

Barns Delaktighet i Förskolan

Definition, Observation och Analys av
Delaktighet som Social Process

Eva Melin

Denna rapport kan beställas genom Handikapp & Habilitering i Stockholms läns landsting.

© Eva Melin och Handikapp & Habilitering i Stockholms läns landsting 2009.

ISSN 1404-8345

Barns Delaktighet i Förskolan

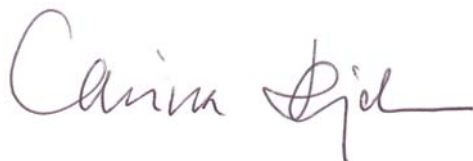
Förord

Att få vara med och leka är för de flesta barn det allra viktigaste. Kamratrelationerna är ofta det som mest bekymrar både föräldrar och förskolans personal. Detta är särskilt påtagligt för barn med funktionsnedsättningar. I denna FoU-rapport presenteras en modell för hur man kan observera barns delaktighet i förskolan och med utgångspunkt i observationerna bistå förskolepersonalen att öka förutsättningarna för barns delaktighet i förskolan.

Modellen utgår från professor Ulf Jansons forskning om delaktighet som social process. Författaren började med att använda Jansons perspektiv på delaktighet i sin dagliga praktik som sjukgymnast inom barnhabiliteringen. Med utgångspunkt i den egna praktiken utvecklade hon en modell där man systematiskt kan observera barns delaktighet i tre kulturer: omsorgskultur, undervisningskultur och kamratkultur. Delaktighet i dessa kulturer skiljer sig åt och författaren visar hur man på ett systematiskt sätt kan göra en delaktighetsprofil. Profilen gör att delaktighetsproblemen bli mer konkreta och synliga och därmed blir det lättare för habiliteringspersonal och förskolepersonal att tillsammans komma fram till åtgärder för att stödja barnens delaktighet.

Rapporten visar hur man genom att förena teori och praktik kan få fram verktyg för praktiskt arbete. Författaren presenterar de bakomliggande teorierna på ett tillgängligt sätt och ger på så sätt en värdefull grund att stå på för dem som använder modellen i praktiskt arbete.

Studien har finansierats av FoUU-enheten inom Handikapp & Rehabilitering. Observationsmodellen kommer att vidareutvecklas inom forskningsprojektet Inklusion och intervention i förskolan, som finansieras av Vetenskapsrådet. Författaren är doktorand inom detta projekt och tillhör forskargruppen Delaktighet som social process vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.



Carina Hjelm
Habiliteringschef

Författarens förord

Fröet till manualen såddes under ett seminarium på Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, som leddes av professor Ulf Janson. Han framförde där sina teorier om förskolans kulturer och sina teorier om delaktighet. Jag såg en möjlighet att anpassa dessa teorier till praktiken. När jag senare använde dem gav de struktur åt de observationer jag gjorde av barn med funktionsnedsättningar i förskolorna och en djupare förståelse för barnens delaktighetsproblematik. Det gav mersmak till att fortsätta arbetet som nu har blivit en manual för observation och analys av barns delaktighet i förskolan. Ett jättetack Ulf, för utan dina kunskaper hade den inte funnits och ett ännu varmare tack för att du tror på mig i vårt fortsatta samarbete.

Under arbetets gång med manualen har jag fått många värdefulla synpunkter från deltagarna i ISB-seminariet på Pedagogiska institutionen. Tack till Er alla!

Flera av mina kollegor inom Handikapp & Habilitering har läst arbetet, använt sig av den och gett mig feedback. Tack Barbro Vallander, Lena Kjellgren, Mari Öste och Lena Sorcini för ert engagemang.

Till sist ett TACK till min handledare Britta Högberg. Som vanligt har du fått mig att skriva färdigt mina tankar, lyfta innehållet till högre höjder, ”killing my darlings” och hålla den röda tråden genom arbetet. Som vanligt har våra samtal varit spännande utflykter för att leta strukturer, mekanismer och händelser och se vad som emergerar ur dem.

”I delaktighet uppstår vår tillvaro. Genom att göra oss delaktiga av varandras liv skapar vi oss själva. Utan delaktighet finns vi inte till.”

Torgny Lindgren ur Bat Seba

Innehållsförteckning

DEL 1.....	3
DELAKTIGHET I FÖRSKOLANS KULTURER	3
SOCIAL UTVECKLING – EN FRÅGA OM DELAKTIGHET	4
BEGREPPET DELAKTIGHET.....	5
DELAKTIGHETENS SEX ASPEKTER.....	6
FÖRSKOLANS TRE KULTURER	10
FÖRSKOLEKULTURERNA OCH DERAS SOCIALA ARENOR.....	15
OMSORGSKULTUR	15
<i>Omsorgskulturens karaktär.....</i>	16
<i>Barnets delaktighet i omsorgskulturen.....</i>	18
<i>Trygghet, välbefinnande och mänskliga rättigheter</i>	18
Anknytning i förskolan.....	18
Barnets rättigheter – en fråga om att lyssna på barn	20
Omsorgen sätter spår i kroppen.....	20
UNDERVISNINGSKULTUR.....	22
<i>Undervisningskulturens karaktär.....</i>	22
<i>Barnets delaktighet i undervisningskulturen.....</i>	24
<i>Undervisningskulturens idé i ett historiskt perspektiv</i>	24
Undervisning	25
Lärande och utveckling	26
KAMRATKULTUR.....	27
<i>Kamratkulturens karaktär.....</i>	28
<i>Barnets delaktighet i kamratkulturen.....</i>	29
<i>Vuxenrollen i kamratkulturen.....</i>	30
<i>Sociala positioner.....</i>	32
<i>Barn skapar kultur</i>	33
<i>Kamratkulturen 1 ½-3 år</i>	34
Lekkompetens	36
<i>Kamratkulturen 3-6 år</i>	36
Lekkompetens	38
EGENLEK.....	38
Barnets aktivitet i egenlek	39
SAMMANFATTNING AV DEL 1	40
DEL 2.....	42
MANUAL FÖR OBSERVATION OCH ANALYS AV BARNES DELAKTIGHET I FÖRSKOLAN.....	42
OBSERVATION I FÖRSKOLAN	42
INSTRUKTION	43
BEARBETNING AV OBSERVATION	43
DELAKTIGHETSPROTOKOLL.....	46
Forskning och fördjupning	48
DELAKTIGHETSMATRIS	48

DEL 3.....	50
EXEMPEL PÅ OBSERVATIONER OCH ANALYSER AV DELAKTIGHET I FÖRSKOLAN.....	50
DELAKTIGHET I OMSORGSKULTUR	50
<i>Exempel på låg delaktighet</i>	50
<i>Exempel på hög delaktighet</i>	51
DELAKTIGHET I UNDERVISNINGSKULTUREN.....	53
<i>Exempel på hög delaktighet</i>	53
<i>Exempel på låg delaktighet:</i>	54
DELAKTIGHET I KAMRATKULTUREN.....	55
<i>Exempel på låg delaktighet</i>	55
<i>Exempel på hög delaktighet</i>	57
<i>Exempel på låg delaktighet</i>	58
<i>Exempel på en föränderlig delaktighet</i>	59
<i>Exempel på låg delaktighet</i>	60
AKTIVITET I EGENLEK	62
<i>Exempel på egenlek</i>	62
REFERENSER	63
BILAGOR	

Del 1

Delaktighet i förskolans kulturer

Förhållandet mellan individen och samhället är ett gammalt problem. I dagens samhälle talar vi om detta problem i termer av delaktighet. Delaktighet är något som vi intuitivt förstår innebörden av och som vi som individer tolkar på olika sätt. Men det har även blivit ett centralt politiskt begrepp. Inom handikappolitiken är rätten till delaktighet på samhällets olika arenor för personer med funktionsnedsättningar ett ledande koncept, skriver Tideman och Mallander (2004), liksom normalisering, inkludering och goda livsvillkor. Dessa begrepp kan relateras till olika politiska beslut med syfte att minska marginalisering av människor med funktionsnedsättningar i samhället.

I vårt demokratiska samhälle har begreppet delaktighet blivit en norm som är kopplat till social rättvisa. Det är centralt i folkrätten och 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. Det är framför allt barnrättskonventionen och frågor om barns delaktighet som står i förgrunden i detta arbete.

Delaktighet handlar om relationen mellan individ och samhälle eller individ och grupp. En ständig fråga som kommer upp i förhållande till delaktighet är om delaktighet ska ses utifrån individens eller samhällets/gruppens perspektiv. I Världshälsoorganisationens internationella klassifikation för funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, ICF, (WHO 2001), används begreppet mer individuellt. I ICF klassificeras den enskildes kroppsfunktioner, aktiviteter och delaktighet och delaktighet definieras som en individs engagemang i en livssituation.

I ett individuellt perspektiv orsakas, enligt Emanuelsson et al (2001), delaktighetsproblem av en persons begränsningar. Det betyder att ett barn med svårigheter blir fokus för delaktighetsdilemmat och för åtgärder.

I ett sociokulturellt perspektiv får delaktighet en annan innebörd. För att en person ska bli delaktig i ett socialt sammanhang måste hon tillhöra detta och vara accepterad av de andra deltagarna. Delaktighet kan då observeras i gemensamma aktiviteter i form av engagerad samhandling mellan dem, menar Janson (2004). I detta perspektiv är det i interaktionen mellan personerna som möjligheterna till delaktighet formas.

En utgångspunkt för detta arbete är att det är gruppen och den gemensamma aktiviteten som skapar delaktighet eller delaktighetsproblem för enskilda individer. Förskolan kan beskrivas som en social arena. Relationerna och aktiviteterna på

denna arena påverkas dels av barnen och personalen, dels av förskolans strukturella och kulturella villkor. Sammantaget skapar dessa förutsättningarna för barns delaktighet.

Inskränkt delaktighet i förskolan kan uppstå om relationen eller aktiviteten skapar barriärer/hinder som barnet inte kan lösa själv (se exemplen i del 3). Hindren kan reduceras genom att personalen ger stöd så barnen kan förstå varandra och aktivitetens innehåll.

En annan utgångspunkt är att det är angeläget att bidra till barns delaktighet i förskolan. För att kunna göra detta behöver man kunna studera och observera hur barns delaktighet tar gestalt i förskolans vardag. Manualen är utvecklad för detta syfte. Exemplen i del 3 baseras på barn med funktionsnedsättningar, vilket hänger samman med att arbetet har utvecklats inom barnhabiliteringen i Stockholms läns landsting. Innehållet är dock allmängiltigt och manualen kan användas för att studera barn och delaktighet generellt.

Social utveckling – en fråga om delaktighet

Redan vid födseln visar människan en social förmåga och sociala behov. Barnet söker därför från första stund ömsesidig gemenskap. Drivkraften hos det lilla barnet att dela glädjen av sina upplevelser med föräldrarna är stark, anser Melin (2007). Det ger barnet en känsla av fullständig delaktighet, men en sådan delaktighet är inte alla förunnat. Delaktighet är oftast relativ och kan upplevas som mer eller mindre god. Men den innehåller alltid en känsla av att tillhöra en social gemenskap och att delta i aktiviteter. Dess motsats är en känsla av utanförskap, som skapar otrygghet, att inte höra till, att inte duga.

Tillsammans med sin familj lär sig barnet vilka sociala normer som gäller och hur kulturen omkring är uppbyggd och fungerar. Det sker, menar Hundeide (2006), genom att föräldrarna utgör en trygg bas för barnet och fungerar som lyhörda vägledare in i de sociokulturella gemenskaper som barnet måste erövra. Denna styrning sker inte som en medveten process. Fostraren och vägledaren är deltagare i sitt samhälles historiska och kulturella gemenskap. Därigenom bär de normativa uppfattningar om vad barnet är, och hur det utvecklas samt hur det ska uppfostras. Denna, oftast oreflekterade kunskap, förmedlar de till barnet. Barnet är dock ingen passiv mottagare. Genom sina reaktioner och sin personlighet påverkar det relationen till föräldrarna och de normativa budskap som föräldrarna förmedlar.

I takt med att barnet blir äldre utökas barnets miljöer. Det börjar i förskolan och kommer att möta nya människor som har andra förväntningar på det än vad föräldrarna har. Barnet måste lära sig deras normer och anpassa sig till förskolans sociala regelverk för att bli accepterad och få en erkänd position i gruppen.

I förskolans miljö kan man särskilja tre kulturer som kräver olika handlingsmönster av barnet. Omsorgskulturen känner barnet igen från familjegruppen men undervisningskulturen och kamratkulturen kommer att vara nya domäner för det. I undervisningskulturen blir barnet elev och i kamratkulturen kompis (se vidare kapitlen om de olika kulturerna).

Det är viktigt att barn, under förskoleperioden, får goda relationer med sina kamrater. Upplevelsen av delaktighet i lekarna som de hittar på tillsammans har stor betydelse för: hur barnens grundläggande sociala förmåga formas och hur de socialiseras in i samhället, hur de kan testa normer och utforma nya samt prova olika handlingsvägar för att lösa problem och hur deras hälsa kommer att påverkas framöver (se Guralnick (1992), Sutton-Smith (1997), Almqvist (2006), och Jensen (2008)).

Att få delta i lek är inte alltid enkelt. Barnen överlägger om vem som får vara med och leka, vad man ska leka och vilken roll var och en ska ha. För det mesta utmynnarn dessa förhandlingar i en gemensam lek men kan också sluta i osämja med uteslutningar och utebliven lek. För att förhandlingen ska sluta i samtycke behöver barnen förstå och känna igen sig i varandra. Är skillnaderna för stora mellan dem blir det svårt. Olikheterna kan handla om skillnad i kulturell bakgrund eller funktionell förmåga.

Barn med funktionsnedsättningar har ofta svårt att bli delaktiga i leken (Janson et al 2007), därför att lekens aktivitet och kamratkulturens normer (se kapitlet kamratkultur) ställer krav som dessa barn möter på andra sätt än barn utan funktionsnedsättningar. Olikheten gör att det blir svårt för barnen att förstå varandra och leka med varandra.

Det är viktigt att delaktighet för alla barn kommer i fokus i förskolan, men det är särskilt viktigt för barn med funktionsnedsättningar då vi vet att dessa barn löper mycket större risk att bli utanför.

Begreppet delaktighet

Delaktighet är inget begrepp man använder till vardags. Där används uttryck som ”jag är inbjuden till en fest”, ” jag fikar med kompisarna”, ”jag går en danskurs”, ”jag blir glömd av kusinen när hon bjuder in till bröllop”, ”jag bråkar med min bror” ”jag vill inte följa med till mormor”, och de står alla för att vara delaktig i ett sammanhang, att inte vara det eller att inte vilja vara det. Förskollärare talar om att barnen har självkänsla, kan bemästra vardagen, har god kontaktförmåga och en känsla av tillhörighet när de pratar om barnens delaktighet i förskolan (Eriksson 2007). Delaktighet är därför inte så lätt att definiera eftersom det finns så många sätt att benämna det på. Det är dock en viktig aspekt av vardagslivet och en fråga vi alla är känsliga för (får vi vara med eller inte). Alla har vi vår egen tolkning av när och hur vi är delaktiga.

Delaktighet är på så sätt en del av ett språkspel. Enligt Wittgenstein (1996) betyder språkspel att språket knyts till en social handling, till olika sätt att leva i samhället. Delaktighet har därför ingen universell betydelse utan får specifik betydelse i de sociala sammanhang där begreppet används. Samtidigt har begreppet en betydelse som kan förstås av alla som talar svenska. I generell bemärkelse kan delaktighet definieras som att "höra till". Utan en formell eller informell tillhörighet till ett sammanhang kan man inte vara delaktig.

Att tillhöra förskolan innebär att barnet är formellt inskrivet i den och går där om dagarna. Men detta räcker inte för att barnet ska vara delaktigt i förskolans aktiviteter. I förskolans läroplan (Lpfö 98 utbildningsdepartementet) uppfattas delaktighet som en viktig aspekt av barnens medverkan och inflytande i verksamheten, men inte heller detta räcker för att vara delaktig i förskolans sociala sammanhang som jag kommer att visa nedan.

Det är viktigt för oss alla att få höra till och delta i olika sociala sammanhang. Vi tycker om att göra saker tillsammans och berätta om det för andra. För det mesta är umgänget något positivt. Men det kan också skapa konflikter och obehagligheter och vi tackar därför nej till visst sällskap. Trots detta framträder delaktighet som norm som något gott som alla ska ha i alla sammanhang. Det kan därför vara svårt att kritisera detta upphöjda begrepp. Men eftersom vi vet att deltagande inte alltid är angenämt bör man fråga sig hur barnens delaktighet ser ut i förskolan. För att få svar på det måste man observera barnen i deras samspel eftersom delaktighet alltid utspelar sig **på** en social arena **i** en aktivitet **tillsammans** med andra.

För att kunna studera barns delaktighet på förskolans olika sociala arenor måste delaktighet definieras och konkretiseras. Nedan presenteras en sådan konkretisering av begreppet delaktighet.

Delaktighetens sex aspekter

Delaktighet är ett paraplybegrepp som innehåller flera olika aspekter. Det är det sociala sammanhanget som bestämmer vilka av dessa aspekter som har betydelse. För att kunna observera delaktighet i förskolan måste delaktighet först definieras på ett sätt som gör att det fungerar i relation till förskolans praktik. Förskolan är en arena fylld av samspel mellan barn och barn och mellan barn och vuxna. Arenan består även av en fysisk miljö där samspelen sker samt av någon aktivitet som pågår. Begreppet måste täcka in alla dessa delar för att fungera.

Janson (2004) föreslår ett delaktighetsbegrepp som omfattar sex aspekter av delaktighet. Tre av dessa är objektivt observerbara: tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. Tre är subjektivt upplevda: engagemang, erkännande och autonomi. Genom dessa aspekter kan, enligt Janson, delaktigheten karakteriseras som plats i sammanhanget (tillhörighet), fysisk och funktionell delaktighet (tillgäng-

lighet), social delaktighet (samhandling), psykologisk delaktighet (engagemang), interpersonell delaktighet (erkännande) och existentiell delaktighet (autonomi).

Dessa aspekter gör det möjligt att observera delaktighet ur ett individuellt perspektiv men även som en social samhandling och det är en förutsättning för att få en bild av ett barns delaktighet i förskolan. Observationer av tillhörighet till förskolan, tillgänglighet till aktiviteterna och samhandling mellan barn/barn och barn/vuxna (objektiva aspekter) ger synliga vittnesbörd, medan engagemang, erkännande och autonomi (subjektiva aspekter) är tolkningar av beteenden och handlingar. Både de objektiva och de subjektiva aspekterna måste vara tillgodosedda för att barnet ska ha fullgod delaktighet i förskolan, vilket kan exemplifieras med denna berättelse.

Lisa sitter i sin rullstol ute på förskolans gård och observerar barn som leker. Jag står och tittar på henne. Hon lever sig in i det de andra barnen gör, hennes minspel följer barnens upplevelser och hon skrattar åt samma saker som de. När hon har gått in frågar jag henne vad hon gjorde utomhus. Hon berättar för mig att hon lekte, med vem hon lekte och vad hon lekte. Hon var mycket engagerad i sin observerande position. När jag frågar några av de andra barnen om Lisa var med och lekte får jag ett nej till svar. Lisa är aldrig med och leker.

Detta visar skillnaden mellan Lisas egen uppfattning av sin delaktighet (engagemang) och det jag såg (krav på samhandling). Det är ett exempel på differensen mellan ett individuellt och ett sociokulturellt perspektiv på delaktighet. För att Lisa ska kunna delta i samhandlingen krävs att hon erkänns av de andra barnen som en god lekare och att de bjuder in henne i leken. Detta kräver i sin tur att Lisa kan göra sig intressant för dem genom att visa upp sin lekskicklighet (se vidare i kapitel kamratkultur). Delaktighet i lek kräver således från den enskildes sida tillgänglighet till leken, d.v.s. att aktivitetens krav och individens förmåga till utförande stämmer överens, samt ett engagemang i aktiviteten. Det kräver också att de andra barnen erkänner individen som någon som på ett jämlikt sätt tillför aktiviteten något positivt för att en samhandling ska komma till stånd.

Lisas upplevelse beskriver ICF's (se sid 3) delaktighetsbegrepp, d.v.s. ett engagemang i en aktivitet och en subjektiv upplevelse. Detta kan kontrasteras mot social delaktighet som kräver samhandling. Förutsättningen för denna samhandling är tillgänglighet i fysisk och social bemärkelse, barnets engagemang och förmåga att bidra till aktiviteten och de andra barnens erkännande av barnets bidrag. Social delaktighet innehåller, som framgår, flera olika aspekter.

Här beskrivs den sociala delaktighetens sex aspekter, enligt Janson (2004), i allmänna termer. De kommer att preciseras mer noggrant senare i texten under förskolans olika kulturer samt i analysen av observationer.

Objektiva aspekter av delaktighet:

- **Tillhörighet, eller rätten till en plats i sammanhanget**, innebär att man tillhör det sammanhang där medaktörerna finns och aktiviteten utförs. Formell tillhörighet är dessutom sanktionerad från högre instanser t.ex. att barn är inskrivna i förskolan.
- **Tillgänglighet, eller fysisk och funktionell delaktighet**, innebär att individen har tillgång till aktivitetens fysiska, sociokommunikativa och symboliska sammanhang. Det *fysiska* sammanhanget är den arena som aktiviteten utförs på och de attribut och objekt som aktiviteten bygger på samt information om vad som händer. Tillgänglighet till dessa kräver att man har god perception och motorik samt god koncentrationsförmåga och förmåga att dela uppmärksamhet. Tillgängligheten kan underlättas för vissa funktionsnedsättningar med stöd av hjälpmedel, miljöanpassningar och anpassningar av redskapen samt stöd för att hålla kvar koncentrationen. Det *sociokommunikativa* sammanhanget innebär tillgång till verbal och ickeverbal kommunikation, förmåga till inlevelse i andras handlingar och förståelse för de normer och regler som gäller i situationen. Det *symboliska* sammanhanget handlar om förståelse för vilken mening ett sammanhang har, förståelse för vilka roller man kan inta i olika sammanhang, förståelse för fantasi och skillnaden mellan lek och verklighet samt förståelse för att man i leken kan transformera (omforma) identiteter, platser och saker. Vissa funktionsnedsättningar försvårar tillgängligheten till dessa sammanhang och fodrar en pedagogisk insats som kan överbrygga svårigheterna.
- **Samhandling, eller social delaktighet**, innebär att man skall kunna observera att en individ är med i utförandet av de handlingar som sker i sammanhanget. Samhandling kan vara samtidig handling t.ex. när små barn imiterar varandra eller när roddare tillsammans rör sin tävlingsbåt. Det kan även vara ett samordnat handlande där varje bidrag förhåller sig komplementärt till helheten t.ex. när äldre barn leker en rollek eller när kören sjunger olika stämmor.

Subjektiva aspekter av delaktighet:

- **Engagemang, eller existensiell delaktighet**, innebär att individen finner intresse för uppgiften och upplever tillfredsställelse i aktiviteten. Det man kan observera är olika tillstånd av känslor som kan avläsas i individens beteende som t.ex. glädje, djup koncentration, argumentation, förundran, nyfikenhet, lust eller dessa känslors motsats. I detta sammanhang är individens motivation en viktig komponent. När man känner att man klarar att genomföra det man vill, ökar ens motivation att utforska, förstå och få

kontroll över sin miljö. Det förstärker i sin tur engagemanget, vilket visar att engagemang och motivation går hand i hand¹.

- **Erkännande², eller interpersonell delaktighet**, innebär att en person uppfattas som en självklar medlem av det sociala sammanhanget och att personens närvaro ses som ett bidrag till aktiviteten och den sociala gemenskapen.³
- **Autonomi, eller existensiell delaktighet.** Autonomi betyder självbestämmande, oberoende. Betydelsen gör det till ett problematiskt begrepp eftersom människans existentiella villkor är att hon alltid befinner sig i en relation till andra människor och därför är beroende av dem för sin överlevnad. För att få ha kvar beroendet måste människan på ett empatiskt sätt ta hänsyn till andra i sina relationer med dem. Boëthius (1983) definition av autonomi beaktar detta. Autonomi, menar hon, är en förmåga att kunna hantera sin situation genom att använda sig av sin empati och intellektuella kapacitet för att förstå den och för att finna olika handlingsalternativ. På så sätt kan man sträva mot självständighet i förhållande till auktoriteter och finna möjligheter att kunna bestämma över sitt eget handlande. Autonomi kan ses i ett utvecklingspsykologiskt och ett sociokulturellt perspektiv⁴.

¹ När Almqvist (2006) frågade barn om vad som gjorde att de mådde bra uppgav de engagemang som den viktigaste aspekten.

² Erkännande är dubbelbottnat. Enligt Fareld (2008) betyder ordet både erkänna och igenkänna. Erkänna i betydelsen av att positivt uppmärksamma, uppskatta och värdesätta någon. Igenkänna i betydelsen att identifiera någon eller känna igen något som är välbekant. Erkännande innebär således att man både identifierar och positivt uppskattar någon.

³ Det är dock inte självklart att erkännande finns i förskolan. Janson (2004) menar att svårigheter med att förstå leksignaler och lekkoder eller att vara för långsam komplicerar erkännande i kamratkulturen. Almqvist (2006) visar även att förskollärare tenderar att ge mer negativ respons till barn som är utvecklingsförsenade och har beteendeproblem än till barn utan beteendeproblem. Forskning visar ett svagt samband mellan positiv attityd till funktionsnedsättning och ömsesidighet i faktisk handling (Janson et al 2007). Det innebär att det jag här avser med erkännande är något annat än positiv attityd.

⁴ Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv betraktas autonomi som en funktion som utvecklas alltefter som barn blir äldre. Därav förklarar Hellgren (2001) att små barn per definition har nedsatt autonomi eftersom både empati och intellektuell förmåga utvecklas med åren. Han menar att autonomi för de allra flesta är begränsad upp till åtminstone genomgången pubertet. Nedsatt autonomi betyder att man har svårigheter att uttrycka sina behov och värna om sin integritet. Detta perspektiv förklarar även varför människor med en utvecklingsstörning har nedsatt autonomi. Gustavsson (2004) skriver att vissa funktionshinder, som utvecklingsstörning, ger nedsatt autonomi livet ut och människor med utvecklingsstörning blir ofta beroende av att andra människor styr deras liv. Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas barn som aktiva sociala autonoma individer oavsett ålder och kognitiv förmåga. Barn är, enligt Mayall (2002), inga becoming (någon som ska bli något) utan beings (någon som redan är) och agerar i ett här- och nu perspektiv. Kulturen och det sociala sammanhanget med andra viktiga personer påverkar hur barnet kan använda sin autonomi i stunden för att finna den bästa lösningen i den situation det befinner sig. Med andra ord vilken makt barnet får över sitt eget handlingsrum.

Förskolans tre kulturer

Förskolan är ett komplext socialt system som inrymmer många olika situationer och aktiviteter. I förskolans läroplan (Lpfö 98 Utbildningsdepartementet) kan man läsa att förskolan skall erbjuda omsorg, fostran och lärande i en helhet samt medvetet ge plats för lek. Med denna indelning visas en åtskillnad mellan omsorg/lärande och lek. Men även omsorg och lärande är, i förhållande till varandra, olika arenor som kräver olika förhållningssätt av dem som ger och tar emot omsorg respektive undervisning.

Förskolan kan tyckas vara en enhet med en allomfattande integrerad kultur men vid närmare betraktande framstår tre olika kulturer⁵ som skiljer sig åt idémässigt. Janson (2004) benämner dem som: omsorgskultur, undervisningskultur och kamratkultur. De innehåller sinsemellan mycket olika idéer om vad barn behöver. Omsorgskulturens idéer handlar om trygghet och välbefinnande och skapar en bas för ett ”varande”. Undervisningskulturens idéer handlar om målstyrt lärande och skapar en bas för ett ”görande” medan kamratkulturens idéer handlar om lust och frihet och ger en bas för ett ”gestaltande”.

Förskolans läroplan innehåller idéer som styr hur förskolan organiseras och påverkar de värderingar, normer och förväntade handlingsmönster som finns där. Läroplanen präglar därmed omsorgs-, undervisnings- och kamratkulturer.

Idag är alla offentliga verksamheter som arbetar med barn skyldiga att följa FN:s barnrättskonvention och principen om barnets bästa. Det innebär att barnets bästa är en bärande idé som bör genomsyra de tre förskolekulturerna. Vad barnets bästa innebär diskuteras ofta. I detta arbete definieras det i termer av barnets delaktighet i de tre förskolekulturerna.

För att förstå hur kulturer påverkar människor måste man, enligt Archer (1985), skilja mellan de kulturella systemen, dvs. vilka de kulturella idéerna är och hur dessa idéer relaterar till varandra, och den sociokulturella integreringen, dvs. hur relationen mellan människor påverkas av kulturer, strukturer, roller, organisationer, institutioner, system m.m. Det första handlar om vilka kulturernas idéer är och det andra om vad människor gör med dem.

När barn och vuxna samspekar på förskolans sociokulturella arenor, intar de olika förhållningssätt och roller. För att förstå den innehållsmässiga skillnaden i dessa kan vi ta begreppen omsorg, lärande och lek och se hur omsorgskulturen, undervisningskulturen och kamratkulturen influerar dem. Omsorg i omsorgskulturen handlar om omsorg om barnets person. Omsorgsgivaren ska tillfredsställa barnets

⁵ Utgångspunkten är att den större sammanhängande helheten, kultur, kan delas upp i mindre delar, menar Hannerz (1982). Delkulturer uppstår så snart det finns social differentiering och samhällelig arbetsfördelning.

fysiska behov, tona in barnets känslor och ge barnet en trygg bas. I undervisningskulturen har läraren omsorg om barnets lärande genom att på ett inkännande sätt ge stöd och feedback i rätt stund i utförandet av aktiviteten. I kamratkulturen har barn omsorg om varandra. De försvarar eller stödjer den de upplever behöver hjälp, skydd eller tröst, menar Johansson (2007).

Lärande i omsorgskulturen handlar om att barnet lär sig hur man tar hand om sig själv och andra genom att anamma den vuxne som modell. I undervisningskulturen påverkar lärarens målstyrning av aktiviteter och funktioner barnets lärande och utveckling inom olika domäner. I kamratkulturen lär sig barn av varandra genom att positionera sig och bli positionerade, inta och spela olika lekroller, testa sociala normer och utveckla sin världsbild i lekfantiserandet.

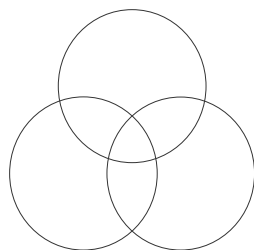
I omsorgskulturen leker barn och vuxna för att ha en trevlig stund tillsammans och stärka de gemensamma banden. I undervisningskulturen leker vuxna med barn för att förmedla vissa krav som leken ställer (t.ex. turtagning), styra barns lek mot ett acceptabelt innehåll och framhålla normen att alla ska få vara med och leka. I kamratkulturen leker barn med andra barn för att det är roligt att leka.

Skillnaderna mellan förskolekulturerna vad gäller omsorg, lärande och lek sammanfattas i nedanstående tabell.

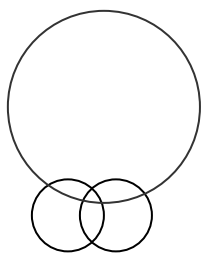
	Omsorgskultur	Undervisningskultur	Kamratkultur
Omsorg	Omsorg om barnets person fysiskt och psykiskt. Trygg bas. Lyhörddhet för barnets behov och önskningar.	Omsorg om barnets lärande. Inkännande och stöd vid rätt tillfälle under utförandet av aktivitet.	Barn har omsorg om varandra. De försvarar eller stödjer det barn som de upplever behöver hjälp, skydd eller tröst.
Lärande	Barnet lär sig att ta hand om sig själv och andra, i stor utsträckning genom att den vuxne utgör modell och genom att testa sina gränser. Det bidrar till barnets personliga autonomi.	Undervisning av barnet, målstyrda aktiviteter och funktioner med utveckling inom olika domäner som mål.	Lekgruppens inneboende möjlighet till lärande. Barn lär sig av varandra genom att utföra aktiviteter ihop, positionera sig i gruppen, förhandla med varandra, lösa konflikter, ta och spela upp olika roller och pröva sociala normer.
Lek	Lek mellan barn och vuxna för att umgås och ha en trevlig stund tillsammans och för att stärka gemenskapen och de sociala banden.	Förmedla sociala regler och normer, träna vissa krav i leken t.ex. turtagning och träna funktioner. Styra barnens lek så att lekens innehåll blir acceptabel och föreslå normen att alla får vara med och leka.	Barn leker med andra barn för att utforska jämbördiga relationer, ha roligt och för att stå emot vuxeninflytande (försvara egen och kollektivets autonomi).

Barn som börjar förskolan behöver således socialiseras in i förskolans tre kulturer för att begripa villkoren och förhållningssätten i var och en av dem så de kan tolka, förstå och finna meningsfulla sätt att delta i dem.

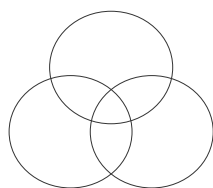
I förskolan är de olika förskolekulturerna sammanvävda så till den grad att man i den engelskspråkiga världen försökt lansera begreppet edu-care (Johansson, Pramling Samuelsson 2001). De finns som tre områden som hakar in i varandra enligt bilden.



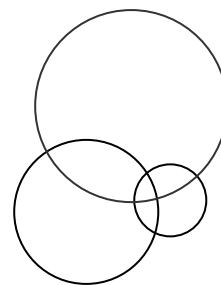
Ett antagande är att förskolor skiljer sig åt genom att de betonar de olika kulturerna olika starkt. Man kan då tänka sig att de finns på ett kontinuum mellan två ytterligheter. En ytterlighet är förskolor som låter undervisningskulturen med sin idé om målstyrt lärande vara framträdande mest hela tiden, vilket gör att de båda andra kulturerna får mindre plats. Den andra ytterligheten är förskolor som framhåller omsorgskulturens bärande idé om trygghet och välbefinnande. I dessa förskolor verkar kamratkulturen få en mer framträdande position medan undervisningskulturen får en mindre. Mellan dessa ytterligheter finns förskolor där förskolekulturerna existerar med liknande kraft och beroende på vilken aktivitet som pågår framträder någon mer än de andra.



övertvägande
undervisningskultur



likvärdiga
kulturer



övertvägande
omsorgskultur

I förskolor med likvärdiga kulturer antas förskolekulturerna påverka varandra i överlappningsområdena. I området där undervisnings- och kamratkulturen möts visar lärarna ofta en vilja att använda leken för inläring av funktioner och sociala regler. De kan även styra barnens egen lek när de tycker att det behövs. Läraren är då ofta med i leken vilket kan vara tudelat för barnen. För det mesta är det ett nöje men ibland svarar barnen på lekstyrningen genom att skydda sin lek och

utmana de vuxnas auktoritet. Där undervisnings- och omsorgskulturen möts undervisas barnen i omvårdnadsaktiviteter, d.v.s. lär sig av- och påklädning, matrutiner och hygiensituationer. I överlappningsområdet för omsorgs- och kamratkulturen skyddar de vuxna barnen för att fara illa i leken, och barnen kan protestera mot omsorg genom att t.ex. vägra äta eller klä på sig. Man kan anta att det som skiljer förskolor med blandad kultur åt är hur mycket de låter de olika kulturerna överlappa varandra. Låter de undervisningskulturen ta en större plats närmar de sig ytterligheten med en övervägande undervisningskultur. Låter de omsorgskulturen breda ut sig närmar de sig den andra ytterligheten.

Omsorgskulturens, undervisningskulturens och kamratkulturens olika idéer och villkor präglar även de ovan beskrivna delaktighetsaspekterna. Detta kan åskådliggöras med aspekten tillgänglighet. Barnets tillgänglighet till omsorg i omsorgskulturen brukar sällan vara något problem för omsorgsgivaren att tillgodose. Barnets tillgänglighet till lärande i undervisningskulturen klarar läraren ofta av med anpassning av pedagogiken. Barnets tillgänglighet till lek i kamratkulturen är mer oviss eftersom barnet måste förtjäna en plats i den. Barnets delaktighetsgrad i förskolekulturerna kan därför skifta. Barnet kan ha en hög delaktighet i en förskolekultur men en låg i en annan.

Förskolekulturerna och deras sociala arenor

En förskolekultur innehåller idéer om vad barn behöver för att må bra och komma till sin rätt och vad människor behöver för att fungera tillsammans. Idéerna påverkar de handlingsmönster som barn och vuxna använder på kulturens sociala arena. Människorna i sin tur tolkar och omtolkar idéerna och påverkar på så sätt kulturen. Kulturen och människan har således ett ömsesidigt inflytande på varandra.

Nedan beskrivs förskolekulturernas karaktärer. Där presenteras de sociala interaktionsmönstren som varje förskolekultur ger upphov till på sin sociala arena. Därefter beskrivs vad som krävs för att ett barn ska vara delaktigt i den specifika kulturen. Förskolekulturernas idéer baseras på olika teorier. Dessa framställs kortfattat för att ge en bakgrund till kulturerna och till de tolkningar man gör av observationer när man använder manualen.

Omsorgskultur

Omsorg är, enligt pedagogiskt uppslagsverk (1996 s. 442), en institutionaliserad form för samhälleliga insatser gentemot dem som antas behöva stöd. Det gäller att ge någon omvårdnad, ha omtanke om någon och ta hand om någon på ett hänsynsfullt sätt. Ordet omvårdnad står i förskolan för, som jag ser det, omsorg om de kroppsliga behoven⁶ (på- och avklädning, mat, vila, hygien, toalettbesök) medan omtanke står för omsorg om barnets rättighet till trygghet och en god anknytning, rättighet till gemenskap och tillgivenhet, rättighet till att få berätta och tas på allvar samt rättighet till uppskattning och självförverkligande.

Omsorgsbegreppet har således två dimensioner: ett som är riktat mot barnets behov och ett mot barnets rättigheter. Barnets behov tas omhand av omsorgsgivaren genom föreställningar om barnets bästa där det generella barnets behov står i fokus i det praktiska handlandet, t.ex. alla barn behöver mat, alla barn behöver gränser så de inte gör sig illa. När det gäller barns rättigheter så krävs det att omsorgsgivaren kan inta ett perspektiv som tillvaratar det specifika barnets rätt att säga sin mening/visa sina intentioner och få dem besvarade. Detta är i linje med

⁶ Behov är inte något entydigt begrepp, men det används oftast som om det finns en helt självklar betydelse som är giltig för alla och som inte förändras över tid. En distinktion man bör göra är att skilja på behov som är nödvändiga för en persons överlevnad och en persons önsknings. Även detta har sina svårigheter eftersom man inte behöver allt man önskar sig och önskar inte alltid det som man behöver. Behov kan även vara normativa med en standard som kan jämföras med faktiska förhållanden t.ex. socialbidrag. Normerna förändras över tid pga. ökade kunskaper, förändrade samhällsförhållanden och förändrade värderingar. För att förstå behov bör man även studera hur behovstillfredsställelse går till eftersom den till stor del beror på historiska och kulturella faktorer och på hur individen skolas in i det sociala livet. (för mer läsning se SOU 2003:91; Von Wright 2005; Ilmonen (i SOU 2003:91); Bradshaw, 1994).

FN:s konvention om barnets rättigheter, vilken ger omsorgskulturen en normativ innebörd.

Omvårdnad om barn handlar alltså om att barn får god och näringsrik kost, kläder som de kan röra sig i utan att frysa eller svettas, tillgång till ändamålsenliga lokaler (bra ljudnivå, rätt ljusförhållanden, framkomliga ytor) och utomhusplatser där de kan vara aktiva, lämpliga utrymmen för vila och pauser samt hjälp med hygien och toalettbesök.

Omtanke om barn handlar om att de får använda sina resurser, känna att de är omtyckta och att de blir bekräftade samt att de kan ha tillit till omsorgsgivarens förmåga att ge trygghet. Det betyder också att de får göra roliga saker tillsammans med omsorgsgivaren som att leka ihop utan krav på prestation. Men det innebär även att de som sociala varelser ska kunna samspela med andra människor. För det behöver barn hjälp med att få svar på vad de känner och tänker, kunna uttrycka det de känner och få bekräftelse på sina upplevelser så de kan förstå vad andra känner och hur andra reagerar på dem.

För att omsorgsgivaren⁷ ska kunna tillgodose barnets behov av omvårdnad och omtanke bör hon tillfredsställa eller svara på barnets fysiska och känslomässiga behov och önskningar.

Hon bör t.ex:

- acceptera barnet som det är och skydda det mot faror
- sätta gränser så barnet inte skadar sig själv eller andra
- engagera sig i barnet på ett känslomässigt positivt sätt
- hysa empati för barnet
- bekräfta och ha realistiska förväntningar på vad barnet klarar av
- erbjuda lustfylld samvaro
- ge stöd och förståelse och stärka barnets förmåga att uppleva ett spektrum av känslor som är relaterade till de situationer som barnet möter.

Omsorgskulturens karaktär

På omsorgskulturens sociala arena möts vuxna och barn i ett känslomässigt samspel. Det finns en ömsesidighet mellan dem men den vuxne, som omsorgsgivare, är alltid ansvarig för att barnets behov och rättigheter tillfredsställs på ett känslomässigt och inkännande sätt och att barnet, som omsorgsmottagare, kan ta emot denna omsorg. Det gör att relationen är vertikal, enligt Janson (2004), och omsorgskulturen kan ses som en förlängning av föräldrarnas omhändertagande av sitt barn.

⁷ En omsorgsgivare kan vara antingen kvinna eller man, men jag kommer att beteckna personen som "hon/ henne" istället för han/hon, honom/henne och den/denne för att underlätta läsningen.

Omsorgskulturens idé handlar inte om prestationer. Där finns inget som kan mätas utan bara upplevas i stunden. När barnen behöver eller önskar något visar de det för de vuxna som bekräftar och svarar dem. Omsorgen ges här och nu och interaktionen i omsorgskulturen existerar i nuet.

Omsorg ges till och från under hela dagen men omvårdnadssituationer kan göras till specifika tillfällen för omtanke. Matsituationer, blöjbyten eller av- och påklädning är tillfällen då omsorgsgivaren är nära barnen och kan skapa goda möten och eftersom situationerna är olika till sin karaktär medger de olika former av samspel.

Kommunikationen mellan omsorgsgivare och barn har formen av en dialog, menar Johansson (2003). Den kännetecknas i omsorgskulturen av att de vuxna spontant deltar i barnens upplevelser, delar barnens erfarenheter och följer barnens initiativ. Det rör sig om en intim dialog med turtagning, där positiva känslor och glädje uttrycks i förhållande till barnen. Fysisk kontakt och beröring tillhör denna form av dialog och barnet bekräftas på olika sätt.

Interaktionerna i omsorgskulturen karakteriseras av emotionella möten mellan omsorgsgivare och barn. Omsorgsgivaren skapar en stund av närhet och trygghet med kommunikation och samspel. Utmärkande är att den vuxne samspelar med ett eller några barn i taget vilket möjliggör för omsorgsgivaren att vara närvarande, dvs. har fokus på det som händer för stunden. Den vuxne upprätthåller ett intresse för barnets välbefinnande och är lyhörd för dess behov och intentioner utan krav på motprestationer (som är karakteristiskt för undervisningskulturen). Hon bekräftar barnet med blickar, leenden, närhet och placerar sig ofta på samma nivå som barnet hon samspelar med. Hon är inriktad på samtal och de talar lågt och vänligt till varandra. Hon tar sig tid och har inget behov av att lägga tillrätta och kontrollera barnen utan accepterar situationen som den är. Men omsorgsgivare står även för gränssättningar. Det sker för att skydda barnen när de utforskar sina möjligheter och inte för att styra dem (som i undervisningskulturen). Det ger barnen en känsla av att vara accepterade och omtyckta precis som de är och att bli innerligt omhändertagna och skyddade.

I omsorgskulturen fungerar omsorgsgivarna som modeller för barnen i hur man uppträder mot varandra. Barnen vill efterlikna dessa och imiterar dem enligt Frønes (1995). Modellärandet handlar inte bara om förhållandet mellan en vuxen och ett barn utan också om helheten i omgivningen, om kvaliteter och variationer av de olika modellerna och om kännetecknen av det sociala och kulturella handlingsfält som modellerna befinner sig i. Genom att delta i samspelet, kommunicera och imitera de vuxna och därigenom få uppleva hur de vuxna agerar lär sig barnen om sig själva och hur man tar hand om andra. Men detta förutsätter lyhördhet hos de vuxna och tillit från barnen.

Om den vuxne är villig att gå in i rollen som omsorgsgivare skapar det en social säkerhet för barnet som omsorgstagare, eftersom det då vet vad det kan förvänta sig av relationen. Det gör att barnet även vågar protestera mot omsorgen för att hitta balansen och lära sig se skillnaden mellan sina egna och andras behov och att experimentera fram vad viljan kan göra. Det som vi i dagligt tal brukar kalla trots och som bidrar till barnens personliga autonomi. I dessa stunder blir omsorgskulturens vertikala relation särskilt tydlig då barnet testar den vuxnes auktoritet och makt.

Barnets delaktighet i omsorgskulturen

När barnet är delaktigt i omsorgskulturen upplever det en känsla av trygghet, säkerhet och välbefinnande (*engagemang*). Det kan välja omsorgsgivare och testa sina gränser (*autonomi*). Omsorgsgivaren tycker om barnet och ger omsorg på ett inkännande sätt i rätt stund och på rätt sätt och sätter adekvata gränser för barnet (*erkännande*).

För att barnet ska ha *tillgänglighet* till omsorg ser omsorgsgivaren till att rummen, ljussättningen och ljudnivån är anpassade efter barnets behov samt att barnets fysiska behov tillfredsställs. Omsorgsgivaren avläser barnets känslor och behov via barnets yttre beteende och svarar så barnet förstår svaret. Hon är en trygg bas för barnet som barnet kan gå till när det behöver tröst och stöd. Omsorgsgivaren ser till att hon och barnet har angenäma upplevelser tillsammans som att leka ihop utan krav på prestation, titta i en bok för att få en stunds vila eller föra ett samtal om det som sker. Barnet och omsorgsgivaren får på detta sätt en god *samhandling*.

Trygghet, välbefinnande och mänskliga rättigheter

I omsorgskulturen ska omsorgsgivaren erbjuda barn omvårdnad och omtanke. Omvårdnadssituationerna (att få mat, kläder, vila, hygien) kommer jag inte att beröra då barn i förskolan får detta på ett självklart sätt. Frågan om hur man ser på omtanke om barns rättigheter och trygghet är däremot inte lika självklar och därför tar jag upp teorier och tankar om detta.

Anknytning i förskolan

Omsorg om barn startar när ett barn börjar i förskolan och möts av en helt ny värld. För att barnet ska känna sig tryggare har förskolan infört olika rutiner. En sådan är inskolning då barn och deras föräldrar successivt vänjer sig vid att barnet ska tillbringa sin vardag i förskola. Detta sker genom att föräldrarna lämnar barnet längre och längre stunder tillsammans med personalen.

En annan rutin är att en personal utses att vara barnets s.k. kontaktperson. Denna person tar hand om barnet under den första tiden och bygger upp en nära relation till det och barnet söker sig till denna person när det känner behov av närhet.

Dessa är konkreta uttryck för anknytnings teorin. Teorin har haft ett stort genomslag och påverkat vår syn på barn och finns bakom mycket av det vi idag uppfattar som självklart som t.ex. föräldrarnas närvaro hos barn på sjukhus.

Bowlby (1996) utvecklade sina teorier efter ett uppdrag av WHO då han efter andra världskriget ombads att arbeta med hem- och föräldralösa barns psykiska hälsa. Denna upplevelse gav honom förståelse för vad separationer från föräldrarna innebär för barnen. Det som la grunden till teorin var Bowlby's teoretiska arbeten och empiriska data från filmstudier av barn som separerades från sina mödrar. Ainsworth utvidgade teorin med observationer av samspel mellan mor och barn från vilka hon definierade olika anknytningsmönster⁸, enligt Broberg et al (2006).

Enligt Bowlby har barn ett medfött bindningsbeteende, genom vilket barnet upprätthåller fysisk närhet till föräldrarna. Dessa har i sin tur ett omsorgsbeteende (Broberg et al 2006). Detta grundläggs av deras inlärdade normer om barnuppfostran samt deras förmåga att lyhört bekräfta barnet och finnas tillgängliga för det.

Barnets anknytningsmönster, anser Bowlby (1996), har gett barnet inre arbetsmodeller om vad en relation är och hur man agerar i den, och dessa modeller kommer att påverka barnets förmåga att knyta an till personalen i förskolan. Har barnets relation med föräldrarna präglats av harmoni kommer barnet att utveckla en säkerhet i hur det närmar sig de vuxna i förskolan, ber om hjälp, tar emot hjälp och med trygghet avlägsnar sig från den vuxne när det fått det det behöver. Barnet kommer även att ha förmåga att vara lyhörd inför sina kamrater och våga närma sig dem med nyfikenhet.

Men om barnets relation till föräldrarna har präglats av osäkerhet påverkas barnets förmåga att undersöka världen negativt, enligt Broberg (1999), eftersom barnet inte kan lita på att de vuxna finns där som en trygg bas när barnet behöver det. Barnet måste då hantera sitt anknytningsbehov och kan antingen välja mellan att ängsligt klamra sig fast vid den vuxne (dvs. aldrig lämna basen) eller att bete sig som om basen inte behövs (dvs. inte använda basen för ökad säkerhet och känslomässig påfyllning). Oavsett hur barnet löser dilemmat kommer det att påverka barnets förmåga till interaktion med vuxna och barn i förskolan och därmed påverka vilka erfarenheter som det blir möjligt för barnet att göra.

Kontaktpersonen tar således emot barn med olika anknytningsmönster. Det kommer att utmana hennes skicklighet i att upprätta en stabil och nära fysisk och psykiskt kontakt med barnet samt vara den trygga bas som barnet kan gå till när

⁸ Ainsworth (Bowlby 1996) identifierade tre huvudmönster för anknytning: trygg anknytning där barnet litar till att föräldrarna finns tillgängliga; ängslig motvillig anknytning då barnet är osäker på om hans föräldrar kommer att vara tillgängliga och ängsligt undvikande anknytning då barnet inte tror att han får ett hjälpsamt svar om han söker omsorg.

omvärlden blir för osäker. En trygg bas är, enligt Bowlby (1996), en person som barnet har tillit till och som finns tillgänglig för barnet. Personen fungerar som stöd när barnet ska utforska omgivningen och en säker hamn att återvända till när omvärlden uppfattas osäker.

Att knyta an är en av de starkaste känslomässiga relationer vi har och det krävs en långvarig stabil kontakt för att den ska gro och internaliseras, menar Broberg et al (2006). Omsorgsgivarens förmåga att skapa nära möten med barnet är en förutsättning för att det ska ske.

I ett intersubjektivt möte, d.v.s. ett möte mellan två subjekt, betraktar omsorgsgivaren barnet som en egen individ som tillskriver sig själv och sina handlingar en mening, menar Janson (1975). Stern (1991) anser att i detta möte ligger den djupt mänskliga förmågan att kunna uppfatta och känna av den andres känslor och intentioner och på olika sätt tona in dessa. Det ger barnet en känsla och upplevelse av att vara hörd och förstådd på ett bekräftande sätt, vilket öppnar möjligheter för fortsatt befrämjande samspel mellan dem.

Även om det inte uppstår något intersubjektivt möte mellan parterna så uppstår vad Stern (2005) kallar en nukänsla hos var och en. Denna nukänsla definierar hur parterna kommer att uppleva och uppfatta mötet, som gott och tillfredsställande, dess motsats eller något däremellan. Alltså påverkar nukänslan, speciellt om den återkommer som ett mönster i samspelet med den andre, de inre erfarenheterna barnet bygger upp av att vara med någon annan. Stern beskriver nuvarande ögonblick, som skapar barnets nukänsla, som en gestaltning av det emotionella drama som utspelas i det pågående samspelet. Med dessa emotioner följer kraven på hur barnet ska förhålla sig till de vuxnas tolkningar av omsorgskulturens normer.

I allt arbete där samspel mellan människor, stora som små, står i fokus blir kunskapen om nuvarande ögonblick, antingen som intersubjektiva möten eller som god nukänsla, en viktig hörnsten då dessa blir de ögonblick då barnets upplevelse av trygghet och välbefinnande kan skapas.

Barnets rättigheter – en fråga om att lyssna på barn

En annan av omsorgskulturens idéer är att tillgodose barnets medmänskliga rättigheter. I FN:s Barnrättskonvention står bland annat att barnet ska behandlas humant och med respekt för dess inneboende värdighet och att barnet ska få uttrycka sina åsikter och tankar vilka ska tillmätas betydelse.

Mot uppfattningen att barn ska få uttrycka sina åsikter och tankar finns ståndpunkter som säger att barn på grund av utvecklingspsykologiska begränsningar inte kan se ur en annan persons perspektiv eller meddela sin uppfattning i en sak. Qvarsell (2003) menar att detta inte är fallet utan barn kan uttrycka sin åsikt och

känsla. Men till skillnad från vuxna är de perceptuellt och mentalt sakinriktade i sina uppfattningar och de berättar vad de ser och hur de tänker om det de ser och är med om. Även små barn som inte använder talet för att informera oss om sina intentioner kan tydligt visa hur de uppfattar andra, barn och vuxna, eller ting i omvärlden. Det betyder att barnet uttalar sig om sin omvärld som den visar sig för barnet och den mening den ger det.

Detta innebär att omsorgsgivaren måste betrakta barnet som en social aktör vars erfarenheter och uttryck har ett värde i sig. Hon måste kunna inta barnets perspektiv för att fånga vad barnet uttrycker, menar och säger i det sociala sammanhang som det befinner sig. Hon bör se barnet som autonomt och ta hänsyn till dess önsknings och integritet och känna empati och respekt för barnet och dess kunnande. Viktigt är att ge varje barn utrymme för att uttrycka sig samt att förvänta sig ett socialt utbyte med vart och ett av dem.

En annan viktig aspekt att förhålla sig till är att flickor och pojkar kan ha olika erfarenheter, eftersom de rör sig i olika meningssammanhang och agerar i olika handlingsutrymmen, i varje fall delvis, menar Qvarsell (2003). Vuxna och barn lever också i skilda världar och ser på så sätt olika aspekter av samma fenomen. Detta är viktigt att omsorgsgivaren beaktar så att hon inte framhåller någons mening i förhållande till andras när hon tolkar barnens intentioner och låter dem komma till tals.

Omsorgen sätter spår i kroppen

Möjligheten att förstå ett barns perspektiv fullt ut är begränsat på grund av att barn och vuxna tolkar världen utifrån olika perspektiv. Vuxnas uppfattningar färgas av deras ideologi medan barn är sakorienterade, skriver Qvarsell (ibid.), och därför gäller det för omsorgsgivaren att ta med hela barnets situation för att förstå när hon ska tolka dess agerande.

Anknytningsprocessen och samspeletsprocessen kräver att man strävar efter att förstå den andres sätt att se på världen. Här har både barn och vuxna hjälp av sina biologiska förutsättningar – främst det s.k. systemet för spegelneuron⁹. Systemet

⁹ Spegelneuron är speciella celler i hjärnan som är aktiva när vi utför rörelser men även aktiva när vi ser någon annan utföra dem (Bauer, 2007; Rizzolatti och Sinigaglia, 2008). Vi använder denna förmåga för att få information om omgivningen. Vi kan då snabbt förutsäga vad personen vi ser kommer att göra härnäst och vad personen förnimmer och känner. Personen blir speglad i oss och vi speglas i den andra. Det är på det sättet vi kan förstå varandra och det är också så som känslor ”smittas”. En medmänniskas goda (eller dåliga) humör kan få oss själva på gott (eller dåligt) humör. En människas glädje, smärta, rädsla eller avsky kan framkalla glädje, smärta, rädsla eller avsky i oss. Det är således ett system för social orientering och spegelprocesserna är en förutsättning för att vi ska kunna varsebli och tyda signaler. Enligt Bauer (2007), är det ett samverkande nätverk av spegelneuron som är lokaliserade till: nedre delen av premotoriska barken i frontalloben som lagrar hur målriktade handlingar kan utföras, insula i nedre parietalregionen som lagrar hur handlingar förnimms, i optiska bearbetnings- och tolkningssystemet i temporalloben som tolkar levande varelser som vi har sett och i amygdala och gyrus cinguli som behandlar emotioner.

är medfött och förklarar nyföddas sociala förmåga, vår imitationsförmåga samt vår förmåga att förnimma andra människors känslor och handlingar.

När barn och vuxna interagerar med varandra införlivas omsorgskulturens socio-kulturella arena genom systemet för spegelneuron och skapar inre arbetsmodeller/inre representationer av vem den andre är och hur man samspelar med varandra i denna miljö. Barnet får på så sätt förståelse för hur de olika omsorgsgivarna tolkar omsorgskulturens idé om trygghet, välbefinnande och rättigheter och vad var och en tycker att barnet får lov att göra och säga.

Detta beskriver socialisationsprocessen då barnet införlivar omsorgskulturens normer för att kunna agera på ett tillåtande sätt tillsammans med de andra på omsorgskulturens sociala arena. Detta åstadkoms i interaktionerna med vuxna och överföringen sker ofta till stor del omedvetet. Samspelet och relationen sätter således spår i kroppen¹⁰.

Undervisningskultur

Barnet är från början en aktiv utforskare av sin omgivning som skapar mening med allt det upplever. Hundeide (2006) menar att barnet är av naturen en lärling som är biologiskt disponerad att i relation med sin omgivning lära sig om den. Undervisningskulturen handlar dock inte om allt lärande utan om den institutionella undervisning som leder till ökad kunskap. Undervisningskulturens idéer handlar således om målstyrt lärande och barns utveckling.

Nedan följer en beskrivning av undervisningskulturens karaktär, vilka krav den ställer på delaktighet och vilka teorier den grundas i.

Undervisningskulturens karaktär

Liksom omsorgskulturen är relationen mellan lärare och elev vertikal till sin karaktär, menar Janson (2004), där läraren har en högre position än barnen med sin kunskap och erfarenhet. Läraren planerar undervisningen och sätter upp mål för den och det är barnens ”närmaste utvecklingszon” (se sid 26) som ska leda planeringen. Målen är barnens utveckling inom olika områden vilka inte nås på en gång utan förkovringen sker över tid. Undervisningskulturens mål och medel sträcker sig därför in i framtiden. För att nå målen deltar barnen aktivt i sammanhangen, kommunicerar och samarbetar med läraren och kamraterna.

¹⁰ Gerhard (2004) visar hur relationer formar babyns hjärna så barnet kan kontrollera sina emotioner. Hon beskriver ett specifikt område i framloben som är outvecklat vid födseln och utvecklas genom sociala interaktioner. När relationen domineras av positiva känslor byggs barnets frontala cortex upp och utvecklar barnets kapacitet att själv reglera sina känslor och delta i komplicerade interaktioner senare i livet. Om barnet inte får ett optimalt omhändertagande kommer området att utvecklas dysfunktionellt och barnet kommer att få problem att samspela på ett socialt godtagbart sätt.

Läraren genomför aktiviteter som samling, skapande, museibesök, naturstudier, stimulerar funktioner som språk, begrepp, kognition, motorik, balans, kroppskännedom och medverkar till att barnen lär sig sociala regler som moral, rättvisa och tolerans.

Läraren använder omvårdnadssituationerna som av- och påklädning, hygien och matrutiner för att lära barn behärska dessa aktiviteter och öka sin självständighet, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2001). Detta lärande sker i överlappningsområdet mellan undervisnings- och omsorgskulturena.

I överlappningsområdet mellan undervisnings- och kamratkulturerna leker vuxna med barn för att lära barn vissa krav som leken ställer, styra barnens egen lek så att leken får ett utvecklande och acceptabelt innehåll och framhålla normen att alla ska få vara med och leka, enligt Tullgren (2003). Johansson (2003) visar att läraren använder leken för att lära ut moral och etik genom att problematisera leksituationer och få barnen att fundera över sina handlingar mot varandra. I detta överlappningsområde kan även funktionsträning bedrivas genom att man ger träningen en lekfull inramning.

Karaktären på undervisningen genomsyras av att lärarna förutsätter att barnen har avsikter, förmåga att förstå, ta ställning och göra egna val. Barnen bemöts som en person med ett självständigt tänkande, som de vuxna försöker förstå och ta hänsyn till. Lärprocessen bygger på barnens intresse och kompetens. Lärarna fungerar som handledare, avvaktar för att se vad barnet kan och visar därefter alternativ för att utmana barnets kunnande. Barnet imiterar det nya utförandet för att få insikt om ett annat tänkande. Lärarna bidrar med förslag till aktiviteter, försöker utvidga och ge näring, men det sker med barnens erfarenhet och initiativ som bas. De försöker också väcka barnens undran/förundran över något för att få igång ett reflekterande samtal och för att få barnen att pröva sig fram för att söka lösningar på olika problem. Dialogen mellan vuxna och barn i undervisningskulturen innehåller många frågor från läraren till eleven med syfte att föra samtalet vidare.

Läraren har inställningen att sammanhanget är viktigt för att främja barns erfarenheter, upptäckter och lärande. De anser även att barn kan lära av varandra och att deras olika kompetens är en tillgång. De talar om miljön som den tredje pedagogen, menar Johansson (2003), vilket betyder att miljön ska vara tillåtande med tillgängligt material som lockar barnen att utforska. När barnen tillsammans med varandra undersöker sin omgivning formar de därför sin egen lärprocess.

Om den vuxne är villig att gå in i lärarrollen kommer barnet att veta vad det ska förhålla sig till och barnet kommer att uppleva en social säkerhet som elev i undervisningskulturen.

Barnets delaktighet i undervisningskulturen

När ett barn är delaktigt i undervisningskulturen ser man att barnet deltar i samma eller liknande aktivitet som de övriga barnen (*samhandling*). Barnet deltar med t.ex. glädje, djup koncentration, förundran, nyfikenhet eller lust (*engagemang*). Läraren har planerat aktiviteten med barnets utveckling som mål och det är en självklarhet för läraren att barnet ska delta i den (*erkännande*). Men barnet kan välja en annan lösning på uppgiften än den läraren föreslår, eller välja en annan uppgift att göra eller avbryta uppgiften helt (*autonomi*). Om barnet behöver hjälp ger läraren det på ett inkännande sätt i rätt stund och på rätt sätt (*erkännande*).

För att barnet ska ha *tillgänglighet* till undervisningskulturen behöver läraren anpassa uppgiften och pedagogiken efter barnets närmaste utvecklingszon (se sid 26), se till att barnet behåller fokus och uppmärksamhet på uppgiften samt klarar att hantera materialet. Dessutom måste läraren se till att barnet förstår meningen med aktiviteten och förstår instruktionerna så barnet kan delta i undervisningen samt ge handledning och feedback under arbetets gång.

Undervisningskulturens idé i ett historiskt perspektiv

Nordin-Hultman (2006) menar att teorierna om barns utveckling och lärande baseras på upplysningstidens tankar om att världen fungerar med lagbundenheter och bestämda orsak – verkan – förhållanden. Med upplysningen kom också en föreställning om en värld i utveckling, om kontinuerliga framsteg mot något bättre. Det är ett tänkande där tillvaron utvecklas från något enkelt och primitivt till något mer avancerat.

Denna världsbild formade dagens institutioner som skall ge barn omsorg, lärande och lek. Många vuxna fick som yrke att arbeta inom dessa. De behövde en professionell kunskapsbas och ett gemensamt sätt att förstå och tala om barnen och verksamheterna. Kunskapsmålet blev att skapa bilder av hur ett barn utvecklas och lär.

Det har kommit olika utvecklingsteorier om barns lärande och utveckling, men de vilar alla på samma grundantaganden: barnet som natur som ska kultiveras enligt en viss utvecklingsgång. De som har haft störst inverkan i förskolan är Piaget's och Homburger Erikson's utvecklingsteorier, enligt Barnstugeutredningen (1972). Dessa teorier bygger på tanken att barns utveckling är universell och sker stegvis. Teorierna omformuleras ofta till normativa krav och mål för hur långt barnet har och bör ha kommit i sin utveckling.

Vygotskij (Bråten 1998), som också har påverkat förskolan, beskriver inte någon utvecklingsteori i steg utan ser utveckling som beroende av det sociokulturella sammanhang barnet befinner sig i. Vygotskij menar att barnet är från början en varelse med medfödd förmåga att interagera och kommunicera med andra i en

sociokulturell värld. Varje möte blir då en möjlighet för barnet till lärande och utveckling där barnet får nya lärdomar från den skapande process som sker i samspelet med omvärlden.

Lärarens tankeinriktning på utveckling och inställning till samspel tar sig uttryck i lärarens handlingar. Sättet att ge uppgifter till barnen, att inreda och utrusta förskolerum, att planera dagsprogram och hantera barns lek kan ses som iscensatta teorier om barns lärande och utveckling. Det är således i handling som teorier blir synliga.

Undervisning

Teorierna tillämpas i undervisningen och det är genom undervisningsmetoden som lärarens och elevens interaktion arrangeras. Läroplanen för förskolan (Lpfö 98 utbildningsdepartementet) menar att oavsett metod ska språk och kommunikation vara fundamentala i all utbildning därför att kommunikation och samarbete skapar interaktion och ger gemensamma begrepps- eller föreställningsvärldar.

I läroplanen kan man läsa att pedagogiken ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Det ska ske genom att miljön är öppen, innehållsrik och inbjudande samt genom att verksamheten främjar kreativitet och det lustfyllda lärandet. Läraren ska stimulera intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska sidor hos barnen och kunskap ska byggas av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Utbildningsdepartementet (1997) skriver att fakta står för information, regler och konventioner; förståelse för att begripa och att uppfatta meningen med något. Färdighetskunskap är en praktisk kunskapsform som kommer till uttryck i handlingar och beteendemönster. Dessa tre former sägs vara synliga kunskapsformer medan den fjärde formen, förtrogenhetskunskap, den tysta kunskapen, är mer osynlig.

Barngruppen ska, enligt läroplanen, ses som en viktig och aktiv del i lärandet. Det innebär att lärande sker i och av gruppen genom att barnen skapar mening och förståelse av att samverka med varandra och läraren. Här är det samspelet och inte vars och ens enskilda delar i arbetet som driver utvecklingen framåt, menar Williams et al (2000). Förutom sociala och kognitiva kompetenser kan kamratsamverkan skapa motivation för enskilda barn att ta sig an uppgiften därför att de flesta barn tycker det är roligt att göra saker tillsammans.

Eftersom läroplanen förespråkar aktivitet i grupp kommer de att utgöra en stor del i undervisningens förutsättningar och medel mot målen. Läraren, som både har en roll i gruppen och ansvar för grupprocesserna, har en dubbelroll att hantera. Som ledare har läraren makt, men vad som betingar makten, och hur det bedrivs, är mycket ideologiskt färgat. Som ledare ska läraren, skriver man i läroplanen, ha ett förhållningssätt som påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som råder i ett demokratiskt samhälle, ska ta hänsyn till

barnens olika förutsättningar och behov och ska ha förmåga att förstå och samspela med barnen.

Lärande och utveckling

I läroplanen kan man läsa att lärandet ska baseras på samspel mellan vuxna och barn och mellan barn och barn. Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Språk och identitetsutveckling hänger ouplösligt samman och olika livsmiljöer ger barn olika erfarenheter.

Läroplanen beskriver en sociokulturell arena med dialogisk kunskapssyn. Perspektivet innebär att människan befinner sig i ett sammanhang där lärandet inte kan ses som skilt från detta sammanhang. Lärandet är situerat, menar Williams et al (2002), och interaktion och kommunikation är centrala eftersom de ses som länkar i lärandet. Lärandet skapas genom egen aktivitet i miljön och i en dialog i en emellan-process¹¹ (Linell 1998) mellan människor i samma miljö. Dialogen mellan människor är en förutsättning för människans existens, säger Bakhtin (i Williams et al 2002), och hennes väsen är kommunikation. Enligt Bakhtin kan vi inte uppfatta oss som en helhet om vi inte relaterar till andra, och det är enbart genom kommunikation som vi kan få insikt om oss själva.

Läroplanens idéer stämmer väl in på Vygotskijs (Bråten 1998) sociokulturella perspektiv om hur barn lär sig och socialiseras in i kulturella mönster. Han menar att kommunikation och samspel med människor och ting bildar stommen till idéer, begrepp, färdigheter och attityder.

Vygotskij förklarar att i samarbetet mellan den vuxne och barnet kommer barnets spontana handlingsförmåga i kontakt med den vuxnes större kunskap. Detta är grunden för barnets utveckling av medvetenhet om och kontroll över sin egen kunskap eftersom det skapar nya former av tänkande. Samarbetet visar på en skillnad mellan det som barnet kan prestera självständigt och det som det kan klara i samarbete med en vuxen. Vygotskij kallar denna skillnad för ”den närmaste utvecklingszonen”. Denna högre prestationsförmåga är det som barnet är på väg att lära sig och senare kommer att klara av att göra på egen hand.

Vygotskij tänker att barns lärande kräver en vuxen, eller ett kunnigare barn, som kan visa på vad som är viktigt att fokusera på i aktiviteten och visa hur man ska hantera den.

¹¹ Linell (1998) beskriver två skilda perspektiv på kommunikation: dialogism och monologism. Monologismen skiljer sig från dialogismen genom att kommunikationen sker som en till-från process. Det skapar en kommunikationskedja från talare till lyssnare, som sedan processar budskapet. Lyssnaren behöver inte svara talaren för att klargöra att lyssnaren har förstått talarens budskap. Här ligger fokus mer på individuella handlingar än på social interaktion. Detta perspektiv dominerar i våra skolor.

Grundpelarna i pedagogiken, menar han, är imitation, samarbete och kommunikation. Barnet ska genom imitation av läraren prestera över sin spontana nivå. I undervisningssituationen innebär imitation ett intellektuellt och förnuftspräglat beteende. Barnet efterliknar lärarens beteenden och tillägnar sig så småningom en lösning på problemet. När det sker har barnet förstått och fått insikt om uppgiften. Imitation är förbunden med det ögonblick då insikten uppstår.

När barn har fått insikt börjar de variera utförandet. Detta hjälper dem att få en djupare förståelse för kunskapen och ett sätt att göra den till sin. Det innebär att de både tar till sig befintlig kunskap och överskrider med utgångspunkt från sin egen uppfinningsrikedom och de ramar som lärsituationen erbjuder.

Utmaningen i undervisningen är att skapa meningsfulla undervisningsvillkor, både genom att lägga upp undervisningen så att den matchar barnets aktuella och potentiella nivå och genom att tydliggöra nyttan och värdet av det som ska läras ut. God undervisning ska också skapa ny mening åt barnet. Det sker när man etablerar varaktiga och överförbara kognitiva färdigheter som ändrar den kognitiva apparaten. Internaliserad kunskap kommer i detta perspektiv att representera ett nytt, meningsfullt sammanhang för eleven.

Internalisering är, enligt Vygotskij, en inre psykisk process och därmed en del av barnets medvetande. Varje högre psykologisk process existerar således på ett yttre socialt plan innan den blir en inre individuell process. Den är i utgångsläget en kulturell social process mellan två eller fler människor. Genom internaliseringsprocessen förbinds de inre psykologiska processerna med det sociala och kulturella och ger en förbindelse mellan barnets kognitiva utveckling och dess sociala och kulturella utveckling.

Dessa högre psykologiska processer omorganiseras under utvecklingens gång till nya kombinationer och komplex, så kallade funktionella system. Utvecklingen går därmed från separata funktioner till funktionella system i vilka kognitiva processer som minne, uppmärksamhet och beslutsfattande har integrerats och samverkar.

Läraren vägleder således barnet mot former av lärande och problemlösning som det inte skulle finna utan lärarens hjälp. Läraren bistår det i framryckningen mot de övre gränserna för dess kompetens. Lärandet och problemlösningen innebär en internaliserad dialog.

Kamratkultur

Före 1970-talet, innan förskolorna byggdes ut, existerade kamratkulturen på platser som var ganska skyddade från de vuxna. Barnens umgänge med varandra berörde endast föräldrarna när barnen kom hem och föräldrarna fick höra talas om orättvisor eller trösta ett barn som var ledset. Barnen skapade sin egen värld med

hierarkier, utanförskap, relationer, fiendskap och vänskapsband. De förde samtal, argumenterade, bråkade, löste problem, lekte och formade egna normer och etiska värden. De skapade det som Hundeide (2006) kallar metakontrakt. Sådana kontrakt fungerar på såväl individuell som kulturell nivå och anger riktning för hur man ska agera i olika sammanhang.

Nu finns kamratkulturen i förskolan och framför ögonen på de vuxna. Detta kan skapa problem för barnen när de ska interagera i en jämlik relation och inta en position i förhållande till varandra. Kamratkulturen skiljer sig åt från omsorgskulturen och undervisningskulturen genom att vuxna inte har en självklar plats i den och genom att barnen bestämmer kamratkulturens normer och regler.

Nedan följer en beskrivning av kamratkulturens karaktär, vilka krav den ställer på delaktighet och vilka teorier den grundas på.

Kamratkulturens karaktär

Benämningen kamratkultur myntades av Corsaro (1997). Han definierar kulturen som en uppsättning av aktiviteter, rutiner och normer som kamrater producerar och delar i interaktion med varandra. I den har man möjlighet att vara en kamrat och få ha kamrater. Det betyder att barnen är med i en gemenskap som är skild från gemenskapen med vuxna eftersom de inte kan delta på samma villkor som barnen. Detta utanförskap upplevs av vuxna och kan ibland skapa problem för dem.

Rolleken är en stor del av barnens värld. I den intar barnet olika roller och allt kan hända för att det inte är på riktigt. Där finns möjlighet att pröva sina erfarenheter, utforska nya områden och uppleva saker som annars kan kännas skrämmande. Genom leken bearbetar barn samhällets normer och får förståelse för vuxenvärlden. Leken är en viktig del av barnets socialisation.

Kamratkulturens karaktär är horisontell till sin natur, enligt Janson (2004). Jämlikheten utmärks av att barn är lika stora, har likvärdiga erfarenheter, de håller på att upptäcka och erövra nya kunskaper och färdigheter och kan på så vis inspirera varandra och glädjas tillsammans på ett unikt sätt. Detta underlättar för barnen att fungera tillsammans på lika villkor och de får tillgång till leken om de följer de ramar och normer som kamratkulturen kräver. Barnen måste lära sig att förhandla, diskutera och lösa konflikter. De behöver kunna erkänna varandra, bjuda in i leken och kunna ge sig hän i gemensamma aktiviteter utan att kräva uppmärksamhet för sin egen person.

För barnen är målet att leka och umgås. Allt sker i stunden och kamratkulturen upplevs här och nu. Vuxna däremot kan lägga ett utvecklingsperspektiv på lek. De menar att leken utvecklar olika funktioner och målen för dessa kan ses i barnens framtid. Utvecklingsidén gör att vuxna har en tendens till att vilja styra in-

nehållet i leken och hur den ska lekas. För att lösa denna konflikt tenderar barn att välja utrymmen för lek som är dolda för de vuxna.

Den horisontella relationen är socialt osäker till sin natur eftersom platsen och medlemsskapet i kamratkulturen måste erövrats och förtjänas (Frønes 1995). Barnen testar varandra och intar sociala positioner i förhållande till varandra. Populära barn får en hög position i barngruppen och det medför fördelar och makt. Barn som har svårt att komma in i gemenskapen tenderar att bli utanför. Janson et al (2007) beskriver icke-accepterade barn som oförmögna till effektiv kommunikation och oförmögna att vidmakthålla positivt samspel samt har ett handlings sätt som väcker andra barns protester, vilket gör att de blir relativt marginaliserade i kamratkulturen.

Det sociala spelet gör att interaktionen mellan barn pendlar mellan inlevelse och makt, mellan horisontalitet och vertikalitet. Samspelet kännetecknas av enighet men också av kamp om tillhörighet och samhörighet. Barns samvaro är inte alltid smärtfri utan barn retas, blir osams, baktalar varandra, missförstår varandra, slåss och gråter.

Samspelet kan vara påfrestande och barnen kan ibland behöva dra sig undan och vara för sig själva. Detta kräver en god autonomi då barnen ska klara av att kräva utrymme för egen del. Dessa stunder är korta och efter en tids vila eller ensamlek dras barnen in i samleken igen. Men egenlek kan även ses hos barn som står utanför lekgemenskapen. Tiden de vistas med att leka ensam tar en stor del av dagen i anspråk.

I kamratkulturen krävs att barnen kan jämka ihop sina lekidéer. Men om det är stora skillnader mellan barnen så försvåras förståelse, inkännande och förmågan till samspel. Då blir det också svårt att samordna lekidéerna. Skillnaderna kan bero på olika erfarenheter som t.ex. olika funktionella förmågor.

Det är i tillgängligheten till lekaktiviteten som funktionella skillnader blir synliga. Kropps- och rörelselek ställer höga krav på motorisk skicklighet och förmåga att förstå kroppsspråk. Rollek kräver förmåga att kunna förstå och bidra till låtsasantaganden och ha förmåga att kommunicera verbalt och förstå regler. Konstruktions- och modellek ställer krav på finmotorik och förståelse för vad modeller föreställer.

Att vara deltagare i kamratkulturen är inte enkelt, men det är oftast roligt och skänker barn en tillfredsställelse i vardagen och ger en god hälsa över tid, enligt Almqvist (2006).

Barnets delaktighet i kamratkulturen

När ett barn är delaktigt i samlek leker det tillsammans med andra barn (*sam-*

spel), är uppfyllt av leken och tar intryck av lekkamraterna (*engagemang*). Lekkamraterna tycker om barnet. Det får lekinviter och gehör för sina lekförslag och regiförslag (*erkännande*). Barnet kan välja lekkamrater, gå ur leken och komma tillbaka eller helt lämna leken om det inte vill fortsätta leka (*autonomi*).

För att barnet ska ha *tillgänglighet* till leken behöver det kunna förflytta sig på lekarenan, hantera leksakerna och personerna och kunna göra sig en bild av vad som händer i leken. Barnet behöver förstå, följa och bidra till låtsasantaganden som kan starta och driva leken framåt. Barnet måste kunna kommunicera verbalt, dela uppmärksamhet och utbyta olika signaler med andra barn. De måste förstå andras budskap och ibland konkurrera med varandra och de måste förstå skillnaden på lek och verklighet. Om barnet inte förmår detta själv måste en vuxen stödja samspelet. Stödet får inte inkräkta på gruppens självbestämmande över sin lek och den vuxne måste vara lyhörd för kamratkulturens normer och förväntningar.

Vuxenrollen i kamratkulturen

Vuxna kan inte delta i en jämlik relation med barnen just därför att de är vuxna och har en auktoritetsrelation till barnen. De är större och har andra kunskaper, erfarenheter, tänkanden, fantasier och en högre social status än vad barnen har. Visst kan vuxna leka med barn men då är det som lärare eller omsorgsgivare, aldrig som kamrat och detta måste de förhålla sig till på något sätt. Vissa vuxna skapar då utrymme för leken, låter barnen leka och griper endast in när någon behöver skydd. De fungerar i sin roll som omsorgsgivare.

Andra vuxna agerar i sin roll som lärare. De styr, enligt Tullgren (2003), leken så den ska falla inom normen för vad de anser vara en god utvecklande lek och normen att alla ska få vara med och leka. Styrningen av leken sker ofta genom att de vuxna deltar i den. Genom en välvillig inställning till leken får de tillträde och kan då övervaka barnen genom att de kan observera, kontrollera och korrigera handlingarna på ett mer effektivt och osynligt sätt än vad som är möjligt som icke deltagare. Barnen tycker ofta det är mycket roligt när vuxna leker med dem, men det blir en lek i undervisningskulturen inte i kamratkulturen.

Janson (2007, 2008) framhåller även ett tredje förhållningssätt då de vuxna utgör ett lekstöd åt barngruppen. De fungerar då som observatörer som låter leken pågå så länge det inte uppstår några komplikationer, men när tillgänglighetsproblem märks bidrar de genom att på ett inkännande sätt tolka¹² det som händer i leken. Sådana interventioner lyckas om barnen upplever att den vuxne bidrar till aktiviteten och misslyckas om interventionen är på fel spår. Det är vid sådana tillfällen den vuxne känner av sitt utanförskap. Förhållningssättet tar hänsyn till kamratkulturens normer och till att vissa barn behöver stöd i inträde, att kunna stanna kvar i leken och förstå den pågående aktiviteten.

¹² Här betyder tolka att översätta och förtydliga lekens fysiska rum, sociokommunikativa och symboliska mening till barngruppen och göra gruppen uppmärksam på vad som sker i lekområdet.

Barnen försvarar leken mot intrång från vuxna, menar Corsaro (1997). Detta sker på olika sätt som att manövrera ut vuxna ur leken och att finna fria lekzoner. Barnen gömmer sig och leker utomhus bakom huset, under buskar eller inomhus bakom en stängd dörr. Barnen utmanar och ifrågasätter även de vuxnas auktoritet, vilket är en del av barnens autonomisträvanden.

Vuxna och barn har även olika mål med leken. Vuxna anser att den sociala leken ger olika utvecklingsmöjligheter. De menar att barnen tränar på att kommunicera, argumentera, lösa konflikter, testa normer och regler, fantisera, få förståelse för andras känslor och tankar, samspela med andra och hantera konflikter. Den sociala kompetens de utvecklar är således samarbetsförmåga, lyhördhet, inlevelse och empati, enligt Welén (2003). De vuxna anser därför att leken är viktig för barns utveckling, lärande och framtida liv, menar Tullgren (2004). Leken utvecklar fria, aktiva och kreativa barn som konstruktivt kan hantera konflikter, och därför bör alla barn leka. Leken framstår som en norm som barnen måste leva upp till och normen är utveckling till goda samhällsvarelser. Vuxna ger med andra ord leken en funktionell betydelse.

Barn däremot anser att leken är viktig för lekens egen skull. De uttrycker det de för tillfället finner skojigt och spännande, vilket kan vara att leka spindelman och rädda världen, leka mördare och skrämmas eller leka mamma – pappa-barn. För barnen har leken ingen annan betydelse än att tillgodose behovet av att leka, eftersom det är så roligt.

Den enskilda förskolan karaktäriseras alltid av en social atmosfär, som är typisk för just den förskolan. Denna har skapats av ett återkommande mönster av beteenden, attityder och känslor som de vuxna tillåter och framhåller, anser Johansson (2003). Atmosfären växer fram genom sättet personalen tolkar förskolans ramar, vilken syn de har på barn samt deras ambitioner och känslomässiga potentialer.

Johansson (ibid.) har definierat tre variationer av förskoleatmosfärer. En variant kallar Johansson för ”samspelande atmosfär”. Denna karaktäriseras av en lyhördhet och en närvaro i det barnen gör och säger och en avspändhet inför överträdelser av gränser. Den vuxne är nyfiken på vad barnen företar sig och är intresserad att förstå barns upplevelser av situationen. Atmosfären är accepterande och uppmuntrande. Förskolor med denna atmosfär kan skapa det Jonsdottir (2007) kallar inkluderande miljöer där barn lär sig att acceptera olikhet och hantera samspel med oliktankande.

Johansson (ibid.) visar även på två andra förskoleklimat: instabila respektive kontrollerande. Det instabila klimatet innefattar både en närhet till barnen och ett visst emotionellt avstånd. De vuxna pendlar mellan en närvaro och en vänlig distans vilket gör att den vuxne ibland inte ser eller svarar på barnens initiativ eller

avsikter. Atmosfären är präglad av obalans och motsägelser och de vuxna pendlar mellan kraftfulla emotionella uttryck av såväl positiv som negativ karaktär. Den kontrollerande atmosfären utmärks av vuxnas strävan efter kontroll. Det är ordning och struktur som är framträdande i de vuxnas förhållningssätt. Atmosfären är dämpad med få känslouttryck och karaktäriseras av maktkamp med konflikter, oro och negativ stämning. De vuxna försöker få grepp över vad barnen gör och var de ska vara, ofta utan att det riktigt lyckas. I förskolor med dessa båda atmosfärer utvecklas lätt en exkluderande miljö (Jonsdottir *ibid.*) då barn inte får hjälp att hantera olikhet, går in i kamp om vem som har rätt och utesluter de svaga och annorlunda. På detta sätt skapar de vuxna den sociokulturella atmosfär som barnen agerar i och i vilken de formar sina kamratkontakter.

Sociala positioner

När barn umgås testar de sina olika förmågor mot varandra. Med testandet söker de efter en position i förhållande till varandra för att underlätta sitt fortsatta samspel. Det sker i ett givet socialt klimat som skapar villkoren för hur positioneringen blir. Jonsdottir (2007) visar att det sociala sammanhanget har stor betydelse för hur barn rangordnar sig i förhållande till varandra, om något barn ignoreras eller om alla barn får en plats i hierarkin. När rangordningen väl skett kommer några barn att uppfattas som mer populära och andra som mindre attraktiva att leka med.

Popularitet ger även makt och därmed större befogenheter och rättigheter. Barnen utvecklar tysta överenskommelser, menar Johansson (2003), som anger gentemot vem det är någon idé att försvara sin rätt. Barn undviker därför att försvara sina förmåner gentemot dem som de upplever sig maktlösa inför.

Corsaro (1997) och Tellgren (2004) beskriver hur barn i förskolan lägger ned stor möda på att förhandla om vem som ska få vara med i leken och vem som inte ska få det. Den vi- och domkänsla som detta ger upphov till upprätthåller barnen ivrigt. Barn som är utanför leken lägger ned mycket tid på att försöka bli insläppta i den sociala gemenskapen. Dessa olika samspelsmönster kan ge upphov till konflikter. Barn som är inne i en lek försvarar det som de delar med varandra. Barn utanför kämpar för att få komma in.

Enligt Corsaros undersökningar (1997) av barns inträde i lek lyckades knappt hälften få inträde vid första försöket. De avvisade barnen gav dock inte upp utan fortsatte att förhandla om inträde i gemenskapen och efter överläggningar fick hälften av dessa barn inträde medan resten, vart fjärde barn, avvisades helt. Det var olika barn från gång till gång som lyckades få inträde eller avvisades. Avgörande var deras plats i hierarkin samt hur skickligt de kunde avläsa den pågående aktiviteten och visa sin lekskicklighet i förhållande till den. Men det fanns några barn som inte erkändes av barngruppen utan avvisades varje gång. De hade svårigheter i att anamma kamratkulturens normer och hade avvikande relations-

mönster i detta hänseende. I Jonsdottirs undersökning (2007) valdes omkring 2-4 % av barnen i en barngrupp bort i de förskolor som inte lyckas skapa en inkluderande miljö och Coie (i Jonsdottir ibid.) visar att det är svårt att bryta en cirkel som har uppstått.

För barnen är det angeläget att bli accepterade i kamratgruppen som deltagare som får vara med i en gemenskap. Att vara inkluderad betyder att få tillhöra, vilket alltid innebär att några andra är exkluderade. Detta kan, enligt Corsaro, vara svårt för vuxna att acceptera och det är vanligt att vuxna i förskolan bestämmer att alla ska få vara med och leka. Men detta rubbar villkoren för att barnen ska få behålla den interaktion och den lek de har skapat. Det ger inte heller något ökat erkännande av de avvisade barnen och den pedagogiska utmaningen om barnens delaktighet i leken består.

Barn är medvetna om att det sociala spelet i förskolan är bräckligt och att det kan vara svårt att få inträde i andras lek på samma gång som det är jobbigt att skydda den egna leken för nya medlemmar. Denna medvetenhet leder till att barnen etablerar social kontakt med ett begränsat antal barn som de leker regelbundet med för att trygga den egna gruppstillhörigheten och minimera avvisning från andras lekar, menar Corsaro.

Jonsdottir (2007) delar upp barnens relationer i två dimensioner: kamratskap och vänskap. Kamratskap innebär att barn ingår i samspel med andra barn samt att de är accepterade av gruppen som helhet. Kamratskap bygger dock inte på ömsesidighet. Ett barn kan välja en kamrat men inte själv bli vald av det barnet. För att minimera känslan av utanförskap och kampen om att bli delaktig skapar barn vänförhållande. Med vänskap menas ett speciellt parförhållande mellan två barn som kännetecknas av ömsesidigt tycke för varandra. Barnen vet att i vänskap delar man med sig till varandra och ger varandra stöd. Vänskap tryggar barns existens genom att vännen finns som garanterad lekkamrat.

Barn skapar kultur

Corsaro (1997) definierar kamratkultur som en uppsättning av aktiviteter, rutiner och normer som kamrater producerar och delar i interaktion med varandra. Kamratkulturen uppstår i ett samspel mellan barnen och omgivningen. När barnen samarbetar måste de komma överens om språk, verktyg, kunskaper och hur man löser konflikter. Kulturen består av delade element som de har kommit överens om. Barn använder ofta information från vuxenvärlden och omvandlar den, menar Corsaro. Han kallar detta för tolkande reproduktion. Det utvidgar barnens egen kultur, den formar om kunskap och förmågor som är nödvändiga i samhället och bidrar samtidigt till reproduktion av vuxenkulturen. Genom kamratgruppen växer barnet in i samhället, lär sig förstå språk, handlingsmönster, begreppssystem och värderingar.

Nykomna barn socialiseras in i den rådande kamratkulturen av de äldre barnen genom att imitera dem (social inlärning) och samspela med dem. Samtidigt som barnen imiterar för att försöka bli lika sina kamrater, varierar de sätten att utföra det de lärt sig, menar Williams et al (2000). På så sätt föder den enes agerande lust hos någon annan att pröva det som den förste gjorde och själv komma med något nytt. Det är i denna handling och kommunikation som barnen blir medvetna om att det finns andra ståndpunkter än deras egna. Barnen förnimmer intuitivt andra barns känslor, handlingar och avsikter (se vidare fotnot sid.21).

Dialogen som uppstår mellan barnen omfattar, enligt Vygotskij (i Bråten 1998), kritiska inslag av rationellt tänkande, planering av strategier, bekräftande av idéer samt en symbolisk framställning av intellektuella handlingar. Barns dialoger är ett kollektivt utbyte av idéer mellan jämlikar, där barn genom kommunikation introducerar varandra i nya tankesätt genom sina sinsemellan olika erfarenheter och sätt att angripa problemen. Barns egna tankar påverkas av tankeutbytet som sker mellan dem och de införlivar själva den kommunikativa processen, som de upplever i samspelet med sina kamrater. Detta leder till att barn anpassar sin intellektuella förmåga till omgivningens nivå och det är alltså genom samarbete och samvaro som barn utvecklas.

Kulturen är därför aldrig stationär utan förändras av de barn som för tillfället finns i förskolan genom att de utbyter idéer och tankar samt introduceras i nya möjliga tankemönster som kan leda till reproduktion eller produktion av både tankar och idéer menar Vygotskij (i Bråten 1998).

Leken i kamratkulturen är, enligt Corsaro (1997), en samlek där barnen gemensamt kommer överens med varandra om hur leken ska gå till. I samspelet måste barnen ta varandras perspektiv. Därför är det viktigt att de har förmåga att kunna förhandla, leka, samtala och vara en vän. Lyhördhet för varandra är en förutsättning för att få delta i gemenskapen och få uppleva hur leken kan förflyttas utanför det ordinarie livets vardag.

Den sociala samleken ser olika ut beroende på barnens ålder. Nedan presenteras hur 1-3 åriga barns respektive 3-6 åriga barn leker den.

Kamratkulturen 1 ½ - 3 år

Johansson (2001) menar att de små barnen skapar normer för sin samvaro med utgångspunkt för vad som är viktigt i deras värld. Att höra till och vara lik andra är en viktig aspekt av barnens samvaro. Barnen tycks medvetna om och markerar olikheter både för att försvara och för att befästa sin gemenskap. Genom att urskilja och markera det som är annorlunda förstärks det som är likt.

Barnen har också subtila kunskaper om hur man med hjälp av psykiska strategier kan få andra att uppleva sig annorlunda och därmed utanför. Barnen prövar och markerar sin gemensamma styrka mot dem som är utanför deras lekvärld.

Att ha makt är en annan aspekt som värderas högt av barnen. Den som är snabb, stark, större eller äldre får mer makt, vilket i sin tur för med sig rättigheter. Detta vet barnen och de föredrar att dela lekprojekt med barn som har mer inflytande än andra. De kan överge en överenskommelse att leka för att få vara tillsammans med någon de värderar högre. Den som har makt använder den till att stödja andra, för att få igenom och försvara rättigheter och för att utmana och kränka andra. Makt får då ett visst etiskt värde på gott och ont, anser Johansson (2007).

Även Michélsen (2004) påpekar att vissa små barn är mer populära lekkamrater än andra. Barn som är livliga och som hoppar, skuttar eller springer och som låter högt eller barn som aktivt utforskar och använder en leksak väcker andra barns lust till samspel. Det verkar vara själva rörligheten och föränderligheten i barnets beteende som lockar andra barn att ta initiativ till samspel. Barn som sitter stilla eller har svårt att hantera föremål får inte alls lika många lekinviter.

En tredje viktig aspekt av samvaron är att leka. Michélsen (ibid.) skriver att när små barn leker samlas de ofta i klungor. Lesignalen (vill du leka) sker via blickkontakter och därefter kastar sig barnen in i ett gemensamt interagerande genom att imitera varandra. Barnens olika sätt att imitera och att kroppsligen samordna och anpassa sig efter varandra kan ses som samförstånd eller överenskommelser om vad leken går ut på. Detta kan visa sig i att två barn i tur och ordning sätter dit varsin legobit på tornet eller att de gemensamt bygger en koja av madrasserna.

Samspelets innehåll och utförande skapas under lekens gång. Barnen modifierar, förändrar och utvidgar reglerna för hur leken ska gå till. En hoppalek kan övergå till en lek där barnen ligger och sparkar tillsammans eller bädda-sova-leken kan övergå till en jaga-lek. Övergången startar alltid med en blickkontakt och ett byte av innehållet som det andra barnet snabbt imiterar.

Barnen visar stort intresse för varandra och för sin gemensamma lek. Michélsen (ibid.) menar att intresse måste finnas för att samspel ska komma till stånd och fortleva och glädje är den känsla som uppstår när något av en eller annan anledning upplevs som extra lustfyllt. Den vanligaste glädjen är rörelseglädjen som förekommer i samband med stora häftiga och kraftfulla kroppsrörelser. Enligt Michélsen upplever de små barnen en större glädje i att röra sig tillsammans än att samspela med leksaker. Det hänger ihop med att kroppsrörelser är lätta att känna igen sig i och därmed kunna imitera. Känslan av gemenskap och identifikation med varandra när man gör likadant med sina kroppar är lättare att uppnå än när man gemensamt fokuserar på leksaker.

Lekkompetens

För att små barn skall klara av den första sociala leken krävs, enligt Welén (2003), vissa förmågor, såsom;

- nyfikenhet och intresse
- förstå och kunna följa lekinitiativ
- kunna imitera, svara på tittut och jagalekar
- kunna tolka lekljud (t.ex. brum brum)
- smittas av andras glädje
- förstå och kunna reagera på lekfullt tonfall
- förstå när saker och ting är ”på låtsas”
- vilja stanna kvar i lek

Kamratkulturen 3 - 6 år

Garvey (1977), Giffin (1984), Åm (1993), Frønes (1995) Corsaro (1997), Janson (1999, 2007, 2008) Knutsdotter Olofsson (2003) och Tellgren (2008) har alla beskrivit kamratkulturen hos barn mellan 3-6 år. De menar att när barnen är i tre-årsåldern och har uppnått en viss språkfärdighet övergår leken från imitation till en mer kooperativ lek.

Leken utgör ett övergångsområde som ligger mitt emellan vår inre värld och den yttre, enligt Winnicott (1983). I området får vi utlopp för vår fantasi och symboliseringsförmåga. Varje barn har sitt eget mellanområde och för att barnen ska kunna leka ihop behöver de kunna skapa en föreställning om vad som ligger bakom andras reaktioner och handlingar.

Innan leken startar förhandlar barnen med varandra om vem som ska få vara med och leka, vilken lek de ska leka, var den ska utspela sig och hur den ska iscensättas. Förhandlingen är en interaktiv process, där barnen anpassar sina intentioner och tolkningar till varandra. Detta är möjligt eftersom de har förståelse för den andres perspektiv och för att de vill utvidga sina lekidéer genom att ta in den andres. I en horisontell demokratisk dialog utvecklar de på så sätt ett lekmanuskript och leken kan nå svindlande höjder. Lekens intensitet hänger samman med barnens vilja och förmåga att glömma sig själv i leken och samspela med varandra.

Men ibland kan inte barnen jämka ihop sina lekidéer. Då börjar de att försvara sig och försöka övertyga den andra om vilket lekförslag som är det bästa. Leken blir ett maktspel om vem som har rätt.

Den sociala rolleken pendlar mellan ytterligheterna maktspel och djup lek. Ju närmre leken kommer maktspelets gräns, d.v.s. spel om rang och resurser, ju mer förloras fantasin och innerligheten. Leken stoppas och löses upp. Ju närmare leken kommer gränsen för djup lek, ju mer barnen ger sig hän i fantasin desto sta-

kare blir spänningen. Barnen låter då leken avstanna till dess de behärskar situationen igen.

När barnen förhandlar fram ett lekmanuskript etablerar de en gemensam verklighetstolkning och koordinerar sina lekidéer för att finna en gemensam fantasi-värld. Barnen får på så sätt lättare att förstå varandra i leken och hur de kan driva lekens innehåll framåt. De kan också tillsammans transformera¹³ sig själva till roller och föremål till leksymboler så att dessa passar in i leken. Så blir stolar i rad ett tåg och en pinne ett gevär.

För att barnen skall våga ge sig hän i lekens värld behövs en leksignal som talar om att ”Det vi gör, gör vi på låtsas”. ”På låtsas” är en överenskommelse mellan barnen som betyder att de intar ett särskilt förhållningssätt till verkligheten. Att göra dessa överenskommelser, om att ”nu leker vi”, är en mycket subtil process, en slags metakommunikation, där leksignaler sänds mellan deltagarna. Leksignalen ger barnen en lekram inom vilken de kan leva ut sin fantasi. De är väl medvetna om var ramens gränser går och de kan lekande lätt vandra in och ut ur ramen, mellan på-låtsas-världen och verkligheten.

När lekmanuskriptet är färdigt har barnen fått sina roller och leken kan börja. För att barnen ska kunna följa varandra måste tempot i leken regleras. Det sker genom inkorporeringsregeln då barnen kalibrerar sig i förhållande till varandra, men det går bara om barnen är någorlunda lika. För stora skillnader går inte att kalibrera.

Barnen ger varandra regi för att driva leken framåt. Den skapar lekens handling och består av lekidéer som ges under lekens gång. Ibland ignoreras förslagen och ibland godtas de. För att det skall råda ömsesidighet i leken måste alla få några av sina förslag godtagna. Men regin måste vara hängiven leken, och inte det enskilda barnets personliga behov, om den ska godtas.

Ett visst ledarskap är nödvändigt när fler barn leker tillsammans och det verkar vara en slags tyst överenskommelse om detta mellan barnen. Lika självklart verkar det vara att ledaren är den som föreslog leken och detta barn får även flest regianvisningar godkända.

Barn som leker är angelägna om att inte släppa in några nya deltagare. Om det sker förändras leken och känslan av ett ”vi”, en gemenskap, försvinner. Att upprätthålla gemenskapen är därför mer angeläget för barnen än att ta in nya kamrater. Uteslutningsstrategier som att jaga bort andra, att ignorera någon och att hänvisa till ålder och storlek är vanliga taktiker för att behålla gemenskapen.

¹³ I social rollek talar man om *transformation* och menar att barn i fantasin förvandlar sig själv till någon annan genom att inta en lekroll eller förvandla ett ting till något annat.

En mycket viktig färdighet är därför att barn som vill delta i redan pågående lek vet hur det ska bete sig för att bli insläppt i den. Corsaro har definierat olika strategier som barn använder och det vanligaste är att de sätter ihop dem till en handlingskedja som ska matcha de motstrategier som barnen som leker använder. En viktig aspekt för inträdesförsöken är att barnet varken får vara för försiktig eller för påflugan. Det måste kunna visa intresse för andras lek och även kunna väcka de andra barnens intresse för sin lekförmåga. Barnet kan t.ex. ställa sig vid sidan om och vänta på att de som leker frågar eller visar att barnet får vara med. Barnet kan även iaktta de andra barnen och därefter ge ett lekförslag som passar den pågående leken. Det kan visas i en bredvidlek där barnet ger de lekande barnen prov på sin lekskicklighet med förhoppning att de ska vilja ha med honom i leken.

Barnets kända lekkompetens spelar en stor roll för att få tillträde i leken. En populär lekkamrat är det trygga och fantasifulla barnet som har förmåga att ta in alla i leken och hitta på roliga lekar där alla får en roll. Barnet har förmåga att kunna ge och ta, komma med egna förslag men även ta in andras idéer.

Lekkompetens

För att barn skall klara av den sociala rolleken krävs vissa förmågor såsom:

- att ha förmåga att lämna sitt eget tänkande och ha föreställningar om vad som rör sig hos den andra
- att ha förmåga att skilja mellan lek och icke-lek samt gemensamt uppfatta när man agerar på låtsasnivån
- att ha förmåga att identifiera ett lektema, bidra till utvecklingen av det och gå med på att det kan förändras på vägen.
- att ha förmåga att symbolisera och transformera och inta olika roller
- att ha förmåga att abstrahera regler för samspel och betrakta reglerna som bindande för alla parter Det är dolda regler för turtagning, samförstånd och ömsesidighet. Turtagningen kräver att man är nyfiken på varandra. Samförstånd innebär att de som leker med varandra är med på leken och vet vad som gäller. Ömsesidighet betyder att man är på en jämställd nivå.

Egenlek

Det sociala spelet i en förskola kan vara tröttsamt och barn behöver därför dra sig undan och vara för sig själva ibland. Vissa barn kan välja att ta en bok och försjunka i den medan andra barn kan välja att leka ensamma. Vanligtvis tillbringar de mycket lite tid under dagen i egen aktivitet, enligt Corsaro (1997), men när de gör det krävs en god autonomi för att klara av att vara ensam bland sina kamrater. De ska våga välja att dra sig undan, säga nej till lekerbjudanden och kamrater som vill vara med samt kunna fokusera på sin egen aktivitet när det är livligt runt omkring.

Barnens positionering i kamratkulturen kan innebära att några barn hamnar utanför hierarkin i barngruppen. De har ofta svårt att delta i sociala roller och ignoreras därför av de andra barnen. Dessa barn kan då välja egenlek som alternativ eftersom det är smärtsamt att ständigt försöka få vara med i lekgemenskapen och bli ratad.

Det finns även en tredje, mycket liten grupp barn som inte har något intresse av att delta i samlek med andra. För dessa barn framstår egenleken som den mest värdefulla leken.

Då kan man, enligt Åm (1993), se barn syssla med:

- Rörelselek som innebär att barn utforskar sina motoriska möjligheter. De springer, klättrar, hoppar, gungar, kastar boll m.m.
- Rollek som innebär att barnet reproducerar typiska situationer som de har upplevt. Det kan då låta som om det är någon annan eller något annat än vad verkligheten säger.
- Fantasilek som innebär att barnet förvandlar sig till något fantastiskt som t.ex. ett lejon och barnet ger liv åt olika material som behövs för att leva ut fantasin.
- Konstruktionslek eller modellek som innebär att barnet leker eller bygger med olika material.

När barn leker ensamma hör man ofta att de talar till sig själva. Detta tal kallar Vygotskij (i Bråten 1999) egocentriskt tal. Det är ett sätt att tänka högt som spelar en viktig roll i barnets problemlösning. Det hjälper barnet med mental orientering och därigenom hitta strategier när svårigheter uppstår. Detta tal ökar när det ställs ökade krav på medvetande och reflektion. Problemlösningen styrs verbalt och talet placerar sig som ett slags kognitivt lager mellan uppgiften och barnets försök att lösa den. Så småningom internaliseras det egocentriska talet och blir ett förkortat inre tal. I det inre talet förenas tänkande och språk.

När ett barn är aktivt i egenlek är det inte delaktigt i någon social process utan det har dragit sig undan den. Dessa stunder är korta och efter en tids vila eller ensamlek dras barnet in i samleken igen. Men egenlek kan även ses hos barn som står utanför lekgemenskapen. Tiden de vistas med att leka ensam tar en stor del av dagen i anspråk. Genom att observera egenlek och jämföra den med hur barn tillbringar sin tid i samlek kan man ana om ett barn är utestängd från leken eller om egenleken är självvald.

Barnets aktivitet i egenlek

I ensamlek leker barnet med lust och intresse (*engagemang*). Barnet klarar av att välja att leka ensamt och säga nej till lekerbjudanden och kamrater som vill vara med (*autonomi*). För att barnet ska ha *tillgänglighet* till egenlek behöver barnet kunna röra sig över lekarenan, hantera leksakerna, kunna fantisera, få lekidéer

som driver leken framåt och kunna tala till sin lek. Om barnet inte själv förmår detta måste det få hjälp av en vuxen så barnet kan leka och utveckla leken.

Sammanfattning av del 1

Barnen i förskolan tillbringar sina dagar i en förskolekultur där omsorgs-, undervisnings-, och kamratkulturer överlappar varandra och blandas samman. Förskolekulturerna är aldrig renodlade från varandra men framstår mer eller mindre tydligt beroende på vad barnen och de vuxna gör och säger. Till exempel kan en målaraktivitet i lärkulturen övergå i en lek i kamratkulturen som slutar med gråt och kräver tröst i omsorgskulturen.

De olika förskolekulturerna har således sina speciella syften och förväntade handlingsmönster. Det avspeglar sig i att delaktighetsaspekterna får olika innebörder i de olika förskolekulturerna. Vi tar aspekten tillgänglighet som exempel. Tillgänglighet till det *fysiska sammanhanget* innebär i omsorgskulturen att rummen, ljudnivån och ljusförhållandena ska vara anpassade efter barnets välbefinnande. I undervisningskulturen innebär det att barnet ska kunna använda materialet som läraren hänvisar samt att lärarens pedagogik är anpassad efter barnets förutsättningar och i kamratkulturen att barnet ska kunna ta sig fram i lekmiljön, ha tillgång till information om vad som händer och kunna hantera leksakerna.

Tillgänglighet till det *sociokommunikativa sammanhanget* innebär i omsorgskulturen att omsorgsgivaren ska kunna läsa av barnets känslor och behov via barnets beteende och svara på dem så barnet förstår, i undervisningskulturen att läraren ska ge instruktioner och feedback till barnet så barnet kan arbeta med engagemang och i kamratkulturen att barnen kan kommunicera med och vara nyfikna på varandra och förstå det sociala regelsystemet som gäller i kamratkulturen. Tillgång till det *symboliska sammanhanget* innebär i omsorgskulturen att barnet ska förstå att omsorgsgivaren är en trygg bas som det kan gå till för att få trygghet, i undervisningskulturen att barnet ska förstå meningen med aktiviteten som ska utföras och i kamratkulturen att barnet ska förstå symboliska transformationer, leksignaler och lekkoder.

Barnens delaktighet kan se mycket olika ut i de tre förskolekulturerna eftersom interaktionerna i dem kräver olika förmågor av barn och vuxna. En central ställning i den ena behöver därför inte ge motsvarande ställning i den andra. Full delaktighet i förskolan fås enbart om alla sex delaktighetsaspekterna är tillgodosedda i respektive förskolekultur. Det är långt ifrån alltid som verkligheten ser sådan ut. Därför är den angelägna frågan inte bara om delaktighet i full och oinskränkt mening föreligger, utan hur delaktigheten ser ut i förskolans olika verksamhetskulturer.

Förskolekulturerna och delaktighetsaspekterna har ovan grundats i väletablerade teorier. Det har bidragit till att viktiga begrepp har kunnat framträda och definie-

ras. Dessa kan nu användas för att göra systematiska observationer och analyser av barns delaktighet i förskolan och därmed ge svar på frågan hur delaktighet ser ut och om vissa barn utsätts för delaktighetsinskränkningar.

I nästa kapitel vägleds läsaren i hur observationen och analysarbetet av delaktighet kan genomföras och en delaktighetsmatris presenteras som underlättar detta arbete.

Del 2

Manual för observation och analys av barns delaktighet i förskolan

Här presenteras en manual som hjälper till att strukturera och systematisera observationer av barns delaktighet och egenlek i förskolan. Den är grundad på teorier och definierade begrepp som har beskrivits tidigare. Det underlättar observationsarbetet om man har läst del 1 i manualen och är förtrogen med innehållet i den. Det underlättar även analysarbetet när kulturerna ska vaskas fram ur den nedtecknade observationen. När slutligen delaktighetsgraden i de olika delaktighetsaspekterna ska preciseras ger teorierna och begreppen vägledning i detta arbete.

Manualen kan användas av alla som i sin yrkesutövning på något sätt möter frågor om barns delaktighet i förskolan, och behöver ett underlag för interventioner som ökar eller stärker barns delaktighet i förskolan. Med manualen kan man fördjupa sig i hur delaktighet ser ut på förskolans olika sociala arenor och resultatet av analysen ger vägledning i vad som behöver åtgärdas för att förändra möjligheten till ökad delaktighet. Manualen kan även användas i forskning om barns delaktighet.

Observation i förskolan

För att få svar på hur delaktigheten ser ut i de tre förskolekulturerna måste man observera barnet i förskolan. Observation ger en förståelse för det som sker i förskolan och en bild av barnet i dess naturliga miljö. Den går ut på att förbehållslöst registrera vad som händer i interaktioner, barnens beteenden, händelser och hur det observerade barnet använder sina funktioner och uttrycker sina intentioner. Observatören befinner sig mitt i den pågående sociala interaktionen och registrerar allt hon ser. Observationerna ligger sedan till grund för en kvalitativ och kvantitativ analys av det observerade barnets delaktighet.

Observatören får förstahandsinformation om det som sker under den tid hon är där. Det ger en personlig kunskap och direkta upplevelser. Ibland kan upplevelserna vara svåra att hantera, och observatören kanske önskar intervenser i händelserna. Då gäller det att komma ihåg syftet med observationen och klara av att se utan att göra något åt det som utspelar sig framför ögonen. Här kommer en god förmåga att kunna härbärgera obehagliga upplevelser väl till pass.

Instruktion

Innan observatören kommer till förskolan ska barnen ha blivit informerade om att de får besök och de vuxna ska ha godkänt observationen och förstått syftet med den. I början är barnen nyfikna och vill gärna ha kontakt med observatören. Då gäller det att ge så lite respons som möjligt förutom att på ett rimligt sätt svara på barnens frågor. Om observatören inte går in i samspel med barnen så "glömmer" de snart bort att hon är där. Är man inte rolig vill barnen inte ha kontakt. Däremot glömmer inte de vuxna att observatören finns på plats och ser vad som händer. Det kan eventuellt påverka dem i deras arbete på så sätt att de anstränger sig lite extra eller håller sig undan.

För att få tillräckligt mycket information om de olika förskolekulturerna bör observatören vara i förskolan minst en halv dag. Om observatören vill ha material till forskning behövs minst två dagar. Observatören kan med fördel använda delaktighetsmatrisen (bilaga 1) där de tre förskolekulturerna, egenlek och de sex delaktighetsaspekterna finns beskrivna. Matrisen innehåller frågor som hjälper observatören att fokusera på viktiga fenomen under observationen.

Det är viktigt att observatören påverkar barnens aktivitet så lite som möjligt. Tekniken är att observatören placerar sig i förhållande till det hon ska observera så att hon ser och hör men undviker att vara i vägen för barnen. Ska observatören förflytta sig, ska det ske efter barnens förflyttning och så sakta och tyst som möjligt. Utomhus är det mindre störande än inomhus.

En observation är krävande eftersom observatören måste ha fokus på det barnet gör under lång tid. Försök att inta en bra arbetsställning så går det lättare. Observatören bör föra fältanteckningar under hela observationen och skriva ned allt hon ser och hör. Ju rikare anteckningar ju mer nyanserad kan analysen av delaktigheten bli. Skriv med kulspetspenna så bevaras anteckningarna bättre. Observatören kan även ta tid på de olika situationer barnet befinner sig i under observationen. Det materialet kan användas för en kvantitativ beskrivning av barnets delaktighet.

För att öka validiteten på observationen och för att få en uppfattning om den egna observationsförmågan kan observationen med fördel göras i par och fältanteckningar kan jämföras.

Bearbetning av observation

Fältanteckningarna bör bearbetas så snart som möjligt efter observationen. Arbetet går lättare när observationen finns i färskt minne. Bearbetningen tar ofta lång tid innan man är van. Men träning ger färdighet och färdighet gör att det går fortare.

Gör bearbetningen i följande arbetssteg:

Ta kopior på anteckningarna

- Ta kopior på anteckningarna innan arbetet börjar och arbeta med dem istället för med originalet. Det är en säkerhetsåtgärd för att bevara originalet i ursprungligt skick om man behöver använda det senare.

Läs igenom anteckningarna

- Läs igenom fältanteckningarna. Det är ett sätt att påminna sig om händelserna och få en överblick över arbetet.

Definiera situationer

- Dela in observationen i situationer. En situation är ett förhållande som varar vid ett visst tillfälle. Det har en given början och ett givet slut t.ex. från det att en lek startar till det att den är slut eller från att ett barn skall klä på sig till att det går ut. Exempel på situationer finns nedan och i del 3.

Skriv rent situationerna

- Renskriv situationerna och numrera dem.

Här nedan är ett exempel på en renskriven situation, den åttonde, som gjordes under en observation utomhus.

8. Den observerade pojken, 5 år, skottar snö i en snöhög. Han är ensam och det ligger spadar och hinkar omkring honom på marken. En pojke, 4 år, kommer dit. Han tar en spade och börjar gräva en gång i snöhögen. Den observerade pojken slutar skotta och tittar ängsligt på pojken. Han söker med blicken efter sin resurs och när han ser henne ropar han hennes namn. Hon svarar inte. Den observerade pojken tittar igen ängsligt på pojken och börjar sakta imitera honom. Den nyanlända pojken slutar sitt grävande och börjar istället fylla en hink med snö. Den observerade pojken ser orolig ut och ropar än en gång på sin resurs. När hon inte svarar honom tar han en hink och börjar härma pojken. Han fyller sakta hinken med snö. Han ropar åter på resursen och denna gång svarar hon och kommer dit. När hon anländer slappnar han av, ler, tar sin spade och återgår till sitt ursprungliga skottande. Resursen frågar den nyanlände pojken om han gör snökakor och får ett jakande svar. Hon frågar då den observerade pojken om inte han också vill göra kakor. "Nej", svara han tydligt och bestämt.

Analysera situationernas kulturtillhörighet

- Analysera vilken förskolekultur eller egenlek varje numrerad situation tillhör. I början av varje kolumn i delaktighetsmatrisen (bilaga 1) finns dessa definierade. Det underlättar att ha en kopia av matrisen lättillgänglig under analysarbetet.

Exemplet ovan är en lek i kamratkulturen. Den observerade pojken försöker imitera en annan pojkes lek. Han är otrygg i situationen och söker stöd av sin resurs.

Analysera om delaktighet föreligger i de olika delaktighetsaspekterna

- Analysera delaktighetsaspekterna för varje numrerad situation genom att använda delaktighetsmatrisen. Frågorna i varje aspekt är en hjälp i arbetet med att finna om delaktighet finns eller inte i aspekten. Aspekterna är: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi.

Analys av delaktighetsaspekterna i exemplet ovan.

Tillhörighet: Pojken går i förskolan även när resursen är borta och har därför en plats i förskolan.

Tillgänglighet: Fysiska sammanhanget: den observerade pojken kan hantera spaden, hinken och snön och har full förståelse för vad som utspelar sig på lekarenan. Sociokommunikativa: Den observerade pojken kan kommunicera verbalt. Han förstår den andre pojkens intention med sin lek och att den är anorlunda än hans egen, och han kan imitera den andres aktiviteter. Symboliskt: den observerade pojken förstår meningen med de olika lekarna, att skotta, att gräva gång och att fylla hink med snö för att göra kakor. Han förstår även att han behöver byta roll från sin egen egenlek till imitation om en samlek ska uppstå. Den observerade pojken har full fysisk och funktionell delaktighet.

Samhandling: Man ser ingen samhandling. Den observerade pojken imiterar den andre pojkens handlingar men får ingen respons. Hans försök till samhandling ignoreras. Pojken har ingen social delaktighet.

Engagemang: Den observerade pojken visar ingen glädje i imitationsleken utan är osäker och ängslig och vill ha stöd av sin resurs. Pojkens psykologiska delaktighet är rådvill.

Erkännande: Den nyanlände pojken lockas till snöhögen av den observerande pojkens lek. Han är dock inte intresserad av den observerade pojken eller hans skottande utan mer av vad man kan göra med snön. Han accepterar den observerade pojkens närvaro men erkänner honom inte som en rolig lekkamrat som har något att tillföra leken. Han försöker därför inte att bjuda in sig själv i den observerade pojkens lek och den observerade pojkens imitation lockar inte heller den nyanlände pojken till samlek. Den observerade pojken har ingen interpersonell delaktighet.

Autonomi: Den observerade pojken verkar osäker på hur han ska förhålla sig till den nyanlände pojkens lek och ovilja att samleka. Han verkar osäker på om han

kan fortsätta med sin egenlek, att skotta, eller om han måste följa den andres lek. När resursen kommer och han har henne bredvid sig hittar han snabbt och tydligt en väg ur dilemman. Han går tillbaka till sin skottalek och klarar att hålla fast vid den. Hans existentiella delaktighet blir inte god förrän han får psykologiskt stöd av sin resurs.

Analysera om delaktighet föreligger i situationen som helhet

- Bedöm först om delaktigheten i situationen är hög eller låg. Är den hög så är analysen avslutad. Är den låg så undersök vilken delaktighetskaraktär som påverkar delaktigheten mest negativt. Delaktighetskaraktärerna är: plats i sammanhanget, fysisk och funktionell delaktighet, social delaktighet, psykologisk delaktighet, interpersonell delaktighet, och existentiell delaktighet.

Analys av delaktighet i situationen i exemplet ovan.

Den observerade pojken har en låg interpersonell delaktighet i situationen eftersom den nyanlända pojken inte erkänner honom som lekkamrat. Den observerade pojken har även en låg existentiell delaktighet vilket gör det besvärligt för honom att själv hitta handlingsalternativ som han är nöjd med. Det är inte förrän resursen kommer som han kan (vågar) hantera situationen på ett sätt som han finner tillfredsställande.

Delaktighetsprotokoll

För in analysen i ett delaktighetsprotokoll

- För in situationernas nummer i ett delaktighetsprotokoll under rätt förskolekultur eller egenlek. Skriv en 1 (etta) under respektive situation om delaktighet föreligger i aspekten eller 0 (noll) om delaktighet inte föreligger. När delaktigheten är låg i situationen: markera med ett – (minus) den delaktighetskaraktär som påverkar delaktigheten i situationen mest negativt. Ett tomt delaktighetsprotokoll finns som bilaga (bilaga 2) för kopiering.

I delaktighetsprotokollet finns egenlek med trots att barn i egen aktivitet inte är delaktiga i sociala processer. De diagonala strecken i samhandlings- och erkännanderutorna visar att det inte finns någon social interaktion. Det är dock viktigt att observera och analysera egenlek för att kunna jämföra med samlek och få en förståelse för om ett barn är utestängd från leken eller om egenleken är självvald. För att kunna göra det på ett enkelt sätt finns därför egenlek med i delaktighetsprotokollet.

Exempel på delaktighet i förskolans olika förskolekulturer under en halv dag för ett barn med funktionsnedsättning.

Tillhörighet Plats i sam- manhang	X										
	Omsorgskultur			Undervisn.- kultur		Kamratkultur		Egenlek			
Situation	1	9	5	2	7	3	6	4	8	10	11
Tillgänglighet Fysisk och funktionell delaktighet	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1
Samhandling Social delaktighet	1	0	1	1	1	0	0	/			
Engagemang Psykologisk delaktighet	1	0	1	1	1	1	1				
Erkännande Interpersonell delaktighet	1	0	1	0	1	0	0	/			
Autonomi Existentiell delaktighet	1	0	1	0	1	0	0				

Vad kan man läsa ut av tabellen?

Tillhörigheten visar att barnet får vara i förskolan även när barnets resurs är borta. Barnet har därmed en formellt given plats i förskolan.

I omsorgskulturen finns en situation som barnet har en låg delaktighet i. Det beror på en låg interpersonell delaktighet därför att omsorgsgivaren inte erkänner barnets behov och stödjer det på ett självklart sätt.

I undervisningskulturen finns en situation där låg delaktighet föreligger. Här har barnet en låg interpersonell delaktighet eftersom läraren inte erkänner barnets behov av pedagogisk anpassning.

I kamratkulturen har barnet låg delaktighet i samlek i båda situationerna. I situation nummer 3 beror det på en låg fysisk och funktionell delaktighet eftersom barnet inte klarar det leken kräver och ingen vuxen finns som stöd. I situation nummer 6 beror det på låg interpersonell delaktighet eftersom de andra barnen inte vill leka med det observerade barnet. I egenlek leker barnet med engage-

mang utan att bli störd. Det väljer många fler egenaktiviteter än det gör försök att få leka med andra barn.

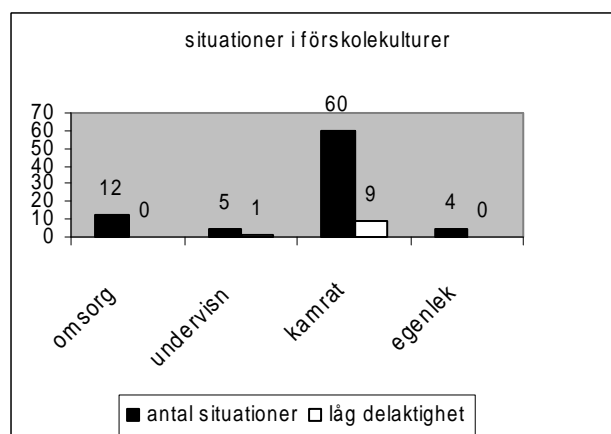
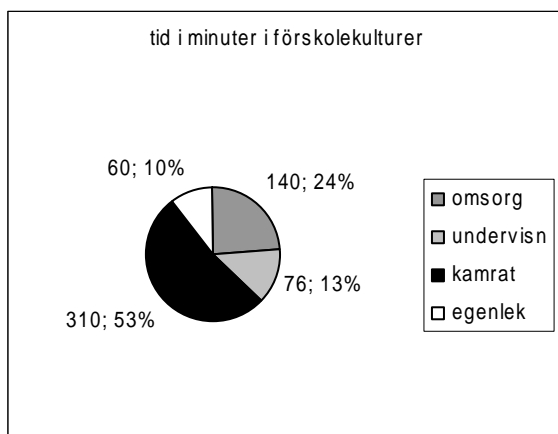
Man kan se att i fyra av de tio situationerna är barnet inte erkänt som någon som på ett självklart sätt deltar och tillför aktiviteten något positivt. Man ser även att då barnet inte blir erkänt har det heller ingen förmåga att finna andra handlingsalternativ i situationen, vilket medför att det inte kan använda sin autonomi. I endast fyra av de tio situationerna samhandlade barnet med någon och under denna observation var det med vuxna.

Forskning och fördjupning

Om man önskar forska om delaktighet eller vill fördjupa sig, bör man observera barnet under minst två dagar för att samla ett större empiriskt material.

För detta syfte kan det vara bra att komplettera ovan delaktighetsprotokoll med mer kvantitativa delaktighetsmönster. Som underlag behöver man då tillföra en tidsvariabel, vilken man får genom att ta tid på varje situation som barnet deltar i när man observerar.

Genom att summera tiden barnet agerar i de olika förskolekulturerna och föra in den i ett diagram, får man en bild av hur länge barnet har tillbringat i varje kultur. Detsamma kan man göra med situationerna, d.v.s. man summerar antal situationer i varje förskolekultur samt antal situationer med låg delaktighet och för in summorna i ett diagram. Man får då två diagram, en med tid och en med antal situationer, att använda.



Exempel på ett sexårigt barns delaktighetsmönster i förskolan under två dagars observation.

Delaktighetsmatris

Delaktighetsmatrisen, se bilaga 1, kan dels användas som fokuseringshjälp under observationen och dels som hjälp i analysarbetet av observationen.

Delaktighetsmatrisen börjar med delaktighetsaspekten tillhörighet. Den gäller hela vistelsen i förskolan oberoende förskolekultur. Sedan beskrivs de tre förskolekulturerna och egenlek i början av varje kolumn. Även här finns egenlek med för att underlätta arbetet med att jämföra egenlek och samlek. Därefter följer de resterande fem delaktighetsaspekterna: tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. De innehåller frågor som ger information om vilka krav varje förskolekultur ställer på varje aspekt.

I slutet av varje aspekt rubriceras den karaktär på delaktighet som aspekten handlar om. Delaktighetskaraktärerna är: plats i sammanhanget, fysisk och funktionell delaktighet, social delaktighet, psykologisk delaktighet, interpersonell delaktighet och existentiell delaktighet.

Del 3

Exempel på observationer och analyser av delaktighet i förskolan

Nedan följer exempel på renskrivna situationer i de tre förskolekulturerna från observationer gjorda i förskolan och analys av delaktigheten i dem.

Delaktighet i omsorgskultur

Exempel på låg delaktighet

Den observerade pojken (3 år) talar inte men tecknar stödtecken. När jag kommer till förskolan berättar han för mig att hans mamma har åkt tunnelbana till jobbet och att farmor ska hämta honom efter mellanmålet. Han berättar att han har varit på teatern och tittat på Pippi Långstrump och att Pippi tvättade golvet med skridskor. Jag antar att han menade skurborstar på fötterna. Han berättar livligt och med inlevelse.

Under observationen märker en personal att han skruvar på sig och frågar om han är kissnödig. Pojken svarar ja och personalen tar honom i handen och går in på toaletten. När de kommer ut ber personalen honom att tvätta sina händer och pojken gör det.

Barnen ska gå ut och personalen säger åt barnen att gå ut i hallen. Pojken tecknar "skor" och går ut och tar ner sina kläder. Han får hjälp att ta på dem. När han är klar tecknar han ut och personalen öppnar dörren och släpper ut honom. När de har kommit in är det lunch. Pojken tecknar "äta", går till sin plats och väntar på maten.

Efter maten är det vila. Pojken tecknar "sova" men personalen säger att de bara ska vila och läsa en saga.

Däremellan säger han inte mycket till de vuxna.

Vad är det jag ser?

Jag träffar en pojke som berättar för mig vad som har hänt honom tidigare på morgonen och vad han har varit med om tidigare i veckan. Jag observerar en pojke som förstår det som sägs till honom i förskolan men som inte kan förmedla sig med personalen annat än ja, nej, enstaka tecken och kroppsspråk, eftersom de inte kan hans språk. Att förstå ett barn och kunna kommunicera med det är aspekter av omsorgskulturen.

Hur ser pojkens delaktighet ut i samtal med vuxna?

Delaktighetsaspekter:

- Pojken går i förskolan även när hans resurs är borta varför han har en formell tillhörighet till förskolan.
- Pojken förstår talat språk, men kan inte använda det själv. Han kan uttrycka sig mycket bra med stödtecken, men han vet att personalen inte förstår det så han väljer att använda det sparsamt tillsammans med dem. *Tillgänglighet* till samtal med personalen är därför mycket begränsad.
- Personalen observerar pojken kroppsspråk, tolkar det och ställer därpå ja- och nejfrågor till honom för att förvissa sig om de har förstått honom. De ger honom uppmaningar som han förstår och svarar på. I dessa situationer finns en *samhandling* mellan pojken och de vuxna. Pojken kan dock inte berätta vad han känner, vill eller vad han har gjort eftersom de vuxna inte förstår hans språk och därför ser man inte heller någon samhandling i form av samtal mellan pojken och de vuxna.
- Man kan inte heller se någon speciell glädje hos pojken när han samspekar med de vuxna. Han gör det de ber honom om men inte med något *engagemang*.
- Pojkens språk är stödtecken, men de vuxna har inte lärt sig detta. Det är ett tecken på att de inte har förmåga att *erkänna* pojken fullt ut och ger honom därför inte heller fullgod omsorg.
- Pojken kan inte påverka de vuxnas vilja att lära sig hans språk. Han kan därför inte finna några framkomliga vägar att samtala med dem och har i detta avseende låg autonomi.

Delaktighetens karaktär:

Bilden vi får av pojken delaktighet i samtal med de vuxna är att den är låg. De vuxna erkänner inte hans behov av stödtecken för att kunna samtala vilket genererar låg delaktighet i fråga om interpersonell delaktighet.

Exempel på hög delaktighet

Den observerade flickan (3 år) ska gå ut med sina kamrater och leka. En vuxen går fram till henne och meddelar detta. De går mot hallen och kläderna. Flickan har svårt att gå men klarar det inomhus. För att komma till dörren passerar de en linje som personalen har tejpats på golvet så barnen kan gå balansgång när andan faller på. När flickan kommer till strecket sträcker den vuxne ut sin hand som flickan tar. Hon går mycket försiktigt över det. Dörrposten är målad i en röd färg vilket avviker mot väggens ljusa och dörrens vita färg. I hallen har flickan sina kläder längst ner mot väggen. När hon är där har hon inga barn bakom ryggen. Nu är de ensamma i hallen. Flickan sätter sig på en pall som står vid hennes plats. Den vuxne tar ned kläderna och flickan hjälper till att få på sig dem. När hon nästan är färdig kommer resten av barnen springande. Flickan tappar fokus på påklädningen och intresset faller på barnen. När flickan är färdigklädd fångar den vuxne in hennes blick och säger att de ska gå ut. Flickan reser sig upp och går mot dörren. Även här är dörrposten målad i en avvikande

färg i förhållande till väggen. Den vuxne håller upp dörren och flickan går ut men stannar vid trappan och tittar ner. Den vuxne tar henne i handen och med en hand i den vuxnes och en hand på ledstången går hon ned. Flickan får en rollator och går mot sandlådan. Väl där lämnar hon rollator men blir stående vid sandlådekanten och tittar ner i lådan. Den vuxne säger att hon skall krypa ned och flickan gör det. Hon sätter sig och börjar ösa sand i en hink. Hennes kamrater kommer ut och springer omkring på gården. Flickan förlorar fokus på vad hon har för händer. Den vuxne sätter sig på kanten av sandlådan mellan henne och barnen och skärmar på så sätt av rummet. Flickan återgår till sandleken. Ett barn kommer och sätter sig bredvid henne och börjar hälla sand i hennes hink. De turas om att hälla varannan gång var. Det andra barnet tröttnar på leken och går därifrån. Flickan vill följa med och kryper efter. Hon får hjälp att resa sig upp mot rollator och börjar gå efter kamraten. Efter några steg blir hon stående och ser skrämmd ut. Den vuxne kommer fram och lägger sin hand på hennes axel. Med det stödet kan hon fokusera på sin färd mot kamraten. När det är dags att gå in får flickan gå in först.

Vad är det jag ser?

Jag ser en flicka som i vissa situationer får det svårt eftersom situationerna sätter upp hinder för hennes förmåga att förflytta sig samt vara fokuserad på det hon gör. Den vuxne vet om det och finns till hands för att reducera hindren och stödja flickan. Den vuxne underlättar påklädningen genom att be flickan gå ut i hallen före de andra barnen för att i lugn och ro kunna koncentrera sig på sin påklädning. När flickan kommer till det tejpade strecket blir hon osäker. Detta vet den vuxne som sträcker fram sin hand och erbjuder henne stöd. Med det stödet vågar hon försiktigt att gå över linjen. Dörrarna är markerade så flickan lättare kan avläsa var de är och hur stora de är.

Från hennes plats i hallen kommer stojet från de andra barnen endast i en riktning - framifrån. Det gör att hon slipper vara omsluten av stimuli som pockar på uppmärksamhet. Att gå i trappan är lika obehagligt som att gå över linjen. Men med den vuxnes hand i ena handen och andra på ledstången går det bra. Trots att flickan har stått inför sandlådekanten många gånger vet hon fortfarande inte hur hon skall behärska den. Den vuxne ger råd och flickan följer dem och lyckas ta sig ned. När barnen rusar ut på gården tappar hon koncentrationen på sin aktivitet helt och hållet, men den vuxne hjälper henne genom att avgränsa rummet med sin egen kropp. Att gå med kompiserna när andra barn springer omkring skapar så stor osäkerhet i flickan att hon blir stående, men med en hand från den vuxne på sin axel klarar hon av situationen. Den vuxne säger inte så mycket utan finns där när hjälpen behövs.

Hur är flickans delaktighet i sin förflyttning?

Delaktighetsaspekter:

- Flickan går i förskolan även när hennes resurs är borta varför hon har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Flickan klarar att förflytta sig om hon får hjälp av en rollator för sina balanssvårigheter och en vuxen som hjälper henne över svårigheterna att avläsa avstånd och djup samt avskärma omgivningen när det är för många intryck. Med de stöden har hon *tillgänglighet* till sin fysiska värld.
- *Samhandlingen* är god. Den vuxne avläser flickans behov snabbt och effektivt och finns där när stödet behövs. Flickan tar emot stödet och kan utnyttja det bra.
- Personalen har anpassat omgivningen för flickan och har en mycket bra strategi för hur hjälpen till henne skall ordnas. Den vuxne använder sig av strategin på ett smidigt och invant sätt. Det märks att flickan är *erkänd* och att de vuxna inte upplever hennes problem som besvärliga.
- Med ett specifikt stöd av en vuxen är hon *autonom* i sin förflyttning och kan välja vart hon vill gå.

Delaktighetens karaktär:

Bilden vi får av flickans delaktighet i omsorgskulturen är att den är hög när hon får ett speciellt riktat stöd.

Delaktighet i undervisningskulturen

Exempel på hög delaktighet

Den observerade flickan (5 år) sitter vid ett bord med fyra andra barn (4 år) och har en vuxen bredvid sig. Den vuxne har samlat barnen för att de ska spela Lotto. Barnen tar i tur och ordning upp ett kort, visar det för alla och det barn som har samma bild på sin lottobricka ropar sitt namn, får kortet och lägger det på sin bricka. Den vuxne vänder sig till den observerade flickan varje gång ett barn tar upp ett kort och ser till att hon är uppmärksam på bilden. När en bild som hon har kommer upp ropar hon sitt namn och får bilden. Hon tittar länge på den innan hon lägger den på sin bricka. Det gör att hon kommer i otakt med de andra barnen som har fortsatt spelet. Den vuxne hjälper henne att komma tillbaka in i spelet. När det är hennes tur att ta ett kort uppmärksammar den vuxne henne på det. Hon tar ett kort, visar det för barnen och lämnar det till barnet som ropar sitt namn. Spelet fortsätter tills alla har fyllt sina brickor.

Vad är det jag ser?

Jag observerar en grupp barn och en vuxen som spelar ett spel. Det är en aktivitet som har föreslagits av en vuxen. Målet är att barnen ska lyssna på varandra, lära sig turtagning och spelregler och vara fokuserad på aktiviteten under en längre tid.

Barnen är koncentrerade och väntar tålmodigt på sin tur. De kan reglerna och vet precis vad de ska göra. Spelets tempo skapar hinder för den observerade flickan med hänsyn till hennes möjligheter att fokusera på rätt sak i rätt tid. Men med hjälp av den vuxne reduceras hindren och flickan kan delta i spelet.

Hur ser flickans delaktighet ut när barnen spelar spel med varandra?

Delaktighetsaspekter:

- Flickan går i förskolan även när hennes resurs är borta varför hon har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Flickan klarar av att hantera korten och spelbrickorna. Hon förstår vad spelet går ut på och vet reglerna för hur det ska spelas. Hon har svårt att vara fokuserad på spelet hela tiden men den vuxne hjälper henne och för tillbaka henne till situationen när det behövs. Hon fokuserar även på andra saker än vad som är nödvändigt för spelet. När hon får sin bild tycker hon om att titta på vad som finns på den. Det tillhör inte spelet och de andra barnen väntar inte in henne. Även denna gång hjälper den vuxne henne med att komma in i spelet igen. Med hjälp av den vuxne är situationen *tillgänglig* för flickan.
- Barnen är aktiva och uthålliga och slutar inte spela förrän det är slut. Med hjälp av den vuxne är *samhandlingen* mellan barnen god under hela spel-tiden.
- Barnen är *engagerade* i spelet och tycker det är roligt. Flickans engagemang sträcker sig till och med utanför spelet genom att hon även är intresserad av vad bilderna föreställer.
- Den vuxne tar med flickan i spelet på ett självklart sätt och lika självklart anpassar hon hjälpen, vilket är ett tecken på *erkännande*.
- Flickan vill vara med och spela och sitter kvar hela tiden som spelet pågår. Tack vare hjälpen från den vuxne är hon *autonom* och en likvärdig del av barngruppen.

Delaktighetens karaktär

Bilden vi får av flickans delaktighet i spelet är att den är hög om barnet får specifik hjälp av en vuxen.

Exempel på låg delaktighet

Den observerade pojken (5 år) sitter vid ett bord med fyra andra barn och lägger pärlplatta med plastpärlor. Han har inget fotstöd på stolen och glider ofta fram på stolsitsen och måste om och om igen ta stöd med händerna på bordet för att sätta sig upp. Plastpärlorna är små och han har svårt att få tag på dem en och en. För det mesta får han flera pärlor i handen samtidigt, vilket försvårar när han skall bygga plattan. När han sätter på pärlan måste han hålla fast plattan med motsatt hand och då glider bålen åt vänster. Det gör den varje gång han använder båda händerna samtidigt. Han måste då släppa plattan och använda handen som hjälp för att sätta sig upp igen. Pojken tycker trots detta det är roligt

att bygga plattan. Barnen visar upp sina plattor för varandra och ger varandra positiva kommentarer. När barnen vid hans bord har byggt färdigt har han hunnit en tredjedel på sin. Barnen lämnar bordet en efter en och när den siste går slutar han att bygga och verkar tappa intresset.

Vad är det jag ser?

Jag observerar en grupp barn som har fått till uppgift av läraren att bygga pärlplattor. Barnen tycker det är roligt och arbetar med glädje och intensitet. De samtalar med varandra och visar varandra sina plattor. Uppgiften sätter dock upp hinder för den observerade pojken med hänsyn till hans bålstabilitet och finmotorik. Han får ingen hjälp att reducera hindren vilket gör att han inte kan avsluta uppgiften tillsammans med de andra barnen.

Hur ser pojkens delaktighet ut i denna uppgift?

Delaktighetsaspekter:

- Pojken går i förskolan även när hans resurs är borta varför han har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Den observerade pojken förstår meningen med aktiviteten och hur han ska göra för att genomföra den. Hans motoriska förmåga är nedsatt vilket försvårar för honom att utföra uppgiften i den takt som de övriga barnen gör. Han störs även under arbetets gång av att han inte kan sitta stadigt på stolen. Läraren underlättar inte för honom och pojkens *tillgänglighet* till sammanhanget är därför begränsad i förhållande till de övriga barnen.
- Pojken deltar i samma aktivitet som de övriga barnen och *samhandlingen* är god mellan dem.
- Pojken är mycket *engagerad* så länge de andra barnen sitter vid bordet och bygger plattor.
- Läraren anpassar inte miljön eller sin pedagogik efter pojkens motoriska förutsättningar och *erkänner* därför inte pojkens behov.
- Pojken är inte *autonom* i arbetet eftersom han inte kan variera sitt agerande i uppgiften så han blir nöjd.

Delaktighetens karaktär:

Bilden vi får av pojkens delaktighet i att lägga pärlplatta är att den är låg i fråga om interpersonell delaktighet eftersom läraren inte erkänner pojkens behov av anpassning.

Delaktighet i kamratkulturen

Exempel på låg delaktighet

Två flickor (4 år) sitter och leker på golvet. De bygger ett kök av duplo. Den observerade flickan (4 år) kommer fram och sätter sig hos dem. Hon tar duploklossar och lägger dem i lådan. Flicka 1 hämtar andra lådor och säger: "Du kan

lägga klossar i dem här istället.” Den observerade flickan gör som hon säger. De två andra flickorna fortsätter med sitt kök. När det är färdigt börjar de ett rollspel med barbiedockor som agerar i köket. Den observerade flickan fortsätter att sortera duploklossarna i de olika lådorna. När hon har lagt i alla klossarna tömmer hon ur dem.

Flicka 1: -Oj, nu får du plocka i alla igen.

Flicka 2 ställer lådorna tillrätta och den observerade flickan börjar sortera igen.

Flicka 1: -Bra, du kan!

Flicka 1 och 2 fortsätter med rolleken.

Vad är det jag ser?

Jag observerar tre flickor som sitter nära varandra och leker intensivt. Två av flickorna bygger ett kök och leker därefter i köket med barbiedockor. Denna lek sätter upp hinder för den observerade flickan med hänsyn till hennes svårighet att leka rollekar. Det finns ingen vuxen som kan minska hindren men flickorna erbjuder den observerade flickan en annan lek som de vet att hon behärskar.

Hur ser den observerade flickans delaktighet ut i denna leksekvens?

Delaktighetsaspekter:

- Flickan går i förskolan även när hennes resurs är borta varför hon har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- De har alla tre en finmotorik som krävs för att hantera duploklossar och barbiedockor, men ändå leker enbart två flickor med dockorna. Skillnaden är att den observerade flickan inte förstår de lekkoder och leksymboler som behövs för att kunna delta i rolleken, och tillgängligheten för rollek finns därför inte. Flickorna 1 och 2 känner till detta vilket gör att de inte erbjuder in den observerade flickan i sin rollek, och den observerade flickan gör inget försök att få inträde i den. Ingen vuxen finns som stöd för leken.
- De leker med glädje och är ivriga och entusiastiska. De är alla mycket *engagerade* i sina respektive lekar.
- Flickornas lekar kompletterar inte varandras. Så trots att man ser att de sitter nära varandra och leker finns ingen *samhandling* mellan barnen.
- Däremot är flickorna lyhörda för den observerade flickan och låter henne vara nära dem. De accepterar att hon finns hos dem och att hon leker på sitt sätt, men *erkänner* henne inte som en jämbördig lekkamrat som har något att erbjuda leken. De tar hand om henne som de har sett att de vuxna gör. De hjälper, uppmanar och uppmuntrar henne.
- Även den observerade flickan accepterar situationen. Hon söker sig till flickorna helt självmant, tar emot deras hjälp och stannar kvar i sin egenlek att sortera klossar. I den leken är hon *autonom* men inte i rolleken då den kräver andra förutsättningar än de hon har.

Delaktighetens karaktär:

Bilden av flickans delaktighet i rolleken är att den är låg i fråga om fysisk och funktionell delaktighet eftersom ingen vuxen finns som stöd för barngruppen.

Exempel på hög delaktighet

Samma flicka (4 år) observeras i en annan sekvens.

Flickan är i kuddrummet och bygger med kuddar. En pojke (2 ½ år) kommer fram till henne. De ser på varandra och flickan ger honom en kudde. Han tar den och lägger den på högen med kuddar. De fortsätter att turas om att lägga kuddar på högen. Så ser de snabbt på varandra, ler och på en tyst signal börjar de klättra upp på kuddhögen och hoppa ned från den. Detta upprepar de i turordning under höga skratt. Så lägger sig flickan ned på en madrass och pojken kommer med detsamma och lägger sig bredvid henne. De säger till varandra att de ska sova. Efter en kort stund reser sig pojken upp tar tag i flickan och säger att hon ska komma. Flickan är med på noterna och de springer in i rummet intill. Där hämtar de en bok, går tillbaka till kuddrummet, lägger sig ned på madrassen och tittar tillsammans i boken.

Vad är det jag ser?

Jag observerar två barn som leker tillsammans. Flickan leker en lek som pojken blir nyfiken på, ber om att få vara med genom att ställa sig nära flickan och titta på henne. Flickan bjuder in honom genom att ge honom en kudde. Deras lek utvecklas av olika lekförslag som de ger varandra. Förslagen ges med snabba ögonkast och ett byte av lekinnehållet som den andre snabbt imiterar.

Hur ser flickans delaktighet ut i denna lek?

Delaktighetsaspekter:

- Flickan går i förskolan även när hennes resurs är borta varför hon har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Barnen kan hoppa, klättra och springa och de kan följa och ge en lekinvit som handlar om att vilja imitera den andra. De har även förmåga att be om inträde och bjuda in den andre i denna sortens lek. De har båda full *tillgänglighet* till sin lek.
- De imiterar varandra, tar och ger varandra lekförslag och samordnar leken efter varandra med bra precision. Man kan observera en mycket god *samhandling*.
- De leker med varandra med stor innerlighet och ömsesidighet. De är båda mycket *engagerade* i sin gemensamma lek.
- Båda *erkänner* varandra som en rolig lekkamrat. Pojken väljer flickan att leka med för att hon entusiasmerar honom.
- Flickan väljer lek, bjuder in pojken och stannar med glädje kvar i leken. I denna sekvens har flickan tillgång till sin *autonomi*.

Delaktighetens karaktär:

Bilden av flickans delaktighet i leken är att den är hög. Barnens lek är jämlik och jämbördig och bedrivs i en horisontell relation.

Exempel på låg delaktighet

Den observerade pojken (3 år) kan inte gå utan kryper fram till två flickor (2 ½ år) som står vid fönstret och tittar ut på sina kompisar. Han tar stöd mot fönstret och försöker resa sig upp. Flicka 1 säger: "du inte vaja med" Pojken säger: "jo det får jag", och fortsätter ställa sig upp. Flicka 2 säger: ne, ja putta dej". Pojken ser änglig ut men står kvar. Flicka 2 puttar till honom men han lyckas hålla sig kvar. Flicka 1: "du liten inte vaja här". Flicka 2: "ja putta dej". Pojken sätter sig ned men sitter kvar hos flickorna. Flicka 2 trycker ner hans huvud. En vuxen ser dem och säger: "ni får vara snälla mot varandra". Flickorna tittar bort och ser lite skamsna ut. Flicka 1 böjer sig fram mot pojken och säger: "du liten" Pojken säger: "nej, jag är stor". Flicka 1: "ne, du liten du inte vara här". Flicka 2 trycker ner hans huvud. Flicka 1 säger till flicka 2: "kom". De går iväg och pojken kryper efter. Flicka 2 vänder sig om och trycker ner honom igen innan hon går iväg med flicka 1. Pojken ger upp och sitter kvar.

Vad är det jag ser?

Jag observerar tre barn i en maktkamp. Flickorna visar sitt övertag gentemot pojken. Han försöker ibland protestera men hans förhållningssätt är i första hand undergivet. I maktspelet har alla en given position som barnen befäster. Flicka 1 har störst makt därefter kommer flicka 2 och sist kommer pojken. Att ha makt och vara maktlös hör till barnens erfarenheter. Barns värld är både ond och god.

Barnen skapar denna maktposition genom att jämföra sig med varandra. Att söka likheter och olikheter har de gjort från allra första stund i livet, och det har hjälpt dem att göra jämförelser så att omvärlden blir begriplig. Därför är det självklart för barnen att göra skillnader på varandra, och barnen märker omedelbart om något är annorlunda. Det som är annorlunda med pojken är att han inte kan gå. Men det är inte funktionsnedsättningen i sig som sätter honom lägst ned på skalan. Att krypa innebär att man är liten och att gå innebär att man har blivit stor. Att vara stor ger makt i barnens värld.

Hur ser den observerade pojkens delaktighet ut i denna leksekvens?

Delaktighetsaspekter:

- Pojken går i förskolan även när hans resurs är borta varför han har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Den observerade pojken försöker få tillträde till flickornas lek genom att ställa sig nära dem, vilket är en strategi som barn ofta använder. Han argumenterar även kommunikativt med flickorna om en plats i leken. Hindret i denna situation är att han inte går utan kommer krypandes och ställer sig upp jämte dem genom att ta stöd mot fönstret. Pojken har inte *fysisk*

tillgänglighet till situationen och ingen vuxen finns som kan stödja situationen.

- Alla tre barnen är *engagerade* i förhandlingen om lekinträdet.
- Flickorna *erkänner* inte pojken som en jämlik lekkamrat för att han inte kan gå.
- Pojken försöker på olika sätt få vara med flickorna. Han använder olika handlingssätt genom att ställa sig nära flickorna, argumentera kommunikativ och följa efter dem men inget av sätten fungerar.

Delaktighetens karaktär:

Bilden av pojkens delaktighet i leken är att den är låg i fråga om interpersonell delaktighet eftersom flickorna inte erkänner honom som en jämlik kamrat.

Exempel på en föränderlig delaktighet

Den observerade pojken (5 år) är ute på gården tillsammans med barnen från sin förskolegrupp. Han står tillsammans med tre andra pojkar (5 år) nedanför ett kuperat lekrområde. Där finns berg, stora stenar och träd. En pojke föreslår att de skall leka att de flyger ut i rymden. De andra är med på leken och tillsammans börjar de att komma överens om vilka roller de ska ha och hur leken ska börja. Alla fyra pojkarna är ivriga och deltar livligt i förhandlingen. De bestämmer vad de ska heta och vad som skall vara deras rymdfärja, ett träd som har välvt och ligger på backen. Barnen går och sätter sig på stammen. Den observerade pojken har svårt att gå på den ojämna marken och ramlar några gånger innan han lyckas ta sig upp på trädet. Pojke 1 säger: - nu åkte rymdfärjan iväg. De andra barnen börjar låtsastrycka på knappar och spakar och ropa till varandra om saker de ser på färden. Pojke 2 säger efter en stund: - nu såg de månen. Barnen ropar högt av förtjusning och säger att nu landar vi på månen. Pojke 3 säger: de undersökte månen. Pojkarna säger att de måste ur färjan för att undersöka hur månen ser ut. De ger sig upp på berget. De klättrar omkring och upptäcker allt möjligt spännande. De slåss mot monster och räddar varandra från otäcka måninnevånare. Den observerade pojken kan inte komma dit. Han kan inte klättra i berg eller springa omkring i den kuperade terrängen. Han sitter kvar på trädet och säger "jag vaktade raketerna". Han sitter och drar i låtsasspakar och trycker på låtsasknappar och pratar i låtsasmikrofon. Efter ett tag börjar hans lek avta och till slut sitter han på stammen och tittar på sina kamrater som springer runt och leker. Efter 10 minuter ropar han "jorden kallade på rymdfärjan att återvända". Han ropar det många gånger men de andra barnen har fullt upp att jaga rymdvarelser och uppmärksammar inte hans uppmaning. Till slut går den observerade pojken därifrån.

Vad är det jag ser?

Jag observerar en grupp pojkar som leker en social rollek. En av pojkarna föreslår leken och tillsammans förhandlar de om lekens manuskript. Tre pojkar ger regi för att driva leken framåt. De övriga pojkarna accepterar regin, går in i sina

roller och agerar ut dem. Den observerade pojken kan inte följa med sina kamrater ut på månen (berget). Han konstruerar då om sin roll till att vara vaktare. Till slut tröttnar han på sin ensamma vakt och försöker ge regi till de andra barnen om att de skall återvända till rymdfärjan. Men pojkarna ignorerar hans förslag och leker vidare uppe på berget.

Hur ser den observerade pojkens delaktighet ut i denna leksekvens?

Delaktighetsaspekter:

- Pojken går i förskolan även när hans resurs är borta varför han har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Leken skapar fysiska hinder för den observerade pojken men inte symboliska och sociokommunikativa. Den observerade pojken klarar inte av att ta sig runt i kuperad terräng som hans kamrater gör. Ingen vuxen ger stöd och han får därför ingen *fysisk tillgänglighet* till lekarenan.
- De ger sig in i leken med stor entusiasm. Den observerade pojken tappar efter ett tag *engagemanget* i leken och försöker då få till en förändring.
- Alla pojkarna är aktiva i förhandlingen före leken och samspelar under den. De lyckas *samordna* sitt handlande mycket bra tills den observerade pojken tröttnar på sin roll som vakt och försöker få tillbaka sina kamrater i en lek där han kan delta aktivt.
- Pojkarna *erkänner* varandra som goda lekkamrater. De förhandlar på en likvärdig nivå men allas regiförslag accepteras inte under lekens gång. Den observerade pojken får inget gehör för sitt. Trots att han ger regi med lekens regler hamnar den utanför lekramen eftersom regin inte är ett förslag på utveckling av leken utan på hans eget behov av förändring. Leken är känslig för individuella behov och dör lätt ut om den inte drivs framåt för sin egen del. Pojkarna märker intuitivt att den observerade pojkens regi inte tonar in lekens rytm utan att bidraget kommer vid fel tillfälle och ignorera därför regiförslaget.
- Den observerade pojken väljer att vara med i leken och är en aktiv och engagerad deltagare till att börja med. När leken för deltagarna ut i bergen kan han inte delta. Han försöker efter ett tag få tillbaka de andra pojkarna in i en lek som bättre skulle passa honom, men lyckas inte. Han är inte helt *autonom* i denna lek därför att han inte kan hitta handlingsalternativ som för honom in i leken.

Delaktighetens karaktär:

Bilden vi får av pojkens delaktighet i leken är att den är hög i början men förändras efter hand och blir låg i fråga om fysisk och funktionell delaktighet eftersom ingen vuxen ger honom stöd.

Exempel på låg delaktighet

Den observerade flickan (4 år) ser två flickor (4 år) som är i dockvrån och leker med varandra. De leker en mamma-barnlek. Ena flickan ligger i sängen och den

andra flickan lägger ett täcke över henne. De pratar med mamma- respektive barnröst. Den observerade flickan springer fram till dem och kryper raskt ned i sängen under vilda protester från de två andra flickorna.

Flicka 1 som ligger i sängen säger: - Gå bort, vi leker. Hon puttar på den observerade flickan för att hon skall flytta på sig.

Flicka 2: - Du får inte vara med, gå bort.

En vuxen kommer fram och säger till det observerade barnet att hon ska gå bort från sängen eftersom de andra flickorna var där först och lekte. Hon går inte bort utan blir till slut bortlyft av den vuxne. De två andra flickorna fortsätter sin lek.

Vad är det jag ser?

Den observerade flickan ser två barn som leker engagerat med varandra och blir själv intresserad. Hon vill vara med i leken, ger sig själv en roll som barn och intar rollen. De andra flickorna har inte bjudit in henne i sin lek och protesterar inför detta intrång. Ett maktspel mellan barnen uppstår om vem som får vara med i leken. En vuxen löser situationen genom att lyfta bort det observerade barnet.

Hur ser den observerade flickan delaktighet ut i denna lek?

Delaktighetsaspekter:

- Flickan går i förskolan även när hennes resurs är borta varför hon har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- De lekande barnens leklust lockar den observerade flickan att vilja delta. Hon ger sig in i leken med *engagemang* men avvisas för hennes oförmåga att vinna inträde.
- Alla tre flickorna har de fysiska förmågor som krävs för mamma-barnleken. De kan hantera sakerna och klättra i och ur sängen. De förstår även lekens innebörd, kan inta roller och spela dem. Det som hindrar *samhandling* är att den observerade flickan inte vet hur man ska uppträda för att bli inbjuden i en redan pågående lek. Hennes sätt att gå rakt in i leken stoppar den och startar en maktsituation om vem som får vara delaktig. Hon får ingen *tillgänglighet* till leken därför att hennes inträdesstrategi är fel och för att ingen vuxen hjälper till.
- Det observerade barnet blir inte *erkänt* av de andra flickorna. De försöker putta bort henne och får hjälp av en vuxen att avlägsna henne från leken.
- Den observerade flickan är inte *autonom* i denna leksituation eftersom hon inte hittar någon bra lösning på konflikten.

Delaktighetens karaktär:

Bilden vi får av flickans delaktighet i leken är att den är låg i fråga om fysisk och funktionell delaktighet för att ingen vuxen hjälper henne att lösa inträdet i aktiviteten.

Aktivitet i egenlek

Exempel på egenlek

Den observerade pojken (4 år) sitter på golvet med en back med djur. Han letar fram alla kor och ställer upp dem bredvid sig. Han låter korna jaga varandra, gömma sig för varandra, rädda varandra när de har råkat ut för olyckor och han talar högt till sin lek. En annan pojke kommer fram, tittar länge på leken, blir intresserad och vill vara med. Han sätter sig bredvid och tar ett djur som han låter gå fram till den observerade pojkens kor. Den observerade pojken knuffar bort pojken och hans djur. Den andra pojken gör ett nytt försök med samma resultat. När pojken gör ett tredje försök tar den observerade pojken sina kor, vänder ryggen till den andra pojken, väntar tills han har gått och börjar leka igen.

Vad är det jag ser?

Jag observerar en pojke som leker en rollek med djur. Han leker med stor fantasi och regisserar fantastiska scenarier. Han gör det alldeles ensam och jag karaktärisera den som en egenlek. En pojke blir intresserad av leken och vill samleka men blir inte inbjuden.

Hur ser den observerade pojkens aktivitet ut i denna lek?

Aspekter:

- Pojken går i förskolan även när hans resurs är borta varför han har en *formell tillhörighet* till förskolan.
- Han leker en rollek med mycket fantasi och använder språket för att förtydliga leken. Han har *tillgänglighet* till leksakerna och en stor fantasivärld som han kan iscensätta.
- Han leker med iver och *stort engagemang*, vilket lockar en lekkamrat att försöka komma med i leken.
- Den observerade pojken klarar att försvara sin valda ensamlek gentemot den andra pojken. Hans *autonomi* när det gäller att bestämma över sitt handlande i denna situation är stor.

Referenser

Archer, M. (1985). The Myth of Cultural Integration. *The British Journal of Sociology*. 36,333-353

Almqvist, L. (2006). *Children's health and development delay. Positive functioning in every day life*. Akademisk avhandling. Örebro universitet. Department of Behavioural, Social and Legal Sciences,

Barnstugeutredningen. *SOU 1972:26 1972:27 Förskolan 1 &2*. Socialdepartementet. Stockholm 1972.

Bauer, J. (2007). *Varför jag känner som du känner. Intuitiv kommunikation och hemligheten med spegelneuron*. Stockholm: Natur och Kultur.

Boalt Boëthius, S. (1983). *Autonomy coping and defence in small work groups. An analysis of psychological processes within and between individual group members*. Akademisk avhandling. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.

Bowlby, J. (1996). *En trygg bas. Kliniska tillämpningar av bindningsteorin*. Stockholm: Natur och Kultur

Bradshaw, J. (1994). The conceptualisation and Measurement of Need. A social policy Perspective. In J. Popay.; G. Williams. (eds.) *Researching the People's Health*. London : Routledge

Broberg, A. (1999). *Anknytning och psykoterapi*. Manuskript från föredrag hållet i HSRF's områdesgrupp i psykoterapiforskning 990520.

Broberg, A.; Granqvist, P.; Ivarsson, T.; Risholm Mothander, P. (2007). *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Natur och Kultur.

Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks: Pine Forge Press.

Emanuelsson, I.; Persson, B.; Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie

Eriksson, A. (2007). *Barns delaktighet i förskolan. På de vuxnas villkor? Förskollärares uppfattningar om barns delaktighet i förskolans vardag*. Mälardalens högskola: Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap.

Fareld, V. (2008). *Att vara utom sig inom sig, Charles Taylor, Erkännandet och Hegels Aktualitet*. Logos. Nr 9. Patnos. Glänta Produktion

Frønes, I. (1995). *Among Peers. On the meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.

Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana/Open Books

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters. How affection shapes a baby's brain*. London and New York: Routledge.

Giffin, H. (1984) The Coordination of Meaning in the Creation of a Shared Make-believe Reality. In I. Bretherton (red.) *Symbolic Play, The Development of Social Understanding*. Orlando: Academic Press.

Gustavsson, L. (2004). *Ett eget liv. En projektförstudie*. HSO Skåne.

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.

Hannerz, U. (1982): *Kultur och medvetande. En tvärvetenskaplig analys*. Stockholm: Akademilitteratur

Hellgren, L. (2001). *Att stärka barnkompetensen inom hälso- och sjukvård*. Socialstyrelsen: S97/6801/S.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Studentlitteratur.

Janson, U. (1975) *Intentionalitet och medsubjektivitet. En studie av den pedagogiska dialogens villkor*. AK. Avhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen

Janson, U. (2004). *Föreställningar om delaktighet*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.

Janson, U. (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

- Janson, U. (2007). Preschool Cultures and the Inclusion of Children With Disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 44. 405-22.
- Janson, U. (2008). Förderung von Inklusion und Horizontalität – Pädagogische Interventionsstile. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.) *”Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*, 239-246. München: Ernst Reinhardt.
- Janson, U.; Nordström, I.; Thunstam, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola. En kunskapsöversikt.*
- Jensen, M. (2008). *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier.* Akademisk avhandling. Göteborgs universitet
- Johansson, E.; Pramling Samuelsson, I. (2001) Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2001. 6, 81-101
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* Skolverket 03:794. Stockholm: Fritzes.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap.* Akademisk Avhandling. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld.* Stockholm: Liber AB.
- Lindgren, T. (1984). *Bat Seba.* Stockholm: Nordstedt förlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam: John Benjamins.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar.* Akademisk avhandling. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Melin, E. (2007). *I det lilla barnets värld. Om habiliterande interventioner under barnets första levnadsår.* Handikapp & Habilitering: FoU-rapport 2007-01
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Children.* Open University Press: Buckingham.
- Nordin-Hultman, E. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande.* Akademisk avhandling. Stockholm: Liber AB

Pedagogiskt uppslagsverk (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8. Nr 1-2. 2003

Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain. How our minds share actions and emotions*. Oxford: University press.

Statens offentliga utredningar (2003). Äldrepolitik för framtiden: 100 steg till trygghet och utveckling med en åldrande befolkning. Socialdepartementet: *SOU: 2003:91*.

Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld – ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stern, D. (2005). *Ögonblickets psykologi. Om tid och förändring i psykoterapi och vardagsliv*. Natur & Kultur.

Sutton –Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tideman och Mallander (2004). Huvudredaktörernas förord. A. Gustavsson (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträde och utslutningar lek och samtal*. LIC. avhandling. Örebro universitet. Pedagogiska institutionen 2.

Tullgren, Ch. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Akademisk avhandling. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Utbildningsdepartementet (1997). *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande av Barnomsorgen och skolkommittén*. (SOU:1997:157). Stockholm: Fritzes AB.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes AB

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Myndigheten för skolutveckling.

Williams, P.; Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverkets monografiserie.

Winnicott, D. (1983). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur

Wittgenstein, L. (1998). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Stiftelsen bokförlaget Thales.

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.

von Wright, H. (2005). *Vetenskap och Förnuft: ett försök till orientering*. Albert Bonnier förlag.

Åm, E. (1993). *Leken ur barnets perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/00324833_070805
(makt och hierarki i sandlådan av Eva Johansson)

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf (FN:s barnkonvention läst 080305)

Bilaga 1: Delaktighetsmatris

<p>Tillhörighet Går barnet i förskolan även när resursen inte är där? Karaktär: Plats i sammanhanget</p>			
<p>Omsorgskultur Omsorgsgivaren utgör en trygg bas, ger tid för umgänge och tillgodoser omsorgstagarens fysiologiska behov. Relationen är vertikal. Målet är en känsla av trygghet, säkerhet och välbefinnande hos barnet.</p>	<p>Undervisningskultur Kulturen karaktäriseras av en lärarelev relation - en vertikal relation. Läraren planerar aktiviteten och sätter upp mål för den. Huvudmålet är barns utveckling.</p>	<p>Kamratkultur Barn leker tillsammans i en horisontell relation. De förhandlar med jämnåriga om en gemensam verklighet och koordinerar sina lekrområden för att finna en gemensam fantasivärld. I lekens form tolkar, bearbetar och kommunicerar de erfarenheter.</p>	<p>Egenlek Barnet leker ensamt.</p>
<p>Tillgänglighet Har barnet tillgänglighet till den fysiska, sociokommunikativa och symboliska sammanhanget? <i>Fysiska:</i> Får barnet hjälp med sina fysiska och fysiologiska behov? Finns det adekvata utrymmen för omsorg? Är miljön anpassad efter barnets förutsättningar (ljus, ljud och rummet)? <i>Sociokommunikativa:</i> Kan barnet och omsorgsgivaren kommunicera med varandra? Avläser omsorgsgivaren barnets känslor och behov på barnets yttre beteende? Svarar omsorgsgivaren på barnets känslor och behov? Förstår barnet omsorgsgivarens svar? Har omsorgsgivaren och barnet roliga och angenäma stunder tillsammans? <i>Symboliska:</i> Uppfattar barnet innebörden av den vuxne som en trygg bas och kan det använda sig av den? Karaktär: Fysisk och funktionell delaktighet</p>	<p>Tillgänglighet Har barnet tillgänglighet till den fysiska, sociokommunikativa och symboliska sammanhanget? <i>Fysiska:</i> Anpassar läraren uppgiften och pedagogiken efter barnets förutsättningar? Hjälper läraren barnet att vara uppmärksam, behålla fokus på uppgiften och dela uppmärksamhet om barnet inte klarar det själv? Hjälper läraren barnet att hantera material och rummet om barnet har svårt att tolka sina perceptioner och/eller använda sin motorik på ett effektivt sätt? <i>Sociokommunikativa:</i> Hjälper läraren barnet att förstå instruktioner för att kunna delta i undervisningen? Ger läraren handledning och feedback under arbetet? <i>Symboliska:</i> Hjälper läraren barnet att förstå meningen med aktiviteten? Karaktär: Fysisk och funktionell delaktighet</p>	<p>Tillgänglighet Har barnet tillgänglighet till den fysiska, sociokommunikativa och symboliska sammanhanget? <i>Fysiska:</i> Kan barnet tolka sina perceptioner och använda sin motorik på ett effektivt sätt, så barnet klarar att hantera leksaker och använda sig av rummet? Kan barnet vara uppmärksam, dela uppmärksamhet och behålla fokus? <i>Sociokommunikativa och symboliska:</i> Kan barnen kommunicera med varandra? <u>1½-3 år:</u> Är barnet nyfiken och intresserad av andra barn? Kan barnet förstå och följa ett lekinitiativ? Ger barnet lekinviter? Kan barnet imitera och svara på tittut och jagalekar? Kan barnet tolka lekljud? Kan barnet förstå när saker och ting är "på låtsas"? <u>3-6 år:</u> Kan barnet lämna sitt eget tänkande och ha föreställningar om vad som rör sig hos den andra? Kan barnet dela lekrområde med andra? Kan barnet skilja mellan lek och icke-lek? Kan barnet identifiera ett lektema, bidra till utvecklingen av det och gå med på</p>	<p>Tillgänglighet Har barnet tillgänglighet till den fysiska, sociokommunikativa och symboliska sammanhanget? <i>Fysiska:</i> Kan barnet tolka sina perceptioner och använda sin motorik på ett effektivt sätt, så barnet klarar att hantera leksaker och använda sig av rummet? Kan barnet vara uppmärksam, dela uppmärksamhet och behålla fokus? Kan barnet "tala" till sin lek (framföra sin inre dialog)? <i>Symboliska:</i> Kan barnet få nya lekidéer av lekens innehåll och leksakerna? Kan barnet fantisera och transformera? <i>Sociokommunikativa:</i> Kan barnet avvisa andra för att få leka ensamt? <i>Om barnet behöver stöd:</i> Handleder de vuxna barnet så barnet kan leka?</p>

		<p>att det kan förändras på vägen? Kan barnet symbolisera och transformera och inta olika roller? Kan barnet abstrahera regler för samspel och betrakta reglerna som bindande för alla parter? <i>Om barnet, oberoende ålder, behöver stöd:</i> Verkar de vuxna lyhörda för kamratkulturens lagar och förväntningar när de intervenerar i barnens lek? Karaktär: Fysisk och funktionell delaktighet</p>	
<p>Samhandling Ser man en samhandling mellan barn och omsorgsgivare? Karaktär: Social delaktighet</p>	<p>Samhandling Deltar barnet i samma eller liknande aktiviteter som de övriga barnen? Karaktär: Social delaktighet</p>	<p>Samhandling Leker barnet tillsammans med andra barn? Karaktär: Social delaktighet</p>	
<p>Engagemang Verkar barnet vara tryggt, säkert och välmående tillsammans med omsorgsgivaren? Karaktär: Psykologisk delaktighet</p>	<p>Engagemang Deltar barnet i aktiviteten med t.ex. glädje, djup koncentration eller lust? Karaktär: Psykologisk delaktighet</p>	<p>Engagemang Är barnet uppfylld av leken och tar intryck av lekkamraterna? Karaktär: Psykologisk delaktighet</p>	<p>Engagemang Leker barnet med entusiasm?</p>
<p>Erkännande Godtar den vuxne omsorgs-givarrollen? Verkar omsorgsgivaren tycka om barnet? Verkar omsorgsgivaren vara benägen att på ett inkännande sätt ge barnet omsorg i rätt stund och på rätt sätt? Sätter omsorgsgivaren adekvata gränser för barnet? Karaktär: Interpersonell delaktighet</p>	<p>Erkännande Godtar den vuxne lärarrollen? Verkar läraren tycka om barnet? Har barnet en given plats under aktiviteten? Verkar läraren vara benägen att på ett inkännande sätt ge barnet hjälp med uppgiften i rätt stund och på rätt sätt? Karaktär: Interpersonell delaktighet</p>	<p>Erkännande Verkar kamraterna tycka om barnet? Uppfattas barnet som en självklar lekkamrat? Får barnet lekinviter av kamraterna? Får barnet gehör av lekkamraterna för sina lekförslag och regiförslag? Karaktär: Interpersonell delaktighet</p>	
<p>Autonomi Kan barnet välja vilken omsorgsgivare det vill gå till för att få hjälp? Kan barnet välja att få omsorg? Kan barnet säga nej till omsorgsgivaren? Karaktär: Existentiell delaktighet</p>	<p>Autonomi Kan barnet välja annan lösning på uppgiften, en annan uppgift, eller avbryta uppgiften? Karaktär: Existentiell delaktighet</p>	<p>Autonomi Kan barnet välja kamrater och lekförslag? Kan barnet gå ur leken och komma tillbaka? Kan barnet avsluta leken? Karaktär: Existentiell delaktighet</p>	<p>Autonomi Kan barnet välja att leka ensamt? Kan barnet försvara sin egenlek?</p>

Bilaga 2: Delaktighetsprotokoll

Tillhörighet Plats i sam- manhang				
	Omsorgskultur	Undervisningskultur	Kamratkultur	Egenlek
Situationer				
Tillgänglighet				
Fysisk och funktionell delaktighet				
Samhandling				
Social delaktighet				
Engagemang				
Psykologisk delaktighet				
Erkännande				
Interpersonell delaktighet				
Autonomi				
Existentiell delaktighet				



**Handikapp
& Habilitering**

STOCKHOLMS LÄNS LANDSTING

Box 17914, 118 95 Stockholm
Tel 08-123 364 00 Fax 08-720 02 77