person som redan från början inspirerade mig med sitt kunnande och sin forskning är Prof. Ulf Janson. Du har lotsat mig vidare även i detta arbete. Med din klarsynthet och din entusiasm är det ett privilegium att få ha haft dig som handledare. Men, en del av vemodet finns i att det inte blir fler handledningar. Det är du som lyckas sätta ord på öar av funderingar och sätta lösryckta tankar i ett sammanhang, stort tack Ulf, för att du delat med dig av allt kunnande och stort tack för ditt stöd!

De som kanske mest har känt av konsekvenserna av studierna och skrivandet är min familj. Dagar och ibland helger som har ägnats åt transkribering, läsande och skrivande. Ni har ”knackat på ändå” -tack för att ni finns!

Stockholm i slutet av maj 2011

Tove Söderqvist Dunkers

Innehåll

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INLEDNING | 8 |
| 2 | SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 11 |
| 3 | BAKGRUND | 12 |
| 3.1 | Kategoriserad | 12 |
| 3.2 | Ungdomskultur | 13 |
| 3.3 | Kamratkultur | 15 |
| 3.3.1 | Inträde | 16 |
| 3.3.2 | Innanförskap – utanförskap | 17 |
| 3.4 | Delaktighet | 18 |
| 3.4.1 | Skolans tre kulturer | 21 |
| 3.4.2 | Synskadade barn och ungdomars delaktighet i skolan | 22 |
| 3.5 | Gemensamt fokus – delade meningar | 23 |
| 3.5.1 | Horisontella och vertikala relationer | 24 |
| 3.6 | Social kommunikation | 26 |
| 3.7 | Sammanfattning | 28 |
| 4 | METOD OCH GENOMFÖRANDE | 29 |
| 4.1 | Val av metod | 29 |
| 4.2 | Fokusgrupp som metod i samtal med ungdomar | 29 |
| 4.3 | Deltagare i studien | 30 |
| 4.4 | Genomförande och bearbetning | 31 |
| 4.5 | Resultatredovisning | 33 |
| 4.6 | Etiska aspekter | 33 |
| 5 | RESULTAT | 35 |
| 5.1 | Delaktighet i den seende kamratkulturen | 35 |
| 5.1.1 | Inträde i den seende kamratkulturen | 35 |
| 5.1.1.1 | Information | 35 |
| 5.1.1.2 | Kontaktstrategier | 36 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 5.1.1.3 | Att bidra med något | 37 |
| 5.1.1.4 | Fysisk Tillgänglighet | 38 |
| 5.1.1.5 | Socio-kommunikativ tillgänglighet | 39 |
| 5.1.1.6 | Symbolisk tillgänglighet | 41 |
| 5.1.1.7 | Sammanfattning av inträde i den seende kamratkulturen | 42 |
| 5.1.2 | Aktivitet och genomförande i den seende kamratkulturen | 44 |
| 5.1.2.1 | Samhandling | 44 |
| 5.1.2.2 | Engagemang | 45 |
| 5.1.2.3 | Erkännande | 47 |
| 5.1.2.4 | Sammanfattning aktivitetsgenomförande i den seende kamratkulturen | 50 |
| 5.2 | Delaktighet i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning | 51 |
| 5.2.1 | Inträde | 51 |
| 5.2.2 | Aktivitet och genomförande i kamratgruppen med andra ungdomar med synnedsättning | 53 |
| 5.2.3 | Sammanfattning delaktighet i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning | 57 |
| 5.2.3.1 | Inträde och tillgänglighet | 57 |
| 5.2.3.2 | Aktivitet och genomförande | 58 |
| 6 | DISKUSSION | 59 |
| 6.1 | Delaktighetens villkor | 59 |
| 6.2 | Autonomi | 61 |
| 6.3 | Självupplevelse och identitet | 63 |
| 6.4 | Erkännande i kamratkulturen | 65 |
| 7 | REFERENSER | 69 |

1 Inledning

Varje år bjuds alla barn och ungdomar med svår synnedsättning/blindhet i Sverige in, att under fyra dagar delta i en elevkurs vid Resurscenter syn i Stockholm. De flesta barn och ungdomar kommer tillbaka varje år, i början tillsammans med sina föräldrar men efter årskurs fem, utan föräldrar. Dessa elevkurser, tidigare kallade gruppbesök, ger en möjlighet att utbyta erfarenheter, erfarenheter som man kanske annars är ensam om "på sin skola". Under årens lopp har många barn och ungdomar beskrivit svårigheter i sociala kamratrelationer, svårigheter som är knutna till vissa aktiviteter och situationer i skolan. En del av barnen och ungdomarna upplever exempelvis rasterna som besvärliga, ibland är rasten enbart en väntan på att det ska ringa in igen. Många uttrycker att de försöker ta kontakt med sina klasskamrater, men sällan blir tillfrågade om de vill vara med. Frågan har därför funnits med länge; vad är det som händer i kamratrelationerna och vid vilka situationer uppstår delaktighetsbarriärer, som försvårar kamratkontakterna i skolan.

Hur kan vi förstå detta? Ett av de dilemman som ungdomarna beskriver är, hur man *vill* skapa jämlika kamratkontakter, samtidigt som man måste få information om det sociala sammanhanget. Vid en svår synnedsättning/blindhet är verbal information om meningssammanhanget en av de viktigaste förutsättningarna för att vara delaktig i en aktivitet med andra. Att fråga är ett sätt att få den information som behövs. Men det finns en gräns när frågandet och svarandet från de seende kamraterna, ses som en belastning i den gemensamma aktiviteten. Det finns också en risk att rädslan för att uppleva sig som "besvärlig" i kamratkontakterna gör att man drar sig undan. Mikaela, 12 år med svår synnedsättning/blindhet uttrycker detta i sin dikt: Är jag en börda?

Är jag en börda

Jag letar efter något större än mig själv, måhända söker jag min ande.

Jag letar efter något ljusare än mig själv, måhända söker jag min skugga

Jag letar efter en vänskap uti dig, efter en minsta lilla gnutta förståelse

Du säger att du var ensam innan du mötte mig, var du?

Jag frågar dig ofta, om jag är en börda för dig, men du slätar över min fråga och skrattar kallt åt mig. Och jag kan inte förmå mig att fråga dig än en gång, är jag en börda för dig?

Är du med mig för att du måste? Tycker du verkligen om mig innerst inne?

Hur kan jag veta om du var ensam innan du mötte mig, när jag knappt känner dig.

Att vara kompis på en jämbördig nivå, men ändå behöva hjälp i vissa situationer. Att leva med omgivningens föreställningar om vad en kamrat med en synnedsättning kan och är. Olika föreställningar som finns kring de flesta funktionsnedsättningar, som ibland stämmer, men oftast inte stämmer alls. Den osäkerhet detta kan leda till uttrycker Mikaela i sin dikt ovan: Räknas jag som de andra kamraterna, eller är du med mig för att du måste? I kamratkulturen finns en strävan efter en jämbördig och horisontell relation, men med en funktionsnedsättning krävs en jämbördig relation där det också krävs hjälp och hänsynstagande i vissa situationer. Med andra ord behövs en

viss förmåga hos omgivningen och de seende jämnåriga att växla mellan en horisontell relation till ibland en hjälpande vertikal kamratrelation.

Men, vilka krav går det att ställa på att alla barn och ungdomar ska ha rätt till jämbördiga kamratrelationer i skolan? Är det ens rimligt att fungera jämlikt med kamrater i en skola som är organiserad och uttänkt utifrån seendes behov och tillgänglighet? Hur upplever elever med svår synnedsättning/blindhet skolmiljöns majoritetskultur? Vilka är villkoren för delaktighet i gemenskapen mellan ungdomarna, hur ser delaktighetsvillkoren ut i den seende kamratkulturen, jämfört med kamratgruppen med andra ungdomar med svår synnedsättning/blindhet? Denna studie är ett försök att samla ungdomarnas egna tankar och erfarenheter kring ämnet kamratrelationer. I studien samtalar ungdomar med svår synnedsättning/blindhet¹ i fokusgrupper och beskriver för varandra erfarenheter från både den seende kamratgruppen och kamratgruppen med andra ungdomar med synnedsättning.

För att förenkla läsandet och den löpande texten kommer paraplybegreppet, *synnedsättning*, att användas framöver. Begrepp som gravt synskadad eller blind förekommer också i de fall ungdomarna själva uttrycker sig så, eller vid redovisade forskningsresultat, citat och liknande.

Sedan drygt tjugo år undervisas ungdomar med synnedsättning utan ytterligare funktionsnedsättningar i sin ordinarie hemskola tillsammans med seende klasskamrater. Ett viktigt argument för inkludering istället för specialskola var redan från början, social delaktighet. Att vistas bland seende jämnåriga i skolan antogs ge sociala fördelar som i sin tur skulle underlätta delaktighet i samhället. Däremot uttalades en viss oro för att eleverna inte skulle kunna tillgodogöra sig undervisningen i den vanliga skolan. Studier av inkludering visar dock på delvis andra förhållanden. En uppföljning av den första ”generationen” visar att av 68 elever med svår synnedsättning/blindhet hade endast 1/3 goda kamratkontakter medan ytterligare en tredjedel hade begränsade och den sista tredjedelen mycket begränsade kamratkontakter (Svensson, 1988). Svensson drar slutsatsen att ”... den sociala sidan förmodligen är den mest problematiska för gravt synskadade elever i skolan” (ibid., s.127).

Ett senare projekt vid Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009) med syfte att fördjupa kunskapen om punktskriftsläsande² elevers delaktighet i undervisningssituationen, observerades sju punktskriftsläsande elever under tid. Några elever uppvisade ett jämlikt kamratsamspel i undervisningssituationerna, medan andra hade svårighet att komma in i gruppen och visade höggradigt vuxenberoende. I samma projekt genomfördes även en större enkätundersökning som vände sig till samtliga lärare i grundskolan med punktskriftsläsande elev i klassen. Där framkom inget samband mellan elevernas delaktighet och graden av synnedsättning hos eleven, enligt

¹ Från 1 januari 2010 gäller nya synklassifikationer enligt Socialstyrelsen och WHO. Paraplybegreppet är nu synnedsättning med sex undernivåer; svår, måttlig, lindrig, blindhet i tre nivåer. Vid svår synnedsättning är synskärpan med bästa korrigerings mindre än 0,1. Vid blindhet är synskärpan mindre än 0,05 – ingen ljusperception.

² Punktskriftsläsande. Punktskrift är ett taktilt skriftspråk för personer som inte kan läsa vanlig tryckt text (svartskrift).

lärarnas skattning. (Rönnbäck, de Verdier & Winberg, 2009). Graden av synnedsättning dvs. viss syn eller ingen syn alls, avgör med andra ord inte möjligheterna till delaktighet i klassrummet. Det är andra faktorer som avgör elevernas delaktighet.

Trots denna kunskap har social delaktighetsproblematik fått en relativt begränsad specialpedagogisk uppmärksamhet, jämfört med delaktighet i undervisnings- och lärandemiljöer. I en aktuell granskningsrapport från Skolinspektionen (2009:6), om skolsituationen för elever med synnedsättning, hörselnedsättning respektive rörelsehinder, framhålls att det "...inte [är] acceptabelt att elever med funktionsnedsättningar upplever att de inte kan delta på samma villkor och i samma omfattning som andra elever" (ibid., s. 18). Med hänvisning till WHO:s relativa handikappbegrepp³ hävdas att skolproblem skall betraktas som kontextuella snarare än individuella. Det är i en otillfredsställande miljö som elevens funktionsnedsättning blir handikappande när aktivitetens och situationens tillgänglighet sätter villkor som inte anpassas till den enskildes aktivitetsförmåga. Enligt de studier Skolinspektionen tagit del av läggs oftare problemen på individen än på skolmiljön (Carlsson & Fischer 2001, Engström, 2006, Nygren, 2008). I sin analys och bedömning konstaterar man att det många gånger är en stor skillnad mellan vad de granskade kommunerna och skolorna säger och vad de i praktiken faktiskt gör.

Skolinspektionen betonar betydelsen av att all berörd personal får kontinuerlig kompetensutveckling inom detta område för att ge alla elever likvärdiga förutsättningar i utbildningen. En annan förklaring kan vara personalens förhållningssätt och syn på inkludering. En reell inkludering innebär att alla elever har tillgång till hela skolmiljön alla dagar. Då det i granskningen finns flera exempel på att detta inte fungerar fullt ut behöver skolorna se över sin organisation och arbeta med förhållningssätt där hänsyn alltid tas till elevernas förutsättningar och anpassa lärandemiljön efter deras behov.

(Skolinspektionen, 2009:6, s.5)

Vad anser då ungdomar med synnedsättning själva? Vid vilka situationer upplever ungdomarna att dessa likvärdiga förutsättningar uppfylls och vid vilka situationer upplever man delaktighetsbarriärer? När blir deras funktionsnedsättning ett handikapp i skolmiljön? Hur och vid vilka situationer upplever man tillgång till kamratgemenskap och tillgången till hela skolmiljön, som Skolinspektionen beskriver ovan.

³ "Handikapp skall ses som ett förhållande mellan skada/sjukdom och den enskildes miljö och inte som en egenskap hos den enskilde. Funktionshinder får inte ses som ett problem utan som en naturlig förekomst i en population. Människor med funktionshinder skall inte betraktas som en särskild grupp i samhället. Funktionshindret kan dock bli ett hinder för att kunna leva som andra. De handikappande konsekvenserna av ett funktionshinder beror på i vilken miljö personen lever och om rätt anpassad habilitering/rehabilitering kan erbjudas". WHO, 1981

2 Syfte och frågeställningar

Syfte

Studiens övergripande syfte är att fördjupa kunskapen om hur delaktighetsvillkoren ser ut i seende kamratkulturen i skolan och i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning.

Vilka erfarenheter har eleverna av kamratgemenskapen med seende i skolan?

Vilka erfarenheter har de av den kamratkultur som utvecklas mellan jämnåriga med synnedsättning? Vilken betydelse tillmäts den, samt hur förhåller den sig till seendes kamratkultur?

De specifika frågeställningarna är:

- Hur uppfattar ungdomar med synnedsättning inträdes- och delaktighetsvillkor i seendes gemenskaper? Skiljer de sig från villkoren mellan ungdomar med synnedsättning? Vilka likheter och olikheter finns mellan de båda kulturerna?
- Vilka strategier för inträde i de båda kulturerna beskrivs?
- Vilken delaktighet i termer av tillgänglighet, samhandling, engagemang och erkännande finns i respektive gemenskap?
- Vilka delaktighetsbarriärer upplever ungdomarna, fysiskt, symboliskt och kommunikativt i de båda kulturerna?

3 Bakgrund

3.1 Kategoriserad

Goffman (1972) menar att varje samhälle delar in människor i kategorier på ett sätt som avgör vilka förväntningar som läggs på de individerna. Han menar att människor kan tvingas av sin omgivning att ikläda sig en roll som hon/han inte vill ha. Goffman ger ett exempel, en man som från att ha varit seende, nu har blivit blind:

Hans mest alldagliga handlingar är inte längre alldagliga – att helt slött ströva gatan fram, att lägga ärterna till rätta på tallriken, att tända en cigarett. Han har med ens blivit en ovanlig person. Om han utför dessa handlingar med säkerhet och finess väcker det samma slags förundran som att en trollkarl plockar fram kaniner ur en hatt.

(Goffman, 1972/2010, s. 24)

Omgivningen ser på honom på ett nytt sätt, han är nu kategoriserad som blind och detta medför också en stigmatisering i form av omgivningens förväntningar. I dessa förväntningar från omgivningen finns de egenheter som uppfattas som vanliga och naturliga för medlemmarna inom varje kategori. Omgivningen tenderar att reducera honom till att vara endast det som själva stigmat symboliserar. Goffman anger tre olika typer av stigma:

- Kroppsliga stigma, exempelvis ett fysiskt handikapp
- Karaktärsstigma, exempelvis ett missbruk.
- Gruppstigma, bland annat religion, etnicitet, klass och kön

Det finns en risk att pådyvla folk en massa ofullkomligheter på basis av en enda kategoriserad "ofullkomlighet". Även "positiva föreställningar" som att blinda har någon slags övernaturlig tillgång till vissa speciella informationskanaler som andra inte förfogar över, att höra mycket bättre eller att ha ett visst övernaturligt "sjätte sinne". De som inte avviker benämner Goffman "de normala" (ibid.). Det han ägnar stort intresse åt är när de normala och de stigmatiserade möts och ska samspela socialt. Den stigmatiserade kan då bli osäker på hur hon/han uppfattas av motparten, eftersom risken är stor att bli sedd som avvikare i första hand och inte som den människa han/hon är med allt vad det innefattar. Den normale känner sig osäker till hur hon/han ska förhålla sig till stigmat. Ska hon/han låtsas att man inget ser eller ta särskild hänsyn? Följden kan enligt Goffman bli att den stigmatiserade kategoriseras och att något reellt möte inte sker (ibid.).

Normalitet kan också ses som en uppmaning om hur man bör vara, alltså inte enbart hur de flesta människor är. Normalitet är alltså inte enbart en neutral beskrivning av det mest genomsnittliga, utan även en uppmaning om hur man bör vara (Ambjörnsson, 2008).

Detta normalbegrepp blir också viktigare ju äldre barnen är. Ambjörnsson har efter kategoriseringar som genus, klass och sexualitet, visat att när ungdomar som tidigare uppfattas av andra som udda gör sig mer lika, uppfattas de också mer självständiga och autentiska. Att uppfattas som självständig, autentisk och unik inbegriper alltså paradoxalt nog, att vara lik. Det är lättare att uppfattas av andra som oberoende och unik om man håller sig i närheten av normen i ungdomsåren (ibid.). I studien beskrivs hur några av tonårsflickorna försöker hantera det stigma som de drabbats av, i detta fall den sexuella offerrollen. I stället för att inta offerrollen genom att göra sig liten, skrika eller gråta, gör de sig totalt tillgängliga. Genom att omformulera sin position till handlingskraft så är det de som avgår med ”segern”. Poängen här är inte att undgå själva stigmat, det hade ändå enligt Ambjörnsson varit omöjligt. Däremot lyckas de genom att ta kommandot över stigmat, bli något mindre sårbara för dess kraft. Detta exempel i Ambjörnssons studie handlar om genus och sexualitet. Men det handlar också om stigmat och strategier för att hantera andras föreställningar. Det gör det viktigt att undersöka hur människor formas genom ständiga processer av skillnadsskapande, där skillnaden både är föränderlig, kontextbunden och historiskt producerad. De föreställningar som finns i ett samhälle hur vi bör vara som kvinnor och män, med funktionsnedsättning eller inte, har betydelse för både de möjligheter som erbjuds och de begränsningar som råder i de normativa föreställningarna (ibid.).

Har ungdomarna i denna studie några tankar om andras och egna föreställningar kring synsätt? Finns det liknande förhållningssätt vid funktionell olikhet? En annan fråga utifrån detta är hur man hanterar att vara lik eller olik. Goffman (1972/2010) konstaterar att normalbegreppet är viktigt, speciellt i tonåren, då det finns en klar önskan om en ökad identifiering med det ”normala”. Ambjörnsson (2008) beskriver en till synes omöjlig ekvation, att framstå som autentisk och unik i ungdomsåren, är paradoxalt nog att vara lik. Har ungdomarna tankar och erfarenheter kring detta, att det är lättare att uppfattas som oberoende och speciell om man håller sig i närheten av normen?

3.2 Ungdomskultur

Vilka är då de villkor i de speciella sociala miljöer där kamratsamspel utförs och kamratrelationer byggs upp? Vad gäller i de kulturer⁴ som barn och ungdomar själva formar?

Till att börja med har jag valt att titta på ungdomskulturen, från ett perspektiv där ungdomarna själva använder sig av och skapar sin egen kultur, för identitetsbyggande. Både subkulturforskning och forskning som bygger på olika socialisationsteorier har en grundsyn på ungdomar som aktiva subjekt, kulturella innovatörer och identitetsbyggare (Forsnäs, Lindeberg & Sernhede, 1987). Redan tidigt 70-tal ville man föra fram att ungdomar inte är kommersiella hjälplösa offer, utan normer eller egen vilja. I stället förutspådde man att vuxenvärlden borde hålla ögonen öppna för de nya livsformer som just skulle växa fram i ungdomskulturen. Det gemensamma intresset vid de

⁴ Kultur står här för ett kollektivt medvetande, en grupps någorlunda likartade sätt att se och tillskriva omgivningen betydelse, samt ett system för att kommunicera dessa betydelser (Hannerz, Liljeström & Löfgren 1982)

nämnda forsknings- inriktningarna var att komma åt ungdomarnas egen produktion av erfarenheter och uttryck (ibid.).

Ziehe, socialpsykolog, beskriver detta ur flera perspektiv. Dels hur ungdomar sedan efterkrigstiden upplever en kulturell frigörelse. Gamla traditioner, värderingar och tolkningsmönster har mist sin självklarhet. Det är inte längre så att vi med automatik ärver värderingar till och inställningar till auktoriteter genom att de finns invävda i den kultur som vi växer upp och socialiseras in i. Det innebär att det är den enskilde som ska värdera saker och ting och ombesörja tolkningen av symbolerna i den omgivande kulturen (Ziehe, 1982/2008). Det innebär också att göra egna självständiga val som utbildning, livsstil, vänner, intressen, utseende. Utbudet som i dag är stort och presenteras genom exempelvis olika typer av media, ger gärna en känsla av att alla möjligheter finns, det är bara upp till dig att välja. Att hitta sin identitet, att ta reda på vem man är, forceras och sätts under press. Det betyder att många unga ställer stora krav på sig själva eftersom de mäter allt i förhållande till sig själva. Ziehe kallar detta ”överhettning av subjektiviteten” (ibid.). Denna frigörelse eller kulturella friställning är ändå något som är positivt enligt Ziehe. Det ökar möjligheterna att skapa sitt eget liv och en egen identitet, en viss befrielse från traditionens formande kraft. Därmed menas inte enligt Ziehe att vi generellt sett har blivit ”friare”, men den kulturella friställningen leder till en utvidgning av det man önskar, drömmer om och kanske längtar efter, även om det i det verkliga livet inte går att uppnå. Genom att i stället få gemensamma upplevelser med andra i olika former, genom gemensamma projekt eller gemensamma intressen kan man uppnå en nedkylningseffekt och därigenom underlätta ett mer balanserat identitetsarbete (ibid.). Under identitetsarbetet beskriver Ziehe att de unga under en period använder sig av en rad ”sökrorelser” (Olesen & Pedersen, 2004). Man testar och gör skisser för sin identitet. Försöker tyda sin omgivning och prova olika uttryck. En experimentfas i livet, där man exponerar sig själv och provar sig fram. De flesta ungdomar hanterar denna experimentfas i livet utan problem, men det kan vara svårt att hantera om man måste ta ställning till erfarenheter och upplevelser i förhållande till sig själv hela tiden (ibid.). Ziehe betonar betydelsen av att identitetsarbetet är en långvarig process understödd av förmågan till reflexivitet dvs. att iakttä sig själv i förhållande till omvärlden, Genom förlust av socialitet blir det en överexponering av det individualiserade, som i sin tur kan leda till en brist på solidaritet (ibid.).

Ambjörnsson (2008) beskriver detta men med perspektivet att försöka hitta och etablera ett autentiskt jag. Precis som Ziehe med flera (Sennet, 1977, Ziehe, 1986, Giddens, 1990), menar hon att i det moderna västerländska individprojektet, fyller just *autenticitet* en viktig roll.

Vikten och upptagenheten att hitta ett autentiskt jag, blir extra intressant med tanke på vad Ambjörnsson (2008) beskriver i det paradoxala att vara ”unik” som visade sig mest framgångsrikt genom att göra sig mer ”lik”. Men de ungdomar som alltför väl iscensatte bilden av det normala och ”lika”, blev inte med automatik erkända. Att ivrigt och ängsligt försöka anpassa sig, var som en icke önskvärd påminnelse om den begränsning och ofrihet som låg just i anpassningen till normerna.

Liksom individidealet blir alltså även normaliteten en sorts fetisch – åtråvärd och samtidigt omöjlig att uppnå. Snarare än en verklig position eller plats möjlig att inta, måste vi således betrakta det som ett redskap genom vilket hierarkier och maktrelationer upprätthålls (ibid. s. 300)

Ziehe menar (1982/2008) att vi bör uppmuntra gemensamma upplevelser med andra i olika former, genom att skapa gemensamma mötesplatser och gemensamma projekt för ungdomar.

I detta perspektiv blir det viktigt att ha tillhörighet i en grupp där det är möjligt att prova, experimentera, våga debattera och tycka olika. Det kräver en viss trygghet i gruppen att våga exponera sig själv och prova sina idéer på andra. Det finns en styrka i att tillsammans med andra tolka och försöka förstå sin omvärld och dessutom skapa nya, gemensamma uttryck. Att ta ställning till erfarenheter och upplevelser i förhållande till sig själv hela tiden, kan skapa osäkerhet och ambivalens. Det finns med andra ord ett behov av att ingå i en eller flera grupper med andra jämnåriga, en grupp där man kan utföra identitetsarbetet genom att man är en ”icke- ifrågasatt medlem”, i en kamratgemenskap.

3.3 Kamratkultur

Hur ser det då ut för ungdomar med synsättning när det gäller tillgång till mötesplatser och forum för att mötas och tillsammans få prova just detta? Uttrycker de att det finns någon gemensam produktion av erfarenheter och uttryck i sin unika kamratkultur. Uttrycks och testas åsikter och tankar på lika eller olika sätt i den seende kamratkulturen respektive kamratkulturen med andra ungdomar med synsättning? Vad beskriver ungdomarna att det finns för möjligheter att tillsammans med andra försöka förstå sin omvärld och kanske skapa nya gemensamma uttryck?

Kamratkulturer kan betraktas som delar av en mer övergripande ungdomskultur. Ungdomarna använder informationen från den mer övergripande ungdomskulturen och även vuxnas kultur (exempelvis skolans vuxenkultur) omvandlar den och gör den sedan till sin. Corsaro (1997) kallar detta för tolkande reproduktion. Det utvidgar barnens och ungdomarnas egen kultur, den formar om kunskap och förmågor som i sin nya form ibland bidrar till ungdomskulturen och vuxenkulturen. I socialpsykologi och barndomsforskning tydliggörs skillnaden mellan barns och ungas vuxenrelationer och jämnårigrelationer (Hartup, 1983, Frønes, 1995, Corsaro, 2005). De förra är vertikala, präglade av kontroll och beroende samt nytto- och framtidsorienterade, de senare relativt jämlika och horisontella, förhandlande samt lust- och nu-orienterade. De kamratkulturer som utvecklas på sådant sätt är grundade i aktivitetsgemenskap (Ytterhus, 2000). Enligt Corsaro (1997) är kulturer aldrig homogena eller statiska. Kulturer görs genom vårt agerande tillsammans och är delar av våra liv. I interaktionen med andra ungdomar konstrueras sedan flera lokala kamratkulturer.

Children produce a series of local peer cultures that become part of, and contribute to the wider cultures of other children and adults within which they are embedded (Corsaro, 1997. s.95).

Det som främst kännetecknar kamratkulturen är att den är aktivitets- och lustinriktad. Man leker eller umgås för att det är lustfyllt. Corsaro har efter ett flertal studier av barns kamratrelationer, kunnat identifiera flera egenskaper och uttryck för kamratkulturen. Han har beskrivit relationen mellan barns interaktion i kamratgruppen och deras utvecklande av det han betecknar som social

kunskap. Med det menar han kunskap om det sociala livet som omfattar vänskap, roller, normer etc. Corsaro definition av kamratkultur är:

I define children's peer culture as a stable set of activities or routines, artifacts, values and concerns that children produce and share in interaction with peers (Corsaro & Eder, 1990. s.95).

Kamratkulturen består av en uppsättning av aktiviteter, rutiner och normer som medlemmarna skapar i interaktionen med varandra. För att skapa gemenskap i kamratgruppen konstruerar man och ger upplevelser och saker olika betydelser, som kanske bara de i gruppen känner till. På det sättet skapas gemenskap, men också utanförskap för de som står utanför gruppen. Man är delaktig i gruppen i den mån man bidrar till denna gemenskap. Medlemskap är 'achieved' snarare än 'ascribed' (Frønes, 1995), den skall *vinnas*, inte tilldelas utifrån.

Att bidra till gruppen innebär också att ha och få de förutsättningar som krävs för att kunna bidra. Det krävs ett inträde i kamratgruppen och det krävs tillgänglighet till aktiviteten för att kunna bidra. Hur ser detta inträde ut hos ungdomar med synnedsättning i kamratgruppen med seende och hur ser inträdet tillsammans med andra ungdomar med synnedsättning ut? Vad säger ungdomarna själva, är det skillnad i seende kontra icke seende kamratkulturen när det gäller möjligheten att bidra till kamratgemenskapen? Är det skillnad när det gäller tillgängligheten till aktiviteterna i de olika kamratkulturerna?

3.3.1 Inträde

En viktig del i skapandet av sociala relationer är själva inträdet. Peer group entry (Guralnick, 1992) handlar om att komma in i den lustbetonade aktiviteten med andra jämnåriga. Hur tar jag mig in i olika sociala situationer för att få vara med? Garvey (1984) har i sin forskning funnit kriterier för hur ett lyckat inträde i en pågående leksituation ser ut. Corsaro (1997) beskriver det som "Three don'ts in guidelines for successful play entry" (ibid.s.125) i kamratkulturen.

Gör *inte* detta:

Be om information

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

Kritisera aktiviteten

Gör detta:

Ställ dig på lagom avstånd från den plats där aktiviteten pågår.

Lista ut lektemat eller aktivitetens innebörd. Skapa ett bidrag till den pågående aktiviteten, en variation som på en gång bekräftar och stimulerar temat.

Dessa framgångsrika respektive icke framgångsrika strategier för inträde i lek, gäller förskolebarn och yngre skolbarn. Går dessa inträdesvillkor att omsätta även till ungdomarnas kamratkultur?

Det handlar då inte så ofta om lek, men om inträde i andra typer av sociala situationer. Corsaro (1997) skriver att dessa kriterier för inträde i sociala situationer också kan tänkas gälla för vuxna vid inträde i nya sociala sammanhang.

3.3.2 Innanförskap – utanförskap

Barnens och ungdomarnas ordnande av den sociala tillvaron i skolan handlar om att försöka skapa samhörighet och gemenskap med andra. Det är ett ständigt relationsarbete där det gäller att förankra, upprätthålla och bryta upp relationer. Relationsarbetet blir synligt i barnens och de ungas ständigt pågående interaktion i kamratgruppen (Wrethander Bliding, 2007). Ur barnens och ungdomarnas perspektiv är inneslutande och uteslutande handlingar en del i det vardagliga relationsarbetet, som hela tiden pågår i skolan. För att skapa gemenskap med några eller någon, är det ibland nödvändigt att utesluta andra. Wrethander Bliding beskriver hur detta pågår även inne i klassrummet när barnen får möjlighet att välja vem man ska arbeta med i något grupparbete eller vara med på idrotten.

Ett annat exempel på hur redskap för relationsarbete tillhandahölls av skolan var hur barnen använde sig av möjligheten att få samarbeta med någon fritt vald kamrat och därmed kunna byta ut den ordinarie bänkkamraten. Frågan om att få *jobba med någon annan* markerade därmed samhörighet med någon och uteslutning av den som satt bredvid. När det gavs tillfälle att arbeta ihop innebar det alltså inte bara en sanktionering av ett barns aktiva val av någon, utan också ofta en sanktionering av ett aktivt bortval av någon annan, som i vissa fall blev sittande ensam utan bänkkamrat (ibid. s.173).

Vi känner nog alla igen liknande exempel från skoltiden. Situationer där det viktigaste är att visa kamraten att vi hör ihop, ”dig vill jag vara med”. Samtidigt är det någon annan som blir utestängd. Om detta upprepas och blir till ett mönster, ett mönster där samma elev utestängs och exkluderas, så måste den oundvikliga och svåra frågan ställas: när blir upprepade uteslutningar mobbning? Mobbningsbegreppet är problematiskt med tanke på att barnens och ungdomarnas relationsarbete ständigt pågår, med mer eller mindre kränkande sätt att utesluta vissa och innesluta andra. Goffman (1972) och Wrethander Bliding (2007) skriver båda om hur uteslutande handlingar förklaras och framställs som nödvändiga av barnen själva. Att upprepade gånger utesluta vissa, rättfärdigas genom förklaringar hos barnen som över tid blir till ett ”naturligt tillstånd” och något oproblemiskt. Med upprepning och kollektiv uppbackning blir sedan uteslutningen motiverad och rättfärdigad. Forskningen om mobbning har också fått en del kritik därför att studierna alltför ensidigt har ett psykologiskt perspektiv där individen ställs i fokus. Mobbning blir här till ett individuellt aggressivt beteende där orsaker och beteenden förklaras med de inblandades olika bakgrunder och karaktärer. Det finns en risk med att se på begreppet mobbning som ett uteslutande aggressivt beteende, från någon mot någon annan. Det kan leda till att barn eller ungdomar som utsätts för upprepade uteslutningar och kränkande handlingar inte uppmärksammas, på grund av att det inte går att definiera handlingarna som mobbning (Wrethander Bliding, 2007). Går det att titta på dessa processer och handlingar från ett mer kontextuellt perspektiv? Kan vi titta på barnens och ungdomarnas relationsarbete ur ett delaktighetsperspektiv? Hur byggs ungdomarnas relationer upp och vilka delaktighetskomponenter är nödvändiga för både inträde och gemenskap?

3.4 Delaktighet

Begreppet delaktighet har olika betydelser i olika sammanhang, mycket beroende på om man ser det utifrån individens eller samhällets/gruppens perspektiv. Sett utifrån ett samhällsperspektiv har begreppet delaktighet blivit en norm som är kopplad till social rättvisa. Det är ett centralt begrepp inom FN:s konventioner för mänskliga rättigheter där barnrättskonventionen och konventionen för funktionshindrades rättigheter ingår. Sverige har ratificerat och därmed förbundit sig att följa dessa konventioner (www.regeringen.se).

I WHO:s *International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF, klassificeras den enskildes kroppsfunktioner, aktiviteter och egenupplevda delaktighet (WHO, 2001). Här är delaktighetsbegreppet också centralt, det är främst individens delaktighet man syftar till. I ICF definieras begreppet delaktighet, som "en individs engagemang i en livssituation".

I ett sociokulturellt perspektiv kan delaktighet ges annan innebörd. Delaktighet får här innebörden att "höra till". Både i betydelsen av en egenupplevd känsla av att "höra till" och att faktiskt finnas med i samma aktiviteter som andra i gruppen. Delaktigheten har då både en objektiv och en subjektiv betydelse, där delaktigheten skapas i sociala processer (Janson, 2005). Delaktighet är då inte enbart en individuell känsla.

Hur möjligheten och förutsättningarna till delaktighet ser ut är sedan beroende av själva aktiviteten och aktivitetens krav. Hur ser individens förutsättningar ut till aktiviteten, vilka krav och vilket förhållningssätt har omgivningen till aktiviteten? Vilka förklaringsmodeller gäller om utfallet blir en delaktighetsskapande situation eller en aktivitet som skapar en marginalisering?

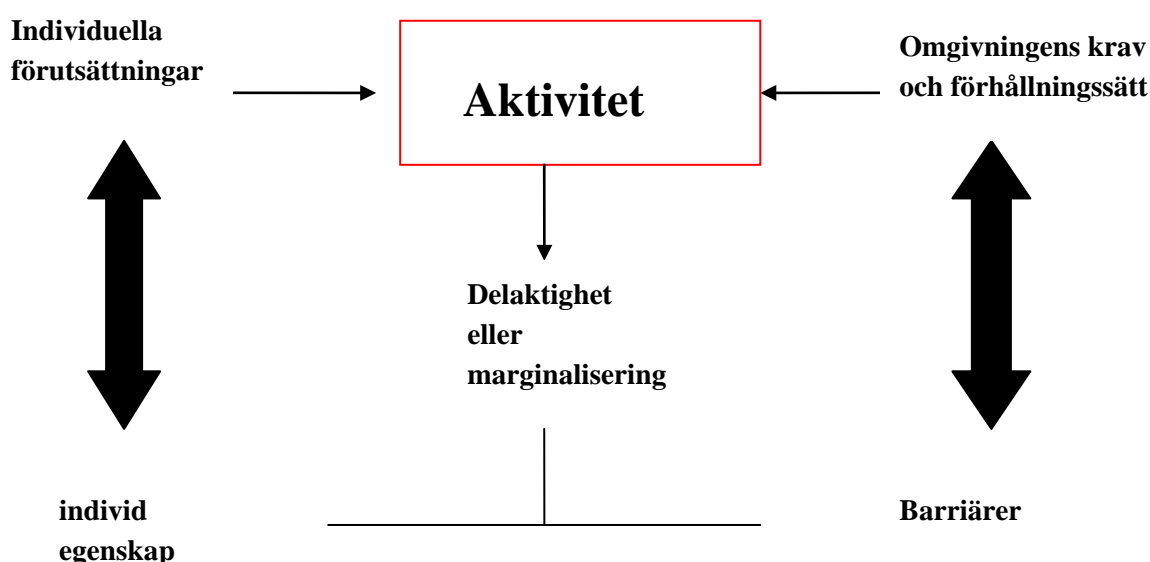


Fig. 1 Delaktighetsvillkor skapas i sociala processer (Janson, 2008)

Modellen beskriver (fig. 1) hur aktiviteten i fokus avgör hur individens förutsättningar och omgivningens förhållningssätt gör att eleven blir delaktig eller ej. Omgivningens förhållningssätt innefattar både den fysiska och den sociala miljön. Om förklaringen till att eleven inte uppnår delaktighet enbart fokuseras på individens förutsättningar och hinder, blir förklaringen eleven själv, eleven blir bärare av problemet. Om förklaringen enbart fokuseras på omgivningen, kanske förklaringsmodellen inte blir tillräckligt differentierad, fokus hamnar exempelvis enbart på trappräckets placering. Hur vi ser på delaktighet och vilka förklaringsmodeller vi använder, får olika konsekvenser (se fig. 1).

Under en och samma skoldag är eleverna med om många olika aktiviteter. Lunchen och miljön i matsalen kanske gör det omöjligt att kunna ta mat själv eller hitta utan hjälp. Samtidigt kan en annan aktivitet i exempelvis klassrummet, där anpassade hjälpmedel finns, vara mer tillgänglig. Olika aktiviteter under skoldagen ställer olika krav. Under en och samma dag kan delaktigheten variera, från att i en situation vara hög för att i nästa aktivitet vara låg eller helt saknas. Delaktighet på individnivå är därför aldrig något statistiskt. Den individuella delaktigheten är ständigt beroende av aktiviteten och de individuella förutsättningarna, miljön och omgivningens förhållningssätt. Janson (2005) har arbetat fram ett delaktighetsbegrepp som omfattar sex olika aspekter av delaktighet. De kan spjälkas upp i tre subjektiva (självupplevda) och tre objektiva (observerbara) aspekter.

Objektiva aspekter av delaktighet

1. *Tillhörighet:* Att formellt tillhöra exempelvis en skola, klass m.m.
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"* (ibid. sid.2).
2. *Tillgänglighet:* Att ha tillgång till aktivitetens fysiska, symboliska och socio - kommunikativa sammanhang. 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"* (ibid. sid. 2)
3. *Samhandling:* Att vara med i samma handling, exempelvis arbetsgrupp i klassrummet, idrotten i skolan eller lek ute på gården. 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 är 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”(ibid. sid. 2).

Subjektiva aspekter av delaktighet

4. *Erkännande:* Att omgivningen erkänner att eleven är med i kamratgruppen. Erkännande handlar om andras subjektiva syn på barnet. Är barnet erkänt och 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” (ibid. sid.3).
5. *Engagemang:* Att eleven själv upplever gemenskap eller tillfredsställelse i aktiviteten 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 engagemangaspekten 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 uppleva tillfredställande delaktighet.” (ibid. sid.3)
6. *Autonomi:* Att eleven har en möjlighet att bestämma över sitt eget handlande Autonomi står för självbestämmande. ”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”. (ibid. sid.3)

Tillgänglighetsaspekten är en förutsättning för att kunna delta i sociala sammanhang. **Fysisk** tillgänglighet, handlar om aktivitetsarenan och dess objekt. Den fysiska tillgängligheten kan underlättas för elever med funktionsnedsättning med stöd av hjälpmedel och tillgång till exempelvis böcker och text på punktskrift. En komponent av fysisk tillgänglighet är information; att få reda på

vad som praktiskt händer på den sociala arenan. Den fysiska tillgängligheten kan också handla om att hitta på skolan eller möjlighet att ta maten själv i matsalen. *Symbolisk* tillgänglighet handlar om begripligheten i aktivitetens meningssammanhang. Om en aktivitet enbart bygger på visuell förståelse så kan det krävas hjälp med perspektivtagande för att förstå varandras uttryck i leken eller aktiviteten. Det kan också handla om att förstå varandras uttryck när det exempelvis gäller lek och skämt eller ironi i ett samspel. Den *sociokommunikativa* tillgängligheten handlar dels om att behärska den kommunikativa teknik som används på arenan (tal, icke-verbal kommunikation, teckenspråk etc.), dels om att förstå och följa de normer för samspel som gäller i den aktuella situationen (Janson, 2005). I lek och aktiviteter sker förändringar och modifieringar av regler om de förändringarna inte uttrycks verbalt är det svårt för elever som inte ser att förstå lekens eller aktivitetens svängningar (ibid.).

3.4.1 Skolans tre kulturer

Som tidigare sagts består en skoldag av flera olika aktiviteter där eleverna rör sig mellan olika arenor. I skolan sker både lärande, omsorg, fostran och gemenskap med kamrater. Eleverna förflyttar sig mellan olika fysiska rum och kulturer som kräver olika förhållningssätt. I *Undervisningskulturen*, (Melin, 2009) påverkar lärarens målstyrning av aktiviteter och funktioner, barnets lärande och utveckling. Relationen mellan lärare och elev är vertikal till sin karaktär, där läraren har en högre position än eleverna med sin kunskap, erfarenhet och roll. Tanken är att läraren är den som ska leda och undervisa barnet. Målen är barnens utveckling inom olika områden, vilka inte nås på en gång utan är framtidsinriktad. Undervisningskulturens mål och medel sträcker sig med andra ord in i framtiden. *Omsorgskulturen* (ibid.) innebär också en vertikal relation där omsorg ges och tas emot, som i förhållande förälder – barn eller lärare – elev. I omsorgskulturen erbjuder omsorgsgivaren, som i skolans värld kan vara läraren, assistenten eller andra vuxna, eleven omvårdnad och trygghet. När det gäller omvårdnad av en elev med funktionsnedsättning finns ofta en resurs eller assistent i skolan. Tanken är att assistenten ska finnas som stöd och hjälp i vissa situationer. I *kamratkulturen* är barnens relationer huvudsakligen horisontella. Strävan är att relationen ska vara lustfylld och är här och nu – orienterad (Janson 2005). Man umgås för att man vill, inte för att det är nyttigt eller för att det är bra någon gång i framtiden. Det som gäller i vuxenstyrda kulturer gäller inte i kamratkulturen. Samspelet och det sociala spelet mellan ungdomarna pendlar mellan engagemang och makt till att inte räknas med. Interaktionen är därför inte alltid horisontell, den kan skifta mellan horisontalitet och vertikalitet.

Delaktigheten kan se helt olika ut i de tre skolkulturerna eftersom interaktionen kräver olika förmågor och förväntningar av ungdomarna och de vuxna i skolan. I klassrummet och undervisningskulturen gäller exempelvis helt andra förmågor än i kamratkulturen. Ibland pågår interaktionen i de olika kulturerna parallellt. Att i klassrummet manifesteras sin gemenskap med kompiserna som sitter bakom, samtidigt som lektion pågår, kräver sina strategier för att inte bli upptäckt och upplevas som störande av läraren. Eleverna är ofta helt medvetna om vad som krävs i de olika kulturerna och de förhållningssätt som då gäller. Att förflytta sig mellan de olika arenorna kräver också en medvetenhet om hur olika interaktionen ser ut, exempelvis mellan läraren och interaktionen med en jämnårig klasskamrat.

Denna studie utspelar sig främst i kamratkulturen. Den utspelar sig både i kamratkulturen med seende kamrater i skolan och den kultur som ungdomar med synnedsättning själva utvecklar sinsemellan, en minoritetens kamratkultur. Den övergripande frågan är, om ungdomarna i studien upplever några skillnader i delaktighetsvillkoren mellan båda dessa arenor, trots att det i båda fallen handlar om kamratkulturen.

3.4.2 Synskadade barn och ungdomars delaktighet i skolan

Hur delaktiga är då eleverna med svår synnedsättning/blindhet i skolans kamratkultur?

En observations- och intervjustudie (Janson, 1996) visar att hälften av denna grupp upplever kamratrelationerna som negativa och rasterna förknippade med ensamhet. Endast två av tolv elever i låg- och mellanstadium uppger att de har en bästa vän. Intervjuer med kamrater utan synnedsättning tyder på att denna isolering är aktivitetsberoende. Den uppstår på grund av fysiska och socio-kulturella delaktighetsbarriärer, snarare än personrelaterad negativism i den sociala omgivningen (ibid.).

En fallstudie av två flickor med svår synnedsättning/blindhet på fritidshem, baserad på videoanalys och intervjuer bekräftar i flera avseenden dessa mönster (Söderqvist Dunkers, 2006). De studerade eleverna hamnar utanför kamratgruppen på grund av bristande information, inte bara om den fysiska situationen utan också om meningssammanhanget, vad kamratgruppens aktivitet handlar om. Denna brist på fysisk, symbolisk och socio-kommunikativ tillgänglighet hindrar på ett mycket konkret sätt utvecklande av samspel med kamraterna. När samma flickor följs i samspel med andra elever med synnedsättning, vid gruppbesök på Resurscenter syn, kan helt andra mönster iaktas. Aktiviteten utförs på fysiskt begränsade ytor, med en auditivt och haptiskt baserad symbolbildning och i en verbal, snarare än kroppsspråklig, metakommunikation som är tillgänglig och meningsfull för alla (ibid.).

Jämfört med andra typer av funktionsnedsättningar är sociala delaktighetsstudier vid synnedsättning relativt få. Detta gäller också internationellt, men de studier som finns visar genomgående en problematisk kamratsituation för denna elevgrupp (översikt i Janson, Nordström & Thunstrom, 2007). De sociala delaktighetsvillkoren ser olika ut och i mötet mellan seende och icke seende ungdomar i skolan, är tillgången till vad som händer i det sociala rummet olika. I kamratsamspel mellan elever med synnedsättning, eller mellan elever med liknande funktionella förutsättningar överhuvudtaget, uppträder inte denna typ av svårigheter. Tidigare studier tyder på att elever med svår synnedsättning/blindhet, när tillfälle bjuds, utvecklar *sin* kamratkultur utifrån de normer, värderingar och kommunikationsmönster som de delar mellan sig (Söderqvist Dunkers, ibid.).

De studier som nämns ovan gäller yngre skolbarn och förskolebarn. Men vad uttrycker ungdomarna om sin delaktighet i skolan och de olika kamratkulturerna. Har delaktighetsvillkoren ändrats över tid? Om villkoren ändrats över tid ser då också inträdesstrategierna ut på ett annat sätt när man kommer upp i högstadiet?

3.5 Gemensamt fokus – delade meningar

Janson beskriver (2001) interaktion som ”utbyte av sakförhållanden” i en treställig relation. Ett gemensamt objekt/sak kring vilka två parter interagerar. För att ett samspel ska uppstå mellan människor måste det finnas någon grad av gemensamt fokus för deras handlande. När barn leker eller när ungdomar samtalar med varandra, måste det finnas någon form av gemensamt sakförhållande för att kunna börja förstå varandra. Det är däremot inte samma sak som att vi tycker lika eller håller med varandra. Det gemensamma fokus eller sakförhållandet är de aspekter av saken eller leken som vi 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 med detta gemensamma sakförhållande/fokus som utgångspunkt. Om vi inte har detta gemensamma sakförhållande som utgångspunkt blir det svårt att förstå varandra. Det blir svårt att förhandla om något om man inte i *något* avseende har delade meningar om det förhandlade.

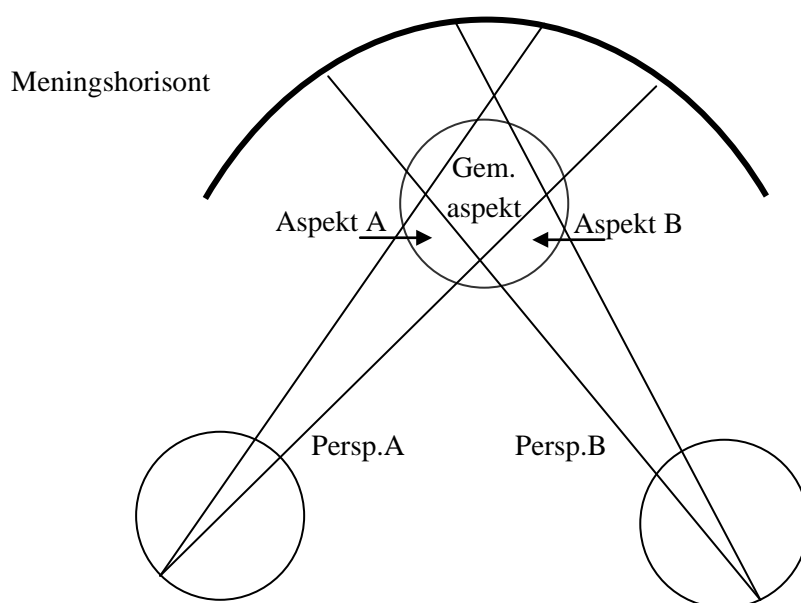


Fig. 2. Perspektiv och aspekt i den treställiga relationen (Janson, 2001, sid. 245)

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” (ibid. sid. 246).

Ytterligare ett begrepp är sakens meningshorisont som den gemensamma aspekten eller saken har och speglas i. Meningshorisonten ger saken dess meningsinnehåll för var och en. Saken kan vara en diskussion, en lek, eller ett samtal med en kompis, något som två människor interagerar och kanske samtalar om. Var och en av dessa bär med sig sitt värderingssystem, sina erfarenheter och attityder som bildar individens perspektiv på saken. Den gemensamma aspekten är mindre än de båda individuella aspekterna, men upplevs ofta i början av en interaktion som liktydig med den egna

aspekten. Den individuella aktören går då ut i interaktion med den egna aspekten som om den också var den gemensamma, dvs. delad av den andre aktören. I en sådan öppen interaktion får den andre ta emot eller konfronteras med aspekter av saken som ligger utanför det egna sakförhållandet. I varje öppen dialog kommer ”jag” att samspela utifrån:

1. Gemensamma uppfattningar
2. Egna uppfattningar som är nya för, och ännu inte delas av, den andre
3. Uppfattningar från den andre som är nya för mig och ännu inte delas av mig

Häri ligger dialogens utveckling och förhandlingspotential. Genom uppfattningar eller erfarenheter som är nya för mig kan jag förneka, avfärda eller få ny kunskap att ta ställning till. Förhandlande av den gemensamma aspekten av saken kan på det viset ge tillgång till den andres meningshorisont och därigenom ett utvidgande av det egna perspektivet (ibid.).

3.5.1 Horisontella och vertikala relationer

Interaktion är ett förhandlande om det gemensamma sakförhållandet. Ofta är exempelvis barns lek 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. Janson beskriver i sin forskning leksituationer mellan barn med olika funktionella förutsättningar utifrån bl.a. vertikalitet, horisontalitet och intervention i lekförhandlingar (ibid.).

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. Ett samspel som gör att i ena stunden bestämmer A medan i nästa stund är rollerna ombytta. Däremot kan samspelet variera i fråga om tillfälliga maktförhållanden. Tidigare erfarenheter av något, kan exempelvis göra att någon får mer inflytande. I den **vertikala relationen** är inte längre det gemensamma sakförhållandet det centrala, utan den ”andra personen” är i fokus (se figur 3). Ofta en under och överordnad relation som exempelvis föräldra- barn eller lärare- elev relation som båda utmärks av ett ojämnt ansvarsförhållande mellan aktörerna. Den överordnade tar ansvar inte bara för sitt eget sakförhållande utan också för hur den andres sakförhållande utvecklas. Vid vertikala relationer bland jämnåriga kan det röra sig om ett beroendeförhållande pga. stora kompetens- och erfarenhetsskillnader, brist på information eller lägre social status.

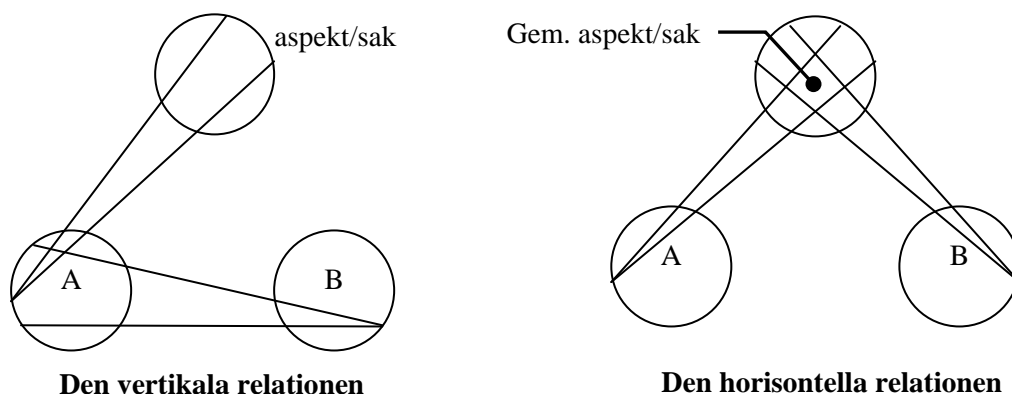


Fig. 3 (Janson 2001, 2004)

Beskrivning av figur 3

- 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. I den vertikala relationen och interaktionen har exempelvis läraren eller den omhändertagande klasskamraten, primärt den andre i fokus. Man samtalar och lyssnar men främst för att kontrollera om eleven förstått eller för att hjälpa i ett omsorgstagande. Det är ett strategiskt handlande och ibland en påtvingad omsorgstagande situation. Kommunikationen i den vertikala relationen är främst personorienterad
- I den horisontella relationen och interaktionen förhåller sig A och B till saken. De riktar sig mot samma sak, men uppfattar kanske skilda delar av saken. Genom förhandling, argumenterande och förklarande blir den gemensamt uppfattade aspekten benämnd. Sedan kanske de inte håller med varandra, men uppfattningen om saken vidgas. Kommunikationen i den horisontella relationen är främst aktivitetsorienterad

Tidigare studier visar att den seende omgivningen responderar mer om barnen eller ungdomarna intar ett hjälpsökande och vertikalt underordnat förhållningssätt. Janson (1999, 2004) 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 en horisontell hållning, när de går från samspel med barn med svår synnedsättning till samspel med seende barn (ibid.). Relationen till barnet med svår synnedsättning blir mer av ett omhändertagande. En tanke är att samspelen ser ut så beroende på att det är så det ser ut i den vuxna omsorgskulturen, kamraterna intar ett hjälpande-vuxen-beteende. Corsaro (1997) menar att den vuxna omsorgskulturen på sikt kan leda till att samma roller reproduceras in i kamratkulturen. De seende eleverna vertikaliserar sin relation till kamraterna med synnedsättning genom ett omhändertagande förhållningssätt. Det är därför viktigt att uppmärksamma hur de vuxna introducerar och förhåller sig till fenomenet synnedsättning, för de seende eleverna.

Synskada som social konstruktion i pedagogens föreställning är en faktor som kan antas bestämma en väsentlig del av betingelserna för jämlika horisontella samspelsrelationer mellan barn och elever med och utan synskada (Janson, 1996, s.17).

3.6 Social kommunikation

Den vanligaste formen av samspel mellan människor utgörs av möten i vardagen. För ungdomarna är skolan den vanligaste mötesplatsen och den vardag där de flesta möten äger rum. Dessa möten och de samspel som ibland uppstår symboliseras med hjälp av ord och handlingar. Budskapet och känslorna i det som sägs förmedlas framförallt med ord, gester och kroppsspråk. Mycket av det seende "säger mellan raderna" uttrycks visuellt, allt från tydliga signaler till mer subtila signaler som exempelvis gillande eller ogillande. Seende kan ständigt läsa av omgivningen och får ofta en omedelbar respons på det som sägs eller görs. Om det inte blir någon respons, eller responsen tolkas som ett ogillande, utan att man förstår varför, skapar det osäkerhet. Det är i andras reaktioner, som vi får syn på oss själva, därför är andras reaktioner och respons så avgörande. Vid en visuell förlust gäller det att läsa av omgivningen på andra sätt. Främst genom att hitta olika strategier för att få den nödvändiga information som krävs i samspelet. Den verbala kommunikationen blir väldigt betydelsefull, men även kognitiva icke-verbala strategier. Magnusson (2003) har med hjälp av intervjuer frågat vuxna blinda personer om deras kroppsspråk. Hon beskriver ett flertal exempel på olika icke-verbala strategier för att få nödvändig information på det mest funktionella viset.

När jag sitter på tåget och konduktören kommer och tar biljetterna och så säger jag: Är restaurangvagnen ditåt? Säger jag och pekar. Det spelarjag tar ett håll bara. Det är inte noga. För om jag säger: Åt vilket håll är restaurangvagnen? Så inträffar alltid det här att han säger: Ja, den är bakåt från dig sett eller från mig sett och så va? Uh, vänta vad sa han nu? Bakåt från vem och åt vilket håll? Så att där har jag ju den gesten som en kommunikation till honom för att säga: Nej, inte åt det hållet, utan åt andra (ibid.s.149).

Olika sociala sammanhang kräver olika typer av kommunikation. Ibland är det inte innehållet i det som sägs som är det viktigaste, utan formen eller uttrycket. Att prata eller skratta högt, för att göra sig synlig för någon annan en bit bort. Att göra sig intressant genom att prata mycket, men inte mena så mycket med vad man säger, är andra signaler som inte är ovanliga hos ungdomar. Det finns mycket av det som sägs som vi kan sortera bort med hjälp av synen. Vi förstår att det inte var innehållet i det som någon sa som var det viktiga, utan något annat. Just denna mer komplexa sociala kommunikation mellan seende är svår att uppfatta om man har en svår synnedsättning, om man inte ges nödvändig information om sammanhanget.

Vid studier av barn med svår synnedsättning/blindhet och deras lek (Söderqvist Dunkers, 2006) där den visuella informationen inte är nödvändig i leken och kommunikationen, framkom andra fungerande strategier. I stället för visuella bekräftelser som nickanden eller blickar bekräftade barnen 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 provade barnen att säga saker för att höra hur responsen skulle bli. När synen inte fanns var en funktionell strategi att "kasta ur sig något" verbalt för att sedan läsa av reaktionen, som då också var verbal. En slags metakommunikation, en verbal kommunikation på två plan som blev tillgänglig och meningsfull i deras kommunikation. Ett funktionellt sätt för att de kommunikativa signalerna skall tala om hur kommunikationen skall förstås (Bateson, 2000). Andra faktorer som visade sig viktiga i deras samspel var att aktiviteten utfördes på en fysiskt begränsad yta, med en auditivt och haptiskt baserad symbolbildning. När barnen exempelvis lekte skola utspelade sig allt på en väldigt begränsad yta. Med hjälp av rörelserna i ett hav av bollar visade barnen och kände på det viset den

andres rörelser. Symbolbildningen förstods av båda barnen eftersom lekens symboliska inramning och uttryck blev tillgängliga för båda barnen. När det var rast i skolleken hoppade och rörde sig barnen vilt bland bollarna. När det sedan var lektion i leken visade läraren i leken det med olika ljud, ringsignaler när lektionen startade.

Samma studie visar också att när barnen tog kontakt med andra barn så ändrades sättet att initiera kontakt beroende på om det andra barnet var seende eller ej. Om barnen vände sig till ett seende barn, var det vanligaste sättet att ställa frågor (36 % av initiativen). Frågor som många gånger handlade om händelser i rummet eller annat sökande efter information. Ett funktionellt sätt att få den nödvändiga information som behövs för att vara delaktig med seende kamrater, men som lätt leder till en vertikal relation, där rollerna utvecklas till hjälpsökande och hjälpare.

Det vanligaste sättet att ta initiativ gentemot andra barn med svår synnedsättning var däremot att komma med lek eller aktivitetsförslag, (51 % av initiativen).

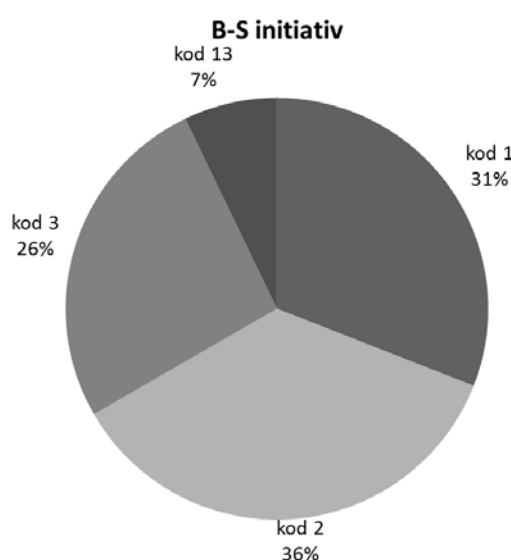


Fig. 4. B-S Blinda barns initiativtagande till seende barn

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

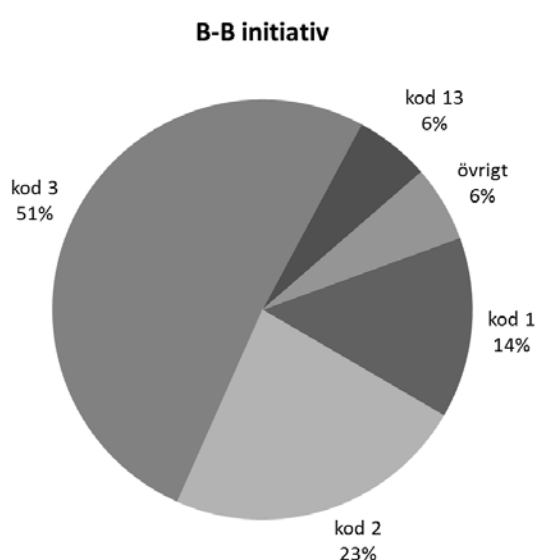


Fig. 5. B-B Blinda barns initiativtagande till andra blinda barn

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

(Söderqvist Dunkers, 2006, s. 25). Kodbeteckningar enligt ISB⁵

Skillnaden är stor och intressant i och med att samma barn ändrar initiativstrategi beroende på om kamraten ser eller inte. En förklaring är troligen att likartade funktionella förutsättningar tycks underlätta de horisontella relationerna mellan barnen. Att uppfatta den gemensamma

⁵ **ISB, Individual Social Behavior** en metod att studera och koda social interaktion mellan barn med, och utan funktionsnedsättning, av Guralnick & Groom, (1988). Janson (1993, 1996) har i sin forskning reviderat och lagt till kategorier för att kunna studera och koda samspelet mellan seende och gravt synskadade barns lek

aspekten/saken och det symboliska tänkandet i ett likartat uttryck, tycks underlätta initiativtagandet och samspelet. Bristen på nödvändig information i olika sociala situationer gör att barn med synnedsättning måste ställa frågor för att få informationen. Det i sin tur är inte framgångsrikt enligt Garvey´s (1984) forskning hur ett lyckat inträde i en pågående leksituation ser ut. När det däremot gäller *antal* initiativtaganden till samspel mellan barnen i studien, finns det inte någon större skillnad mellan seende barn och barn med svår synnedsättning/blindhet. Det som skiljer åt är sättet att ta initiativ på, beroende på vem man vänder sig till (Söderqvist Dunkers, 2006).

3.7 Sammanfattning

Ungdomar befinner sig i olika kulturer i skolan: undervisnings-, omsorgs-, och kamratkultur. Kulturerna överlappar varandra och är inte separerade från varandra utan kan pågå parallellt (Melin, 2009). Kamratkulturen som denna studie handlar om består av en uppsättning av aktiviteter, rutiner och normer som skapas i interaktionen mellan jämnåriga. I kamratkulturens samspel skapas en symbolisk kontext av handlingar och betydelser som delas av gruppens medlemmar. På det sättet skapas gemenskap, men också utanförskap för de som står utanför gruppen

För att bli delaktig i en aktivitet krävs till att börja med ett inträde. Inträdet i sin tur kräver tillgänglighet till aktiviteten i fysisk, symbolisk och socio- kommunikativ bemärkelse (Janson, 2004). Delaktighet i aktiviteten, själva genomförandet av aktiviteten med kamraterna, bygger på känslan av ett eget engagemang, ett erkännande av varandra och att finnas med i samma handling. I mötet förhandlas och diskuteras hur genomförandet av aktiviteten ska ske. Aktiviteten kan här också vara ett samtal mellan ungdomar där man utbyter tankar om skolan, senaste filmen, kompisar eller annat. Vid ett utbyte av erfarenheter och tankar är det avgörande, för att förstå varandra, att det finns en del av en gemensam aspekt. Vi erfar alla saker, objekt och ibland även samma film, på olika sätt, och vid funktionell olikhet blir det mer tydligt. Genom att erfar på olika sätt genom olika sinnen, visuellt eller auditivt och taktilt erfalande, så är det inte självklart att vi förstår varandras erfarenheter och uttryck i exempelvis leken. Var och en av oss bär med sig sitt värderingssystem, sina erfarenheter och attityder som bildar våra olika perspektiv på saken (ibid.).

Den funktionella olikhet som föreligger mellan ungdomarna med och utan synnedsättning kan innebära barriärer för horisontell och lika delaktighet i en gemensam kamratkultur. Den funktionella olikheten skapar olika grad av tillgänglighet till de kamratkulturella arenorna och aktiviteternas fysiska, symboliska och socio-kommunikativa sammanhang som kan påverka delaktighetsaspekter som samhandling, erkännande och engagemang. Sådana förhållanden kan förklara det relativa utanförskap som påvisas hos många elever med synnedsättning (Svensson, 1988, Janson, 1996). Hur ser det ut i den kamratkultur som skapas mellan ungdomar där alla har en synnedsättning? Erbjuder den en högre grad av delaktighet? Genom att studera hur ungdomar med synnedsättning beskriver inträde och aktivitet i båda dessa kamratkulturer möjliggörs jämförelser som kan öka vår förståelse för delaktighetens villkor.

4 Metod och genomförande

4.1 Val av metod

Fokus för studien är erfarenheter hos ungdomar med synnedsättning när det gäller upplevda kamratkontakter i skolan och kamratkontakter med andra ungdomar med synnedsättning. Metodvalet skall ge tillträde till erfarenheter av inträdes- och delaktighetsvillkor i den seende kamratkulturen och erfarenheter från ”den egna” kamratkultur med andra ungdomar med synnedsättning. För det krävs en samtalsmetod där ungdomarna så fritt som möjligt kan uttrycka och respondera på varandra. Vilka erfarenheter har ungdomarna av de olika delaktighetsaspekterna? Hur talar man om tillgänglighet och samhandling? Hur upplever man engagemang med och erkännande från andra ungdomar, med respektive utan synnedsättning? I materialet från fokusgrupperna hoppas jag finna belysningar av både de objektiva och de subjektiva delaktighetsaspekterna.

4.2 Fokusgrupp som metod i samtal med ungdomar

Fokusgruppsmetoden är en gruppintervju eller ett gruppsamtal som beskrivs vara interaktiv och deltagarstyrd. Fokusgrupper används i olika avsikter och inom skilda vetenskapliga traditioner. Begreppet fokus innebär att diskussionerna rör sig om ett givet och på förhand bestämt ämne (Åman 2006).

Fokusgruppsmetoden är karakteriserad av:

- en på förhand bestämd och aktuell fråga, ett ämne
- samtalet som introduceras och leds av en samtalsledare/moderator
- grupprocessen, som i sig kan vara intressant, enskilda deltagares uppfattning leder till associationer och reflektioner hos andra, vilket också ger flera perspektiv på frågan
- att målet är en diskussion mellan deltagarna, ej mellan deltagare och moderator

Hur ska man som vuxen få insikt i och kunna få ta del av ungdomars vardagsliv? Samspel mellan vuxna och ungdomar inrymmer i de flesta situationer ojämlika förhållanden som är svåra att bortse ifrån. Valet av fokusgrupp som metod grundar sig i intresset av att fånga ungdomars spontana tankar och åsikter. Men det finns en inbyggd svårighet när det gäller tillträde till ungdomskulturen som vuxen, nämligen i denna kulturs strävan att hålla vuxna utanför. Att skapa förtroende och ömsesidig respekt är därför en förutsättning för att kunna föra ett öppet samtal där ungdomarna

spontant uttrycker sina åsikter. Det handlar om utrymme och kontroll. Att inte den vuxne har bestämt tågordningen helt och hållet utan att ungdomarna fortfarande själva har en viss kontroll och utrymme. Det ger ett större spelrum för deltagarna och då också en större möjlighet till öppenhet, trots vuxen närvaro.

Fokusgrupper är också en metod för att studera gemensamt meningsskapande. Att inte enbart studera det som sägs utan också studera det som händer i gruppen. Ohlsson (2009) beskriver att när en fråga ställs av moderatorn är den inte enbart personligt riktad utan det kan också vara ett tillfälle för gruppen att föra fram och presentera kollektivets uppfattningar. Speciellt för grupper med starka gemensamma intressen kan fokusgruppsamtalen ge tillfällen att forma en gemensam identitet. Kategorisering av ”vi” och ”de” är något som bidrar till gruppens kollektiva självpresentation. Är det något som kommer visa sig även i gruppen med ungdomar som har nedsatt syn som en gemensam nämnare?

4.3 Deltagare i studien

I samband med elevkurserna för ungdomar med svår synnedsättning/blindhet på Resurscenter Syn, Specialpedagogiska skolmyndigheten tillfrågades 31 ungdomar i åk. 7 och 9 (13-15 år gamla) om de ville medverka i en studie om kamratkontakter och kamratrelationer. Medgivande i samband med dessa gruppbesök inhämtades från ungdomarna och föräldrarna. I stort sett alla har tidigare träffats vid dessa elevkurser, (tidigare kallade gruppbesök). Några känner varandra väl genom att de träffats på läger, hälsat på hos varandra och framförallt haft kontakt på nätet och telefon. Andra träffas enbart vid elevkurserna, en gång om året. Samtliga deltagande ungdomar har en s.k. svår synnedsättning/blindhet¹. Det innebär att några har lite syn, men de flesta av ungdomarna är blinda. Samtliga har punktskrift som läs- och skrivmedium. Dataunderlaget bygger på de fyra tillfällen då fokusgruppsamtalen genomfördes under åren 2007-2009. Några beskrivande situationer är hämtade från observationer under de dagar ungdomarna var på elevkursen. Jag var med ungdomarna även utanför fokusgruppstid och hade då möjlighet att delta och även observera vid vissa tillfällen. Här är det dock främst datamaterialet från fokusgrupperna som behandlas.

När det gäller gruppstorlek vid fokusgruppsamtal så finns det olika uppfattningar, men det rekommenderade antalet ligger vanligen mellan sex till åtta personer (Åman, 2006). Denna rekommendation följs i föreliggande studie.

Nedan en tabell över antalet deltagare samt könsfördelningen i de olika fokusgrupperna, kolumnen till höger visar inspelningstiden för varje fokusgruppsamtal. Samtalet vid årskurs 7:2 genomfördes vid två tillfällen där tidsuppsdelningen var 35 minuter vid första tillfället och 20 minuter vid andra.

¹ Svår synnedsättning/blindhet Vid svår synnedsättning är synskärpan med bästa korrigering mindre än 0,1. Vid blindhet är synskärpan mindre än 0,05 – ingen ljusperception. De flesta med svår synnedsättning/blindhet använder punktskrift som läsmedia.

Sammanställning över studiens datainsamling

| Åk | Antal | Flickor/Pojkar | Tid |
|---------|-------|---------------------|---------|
| Åk. 7:1 | 8 | 5 flickor, 3 pojkar | 35 min. |
| Åk. 7:2 | 8 | 5 flickor, 3 pojkar | 55 min. |
| Åk. 9:1 | 8 | 7 flickor, 1 pojke | 45 min. |
| Åk. 9:2 | 7 | 5 flickor, 2 pojkar | 30 min. |

Eftersom alla ungdomar med svår synnedsättning, som resurscentret känner till, bjuds in till elevkurser, blir fördelningen mellan flickor och pojkar bestämt av detta. Det beror helt enkelt på hur många flickor och pojkar som föddes just det året med en svår synnedsättning. I detta fall är det övervägande flickor i alla fyra grupper.

Två vuxna deltog vid varje tillfälle, en med rollen som samtalsledare och moderator, med uppgift att leda samtalet så att gruppen fokuserar på ämnet. En fokusering som också kräver ”utflykter” från ämnet då ungdomarnas associationer och respons på vad de andra säger är viktigt. Den andra vuxna personen hade rollen att hålla turordningen, när många ville prata samtidigt. Båda vuxna hade också som uppgift att syntolka⁶ det som visuellt hände i gruppen och i rummet. Som exempelvis när en pojke plötsligt började blöda näsblod eller när en lärare kom in i rummet. Information som var viktig i stunden men som inte påverkade samtalet i gruppen.

4.4 Genomförande och bearbetning

Varje fokusgrupp träffas vid ett tillfälle, förutom årskurs 7:2, där det blev två tillfällen, ungdomarna ville själva fortsätta efter en kortare paus. Vi börjar varje samtal med att beskriva och läsa upp en konkret situation från ett fritidshem. Exemplet är hämtat från ”Talande möten” (Söderqvist Dunkers, 2006). Exemplet beskriver hur alla på fritids ska äta mellanmål, Karin som är blind och hennes seende kamrater väntar på att hämta mellanmål, men p.g.a. barriärer i den fysiska och den socio- kommunikativa tillgängligheten blir det en mellanmåls situation där Karin inte har samma information som de seende kamraterna. Det gör att Karin blir färdig efter de andra. En kompis står och väntar tills hon är klar och de går ut tillsammans för att leka. En ganska vardaglig situation där kamrat och inträdes – tillgänglighetsfrågorna står i fokus. Efter att samtalsledaren läst upp denna mellanmålssituation öppnas samtalen med frågan: Är detta något som någon känner igen, från sin

⁶ Att syntolka är att verbalt beskriva exempelvis skeenden i rummet mellan människor. Sådant som uppfattas visuellt beskrivs och förklaras med ord.

egen tid på fritids eller i skolan. Oftast har samtalet då startat lite trevande med tankar om hur man kunde ha gjort i stället i mellanmålsexemplet. Efter denna inledning har samtalen kommit igång, ofta genom att någon i gruppen har börjat beskriva situationer som de andra känner igen sig i. I alla grupper har sedan i stort sett alla kommit till tals, om än i olika omfattning. I några grupper har det blivit livliga diskussioner med olika åsikter. Ibland har det blivit allvarliga samtal och ibland har det blivit mycket skratt och humor mellan ungdomarna.

Fokusgruppssamtalens längd har varierat, från ca: 30 min. till ca: 60 min. för respektive samtal. Vid samtliga tillfällen har samtalen spelats in med hjälp av en digital inspelare och sedan transkriberats så ordagrant som möjligt. När samtliga fokusgruppssamtal transkriberats gjordes en grovsortering med hjälp av följande rubriker:

- Inträde
- Kamrater
- Skillnader mellan att umgås med seende resp. icke seende kamrater
- Ungdomarnas reflektioner utifrån mellanmålssituationen
- Innanförskap – utanförskap – exkludering

På detta kategoriserade material gjordes sedan en delaktighetsanalys (fig. 6). Vid analysarbetet framträdde inträdesvillkoren som en viktig förutsättning för delaktighet, likaså de olika aspekterna av delaktighet i aktiviteten. Det är också i dessa delar som resultatet redovisas:

- Inträdesvillkor, med tillgänglighetsaspekterna
 - fysisk
 - symbolisk
 - socio-kommunikativ
- Aktivitet och genomförande, med delaktighetsaspekterna
 - samhandling
 - erkännande
 - engagemang

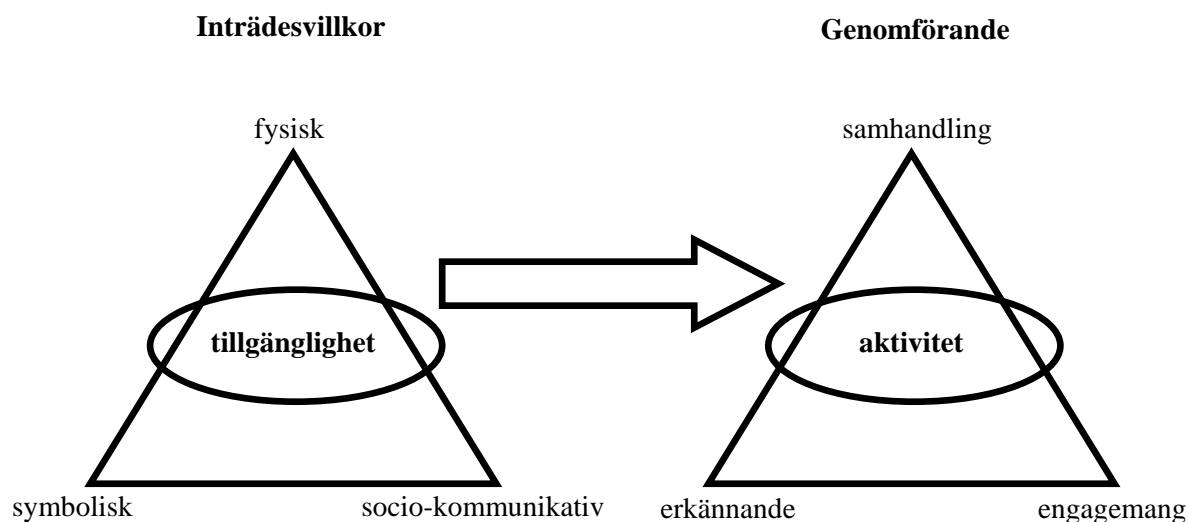


Fig. 6. Delaktighetens villkor (Janson, 2010)

Delaktighetsaspekten autonomi finns inte med i modellen (fig. 6). Anledningen är inte att den är mindre viktig, däremot är det lite oklart *var* den hamnar. Trianglarna i modellen handlar om förutsättningar att handla, autonomi ligger på sätt och vis utanför, som valet att handla eller inte handla, att göra det ställningstagandet självständigt. Engagemang är väl den aspekt som ligger närmast autonomi - ett engagerat handlande borde också vara autonomt? Men ställs frågan om hur förutsättningarna ser ut för att vara autonom, så är delaktighetsaspekten autonomi till stor del beroende av tillgänglighet. Resultatet från ungdomarnas samtal i fokusgrupperna kanske ger ett tydligare svar när det gäller delaktighetsaspekten autonomi. Autonomiaspekten kommer därför med först i resultatdiskussionen, där det redovisas för sig.

4.5 Resultatredovisning

Redovisningen av materialet från fokusgrupperna presenteras i två delar.

- Delaktighet i den seende kamratkulturen
- Delaktighet i kamratgruppen med andra ungdomar med synnedsättning

Som nämnts tidigare (fig. 6) är det inträdesvillkor, med tillgänglighetsaspekterna, samt aktivitet och genomförande, med de olika delaktighetsaspekterna, som bildar delaktighetens villkor. Materialet från fokusgrupperna delas in under de olika aspekterna och exemplifieras genom citaten från ungdomarnas samtal.

I de olika redovisade citaten från ungdomarnas samtal framgår det från vilken årskurs respektive citat är hämtat. Det är också markerat framför respektive deltagande i samtalen om det är en pojke, markerat som p, eller om det är en flicka, markerat med f. Där någon av de två medverkande i personalen säger något, är det markerat med pers. Varje deltagare betecknas med en godtycklig bokstav. Eftersom det finns två åk. sjuor betecknas de som 7:1, 7:2, respektive två åk. nior som betecknas 9:1, 9:2.

4.6 Etiska aspekter

Etiska aspekter och forskningskrav som individskydd, informations och samtyckeskrav har följts och beaktats så långt som möjligt (www.vr.se). Gruppen av ungdomar med svår synnedsättning/blindhet är liten till antalet. Det innebär att de enskilda individerna kan vara relativt lätta att identifiera, framförallt för personer som är yrkesverksamma inom fältet. Därför har en hel del överväganden gjorts just med tanke på individskyddet. Alla barn och föräldrar har fått ge sitt godkännande till att delta i studien, ingen har tackat nej. Det har också varit tydligt att det när som

helst under samtalet eller efter samtalet går att ändra sitt beslut. Vid redovisningen av ungdomarnas samtal står en bokstav framför varje uttalande. För att försvåra identifieringen har en slumpvis bokstav satts före respektive citat. Person A är med andra ord inte person A i en annan situation, det går inte att följa vem som säger vad från en beskriven samtalssituation till en annan. Däremot går det att se från vilken årskurs citatet är hämtat och om det är en pojke eller flicka som är citerad. I studiens datasammanställning togs årtal för respektive fokusgruppsamtal bort. Eftersom det finns en större risk att kunna räkna ut vilken grupp som går just det året och i just den årskursen. Allt insamlat intervjumaterial har behandlats konfidentiellt och min avsikt är givetvis att inte enskilda individer ska kunna identifieras.

5 Resultat

5.1 Delaktighet i den seende kamratkulturen

Första delen av resultatredovisningen handlar om inträdesvillkor i den seende kamratkulturen. Tillgänglighetsaspekterna, de fysiska, symboliska och socio-kommunikativa, är förutsättningar för inträde i de sociala kamratsituationerna och till de gemensamma aktiviteterna. Frågan är hur inträdesvillkoren ser ut för delaktighet på den kamratkulturella arenan i skolan.

Andra delen handlar om genomförandet i aktiviteten. Här redovisas delaktighetsaspekterna samhandling, erkännande, engagemang. Hur ser den levda erfarenheten ut i samspelet med andra? Vilka krav ställs på utförande i de olika aktiviteterna? Har man svårigheter när det gäller att hitta ett gemensamt fokus? Vilka kamratkulturella öppningar respektive barriärer synliggörs genom en analys i termer av tillgänglighet, samhandling, erkännande och engagemang?

5.1.1 Inträde i den seende kamratkulturen

Som nämnts tidigare är det viktigt att skapa ett bidrag vid själva inträdet i aktiviteten eller samtalet (Garvey, 1984). För att kunna bidra krävs att man har en uppfattning om vad aktiviteten eller samtalet handlar om. Att ha en visuell förlust gör att det ofta saknas information om vad som händer i samspelet mellan människor. I de olika fokusgrupperna återkommer ungdomarna ofta till olika strategier för att få tillgång till just denna information. I flera av samtalen från fokusgrupperna blir tillgänglighetsbristen tydlig. Nedan redovisar jag vad ungdomarna uttrycker genom att använda mig av Garvey 's olika steg för ett "framgångsrikt inträde".

5.1.1.1 Information

Först gäller det att hitta var kamraterna är och sedan genom olika strategier lista ut vad de gör. I exemplet nedan börjar alla skratta när B med ironisk nyfikenhet frågar, och vad gör ni där borta i hörnet? Alla verkar förstå hur fel det är att söka information om vad andra gör genom att fråga på det viset. C föreslår att man kanske kan fråga på något annat sätt, så att man inte låter så angelägen utan bara så där, vad görs? D lyssnar efter kompisarnas röster och skriker namnet på någon hon brukar vara med för att sedan lite "allmänt störigt" hänga på. Om man vet någon plats där alla brukar vara så kan man också gå dit och ta tag i någon kompis. Men hon säger också att det inte är så lätt att våga fråga, "...man måste träna på det".

Åk. 9:1

(p)B: Man frågar aldrig nästan. Jag tycker det känns så jävla pinsamt, vad gör ni Jag brukar liksom gå in i rummet och (*förställer rösten*) vad sysslar ni med här då och vad gör ni där borta i hörnet *allmänt skratt*. Jag brukar räkna ut vad de gör med hörseln någonstans. Jag har lärt mig att känna igen; ahha okey, dom spelar spel och dom där sitter vid datorn och nördar sig och dom sitter i hörnet och gömmer sig, jamen, det går blixtnabbt att ta in dom intrycken det är inte ens så att jag tänker på det. Det är inte ens så att jag kan säga att jag hör det utan mer att jag känner det, jag vet bara

(f)C: Jag tänker också på raster och så då kan man fråga; och vad gör ni då eller vad görs. Man kan ju också formulera sig så att det inte blir så där typ som om man vore jättenyfiken, bara veta allt, vad gör ni då (*förställer rösten*)

(p)B: Dunsta (*bestämd röst*) säger dom då

(f)D: Om det är liksom, om jag inte vet vad som händer runt omkring mig, då brukar jag gå efter kompisarnas röster och så brukar jag liksom skrika namn på någon jag brukar vara med och då hugger jag tag i någon och vara så där lite allmänt störig. Men vi brukar liksom hänga på varandra. Det är ingen som, man blir inte utanför, man blir liksom inte bortglömd då.

(f)D: Man kan, om man vet någon plats där man brukar vara, där alla brukar vara, då kan man ju gå ut, utgå ifrån att alla är där, då är det ju inte så svårt. Men det är en del, en del synskadade som jag känner som är lite rädda för att fråga, att ta tag i någon kompis bara, det är inte alltid så lätt. Man måste liksom träna på det och tänka så här, jamen det är ju bara jag, men man tror liksom att nu kommer jag vara jättejobbig med att göra det här. Men man får inte tänka så för då blir det bara värre. En del vet inte hur dom ska prata med mig eller hur man ska ta kontakt liksom. Dom kanske är nyfikna och så, men dom vet inte hur dom ska göra

5.1.1.2 Kontaktstrategier

Många av ungdomarna beskriver att det är svårt att ta och få kontakt med jämnåriga kamrater, de beskriver hur de nu försöker ändra på sitt eget beteende och hitta strategier, för att lättare ta kontakt med seende kamrater. Att lära sig "ta för sig" för att inte bli bortglömd och att inte vara blyg, återkommer i flera grupper. B säger att man inte kan räkna med att andra ska ta kontakt hela tiden. C berättar hur hon i sin förra skola stod i ett hörn och inte vågade ta kontakt.

Åk. 7:2

(p)B: Men man kan ju inte räkna med att alla andra ska ta kontakt hela tiden man måste ju kunna ta för sig själv, i synnerhet om man ser dåligt då måste man kunna ta för sig för annars är det så lätt att man blir bortglömd

(f)A: Jag blir det ibland, ibland när jag går ut så sitter det bara typ tre, fyra stycken och så sitter dom och pratar med varandra och så ska jag gå fram och så...jag tycker det är lite jobbigt ibland. Dom sitter och pratar och så ska jag gå fram och säga – får jag va med? Hej, får jag va med?

(f)C: Ähhh, men under det sommarlovet så bestämde jag mig för att okey, när jag går in i den här nya skolan då ska jag vara jätteöppen mot alla och inte vara så där blyg som en typ klassrums-mus som inte ens syns. Liksom i min förra skola så kunde jag bara stå i ett hörn och bara stå, för att jag inte vågade prata med någon.

I samma grupp beskriver två flickor hur de *vill* vara med, men att fråga om man får vara med, var något de gjorde när de var yngre.

Åk. 7:2

- (f)A: Ja, det här att fråga om man får vara med, det gjorde jag när jag var liten och gick på lågstadiet och dom sa neeej! Men då tänkte ja, men vad fan! Och sen gick jag in och var med ändå. Det funkade bättre dom blev så chockade, så dom brydde sig inte
- (f)C: Jag tror jag är ganska otrevlig på det sättet att jag lyssnar på folk och bara hoppar in i samtalet, men halååå, nu pratar ni om något spännande, jag vill vara med!

Åk. 9:1

- (f)A: Jag tycker det var lättare att komma in i en grupp när jag var yngre
- (p)B: Jaa det var det
- (P)C: Det håller jag med om, man frågade och va med

5.1.1.3 Att bidra med något

För att kunna bidra med något vid själva inträdet krävs någon form av gemensamt sakförhållande. Det gemensamma fokus eller sakförhållandet är de aspekter av saken eller leken som vi uppfattar på samma sätt (Janson, 2001). Ungdomarna tar upp flera exempel på hur bristande tillgänglighet till aktiviteten gör att det är svårt att uppfatta ”saken” på liknande sätt som sina seende kamrater. Exempelen nedan gäller *hur* och *vad* man ska prata om. Ungdomarna diskuterar skillnaden mellan *hur* seende och synskadade pratar. A beskriver att när man ser då förklarar man utifrån att man ser saker. Många gånger initieras samtal utifrån visuella ting eller händelser. Småprat som blir ett socialt bindemedel i vår kommunikation om väder och vind, kläder eller saker som händer runt om oss. D tycker mycket beror på vilket förhållningssätt de seende kamraterna har. C har provat olika sätt att ta kontakt, med mer eller mindre lyckade resultat. Hon provade att följa efter sina seende kamrater överallt, men märkte att det inte var någon bra strategi. Sedan tröttnade hon och ville att de skulle ta kontakt med henne också, de seende kompisarna fick komma till henne i stället om de var intresserade av kontakt.

Åk. 7:1

- (f)A: Men jag märker ändå skillnad mellan seende och synskadade liksom hur dom pratar ibland, när man ser då förklarar man mer utifrån att man ser saker. Det gör man ju inte då kanske man förklarar på ett annat sätt när man inte ser. Jag tycker bara att det är så
- (f)D: Jaa, allting beror på hur dom seende ser en, bara för att jag går fram till någon så vill dom kanske inte gå fram till mig
- (f)C: Jag gjorde så att nu har jag pratat med det här folket, nu får dom prata med mig också, men ähh det gick dåligt. Det roliga var att då tänkte jag, dom är väl inte såna då, så jag följde efter folket, överallt (*någon skrattar lite*) det var så. Jag var väl en sån här stalker typ, det var inte alls kul. Så höll jag på i sexan, men sen i sjuan så nej fuck this, jag orkar inte. Sen blev det mer, come if you want to (*bestämd röst*)

I samma grupp beskriver A att det är svårt att veta *vad* man ska säga. Att känna till de aktiviteter som klasskamraterna är engagerade i gör att aktivitetsgemenskapen kan delas. Om den inte delas blir det svårare att bidra vid själva inträdet i sociala situationer.

Åk. 7:1

(f)A: Med seende är det svårt, man vet inte vad man ska säga och så och dom pratar om en massa saker som jag inte känner till med spel och sånt. Kompisarna i skolan pratar om allt spel och såna saker som vi inte är inne i

(p)B:: Ja visst ja, så kan jag också känna ibland också, vi har så många datafreak på skolan. Då förstår inte jag vad dom pratar om, jag känner mig inte så intresserad så jag har inte orkat fråga

5.1.1.4 Fysisk Tillgänglighet

Det ungdomarna återkommer till i fokusgruppsamtalen är strategier för att få information om vad som händer i sociala sammanhang. Det gäller strategier för att ta kontakt och för att kunna bidra med något vid inträdet. De flesta situationer som beskrivs visar på tillgänglighetens betydelse, det gäller den fysiska, den symboliska och den socio- kommunikativa tillgängligheten betydelse för inträde. Den fysiska tillgängligheten innebär i det här avseendet att exempelvis hitta på skolgården eller att skolmiljön och aktiviteterna försvårar eller underlättar kontakten med andra klasskamrater. Det flera av ungdomarna beskriver är vikten av att veta vad som händer i det sociala sammanhanget och att vissa platser är knutna till bestämda aktiviteter. A och B beskriver hur det underlättade när de gick på låg och mellanstadiet och då fick syntolkning av läraren som var rastvakt, syntolkning som gjorde att de fick information om var de andra klasskamraterna var, och vad de gjorde:

Åk. 7:1

(f)A: Jag försöker få mina lärare att syntolka vad det är som mina kompisar gör. Men lärarna är ju inte alltid ute på rasten, på lågstadiet var det ju så, då gick dom med mig och sådär, men nu har dom slutat med det, från fyran. Nu får jag det bara ibland typ en gång och sen dröjer det jättelänge, jag får liksom be om det. Men när jag får det då vet jag liksom att nu är dom borta vid snöbollsplan och dom där är gör det, ja det blir lite skillnad Jag brukar faktiskt fråga två som är jätteschysta dom heter E och H, vad ska ni göra på rasten? Och ibland kanske dom säger att vi ska gå och sparka boll, och då liksom, jaha (*besviket tonfall*) Jag tror så här också att i den här åldern så är det lite åt det här hållet att man inte vet hur man ska hantera en synskadad, jag är ganska säker på att det är så

(p)B: På lågstadiet och även mellanstadiet, då fick jag, då var det lärare som var rastvakter, då fick jag hjälp med vad de andra gjorde ute och sånt, dom berättade att nu är dom och dom vid typ fotbollsplan och dom och dom vid gungorna. Nu är det inte så många som är ute, många är i korridorerna och hänger, men jag saknar det lite ändå, det gör jag

A beskriver också att hon tror att klasskamraterna inte vet hur de ska ”hantera en synskadad”. Dels visar det hennes tankar om att andra måste ”hantera” henne som synskadad. Andra måste förhålla sig till att hon har en synskada. Ska ”de andra” inte låtsas om att hon har en synnedläggelse eller ta särskild hänsyn? Det A beskriver är också att omgivningens osäkerhet kanske är större, eller upplevs som större när man blir tonåring. B saknar den information han fick genom rastvakten, när han var yngre. Rastvakten kunde berätta vad klasskamraterna gjorde ute och var de var någonstans. B konstaterar också att det inte är så många ute längre utan de flesta hänger i korridorerna.

Nedan ett samtal om osäkerheten i att inte ha information om vilka som finns runt omkring eller vilka som redan har gått ifrån matbordet. C beskriver hur han fortsätter att prata när kamraten gått därifrån, han undrar hur de andra som sitter runt omkring honom i matsalen, vad ska dom tro om honom? Funderingar om hur man uppfattas av andra och att inte utmärka sig som udda, är något

som återkommer i samtalen mellan ungdomarna. I exemplet nedan skapas en osäkerhet på grund av brist på tillgänglighet av vilka som finns runt bordet och vilka som gått därifrån. Bristen på informationen om vad som händer i det sociala sammanhanget gör att C utmärker sig på ett sätt som få fjortonåringar önskar sig.

Åk. 7:1

- (p)C: Jag vet en gång när jag satt och pratade med en kompis i matsalen och han sa inget när han gick så jag fortsatte att prata med honom, jag bara, Anders! Hallå! och då fattade jag att han gått, då blev jag lite småirriterad, men herregud han kunde ha sagt något
(f)E: Vad elakt
(p)C: Javisst då kände man så där, dom andra som satt runtomkring vad tror dom?
(f)F: Att du pratar med dig själv
(f)E: Jaa bla bla bla mmm
(p)C: Ja jag hade väl en lång diskussion där...

Åk. 7:2

- (p)D: När jag sitter och äter lunch med mina kompisar i skolan då brukar jag alltid äta inte så jättesnabbt som de andra gör, dom kastar i sig maten väldigt, väldigt snabbt
(f)E: Jag vet det är hemskt jag äter alltid så långsamt, jag äter hela lunchrasten
(p)D: Inte riktigt hela lunchrasten och mina kompisar bara går när jag bara är halvfärdig på tallriken och dom säger inget bara och då säger jag kan ni inte vänta på mig, nej det kan vi inte vi ska gå till Mettes och köpa godis för de gillar inte skolmaten
(f)E: Vi får inte ens gå utanför skolgårdens område
(f)A: När jag gick i min förra klass så frågade jag två tjejer om dom kunde vara med mig på rasten och så sa jag, kan vi inte synas vid klätterställningen och sedan när jag kom till klätterställningen, så var de inte där
(p)D: Dom hade lurat dig
(f)A: Jaa
(p)B: Det har hänt mig också

De snabba rörelserna till matsalen, hämta mat, äta upp för att sedan ha rast och kanske som D beskriver, hinna iväg till Mettes och handla godis med kompisarna. Snabba förflyttningar med stora aktivitetsytor skapar barriärer i form av brist på fysisk tillgänglighet. Att hinna med de seende kompisarna och att hitta över större områden. Här uppstår dilemmat med kamraternas hänsyn och omhändertagande, att vänta på sin kamrat - och strävar efter horisontalitet d.v.s. jämbördiga relationer med ett gemensamt fokus på aktiviteten. I detta fall skulle det kunna vara att hinna köpa godis på lunchrasten. Konsekvensen av brist på fysisk tillgänglighet blir en fråga om autonomi. I vilken grad har D möjlighet att påverka eller rå över situationen? Att hinna och att hitta för att vara delaktig med sina kamrater. A beskriver också att hon stämt träff med två flickor på rasten, när hon kommer till klätterställningen så är de inte där. Hon hittar dit, men det är svårt om inte omöjligt att veta var flickorna har tagit vägen. Kanske de hade tröttnat på att vänta, eller som A trodde, att de lurat henne.

5.1.1.5 Socio-kommunikativ tillgänglighet

Socio-kommunikativ tillgänglighet handlar om att språk, koder och regler kan användas och förstås i samspelet. Det gäller även hur man kommunicerar för att det ska bli begripligt för alla inblandade i sammanhanget. Mycket av vår kommunikation är visuell, det är mycket som sägs med kroppsliga

uttryck. Kring just detta tema finns det mycket funderingar, tankar och åsikter från ungdomarna hur man ska förstå sin omgivning och hur man kan göra sig förstådd.

Nedan ett exempel hur några av ungdomarna tycker det är svårt att höra och läsa av om det kamraterna säger är på skoj eller inte.

Åk. 7:1

(f)A: Ibland är det svårt att förstå om dom är allvarliga eller inte. Några klasskamrater jag har, jag vet inte om dom skojar eller menar allvar

(p)B: Men det hör man ju på rösten

(f)A: Ja på rösten, men man vet inte om dom menar allvar... eller skoj

Pers: Jaa, hur hör man på rösten liksom att någon skämtar, det kanske inte alltid är så lätt?

(p)B: Om dom skrattar är det lättare, men om dom pratar vanligt, man tror på dom

(f)F: Asså det där har jag också funderat lite på, för vissa som har skämtat med mig kan också låta väldigt allvarliga

(p)G: Som jag

(f)F: Ja ibland låter du väldigt allvarlig. Ja, typ alla i min omgivning gör det...

(p)G: Det är bara för att du är så lättlurad, du går lätt på skämt

(f)F: Ja ibland

(p)G: Det är så himla roligt att skämta med dig hahaha

Under samtalets gång flyttas fokus från beskrivningarna av svårigheter med att läsa av seende kamraters sätt att skoja, till att skämta med varandra, hur lätt man är att lura. Svårigheterna ungdomarna tar upp är att avgöra genom någons röst och tonläge, om det är skämt eller allvar. I samspel är det ofta små subtila nyanser i kroppsuttryck och i ton och röstlägen som säger oss om någon är allvarlig, ironisk eller vill skämta och lura oss. Den kulturella kontexten och sammanhanget vi befinner oss i hjälper oss att förstå vad som är vad. Sammanhanget kan också vara avgörande för hur vi upplever oss att vara utsatta för skämt eller elakheter. För att bidra vid inträde i olika sociala sammanhang gäller det att lista ut det kontextuella sammanhanget.

Åk. 7:2

(f)A: Det är lättare att läsa av synskadade dom förmedlar mycket mer än vad seende gör. Dom kan förmedla med miner och blickar som inte vi ser.

Flera av ungdomarna uttrycker en osäkerhetskänsla av att inte ha kontroll över vad seende tycker och uttrycker, tyckanden som inte uttrycks verbalt. Riktning är också något som några tar upp, att inte veta vem läraren eller kamraterna pratar till, om inte namnet nämns. Eller inte veta om andra räcker upp handen i klassrummet. Ett annat exempel är när läraren svarar genom att nicka ja, eller genom att svara, ”den finns där borta...”

Åk. 9:1

- (p)A Mest irriterande är när man typ frågar läraren om något i klassrummet och så nickar hon typ och så fortsätter man fråga och hon säger; A, jag har redan svarat. Man bara oohh jättejobbigt
- (f)B Eller typ när läraren säger; den finns där borta, men var är där då? Höger, vänster kan hon väl i alla fall säga

5.1.1.6 Symbolisk tillgänglighet

Symbolisk tillgänglighet handlar om att vi skapar oss en mening om vad saker och begrepp betyder och kanske svårast av allt, hur vi ska tolka andra människor och göra oss själva förstådda.

Symbolisk tillgänglighet handlar helt enkelt om att förstå utifrån de erfarenheter vi har. C berättar i exemplet nedan hur han vill få kontakt med några killar som spelade game boy. Han går fram och tar kontakt genom att börja prata om vilken fin musik det är, men han får inget svar tillbaka. C lyssnade in och skulle sedan göra ett inträde genom att bidra med något. Det var helt rätt enligt Garvey's slutsatser av framgångsrikt inträde. Men här hade troligen pojkarna olika fokus. De seende spelande kompisarna kanske inte ens hade funderat på musiken, utan var uppslukade av det visuella spelet. De uppfattade saken mot olika meningshorisonter, C uppfattade musiken, de andra pojkarna själva spelet, C:s försök till inträde/inpass blir därför meningslöst för dem (se fig. 2).

Åk. 9:1

- (p)C: Någon gång i femman där så stod det några killar och hängde med game boy på rasterna och jag är ju inte, jag kan ju inte vara med och spela det, så där gör mycket, i alla fall, men en gång så skulle jag försöka få kontakt, jag hade lite svårt att få kontakt med olika, så då frågade jag något om, ja det var ju fin musik eller något sånt där, som jag började prata om, jag frågade något om game boy grejset där, så jag kunde få något svar, men dom svarade ingenting

Men det finns också en nyfikenhet av att prata med seende om hur man uppfattar världen när man ser. Hur känns det att se? frågar A en flicka som tidigare varit seende.

Åk. 7:1

- (p)A: Sen tycker jag att det är lite roligt att samtala med seende kanske om sånt som ja, det kan ju vara sånt som jag inte riktigt kan hålla på med men som jag vill veta mer om hur det funkar
- (p)A: Ja, till exempel typ fotboll eller någonting sånt. Jag är inte så intresserad av just det, men något sånt och det här med att, jag är intresserad av att prata med seende om hur det är att se. Jag frågade faktiskt en gång en som hade sett och nu var blind, jag frågade, hur känns det att se? Men det kunde hon inte svara på. Det fick hon fundera på, men hon kunde inte riktigt svara på det
- (p)D: Ibland tänker jag så, gud jag vet inte hur mycket de andra ser för det är jättesvårt att veta hur bra de andra ser. Ibland tror jag att jag ser jätte...bland de bästa i hela världen, ingen kan se så bra och ibland tror jag att jag ser urdåligt, men sen typ om det är 100 m. kvar till mitt hus, så säger typ någon som är med mig, jag ser ditt hus nu! Då tänker jag, va? Hur kan du se så mycket? För jag vet inte exakt hur mycket dom kan se och jag kan inte vissa saker så bra
- (f)C: Det händer alltid mig också

A gillar att samtala med seende för att veta mer, han vill veta hur andra tänker och "veta mer hur det funkar". D försöker förstå hur mycket han ser i relation till andra seende kompisar, att göra

upptäckter genom andras reaktioner är ett sätt att förstå mer. Nyfikenheten att vilja erfara varandras perspektiv är just den kommunikativa process som gör att vi förändrar oss genom en perspektivförändring, som i sin tur leder till en vidgad meningshorisont (se fig. 2).

5.1.1.7 Sammanfattning av inträde i den seende kamratkulturen

Det flera av ungdomarna uttrycker, är hur viktigt det är att hitta strategier för att ta reda på var de andra kamraterna är och vad de gör. Det som gällde när de var yngre, gäller inte nu i tonåren. För att få den nödvändiga informationen om var kamraterna är och vad de gör, måste frågandet nu ske på ett annat sätt. För att bli accepterad i kamratkulturen gäller det att inte låta för nyfiken eller angelägen. Om man inte vågar gå fram eller inte riktigt vet vad man ska säga så måste man ”träna sig själv” för att lyckas bättre och inte bli ”en tyst mus”. Det är påfallande i samtalen mellan ungdomarna att det hänger på ungdomarna själva att skaffa sig egna strategier.

I Garvey´s (1984) olika steg för ett ”icke- framgångsrikt inträde” gäller att inte be om information och att inte tala om sig själv sina tyckanden eller kritisera aktiviteten. Mycket av diskussionerna och tankarna från ungdomarna handlar om just detta. Att hitta strategier för att få information, utan att vara för angelägen och absolut inte som när de var yngre, fråga om man får vara med. Men det går inte heller att vara tyst för då märks man inte. Exempel på sådana strategier är pojken som av erfarenhet försöker lista ut vad de andra gör genom att lägga på minnet vad kompisarna brukar göra och framförallt inhämta information genom hörseln. Eller flickan som lite nonchalant ”störigt” hänger på någon klasskompis när det är dags för rast, för då kommer hon automatiskt med de andra redan från klassrummet. Eller flickan som när hon skulle börja sjuan bestämde sig för att hon måste våga börja ta kontakt. I den tidigare skolan hade hon stått i ett hörn och hoppats på att någon skulle komma fram. Nu när hon just börjat sjuan försöker hon ta mer plats, så att kompisarna ska upptäcka att hon vill vara med. Alla verkar ha sina olika berättelser för hur de försöker hitta fungerande strategier för att kunna ta och få kontakt, medvetna om vad som fungerar och inte fungerar i kamratkulturen när man är tonåring.

Flera av ungdomarna beskriver också hur aktivitetsgemenskap underlättar vid själva inträdet. Att veta vad man ska prata om. De beskriver också hur det försvårar inträdet när aktiviteten *inte* delas, ofta beroende på att aktiviteten bygger på en visuell upplevelse. När tillgängligheten inte finns, blir det svårare att initiera samtal, eller som några uttrycker: ”seende pratar utifrån att man ser saker” eller ”med seende är det svårt, man vet inte vad man ska säga och så och dom pratar om en massa saker som jag inte känner till med spel och sånt”. I en seende kultur är ingångarna till samtalen ofta visuella. Ungdomarna tar upp flera exempel på hur bristande tillgänglighet till aktiviteten gör att det är svårt att uppfatta ”saken” på liknande sätt som sina seende kamrater. Det gäller både *hur* och *vad* man ska prata om där intressegemenskap för exempelvis ett spel, bygger på en tillgänglig information för att upplevelsen ska kunna delas.

Den fysiska tillgängligheten, som att ha tillgång till information om rummet och vilka som finns i närheten, är ibland avgörande för om det kan bli någon kontakt. Många av de situationer som ungdomarna beskriver visar att arenan inte är självklart närvarande och tillgänglig. Snabba förflyttningar med stora aktivitetsytor skapar barriärer i form av brist på fysisk tillgänglighet. Att hinna med de seende kompisarna och att hitta över större områden. Här uppstår ibland dilemmat

mellan kamraternas hänsyn och omhändertagande, att vänta på sin kamrat - och strävar efter horisontalitet d.v.s. jämbördiga relationer med ett gemensamt fokus på aktiviteten.

Ungdomarna beskriver situationer där det är svårt att läsa av andra seende kompisar. När inte den visuella informationen finns gäller det att få grepp om vilka som är där och sedan läsa av subtila nyanser i ton och röstlägen som säger oss om någon är allvarlig, ironisk, skämtar eller kanske luras. Ungdomarna beskriver att just detta leder till missförstånd och svårigheter – att veta om någon skojar eller menar allvar. Flera uttrycker också en osäkerhetskänsla av att inte ha kontroll över vad seende tycker och uttrycker, tyckanden som inte uttrycks verbalt. Riktning är också något som några tar upp, att inte veta vem läraren eller kamraterna pratar till, om inte namnet nämns. Brist på socio-kommunikativ tillgänglighet påverkar även den symboliska tillgängligheten och tvärtom. Den symboliska tillgängligheten handlar helt enkelt om att förstå utifrån de erfarenheter vi har. I ungdomarnas berättelser förstår man att detta ibland skapar missförstånd. Som i exemplet med pojken som ville ha kontakt med sina spelande kompisar. Att primärt erfara saker visuellt eller auditivt gör att det ibland blir olika fokus. I detta fall var det musiken kontra det visuella spelet som var fokus för pojkarna. Brist på den symboliska tillgängligheten påverkade även den socio-kommunikativa tillgängligheten i form av den icke verbala kommunikationen som gjorde att pojken inte fick någon respons. Troligen visade de andra pojkarna sin reaktion med sitt kroppsspråk, de fortsatte spela sitt spel och tyckte kanske att frågan och försöket till inträde med fokus på musiken var ovidkommande. Men de uttryckte aldrig detta verbalt. Sättet att kommunicera blev inte tillgängligt och begripligt för alla inblandade i sammanhanget. Överhuvudtaget visar alla citerade exempel att tillgänglighetsaspekterna, går i varandra. Måltidsexemplen på fysisk tillgänglighet påverkar socio-kommunikativa tillgängligheten. Skämt – allvar exemplen på socio-kommunikativa tillgängligheten skapar också symboliska barriärer, de symboliska barriärerna vid game-boy spelet beror också på fysiska och kommunikativa barriärer. Detta är innebörden i den triangelform (fig. 6) som visar att tillgänglighetsproblem i ett avseende kan skapa tillgänglighetsproblem också i andra avseenden.

Bristen på både fysisk, symbolisk och socio-kommunikativ tillgänglighet påverkar inträdet och skapar svårigheter i möjligheterna till delaktighet i den seende kamratkulturen. Det skapar ibland en ömsesidig problematik, hos både synskadade och seende som i sin tur ger situationerna en ibland ansträngd karaktär. Det visar också hur avgörande tillgänglighetsaspekterna, de fysiska, symboliska och socio-kommunikativa, är för inträde i de sociala kamratsituationerna och till de gemensamma aktiviteterna.

5.1.2 Aktivitet och genomförande i den seende kamratkulturen

5.1.2.1 Samhandling

För att vara delaktig krävs att man ges möjlighet att vara med i samma aktiviteter eller handlingar som andra. Samhandling innebär inte nödvändigtvis att aktiviteten eller handlingen utförs på samma sätt, utan mer att ingå i en helhet där alla aktörer är aktiva, men kanske på olika sätt. Vid visuell förlust finns vissa aktiviteter som är svårare att delta i. Därför får själva aktiviteten stor betydelse – aktivitetsgemenskapen är något som ungdomarna ofta återkommer till. Många beskriver, som nämnts tidigare, att det var lättare när man var yngre och att det nu i högstadiet finns färre aktiviteter att delta i. Dessutom fungerade fritids som en mötesplats när de var yngre. D beskriver att själva aktiviteterna under rasterna som rollspel och pingis gör det svårare att vara med, aktivitetsgemenskapen underlättade kontakten när man var yngre.

Åk. 9:1

(f)D: Asså jag vet inte, nu har jag gått med samma kompisar i samma klass sen jag gick i förskoleklass och då när man lärde känna varandra så var det lättare. När man var yngre så gjorde man mer grejer tillsammans när man till exempel gick på fritids, det gör man ju inte längre. Jag hade kompisar och så tills jag gick i typ fyran -femman sen så fick dom bara andra intressen och man slutade på fritids och då var man inte lika mycket med varandra och tappade kontakten jättemycket. I skolan, då är man ju i skolan, sen finns det raster men då spelade dom andra rollspel eller något. Vissa saker kunde man ju inte vara med på inte pingis och så...

Åk. 9:2

(p)F: Jag hade också jättemycket kompisar i låg och mellan fast på högstadiet så... antingen så kom vi bort från varandra eller så gled vi ifrån, men jag har några kompisar nu också

(p)F: Man tappar intressen man har haft gemensamma intressen men så när man växer upp så går man ändå olika vägar när det gäller intressen och då kanske man pratar allt mindre och mindre, bara för att aaah, det funkar inte som vänner längre när man inte har något gemensamt, som vänner har. Det är liksom det som är orsak att man glider ifrån varandra. Eller att någon har gjort något som gjort mig sur, det kan också vara en sak... men det är sällan det blir så, det är vanligare det här med intresset

Flera av ungdomarna beskriver hur de ”glider ifrån varandra”. Fundamentet för vänskap är som flera beskriver, att ha gemensamma intressen och det blir svårare med åldern. Har man inte längre gemensamma intressen så har man inte heller lika mycket att prata om. F konstaterar att det är därför man glider ifrån varandra.

A beskriver att hon tror synskadan påverkar personligheten och vilka intressen man väljer. Hon skulle kanske ha valt fotboll som intresse om hon hade sett. A beskriver också att: ”Både på min

nuvarande och i min gamla skola så tycker dom seende om helt andra saker än vad jag tycker är roligt”

Åk. 7:2

(f)A: Men som jag sa, jag tror faktiskt att synskadan har inverkat på ens personlighet för att, för mig har den i alla fall gjort det tror jag..

(p)B: Hur då

(f)A: Jag tror att den har påverkat mer än vad folk tror. Den påverkar ju ens intressen, hade jag sett så hade jag kanske hållt på med fotboll eller något annat

(f)C: Jag också.

(f)A: Så jag tror faktiskt att synskadan har påverkat mig en hel del

Pers: Är det det du tror är det avgörande A, vad man kan göra tillsammans, det gemensamma

(f)A: Ne jaa, det är väldigt viktigt, för seende håller på med helt andra saker i min skola.

(p)D: Vad då till exempel

(f)A: Både på min nuvarande och i min gamla skola så tycker dom seende om helt andra saker än vad jag tycker är roligt. Basket, fotboll nej basket är roligt så det pratar vi inte om här.

Fotboll snackar vi om här och tennis och badminton, tråkigt. Men så basket håller jag på med och det tycker ju seende om också och det tyckte dom var coolt när jag sprang omkring och höll på med basketövningar. Ja, det tror jag att jag skulle ha hållit på med mycket mer om jag såg. Då skulle jag kanske ha gått på basketträning, det gör jag ju inte nu för jag vill inte hålla på med målskytt och sånt, så jag håller mest på med passningsövningar och dribblingar.

Att vara med i samma handling att dela intressegemenskap är något som många av ungdomarna tycker har blivit svårare på högstadiet och det beror främst på intressegemenskapen eller brist på intressegemenskap. När de var yngre var exempelvis fritids en arena att mötas på och aktiviteterna var lättare att vara delaktig i. Det finns två tydliga perspektiv i det som ungdomarna beskriver. Ett aktivitetsperspektiv där kravet på själva utförandet i aktiviteten blir avgörande för om det är möjligt att delta eller inte. Här handlar det främst om tillgänglighet till aktiviteten. Samt ett personligt intresserelaterat perspektiv, där det både handlar om vilket intresse och vilket engagemang man upplever att man har till aktiviteter. Det *kan* också vara en efterhandskonstruktion eller rationalisering, över lång tid, som förklaring till att man inte deltar i vissa aktiviteter - en förklaring på bristen av delaktighet i gemensamma aktiviteter under en tid. Brist på tillgänglighet i vissa aktiviteter och därav barriärer för möjlighet till samhandling skapar också brist på personligt engagemang för vissa aktiviteter.

5.1.2.2 Engagemang

Medan samhandling som delaktighetskomponent definieras i objektiva termer (samhandling förekommer eller förekommer inte på ett observerbart sätt), är däremot engagemang definierad som en subjektiv upplevelsekomponent (Janson, 2005). 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. Delaktighetsaspekten engagemang, blir därför utifrån samtalen i fokusgrupperna en tolkning av när engagemanget ”känns i luften”. Några enskilda intervjuer har inte gjorts och därför är det svårt att veta helt säkert när och i vilka frågor var och en känner engagemang. Men i samtalet mellan ungdomarna går ändå att urskilja ett upplevt engagemang i vissa frågor och många uttrycker också i vad de känner engagemang och intresse. En gemensam meningshorisont leder exempelvis till ett större engagemang. Utan en förståelsemässig tillgänglighet är det svårt att skapa ett engagemang. Ett delat intresse som ungdomarna efterlyser i exemplen ovan, leder ofta till ett delat engagemang.

I nästa exempel uppstår en engagerad delaktighet i gruppen kring de seendes osäkerhet och rädsla för hur de ska ta kontakt. F beskriver att ”det är svårt för dom, dom vet inte hur dom ska förklara vissa saker...”

Åk. 7:1

(f)E: En del seende tycker liksom synd om, åh stackars henne hon kan inte se, hon kan inte göra som vi kan. Hur ska vi kunna umgås med henne och alla, kanske inte alla tänker så men det finns många som tänker så, men det alldeles för vanligt. Det är samma med folk som sitter i rullstol och sådär och dom är rädda för att liksom göra bort sig eller göra fel

(f)F: Jag tror också lite på det att det är svårt för dom, dom vet inte hur dom ska förklara vissa saker och ibland brukar jag fråga så här om jag hör några skratta, då brukar jag fråga – vad skrattar ni åt, typ och då brukar dom förklara och så, men vissa gånger så är det nog att dom inte vet hur dom ska förklara

(p)B: Ja men jag tror att dom inte riktigt vet hur det ska ta det, hur man ska ta det, hur man ska behandla en, hur man ska säga till en synskadad om man kommer fram dom vet nog inte riktigt, ska man fråga vem det är, eller ska man säga vem det är, eller hur ska man göra

(p)G: Dom kanske tycker det är löjligt att säga, hej jag är

(p)B: Javisst

Det uppstår en engagerad delaktighet kring erfarenheter som dels visar den egna gruppens kompetens, dels visar den egna gruppens utsatthet inför majoritetskulturen. Det uppstår också en engagerad delaktighet i erfarenheterna av ”de andras” osäkerhet, rädsla och inkompetens. Ett enande i ett vertikaliserat omsorgstagande för de seende kamraterna som inte vet hur de ska initiera kontakt. Men det skall understrykas att det här i själva samtalet skapas något av en ”kamratkultur mellan ungdomarna med synnedsättning” och att engagemanget ligger i det, inte i de seendes kamratkultur, som kommer till uttryck.

Det finns inte så mycket material från fokusgruppsamtalen när det gäller delat engagemang med seende kamrater i skolan. Det behöver inte betyda att det inte finns en känsla av delat engagemang med kamraterna i skolan. Kanske det i just detta sammanhang är det gemensamma som gruppen av ungdomar med synnedsättning har, som främst förs fram i samtalen. Eller så är det så att ungdomarna sällan känner engagemang med sina seende kamrater? Nedan ett exempel där B beskriver att han brukar läsa eller lyssna till serietidningar, den intressegemenskapen har han med andra synskadade, men inte med sina seende kamrater, de känner inte till Bubbel eller Oboy. B har ett stort engagemang i det som sägs i senaste taltidningarna, men han kan inte dela detta med de seende kamraterna. Hans engagemang i detta är inte heller erkänt av kamraterna i skolan.

Åk. 7:1

(p)B: Ja, till exempel med synskadade pratar ju jag om serietidningar som Bubbel och Oboy (taltidning) och sånt, men när det typ är seende som man pratar med så har mina kompisar åtminstone en av dom kallat mig för tönt. Man blir trött på honom när han säger (*härmar med rösten*) du är en tönt som läser serietidningar. Han vet ju inte ens vad det är...

Vad är det för fel med det, det är rätt kul. Du kanske också läser serietidningar när du inte har något att göra

(f)C: Det gör han säkert

(f)D: Han vågar bara inte erkänna det

5.1.2.3 Erkännande

Även i samtalen som berör ungdomarnas egen utsatthet märks ett stort delat engagemang. Medan engagemang handlar om en subjektiv delaktighet hos individen handlar erkännande om omgivningens subjektiva syn på närvaron i olika situationer. Många av ungdomarna beskriver svårigheter och besvikelser just när det gäller att känna sig erkänd och accepterad av sina klasskamrater. Samtliga fokusgruppsamtal berör detta på olika sätt. En gemensam nämnare som kommer upp vid samtalen är obehaget att bli ignorerad. Nedan ett utdrag från ett samtal om att känna sig ignorerad. A börjar med att berätta att han har haft det ”görbra” i skolan. Men han förstår vad kamraterna pratar om och tycker att bli ignorerad måste vara ”det värsta av alltihop”.

Åk. 9:1

(p)A: Ähh, du jag måste säga att jag faktiskt haft det görbra jag har haft det väldigt bra i min skolgång! Jag har inte blivit illa behandlad, någonting. Men jag kan tänka mig, att det värsta, ja det här är ju fruktansvärda saker alltihop det här. Men som någon sa förut, att bli ignorerad måste ju vara helt förbaskat...! om man försöker att få kontakt och blir ignorerad, ja det har jag faktiskt blivit en gång.

(f)B: Det blev jag av tjejerna i min klass. Killarna trakasserade och tjejerna frös ut

(f)C: Typ när man går fram till någon i omklädningsrummet och Hej! inget svar

(f)B, C: Heeejjj!! Halååå!!

(f)E: Skaka liv i människan

(f)B: Jag känner igen mig

(f)C: Inget svar, skulle du kunna följa med mig till parkeringen? inget svar... men okey, dom vill verkligen inte prata med mig. Så är det ibland, vem man än vänder sig till, ingen svarar!

Det är det värsta jag vet. Det värsta jag någonsin har varit med om det gjorde mig deprimerad

(f)B: Var det flera gånger?

(f)C: Det pågick under hela femman och sexan

Pers: Händer det någon gång så kan det väl vara ett slags missförstånd

(f)C: Neej, det här hände ofta, om jag har gått upp i centrum med min mamma och så har jag stött på folk från min gamla skola så har dom verkligen inte låtsas om som om jag existerat. Det har slutat med att då låtsas inte jag om dom heller. Men om det kommer någon från min nya skola då hejar dom och allting. Hej! hur är det? är det bra? Första gången jag var med om det så blev jag jättechockad. Jag bara, vänta, någon pratar med mig, oaaoo!

allmänt skratt

Att inte få svar eller respons upplevs som ”det värsta” och som ett tydligt tecken att ”ingen vill prata med mig”. När synen inte finns är det verbala svaret eller den fysiska kontakten det enda sättet att veta om någon har lyssnat eller att kunna uppfatta någons gillande eller ogillande. C berättar att de gamla klasskamraterna inte säger något när de möts och de behandlar henne som om hon inte existerar. Medan de nya kamraterna hejar och frågar hur det är. Hon uttrycker vilken stor skillnad det gör att de nya klasskamraterna pratar med henne. Denna verbala respons blir så avgörande både med tanke på den nödvändiga informationen om det sociala sammanhanget, men också för vår känsla av att existera. Finns det någon där, kan någon svara på min fråga? Om det inte blir någon respons, eller responsen tolkas som ett ogillande utan att man förstår varför, skapar det osäkerhet eller som C beskriver, att bristen på verbal respons gjorde henne deprimerad.

Flera av ungdomarna beskriver hur de upplevt allvarliga trakasserier i form av mobbning och kränkningar. Några har bytt skola av den anledningen andra har utsatts för så allvarliga händelser i klassen att de polisanmält skolan:

Åk. 9:2

(f)A: Asså, det är ju roligt att ni tar upp det här för jag har ju haft väldigt mycket sociala problem i låg och mellan och det har nog varit för att jag har varit väldigt sluten. Jag har liksom inte vågat släppa in någon in på livet och jag har haft väldigt dåligt självförtroende, Sen så blev jag illa behandlad, trakasserad och då bytte jag skola. Jag liksom sa ifrån och polisanmälde killarna som gav sig på mig och sedan dess fick jag väldigt bra självförtroende .

(p)C: Det som jag tycker är dåligt i skolan, det är en kille som går i min klass som är så här kaxig och tror att han är något mot alla. Sen så kom han så här oöähh (*reser sig från stolen och gör ett utfall*) han slår mig och håller på och sprider falska rykten och säger saker om mig. Böh, plötsligt så där och håller på hela tiden, ska skrämmas

Skolan gjorde ingenting, dom brydde sig inte. Min mamma pratade med skolan, till slut så kallade dom mig och sen dom brydde sig inte En gång trodde jag att han ville skojbråka lite så då garvade jag, skojbråka är att slåss lite, men sen så kom han med värsta åh, sen så slog han och några kompisar mig. När det kom upp så sa dom till rektorn att jag hade garvat, att det inte var på allvar. Jag trodde ju först att han bara ville skoja. Så till slut så gick jag och min mamma och polisanmälde han för allt han gjorde

(p)D: Att alla blir mobbade i skolan, vad är det här för ställe..

(p)C: Han håller på nu också, men lite har han ändrat på sig. Han har ändå tagit avstånd. Han har kommit ibland men han vet att man kan gå till polisen, men skolan brydde sig inte...

C trodde att killarna ville skojbråka men det visade sig vara allvar och han blev slagen av flera av sina klasskamrater. I samtalet efteråt med rektorn fungerade denna ”feltolkning” som en ursäkt för att de missförstått varandra. Det är troligt att om det C beskriver bygger på ett missförstånd, så beror det troligen på en brist av den symboliska tillgängligheten. Utan den visuella informationen i samspelets svängningar och tolkningar, är förutsättningarna givetvis svårare. Om situationen nu var ett missförstånd, det kan också vara en efterkonstruktion av kamraterna. Det kan ha varit en medveten strategi att bortförklara våldshandlingen genom att skylla på ett missförstånd i samspelet med en kamrat som inte ser. Efter att flera har beskrivit olika typer av trakasserier reagerar D spontant med att verkligen undra: ”att alla blir mobbade i skolan, vad är det här för ställe”? En spontan reaktion efter att ha lyssnat till vad kamraterna berättat. I fokusgruppsamtalen som rör exkludering, kränkningar och mobbning så är det förvånansvärt lite som de vuxna nämns. Ingen av ungdomarna har nämnt att de sökt stöd eller fått stöd av någon lärare eller annan personal på skolan. Om det beror på att det faktiskt inte fått stöd därifrån eller om det beror på att de i detta sammanhang tillsammans med andra ungdomar inte nämner det vet jag inte. Det kan också vara ett exempel på hur man vill hålla vuxna utanför kamratkulturens arenor, kamratkulturens strävan efter oberoende. I nästa samtal pratar flickorna i årskurs nio om att vara utstötta och hur andra utstötta tjejer dras till just dom.

Åk. 9:1

(f)G: Jag började ju också hänga med den utstötta tjejen. Jag är tyvärr fortfarande kompis med den utstötta tjejen, fast jag är inte överförtjust i henne

(f)H: Stackars alla utstötta tjejer

Pers: Ja, vad gör vi åt det?

(f)E: Fast jag var utstött tjej på mellanstadiet jag hade trevligt

(f)G: Dom utstötta tjejerna dras till mig

(f)E: Jag tyckte om att vara utstött tjej det var jag i mellanstadiet, jag stod i mitt hörn och skralade, jag trivdes så bra så (*låter bestämd, möjligen ironisk*)

(f)H: Jag tyckte inte om att vara utstött tjej

(f)E: Men det var för att jag kände alla i skolan så det var inte så att ingen tyckte om mig, jag bara umgicks inte med dom, jag trivdes med det

Det gemensamma flickorna beskriver är att de själva inte väljer kamrater. Som ”utstött” är valet att bli kamrat med andra ”utstöta”. E beskriver att hon tog till sig rollen som, den udda. Hon säger att hon trivdes med det: ”jag stod i mitt hörn och skralade, jag trivdes så bra så”.

Identitetsarbetet utvecklas ur samspelet mellan omvärldens erkännande och det egna självets bearbetning. Blir man inte erkänd på annat sätt så kan man ta rollen som ”den udda”. Möjligen är detta en strategi för att hantera det stigma som tidigare beskrivits, i stället för att inta en offerroll så omformulerar man sin position till handlingskraft. Poängen är inte att undgå själva stigmat, det är ändå inte möjligt. Genom att däremot ta kommandot över stigmat, kan man bli något mindre sårbar för dess kraft. Att ta kommandot och leva ut den roll som man har tilldelats.

I samtalen mellan ungdomarna, även mitt i allvarliga samtal, skämtas det om de föreställningar som andra har. Kränkningar görs i gruppen om till skämt. Uttryck som ”blindo” eller ”blindstyren” som många själva har blivit kallade för av seende kamrater, tar de här själva kommandot över.

Åk. 7:2

(p)B: Man blir inte retad när man är med synskadade och sen seende som ... åååh flytta på dig din blindo

(f)C Blindo, blindo! har jag faktiskt hört flera gånger

(p)B: Flytta på dig, sa jag..

Allmänt skratt

(f)D: Eller blindstyre det brukar jag använda som en..

(f)E: Ja, vi är ju blindstyren

(f)D: ja

(f)E: Är det några problem med det

(p)B: Flytta på er blindstyren

Ännu mer skratt

(f)D: Min förra blogg hade bloggtiteln, ett ungt blindstyres liv

A, B, F m.fl.: Bra, coolt

Ziehe (1982/2008) skriver om hur viktigt det är att skapa möjligheter och plattformar för ungdomar till reflexivitet dvs. att iaktta sig själva tillsammans med andra i förhållande till omvärlden och omvärldens föreställningar. Samtalet mellan ungdomarna ovan kan vara ett exempel på hur icke-erkännande föreställningar om blinda formuleras om i gruppen, genom exempelvis skapande av bloggtiteln: ”ett ungt blindstyres liv”. Ett initiativ som skapar engagemang hos alla i gruppen och kanske ett exempel på det som i kamratkulturen är ”skapande av gemenskap”.

Sista exemplet av delaktighetsaspekten erkännande, är från ett samtal där A beskriver hur han inte fick komma in på det disco, där hans kamrater redan var.

Åk. 9:2

(p)A: Jag har nog varit med om liknande. Det var när jag skulle på disco för tre år sen, jag gick i femman, då ville dom inte släppa in mig, för jag inte såg. Dom sa att här får bara seende komma in, för det var elever som stod i dörren

(f)B: Taskigt!

(p)A: Jaa då blev jag arg

(p)C: Men fick du reda på, så kan man väl inte...

(p)A: Nej

(f)B: Kom du in till slut

(p)A: Jaa, jag slog mig bokstavligen in

Är detta en situation där vuxenvärlden har överlämnat "dörrvaktsmakten" till ungdomarna själva, eller är det möjligen en situation där bristen på den socio- kommunikativa tillgängligheten skapar missförstånd? Kanske både – och, men resultatet blev ändå en exkludering av A, som inte fick komma in på discot.

5.1.2.4 *Sammanfattning aktivitetsgenomförande i den seende kamratkulturen*

Många av ungdomarna beskriver svårigheter och besvikelser just när det gäller att känna sig erkänd och accepterad av sina klasskamrater. Samtliga fokusgruppsamtal berör detta på olika sätt och en stor del av materialet visar sig handla just om detta. Från ungdomarnas perspektiv är inneslutande och uteslutande handlingar en del i det vardagliga relationsarbetet, som hela tiden pågår i skolan (Wrethander Bliding, 2007). För att skapa gemenskap med några eller någon, är det ibland nödvändigt att utesluta andra. Detta relationsarbete som pågår i kamratkulturen är något alla barn och ungdomar ständigt ingår i. Men materialet visar att det finns vissa svårigheter som ungdomarna oftare återkommer till. Det gäller främst obehaget att bli ignorerad, att inte få svar eller någon typ av respons. När synen inte finns är det verbala svaret eller den fysiska kontakten det enda sättet att veta om någon har lyssnat eller att kunna uppfatta någons gillande eller ogillande. Flera av ungdomarna beskriver också hur de upplevt allvarliga trakasserier i form av mobbning och kränkningar i skolan. Att i samspelet läsa av de seende kamraterna "fel", fick svåra konsekvenser för en av pojkarna. Flera kände igen sig i svårigheterna att läsa av seende kamrater, om de menar allvar eller om det är på skoj. Många (speciellt flickor) beskrev att de inte själva kan välja kamrater utan att man som "utanför" blir hänvisad till att bli kamrat med andra "utstötta". I samtalen märks också att upplevda kränkningar från kamratrelationerna i skolan, görs om till skämt i gruppen med andra ungdomar med synnedsättning. I fokusgrupperna finns flera exempel på hur icke- erkännande föreställningar om blinda formuleras om i gruppen till olika humoristiska uttryck

Att vara erkänd och accepterad av de andra i gruppen eller klassen påverkar också möjligheterna till att vara med i samma handling. För att vara delaktig krävs att man ges möjlighet att vara med i samma aktiviteter eller handlingar som andra. Själva aktiviteten får stor betydelse – aktivitetsgemenskapen är något som ungdomarna återkommer till. Många beskriver att aktiviteterna var lättare att delta i när de var yngre, att det nu på högstadiet finns färre gemensamma aktiviteter tillsammans med seende klasskamrater. Att finnas med i samma aktiviteter skapar i sin tur ett större engagemang. I några av fokusgrupperna märks engagemang när samtalet kommer in på erfarenheter, dels erfarenheter som visar den egna gruppens kompetens, dels erfarenheter som visar den egna gruppens utsatthet inför majoritetskulturen.

Det blir tydligt hur de olika delaktighetsaspekterna samspelar och påverkar varandra. Ett lågt erkännande skapar en låg grad av samhandling som i sin tur ger ett lågt engagemang. Finns man inte med i samma handling så finns det inte så mycket att erkänna, inget att innesluta i relationsarbetet. Eller tvärtom, gemensamma upplevelser skapar kamratkulturell gemenskap som skapar engagemang och aktiviteter där man finns med i samma handling.

5.2 Delaktighet i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning

Första delen av resultatredovisningen handlar om inträdesvillkor i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning. Tillgänglighetsaspekterna, de fysiska, symboliska och socio-kommunikativa, är förutsättningar för inträde i de sociala kamratsituationerna och till de gemensamma aktiviteterna. Men hur ser inträdesvillkoren ut för delaktighet på den kamratkulturella arenan när det gäller kamratgruppen med ungdomar med synnedsättning, - en minoritetens kamratgrupp? Skiljer sig inträdesvillkoren mot den seende majoritetskulturens inträdesvillkor? Hur ser tillgänglighetsvillkoren för de gemensamma aktiviteterna ut i denna grupp?

Andra delen handlar om genomförandet i aktiviteten. Hur ser den levda erfarenheten ut i samspelet med andra? Har man svårigheter när det gäller att hitta ett gemensamt fokus? Eller är det lättare i denna grupp? Vilka krav ställs för delaktighet och utförande i de olika aktiviteterna? Delaktighet redovisas här i form av aspekterna samhandling, engagemang och erkännande. I det material som fokusgruppssamtalen ger är det svårare att tydligt särskilja de olika delaktighetsaspekterna, när det gäller genomförandet i aktiviteten tillsammans med andra ungdomar med synnedsättning. Aspekterna går mer in i varandra och kommer också att presenteras så.

5.2.1 Inträde

Hur initierar man inträde i sociala sammanhang med andra ungdomar med synnedsättning? Går det att omsätta Garvey's olika steg för ett framgångsrikt inträde i en kamratgrupp där den verbala kommunikationen är den mest betydelsefulla? Hur resonerar man om detta? Först en flicka som funderar och reagerar på hur man kan få reda på vad andra pratar om. Situationen gäller hur man gör inträde i seende kamraters sociala sammanhang. Men samtalet med en annan flicka med synnedsättning gäller om man verkligen kan stå bredvid när andra pratar. Hur uppfattas det, kan det uppfattas som om man "tjuvlyssnar".

Åk. 9:1

(f)A: Jag pratade med en annan synskadad tjej för länge sen och hon sa att, men fy vad otrevligt då tjuvlyssnar man ju, men vadå dom står ju på en offentlig plats! Dom kan ju inte tro att dom får vara helt för sig själva"

Nedan, ett längre utdrag ur ett samtal mellan ungdomarna, där de beskriver på vilket sätt synskadade förmedlar mer till varandra. Ungdomarna beskriver hur de använder sig av ljudminer, tonlägen eller röstlägen för att parallellt med det innehållsmässiga förmedla en känsla – en ljudmin. Det är en slags metakommunikation (Bateson, 2000) en verbal kommunikation på två plan.

Det som sägs och händer i gruppen är också intressant med tanke på det gemensamma konstruerandet av uttryck, som ungdomarna skapar och ger ett innehåll, där personalen (den vuxne) inte förstår vad som menas - ett gemensamhetskapande i deras egen kamratkultur.

Åk. 7:2

(f)B: Det är lättare att läsa av synskadade dom förmedlar mycket mer än vad seende gör. Dom kan förmedla med miner och blickar som inte vi ser.

(f)E: Jaa, just det

Pers: På vad sätt förmedlar ni till varandra på ett sätt som är speciellt?

(f)B: Ljud eller liksom inte miner med ansiktet utan ljudminer, utan att man pratar med varandra, man använder olika röstlägen, tonlägen

Pers: Ljudminer, det var intressant tycker jag, jag förstår vad du menar, tror jag

(p)C: Som såna här skrattljud...

(allmänt prat för att visa olika exempel på ljud)

(p)N: Jaa det kan jag känna igen asså, det är ju inte så ofta som till exempel seende, det är nog annorlunda om två seende pratar med varandra än två synskadade. Jag får en känsla att två seende dom gestikulerar mycket mer liksom pratar med miner och ansiktsuttryck, men synskadade använder mer ljudminer som jag sa, det här bjäbbandet.

Pers: Vad är bjäbbande?

(p)N: Jamen det är ju en ljudmin för tråkigt

Pers: Om man säger bjäbb så betyder det tråkigt?

(f)E: Jaa någonting är tråkigt, tjafsigt

Dialogen i samtalet ovan har ett högt tempo, associationerna kommer snabbt. I samtalet mellan ungdomarna prövar de ibland att säga saker för att höra hur responsen ska bli. När synen inte finns är en funktionell strategi att "kasta ur sig något" verbalt för att sedan läsa av reaktionen, och den verbala reaktionen kommer snabbt mellan ungdomarna. Eftersom även "ljudminerna" uttrycks verbalt, så är det socio- kommunikativa utbytet, med både det innehållsmässiga och det känslouttryckta, tillgängligt för alla i gruppen. Även den *symboliska tillgängligheten* underlättas i samtalen, som inte bygger på visuell erfarenhet. Den snabba dialogen och retoriken där associationerna förstås och kan verbalt bekräftas med en gång. När det gäller den *fysiska tillgängligheten* så är den just i detta sammanhang, inget problem. Alla sitter samlade vid fokusgruppsamtalen och ingen förflyttning sker. Det gör att alla vet vilka som finns i rummet och var de sitter. I en annan situation hade just den fysiska tillgängligheten kunnat vara en svårighet. För ett inträde krävs att man vet var de andra är. Under elevkursen är det sällan ett större problem att leta upp varandra. Det är initialt en av de viktigaste sakerna vid elevkursen att ta reda på, vilket rum "jag" ska bo i, och i vilka rum de andra bor i. Att på olika sätt hålla den verbala kommunikationen igång, som också kan vara sång eller ljud, underlättar också för att få information om andras förflyttningar i rummet. Men det finns situationer där just brist på den fysiska tillgängligheten blir en barriär för inträdet i sociala sammanhang med andra ungdomar med grav synnedsättning. Brist på information och vetskap om rummet och de fysiska tingarna i rummet, försvårar gemensam aktivitet. De "saker" som används för gemensam aktivitet är oftast det som ungdomarna själva har med sig, exempelvis mobilen, datorn m.m. Om inte information ges eller upptäcks om vad som finns i rummet, så kan det inte heller locka eller användas för gemensam aktivitet.

5.2.2 Aktivitet och genomförande i kamratgruppen med andra ungdomar med synnedsättning

Vid arbetet med materialet samt indelningen av situationsbeskrivningarna i de olika delaktighetsaspekterna, visade det sig svårt att särskilja aspekterna från varandra. De framträder här inte lika tydligt, de går in i varandra. Men frågeställningen kvarstår ändå: Har man svårigheter när det gäller att hitta ett gemensamt fokus? Eller är det lättare i denna grupp? Vilka krav ställs för delaktighet och utförande i de olika aktiviteterna?

I samtalet nedan beskriver A att de synskadade har en gemensam nämnare. I gruppen med andra ungdomar behöver man inte tänka på vad man gör hela tiden, det är inte lika viktigt hur man betar sig. Man är *erkänd* och accepterad även om man pillar sig i örat eller kliar sig i håret. Flera av de andra håller med. A berättar också att det inte är någon av de seende kamraterna i skolan som kliar sig i håret eller pillar sig i örat. E beskriver att här finns en förståelse på ett annat sätt, ”Det är skönt man kan ju prata lättare då, de andra kan ju hålla med”.

Åk 9:1

Pers: Umgås man på olika sätt med seende eller synskadade kompisar?

(f)A: Att umgås med synskadade så har man ju liksom en lite gemensam nämnare och det är mera, det är inte lika viktigt hur man betar sig. Jag märker i skolan att det är ingen annan som kliar sig i håret eller pillar i örat eller vad det nu är

(f)B: Jag håller med A

(f)D: Jaaa

(f)A: Här kan man liksom sitta med det där pillet utan att tänka på vad man gör hela tiden

(f)F: Asså det är olika. När jag är med seende så känner jag mig sämre än dom och sen när jag är här då ser jag typ bäst bland alla här då blir jag bättre än...

(*allmänt skratt*)

(p)C: Då blir jag bättre än er, va...haha (*härmar med rösten*)

(*skratt och småkommentarer, va, aha*)

(f)F: Då klarar jag mig typ ganska bra. Jag kan ju hitta överallt här, det är ändå ganska stor skillnad

(p)E: Men om jag fick välja mellan att vara med seende eller synskadade så skulle jag ändå välja att vara med seende. Bara för att samhället är ju ändå mest seende och så

En viktig fråga är hur man påverkas av att ha en omgivning som man är observerad av, men som man själv inte alltid kan ha kontroll över. Det väcker frågan, vilka föreställningar det finns om vad seende gör, när det som sägs inte alltid överensstämmer med det man gör. Det är fullt att pillra i örat eller klia i håret, det uttrycks och kanske förmanas av vuxna, men hur många seende gör inte det ändå? En fråga utifrån detta är om det är svårare att få grepp om hur de seende kamraterna förhåller sig till det som vuxna säger. En viktig del i kamratkulturen är att hålla vuxna utanför. Men hur vet man om man inte ser vad man så att säga ”gör ändå” men inte pratar om. I kamratkulturen är det viktigt att visa andra jämnåriga att man kan ställa sig på deras sida och hålla vuxna utanför. Då är det extra viktigt med vetskapen att andra jämnåriga inte alltid gör det vuxna säger. I samtalet ovan kommer också en annan viktig sak upp. Om man har lite syn som F har, kan känslan av att ”vara bättre” än de övriga i gruppen visa sig. Hon uttrycker att: ”När jag är med seende så känner jag mig sämre än dom och sen när jag är här då ser jag typ bäst bland alla här då blir jag bättre än...” Hon bryter där, troligen när hon förstår genom de andras reaktioner vad hon just sagt. Men F, som alla andra lever i en kultur och ett samhälle, där normen är att vara seende. Hon har säkert som många andra med synnedsättning fått höra subjektiva värderingar. Ju ”mer” man ser, desto bättre är det,

exempelvis vid synundersökningar och andra tillfällen. Hon som själv behöver hjälp i vissa situationer i skolan, kan här själv vara till hjälp för andra.

I exemplet nedan säger A att hon tar elakheter mer personligt när hon är med seende kamrater. I stort sett alla i gruppen protesterar mot att synskadade skulle vara snällare mot varandra, snarare tvärtom.

Åk. 7:2

Pers: Är synskadade snällare mot varandra om man kan uttrycka det så?

Neej nej.. (flera i kör) Ja (någon)

(f)A: Nej, elakare mot varandra. I går slängde vi bollar på varandra...

Pers: Men kan man mer acceptera det när man är ihop med synskadade?

(f)A: Jag tycker att när man är med seende då tar jag då tar jag elakheter mer personligt än när jag är med synskadade

(f)B: Gör du?

(f)A: Ja faktiskt, när jag är med synskadade då tar jag det mer som ett skämt och retas tillbaka väldigt mycket. Det kan jag göra med vissa seende också som Eva till exempel. Men jag tar elakheter från seende mycket mer personligt. När man bråkar som vi gjorde i morse och i går så det är ju på skoj och man märker det

(f)A: Det är mer på lika villkor. En seende ser och man blir räddare, jag blir lite räddare om dom skulle säga någonting. Jag ser ju ingenting men när jag bråkar med synskadade så känner jag att det är lika och då kan man ha mycket roligare av det

(f)B: Jag brukar alltid bråka med mina seende kompisar och slå dom med min käpp....men poängen är att man vet inte alltid när det slår över, ibland tänker jag att dom tål mycket mer än de gör, det är nog för att jag är lite korkad på det sättet, jag kan misshandla folk ganska grovt utan att tänka på det...

(f)C: Aldrig mig

(f)B: Nej, men jag kan börja med det

(f)C: Då börjar jag också..

A beskriver hur mycket lättare hon tycker det är att bråka med andra synskadade. Man märker då att det är på skoj. ”Seende ser och man blir räddare, jag blir rädd om dom skulle säga någonting”. En upplevelse av att det är mer på lika villkor när synskadade skämtar med varandra. Det A beskriver är att hon upplever seendet som ett övertag, vilket kanske inte är så konstigt när man som icke seende befinner sig i en seende kamratkultur som är uttänkt utifrån seendes tillgänglighet. Den funktionella olikheten gör att det blir svårare att bidra till gemenskapen på seendes villkor. Däremot säger A att det finns vissa seende som hon har den kontakten med, Eva t.ex. som hon kan skämta och bråka med på lika villkor. Det ungdomarna uttrycker är hur avgörande den socio-kommunikativa tillgängligheten är för att relationen skall upplevas som horisontell och jämbördig eller vertikal och under - överordnad relation. Där bristen på information, lägre status eller beroendeförhållande skapar osäkerhet och ojämlik relation. Att vara delaktig i samma aktivitet, *samhandling*, underlättas av en jämbördig relation, i det här fallet hade de slängt bollar och ”bråkat” samma morgon. Men som A uttrycker det: ”När man bråkar som vi gjorde i morse och igår så det är ju på skoj och man märker det”.

I vissa av fokusgrupperna märks att alla inte får och ges lika mycket utrymme, de ungdomarna säger bemöts på olika sätt beroende på vem som uttalar sig. Även inom grupperna märks att vissa inte är *erkända* eller accepterade i gruppen på samma sätt som andra. Nedan ett exempel där E, som inte sagt så mycket, börjar berätta att kompisarna i skolan säger –”det är privat”, och då utestänger henne från att vara med. I stället för ett inkännande engagemang från gruppen blir hon avbruten med ett ifrågasättande från en av pojkarna.

Åk. 9.2

(f)E: Vissa kompisar skrattar och säger det är privat, det är privat då får jag inte reda på vad det är, så har några kompisar till mig hållit på....(*blir avbruten*)

(p)B: Du har väl inga kompisar

(f)C: hmm

(f)E: Nej, men det var kompisar. Nu har det kommit en ny kompis som är synskadad det funkar jättebra, hon har kommit till skolan så det är jättekul!

Pers: Funkar det bättre då?

(f)E: Jaa det funkar mycket bättre, vi har massor med gemensamma saker

(p)B: O jaa.. (*ironisk ton*)

Ett annat tydligt exempel på hur relationsarbetet med inneslutning och uteslutning pågår i kamratkulturen är att det är svårt att bli accepterad i gruppen om man är "för" beroende av vuxna. I gruppen av ungdomar med synnedsättning finns de som av olika skäl är mer beroende av vuxnas hjälp än de övriga ungdomarna i gruppen. De befinner sig i en omsorgskultur och en del låter sig också omslutas av omsorg från vuxna. I flera av grupperna blir det tydligt att ungdomarna tar avstånd från de som är "för" inneslutna i omsorgskulturen. För att bli accepterad i vissa situationer krävdes att ungdomarna visade sig autonoma gentemot vuxna. Att behöva hjälp med vissa praktiska moment som exempelvis ledsagning eller annat (för det behöver alla i gruppen ibland) var inte något problem, utan det som verkade avgörande var att inte ta avstånd från vuxna i andra situationer. Speciellt situationer där kamratkulturen ville hålla vuxna utanför, exempelvis där gruppen använde interna skämt och inom gruppen konstruerade upplevelser och uttryck, där det gällde att alla i gruppen förstod innebörden och inte "hur som helst" släppte in vuxna. Att vara medveten om vad som krävs i de olika kulturerna och de förhållningssätt som gäller där, är viktigt för att bli accepterad i kamratkulturen. Att förflytta sig mellan de olika arenorna kräver en medvetenhet om hur olika interaktionen och villkoren ser ut, beroende på om interaktionen är mellan lärare och elev eller om interaktionen är mellan ungdomarna, också *inför* de andra jämnåriga kamraterna.

Nästa exempel är ett samtal där ungdomarnas *engagemang* både syns och hörs. Jag har beskrivit en vardagssituation där en vän som har en svår synnedsättning hör vad hennes man är på väg att ta ut från kylskåpet. Som mamma avgör hon också med hjälp av ljuden vilken leksak hennes yngsta son leker med.

Åk. 9:1

Pers: Jag tänkte bara hoppa tillbaks lite, men det här med att räkna ut med hörseln. Det var Anna som beskriver att hon kan när hennes man är i kylskåpet och ska ta ut någonting, då kan hon ropa från andra sidan rummet Nej inte dom där! Ta inte köttbullarna dom ska vi ha i morgon! *Allmänt skratt och applåder*

eller när hennes son leker med någon leksak då säger hon att hon vet precis vilken bil det är *Ännu mer skratt och applåder*

(f)A: Hur fan vet hon?

Pers: Ja det har jag också frågat, men då säger hon att jo men jag vet ju att jag la dom där köttbullarna på den där tallriken med plast över

(p)B: Det är grymt, det är riktigt grymt!

(f)C: Ahhhh!

(p)B: Det är grymt!

(f)D: Det är fan helt underbart!

(p)E: Det är grymt alltså!

(f)F: Det kan jag göra inom vissa gränser, om det är jag som har ställt in allt

Pers: Ja precis hon måste ju veta det är hon som själv har ställt in allt
(f)F: Jaa så är det ju
(f)C: Om någon tar ut ketchupen eller mjölken om dom står bredvid varandra...
(p)E: Neej det kan man ju inte höra skillnad
(f)A: Nej inte vad man tar ut från kylskåpet
(f)C: Neej inte jag heller
(f)D: Va häftigt!

Beskrivningen av hur Anna som vuxen kan informera sig om både vad hennes man tar ut från kylskåpet och vad hennes barn leker med för leksak, väcker en väldig reaktion och ett stort engagemang bland alla ungdomar i gruppen. Många är imponerade, men det som framförallt händer är att alla direkt förstår situationen och börjar jämföra med sig själva. ”det kan jag göra inom vissa gränser” eller, det är svårt att höra skillnaden mellan mjölken och ketchupen, om de står intill varandra. Beskrivningen av hur Anna genom hörseln får denna information väcker en gemensam förståelse och ett gemensamt engagemang. Den gemensamma aspekten förstås av alla, alla i gruppen känner igen sig i att ljuden ger nödvändig information i olika situationer. Här är det dessutom en vuxen som i sin livssituation lyckats utveckla detta och kan använda denna information i en fungerande vardagssituation i sin familj.

Ett annat exempel på samtal där gemensamma erfarenheter väcker *engagemang* är där flera känner igen sig i de föreställningar som finns om blinda, att exempelvis ha så bra hörsel. Flera känner igen sig i att bli ”testad” av de seende kamraterna och få frågan, om de hör vem det är.

Åk. 7:2

(f)A: Ja det är samma sak som har hänt här och det värsta är typ att mina kompisar brukar skoja för dom tycker att jag har så bra hörsel så dom försöker härma de andra kompisarna jag har
(f)E: Det är ju jättekul!
(p)A: Ja de är ju skitkul, med mycket, mycket ironi i
(f)D: Joo det är så för mig med eller det var så på förra skolan också dom brukar säga hör du vem det är? då brukar jag bli sur sådär, då brukar jag säga, ja det gör jag liksom då brukar jag bli sur och då
Pers: Man skulle ju kunna svara att det är lättare om du säger vem det är
(f)D: jaa
(f)E: Då förstör man ju för dom, då är det ju synd om dom
(p)B: Personligen kör jag med det här, ett exempel en fritidsledare som bara älskade att knacka mig lite sådär i huvudet och fråga gissa vem det är och jag sa det är flera som gör exakt samma sak. Då blev det så här ja jag har tre möjligheter men troligast är, Axel. Då säger han, hur visste du att det var jag. Jaa du... det är du som gör det här oftast

A berättar att han verkligen inte tycker om att bli testad av sina kamrater på det här sättet. När då E kommenterar att ”det är ju jättekul” svarar A att ”ja det är jättekul med mycket, mycket ironi i”. Han är tydlig i sitt sätt att verbalt beskriva att det han säger egentligen är ironiskt. Den symboliska tillgängligheten underlättas av tydligheten, som inte bygger på visuella uttryck, utan dialogen och associationerna förstås och bekräftas verbalt. Även vuxna gillar tydligen att ”testa” och utsätta B för att höra om han kan lista ut vem det är, i stället för att meddela sig.

Samma grupp börjar lite senare prata om den gemenskapen de har genom musiken. I just denna grupp har man bildat ett band. Men även i de andra grupperna är det slående att musik är ett stort gemensamt intresse. Inte alldeles ovanligt bland tonåringar i allmänhet, men här är det också många som spelar instrument, komponerar musik eller skriver texter. Ett stort gemensamt intresse att

mötas kring. I flera av grupperna är musiken en intressegemenskap, en aktivitet där alla finns med i samma handling, samhandling.

Åk. 7:2

(f)A: Det har jag funderat mycket på, synskadade har ett inbyggt musiktänkande
asså, alla vi till exempel, fyra blinda rent slumpmässigt till egentligen..

(f)D: Det är jag väldigt fascinerad av

Pers: Är det ett sätt att uttrycka sig på?

(f)D: Jaa för mig är det verkligen så. Sången är ett sätt att beskriva vad jag känner och tänker.
Det är en befrielse att sjunga och jag tycker det är fascinerande bland synskadade, jag undrar
verkligen vad det är som gör att så många är så intresserade. Jag känner så få som inte är musik
eller teaterintresserade

En intressant reflektion vid elevkurserna är att musiken är en samlande intressegemenskap på flera olika sätt. I början av en elevkurs när alla möts igen, initieras oftast den första kontakten genom att lyssna på varandras musik. Musik som de har i mobilen och lyssnar på i varsin hörlur, för att sedan kommentera och jämföra vad de tycker om den. Under själva elevkursen är det många som också spelar instrument och sjunger själva, band bildas på detta sätt. Flera av ungdomarna skriver också texter, inte enbart sångtexter utan också dikter m.m. Vid i stort sett alla elevkurser i denna studie fanns det önskemål om att minst en kväll enbart skulle ägnas åt musik, oftast i form av karaoke eller musikfest, liknande melodifestivalen. En intressegemenskap som var påtaglig i alla dessa grupper.

5.2.3 Sammanfattning delaktighet i kamratkulturen med andra ungdomar med synnedsättning

5.2.3.1 Inträde och tillgänglighet

I samtalen mellan ungdomarna beskriver de hur de själva på olika sätt förmedlar mer än vad seende gör. Dels genom att verbalisera det innehållsmässiga mer, men också genom röst och tonlägen förmedla det som "seende gör med ansiktet", olika känslouttryck. Ungdomarna beskriver exempelvis hur de använder sig av ljudminer, för att parallellt med det innehållsmässiga förmedla en känsla – en ljudmin. Det är en slags metakommunikation, en verbal kommunikation på två plan. Eftersom ljudminerna, röst och tonlägen uttrycks verbalt, så är den socio- kommunikativa tillgängligheten, med både det innehållsmässiga och det känslouttryckta, tillgängligt för alla i gruppen. Det ungdomarna uttrycker i olika sammanhang är hur avgörande den socio- kommunikativa tillgängligheten är för att relationen skall upplevas som horisontell och jämbördig eller om det blir en vertikal och under - överordnad relation. Där bristen på information, lägre status eller beroendeförhållande skapar osäkerhet och ojämlik relation. Även den symboliska tillgängligheten underlättas av förståelsen i de innehållsmässiga samtalen, som inte bygger på visuell erfarenhet. Samtalen mellan ungdomarna är snabb och dialogen där associationerna förstås bekräftas verbalt. Det är inte säkert att bekräftelserna betyder att man håller med, men då verbaliseras även det tydligt. När det gäller den fysiska tillgängligheten så är den just i detta sammanhang, inget problem. Alla sitter samlade vid fokusgruppsamtalen och ingen förflyttning

sker. Brist på fysisk tillgängligheten kan annars vara en svårighet vid vissa situationer som exempelvis förflyttning eller att veta vad rummet kan erbjuda i form av objekt och aktiviteter.

5.2.3.2 *Aktivitet och genomförande*

Några av ungdomarna beskriver att det är mer avslappnande att vara med andra som inte ser. Man är inte observerad av seende och man behöver inte tänka på vad man gör hela tiden, det är inte lika viktigt hur man beter sig. Man är erkänd och accepterad även om man ”pillar sig i örat eller kliar sig i håret”. Ett uttryck för en osäkerhet att vara observerad av seende och att inte ha kontroll. Det ungdomarna uttrycker är hur avgörande den socio- kommunikativa tillgängligheten är för att relationen skall upplevas som horisontell och jämbördig. Eller som några beskriver av att känna sig observerad, som skapar en vertikal och under - överordnad relation, där bristen på information, lägre status eller beroendeförhållande skapar osäkerhet och en ojämlik relation. I studien visar sig samma relationsarbete med inneslutning och uteslutning, som pågår i seende kamratkulturen, även i dessa grupper. Det visade sig både i form av att visa vem man helst vill vara med och vem eller vilka man inte vill vara med. Att hänga med i den snabba dialogen i samtalet, ofta med ett högt tempo där associationerna kommer snabbt, var en del. Att kunna dela intressegemenskap som exempelvis musiken, var en annan. Att vara så autonom som möjligt var en viktig och ibland avgörande faktor, även om hjälp som ledsagning, hjälp med rullstol eller information av olika slag för att delta i aktiviteten var accepterad. Men inte att vara omsluten och beroende i en vuxen omsorgskultur som de andra i gruppen försökte ta avstånd från.

Vid flera situationer visar de olika grupperna ett stort engagemang i beskrivningar som väcker en gemensam förståelse och ett gemensamt engagemang. Den gemensamma aspekten förstås av alla, alla i gruppen känner igen sig i att ljuden ger nödvändig information i olika situationer. Det gör att det också skapas nya uttryck i gruppen. Ett gemensamt konstruerande av uttryck, som ungdomarna skapar och ger ett innehåll - ett gemensamhetskapande i deras egen kamratkultur.

6 Diskussion

6.1 Delaktighetens villkor

Studiens övergripande syfte är att titta på hur delaktighetsvillkoren ser ut i de olika kamratkulturerna. För att förstå och undersöka dessa villkor används figuren nedan för att bilda en teori om delaktighetens villkor, figuren har använts som ett tankeverktyg, som ett sätt att sortera allt material för att komma närmare ungdomarnas beskrivning av hur delaktighetens villkor ser ut. Den grundläggande tanken enligt figuren, är: Att inträdesvillkoren med tillgänglighetsaspekterna påverkar aktivitetsgemenskapen och frågan är, hur samspelar de olika aspekterna? Efter funderingar utifrån detta kommer diskussionen leda vidare till hur samspelet i sin tur påverkar autonomi, självupplevelse och identitet.

Materialet från fokusgrupperna visar hur avgörande tillgängligheten är för både inträde och delaktighet i, samt genomförandet av aktiviteten. Mycket av det ungdomarna beskriver ger exempel på situationer och aktiviteter, främst med seende kamrater, som försvåras på grund av brist på tillgänglighet. Bristen på tillgänglighet skapar barriärer för både inträde och fortsatt deltagande i aktiviteter med kamrater. Studien visar också tillgänglighetsaspekternas *inbördes* beroende, hur de påverkar varandra, fysiska barriärer skapar ofta symboliska och socio-kommunikativa barriärer etc.

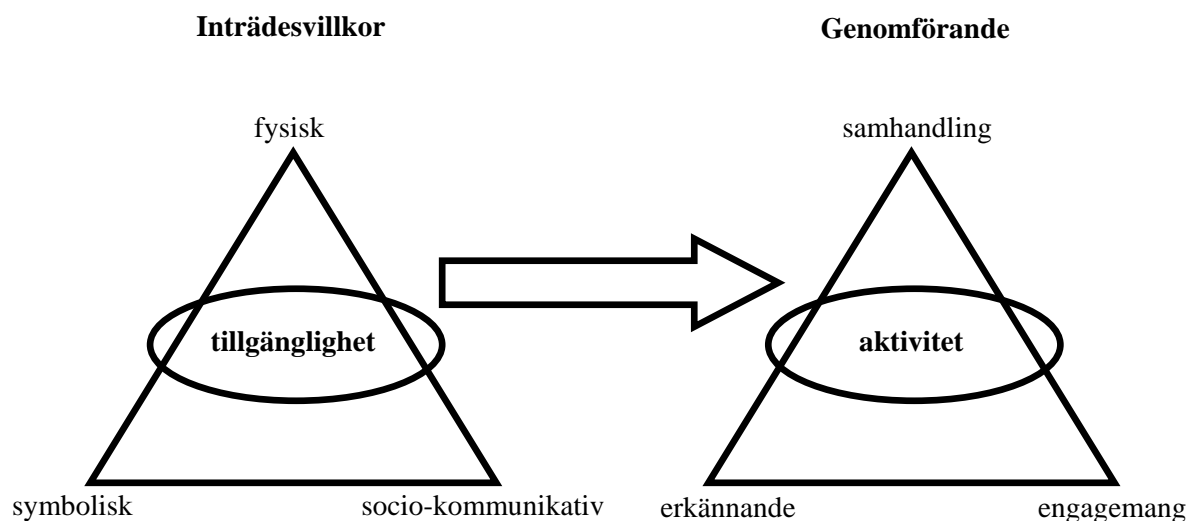


Fig. 6. Delaktighetens villkor (Janson, 2010)

Studien visar också att tillgänglighet inte med automatik leder till aktivitetsgemenskap. Erkännande eller icke – erkännande i gruppen påverkar tillgängligheten. Ett exempel på detta är när de seende kamraterna inte ger någon respons (varken positiv eller negativ verbal respons), helt enkelt inte svarar. Att inte få något svar upplevdes som ”det värsta” av ungdomarna. Den verbala responsen blir avgörande med tanke på nödvändigheten av information om det sociala sammanhanget. I dessa exempel omöjliggörs i inträdet på grund av ett icke – erkännande från kamraterna. Andra situationer kan vara när tillgängligheten till aktiviteten finns, men kamraterna vill inte riskera att exempelvis bli ”hjälpkompis” under hela rasten. I kamratkulturen är fokus på aktiviteten, man kan vara hjälpsam till en viss del, men händer det något roligare någon annanstans eller det börjar inkräkta på aktiviteten, drar man sig undan. Delaktighetsaspekten erkännande är på det viset en av de avgörande aspekterna för delaktighet.

Det blir tydligt hur de olika delaktighetsaspekterna samspelar och påverkar varandra. Ett lågt erkännande skapar en låg grad av samhandling som i sin tur ger ett lågt engagemang. Finns man inte med i samma handling så finns det inte så mycket att erkänna, inget att innesluta i relationsarbetet. Eller tvärtom, gemensamma upplevelser skapar kamratkulturell gemenskap som skapar engagemang och aktiviteter där man finns med i samma handling. Den nya figuren utifrån detta, vill visa hur inträdesvillkoren i kamratgemenskapen främst är beroende av de olika tillgänglighetsaspekterna. Det i sin tur påverkar möjligheterna till deltagande i aktiviteter med andra kamrater, att finnas med i samma handling. Det påverkar också autonomin och gör därmed att det är lättare att bli erkänd i kamratkulturen och därmed vara med i samma handling. Det personliga engagemanget underlättas av samhandling och horisontella relationer med kamraterna. Det personliga engagemanget motiverar också till att bidra och söka lösningar på eventuella brister på tillgänglighet till aktiviteten. Ett erkännande i gruppen gör också att eventuella barriärer i tillgängligheten lättare undanröjs med hjälp av motivationen för att alla ska kunna delta.

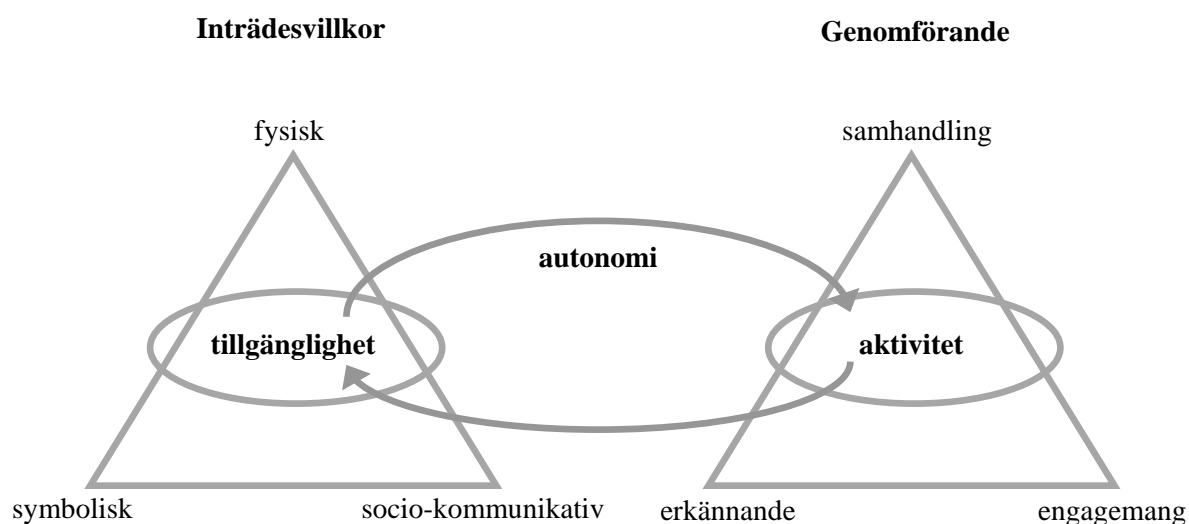


Fig. 7. Modifiering av figur 6.

Figuren (fig. 7) visar hur de olika aspekterna påverkar varandra. Cirkelrörelsen vill också visa att det inte är någon självklar orsak – verkan – förlopp, när det gäller tillgänglighet - inträde - deltagande i aktivitet. Delaktighetsaspekten autonomi har varken funnits med i tillgänglighetstriangeln eller i genomförandetriangeln med dess aspekter. Som nämnts tidigare beror detta på en viss osäkerhet var delaktighetsaspekten autonomi hamnar.

I denna modifierade modell (fig. 7) är autonomi sammanbunden med tillgänglighet som är en förutsättning för att kunna delta, det i sin tur påverkar både möjligheterna till samhandling, erkännande och känslan av engagemang i aktiviteten. Studien visar att ett erkännande i gruppen kan vara en avgörande faktor som både kan skapa barriärer för möjlighet till tillgänglighet, eller undanröja tillgänglighetsbarriärerna. De olika aspekterna påverkar varandra, men det går ändå att urskilja att brist på, eller avsaknad av *tillgänglighet* och *erkännande* påverkar samtliga aspekter, det är två avgörande faktorer som möjliggör eller inte möjliggör inträde och genomförande i aktiviteten.

6.2 Autonomi

Autonomi innebär att eleven har en möjlighet att bestämma över sitt eget handlande. Det är inte en självklar aspekt eftersom alla elever måste, på olika sätt, inordna sig i skolans regler och organisation. Men i detta sammanhang menas att ha möjlighet att vara autonom liksom sina jämnåriga kamrater, att kunna välja vilka arenor och aktiviteter man vill bli delaktig i. Den nya figuren (fig. 7) vill visa hur avgörande tillgängligheten är för att kunna vara autonom och hur det i sin tur påverkar genomförandet i aktiviteten. Elevens autonomi påverkar också både möjligheten till samhandling, erkännande och påverkar då också engagemanget. Studien visar hur avgörande det är att kunna vara autonom i vissa situationer gentemot vuxna, när det gäller att bli erkänd av sina kamrater i kamratkulturen. Ungdomarna ger olika exempel på där vuxna vill inordna dem i omsorgskulturen. Konsekvensen kan bli ett avståndstagande från de jämnåriga klasskamraterna som i sin tur kan leda till delaktighetsinskränkningar i form av vilka aktiviteter och arenor som erbjuds. Det finns en risk att elever med synnedsättning blir omhändertagna av de vuxna på ett sätt där elevens integritet hotas och autonomi undergrävs. Delaktighetsaspekten autonomi visar sig i studien vara en viktig faktor för erkännande i kamratkulturen. Genom brist på autonomi påverkas möjligheterna till horisontella relationer med klasskamraterna.

Åk. 9:1

(p)C: Vuxna brukar vara sämst på det, jaa där är vuxna oftast sämre, för dom tar för givet att det här behöver du hjälp med. Det tycker jag man själv ska säga, vad man behöver hjälp med, annars blir det lätt jättefel. Det där behöver du hjälp med, - nej jag behöver inte det, jag klarar mig. Är du säker, kom med här nu. Hittar du in här? Ja jag hittar in jag vill inte gå in nu. Joo men kom här nu, dörren är här borta. Far åt helvete!

Karin i exemplet nedan, går i en skola med väldigt stor asfaltgård som skolgård. Här finns inga markeringar, ledlinjer eller annat som skulle kunna göra det möjligt att hitta till matsalen, som är tvärs över skolgården. Brist på fysisk tillgänglighet gör att hon är beroende att få hjälp varje dag från och till matsalen. För att lösa detta "fick Karin" två hjälpkompisar som skulle gå med till de olika lektionssalarna. Karin hade hellre fått hjälp av personalen, men helst vill hon kunna hitta vägen själv och vara lika autonom som hennes kamrater.

Åk.9:2

(f)K: Jag hade två liksom hjälpkompisar då som skulle gå med mig till matsalen och olika lektionssalar och så och det kändes inte så bra för jag kände att dom blev pressade av det och så slutade jag med det, men det var verkligen inte bra. Det är personalens ansvar tycker jag

Pers: Att det är personalens ansvar och inte kompisarnas?

(f)K: Jaa, neej det är bara personalens ansvar

Pers: På vad sätt var det inte bra med hjälpkompisar?

(f)K: Men asså det var så här att – oj då, nu glömde jag hjälpa henne, nu har jag inte gjort min uppgift och så blev det så där, neej det var verkligen inte bra. Jag ska aldrig ha hjälpkompisar något mer! Det var ju tänkt att jag skulle lära känna fler sådär, men man lärde inte känna dom bättre för att jag tvingade mig på dom liksom

När tillgängligheten inte finns för att kunna vara självständig är det också svårare att vara autonom som de andra jämnåriga kompisarna. Det finns då en risk att beroendet av hjälp och det icke-autonoma skapar vertikaliserade relationer med kamraterna, som blir hjälpare. Studien visar också några exempel där kamratgruppen tydligt visar avståndstagande när någon visar ”för stort” beroende av vuxna. När inneslutningen i omsorgskulturen är starkare än lojaliteten i kamratkulturen, där det är viktigt att i vissa situationer visa sig autonom mot vuxna.

När den vuxna omsorgskulturen intervenerar i kamratkulturen och vill som i exemplet ovan göra klasskamrater till hjälpare enligt ett ”hjälpkompis schema” finns en risk att horisontella relationer vänds till vertikala relationer, kamraterna intar ett hjälpande-vuxen-beteende. Relationer som är lust och frihetsinriktade blir i stället till en ansvarsrelation som ibland kan upplevas som en ansträngd och tvingande relation. En annan viktig aspekt är hur vuxna förhåller sig till elever med funktionell olikhet. Corsaro (1997) menar att den vuxna omsorgskulturen på sikt kan leda till att samma roller reproduceras in i kamratkulturen. De seende klasskamraterna vertikaliserar sin relation till kamraterna med synnedsättning, genom ett omhändertagande förhållningssätt. Här finns med andra ord en påverkan från lärarna i både omsorgskulturen och undervisningskulturen. Tillgängligheten till aktiviteten, förhållningssättet från lärarna och delaktigheten i klassrummet påverkar också möjligheterna till autonomi i kamratkulturen, som i sin tur påverkar de övriga delaktighetsaspekterna.

Aspán (2009) har i sina studier sett hur vuxna har svårigheter att dela med barnen, barnens egna bekymmer eller undringar. Det är något annat än att vilja intervensera i kamratkulturen, även om det möjligen också påverkar kamratkulturen. Aspán beskriver hur autonomi har olika betydelser ur barnens och de vuxnas perspektiv. Hos barnen är det en strävan efter att få utrymme, en känsla av att kunna påverka situationen. Det är också en strävan efter att *inte* inordna sig i den vuxnes intentioner. ”Men hur mycket motstånd som än görs så relaterar barnen ständigt till det omgivande: det är de givna reglerna som omförhandlas, det är uppgiftens ramar som förskjuts, alltså ständigt i relation till normerna och de vuxna. Ur den vuxnes perspektiv tycks i stället autonomi innebära en självständighet friställd från den relationen. Barnen ska på egen hand, genom färdighetsträning, vara självreglerande. De ska känna sig själva, hantera sina känslor och också kunna tolka den andre”. (Aspán, 2009. sid. 210)

Ungdomarna i studien ger flera exempel där detta blir ett dilemma. De beskriver hur det är upp till dom själva att hitta strategier för att få skoldagen och kontakten med klasskamraterna att fungera.

De uttrycker också att det är de vuxnas ansvar att hjälpa i situationer när de behöver hjälp. De ger också exempel på hur de försöker markera när vuxna ska "ta hand om" eller hjälpa till för mycket. Samtidigt slår det mig att de inte nämner någon vuxen i skolan som de kan dela sina tankar och bekymmer med. Inte i något exempel från fokusgrupperna nämns detta. Det kan vara en tillfällighet och kanske ett tecken på viljan att visa sig autonom. Jag ställde inte frågan kring vuxenstöd i skolan och kan därför inte veta säkert vad de tänker kring det. Men den spontana känslan är, så bra det vore om det fanns vuxna i närheten i flera av de situationer som beskrivs, där vuxna kunde dela ungdomarnas egna funderingar och bekymmer. Där vuxna fanns i närheten och var stödjande när det behövs.

6.3 Självupplevelse och identitet

Det Karin beskriver ovan om "hjälpkompisar" och det som Mikaela skriver i sin dikt "Är jag en börda" i studiens inledning, är exempel på hur både Karin och Mikaela hamnar i en vertikaliserad roll, som inte är självvald. Vad gör denna "påtvungade" roll med självupplevelsen och identiteten? Det finns en rädsla från ungdomarna med synnedsättning att bli betraktad som "den där besvärlige" som behöver hjälp i olika sammanhang. Rädslan finns inte hos alla och den fanns inte lika tydligt när de var yngre, men nu i tonåren är den mer påtaglig. En annan rädsla hos flera av ungdomarna är att bli reducerad och inte sedd som den hela människan man är. Utan i stället bli sedd för att vara "den där blinda", det som Goffman (1972) beskriver att det finns en risk att pådyvla folk en massa ofullkomligheter på basis av en enda kategoriserad "ofullkomlighet". Här följer ett samtal från en av fokusgrupperna där ungdomarna bland annat diskuterar hur andra ser på "mig som synskadad" och en ambivalens till att bli kategoriserad som just det.

Åk 7:1

(p)A: Jaa asså många seende som man pratar om synskadan med så kanske det är många som säger, jag förstår hur du menar eller hur du har det, men dom gör inte det för att ... om man pratar med en synskadad som har sett så har dom ju två världar, men om man pratar med en seende som alltid har sett så den förstår ju inte. Jag är övertygad att den inte förstår hur man verkligen har det som synskadad, för det kan vara tillfällen när det är väldigt jobbigt

(f)B: Dom förstår inte, men dom behöver inte heller förstå. Det finns ingen poäng i det, för att visst en synskadad förstår, men jag pratar inte synskada med folk

Asså, vissa synskadade hoppar på mig för att prata synskadesaker, men jag är inte intresserad, inte ett dugg, för jag är inte synskadad för mig själv, jag är jag. Så jag...

(p)A: Har du inte fattat att du är synskadad?

(f)B: Klart jag är synskadad men jag är ju inte synskadad i den bemärkelsen att jag tänker på mig själv att jag är synskadad. Visst kan jag säga blindstyre på skämt till mig själv, jag är ett blindstyre. Men jag är ju inte jag men jag är ju ingen annan än jag....

Flera skrattar och fnittrar

(p)A: Du är inte du?

(f)B: Kan du sluta skratta du skrattar så roligt

Mer skratt

(f)B: Det jag försöker säga är...kan du hålla käften! Det jag försöker säga är att om jag pratar med en seende människa så kan dom förstå mig på ett annat plan, för jag har träffat seende som

förstår mig väldigt bra och förstår vad jag menar och så när jag behöver hjälp. Men så finns det de som inte gör det så visst man får anpassa sig lite också...

En fundering utifrån samtalet ovan är om det skulle kunna ske i något annat sammanhang än just detta. Tillsammans med andra jämnåriga med liknande erfarenheter, i en trygg grupp där det är okey att få tycka olika. Och kanske framförallt bolla och diskutera så komplexa känslor och tyckanden som "vem är jag och vilka är vi". Att det är viktigt för många av ungdomarna att dela tankar, erfarenheter och skapa gemenskap i en minoritetens kamratkultur. Att skapa mötesplatser är därför viktigt, kanske extra viktigt när man som icke seende ungdom sällan träffar andra med liknande erfarenheter. Att tillsammans med andra få uttrycka, våga exponera sig själv, men även diskutera och förhålla sig till de föreställningar som finns om ungdomar med synnedsättning.

Men, det finns också något motsägelsefullt i själva antagandet att alla med en svår synnedsättning skulle ha lättare att diskutera detta i "sin grupp". Eller som B uttrycker det "Asså, vissa synskadade hoppar på mig för att prata synskadesaker, men jag är inte intresserad, inte ett dugg, för jag är inte synskadad för mig själv, jag är jag". Just dessa svängningar i samtalen märktes i alla grupper. Från att vilja lyfta betydelsen med det gemensamma i gruppen till att vilja ta avstånd från att bli kategoriserad. Från att ta avstånd från den seende kamratkulturen till att ta avstånd från andra ungdomar med synnedsättning.

Att i tonåren hantera frågan och identitetssökandet efter att vara lik eller olik, eller kanske lik *och* olik. Eller som Ambjörnsson (2008) beskriver om, en till synes omöjlig ekvation, att framstå som autentisk och unik i ungdomsåren, som paradoxalt nog är att vara lik. Normalbegreppet är viktigt, speciellt i tonåren, då det finns en klar önskan om en ökad identifiering med det "normala". Samtidigt som det gäller att hitta det autentiska och unika hos sig själv. Kanske det som Ziehe (1982/2008)) pekar på, att genom gemensamma upplevelser med andra i olika former och i olika grupper delta i gemensamma projekt, genom det uppnå en nedkylningseffekt och därigenom underlätta ett mer balanserat identitetsarbete. Detta för att inte mäta allt i förhållande till sig själv, utan skapa möjligheter och plattformar för ungdomar till reflexivitet, det vill säga, att iakttä sig självt tillsammans med andra i förhållande till omvärlden och omvärldens föreställningar. Att tillhöra både en seende kamratkultur och en minoritetens kamratkultur tillsammans med andra ungdomar med synnedsättning kanske därför kan bidra till ett "balanserat identitetsarbete".

Något som blir väldigt tydligt i samtalen mellan ungdomarna är hur man försöker hitta olika strategier för att kompensera bristen på tillgänglighet. Ungdomarna tycker att ansvaret först och främst vilar på dem själva att hitta de rätta strategierna både när det gäller att inhämta nödvändig information i sociala situationer och strategier för att "synas" i klassen. Lyckas inte strategin så får man prova något annat sätt. Vid en fråga från samtalsledaren om det inte också är andras ansvar att möten mellan människor och klasskamrater fungerar, så var svaret väldigt tydligt. – Det ansvaret ska *inte* läggas på de andra klasskamraterna. Ansvaret kan möjligen läggas på de vuxna i skolan men *inte* på andra jämnåriga. En konsekvens och medvetenhet om den kamratkultur de ingår i och dess villkor, där målet är en horisontell relation och där en icke- autonom roll i kamratkulturen har svårare att bli erkänd.

"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).

6.4 Erkännande i kamratkulturen

Under tonårstiden och under identitetsarbetet måste man också ställa sig frågan hur man som tonåring med synnedsättning påverkas av det icke – erkännande som framkommer i fokusgruppsamtalen. Ungdomarna ger flera exempel på hur de både blir ignorerade och kränkta i sina skolor. Samtalen visar att det finns många som upplever svårigheter i kontakten med sina seende klasskamrater. Men hur ska då skolan hantera att det ständigt i kamratkulturen pågår ett socialt relationsarbete mellan ungdomarna? Flera av de exempel som ungdomarna beskriver är så allvarliga att det måste lyftas fram och vi måste börja titta närmare på hur barn och ungdomar med funktionsnedsättning har det i skolan i dag. Som tidigare sagts är mobbningsbegreppet problematiskt med tanke på att barnens och ungdomarnas relationsarbete ständigt pågår, med mer eller mindre kränkande sätt att utesluta vissa och innesluta andra. Det finns en risk med att se på begreppet mobbning som ett uteslutande aggressivt beteende, från någon mot någon annan. En större insikt i hur ungdomarnas sociala relationsarbete ser ut kanske skulle ge en större lyhördhet för när uteslutningar av vissa elever blir till upprepning och mobbning. Wrethander Bliding (2007) konstaterar att de centrala egenskaper som var bundna till att vara kompis i skolan var att ”vara nära och lika varandra”. Barnen uppgav i studien att de var kompisar för att de ”var så lika varandra”, samhörighet innebar eller förutsatte likhet. ”Om likhet och olikhet utgör ramverk för ett sorteringsarbete som barnen själva ger innehåll, blir det väsentligt att försöka sätta sig in i hur arbetet formas och ser ut i olika kamratgrupper” (Wrethander Bliding, 2007, sid. 175). Det är barnen själva som konstruerar vad som är likt och olik och de använder sig av det som finns att tillgå i de kulturella sammanhang de lever i. Här är det bland annat skolans organisation och kultur som fungerar som resurs. Det gör att barnen på sitt sätt reproducerar och återskapar de värderingar och normer som finns inom skolan. Skolans organisation, värderingar och normer får på det viset betydelse även för hur det fungerar i kamratkulturen. Undervisnings- och omsorgskulturernas sätt att hantera likhet – olikhet återkommer i en eller annan form i den tolkande reproduktion (Corsaro, 1997) som grundar kamratkulturens åskådningssätt.

Ett sätt att titta på ungdomarnas relationsarbete är att skaffa oss kunskap om hur det ser ut i just ”vår” skola ur ett delaktighetsperspektiv, ett mer kontextuellt perspektiv. Hur byggs ungdomarnas relationer upp och vilka delaktighetskomponenter är nödvändiga för både inträde och gemenskap. I denna studie visar fokusgrupperna att det gång på gång handlar om komponenterna tillgänglighet och erkännande i gruppen. Det ungdomarna också lyfter fram är brist på arenor för gemensamma aktiviteter. Flera nämner att det var lättare när de var yngre då de exempelvis träffades på fritids, eller det fanns mer vuxenordnade aktiviteter i skolan. Automin spelar också in och blir viktigare

när barnen blir äldre. Självständigheten, att kunna hänga med de andra, att hitta på skolan och framförallt avståndstagandet från omsorgskulturen, att *inte* göra sig för beroende av vuxna är viktigt. Men mycket av detta bygger på en tillgänglig miljö och omgivning. Tillgängligheten måste finnas med annars kan vi inte ens prata om delaktighet i skolan för elever med synnedsättning. Cirkeln i modellen visar hur de olika delaktighetsaspekterna är beroende av varandra och påverkar varandra för att delaktighet ska vara möjlig, både när det gäller inträde och gemenskap.

Fysisk tillgänglighet är det som vi lättast kan göra något åt, genom exempelvis fysiska anpassningar, kunskap om miljöns betydelse för interaktionen mellan seende och - icke-seende elever, ordnande av fysiska mötesplatser och tillgängliga aktiviteter m.m. Det är något som går att förändra och att tillrättalägga. Studien visar tydligt hur tillgänglighetsaspekterna påverkar varandra, det gör det extra angeläget att börja med just fysisk tillgänglighet. Förhoppningsvis påverkar och underlättar det även den socio-kommunikativa och den symboliska tillgängligheten. Däremot är erkännandet i kamratkulturen och interventioner från de vuxna runt eleverna, att skapa acceptans och erkännande svårare. Exempel från ungdomarna visar att det ibland till och med kan få motsatt effekt, där vuxna skapar vertikala relationer mellan eleverna, när tanken förmodligen är det motsatta. Det innebär *inte* att skolan kan lämna över hanterandet av funktionella olikheter till klassen eller kamratgruppen. Funktionella olikheter mellan elever ska inte gömmas eller tystas ner. Det skapar bara osäkerhet bland kamraterna och i värsta fall exkludering. Olikheter bör benämnas och erkännas, förstås och respekteras. Att sedan skapa gemensamma arenor för eleverna, tillgängliga aktiviteter, gemensamma projekt där vuxna finns med i skolan, underlättar kontakterna mellan ungdomarna och utvecklar eventuellt genom det gemensamma erfandet, nya kamratkontakter.

Något som underlättar i kamratkulturen mellan ungdomarna med synnedsättning är den gemensamma socio-kommunikativa tillgängligheten som upplevas som horisontell och jämbördig. Ungdomarna beskriver hur de sinsemellan förmedlar mer än vad seende gör. Exempelvis genom verbal kommunikation på två plan, att parallellt med det innehållsmässiga förmedla en känsla, även den genom ljud eller röstläge. Det som är svårt i den seende kamratkulturen, den socio-kommunikativa och symboliska tillgängligheten, är just det som fungerar i kamratkulturen mellan ungdomar med synnedsättning. Av detta framgår också hur beroende av varandra delaktighetsaspekterna är i de lägen då gemenskap och tillhörighet verkligen fungerar. Socio-kommunikativ tillgänglighet skapar symbolisk tillgänglighet och överskrider den fysiska tillgänglighetsproblematik som uppstår när elever med olika sensoriska förutsättningar möts på samma arena. Aspekterna "går i" varandra, fungerar en påverkas också de andra gynnsamt, medan barriärer i en tillgänglighetsaspekt lätt leder till barriärer i också andra avseenden. Genom att förstå vad som fungerar i kommunikationen i den specifika kamratkultur som skapas mellan elever med synnedsättningar kan vi lära oss hur det skulle kunna underlätta även i andra sammanhang. Det är dags att erkänna och lyfta betydelsen av det som ungdomarna med synnedsättning skapar gemensamt och de erfarenheter de besitter. Det är också dags att förstå vilken kraft det ligger i skapandet av gemenskap och vilket bidrag det kan ge. Den "seende och normala" omgivningen får ta ställning till om den vill bli inkluderad i en värld där vi alla är olika och där stora som små grupper har något att bidra med.

Det finns likheter och det finns också olikheter i respektive kamratkultur. Likheterna gäller kamratkulturens aktivitets- och lustinriktade uttryck, ett område där aktivitetsgemenskap ibland är

avgörande för fortsatt kamratskap. Men det finns också stora skillnader i villkoren för delaktighet mellan de olika kamratkulturerna. Det ungdomarna beskriver när det gäller den sociala situationen i skolan och kamratkontakterna är inte särskilt upplyftande, det är på sätt och vis ett underkännande av den grundläggande tanken till allas rätt till delaktighet på alla plan. När frågan ställs om de hellre skulle vilja gå i en skola där det enbart går elever med synnedsättning är svaret ändå ett övervägande ”nej”.

Åk. 7:2

(f)A: Jag känner mig obekvämt med andra seende ibland

Pers: Obekvämt?

(f)A: Mmm

Pers: Hur skulle det vara att gå i specialskola med enbart synskadade, skulle ni hellre vilja det?

(f)A: Nee nej tack (f)C: Nej

(p)F: Jag skulle vilja det

(f)A: Nej då skulle jag inte bli involverad i samhället

Jag skulle kunna gå där typ en gång i månaden sådär några dagar varje månad i en sån skola

(f)C: Nej gud va jobbigt

(f)A: Men inte hela tiden

(p)F: Jag tycker också det är perfekt

Pers: Som det är nu?

(p)F: Nej, jag kommer att välja en gymnasieskola som speciell skola med andra synskadade

Åk. 7:2

(f)A: Jag har ett par grejer att säga, det första är, jag tror att om jag hade gått på speciell skola...man har fått så mycket erfarenheter av att *inte* göra det, som exempel, hur reagerar seende på en synskadad, det är väldigt bra erfarenheter att ha när man kommer ut i samhället sen som vuxen. Har du gått på i särskild skola hela din barndom då har du ingen aning om det

(p)B: Men vadå hur seende är?

(f)A: Det är väldigt bra att veta det för då var jag förberedd att jag kanske skulle få lite typ att de kanske skulle kolla lite konstigt på mig... då var man mer beredd på det

De flesta ungdomarna uttrycker att de vill gå i sin ordinarie hemskola med seende kamrater. Några vill gå i sin hemskola men också ha möjlighet att träffas oftare än vad de gör nu. A har förslag på att gå i en ”sån skola” en gång i månaden. Några av ungdomarna ser fram emot att börja i gymnasiet och kommer då välja så de får möjlighet att gå tillsammans med andra ungdomar med synnedsättning. Det A beskriver kanske sammanfattar det komplexa och dubbelbottnade som många av ungdomarna känner och ger uttryck för. Där målet självklart är att vara ”involverad” och en del i samhället genom att, som A beskriver det, skaffa sig erfarenheter i skolan bland seende för att ha med sig de erfarenheterna ut i vuxenlivet. Samtidigt känner hon sig obekvämt med seende kamrater ibland, hon vill oftare träffa andra med synnedsättning, där känner hon sig hemma. Alla tycker inte precis som A, men gemensamt är att alla ungdomarna vill bli respekterade för den man är. Det är en återkommande kommentar från flera av ungdomarna med synnedsättning, att det som gör det så skönt att träffas på det här sättet är att man får vara den man är.

När det gäller studiens giltighet och den allmängiltighet jag påvisar, dvs. giltighet utöver de studerade fallet, så handlar det *inte* om generalisering till andra grupper. Inga jämförande studier har gjorts och det går därför inte att påvisa. Däremot går det att visa på en teoretisk generalisering där de villkor och särdrag som gäller i kamratkulturen i allmänhet också gäller för ungdomar med

synnedsättning. Det visar att kamratkulturen, och behovet av att ingå i kamratkulturella sammanhang, är lika stort och lika viktigt för ungdomar med synnedsättning. Man tillgodoser inte ungdomarnas sociala tillhörighet genom att skapa omsorgskulturer, genom exempelvis specialsolor, detta är ingen lösning för flertalet av ungdomarna med synnedsättning. Det är i kampen för erkännande i kamratkulturen i elevernas respektive skola som ungdomarna med synnedsättning har rätt till erfarenhetsgemenskap och en grund för en fullvärdig kamratkultur. Eftersom skolan är en stor del av de ungas arena, där de flesta sociala kontakter tas och knyts, är det också platsen där dessa diskussioner i huvudsak måste föras. Jag låter ett normativt perspektiv från Skolinspektionen få avsluta denna studie:

Likvärdiga förutsättningar att lära ska uppnås i en miljö som stärker självkänslan och där eleven upplever delaktighet och gemenskap med andra. Enligt Salamancadeklarationen ska alla barn oavsett förutsättningar lära tillsammans i det ordinarie skolväsendet om det inte finns starka skäl att handla på annat sätt. WHO:s relativa handikappdefinition är vägledande. Om skolproblem uppstår är de att betrakta som kontextuella i stället för individuella. Poängen är att först i kontakt med *en miljö* som inte fungerar tillfredställande blir elevens funktionsnedsättningar handikappande. Enligt de studier Skolinspektionen tagit del av läggs oftare problemen på individen än på skolmiljön.

Skolinspektionen, Granskningsrapport, 2009:6

7 Referenser

- Ambjörnsson, F. (2008). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront förlag, Stockholm
- Aspán, M. (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bateson, G. (2000) *Steps to an Ecology of Mind*. The University of Chicago press. Först utgiven 1972.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine, Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990) Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220
- Corsaro, W. (2003) *We're friends right? Inside kids culture*. Joseph Henry Press, Washington
- Forsnäs, J. Lindberg & Sernhede. (1987). *Ungdomskultur Identitet – Motstånd*. En antologi, Ziehe, T. (s.147-176) *Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet*. Symposiom Bokförlag & Tryckeri Stockholm/Lund.
- 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.
- Goffman, E. (1972/2010) *Stigma, Notes on the management of spoiled identity*. (1972) New Jersey, USA. *Stigma, den avvikandes roll och identitet*. (2010). Norstedts förlag, Stockholm.
- Guralnick, M. (1992). A Hierarchical Model for Understanding Children's Peer-related competence. In S. Odom, S McConell & M. McEvoy (Eds) *Social competence of Young Children with disabilities*, 37-64. Baltimore, London, Toronto, Sidney: Paul Brookes.
- Gustavsson, A. (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur, Lund.
- Hannerz, U. Liljeström & Löfgren (1982) *Kultur och medvetande. En tvärvetenskaplig analys*. Akademilitteratur
- Hartup, W. (1983). Peer relations. I E M Hetherington (ed): *Handbook of child psychology, Vol 4: Socialization, Personality and Social Development*. NY, John Wiley & Sons

- 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). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Janson, Nordström & Thunstrom (2007) *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola – en kunskapsöversikt*. Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Janson, U. (2008) *Delaktighetsvillkor skapas i sociala processer*. Del av presentation från kursen: delaktighet som social process. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Janson, U. (2010) *Delaktighetens villkor*. Från pågående forskningsprojekt vid Inst. för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet
- Magnusson, A-K. (2003) *Blinda personers icke-verbala kommunikation – studier om kroppsspråk, icke verbal samtalsreglering och icke – verbala uttryck*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Melin, E. (2009). *Barns delaktighet i skolan*. FoU-rapport 2009-02, Handikapp & Habilitering Stockholms läns landsting
- Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Akademisk avhandling. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.

- Ohlsson, R. (2009). *Representationer av psykisk ohälsa – egna erfarenheter och dialogiskt meningsskapande i fokusgruppsamtal*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Olesen, S & Pedersen, M (red.) (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Rönnbäck, A. de Verdier, K. & Winberg, A. (2009). *Att delta på lika villkor? – den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Skolinspektionen (2009). Granskningsrapport 2009:6. *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Dnr: 2008:431
- Socialstyrelsen (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – ICF*. Svensk version an International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)
- Svensson, H. (1988). *Skolgång på hemorten. Uppföljning av gravt synskadade elevers undervisning i grundskolan*. Slutrapport Tomtebodaskolans Resurscenter. Delar av rapporten finns utgiven av, Holmgard, I. (red.) (1989). *Måste vi se?* SRF.
- Söderqvist Dunkers, T. (2006). *Talande möten – En studie av blinda och seende barns samspel*. Mag. uppsats vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Studentlitteratur.
- Ytterhus, B. (2002) *Barns sociala samvaro – inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1982/2010). *Ny ungdom*. 1982, utgiven vid Rowolht Taschenbuch Verlag GmbH. 2010, utgiven vid Norstedts Akademiska förlag, Stockholm.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet