

# FUNKTIONSHINDRADE BARN LEK OCH AKTIVITET

**En studie av struktur och utförande i förskolan**

*Eva Skogman*



Pedagogiska institutionen  
Stockholms universitet  
2004

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen  
Pedagogiska institutionen  
Stockholms universitet

Eva Skogman, [eva.skogman@ped.su.se](mailto:eva.skogman@ped.su.se)

ISSN 1104-1625-125

ISBN 91-7265-869-X

Pictogrambilderna på omslagets  
framsida kopieras fritt från  
kopieringsunderlag från  
Specialpedagogiska institutet,  
Umeå

Tryckt av Intellecta DocuSys, Stockholm



**FUNKTIONSHINDRADE BARNES LEK OCH AKTIVITET**  
**En studie av struktur och utförande i förskolan**

**DISABLED CHILDREN'S PLAY AND ACTIVITY**  
**A study of structure and performance in preschool**

**Akademisk avhandling**

som för avläggande av filosofie doktorsexamen vid  
Stockholms universitet kommer att offentligen försvaras  
i William-Olssonsalen, Geovetenskapens hus, Frescati,  
lördagen den 5 juni 2004, kl 10.00

av

**Eva Skogman**

Fil.mag.

**ABSTRACT**

This thesis concerns play and activities for children with disabilities in preschools.

The startingpoints of the study are made up of three parts which complement each other. The first concerns my own experience from working in the area of care for people with disabilities. The second part of the startingpoints concerns the context dependent view on disability and the third part consists of an activity-perspective. Activity is seen as consisting of a structure and a performance. The structure precedes the performance but not in a deterministic way. Structure and performance are instead dialectically interrelated. The activity structure is theoretically approached by theories from a structuralfunctional tradition within sociology. The actual acting or performance is made theoretically accessible by using the cultural-historical activity theory within psychology.

The purpose of the study is to describe and generate theory concerning preschool programs and activities for children with disabilities in preschool. The study is qualitative and guided by the grounded theory method. Data was collected by participant observation and videorecordings in five preschools.

The results describe two types of preschool programs. The results also contain an activity analysis with five activity type situations that have been generated from the data. These are anomie play, teaching situations, meaningful situations, bullying situations and ritual situations. Each of these have different properties. The properties concern complexity, flexibility and social cohesion. The preschool program and the activity situations with their properties are the structural aspects of activities in preschool. Innovation in meaningful situations and ritualism is seen as alternative and special ways of playing that can be considered a unique expression of playidentity for children with disabilities. Innovative play and activity can slowly, and little by little, be able to change the preschool so that it will be inclusive for both children with and without disabilities.

In Swedish with a summary in English

**Key words:** Preschool, children with disabilities, preschool programs, activity analysis, activity situations, play, activity, structure, performance

**Opponent:** Fil. dr Magnus Larsson, Hälsa och Samhälle, Avdelningen för Socialt arbete, Malmö Högskola

Department of Education, Stockholm University  
106 91 Stockholm, Sweden

ISBN 91-7265-869-X

ISSN 1104-1625-125

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

## Förord

<b>1</b>	<b>Utgångspunkter och bakgrund</b>	<b>1</b>
	1:1 Erfarenhet av en verksamhet – en inledning	1
	1:2 Den miljörelaterade synen på funktionshinder	8
	Förskolan – jämförelser i tid och rum	13
	Omsorgsbegreppet	17
	Den miljörelaterade synen på funktionshinder - en summering	18
	1:3 Ett aktivitetsperspektiv	23
	Att närma sig strukturen	26
	Émile Durkheims teori	26
	Robert Mertons teori	31
	Att vara aktiv i strukturen	35
	Lek	43
	1:4 Sammanfattande utgångspunkter	48
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>Metod</b>	<b>53</b>
	3:1 Att samla in relevanta data	53
	3:2 Efter fältfasen – att göra observationer teoretiskt tillgängliga	65
	3:3 Metodologi – att teoretisera kring forsknings- processen	71
	Etik	75

<b>4</b>	<b>Resultat</b>	<b>77</b>
<b>4:1</b>	<b>Förskolan som kontext för barn med funktionshinder</b>	<b>77</b>
	Den trygga gamla lekförskolan eller.....	81
	Förskola i förändring	85
	Tillgänglighet – som rumslighet	88
	Tillgänglighet – som socialt liv	92
	Tillgänglighet – som verksamhet	98
	Att välja förklaringsmodell när man egentligen inte vet	102
<b>4:2</b>	<b>Aktiviteter som strukturell miljö</b>	<b>107</b>
	Anomileken	109
	Mobbingsituationen	112
	Den rituella situationen	116
	Den meningsfulla aktivitetssituationen	122
	Den undervisande situationen	127
	Sammanfattning och slutsatser	131
<b>4:3</b>	<b>Att vara aktiv själv och genom andra – på olika sätt</b>	<b>135</b>
	<b>Barnens aktivitet i typsituationerna</b>	<b>137</b>
	Innovativa svar i meningsfulla situationer	137
	Egna leksätt i rituella situationer	144
	Anpassning i förskolan för barn med funktionshinder och andra barn	147
	Att göra uppror och att dra sig tillbaka	149
	<b>Personalens förhållningssätt</b>	<b>151</b>
	<b>Barnen i lekförskolorna</b>	<b>157</b>
	<b>Barnen i en förändrad förskola</b>	<b>158</b>

<b>5 Slutkapitel och diskussion</b>	<b>159</b>
5:1 Strukturen i förskolan som villkor för barnens lek och aktivitet	160
5:2 Att påverka strukturer – lek och aktivitet sedd från utförandesidan	174
5:3 Tillgänglighet eller ”tuggmotstånd”	183
Tankar om fortsatt forskning	189
<b>Summary</b>	<b>190</b>
<b>Referenser</b>	<b>200</b>

## Förord

Hösten 1993 kom jag för första gången till pedagogiska institutionen. Arbetserfarenheter och en hel del annan utbildning hade jag med mig i bagaget. 60 poäng pedagogik var en både roligt och stimulerande början. 1995 var C-uppsatsen klar och till jul 1998 fanns det också en färdig magisteruppsats. Omsorgsarbetsplatser ute i "verkligheten" genomgick under dessa år många och smärtsamma omorganisationer. Pedagogiska institutionen blev ofta den stimulans som jag behövde för att våga se framåt. Hösten 1999 blev jag så antagen till forskarutbildningen. Drömmen om att få ägna mig åt forskning kring personer med funktionshinder hade kommit lite närmare ett förverkligande. Det första året blev det studier på halvfart och fortsatt parallellt arbete, men när jag i november 2000 fick en doktorandanställning var glädjen stor. Nu tre år senare är avhandlingen klar och tiden som doktorand har bara rusat förbi. Det har varit krävande men också roligt och stimulerande. Att få ägna hela sin arbetstid åt ett eget valt ämnesområde är en glädje. Här är den nu, den färdiga avhandlingen, så som den blev. Håll till godo.

Avhandlingen inleds med ett kapitel som handlar om min egen yrkeserfarenhet från omsorger om personer med utvecklingsstörning. Detta praktiska exempel handlar i första hand om verksamhet för vuxna personer med funktionshinder. Det har tagits med av flera skäl. För det första är det här arbetssättet ganska okänt utanför en liten krets av intresserade. Under senare år har omsorger om personer med utvecklingsstörning utsatts för så mycket kritik att ett positivt motexempel känns angeläget. Det finns att lära från tidigare erfarenheter. För det andra, kan ett sådant arbetssätt även tillföra andra slags verksamheter, t ex barnomsorg, idéer om



hur man kan arbeta mot en delaktighet som är medierad av ett gemensamt intresse för en aktivitet. Det tredje skälet att ha denna bit av verkligheten med är att visa ett exempel på hur en vuxenverksamhet kan eller kunde se ut. Jag vet att många, bl a föräldrar och personal, har funderingar just kring framtiden för barnen med funktionshinder.

Resten av avhandlingen handlar om det som den ska, nämligen förskoleverksamhet för barn med funktionshinder. De vidare utgångspunkterna bygger på en miljörelaterad syn på funktionshinder samt på ett aktivitetsperspektiv. I resultaten beskrivs förskolor i två olika verksamhetstyper. Aktiviteter för barn med funktionshinder presenteras sedan utifrån den genomförda aktivitetsanalysen. I detta avsnitt visas olika aktivitetssituationers egenskaper och dimensioner av egenskaper fram. De funktionshindrade barnen själva ses också som aktörer i denna miljö. Deras agerande, med eller utan assistans av personal redovisas också. Avhandlingen avslutas med ett diskuterande slutkapitel.

I avhandlingstexten använder jag omväxlande uttrycken "barn med funktionshinder" och "funktionshindrade barn". Dessa uttryck är, som jag ser det, båda positiva och vilket av dem som valts har ofta avgjorts av att svenskan ska flyta så smidigt som möjligt. Uttrycket "personer med funktionshinder" brukar ibland rekommenderas eftersom det vill visa fram att det i första hand handlar om en person och i andra hand om funktionshinder. Ibland blir ett sådant uttryckssätt emellertid klumpigt och om man jämför med hur man annars uttrycker sig kan det till om med väcka funderingar. Man säger ju t ex inte "en person med en hög intelligens" (Marks, 1999) utan man säger istället en intelligent person. Att konsekvent undvika att skriva "funktionshindrade barn" kan antyda att just funktionshinder till skillnad från t ex intelligens bör leda till särskild försiktighet.

Datainsamlingen inför skrivandet av avhandlingen gjordes genom deltagande observation på förskolor. Jag vill här också ta tillfället i akt att tacka alla på dessa förskolor för trevligt bemötande och stor hjälpsamhet. Detta gäller både barn, personal och föräldrar. Utan ert samarbete hade studien inte varit möjlig.

Ett tack vill jag också rikta till alla deltagare på specialpedagogiska seminariet för tankeväckande diskussioner kring mitt eget och andras pågående forskningsarbete. Jag vill också tacka alla deltagare på seminariet på arbetsterapeututbildningen och de C-studenter jag hade förmånen att handleda där. Att återknyta den kontakten var värdefullt för mig.

Min handledare professor Ulf Janson vill jag förstås rikta ett särskilt tack till. Det har varit en förmån att få gå framåt i min egen riktning. Jag har fått många bra och konstruktiva synpunkter under alla handledningstillfällen. För synpunkter och kommentarer vill jag också tacka professor Birgitta Qvarsell.

Ett tack vill jag även rikta till all annan personal på pedagogiska institutionen. Ni har alla varit viktiga för att avhandlingen skulle kunna komma till och för att jag skulle kunna slutföra den på ett bra sätt.

Stockholm i april 2004  
Eva Skogman

# 1 Utgångspunkter och bakgrund

## 1:1 Erfarenhet av en verksamhet – en inledning

I tillbakablickar på omsorger om personer med funktionshinder framhålls ofta institutioners skadliga verkan. De flesta stora institutioner är numera nedlagda och jag vill egentligen inte anföra argument mot dessa nedläggningar, men vill ändå lyfta fram något som fanns tidigare och som nu är så gott som borta. Allt var inte genomdåligt. Även om den här avhandlingen handlar om lek och aktivitet för barn med funktionshinder så tänkte jag inleda med att berätta om en yrkesmässig erfarenhet av en arbetsmetod som kallas SIVUS. SIVUS-metoden var vanlig på 1980-talet på dagcenter för vuxna personer med utvecklingsstörning. Inledningen är relevant därför att det som är intressant är själva arbetsmetoden och sättet att organisera omsorgen. Aktiviteter för barn och aktiviteter för vuxna kan jämföras om det är själva aktiviteten och inte personerna man jämför. SIVUS-metoden ansågs också, när den var i bruk, relevant även för andra områden t ex barnomsorg (Socialstyrelsen redovisar 1985:2). Metoden har också använts inom särskolan (Walujo & Malmström, 1983).

SIVUS-metoden utarbetades av två psykologer Sophian Walujo och Cecilia Malmström och startade som ett forskningsprojekt stöttat av ALA (ALA är en forskningsstiftelse som startades av Riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna). Arbetsmetoden har senare reviderats och vidareutvecklats bl a för att passa även för personer med grav utvecklingsstörning. I detta utvecklingsarbete har också en arbetsterapeut, Karin Westin, deltagit (Socialstyrelsen redovisar 1985:2).

SIVUS betyder Social Individ Via Utvveckling i Samverkan. SIVUS-metoden utvecklades som sagt av ovan nämnda personer i samarbete med personal och utvecklingsstörda på två dagcenter i

Stockholm. Liljeholmsgårdens dagcenter och Bredängs dagcenter. I trapphuset på pedagogiska institutionen, där den här avhandlingen är skriven, hänger två tygtryck som är tillverkade av personer med utvecklingsstörning i en SIVUS-grupp på Liljeholmsgårdens dagcenter. Åren 1983-1986 arbetade jag som handledare i en SIVUS-grupp på Bredängs dagcenter. Vi hade en träverkstad där pallar, skärbrädor och träleksaker tillverkades.

SIVUS-metoden har en både teoretisk och praktisk struktur och man kan säga att aktiviteten står i centrum för SIVUS-arbets sättet eftersom det var just intresset för aktiviteten som låg till grund för bildandet av SIVUS-grupper.

Personalens roll i SIVUS- arbetet var dels handledande och dels medverkande. Man tryckte på att personalrollen inte var vårdande eller omhändertagande. Man menade att det sätt på vilket personal tagit över och vårdat var ett av skälen till de utvecklingsstördas passiva och osjälvständiga beteende. Personalens sätt att handleda skulle ske efter två principer. Den första var, "vi tar reda på vad den handikappade kan och bygger vidare på det" (Walujo & Malmström 1983, s 7) istället för att framhäva vad personen inte kan och vi betonar resurser i stället för brister. Den andra principen var "vi ger stöd där det behövs för att ge möjlighet till varje person att pröva sig fram, för att efter hand klara sig utan stöd" (aa, s 153). Man stödde de utvecklingsstörda "från egen idé, genom eget arbete till eget resultat" (aa, s 152).

SIVUS-metoden brukar kallas gruppdynamisk men syftar inte till djupare personliga förändringar. Man eftersträvade ett demokratiskt gruppklimat där alla kunde vara delaktiga och aktiva. Syftet var inte heller att förneka svårigheter utan att visa lyhördhet och respekt samt dessutom ha en tro på vars och ens möjlighet att utvecklas. SIVUS-grupper syftade till att stärka de utvecklingsstördas självständighet, självförtroende och samhörighetskänsla

samt undvika överbeskydd. När det gäller samhörighetskänsla tryckte man på att målet för arbetet inne på dagcentret var att stärka samhörighetskänslan i första hand de utvecklingsstörda emellan. Att samspela med handledaren räknades i det här sammanhanget inte som framsteg annat än alldeles i början av gruppens utveckling. Målet var istället att handledaren mer och mer skulle dra sig tillbaka och att gruppen tillsammans skulle bilda en självständig enhet. Ett konkret exempel: en av gruppmedlemmarna kan siffror och kan därför slå ett telefonnummer. Denna person kan eller vågar inte tala i telefon. En annan av gruppmedlemmarna är däremot bra på att prata men kan inte siffror. Dessa två kan tillsammans, om de samarbetar och inte konkurrerar, ringa ett telefonsamtal helt självständigt. Handledaren behövs inte alls. I dagens läge skulle i många fall var och en av dessa två personer beviljas personlig assistans. Assistenten skulle för den ena prata och för den andra slå numret. Detta blir då ett annat sätt att hantera en vardagssituation vilket också får konsekvenser för de funktionshinderade personernas förmågor.

Den handledare som arbetade enligt SIVUS-metoden räknade med fyra förmågor i tre steg eller svårighetsgrader. Dessutom talade man om fem olika stadier – fyra inom omsorgsverksamheten och ett ute i samhället.

Förmågorna var: a) Den sociala förmågan  
b) Planeringsförmågan  
c) Arbetsförmågan  
d) Bedömningsförmågan

Inom var och en av dessa förmågor gav handledaren stöd i olika steg. Det första steget klarades med omfattande stöd, det andra med lite stöd och det tredje helt utan stöd eller självständigt. Om SIVUS-metoden skulle tillämpas i barnomsorg skulle beteckningen arbetsförmåga kunna bytas ut mot aktivitets- och lekförmåga.

Stadierna inom omsorgsverksamheten bestod av individualstadiet, parstadiet, gruppstadiet samt intergruppstadiet. För verksamhet ute i samhället talade man om samhällsstadiet. I "min" SIVUS-grupp nådde några på tre år gruppstadiet med lite stöd, vilket då betydde att man klarade att planera, utföra och bedöma sitt resultat tillsammans med sina gruppkamrater med endast lite stöd från mig. Någon av medlemmarna som kommit till gruppen senare kunde delta i vissa gruppaktiviteter med omfattande stöd men i övrigt bara delta individuellt. Gruppen var heterogen vad gällde ålder, kön, grad av utvecklingsstörning och andra eventuella tillkommande svårigheter, men homogen vad gällde intresset för aktiviteten. Man talade i princip knappast någonsin om diagnoser. Man kanske kände till något om sådant och visste om att någon åt en viss medicin, men sådana saker uppmärksammades lite eller inte alls. Ofta arbetade personalen också aktivt för att minska de utvecklingsstördas medicinförbrukning, särskilt gällde det psykofarmaka. Man tog kontakt med läkare och anhöriga för att övertyga dem om att det fanns andra sätt att handskas med eventuella problem.

För att alla skulle kunna delta aktivt momentindelades aktiviteten. Momentindelningen gjordes naturligtvis inte av något effektivitetsskäl utan just för att även den som hade grava funktionshinder skulle kunna delta aktivt och inte bara titta på. Jag har aldrig träffat på någon så gravt funktionshindrad person att personen i fråga inte kan delta aktivt i något litet moment av en aktivitet. Med noga planering och kreativitet finns det alltid någonting som alla kan göra. Gruppen som helhet samarbetade också med en annan grupp på dagcentret, sygruppen, som sydde påsar till de tråklossar som tillverkades i trägruppen (intergruppstadiet). Både trä- och sygruppen sålde också sina produkter på torget i Bredängs centrum på sommaren (samhällsstadiet). Det här gav också erfarenheter av andra

uppgifter t ex att bemöta kunder, se till att man hade tillräckligt med växelpengar, ta betalt och ge rätt tillbaka m m. Vad det framför allt handlade om var att göra vardagsmönster tillgängliga också för de utvecklingsstörda. De gemensamma erfarenheterna gav också möjligheter att praktisera sådant som tagits upp i vuxenundervisning. För deltagarnas självförtroende var det också viktigt att gruppens produkter verkligen var sådana att de efterfrågades och inte bara köptes av anhöriga eller av "snällhet".

SIVUS-grupper var små fasta grupper med fast personal, oftast 3-8 deltagare och en handledare. Handledaren medverkade också i arbetet och fick oftast utföra de svåraste momenten som att använda bandsåg och bormaskin. Grupperna verkade tillsammans ofta under mycket lång tid för att ge kontinuitet speciellt för personer med grav utvecklingsstörning. Man ska inte idealisera men jag måste säga att de här åren är något jag minns med glädje. Vi hade ofta fantastiskt roligt. Att arbeta i omsorgerna om utvecklingsstörda var på den tiden också ett attraktivt arbete. Det stod aldrig vakanta tjänster och personalbrist var ett okänt fenomen.

Förändringarna började i mitten av 1980-talet. Det var mycket som hände då. Arbetsmarknaden var överhettad och det fanns hur mycket arbete som helst. En ny lag trädde i kraft för omsorgerna om utvecklingsstörda.. Denna gav anhöriga större inflytande över och ansvar för omsorger om funktionshindrade. Samtidigt började man mer aktivt arbeta för att personer med utvecklingsstörning skulle integreras i reguljära verksamheter. Det gällde både barn och vuxna. Det handlade om en verklig ideologiförskjutning vad gällde arbetssätt och metoder. De personer som först integrerades i reguljära verksamheter var förstas de med lindrig utvecklingsstörning. Samtidigt fortgick nedläggningen av vårdhemmen. Det var en ganska stökig period och nu började också personalbristen bli påtaglig. Även i personalarbetet blåste förändringens vindar.

Omsorgsverksamheter hade varit helt platta och genomdemokratiska organisationer. På Bredängs dagcenter hade vi ingen arbetsledare överhuvudtaget. Vi hade vad man kallade kollegialt föreståndarskap, vilket betydde att all personal deltog i planering, administration och övrig skötsel, och de utvecklingsstörda var också delaktiga. Nu blev det helt annat, nu ropades efter ledarskap och chefer. Och så kom då lågkonjunkturen med allt vad den innebar. De vakanta arbetstillfällena fylldes till en början och alla kurade ihop sig i oro över vad som nu skulle komma, men efter ett tag började personalbristen återigen bli stor. På sina håll var man till och med osäker om det verkligen var kommunen som var huvudman och arbetsgivare eller om det i själva verket kanske var de funktionshindrade själva och deras anhöriga. Efter kommunaliseringen av omsorgerna 1995 och stadsdelsnämndsreformen 1997 var det mesta förändrat och SIVUS-arbetet helt borta. Det som idag finns kvar är helt enkelt otroligt olika.

Utifrån egen erfarenhet kan man ha ett slags överblick över hur handikappomsorgen ser ut idag. Organisatoriskt hör denna omsorg ofta samman med kommunens äldreomsorg. Alltså även omsorgen om de funktionshindrade barnen. Men inte överallt. Barnen är ofta individintegrerade i reguljär barnomsorg, men inte alltid. Det finns också specialförskolor och boenden för barn, ibland med integrerad förskoleverksamhet. För vuxna personer med funktionshinder är det mesta också olika. I gruppboende togs på många håll gemensamhetsutrymmen, gemensamma måltider och andra gemensamma aktiviteter bort.

Man ville komma ifrån kollektiva boendeformer hette det. I en rapport (Socialstyrelsen, 1997) skriver man att gemensamhetsutrymmen visserligen kan ge just en gemenskap men att det också är där som disciplinering och social påverkan kan pågå.



På andra håll har ett medicinskt synsätt fått genomslagskraft och diagnoser och medicinering har kommit i förgrunden, något som mycket väl kan ske enskilt eller privat. Det är sorgligt att se hur utvecklingsstörda som tidigare i en annan struktur varit aktiva och haft ett gott självförtroende reducerats till vårdobjekt.

Mellan då och nu har en relativt kort tidsperiod förflutit. Men ändå är förändringarna stora. I utgångsläget var situationen den att många personer med funktionshinder betraktades som isolerade och passiva. Man arbetade då, bl a genom SIVUS-metoden, på att stärka gemenskap och gruppsammanhållning. Målet var aktiva och delaktiga individer. Senare kom just detta att ses som en brist. Alla skulle nu istället bli enskilda individer – bo och verka enskilt. På ett sätt är vi därför tillbaka i utgångsläget. Delaktighet har i alla fall fått en helt annan betydelse. Intressant att notera är att samma personer genom situationens förändringar också själva förändrats på ett sätt som inte bara handlar om tidens gång. Det ovan refererade är därför ett tydligt exempel på vad en miljörelaterad syn på funktionshinder praktiskt kan innebära. När situationer förändras kommer också människor med funktionshinder att förändras. Det finns antagligen anledning till både oro och en positiv förväntan inför framtiden.

## 1:2 Den miljörelaterade synen på funktionshinder

Det är numera officiellt vedertaget att betrakta funktionshinder som förhållandet mellan en person och denna persons kontext. Detta är också förankrat i WHO's tankar kring sjukdom, funktionshinder och hälsa. 2001 utgavs av WHO en klassifikation vid namn International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) som sedan 2003 också finns i en svensk version; Klassifikation av funktions-tillstånd, funktionshinder och hälsa. ICF ersätter den tidigare ICIDH. Både ICF och ICIDH bygger dock på en kombination av två motsatta synsätt: det medicinska och det sociala. Det medicinska synsättet ser funktionshinder som ett problem hos en person direkt orsakat av sjukdom eller skada. Ett sådant synsätt betonar också funktionshindrets bot eller personens anpassning eller beteendeförändring. Med ett socialt/kontextuellt, dvs ett miljörelaterat synsätt å andra sidan blir funktionshindret i mycket ett problem skapat i och av miljön.

ICF (2003) har två huvuddelar; del 1 Funktionstillstånd och funktionshinder, och del 2 Kontextuella faktorer. Var och en av dessa två huvuddelar har sedan underavdelningar som också dessa i sin tur har ytterligare underavdelningar. Del 1 behandlar kropps-funktioner och kroppsstrukturer likväl som en omgivningsanpassad kapacitet eller förmåga vad gäller aktivitet och delaktighet. Personens omgivningsfaktorer kommer här in som en komponent och bedömning av vad en person gör i sin aktuella omgivning. Del 2 anger att de kontextuella faktorerna kan specificeras i omgivnings-faktorer i den fysiska, sociala eller attitydmässiga kontexten. Man kan på det sättet säga att trots att man försöker föra in en kombi-nation av synsätt med betoning på både det kroppsliga och det kontextuella så kommer trots allt klassifikationen att få en slagsida mot det som berör kroppens strukturer och funktioner direkt och blir därför mest till ett slags annorlunda diagnosticeringsmöjlighet.

Termen kroppsfunction betecknar också framförallt fysiologiska funktioner och är med andra ord inte alls kontextanknuten. Den kritik som brukar anföras mot "vanliga" medicinska diagnoser om att dessa inte innefattar funktion i miljö tycks alltså kunna gälla även ICF som bedömningsinstrument. I ICF är begreppet handikapp helt borttaget.

Ett liknande synsätt framförs av Barnes (1990) och framstår, trots att det alltså utarbetades tidigare, som mer ändamålsenligt i sammanhanget. Barnes behandlar för det första begreppet *impairment*. Någon direkt svensk motsvarighet till detta ord finns inte. När man talar om *impairment* avses en kroppslig eller psykisk skada eller sjukdom. *Impairment* är ett neutralt begrepp och kan definieras genom sina symtom och i form av medicinska diagnoser. I den engelska versionen av ICF betecknar *impairment* vad som sedan översatts till funktionsnedsättning eller kroppslig strukturavvikelse och kan på så sätt motsvara vad som brukar avses med skada eller sjukdom. Man kan alltså säga att *impairment*-begreppen hos Barnes och i ICF är förhållandevis lika.

I nästa steg tar Barnes (aa) upp begreppet *disability* som i sin översättning till funktionshinder åtminstone till namnet överensstämmer med beteckningen i ICF. *Impairment* (som sjukdom eller skada) kan enligt Barnes (aa) externaliseras och då komma att i en viss kontext manifesteras sig som någon form av begränsad funktion. Funktionshinder avser med andra ord, hos Barnes, den genomslagskraft som en skada eller sjukdom har eller får i en viss kontext. Funktionshindret manifesterar sig som aktivitetsinskränkningar. I Barnes definition har alltså begreppet funktionshinder en tydligare kontextuell anknytning även om den bakomliggande kroppsliga sjukdomen eller skadan inte förnekas. Dessa bakomliggande sjukdomar eller skador definieras med vanliga medicinska diagnoser och Barnes syftar därför inte, som jag uppfattar honom här, till att, som i ICF, skapa ett alternativt diagnosticeringsinstrument.

Begreppet handikapp innebär, i Barnes text, ett normativt omdöme och avser ett genom socialisation förvärvat underläge.

I både ICF och i Barnes (aa) utgör alltså ett funktionshinder en kombination av en persons funktionsnedsättning och denna persons kontextuella omgivning. Skillnaden utgörs av var man förlägger tyngdpunkten. Medan ICF kan sägas mera betona den individuella personen och dennes funktionsnedsättning, lägger Barnes större vikt vid kontexten. Inte heller Barnes förnekar dock att de personer som brukar kallas funktionshindrade också har en kroppslig funktionsnedsättning (impairment).

Barnen med funktionshinder som är den här avhandlingens huvudpersoner delades inledningsvis in i barn med grava funktionshinder och barn med lindriga funktionshinder. Funktionshinder är den vedertagna benämningen och den har därför valts trots att det här vore mer egentligt att tala om barnens funktionsnedsättning (ICF, 2003) eller impairment (Barnes, 1990). De barn som i denna avhandling kallas gravt respektive lindrigt funktionshindrade har sådana funktionsnedsättningar (impairments) som inte kan sägas vara beroende av kontexten och den bedömning som gjorts av detta kan alltså sägas vara i grunden medicinsk. Någon författare (Thomas, 2002) har för detta använt begreppet *impairment effects*. Barnens medicinska diagnoser var också den första informationen som jag fick vid den inledande kontakten med de reguljära förskolorna.

Som barn med grava funktionshinder räknas alltså här barn som sammantaget behöver mycket extra insatser vad gäller förskolevistelsen t ex har stort behov av hjälp med den egna personen (t ex i matsituationen), saknar tal, är beroende av hjälp (hjälpmedel) för att förflytta sig eller har flera samverkande funktionsnedsättningar (är t ex döv och utvecklingsstörd). Lindrigt funktionshindrade barn avser

alltså här barn som inte har samma stora behov av extra insatser. De "klarar" t ex matsituationer mer självständigt osv. Gemensamt för båda grupperna är dock att hjälpbehovet i dessa kroppsnära situationer är större eller annorlunda än för andra barn i samma ålder. När barnen fortsättningsvis i avhandlingen kallas för barn med grava respektive lindriga funktionshinder avser detta alltså något som inte förvärvats i förskolekontexten. Ett barn med ett gravt funktionshinder och som har sin förskolevistelse förlagd till en specialförskola har inte blivit gravt funktionshindrat av denna vistelse. Den grava funktionsnedsättningen/funktionshindret har alltså inte förvärvats i förskolan.

I studiet av barn (eller personer) med funktionshinder finns alltså i stort två infallsvinklar. En studie kan fokusera personen som individ med kroppsliga brister och brister i kapacitet. Mycket av medicinsk eller psykologisk forskning intar detta perspektiv. En annan infallsvinkel är att just fokusera de miljöer där personer med funktionshinder verkar. Denna studie avser att inta denna senare ståndpunkt och alltså studera förskolan som organisation och institution för den vardagsverksamhet och den aktivitet som erbjuds barn med funktionshinder. Medicinska diagnoser och därav följande behandlingar har sin plats i sjukvården. En förskola för barn med funktionshinder är något helt annat. Utan att bortse från människan fokuserar föreliggande studie alltså förskolan som kontext samt aktiviteter som strukturell miljö i vilken barnen och deras personal är aktiva, leker och arbetar.

Som inledningsvis angavs och för att ytterligare förtydliga vill jag dock återigen återknyta till att det numera är vedertaget att betrakta ett funktionshinder som ett förhållande mellan en person och denna persons kontext. Funktionshinder blir en komplex samling omständigheter vilka ofta är en följd av den sociala (i sociologisk mening) miljön (Calais van Stockom, 2000). Detta förhållande väcker

därför inte särskilt stor nyfikenhet. Vad som däremot är intressant att studera är hur (och alltså inte om) olika kontexter påverkar funktionen. Och i och med detta riktas uppmärksamheten mot just denna kontext.

Miljörelaterad forskning kring funktionshinder kan delas in i två inriktningar (Hjelmquist, Rönnerberg & Söder, 1994), en som behandlar sociala institutioner för personer med funktionshinder och den verksamhet som förekommer där. Den andra inriktningen berör interaktion inom eller utom sådana institutioner. Gränsdragningen kan vara svår eftersom alla ordnade system, alltså även familjen kan räknas som institution. Barnens familjer faller dock utanför denna studie.

Interaktionistiska studier och studier som fokuserar socialt samspel är många och väl företrädde (se t ex Nordström, 2002, Janson, 1996 eller Evaldsson, 1993). Studier som rör organisationer och institutioner sedda ur funktionshindrades perspektiv är däremot mer sällsynta. Ett undantag utgör Larssons (2001) avhandling med titeln – Organiserande av stöd och service till barn med funktionshinder. Barnen själva finns dock inte med i studien annat än indirekt genom personals och föräldrars utsagor. Studien kommer därför inte att direkt beröra den konkreta praktiken som kan observeras i vardagsverksamheten. Larsson drar dock slutsatsen att vissa "institutionaliserade elements funktion som centrala förutsättningar för organiserandet av servicen innebär att den har en struktur redan innan barnet och familjen kommer in på scenen" (aa, s 163). Den slutsatsen är det lätt för mig att instämma i och föra över till förskolan. Förskolan ses alltså som att ha en redan befintlig struktur, en struktur som finns där redan innan det funktionshindrade barnet kommer dit.

Avhandlingen fokuserar alltså kontextuella faktorer i förskoleverksamhet för barn med funktionshinder. Somliga kontexter är

reguljära förskolor uppbyggda och drivna i första hand för barn utan funktionshinder. När det gäller barnen med funktionshinder kan förskolan då tänkas att utöver sina andra funktioner också ha en för dem särskilt integrerande eller inkluderande funktion. Det finns därför anledning att titta lite närmare på vad för slags kontext förskolan är redan innan de funktionshindrade barnen kommer dit.

En del av den teoribildning som har relevans för den här studien hör hemma i en kulturhistorisk tradition. Detta är ytterligare en anledning till att något beröra förskolan som kontext med dennas historiska och kulturella bakgrund.

### **Förskolan – jämförelser i tid och rum**

På en samhälls nivå kan förskolan, utöver sina uppenbara uppgifter att erbjuda en pedagogisk verksamhet för barn och barntillsyn för arbetande föräldrar, också sägas ha en för alla barn integrerande uppgift. Att ge så gott som alla barn i ett samhälle likartade uppväxtförhållanden skapar förutsättningar för en befolkning med en gemensam grundsyn. Graden av integrering i den här meningen kommer då att betyda graden av delade grundtankar inom ett samhälle eller grupp. Att låta olika ordningar existera parallellt gör då möjligen situationen instabil. Risken finns alltid att i ett vakuum efter ett gemensamt förhållningssätt andra mer exakta förhållningssätt än de socialt-samhälleliga tar över. Det kan här t ex vara ekonomiska, juridiska eller medicinska.

Den svenska förskolan har sedan efterkrigstiden (och ännu genom den för alla gemensamma läroplanen) haft just en sådan lång och gemensam tradition av förhållnings- och arbetssätt. Att förskolan har en sådan lång tradition kan t ex betyda att det finns arbetssätt kvar ännu idag som en gång i tiden var funktionella men där tankarna bakom nu för länge sedan blivit föråldrade eller glömda. Dessutom

är den allmänna förskolan uppbyggd för att passa vanliga barn. Att den därmed också skulle passa barn med funktionshinder är inte alls självklart. Man skulle eventuellt också kunna fråga sig om det kanske inte också i vissa fall kan vara funktionellt för förskolan att inte lyckas fullt ut med integrering av barn med funktionshinder.

Olika offentliga dokument ger möjlighet till en historisk tillbakablick och genom dem kan man följa barnomsorgens framväxt och utveckling. Barnomsorgen i Sverige har genom hela sin utveckling, utöver sina pedagogiska uppgifter också haft sociala ambitioner. Den har varit nödhjälp för fattiga ensamstående mödrar (Johansson, 1983) och dessutom haft andra tydliga "folkförbättrande" ambitioner som t ex uppfostran till goda medborgare (Köhler, 1937). Den tidiga barnomsorgen hade också en inriktning mot att bedriva upplysning om goda levnadsvanor och dessutom stärka samhällets inflytande över hemmen (Johansson, 1983). En rekommenderad uppfostringsmetod under den tiden anges ha varit det sociala ogillandet/isolering, vilket ansågs bättre än regler och förbud men som var svår att tillämpa i trångbodda hem eller överbefolkade barnkrubbor (Myrdal, 1937). Förskolans samlingsstunder tycks också ha sina rötter i folkbarntädgårdsrörelsen från 1900-talets början (Johansson, 1983).

1946 tillsattes en kommitté för den halvöppna barnvården och 1951 är betänkandet om Daghem och Förskolor (SOU 1951:15) klart. Under den här tiden fördes också en diskussion där barnomsorgen omtalas som "kollektiva anstalter" och öppet jämförs med "hemfostran". Man ansåg i de officiella dokumenten (aa) att det var en tillgång att barnen i så stor utsträckning får växa upp i sina egna hem. Man hade dock också nu tankar om hur hemmen kunde förbättras och bli mindre torftiga som uppväxtmiljö för fattiga barn. Heldagsomsorg i organiserade former för barn i förskoleåldrarna ansågs fortfarande som en sorts nödlösning. Samhällets ambitioner med småbarnsfostran anges framför allt att vara att skapa "vikänsla", grundlägga ansvarskänsla för det gemensamt ägda och fostra till social moral (aa).



Under 1970-talet får förskolan en annan och viktigare position. Nu finns inte längre tal om hemfostran utan nu handlar det om "daghem åt alla". Barnstugeutredningen från 1968 (SOU 1972:26; 27) är ett omfattande och mycket detaljerat dokument på över tusen sidor som noga beskriver hur förskole- och daghemsverksamhet ska bedrivas. Från 1975 lagstiftas också om allmän förskola. Man har absolut inte släppt övriga ambitioner utan skriver om föräldrautbildning, samordning av psykologiska, pedagogiska, medicinska och sociala uppgifter i samarbete med andra inrättningar inom mödra- och barnavård (aa). Uppsökande verksamhet rekommenderas också. Samhället har nu verkligen förstärkt sitt grepp om barnuppfostran och även om man talar om växelverkan med familjen så råder ingen tvekan om var kraft och makt är förlagd. Den pedagogiska inriktningen inne på förskolan handlar om dialog mellan barn och vuxna, upptäcktsinläring och ett brytande av auktoritära uppfostringsmönster (aa). Man tycks alltså ha menat att det starka samhället var det medel genom vilket auktoritära uppfostringsmönster skulle kunna brytas. Detta får antas gälla både det som tidigare förordats inom barnomsorgen i sig, likväl som den uppfostran som gavs i hemmen. Det var också först i och med 1970-talet som antalet barn i organiserad barnomsorg ökade markant.

I slutet av 1990-talet får förskolan en läroplan (SOU 1997:157), förs över från den sociala domänen och övergår nu till skolan. I den mån detta fått genomslagskraft i verkligheten är det ett verkligt avsteg från den förskola som barnstugeutredning förespråkar. I betänkande av 1999 års skollagskommitté (SOU 2002:121) benämns förskolan som det första steget i det samlade utbildningssystemet för barn, ungdomar och vuxna och förskolans läroplan ses som en länk till en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande. Förskolan blir på det viset ett första steg i det livslånga lärandet.

Förskolebarnen i Sverige har knappast förändrats biologiskt. Förskolan och dess förändringar speglar det samhälle i vilket den uppstått. Verkliga förändringar i förskolan kommer också att "skapa" barn som blir till barn av sin tid. Socialhjälpambitioner och fattighjälp har genom en psykologiskt inriktad dialogpedagogik utvecklats till mer undervisande pedagogik eller åtminstone officiellt mer skollika pedagogiska ambitioner. Man kan räkna med att olika pedagogiska inriktningar också kommer att, genom sina olika förhållningssätt, skapa barn som blir till barn i det samhälle i vilket förskolan finns.

Ett annat sätt att närma sig förskolan som vardagskontext kan vara att göra jämförelser med förskolan i en annan kultur. På det sättet framträder den svenska förskolekontexten tydligare i kontrast mot en annan. Detta är vad som gjorts i en rapport från 1994 (Piltz-Maliks, 1994). I en genomgång och jämförelse mellan en förskola i Sverige och en förskola i Frankrike fann man likheter men också skillnader. I båda länderna har man uttalade intentioner att forma barnen i en riktning mot ansvarstagande och respektfulla personer. Likaså betonas i båda länderna barns behov av både pedagogisk verksamhet och omsorg.

I Frankrike är förskolan skolförberedande även för de små barnen. Man skiljer tydligt mellan pedagogisk verksamhet (som är undervisning), omsorg och fritid. Det är också olika personalkategorier som svarar för de olika delarna. Förskolan och den pedagogiska verksamheten där har hög status. Den ifrågasätts därför inte ständigt i tider av knappa resurser. I Frankrike är barngrupperna större (27-30 barn) och man håller ihop gruppen genom fast ledning, regler och yttre kontroll. Vikten av gruppsamvaro understryks också i Frankrike men aktiviteter och uppgifter kommer före kamrater och relationer. Förskolläraren förbereder aktiviteter som bygger på barnens intressen och läraren är själv aktivt vägledande. Barnens språkutveckling anses som förskolans viktigaste uppgift och den fria leken är en fritidssysselsättning.

Den svenska förskolan har som bekant en annan kontur. Även om programmet för dagen i förskolan är förberett så har den fria leken där barnen själva upptäcker och hittar på ett stort utrymme. Förskolan i Sverige har också mindre av tidsmässig struktur. Konturerna är mer flytande och omsorgsinriktningen mer påtaglig. Den pedagogiska verksamheten och omsorgsverksamheten skiljs inte heller åt och alla personalkategorier deltar i alla arbetsuppgifter. Man betonar barnens trygghet som det viktigaste i verksamheten och gruppsammanhållning ska uppnås genom inre kontroll hos barnen. Denna bygger på ömsesidiga överenskommelser mellan vuxna och barn. I Sverige får barnen utvecklas i sin egen takt och lärs inte som i Frankrike att utföra olika uppgifter eller tränas i självständighet.

Barn med funktionshinder berörs inte i den ovan refererade rapporten, men man skriver att barn med särskilda behov har svårigheter också i den franska förskolan. Särskilda resurser finns men för det mesta utanför förskolans ram.

Förskolan i Sverige och förskolan i Frankrike skiljer sig alltså på flera sätt. Viktigast att lyfta fram är skillnaderna i den pedagogiska inriktningen. Medan förskolan i Frankrike är tydligt undervisningsinriktad även för de små barnen betonar förskolepedagogiken i en svensk tradition den fria leken.

### **Omsorgsbegreppet**

Ett ytterligare annat sätt att närma sig förskolan som den vardagskontext den utgör för barn med funktionshinder kan vara genom att titta lite närmare på omsorgsbegreppet. Kari Waerness (1996) har delat in omsorg i tre olika typer. Den första är knuten till växt och resultat; den andra till vidmakthållande och stillestånd; och den tredje är knuten till situationer som är präglade av tillbakagång. Waerness hänför barnomsorgen till den första typen, alltså den som

är präglad av växt och resultat. Hit räknas alltså elev-läraryrskategorierna i skolan och olika behandlingsförhållanden även inom sjukvården. Ett bra omsorgsarbete är då när man stärker den omsorgsbehövandes förmåga till självhjälp så långt som det är möjligt (aa). Till den andra typen, alltså den som är präglad av vidmakthållande och stillestånd, räknas däremot handikappomsorg och omsorger om dem som är kroniskt sjuka. Waerness menar att man här inte räknar med att omsorgstagarna ska bli självhjälpta eller mer oberoende. Målet för denna omsorg är att upprätthålla en viss funktionsnivå och/eller undvika försämring. Den tredje och sista typen av omsorger behandlar framför allt omsorgen om dem som är döende.

De barn med funktionshinder som ingår i studien och som är placerade i den reguljära barnomsorgen eller i specialförskolan, kan alltså genom denna placering komma att ingå i omsorg av typ ett, men kan också genom sina funktionshinder komma att ingå i typ två. Även om indelningen på detta sätt är provocerande (aa) kan den vara användbar just därför att barnen i studien hamnar i skärningspunkten mellan två omsorgsformer.

### **Den miljörelaterade synen på funktionshinder – en summering**

Så här långt kommen kan det vara dags att göra ett försök till sammanfattning och summering. Det som här kommer att kort summeras är den samhälleliga eller socialpolitiska inriktningen både vad gäller handikappomsorg och barnomsorg i nutid. Synen på vad som är bäst för personer som inte kan klara sig själva i vardagslivet (detta innefattar ju då både de funktionshindrade och barnen), och på vad det är de behöver, har under en förhållandevis kort tidsperiod varierat mycket. Idéen och strukturen till figuren nedan har jag lånat av Kari Waerness – innehållet i den är däremot ändrat och anpassat.

	Oavlönad	Avlönad
Privat	Familj, släktingar och vänner	Hembiträde Dagmamma Personlig assistent
Offentlig	Frivilligt arbete (välgörenhet)	Sjukhus, skola Förskola och andra institutioner inom vård och omsorg t ex elev- hem eller gruppbostad

*Fig 1 Organisering av omsorgsarbete (efter Waerness, 1996, s 206)*

Två saker ska påpekas direkt – i den övre delen av figuren den privata, är verksamheten/utföraren betecknad som person medan det i den nedre delen av figuren, det offentliga, handlar om verksamheter som i sin utövning inte automatiskt innebär anknytning till en enskild person. Detta betyder dock inte att de offentliga verksamheterna skulle innebära ett opersonligt bemötande av de brukare som nyttjar dessa verksamheters tjänster. För det andra måste också påpekas att en offentlig verksamhet inte heller automatiskt innebär att dess inre arbete är strukturerat eller genomsystematiserat. I figuren saknas också brukarperspektivet vilket jag återkommer till senare.

Utifrån den tidigare texten med beskrivningar av både handikapp-omsorgens och barnomsorgens förändringar kan man säga att under efterkrigstiden fram till 1970-talet hörde barnomsorgen till stor del till den privata oavlönade sfären, dvs den sköttes till största delen inom familjen.

Handikappomsorgen (vilket egentligen inte framgår av den tidigare texten) var dock under samma period en offentlig angelägenhet, de funktionshindrade bodde, hade sin undervisning och verksamhet på

institutioner. 1970-talet innebar inom båda områdena stora förändringar. Barnomsorgen flyttades som tidigare nämnts ut till det offentliga. Det handlade om daghem åt alla. Inom handikappomsorgen var dock utvecklingstrenden den motsatta. De funktionshindrade, framför allt barnen, skulle nu tillbaka till familjerna och man betonade hur viktigt det var att växa upp i det egna föräldrahemmet. Även om vanliga barn självklart också bodde i sina egna familjer såg ändå vägen till inlemmande i samhället lite olika ut för barn med och barn utan funktionshinder. Trots det kan man nog säga att så här långt ledde reformerna till att man skapade likartade uppväxtförhållanden för alla barn och att det blev naturligt för alla barn att bo i sin egen familj och få sin "utbildning" i förskola oavsett om barnet hade ett funktionshinder eller inte. En normalisering av levnadsvillkoren hade, åtminstone i de officiella strävandena, uppnåtts. Kanske kan man också säga att förskolan eller daghemmen blev mer familjelika med sin betoning av dialog, upptäcktspedagogik och inriktning mot psykologisk utveckling. Samhället hade dock så här långt en stark roll och ett ansvar för omsorgen om dem som inte själva klarar sig i vardagen.

När det gäller vuxna personer med funktionshinder följde de samma trend som barnen fram till mitten av 1990-talet. Därefter har ett ytterligare steg i riktning mot det privata tagits för dem. Möjligheten att få sin omsorg tillgodosedd genom personlig assistans medför ofta en situation där den funktionshindrade blir kvar i sitt hem med sin egen assistent. En ökad delaktighet i det sociala livet har reformerna knappast inneburit (Tideman, 2000).

Enerstvedt (1995) har i en genomgång gjort en provocerande och tankeväckande redovisning av vad "utveckling" i handikappomsorg kan innebära och vad konsekvenserna av normalisering kan bli. Han börjar sin genomgång med en historisk tillbakablick

där förintelse och isolering så småningom genom segregering leder fram till normalisering i levnadsomständigheter. Med detta menar han just att barn med funktionshinder integrerats i reguljära skolor och att små boendeenheter för funktionshindrade upprättats i kommunerna. Det är när strävandena tar ytterligare ett steg som normaliseringen vänds till något negativt. Enerstvedt menar att detta innebär en tillbakagång till isolering för de funktionshindrade och där deras levnadsvillkor görs till något privat och enskilt som kan gömmas och där ansvaret för handikappomsorgen återgår till familjen.

Mot Waerness omsorgskategorier kan man också invända att de när det gäller omsorgen om funktionshindrade är väl pessimistisk. Min erfarenhet säger mig att man trots allt ofta har en mer optimistisk syn på personer med funktionshinder och deras rehabiliteringspotential. Att helt sluta med framåtsyftande behandling eller träning framstår för många som något oetiskt.

En motsvarande figur som den tidigare redovisade och som speglar brukarperspektivet får avsluta det här avsnittet

	Oavlönad	Avlönad
Privat	Känslomässigt beroende	Ambivalens
Offentlig	Underläge	Brukarstatus

*Fig 2 Brukarperspektivet i omsorgsarbetet (efter Waerness, 1996, s 206)*

Jag menar alltså att när omsorgen om funktionshindrade sköts i den privata sfären, antingen i familjen eller genom personlig assistans, så blir situationen problematisk även ur den funktionshindrades perspektiv. Man har erhållit en bestämmanderätt men denna rätt har ett pris i beroende eller ambivalens (Waerness, 1996, Skär, 2002). I den offentliga sfären framstår institutionerna som det trovärdiga alternativet. Att förlita sig på frivilliga insatser är knappast något som eftersträvas ens av de funktionshindrade själva (Drake, 1996). En välfärdsregim kännetecknas av olika grader av "defamilialization" (SOU 2001:52), dvs i vilken grad familjens eller hushållets välfärds- och omsorgsansvar mildras genom tillgång på t ex offentlig service.

Som avslutning här ska bara återknytas till avsikten med detta avsnitt. Den miljörelaterade synen på funktionshinder vilar på antaganden om att kontexten eller miljön har stor betydelse för hur en person med funktionshinder har möjlighet att vara verksam. Hur miljön eller kontexten är utformad blir med andra ord avgörande för vilken genomslagskraft en skada eller en sjukdom får i form av funktionshinder. Funktionshindret manifesterar sig som aktivitetsinskränkningar. Det betyder att en väl avpassad miljö kan vara avgörande för hur ett funktionshindrat barn har möjlighet att vara aktiv och att leka. Den kontext som studeras här är alltså en offentlig förskoleverksamhet där personal finns anställd och där barnen med funktionshinder är de direkta brukarna av denna verksamhet. I nästa kapitel *Ett aktivitetsperspektiv* skall detta med att vara verksam och aktiv behandlas.



### 1:3 Ett aktivitetsperspektiv

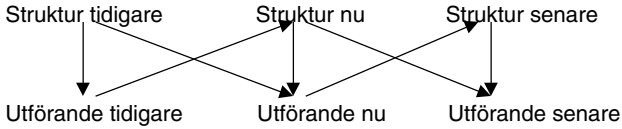
Att ha ett perspektiv är att välja att uppmärksamma vissa aspekter och att sälla bort andra (Charon, 1998). Ett perspektiv gör att man blir känslig för vissa saker men okänslig för vissa andra. Att vara medveten om att observationer görs i ett visst perspektiv är ett sätt att närma sig verkligheten, men det kan också vara ett erkännande av att det kan finnas andra sätt att uppmärksamma på (aa). Att tillåta sig att se på ett redan känt område med ett nytt perspektiv betyder också, på ett sätt, att en ny verklighet tillåts träda fram (aa). Ett perspektiv är inte, eller behöver inte vara, direkt knutet till person och innebära ett subjektivt synsätt. Det är t ex möjligt att observera en företeelse med ett medicinskt, ett psykologiskt, ett sociologiskt eller ett pedagogiskt utgångsperspektiv. Perspektivet blir på det sättet knutet till ämne. Ett yrke eller en yrkesmässig erfarenhet kan också den ge ett sådant perspektiv som gör att vissa saker uppmärksammas framför andra (Durkheim, odat/1956).

Denna avhandling har ett aktivitetsperspektiv. Detta aktivitetsperspektiv är det mest centrala i studien. Alla människor, både vuxna och barn, har någon förmåga till aktivitet. Att vara verksam och aktiv ingår per definition i begreppet människa (Enerstvedt, 1982). Det betyder naturligtvis inte att maximal aktivitet är eftersträvansvärt. Alla behöver också vila. Barnen med funktionshinder som är studiens huvudpersoner har naturligtvis också de förmåga till aktivitet. Hur dessa barn ska få utöva denna förmåga sammanhänger med vilka aktivitetsmöjligheter som ges. Dessa aktivitetsmöjligheter hänger, i sin tur, samman med hur förskolor och omsorger är organiserade (vilket berördes i det föregående kapitlet) likväl som vilka slags aktiviteter som erbjuds dem i förskolan. En studie som denna vars huvudpersoner är barn med funktionshinder, försöker också tillämpa dessa barns intresse av att ha rätt till en barndom med lek och aktivitet och en förskolevistelse på samma sätt som andra barn. Att tillämpa dessa barns intresse kan betyda att sätta verksamheten i

centrum (Qvarsell, 2001) och att alltså tillämpa ett aktivitetsperspektiv. Datainsamlingen inför avhandlingsskrivandet vägledades också av detta aktivitetsperspektiv som alltså ingår i mina utgångspunkter.

Inläsningen av de teorier som ska redovisas här nedan gjordes däremot först efter att datainsamlingen var avslutad och analysen av data kommit så långt att det var relevant att söka efter teorier i litteraturen med anknytning till området. Istället för att enbart ta upp teorier från litteraturen i samband med resultatredovisningen har jag valt att för läsbarhetens skull låta ett aktivitetsteoretiskt avsnitt ingå i utgångspunkterna. Detta avsnitt redovisar också den modell för aktivitetsanalys som också den ingår i mina utgångspunkter.

I en tidigare studie (Skogman, 1998) har två aktiviteter, som då kallades en strukturerad och en ostrukturerad, analyserats med hjälp av en modell (Nelson, 1987). Modellen medger en analys av både aktivitetsstruktur och aktivitetsutförande. I modellen ses strukturen som föregående utförandet. Detta betyder att strukturen styr, lockar fram och vägleder utförandet i en aktivitet. Det betyder också att strukturen innehåller kulturellt förankrade normer för ett typiskt utförande av en aktivitet. Struktur och utförande står i ett dynamiskt förhållande till varandra vilket alltså innebär att förhållandet dem emellan inte fungerar determinerande utan kan, även om strukturen föregår utförandet, förändras över tid. Förändringar i aktiviteter struktur kommer så att medföra förändringar i aktivitetsutförandet men utförandet kommer också att bli ett medel genom vilket strukturen kan förändras. Strukturen i sig själv har ingen förmåga till förändring men den är formbar genom att en aktivitets- eller lekförmåga utövas i en verksamhet, dvs i någon aktivitet eller lek. Det dynamiska förhållandet mellan struktur och utförande kan illustreras i en dialektisk modell, se figuren nedan.



*Fig 3 Den dialektiska modellen – förhållandet mellan struktur och utförande*

I den dialektiska modellen utgör strukturen den bevarande, konserverande funktionen medan aktivitetsutförandet står för det omskapande och kanske revolutionerande. Ett aktivitetsperspektiv kommer så att ha två sidor; strukturen och utförandet/agerandet. För att teoretiskt närma sig strukturen kan sociologiska teorier vara användbara. Dessa har däremot inte mycket att erbjuda vad gäller det faktiska mänskliga agerandet.

En traditionell uppdelning mellan psykologi och sociologi vill ofta göra gällande att människan antingen är styrd av sitt eget inre eller genom utifrånkommande strukturer skriver Engeström (1999). Den s k aktivitets- eller verksamhetsteorin med sitt ursprung i en kulturhistorisk tradition ger här en möjlighet att överskrida denna dikotomi och utgöra en länk mellan psykologi och sociologi. Mänsklig handlingskraft (agency) kan enligt denna teori förklaras genom att människan kan förändra och styra sig själv genom att göra bruk av och skapa i omvärlden. Verksamhetsteorin kan, skriver Engeström, också utgöra en förbindelselänk mellan materialism och idealism.

Medan den mekaniska materialismen eliminerar människans egen handlingskraft och gör henne till marionett helt och hållet styrd av strukturerna, vill idealismen istället låta samma handlingskraft ha sitt ursprung i människans huvud eller möjligen själ (aa). Engeström menar vidare att aktivitetsteorin transcenderar denna dualism mellan det individuella subjektet och de objektiva omständigheterna och

medger en möjlighet att just studera människans agerande i kontext. Förändring sker inte enbart genom strukturell påverkan men kan inte heller enbart reduceras till enskilda subjekts handlande. Utöver sociologiska teorier med strukturell inriktning kan alltså också denna aktivitetsteori, vilken Engeström är en företrädare för, vara användbar när det gäller att göra en aktivitetsanalys.

### **Att närma sig strukturen**

I den modell (Nelson, 1987) som finns med i mina utgångspunkter används inte begreppet struktur utan istället begreppet form. Formen (eller idén) är själva den organiserande principen (Liedman, 1987). Det är så att säga i formerna (eller strukturen) som vi lever och agerar. I den ovan nämnda verksamhetsteorin (där verksamhet på engelska motsvaras av activity) har verksamheten en struktur och det är i denna struktur som verksamhetens motiv är inlagd. Verksamhetens motiv utgör igångsättningsfunktionen för det mänskliga handlandet och agerandet medan de målinriktade handlingarna och de praktiska operationerna hör till utförandedelen.

Som en teoretisk, och allmän, utgångspunkt vad gäller strukturen i den dialektiska modellen (s 25) för aktivitetsanalysen ska här några sociologiska klassiker behandlas. Dessa är Émile Durkheim och Robert Merton.

### **Émile Durkheims teori<sup>1</sup>**

Durkheim studerar i sin teori det som är nu och är på det viset inte alls intresserad av utveckling. Hans studieobjekt är de sociala fakta som han betraktar som ting eller föremål. Social fakta är, trots att de betraktas som ting, immateriella strukturer som finns i den utvändiga verkligheten. Sociala fakta har en imperativ och socialt tvingande kraft och det är denna egenskap som gör dem tillgängliga för studier menar Durkheim. Han menar också att det kan vara så att andra

---

<sup>1</sup> Det redovisade materialet om Durkheims teori är hämtat från Durkheim, odat/1956, Österberg, 1989 och Österberg, 1996

egenskaper hos sociala fakta egentligen är de mest väsentliga men att dessa först senare kan studeras eftersom den imperativa egenskapen är den som är lättast att upptäcka. Sociala fakta har på inget sätt sitt ursprung i individuella medvetanden utan utgör just den kontext i vilken vi handlar. Det är på det viset, i Durkheims teori, dessa sociala fakta som bestämmer hur våra handlingar kommer att bli. Förbindelselänken mellan abstrakta sociala fakta och det praktiska livet är begreppet funktion. Kontextens olika delar fyller en funktion i förhållande till varandra och i förhållande till organisationen eller samhället som helheter.

Durkheim menar också att arbetsdelningen i ett samhälle eller i en grupp är det som ligger till grund för samhällets eller gruppens solidaritet och sammanhållning. Denna arbetsdelning fyller en positiv funktion när den fungerar enande, dvs när den förenar motsättningar till en harmonisk helhet. En enande funktion får arbetsdelningen när tätheten i gruppen ökar. Med detta menar Durkheim, som jag förstår hans teori, att när arbetsdelningen är specialiserad och gruppen på det viset består av olika handlingsrepertoarer så uppstår naturligt ett behov av interaktion och kommunikation som fungerar enande. Detta utgör vad Durkheim kallar en organisk solidaritet vilken skapar en stark grupp där var och en har sin unika funktion och alltså inte är lätt utbyttbar. Den organiska solidariteten kommer att knyta var och en till gruppen (eller samhället) genom arbetet och är på det sättet en medierad solidaritet (Österberg, 1996). En mekanisk solidaritet däremot bygger på likheten i individers aktivitet. Var och en blir här lätt utbyttbar, behovet av interaktion mellan olika funktioner blir inte heller särskilt stort och banden i gruppen blir som en följd av detta inte heller särskilt starka. En sådan grupp kan också, enligt Durkheim, endast agera som ett kollektiv.

Även om Durkheim menar att solidariteten i ett samhälle eller i en grupp är beroende av arbetsdelningen, där arbete också är

utbytbar mot aktivitet, så kan hans teori om sammanhållning också betraktas mera allmänt. Durkheim menar nämligen också att sammanhållningen är beroende av två faktorer; integrering och reglering. När det gäller integrering så kan den variera i grad och då innebära att graden av delad och gemensam/kollektiv föreställning varierar. Låg integreringsgrad kommer då att betyda att samhällslivet, eller gruppens liv, präglas av individualism och blir egoistiskt. En hög integreringsgrad motsvaras då istället av en altruistisk typ av sammanhållning. I en altruistisk sammanhållning kommer individerna att glömma sig själva och gå upp i, helt och fullt, den verksamhet eller det samhällsliv i vilket de deltar.

Graden av reglering i samhället ger upphov till antingen anomi vid låg reglering eller fatalism när regleringsgraden är hög. Ett anomiskt samhällsliv har att göra med just avsaknaden av reglering av beteenden och är inte samma sak som ovan nämnda egoism. Integreringsgraden har att göra med hur var och en är knuten till samhället medan regleringsgraden avser just graden av reglering i detta samma samhälle. Ett anomiskt samhälle, verksamhet eller grupp, är utan reglering, dvs är normlöst och i ett sådant tillstånd kommer de som deltar att, enligt Durkheim, bete sig som djur eftersom den för människan nödvändiga reglerande strukturen har försvunnit. Denna situation kan uppstå när förändringar (positiva eller negativa) inträffar snabbt och slår sönder tidigare uppbyggd verksamhet. Durkheim menar ju nämligen att all mänsklig förmåga att agera, uppleva och känna är beroende av yttre reglerande strukturer. Det är i förhållande till dessa strukturer som människan genom sitt handlande kan överskrida och förändra dem. Strukturer är alltså här något som inte alls utgör något förtryckande utan tvärtom är ett stöd för mänskligt handlande. En alltför stark reglering ger upphov till fatalism enligt Durkheim, och omintetgör också den på det sättet, den mänskliga handlingsmöjligheten.

När Durkheim (Österberg, 1989) skriver om hälsa och lycka uttrycks tankegångar som i mycket liknar dem som finns i verksamhetsteori (vilket också Österberg själv påpekar). Durkheim menar nämligen att lycka och hälsa har sitt ursprung i sunda verksamheter och upplevelser som inte får bli för ensidiga. Verksamheterna begränsar varandra och det eftersträvade blir en harmonisk balans mellan olika arter av verksamhet som i sin tur leder till en allsidig och harmonisk person. Människans materia i form av kroppsliga och själsliga behov formas av hennes egen verksamhet och blir till handling. Det är detta som skiljer människan från djuren, för när djuren endast är aktiva för att fylla sina behov överskrider och skapar människan sina genom sina verksamheter (aa). De mänskliga verksamheterna hänger nära ihop med kulturen och det är när dessa verksamheter inte lyckas överskrida de basala behoven som lidande och sjukdom uppstår. Man kan också säga att lidande uppstår när människor fråntas sina möjligheter till överskridande handling (aa) och förnekas deltagande i kulturellt formade verksamheter. Ett anomiskt handlingsliv enligt Durkheim kan alltså sägas uppstå när verksamheter skadas eller hindras och den i verksamheten inbyggda strukturella regleringen minskar eller upphör.

Durkheim var också pedagog och undervisade i pedagogisk teori. Han hade ett stort intresse för barnens uppfostran och socialisation och menade att uppfostringssystemet som social institution skulle vara pedagogikens ämne. Undervisningen speglar i princip de verksamheter som förekommer i det samhälle där det uppväxande barnet lever och därför görs i den pedagogiska verkligheten alltid ett val mellan vilka förmågor hos barnen som ska utvecklas och vilka som ska förbli oanvända. Durkheim skiljer i sin pedagogik mellan uppfostrans moraliska och dess intellektuella sida. När det gäller den moraliska uppfostran menar Durkheim att den innehåller tre huvudelement; disciplin, anknytning till social grupp och viljans autonomi. Den moral om ska läras är också som redan nämnts

knuten till de verksamheter och strukturer som finns i samhället. Moralen är frikopplad från religionen men är alltså kopplad till samhällseliga strukturer och att handla moraliskt och rätt är att följa normer som alltså finns inbyggda i strukturerna.

Barnen är alltid i hög grad riktade utåt, menar Durkheim, och de har därför också anknytning till en social grupp. Barnen är ännu inte utvecklade personligheter med en skarp gräns mot omvärlden utan är ständigt knutna till andra människor och till föremål. Durkheim menar därför att barnen egentligen saknar förmåga att vara egoistiska utan är naturligt altruistiska eftersom de inte har förmåga att sätta en skarp gräns mellan sig själva och omvärlden. Kontexten i form av verksamhet och föremål kommer på så sätt att uppfylla barnet och förändra och påverka vad för slags person det kommer att bli.

Moralens tredje huvudelement som barnen ska lära är viljans autonomi. Med detta menar Durkheim att det att förstå i sig gör att vi frivilligt följer normer och att det är när vi inte förstår som vi är ofria. Lärarens uppgift är att förklara normerna för barnen och på så sätt befria dem.

I Durkheims teori kan samhället överleva bara om det finns en viss homogenitet bland dess medlemmar. Denna homogenitet ska bibringas barnen genom utbildningen. Utbildningen är det medel med vilket samhället återskapar sig självt och sina medborgare. Durkheims teori anger också att det finns lika många utbildningsinriktningar som det finns verksamhetsarter i samhället. Detta kommer då att betyda att varje barn dels ska tillägna sig en uppsättning kroppsliga och mentala tillstånd som är gemensamma för alla och dels en uppsättning andra sådana tillstånd som är särskilda för den grupp som vederbörande tillhör, dvs sådana dispositioner som är nödvändiga för den verksamhetsart inom



vilken man agerar. I Durkheims teori är barnet från början neutralt och om det kommer att vara aktivt eller passivt i en given situation är beroende av vad situationen i sina strukturer kräver. Balansen mellan homogenitet och heterogenitet är det som gör samarbete möjligt, skapar solidaritet och ett starkt samhälle.

Avslutningsvis kan man säga att i Durkheims teori påskyndas inte människors utveckling utan i stället skapas ett terapeutiskt förhållningssätt (Österberg, 1996) som syftar till att trygga den nivå som nu råder och som skapar enighet och sammanhållning. Detta torde gälla framför allt på samhällsnivå men kan också vara en relevant tankemodell på en organisatorisk eller en aktivitetsstruktur-nivå. Dessutom tycks Durkheim istället för ständiga framsteg förordade en mer hållbar värld.

Durkheims teori, som hör till en strukturfunktionalistisk tradition, hävdar i likhet med verksamhetsteorin att människors agerande och handlande bärs upp av eller styrs av strukturer. Detta gäller också Robert Merton och hans teoretiska tänkande vilket skall behandlas härnäst.

### **Robert Mertons teori**

Merton som teoretiker inom sociologin brukar i sin samhällssyn också han räknas till strukturfunktionalisterna. Men i hans strukturanalys hålls både denna tradition och en materialistisk aspekt vid liv parallellt (Merton, 1976). Merton menar också att hans strukturanalys varken är konservativ eller radikal utan ideologiskt neutral. Man brukar säga att Merton lyckas förena sin funktionalism med en dialektisk modell. Detta kommer att bli betydligt tydligare om man trots att Merton gör strukturanalys så kan han också sägas mena att inget system eller samhälle kan bedömas enbart utifrån sin struktur. Det finns också en intentionell aspekt, dvs han tycks mena att intentioner utövas i en strukturell miljö. Merton använder begreppen struktur, funktion och konsekvenser av agerande. Dessa

konsekvenser kan vara avsiktliga, oavsiktliga eller oförutsedda. Konsekvenserna kan dessutom vara både funktionella och dysfunktionella (det finns också en kategori av non-funktionella konsekvenser som alltså inte har någon som helst funktion varken positiv eller negativ). Merton menar därvid t ex att det patriarkala familjesystemet är funktionellt bara om och i den utsträckning som det är ett kollektivt medel mot ett kollektivt mål. Ett sådant system har alltså enligt Merton inte något eget värde utan dess värde kan variera från tid till tid och från plats till plats (Merton, 1938/1968). En analys av en struktur i vilken ett visst agerande uppstått bedöms utifrån detta agerandes konsekvenser. Dessa konsekvenser kommer sedan att bedömas utifrån sin funktion för hela det system som studeras. Att i analysen fokusera det funktionella kommer att fungera som strukturellt bevarande medan en analys som mera betonar det dysfunktionella kommer att verka mer radikal (aa). En balansräkning mellan det funktionella och det dysfunktionella kommer då att framstå som neutral. Man kan på det viset räkna med att även de företeelser som betraktas som direkt avskyvärda som t ex rasism kommer att ha positiva funktioner för någon i något sammanhang för annars skulle den inte finnas. Strukturanalysen är därför inte ideologisk utan håller sig till fakta.

När de dysfunktionella konsekvenserna av något i ett system orsakat tillräckligt mycket spänning och stress så kommer detta att pressa fram en förändring av systemet. Icke-institutionella medel (nyskapande aktivitet t ex) kan därvid få giltighet och komma att påverka och förändra strukturerna. Dessa strukturer har enligt Merton inte några slumpmässiga egenskaper utan de strukturella egenskaperna är ofta både inbördes förenade och ömsesidigt upprätthållande (Merton, 1938/1968). Ett systems strukturer kommer på det viset att både vara igångsättande och upprätthållande och dessutom i sig själv innehålla fröet till förändring. Man skulle med andra (Mertons) ord kunna säga att strukturen påverkar funktionen och att funktionen också påverkar strukturen.

Innan jag går in närmare på själva strukturanalysen ska jag först bara kort behandla Mertons tankar om strukturellt igångsatta aktiviteter och deras olika typer av konsekvenser. Dessa konsekvenser är de avsiktliga, de oavsiktliga och de oförutsedda (varav anomi är en). Man kan också säga att aktivitet i Mertons teori byggs ses som en abstraktion som framträder och bedöms utifrån sina konsekvenser.

Framförallt de oavsiktliga konsekvenserna är det som i analys ger det sociologiska bidraget till förståelsen för ett systems sociala praktiker. Dessa latenta funktioner har ingenting med omedvetenhet (i psykologisk mening) eller något sådant att göra. De avsiktliga konsekvenserna kommer i analys att utgöra de manifesta funktionerna (aa).

Anomi hör som ovan sagts till de oförutsedda konsekvenserna (och är ett begrepp som ursprungligen utarbetades av Durkheim, se ovan). Begreppet anomi har vidareutvecklats av Merton. När Merton skriver om anomi är han noga med att påpeka att den på inget vis är en egenskap hos någon person utan att det handlar om egenskaper i miljön. Anomi uppstår som oförutsedd konsekvens av mänskligt handlande som i sin tur uppstår i och genom strukturer. En anomisk kontext uppstår när sammanhanget mellan kulturella normer och socialt strukturerade handlingskapaciteter hos en grups medlemmar bryter samman. Ibland låter Merton den sociala (i meningen samhällsreliga/organisatoriska) strukturen framstå som uppdelad i två – dels den kulturella strukturen, dvs en grups normativa mönster och dels samma grups förbindelser, dvs gruppens mönster av tillgivenhet för och alienation från varandra. Anomi ses alltså som en objektiv kategori för en grups liv och återigen inte som egenskaper hos individer.

Genomgående, och som också tidigare sagts, menar Merton att det som styr och påverkar aktivitet och handling är sociala strukturer.

Detta blir särskilt intressant när det gäller olika slags avvikande beteenden. Uppkomsten av avvikande beteenden är strukturell. Merton menar att särskilt det anomiska tillståndet utgör en risk för avvikande beteende. Människors individuella beteenden och agerande i olika strukturella situationer har därvid delats in i flera kategorier varav konformitet utgör den vanligaste. Situationer som präglas av stor komplexitet och/eller snabba förändringar sägs t ex kunna leda till desorientering, demoralisering och apati.

Om det alltså förhåller sig så att det som i själva verket styr hur vi handlar avgörs av den strukturella miljö i vilken vi ingår, blir analysen av denna struktur avgörande för hur våra handlingar kan förstås. Merton (1976) har utarbetat ett analysinstrument för att genomföra en sådan analys och denna redovisas nedan.

Merton menar att en analys av den sociala strukturen grundar sig på mer än en teoretisk tankeriktning. Dessa tankeriktningar skiljer sig åt både i substans och metod. Mertons strukturanalys är inte identisk med strukturalismens, men har en gemensam kognitiv kontext med den, nämligen Durkheims tankar. Strukturanalysen innebär sammanflödet av idéer från framförallt Durkheim och Marx. Dessa båda tankeriktningar kan komplettera varandra t ex i studier av avvikande beteendens strukturella ursprung. Strukturanalysen eftersträvar ett slags marxistisk funktionalism och en balanserad, dialektisk teoretisk syntes. Detta sammanflöde av idéer kan leda till konsolidering av begrepp och mer generella paradig. Strukturanalysen kan behandla både mikro- och makrofenomen. Strukturanalys på makronivån är en analys av strukturer som utövar social kontroll. Denna sociala kontroll förändras i historien bl a genom ansamling av fördelar och nackdelar som tilldelas personer i vissa positioner i denna struktur. Sociala strukturer kan på det sättet generera sociala konflikter.

Sociala strukturer innehåller normer för beteenden. Dessa normer är däremot inte enhetliga normuppsättningar utan innebär alltid en ambivalens. Sociologisk/strukturell ambivalens betyder att i strukturerna finns inbyggda normativa mönster av motsägelsefulla förväntningar och en dynamisk alternering mellan normer och motnormer. Den sociala strukturen genererar olika slags beteenden; anpassat eller avvikande. Dessa avvikande beteenden är ett resultat av skillnaden mellan kulturellt förvärvade personliga strävanden och mönster av olikheter i tillgänglighet av i strukturen inlagda möjligheter för närmande till dessa strävanden genom institutionella medel. Sociala strukturer genererar både förändring inom strukturen och förändring av strukturen själv. Dessa förändringar sker genom kumulativt lagrade beteendeval och dessas dysfunktionella konsekvenser. De dysfunktionella konsekvenserna är ett resultat av stress, konflikter och motsägelsefullheter i strukturerna. Varje ny generation som föds in i ett samhälle kommer att förändra detta samhälle antingen avsiktligt eller oavsiktligt genom att producera olika svar på avsiktliga, oavsiktliga eller oförutsedda konsekvenser.

Den strukturella sidan av mänsklig aktivitet och handling, som är en viktig del av mitt aktivitetsperspektiv, har med dessa sociologiska teorier kunnat ringas in. Uppmärksamheten ska nu istället riktas till utförandet, agerandet eller med andra ord själva görandet i samma modell och aktivitetsperspektiv.

### **Att vara aktiv i strukturen**

I ett aktivitetsperspektiv som det som ringas in här är det inte rimligt att tänka sig ett aktivt agerande utanför en struktur eller kontext. Detta skulle i så fall te sig som ett famlande i ett tomrum eller vakuum. Även den som drar sig undan eller på andra sätt är marginaliserad, är det i förhållande till en viss struktur eller kontext. Ett sådant tankesätt finns också inlagt i den miljörelaterade synen på

funktionshinder. Hur strukturen är beskaffad blir med andra ord viktigt för hur det blir möjligt att vara aktiv, likväl som vilka slags strukturer som istället genererar passivitet.

Den redan, och inledningsvis, nämnda aktivitets- eller verksamhetsteorin kommer att ligga till grund för det här avsnittet. Verksamhetsteorin hör till den psykologiska riktning som brukar kallas den kulturhistoriska och som i sin grund bygger på att vi som människor blir till genom våra erfarenheter. I verksamhetsteorin av ett nyare slag ses människan (barnet) också som ett aktivt och handlande subjekt (Nygren, 1995). Verksamhetsteorin har också i sin grund ett antagande om att strukturer kan verka hindrande och förtryckande men menar också att ett aktivt deltagande i en verksamhet är individens förbindelselänk med sin grupp eller sitt samhälle. För att vara en verklig deltagare krävs aktivitet. Människan skapar så sig själv genom att agera i sin kontext. Detta behandlades inledningsvis (se s 25-26). Att vara aktiv blir en process av att göra något i den yttre verkligheten och genom detta i nästa steg förändra sig själv. Därför kommer också den inre och den yttre verksamheten att ha samma generella struktur. Den dialektiska modellen som tillämpas här innebär en möjlighet till ett val, dvs en möjlighet att själv påverka den verksamhet man deltar i och därmed också själv ha en påverkansmöjlighet på vem man blir.

Även med hänsyn taget till detta kommer verksamheten att ha en avgörande betydelse för människans förhållande till omvärlden och göra det möjligt att se t ex ett funktionshindrat barn i ett annat och nytt perspektiv, dvs ett aktivitetsperspektiv. Om våra egenskaper tillägnas i verksamhet blir verksamhetens utformning, som en naturlig följd av detta, av största vikt för vem vi är och vem vi blir. Man kan därför också säga att det att sätta aktiviteten i fokus ger en möjlighet att själv vara medbestämmande i sin egen utveckling.

I aktivitetsteorin (Leontev, 1977/1986, Enerstvedt, 1982, Engeström, 1999) har det mänskliga agerandet en speciell karaktär. Detta

agerande kan delas in i fyra steg som alla hänger samman och som är beroende av varandra. Dessa är för det första den kroppsliga funktionen/rörelsen, för det andra operationerna, för det tredje handlingarna och för det fjärde verksamheten (activity på engelska).

Som en grund för allt agerande ligger alltså den kroppsliga funktionen/rörelsen. Aktivitetsteorin är på det sättet fullt förenlig med en syn på funktionshinder som en kombination av det biologiska och det sociala/miljörelaterade. Det är de mentala och kroppsliga funktionerna som är förutsättningen för att utföra operationerna (Ravn, 1997). Människans rörelsefunktioner utövas så i operationer. Operationerna är direkt beroende av sina kontextuella och föremåls-mässiga villkor (Leontev, 1977/1986). Operationerna innebär dock även förändringar av dessa föremål eller objekt. Det är också operationerna som är direkt observerbara när vi iakttar någon som är aktiv i en verksamhet. Även om operationerna är direkt relaterade till de kontextuella betingelserna utgör de också tillvägagångssätten för att realisera en handling. En handling är alltid målinriktad (Leontev, 1977/1986) men kan realiseras genom olika slags operationer.

En handling som t ex att dela ett papper kan realiseras genom klipp- eller riv-operationer utan att handlingens mål för den skull ändras. Medan en riv-operation inte kräver något annat verktyg än de egna händerna för att realisera målet krävs användandet av en sax för att klippa. Klipp-operationen är på det sättet mer avancerad och också kulturellt anknuten på ett annat sätt än rivoperationen. Att förändra verkligheten/föremålet (att dela ett papper) genom att använda en sax innebär alltså ett sätt att genom verktyget/medlet nå sitt mål på ett av kulturen förordat sätt, dvs att agera i sin miljö och därmed förändra den. Man kan också säga att det är genom aktivt deltagande i en verksamhet som man tillägnar sig kulturen, blir en medlem i sitt samhälle och på det sättet också förändras själv. De målinriktade handlingarna kan ibland reduceras till operationer genom att de automatiseras (Leontev, 1977/1986). För ett barn som

just lärt sig gå är gåendet en aktivitet som har sitt mål i sig själv, barnet går och just då räcker det och detta framstår som viktigare än i vilken riktning barnet går. Efterhand automatiseras barnets gång och gångförmågan utgör då en operation som realiserar andra mål t ex att komma fram till en attraktiv leksak. Operationer kan också automatiseras på så sätt att de kan övertas av teknik och maskiner.

Ett funktionshindrat barn som saknar gångförmåga kan förflytta sig med hjälp av en rullstol men i vilken riktning förflyttningen ska ske utgör fortfarande en målinriktad handling som inte kan övertas av en maskin. De målinriktade handlingarna är levande och mänskliga och utgör den centrala nivån i verksamhetsteorin. Handlingarna har också ett annat ursprung och en annan dynamik än operationerna (Leontev, 1977/1986), för även om de konkreta betingelserna för operationerna förändras kan handlingarna fortfarande bibehålla sina mål. För den som behöver hjälp även på handlingsnivån krävs annat slags kompensation än tekniska hjälpmedel. Här kommer stödet att utgöras av andra människors förhållningssätt och pedagogisk planering av miljöer och verksamhet. De mänskliga handlingarna är aktiviteter eller verksamheters framträdelseform (aa) och det är genom handlingarna som vi kan dra slutsatser om dem. De mänskliga handlingarna är också relativt självständiga eftersom en och samma handling kan realisera olika aktiviteter eller verksamheter. En aktivitet kan också förlora det motiv som låg bakom dess bildande och då förvandlas den till handling som kanske realiserar en helt annan verksamhet med något annat motiv (aa). För att försöka exemplifiera detta kan man t ex fundera på om ett gruppdynamiskt arbetssätt (handlingsnivån) som fungerar mycket bra i en stabil och samarbetsinriktad verksamhet men förvandlas till självändamål eller kanske rentav blir till något direkt destruktivt i en snabbt föränderlig och konkurrerande situation. När den verksamhets motiv som gjorde handlingen ändamålsenlig förändrats blir förhållandena på alla andra nivåer också förändrade även om det direkta arbetssättet (handlingen) i sig inte alls förändrats.



Hela den mänskliga tillvaron består så (i den fjärde och översta nivån) av verksamheter som avlöser varandra. Verksamheten har en objektiv struktur och i denna struktur ligger verksamhetens motiv (Leontev, 1977/1986). Leontev menar också att handlingarna får sin mening genom att de är insatta i en verksamhet och för att förstå människans handlingar måste man se dem i det sammanhang där de hör hemma, dvs i den verksamhet eller aktivitet där de utövas. Verksamhet/aktivitet, handling och operation står i ett dynamiskt och föränderligt förhållande till varandra. En verksamhet kan bara realiseras genom dess handlingar samtidigt som en och samma handling kan realisera olika verksamheter. Likaså kan verksamheters motiv uttryckas i olika mål och därför frammana olika handlingar. Operationerna däremot är beroende av sin föremåls-mässiga kontext.

Aktivitets- eller verksamhetsteorin har som en av sina grundantaganden att något yttre blir till något inre. På det viset kan man också säga att en inre förändring föregås av en yttre och att människors inre liv och därmed regleringen av handlingar är beroende av det sammanhang i vilket de uppstår och utförs. Det betyder då att människors agerande skapas socialt i betydelsen samhällligt eller kulturellt. Att den yttre handlingen föregår den inre har gjort att man talar om den praktiska intelligensen eller tänkandet med händerna (Leontev 1977/1986). Det är genom handens arbete som människan i samarbete med andra (t ex i snickeriet) utvecklas och lär sig samtidigt som en produkt som är socialt värderad framställs. Det betyder då också att en aktivitet som utförs ensam (t ex att sitta vid sitt skrivbord och skriva) ändå är social eftersom föremålen (papper, penna och dator) för aktiviteten framställts genom människors samarbete och kommunikation. Produkten av skrivbordsarbetet förväntas i regel också få något slags betydelse utöver den personliga. Man kan alltså inte säga att

verksamhetsteorin menar att ensidigt behandla individuella eller sociala situationer – båda innefattas eftersom även ensam-situationerna är sociala i ovan nämnd mening. Det vore därför fel att påstå att verksamhetsteorin endast är tillämpbar på situationer där människor interagerar med varandra. Verksamhetsteorin är med andra ord inte i första hand en interaktionistisk teori.

I verksamhetsteorin ingår kommunikationen som en del av handlingar och aktiviteter (Leontev, 1981). Leontev skriver också att språkets ursprung är människors behov av att som en del av en arbetsprocess (eller aktivitetsprocess) tala med varandra. Han menar här också att de kroppsliga rörelserna har en dubbel funktion, dels som den direkta producerande (agerande) och dels som kommunikation och interaktion med andra människor. Rörelser är alltså kommunikation och omvandlas till gester när de kopplas loss från det produktiva arbetet. Språk, medvetande och tanke var ursprungligen direkt invävd i den produktiva aktiviteten. Det talade språket uppstod först senare när det separerades från den omedelbara verkligheten genom abstraktionerna (aa). Leontev (AA; den förres son; i Enerstvedt, 1982) skriver dessutom om två arter av kommunikation. Han räknar med sakförbunden kommunikation, som alltså tjänar annan aktivitet t ex arbete, lärande eller lek, och socialförbunden kommunikation, som är en "ren" kommunikation som inte är en del av någon annan verksamhet.

Habermas (1995) skiljer mellan framgångsorientering och förståelseorientering i sin teori om kommunikativt handlande. Habermas teori gäller på en generell nivå och håller en hög abstraktionsnivå och kan sägas omfatta språket i den vidaste meningen där också t ex olika beteendemönster kan ingå (Liedman, 1987). Till det samhällliga/sociala hör också de strategiska handlingarna som utgör ett slags mellanposition mellan de instrumentella och de

kommunikativa handlingstyperna. De strategiska handlingarna kan kanhända ses som ändamålsrationella, dvs något som man gör för att uppnå ett värderat mål. Kommunikativt handlande kan definieras som en fri och samtidigt enande kommunikation som leder till konsensus mellan deltagarna. Ett konsensusskapande kommunikativt handlande uppnås genom ömsesidig och rationell övertygelse och leder fram till överenskommelser som kan överskrida de enbart subjektiva uppfattningarna om sammanhang i världen (Habermas, 1981 a).

Enerstvedt (1982) har i sin genomgång av verksamhetsteorin delat in mänsklig verksamhet i tre huvudarter nämligen; arbete, lek och lärande. Enerstvedt menar dock också att all aktivitet inte kan underordnas en av dessa tre kategorier. All aktivitet kommer däremot att på olika sätt förhålla sig till dessa tre verksamhetsarter antingen genom att ingå i en av dem, falla mellan två av dem eller ha inslag av alla tre i sig (aa). Med art kan då förstås kvalitativa skillnader mellan olika slag av aktivitet. Enerstvedt menar också att verksamhetsarter kan analyseras efter objektiva kriterier och därmed ges en sociologisk eller kollektiv och objektiv mening. Denna den objektiva analysen har då sin referenspunkt i en gemensam samhällelig sfär. Leken kommer här alltså att ses som en verksamhetsart och som sådan få ett eget avsnitt. Här ska arbetet och lärandet kort behandlas.

Arbetets mål är att producera det som är arbetsverksamhetens motiv och medan arbetshandlingarna utför själva arbetet som är riktat mot ett produktivt mål så är det verksamhetens motiv som sätter igång det. Arbetshandlingarna innehåller både yttre (praktisk) och inre (mental) aktivitet och det är här som samhällets arbetsdelning uppstår och visas fram (Enerstvedt, 1982). En arbetsverksamhet är samhälleligt motiverad (Leontev 1977/1986) men styrs också av sådana motiv som t ex materiell belöning (aa). Leontev skriver vidare att när det gäller den materiella belöningen så ligger dess

motiverande funktion i att den sporrar och stimulerar men att den trots detta saknar huvudfunktionen som enligt Leontev är den funktion en verksamhet eller ett arbete fyller för den grupp eller samhälle i vilken den ingår. När det gäller personalens arbete i förskolan är detta resonemang lätt att förstå.

Enligt Enerstvedt (1982) finns, som tidigare nämnts, tre arter av mänsklig verksamhet som också och ofta är kombinationer av två eller flera av dessa. På det sättet är det naturligt att tänka sig att lärandet ofta kan ingå i både arbetet och leken. I vissa aktiviteter kan säkerligen just lärandet vara aktivitetens huvudfunktion, det som ger den dess mening. Man kan alltså skilja mellan det lärande som på ett naturligt sätt kan ingå i en aktivitet, ett arbete eller en lek, och det lärandet som är en egen aktivitet. Det som då åsyftas är det att lära ut, att undervisa, och det att lära in (aa). I verksamhetsteorins domän är naturligtvis också lärandet i grunden föremålsmässigt (Elkonin, 1989/2000). Dessa föremål behöver för den skull inte vara materiella objekt utan kan också utgöras av de uppgifter som ges i undervisning. Lärandet kan alltså innefatta förändringar i föremål genom operationer men lärandets egentliga mål är det sätt på vilket sådana förändringar kan ske (aa). Lärandet är därför inte i första hand ämnesanknutet utan man kan tala om en lärandeprocess som gäller mera generellt (aa). Elkonin menar också att skolundervisning syftar till att barnen skall lära sig att bemästra ett handlings sätt för lärande som inte bara innefattar tanketekniker eller en ansamling av detaljkunskaper. För läraren gäller alltså att ge de "rätta" uppgifterna, de som är strukturerade på ett sådant sätt att de kan underlätta för barnet att bli en aktivt deltagande person i sitt sammanhang, grupp och samhälle. Det kan alltså mycket väl handla om att lära sig att välja. I det här sammanhanget kan man också fundera på om allt lärande är till den lärandes fördel. Man skulle t ex också kunna tänka sig att barnet lär sig något som är dysfunktionellt för överlevnaden (Enerstvedt, 1985). Att lära sig ett osjälvständigt beteende,

att identifiera sig med sin diagnos eller att alltid agera i en hjälpsökande patientroll kan vara exempel på sådant dysfunktionellt lärande.

Lärarens handlande är på så sätt både målinriktat och strategiskt. Och om handlandet sker i ett sammanhang där deltagarna handlar konsensuellt, dvs kollektivt/samhälleligt (socialt i ovan nämnd mening) kan de i regel förlita sig på en gemensam situationsförståelse som på förhand skapats genom traditioner (Habermas, 1995). Förutsättningarna för handlingarna/ lärandet kommer därför att bestämmas av situationens och uppgiftens struktur. Man skulle också kunna säga att handlingsförmågan finns inlagd i situationen (aa) och att det i en förskoleverksamhet för barn med funktionshinder framför allt handlar om att göra denna situation tillgänglig för aktivitet, lek och lärande.

Leontevs verksamhetsteori har ibland kritiserats just för att alltför ensidigt ta det produktiva arbetet som modell för all mänsklig aktivitet. Att skilja ut aktivitet från arbete betyder att ge den eventuella produkten liten eller åtminstone mindre betydelse än när det gäller arbete. Samma aktivitet kan också utövas yrkesmässigt eller som aktivitet utanför det producerande arbetslivet. Det är t ex möjligt att i förskolan sy en duk, men dukar kan också sys maskinellt och för försäljning i en industriell tillverkning. Förskolan och tillverkningsindustrin är två olika verksamheter och motiverar därför handlingar med olika mål. I förskolans fall ingår sömnaden som en del i en pedagogisk praktik och produkten har ett personligt eller mellanmänniskt värde men däremot inte ett ekonomiskt. I tillverkningsindustrin däremot, dominerar det ekonomiska värdet.

### **Lek**

I min genomgång av teorier om aktivitet och handling har ingen direkt skillnad gjorts mellan vuxnas och barns verksamhet. Även om man kan utgå från att den dominerande verksamheten för vuxna är

arbetet är det inte lika säkert att allt som barn gör är lek. Barnen gör många saker som att undersöka sin värld, manipulera olika objekt, öva sin fysiska rörlighet eller hjälpa andra med olika saker och detta kan knappast definieras som lek (Sutton-Smith, 1986). Några menar att leken är barnens arbete och enligt Leontev (1944/1982) leker ett förskolebarn ungefär 3-4 timmar per dag men är utan tvekan aktiv och i rörelse i stort sett hela sin vakna tid. Leken som verksamhetsart förtjänar i alla fall ett eget avsnitt som följer nedan.

Lek kan ses som kommunikation och uttryck som är primitiv och samtidigt paradoxal. Att leka i dockvrån liknar kanske hushållsarbete men är det inte. Leken förenar därvid motsatser, den både är och inte är vad den synes vara (Bateson, 1972). Leken kan därför i sin flexibilitet komma att framstå som bedräglig (Sutton-Smith, 1986). Leken måste läras, människor (eller djur) som växer upp helt isolerade leker inte (aa).

En funktionalistisk syn på barns lek betonar ofta lekens imitativa karaktär, dess karaktär av barnens träning inför vuxenlivet och dess socialiserande effekt (Schwartzman, 1978, Klingberg, 1980). Leken får i en sådan ansats en stadgande, konserverande och bevarande funktion som kanhända inte lämnar mycket utrymme för fantasi och nyskapande. Barnen skolas in i sin kultur genom leken och leken finns just därför, dvs för att den fyller en funktion för samhället. Leken blir på det sättet en integrativ aktivitet. Man menar att fantasi måste läras och att den måste läras genom sociala modeller. Funktionalistisk lekforskning har dock också funnit att all lek inte är en kopiering av vuxna mönster och strukturer utan att den också innehåller kommentarer och karikering. Leken kan behandla tabu-belagda ämnen från vuxenvärlden, reflektera och driva med dem och på det viset också förstärka dem. I en funktionalistisk syn på lek finns dock också ett innovativt inslag av nyskapande i lek (Schwartzman, 1978). De olika rollerna i ett socialt system kan i leken bli tillgängliga på ett okonventionellt sätt vilket gör det möjligt

för alla att vara aktivt deltagande. Funktionalistisk lekforskning har ibland funnit att underprivilegerade barn eller barn i så kallade primitiva kulturer har brister i sin lek. Detta gäller framför allt fantasifullheten. Nyare forskning visar dock att denna "brist" egentligen utgör en lika värdefull variant av lek som den rådande normen (aa). Att leken på det viset är innovativ eller leder till något nytt kan vara dess viktigaste funktion (Klingberg, 1980). Lekens kommenterande, framåtsyftande och innovativa funktion i förhållande till olika vardagspraktiker kan också beskrivas som ett eller kanske till och med två dialektiska förhållanden (Sutton-Smith, 1997). Leken kan på det sättet också förstås strukturellt (aa).

I den tidigare refererade verksamhetsteorin finns också teoretiska tankegångar om leken som verksamhetsart. I verksamhetsteorin har leken och dess innehåll ett kulturhistoriskt ursprung (Hakkarainen & Veresov, 2000). Lektutveckling sker inte heller spontant och den grundläggande enheten i lek är människors relationer i aktivitet. Leken riktar sig därför mot uppgifter och motiv i mänsklig aktivitet (aa) där leksakerna (föremålen) har en viktig motiverande funktion. Leken differentieras från låtsaslek till regellek. I låtsasleken är just låtsasinslagen det mest framträdande medan reglerna för denna verksamhet är mer implicita. När det gäller regelleken är förhållandena omvända så att reglerna är tillgängliga och öppna för alla medan låtsasinslagen är mer underförstådda (aa). Viktigt att påpeka i detta sammanhang är att enligt den kulturhistoriska verksamhetsteorin har människan/barnet inte några medfödda lekfunktioner utan dessa upprättas genom verksamhet/lek (Hydén, 1982). Denna verksamhet/lek är i sin tur ett resultat av samhällets historia och av kulturella betingelser. Under sin uppväxt ska det mänskliga barnet (till skillnad från djuret) lära sig och ta till sig den ackumulerade erfarenheten i sitt samhälles kulturhistoria (Leontev, 1981).

Leontev (1944/1982) menar att leken bygger på motsättningar mellan barnets motiv och önsknningar och dess oförmåga eller möjlighet att förverkliga dessa. För att uppfylla dessa önsknningar skapar barnet en situation där det i lekens form kan förverkliga sina motiv fast med hjälp av handlingar som det behärskar (aa). Enligt Leontev är det motsättningen mellan handlingar och operationer som är det centrala i leken. Leken skiljer sig från arbetet genom att dess motiv inte (såsom i arbetet) ligger i dess resultat utan i innehållet i själva handlingarna (Leontev, 1944/1982). Ett barn bygger med klossar inte för att bygga något särskilt utan för att just få bygga och tillägnar sig så omvärlden genom att handla i den (aa). För att exemplifiera det centrala i leken refererar Leontev en lek där ett barn rider på en käpphäst. Barnets motiv för att leka denna lek menar han är att barnet vill rida på en riktig häst men saknar förmåga till detta. Den riktiga "ridsituationen" är otillgänglig för barnet så i leken får hästen ersättas av en käpp som är det föremål som finns tillgängligt för barnet (aa). Lekhandlingen består alltså i att rida på en häst men denna handling har inte ett mål på samma sätt som den tidigare aktiviteten. Barnet ska inte rida till någon särskild plats utan lekhandlingens mål är istället just att rida. Även i leken finns det ett tillvägagångssätt, en operation, som är beroende av sina föremålmässiga villkor (som här är käppen). På det viset kommer operationerna att styras av käppen medan handlingarna betingas av hästen (aa). Många lekar fordrar motoriska förmågor eftersom lekens operationer följer de verkliga föremålets villkor i hanterandet men för att denna konkreta käpp i lekhandlingen ska förvandlas till en häst krävs också fantasi. Det är viktigt att påpeka att enligt verksamhetsteorin är det inte lekhandlingen som uppstår i en låtsas-situation utan tvärtom. Det fantasifulle alstras ur en bristande överensstämmelse mellan operation och handling. I grunden kommer så lekverksamheten inte att bestämmas av fantasin utan av lekhandlingarnas villkor som gör att fantasin blir nödvändig och därför framkallas. Lekmeningen för barnet, skriver Leontev, är just att barnet uppfattar käppen som en häst. Denna häst är i regel



också en generaliserad häst och inte en specifik konkret eller enskild häst, vilket visar lekens kognitiva betydelse (aa), för det är den generaliserade ridhandlingen som barnet vill utföra. På det viset är lekaktiviteten fri från de bindande handlingssätten och fri från operationerna (aa).

Barnets fantasi är motorisk (Vygotsky, 1930/1995) och innebär en kreativ kombinationsförmåga som fostrar en skapande människa som strävar mot framtiden (aa). Denna skapande kreativa förmåga finns i barnets lek och blir alltså också den i grunden beroende av kontextuella faktorer och villkor. Barnets lek och fantasi kan under gynnsamma omständigheter ge innovativa nyskapande svar i den givna kontexten vilket kan vara särskilt betydelsefullt när det gäller barn med funktionshinder. I vilket fall som helst gör denna syn på kreativitet det också möjligt att se "vanligt nyskapande" i vardagsverksamheter som något som alla kan delta i. Det kreativa blir på det viset inte förbehållet ett fåtal t ex konstnärer (aa). Vygotsky menar till och med att mångfalden i erfarenheter är det som gör fantasi och kreativitet möjlig. Fantasin i verksamhetsteorin är alltså absolut inte något skapande ur intet. Ytterligare en teoretiker inom verksamhetsteorin (Kurdriavtsev, 1998/2002) menar att fantasin hos barn är både produktiv och realistisk och dessutom måste ges en begränsad kontextuell inramning att verka inom för att komma till sin rätt.

## 1:4 Sammanfattande utgångspunkter

Studiens utgångspunkter bygger alltså på flera delar. Dessa delar kompletterar varandra. Den första delen berör min egen yrkeserfarenhet från omsorger om funktionshindrade. Den delen ger en allmän bakgrundsinformation när det gäller området omsorger om funktionshindrade. Denna inledande del berör också den i dessa omsorger genomförda strukturomvandlingen och den därpå följande sammanslagningen med övriga omsorgsverksamheter i kommunen. Detta görs för att praktiskt exemplifiera hur kontexter och situationer förändrats och därmed också visa hur möjligheter för personer med funktionshinder förändrats.

Den andra delen av utgångspunkterna bygger på den sedan länge vedertagna tankegången om den miljörelaterade synen på funktionshinder. Funktionshinder är inte en individuell egenskap utan utgörs av den genomslagskraft som en skada eller sjukdom har eller får i en viss kontext. Funktionshinder manifesterar sig som aktivitetsinskränkningar. Uppmärksamheten riktas alltså mot den kontext eller miljö i vilken ett funktionshinder framträder och det som då är intressant är inte om kontextuella faktorer är betydelsefulla för barnens funktion utan hur olika kontexter kan verka hindrande eller underlättande.

Denna den andra delen av utgångspunkterna ger så, för att komma längre i en förståelse av förskolan som kontext, en historisk tillbakablick på förskolan i Sverige likväl som en jämförelse med förskolan i Frankrike. Det miljörelaterade synsättet på funktionshinder för också med sig att förbättringar av förskolevistelsens kvalitet kan uppnås genom kontextuell förändring. Omsorgsbegreppet belyses, likväl som olika sätt att erbjuda omsorg, hjälp och service till personer med funktionshinder.

Den sociala forskningen kring funktionshinder ringas in till att här gälla ett institutionellt/organisatoriskt område som också innefattar den verksamhet som bedrivs i en sådan organisation (här förskolan). Avhandlingen fokuserar alltså inte socialt samspel mellan individer annat än som en funktion och ett resultat av den kontext i vilken den förekommer. Tidigare studier om funktionshindrade barns vardagsverklighet i förskola sedd som organisation och där den inre verksamheten utgör den nära miljön finns i stort sett inte tidigare.

Den tredje och sista delen i utgångspunkterna utgörs av ett aktivitetsperspektiv där barns (och människors) aktivitet, handling och lek analyseras och belyses teoretiskt. De teorier som behandlas hör hemma inom en strukturfunktionalistisk tradition och inom den s k verksamhets- eller aktivitetsteorin. Den första teoretiska inriktningen representeras av Émile Durkheim och Robert Merton medan aktivitetsteorin framförallt företräds av A N Leontev .

Avhandlingens intresseområde kan nu ringas in. Studien bygger alltså i grunden på den miljörelaterade synen på funktionshinder. Det blir därför intressant att studera den miljö till vilken barnen med funktionshinder har sin förskolevistelse förlagd. Denna inriktning innebär alltså inte att studera om miljön har betydelse för barnens aktivitet och lek i förskolan, utan hur denna miljö stödjer och styr barnens aktiva lek. Studiens mest centrala intresse är alltså ett aktivitetsperspektiv. Detta aktivitetsperspektiv innebär att göra en aktivitetsanalys av förskoleverksamhet för barn med funktionshinder. Aktivitetsanalysen görs med utgångspunkt i en modell (Nelson, 1987) som också tidigare använts i en studie av funktionshindrade barns lek i förskolan (Skogman, 1998). Denna modell bygger på att en aktivitet består av både en aktivitetsstruktur (eller form) och ett aktivitetsutförande. I modellen ses denna struktur som föregående utförandet. Detta betyder att strukturen styr , lockar fram och vägleder utförandet av en aktivitet. Det betyder också att

strukturen innehåller kulturellt förankrade normer för ett typiskt utförande. Att närma sig denna struktur teoretiskt har ovan gjorts genom en genomgång av teorier inom en strukturfunktionalistisk tradition. Den andra delen i aktivitetsanalysmodellen utgörs så av det praktiska utförandet. Detta utförande har ovan belysts genom den sk aktivitets teorin. Denna har i sig själv strukturella inslag och ger därför också ytterligare belysning av den strukturella delen i modellen. Aktivitetsanalysens båda delar, struktur och utförande, står i ett dynamiskt förhållande till varandra. Detta betyder att strukturens stödjande och styrande funktion inte fungerar determinerande. Strukturer kan förändras genom det aktiva utförandet. Detta förhållande illustreras i en dialektisk modell som på så sätt utgör det direkta avstampet för aktivitetsanalysen.

## 2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att söka kunskap om hur förskolor och förskoleverksamhet för barn med funktionshinder är ordnade och arrangerade. Detta betyder för det första att förskolan undersöks som institution och organisation för barn med funktionshinder vilket inkluderar den verksamhet som förekommer där. Förskolan beskrivs då som den vardagskontext den utgör för barn med funktionshinder. Avhandlingen syftar för det andra till att vara teorigenererande vad gäller aktiviteter och lekar för funktionshindrade barn. Syftet är då att göra en aktivitetsanalys. En aktivitetsanalys innefattar både strukturer och utförande. De funktionshindrade barnens egen aktivitet med eller utan assistans av andra ingår alltså också i aktivitetsanalysen, likväl som identifiering av leksätt som kan ses som alternativa utförandemöjligheter.

Studien fokuserar alltså både förskolan som vardagskontext och mera specifikt analys av de aktiviteter som förekommer där.

Frågeställningarna kommer då att lyda:

- Hur kan förskolan som institution/organisation och vardagskontext för barn med funktionshinder beskrivas som helhet (och med stöd av de ur aktivitetsanalysen framvuxna begreppen)?
- Hur är aktiviteter och lekar ordnade och arrangerade för barn med funktionshinder?
- Vilka begrepp kan genereras för analys av dessa aktiviteter struktur?

- Hur utför de funktionshindrade barnen lek och aktivitet i de olika situationerna?
- Hur utför personalen sin assistans i de olika aktivitets-situationerna?

### 3 Metod

Efter att så här långt ha ringat in intresseområdet för studien, angivit i vilket perspektiv detta område studeras och dessutom angivit syftet har turen så kommit till sättet på vilket kunskap om detta intresseområde kan inhämtas, dvs. datainsamlingsteknik, metod och metodologi.

#### 3:1 Att samla in relevanta data

Datainsamlingen inför avhandlingsskrivandet är gjord genom deltagande observation. Förenklat kan man säga att observationer väljs när man vill veta något om vad och hur människor gör och inte vad de säger att de gör. Det betyder också att man lyssnar och frågar i naturliga situationer utan att formalisera detta till intervjuer. Vid observationernas början hade jag ingen färdig frågeställning, denna/dessa växte fram efterhand. Jag hade dock ett utgångsperspektiv som bestod av det intresseområde som ringats in i den föregående texten. Mina observationer fokuserar aktivitet och lek hos barn med funktionshinder i förskola. Från början har jag också tänkt och observerat i situationer. Med situationer menas sådan verksamhet som har en någorlunda avgränsbar kontur. Den dagliga samlingen i förskolorna är ett tydligt exempel på detta, men de flesta andra aktiviteter är också möjliga att se som avgränsade situationer, t ex innebandy i korridoren, lek i dockvrån osv. Att observera på detta sätt faller sig naturligt när det är aktiviteter och inte personer som undersöks. Mycket av förskoleverksamheten består av regelbundet återkommande aktiviteter och denna struktur har jag naturligtvis nyttjat. Att jag har observerat i situationer betyder inte att jag i förväg hade definierat några särskilda situationer som jag sedan gick ut i fältet för att undersöka. Specifikt vilka situationer det skulle bli stod alltså initialt öppet. Som tidigare nämnts var dock fokus, intresseområde och perspektiv redan valt. Detta gav en möjlighet att fokusera observationerna men det tillät också en

öppenhet för aktivitetssituationer som jag i förväg inte hade kunnat ana mig till. I mina observationer av barnens aktivitet och lek har jag i analysen dragit slutsatser om verksamhetens och aktivitetens struktur medan man på förskolorna oftast gör tvärtom. Om något problem uppstår fokuserar man det enskilda barnet och dess personliga egenskaper medan aktivitetens organisation inte uppmärksammas på samma sätt. Det är här denna studie förhoppningsvis kan tillföra något nytt.

Fältarbete och observationer genomfördes från november 2000 till och med september 2001. Observationer har gjorts på fem olika förskolor. Sammanlagt har ca 200 situationer där observerats och analyserats. Det betyder i genomsnitt ungefär 40 situationer på varje förskola (antalet varierar från 35 till 48).

Deltagande observation har genomförts på fem förskolor. Den första förskolan valdes utan min inblandning. Därefter har valen av förskolor gjorts med eftertanke och med vägledning av observationsdata och tidiga analyser av dessa. Under observationstiden på den första förskolan bestämde jag mig också för att som en första preliminär och grov indelning av förskolornas verksamhet använda en indelning som tidigare använts (Skogman, 1998). Detta innebar att förskoleverksamhet där den fria leken har ett stort utrymme till att börja med kom att betecknas som förskolor med en ostrukturerad verksamhet. Andra förskolor där planerade, förberedda eller personalledda aktiviteter och lekar har ett större utrymme kom att istället, under detta första skede, att kallas för strukturerad förskoleverksamhet. I den senare analysen övergavs dessa preliminära ingångskategorier. De kategorier för aktivitetssituationerna som senare blev analysens resultat uppstod dock tidigt i observationerna. Redan på den första förskolan observerade jag t ex situationer som kan kallas rituella. Detta tog jag naturligtvis med mig i de fortsatta



observationerna. Tidigt under observationsfasen delades också barnen in i barn med grava funktionshinder och barn med lindriga funktionshinder. Detta har redan diskuterats (se s 10-11).

Valet av förskolor har gjorts utifrån kontraster och likheter dels mellan struktur i förskoleverksamheten, och dels vad gäller barnen och deras grava respektive lindriga funktionshinder (Glaser & Strauss, 1967). Att se till aktivitets- och lekutförande för barn med grava funktionshinder respektive barn med lindriga funktionshinder kan säga något om gemensamma villkor för barn med funktionshinder i förskolan som existerar där trots individuella olikheter. Att jämföra olikheter i villkor för barn med liknande förutsättningar, säger istället något om variationen i förskoleverksamhet för denna grupp av barn. Observatören har i valet av observationsställen en aktiv roll att just välja platser (förskolor) där intressanta och relevanta data kan förväntas finnas (aa).

Tre reguljära förskolor med ett individintegrerat barn på vardera samt två specialförskolor avsedda endast för barn med funktionshinder ingår i observationerna. Jag har med avsikt försökt att under fältfasen utsätta mig själv för kontrasterna mellan reguljära förskolor och specialenheter, lek och aktivitet för barn med lindriga funktionshinder och barn med grava funktionshinder samt verksamhet dominerad av fri lek och verksamhet där mer organiserad och planerad verksamhet förekommer i större utsträckning. Genom detta har olika slags jämförelser blivit möjliga och jag har också kunnat observera en variation av aktivitets- och leksituationer för barn med funktionshinder. Dessutom har jag försökt bilda mig en uppfattning om förskolorna som helheter och som organisationer, vilket också inkluderar personal och personalkategorier.

De funktionshindrade barnen som ingår i studien har alla det gemensamt att de har en personal avsatt för sig. I den reguljära förskolan är detta en resursperson som är särskilt anställd för det funktions-

hindrade barnet. Denna är oftast förskollärare. På specialenheterna är personalgruppen så tilltagen att det i regel finns en personal för varje barn, även om detta inte alltid är samma person. På de reguljära förskolorna är det framför allt resurspersonen som varit min samarbetspartner. På den ena specialenheten har samarbete kring inträde och observationer kunnat spridas till flera i personalgruppen medan det på den andra specialenheten framför allt varit den förskollärare som var ansvarig för förskoleverksamheten som i första hand blev min samarbetspartner. All personal (och barn) har dock gärna velat visa och berätta och alla har varit vänliga och hjälpsamma.

Varje förskola kontaktades först på telefon. Vid detta första telefonsamtal berättade jag om min studie och mitt forskningsintresse. Jag bad resurspersonen att tala med det funktionshindrade barnets föräldrar och sina arbetskamrater om man kunde tänka sig att låta mig observera, anteckna och senare göra videoupptagningar i deras förskoleverksamhet. Direkt efter detta telefonsamtal skickade jag också över ett informationsblad om studien att sättas upp på anslagstavlan för föräldrainformation, så att också övriga föräldrar kunde få en första information. När det funktionshindrade barnets föräldrar och personalgruppen sagt ja bestämdes en tid för när observationerna kunde börja. Den första dagen i fält lämnade jag också över en bunt informationsblad och tillståndsblanketter. Dessa kunde sedan distribueras till alla föräldrar genom förskolans egna rutiner. Alla föräldrar, utom två familjer, har lämnat sitt skriftliga medgivande om att observationer och videoupptagningar av deras barns förskoleverksamhet fick göras. På den förskola där de barn vistades vars föräldrar inte ville att barnen skulle videofilmas fick detta göras under några dagar då dessa barn var frånvarande. Väl på plats i förskolan har jag också försökt att informera barnen. I den reguljära förskoleverksamheten och inför barngruppen har jag undvikit att peka ut det funktionshindrade barnet. Som förklaring till

varför jag var där har jag bara sagt att jag vill lära mig om hur de leker där på förskolan och att det var därför som jag ville vara med och titta på. På de båda specialenheterna har inträdesförfarandet i stort gått till på liknande sätt.

Mina observationer har alltså skett öppet. Personal, barn och föräldrar visste att jag var där för att observera. När det gäller mitt forskningsintresse och fokus var det bekant för alla vuxna, alltså personal och föräldrar. I början av observationsperioden var jag också lyhörd för personalens synpunkter. Senare under fältperioden minskade min känslighet även om jag naturligtvis lyssnade till vad man berättade för mig också då. Samarbetet mellan mig som observatör och barn och personal som aktörer har fungerat bra. Samtal har ofta förts i förbifarten om vad som hänt, men också lite längre samtal och introduktion till förskolan och verksamheten har förekommit. Endast på en av förskolorna möttes jag av viss misstänksamhet från personalgruppen i början av observationerna. Troligtvis hade inte information om mitt forskningsintresse nått fram till alla. När detta rättades till kunde observationerna fortsätta på ett konstruktivt sätt. I förhållande till barnen var som redan nämnts fokus för studien delvis dolt. Detta skedde av etiska skäl och för att inte i onödan utsätta de funktionshindrade barnen för besvär orsakade av studien.

Under fältarbetsfasen har jag varit observatör. Det betyder att jag varken arbetat tillsammans med personalen eller deltagit i leken tillsammans med barnen. Jag har inte arrangerat några situationer och dessutom bett personalen att inte göra avsteg från den vanliga vardagsverksamheten under observationerna. Jag har velat observera förskoleverksamhetens vardag och det var därför viktigt att man inte arrangerade situationer speciellt för att jag var där. Jag

har i stort sett varit passiv, tittat och lyssnat på vad som hänt. I förskolan som omsorgsarbetsplats finns också ett slags "arbets- eller omsorgskultur" som innehåller mycket information. Personalens arbete skapas och återskapas genom kontinuerligt "prat" om vad som görs nu och vad som skall göras snart. Detta är något som jag också känner igen från egen erfarenhet av arbete i handikappomsorg. Den observatör som lyssnar uppmärksamt på vad personalen samtalar om får veta mycket om det dagliga livet i förskolan. Mycket mer än genom att fråga och få svar direkt riktade till observatören. Att vara observatör är att vara i en marginaliserad position (Ehn & Klein, 1994) där bristen på verklig delaktighet ger möjlighet att se, höra och kanske göra utan att egentligen påverka händelseförloppet. Observatörsrollen kräver dessutom lyhördhet och empati. Det fanns tillfällen när jag hade svårt att låta bli att börja arbeta tillsammans med personalen. Omsorgsarbetet har så pass många likheter med mina tidigare arbetserfarenheter att jag ibland kom att känna mig osolidarisk genom att bara titta på. Det uppstod också situationer där jag faktiskt blev aktiv i arbetet, t ex vid några måltider eller när barnen gick till handgripligheter mot varandra och ingen personal fanns i närheten.

Innan jag gick ut i förskolan var jag förberedd på den "risk" det kunde innebära att identifiera mig med personalen för mycket. Jag var alltså medveten om risken att "go native" (Patton, 1990). Trots det har jag efter avslutat fältarbete upptäckt att jag ibland faktiskt gjort just detta. Jag såg ibland det personalen såg, dvs såg situationen ur ett personalperspektiv. Vid analysen har jag senare kunnat notera att vissa situationer också är möjliga att se och värdera på andra sätt. Jag fick alltså anledning att omvärdera vissa av mina observationer senare och vid skrivbordet. Att "go native" har på det sättet gett mig flera infallsvinklar på samma situationer. Det är mycket möjligt att jag inte blivit så väl bemött och insläppt som jag blev om jag inte hade satt på mig personalens "glasögon". Att där

och då försöka hävda en avvikande mening eller ett annat perspektiv hade troligtvis kunnat orsaka problem som hade minskat mina möjligheter att få ett informationsrikt material. Det var också först vid skrivbordet och när jag fått distans som jag kunde värdera några situationer kritiskt. Under observationernas gång upptäckte jag i dessa fall inte mycket att kritisera.

På de reguljära förskolorna har jag följt det individintegrerade barnet och dennes resursperson i alla aktiviteter som förekommit. På specialenheterna har det med nödvändighet gått lite annorlunda till. På den ena kunde jag ha min utgångspunkt i en barngrupp och följa den genom en veckas verksamhet. Detta kom att innefatta också avdelningsövergripande aktiviteter och tvärgrupper av olika slag. Observationerna fokuserades under fältfasen till att slutligen gälla framför allt tre barn. På den andra specialenheten fokuserades också observationerna till tre barns förskoleverksamhet. Här fanns två barn i förskoleåldrar och dessa var naturligtvis självskrivna. Dessutom ingår ett äldre barn som också deltar i samma förskola. Omvårdnadssituationer, som dusch eller blöjbyten, har inte observerats på någon av förskolorna.

Observationerna har gjorts i två faser. Fas 1 har bestått av observationer med fältanteckningar och fas 2 av observation med videoupptagning. Anteckningarna under fas 1 har sällan förts direkt i situationen utan jag har istället gått ifrån en stund för att anteckna vad som hänt och inte hänt. Jag har försökt att undvika att observera mer än 3-4 timmar i sträck vilket föll sig naturligt i ett morgon- och ett eftermiddagspass med lunchuppehåll emellan då anteckningar och kommentarer kunnat skrivas ner. Jag tror inte att mina observationer eller videoupptagningar påverkade verksamheten på något nämnvärt sätt. När barnen kommer igång med sina aktiviteter glömmar man vuxna personer som inte själva pockar på uppmärksamhet. Fas 1 har sammantaget pågått ca en vecka på varje förskola. Detta betyder inte alltid en vecka i sträck. Några hela

dagar i början för att få en upplevelse av vad "detta är för ställe" har oftast varit det bästa men senare har planerade inbrott ofta kunnat ge mer relevanta data. Från första kontakt tills dess att observationernas båda faser avslutats har i regel 2-3 månader förflutit. Under denna period har jag haft kontinuerlig kontakt med den berörda förskolan, oftast per telefon. Förskolan är en levande verksamhet där allt inte är möjligt att planera i förväg. Någon aktivitet blir inställd, det funktionshindrade barnet är bortrest eller på hjälpmedelscentralen eller någon har blivit förkyld och därför stannat hemma. Vid sådana kontakter ges också information om tankar och värderingar kring den egna verksamheten i förskolan t ex hur man prioriterar och värderar olika inslag i förskolans liv. Sådan information har också varit till nytta för mig som observatör och avhandlings-skrivare.

När observationerna sattes igång hade jag föresatt mig att vara öppen för det positiva. I studier som rör personer med funktionshinder är det allt för lätt att ensidigt fokusera problem och inte tillmäta det positiva tillräcklig uppmärksamhet. På det sättet finns risk att endast brister i miljö och hos barnen framkommer. Förhoppningsvis har detta bidragit till balans i observationer och analys.

Som tidigare nämnts har observationerna gjorts i två faser, fas 1 och fas 2. Under fas 1 veckan, och mellan observationstillfällena, har kontinuerlig bearbetning av fältanteckningarna skett. Frågor och funderingar har tagits med från det ena tillfället till det andra och mellan den ena förskolan och den andra. På det sättet har analysen påbörjats redan under observationernas gång. I vissa situationer, särskilt när det gällde barnen med grava funktionshinder, har jag "kollat av" mina observationer mot personalens direkt och på plats. Detta torde stärka trovärdigheten i observationerna. Under fas 1 har ett val av situationer för videofilmning gjorts. Dessa situationer har varit sådana som varit särskilt intressanta

och som också varit typiska eller vanliga i den observerade förskolans verksamhet och för det funktionshindre barnet där. Detta kan ses som det som Glaser (1978) kallar *theoretical sampling*, dvs att tidigare data och en påbörjad analys av dessa legat till grund för den fortsatta datainsamlingen. I slutet av fas 1 veckan har jag sålunda, för resurspersonalen, presenterat ett förslag på sådana situationer som senare skulle videofilmas i fas 2. Förslaget har sedan diskuterats igenom med denna person för att situationerna verkligen skulle ge den typiska bild av barnets lek- och aktivitetsutförande som eftersträvades. Också detta torde stärka trovärdigheten i studien. Fas 2 har också den pågått under ungefär en veckas tid på varje förskola.

Min ursprungliga tanke att under fas 1 identifiera och välja ut situationer som sedan under fas 2 kunde videofilmas har dock inte helt och hållet kunna följas. Mycket av förskoleverksamheten består av regelbundet återkommande aktiviteter (det tydligaste exemplet är de dagliga samlingarna). Utförandet från gång till gång är emellertid inte alltid exakt lika. Även om man har en gymnastik- eller rörelsegrupp en gång i veckan, eller samling varje dag, gör man inte alltid precis lika. Det finns ändå så mycket gemensamt vid alla gymnastik- eller samlingstillfällen att det är möjligt att kalla dem just detta. Vid jämförelse mellan situationer kan det som på så sätt skiljer sig åt mellan olika samlingstillfällen eller mellan olika gymnastikstillfällen läggas åt sidan. Det som sedan blir kvar är de villkor som gäller varje gång och som utgör samlingens eller gymnastikens minsta gemensamma nämnare. Det är dessa villkor som säger något om situationers struktur.

Sammantaget har observationerna i fas 1 och fas 2 varat i ungefär två veckor av effektiv tid på varje förskola. Som tidigare nämnts har dock kontakter och observationer varit utspridda över 2-3 månader. Egen yrkeserfarenhet från handikappomsorg och tidigare studier av

funktionshindrade barn i förskola (Skogman, 1995, Skogman, 1998) gjorde att observationerna kunde utföras under en relativt kort tidsperiod. Patton (1990) skriver att man ska observera tillräckligt länge som behövs för att få relevanta data. Med relevanta data avses då tillräckligt med data för att kunna uppfylla det uppställda syftet för studien (aa). Den eftersökta kunskapen gäller aktivitetsstrukturer. En aktivitetsstruktur är ett abstrakt fenomen och är som sådant inte observerbart. Det som är observerbart är barnens och personalens utförande i situationen. Under fältfasen gjordes analyser under hand men de slutliga abstrakta kategorierna analyserades fram vid skrivbordet och efter avslutad fältfas. Efter observationer på fem förskolor började dock en upplevelse av ett mönster i de observerade aktiviteterna att infinna sig. Det var samma saker man gjorde med barnen överallt, också på specialförskolorna, fast i lite olika arrangemang. Mina mer abstrakta kategorier är grundade i dessa rådata. Jag har inte heller saknat ytterligare data senare under analysens gång och drar därför slutsatsen att de data som finns utgör tillräckligt underlag för att uppfylla studiens syfte.

Efter avslutad fältfas består mina rådata alltså av dels fältanteckningar och dels av videoupptagningar. Videomaterial har den fördelen att det ger ett tätt, informationsrikt material som dessutom kan ses om och om igen och på olika sätt (Bottorf, 1994). Ett videoinspelat material kan emellertid ha den nackdelen att den vidare kontexten i vilken en aktivitet utspelar sig inte kommer med (aa). På det sättet kommer mina material att komplettera varandra. Både observationer med anteckningar och observationer med videoupptagning ger också ett material med hög grad av autenticitet i den meningen att det är så "lika" den verkliga situationen som möjligt (Scheff & Starrin, 1996).

I mitt utgångsperspektiv står aktivitetsstruktur och aktivitetsutförande i ett dialektiskt förhållande till varandra. Den modellen ingår i de teoretiska utgångspunkterna för mitt aktivitetsperspektiv.



Datainsamling och observationer fokuserar ett *nu* i denna modell och har inte den dynamik som ingår i själva modellen. Detta är gjort för att hållbara kategorier och begrepp skulle kunna genereras fram ur data. Datainsamlingen fokuserar alltså inte utveckling, varken hos aktiviteter eller barn. Det betyder däremot inte att den genererade teorin för aktivitetsanalys inte senare skulle kunna användas för just studier av utveckling. En av avsikterna är ju just detta – att på sikt kunna bidra till att en vettig förskoleverksamhet för barn med funktionshinder kan utvecklas. I detta arbete kan säkert modellen för aktivitetsstrukturen också komma att modifieras.

Inledningsvis skrev jag att observationer väljs för att man söker kunskap om vad och hur människor gör och inte vad de säger att de gör. Det betyder naturligtvis inte att man inte lyssnar till och pratar med dem man träffar vid observationerna. Detta formaliseras däremot inte till intervjuer. Människors perception är selektiv och vid en intervju är det den svarandes selektiva perception man får ta del av. I en teorigenererande observationsstudie leder observerade data och påbörjade analyser av dem vidare till vad som ska observeras härnäst. Att vara observatör innebär däremot inte att bara använda sina sinnen. Det krävs också en förberedelse och att ta rollen som forskare i situationen (Patton, 1990). Ingen går omkring och är en koncentrerad observatör till vardags. Som observatör får man tillfälle att uppleva situationen själv och inte bara höra berättas om den eller läsa om den. Även om man är mycket noga med att anteckna kan man aldrig anteckna allt man upplever. Minnet av upplevelserna finns dock kvar och kan senare nyttjas vid analysen. Dessutom kan man ibland observera det som tas för givet eller som är känsligt eller tabu, och som man därför inte talar om.

Som observatör vill man "vara med" i olika situationer utan att tappa all distans. Vägledande blir hur man kan få så bra data som möjligt. I förskolan handlar det om att inte bara återge personalens

(eller barnens) versioner av vad som händer utan att försöka se i andra eller nya perspektiv för att kunna tillföra ny kunskap. På det viset sätts analysen igång i samma stund som observationerna startar. Några av mina informanter (resurspersonerna) ville spontant introducera mig den första dagen. De berättade om förskolan, barnen och sina arbetskamrater. De visade ibland också runt i lokalerna. Vid sådana tillfällen var det många gånger uppenbart att de var angelägna om att ge en så positiv bild av förskolan och de funktionshinderade barnens förskoleverksamhet som möjligt. De ville visa att vi klarar det här. Efter några dagar på förskolan visade det sig också finnas en inofficiell uppfattning om samma saker som man som observatör kan få ta del av på olika sätt när man blivit mer bekant. Kombinationen av dessa två, den officiella och den inofficiella bilden, kan på så sätt berika analysen.

Datainsamlingen startade med ett intresseområde som redan ringats in i utgångspunkterna. Detta betyder att inget formellt formulerat problem eller några i förväg konstruerade kategorier togs med ut till fältet. Stråvan var alltså att börja observera med så stor öppenhet som möjligt inom det valda intresseområdet eller perspektivet. Detta perspektiv har anknytning till min tidigare yrkesmässiga erfarenhet. Även i en grounded theory-studie är detta tillåtet (Glaser, 1998). Ett öppet förhållningssätt i observationerna gjorde att jag inte läste mig i alltför fasta spår på ett för tidigt stadium. Mitt utgångsperspektiv vägledde mig och gjorde det möjligt att fokusera mina observationer för att så få relevanta data. Utan att tappa bort mitt aktivitetsperspektiv kom jag också att observera vänskapskontakter mellan barnen och personalens arbetssätt vad gäller barnens sociala liv. De teorier som redovisats i utgångspunktskapiteln lästes, som redan tidigare nämnts och så som rekommenderas i metodlitteratur (Glaser & Strauss, 1967, Starrin 1996, Glaser, 1998, Strauss & Corbin, 1998) först efter det att aktivitetsanalysen kommit så långt att den började ta form.

### 3:2 Efter fältfasen – att göra observationer teoretiskt tillgängliga

Min analys av data syftar åtminstone delvis till att generera ny teori. Att försöka generera ny teori inom förskolans område kan kanske verka alltför djärvt. Det saknas dock, och som jag tidigare försökt argumentera för en fungerande aktivitetsanalys av förskolans verksamhet. Dessutom saknas kunskap om vardagsliv och vardagsaktiviteter för personer med funktionshinder. Analysen har, som jag också tidigare och flera gånger nämnt, påbörjats redan under datainsamlingens gång. Detta avsnitt ska beröra den analys som utfördes både under och efter avslutad fältfas och ska alltså i första hand handla om den metod eller den kombination av metoder som jag därvid har använt.

När jag lämnade fältet hade jag alltså fältanteckningar med kommentarer från fas 1 och ett videomaterial från fas 2 som ännu inte transkriberats och som också till största delen var helt obearbetat. Den påbörjade analysen byggde så här långt på mina fältanteckningar och kommentarer samt på samtal med personalen. Transkribering av videomaterial är mycket tidskrävande, men också givande för att komma vidare med analysen. Sammanlagt har ca 10 timmar videofilm transkriberats. Inspelat tal har transkriberats ordagrant medan rörelser och handlingar beskrivits så noga som behövdes för att använda dessa vid analysen. Det betyder att man t ex kan läsa sig till att någon springer fram till pianot, knuffar ett annat barn eller öser sand i en hink men att i övrigt inte varje liten rörelse transkriberats. Noggrannheten i dessa rörelsetranskriptioner har styrts av den situation i vilken de utspelar sig.

Fältanteckningar och transkriberat videomaterial har sedan lästs om och om igen, samtidigt som "memos" skrivits. En viktig del av

teorigenereringen är just skrivandet av teoretiska anteckningar eller memos (Glaser, 1978). Teoretiska anteckningar förs under hela forskningsprocessen alltså under fältfasen, kodningen (som jag återkommer till senare) och över huvudtaget när som helst när nya tankar och idéer infinner sig. Dessa anteckningar är ett slags detaljerade beskrivningar och har till avsikt att höja analysen till en teoretisk nivå (aa). En memo-anteckning kan vara ett kort stycke eller ett par sidor, men det som är viktigt är att de blir lätt överblickbara och lätt kan sorteras. För dessa teoretiska anteckningar har ytterligare en uppgift, nämligen den att relatera koder till varandra, generera analytiska egenskaper som kan fylla igen luckor i den framväxande teorin och utveckla hypoteser för hur de olika teoretiska delarna hänger samman. När det gäller att skriva dessa teoretiska anteckningar gäller det att hitta sin egen stil och att inte lägga alltför stor vikt vid den formella utformningen, vilket kan göra att man tappar själva syftet med anteckningarna (Strauss & Corbin, 1998). Under mitt arbete med analysen har jag skrivit "memos" som varit värdefulla för att bryta mig in i rådata och för att försöka göra dem teoretiskt tillgängliga och begripliga. Fyrfältstabeller och andra figurer har också hjälpt mig i detta arbete.

Situationerna för aktivitet och lek har varit enheterna för min analys. Som tidigare nämnts har sammanlagt ca 200 situationer bearbetats och analyserats. Genomgående i analysen har jag försökt att tillämpa *det funktionshindrade barnets intresse*. Utifrån utförandet i situationen har jag sedan dragit slutsatser om de bakomliggande strukturerna. Att samtidigt som man samlar in data också göra vittgående analyser är ofta svårt (Hammersley & Atkinson, 1995). Flera olika försök till öppen kodning och organiserande i teman gjordes (Glaser, 1978, Hammersley & Atkinson, 1995, Patton, 1990, Starrin, 1996, Strauss & Corbin, 1998). Dessa första koder utgjordes av vardagliga företeelser i den konkreta kontexten. Den vardagsnära kontexten består egentligen av ett oändligt antal

konkreta omständigheter. Försöket att kategorisera dessa på ett meningsfullt sätt lades ganska snabbt åt sidan eftersom jag gjorde den bedömningen att detta knappast skulle tillföra ny kunskap eller vara tillräckligt för att utgöra underlag för en fungerande aktivitetsanalys. Funktionshindrade barns passivitet och utanförskap i förskolan är redan väl känd (Janson, 1999). Att försöka formulera hypoteser utifrån dessa mina tidiga koder gav ingenting nytt. Situationer jämfördes med varandra utifrån både likhet och olikhet t ex samlingar med innebandy och docklek eller samlingar med varandra för att så småningom komma fram till en mer abstrakt indelning som kan ge en fördjupad och mer detaljerad analys. Dessa mer abstrakta kategorier (som kom att bli mina typsituationer) ledde också till att de konkreta situationerna kom att grupperas om och att aktivitetssituationerna framstod på ett nytt sätt och i ett nytt perspektiv. Man skulle kunna säga att rådata skakades om för att sedan falla på plats i ett nytt mönster. Detta nya mönster innebär t ex att alla samlingar inte kommer att tillhöra samma typsituation men att typsituationerna trots detta ändå är grundade i rådata. Glaser (2001, s 10) skriver att grounded theory är ett slags analys av latent strukturer som visar på grundläggande mönster inom det substantiva området. På detta sätt har en möjlighet att senare vidareutveckla aktivitetsanalysen till att också kunna användas inom andra områden än förskoleverksamhet byggts in redan från början. Typsituationerna med deras egenskaper och dimensioner är också ett sätt att höja analysen från den konkreta vardagsnivån (Starrin, 1996). En huvudkategori framkom även under denna kodningsomgång. Några försök att integrera de nya kategorierna till varandra gjordes också nu. Aktivitetsanalysen började med andra ord att ta form och i detta läge gjordes den litteraturgenomgång som senare resulterade i det redan redovisade avsnittet *Ett aktivitetsperspektiv*. I den senare och fortsatta analysen har jag integrerat och tagit hjälp av litteratur från detta avsnitt och dessutom av annan litteratur som kommer att redovisas i resultatavsnitten.

Analysen av data för avhandlingen har gjorts med hjälp av kvalitativ metod där framför allt andan i grounded theory metoden varit vägledande. Analysmetoden har inte följts till punkt och pricka utan analysen har styrts av en förhoppningsvis omdömesgill och ändamålsenlig tillämpning. Syftet med en kvalitativ analys är att producera fynd och att beskriva (Patton, 1990) samt att försöka åstadkomma teoritillskott (Glaser, 1978, Starrin, 1996, Strauss & Corbin, 1998). Att beskriva och att utveckla teoretiska modeller på mikronivå är också kännetecknande för en etnografisk metod (Hammersley & Atkinson, 1995).

I ingen av de ovan angivna kvalitativa inriktningarna styrs datainsamlingen av på förhand definierade kategorier eller begrepp och samtliga påbörjar också analysen av data samtidigt med datainsamlingen. Kvalitativa studier och kanske framför allt de med en etnografisk inriktning samlar in data utan att på förhand fokusera studien (Patton, 1990, Hammersley & Atkinson, 1995). Grounded theory metoden medger däremot en perspektivinriktning av datainsamlingen redan från början och strävar inte efter att lika allsidigt belysa alla aspekter av ett substantivt område.

Kvalitativa analyser koncentrerar insamlade data till ett mönster och vill genom detta göra dem teoretiskt begripliga. Det finns egentligen inga absoluta regler för hur en kvalitativ analys skall gå till men väl olika förslag som kan användas som vägledning (Patton, 1990). Den kvalitativa analysen har ibland setts som en mystisk process som det inte är någon idé att prata om eller försöka undervisa om (Hammersley & Atkinson, 1995). Kreativitet och fantasi behöver emellertid inte motverkas av att det också finns strategier (aa). Jämförelse mellan data/situationer och mellan data/situationer och genererade begrepp i ett upprepande mönster är gemensamt för alla kvalitativa metoder. I grounded theory varnar man dock för "overconceptualization" och menar att man inte bör gå längre än det analytiska värdet för den aktuella studien (Starrin, 1996, Strauss & Corbin, 1998).

Kvalitativa analyser kan indelas i dem som till största delen är *beskrivningar*, de som är *beskrivningar baserade på genererade teoretiska kategorier och begrepp* och med stöd från litteratur och sådana som är rent *teorigenererande* (Glaser, 2001). Det sistnämnda, dvs rena teorigenererande studier torde vara det både svåraste och ovanligaste. Kvalitativ analys som innehåller både beskrivning och en teorigenererande analys är troligtvis den vanligaste ambitionsnivån i de flesta studier med kvalitativ inriktning.

Grounded theory metoden skiljer sig från andra kvalitativa inriktningar genom att ha flera förhållandevis väl utarbetade steg i analysarbetet, men som ofta utförs parallellt (Glaser, 1978). Gemensamt för dem är dock att man alltid börjar med en öppen kodning och att denna kodning inte innebär en sortering av data i redan fixerade kategorier. Den öppna kodningen syftar till att ge en överblick över data, bryta upp data och överhuvudtaget ge en uppfattning om vad som kan vara relevanta mönster i det substantiva området som studeras. Den öppna kodningen är också ett sätt att börja lyfta analysen från den empiriska nivån och avslutas när en kärnkategori utsetts. Därefter påbörjas integreringen till en ny teori genom den selektiva kodningen. Analysarbetet i denna studie följde i stort nämnda steg vilket då också kommer att betyda att de båda kodningarna varvades dels med varandra och dels med memo-skrivning. Kärnkategorin som i mitt fall utgjordes av anomileken uppstod under denna öppna kodning. Som tidigare nämnts började jag först att koda konkreta aktivitetssituationer för att när detta visade sig inte leda någon vart, istället skaka om data så att dessa föll på plats i ett nytt mönster. Detta var då ett sätt att bryta upp data och alltså en del av den öppna kodningen. Det nya mönstret bestod av början till typsituationerna med deras respektive egenskaper. När detta mönster började ta form gjordes så litteraturgenomgången. Det fortsatta analysarbetet tog därefter, som också tidigare nämnts, stöd i denna och annan litteratur. Växelvis och parallellt med den öppna

kodningen gjordes också den selektiva kodningen som är själva integreringen av typsituationerna och anomileken till varandra. Ny teori uppstår ofta i just nya sätt att integrera och kombinera begrepp (Glaser, 1978) och på det sättet kan ett nytt perspektiv träda fram också på ett redan tidigare känt område.

När datainsamling och analys sattes igång funderade jag över om något datorprogram skulle kunna vara till nytta för mig i analysarbetet. Kaplan (2002) skriver om analysprogrammet ATLAS/ti att detta visserligen kan vara till hjälp i ordnande och omordnande av data men att det också finns en risk att forskaren tappar kontakten med och känslan för sitt material. Dessutom varnas för att ATLAS/ti skulle göra analysen mer endimensionell när det gäller bearbetning av ett kvalitativt material (aa). För att integrera data på ett nytt och meningsfullt sätt måste ändå den mänskliga faktorn i form av forskarens tankeverksamhet till (aa). Datorprogram för analys är mest användbara i riktigt stora projekt där mängder av insamlade data ska bearbetas. En sådan databehandling kräver att på förhand konstruerade kategorier används (Patton, 1990). Bruhn & Lindberg (1996) skriver om datorprogram för systematisering och analys av kvalitativa data. Också dessa författare anser att det är klokt att ställa sig en aning avvaktande till datateknologin i sammanhanget av kvalitativ dataanalys i forsknings-sammanhang. NUD\*IST är det program man framför allt behandlar. Även här påpekas att ett sådant program kan hjälpa till med att bringa ordning och ge överblick i ett stort datamaterial men att ett sådant program naturligtvis inte kan skapa teori eller komma till insikter. Att NUD\*IST ändå kallas teoribyggnad hänger samman med att man i det kan söka efter kombinationer av idéer och frågeställningar (aa). Denna funktion är dock både en fördel och en nackdel då det också finns en risk att forskaren tappar helhet och kontextanknytning i sitt material (aa). Forskaren kan också "luras" att tänka kvantitativt då programmet innehåller goda möjligheter att räkna



frekvenser och utföra kvantitativ variabelanalys. Glaser (2001) själv skriver också i sin senaste bok om just programmet NUD\*IST. Han beskriver det som ett stelbent och begränsande program som riskerar att göra en studie mindre livskraftig och mer formell. Efter att också ha tittat på en demoversion av ATLAS/ti beslutade jag mig för att göra min analys manuellt då jag bedömde att den direkta kontakten med materialet var avgörande för resultatet. Ordbehandlingsprogram har däremot varit till stor hjälp för att hålla ordning på detta material.

### **3:3 Metodologi – att teoretisera kring forskningsprocessen**

Att skriva om metod innebär att skriva om procedurer och tekniker i arbetet med datainsamling och analys vilka ledde fram till forskningsresultaten. Att skriva om metodologi däremot innebär att försöka skriva något om själva forskningsprocessen (Polkinghorne, 1983).

Föreliggande studie är en kvalitativ studie. I en kvalitativ analys identifieras och bestäms ännu icke kända (eller otillfredsställande kända) företeelser eller egenskaper med avseende på bl a variationer och strukturer (Starrin, 1994). Det som med en sådan kvalitativ analys kan upptäckas är just variationer och strukturer hos dessa studerade företeelser (aa). Skillnaden mellan en kvalitativ och en kvantitativ analys är en skillnad i målsättning och den ena kan inte ersätta den andra. Inte heller är den ena överordnad eller överlägsen den andra (aa). Det handlar med andra ord om att välja metod utifrån mål och syfte med forskningen. I denna studie är det alltså dels att beskriva vad som kännetecknar olika aktiviteters struktur, hur dessa kan beskrivas och analyseras och dels att identifiera och beskriva lek och aktivitet hos barn med funktionshinder. Utifrån dessa båda delar beskrivs också förskolan som den mer övergripande kontext den utgör för dessa barn.

Fokus för avhandlingen är alltså inte barnen (som individer) med funktionshinder utan den verklighet i vilken de, i sin förskoleverksamhet, är aktiva eller passiva på olika sätt. Detta utförande av aktivitet i struktur ingår dock också i analysen. Förskolans verklighet har en struktur som skapats genom bl a kultur och ekonomi. I alla praktiska sammanhang kan dessa strukturer räknas som verkliga (Guba & Lincoln, 1994). För att ta några exempel från andra områden som illustration kan nämnas en gudstjänstordning, en fotbollsmatch eller en vals. Gudstjänstordningen finns oberoende av vilken församling som deltar eller vilken präst det är som förrättar den likväl som att reglerna för fotbollsmatcher finns oavsett på vilken plan eller av vilka lag den spelas. Likaså dansas vals så pass lika att det kan kallas vals oavsett vilket par det är som dansar. Dansen har en viss rytm och vissa rörelser som måste utföras för att den ska kunna kallas vals. Detta är vad man kan kalla gudstjänstens, fotbollsmatchens eller valsens struktur. Man kan dock inte gå till en tom kyrka, fotbollsplan eller dansbana för att observera den. Denna struktur kan bara observeras och analyseras när den utförs, dvs under pågående gudstjänst, fotbollsmatch eller vals. På samma sätt förhåller det sig med barnens lek i förskolan.

Dessa kvalitativa strukturer är objektiva i kunskapsteoretisk mening (Barbosa da Silva & Wahlberg, 1994) och kan som sådana observeras, analyseras och kommuniceras till andra. Om dessa strukturer finns i ontologisk mening är däremot tveksamt. De ontologiska strukturerna är i alla fall inte tillgängliga för direkta studier.

En induktiv studie upptäcker och skapar teoritillskott ur den studerade och analyserade verkligheten. De flesta studier är dock inte renodlat induktiva utan har också deduktiva inslag. Forskaren analyserar verkligheten och är öppen för upptäckter, men tar också stöd i tidigare teorier för att jämföra med sina egna fynd. Dessa fynd jämförs både

med de ur data genererade begreppen och med de begrepp som återfinns i litteraturen. Denna snabba växelverkan i analysen mellan observationer och befintliga begrepp (från litteratur eller tidigare genererade ur rådata) brukar kallas abduktion (Starrin, 1994). Detta sistnämnda arbetssätt kännetecknar den senare analysen i avhandlingen medan den tidiga analysen av observationsdata var mera renodlat induktiv. Grounded theory metoden, som varit vägledande i föreliggande studie, brukar ofta kallas teorigenererande. Ordet generera betyder alstra eller frambringa och kan därmed förstås i den dubbla betydelsen av att dels upptäcka det som finns i verkligheten och dels skapa någonting av dessa upptäckter. Med hjälp av grounded theory metoden och andra kvalitativa metoder kan verkliga, men latent strukturer (Glaser, 2001) blottläggas och teoritillskott om verksamheters strukturella miljö genereras. Studien är däremot inte en utvärdering av effekter av funktionshinder barns integrering i förskolan eller ett enkelt recept för hur man ska göra för att åstadkomma just integrering (Söder, 1997). Målet är snarare att försöka nå ökad kunskap om förskola för barn med funktionshinder som en viktig del av dessa barns levnadsvillkor.

Resultaten av studien kan sägas, att på lång sikt, sträva mot verksamhetsutveckling av det inre arbetet i förskolan i förhållande till barn med funktionshinder. För att en sådan verksamhetsutveckling ska kunna komma till stånd krävs ny kunskap. Kunskap som inte pekar ut barnen själva som problemet i sammanhanget. I stället för att diagnosticera barnen kan studien ses som ett försök att diagnosticera förskolan som kontext och miljö för de funktionshinderade barnens vardag. Ett av syftena med avhandlingen är att göra en aktivitetsanalys. För en sådan behövs relevanta kategorier och begrepp. Studiet av verksamheten "fryser" därför nuet och syftar inte till att studera den ovan nämnda verksamhetsutvecklingen direkt. En sådan verksamhetsutveckling kan senare studeras med hjälp av de här framtagna kategorierna för

aktivitetsanalys. I aktivitetsanalysen ingår dock en viss förändring över tid i överensstämmelse med den dialektiska modellen. Detta rör förändringar och förlopp från en stund till en annan och kan därför ses som aspekter av det studerade nuet.

Förskolan som upplevd arbetsmiljö var ny för mig när studien sattes igång. Vid mina tidigare studier (Skogman, 1995, Skogman, 1998) av funktionshindrade barn i förskolan användes redan videoinspelat material av lekepisoder. Som också redovisats har jag dock personlig och lång erfarenhet av arbete med och för, både barn och vuxna, med funktionshinder. Denna erfarenhet har varit till god nytta. Både barn- och handikappomsorg präglas av liknande omsorgskulturer. Det var därför lätt att etablera ett samarbete mellan mig som deltagande observatör och aktörerna. Sin arbetserfarenhet kan man se som en slags sammanfattning av hittills upplevda erfarenheter av just denna typ av situationer (Ehn & Klein, 1994). Erfarenheten tar man med sig in i nya och liknande situationer och den underlättar när det gäller att snabbt sätta sig in i dessa. Om erfarenheten används på ett stelbent sätt kan den kanske komma att vara till viss nackdel om den så tillåts låsa observationerna mot en mindre öppenhet. För att söka undvika detta, likväl som att undvika missuppfattningar från min sida, har samtal kring det observerade förts med personalen i samband med att observationerna gjorts. I vilket fall som helst ingår denna erfarenhet som en del av mitt utgångsperspektiv och bör därför redovisas och något kommenteras.

Strauss (1987) skriver att en forskare tar med sig olika slags erfarenheter in i en studie. Sådana erfarenheter kan vara både praktiska och teoretiska. Teoretiska och praktiska erfarenheter är kunskaper som samlats under många år och som självklart kommer att påverka vad som observeras och hur en avhandlingsskrivare kommer att tänka på och analysera sina data. Detta står också i överensstämmelse med

att något studeras ur ett visst perspektiv och kommer på så sätt också att påverka resultaten. Tidigare teorier har kunnat ringa in mitt intresseområde och utgör ett slags allmän utgångspunkt som leder tankarna i en riktning som ligger inom detta intresseområde. I föreliggande avhandling har det varit naturligt att tänka i termer av en miljörelaterad syn på funktionshinder samt att tänka i situationer och att se till aktivitetens struktur och personers aktiva agerande. Detta är ett tankesätt som jag sedan länge har med mig och som är grundat i både praktisk och teoretisk erfarenhet.

Inom mitt så inringade intresseområde har sedan en öppenhet i datainsamlingen eftersträvats. I en grounded theory ansats ingår att inte från början av studien låta observationerna styras av från litteraturen hämtade kategorier och begrepp. Samma öppenhet rekommenderas ofta i en etnografisk ansats eller i kvalitativa studier över huvud taget. Datainsamling, analys, litteraturläsning och skrivande har pågått parallellt och växelvis under hela avhandlingsarbetet. Genom att vänta med läsningen av den mest relevanta litteraturen (dvs den som ingår i *ett aktivitetsperspektiv*) tilläts dock observationerna och analysen ta form innan litteraturen fick ta sitt utrymme som en del i den framväxande analysen och teorin. På det viset kommer förhoppningsvis studien och föreliggande avhandling att kunna visa upp förskolan och dess verksamhet i ett nytt perspektiv. Ett perspektiv som kan öka kunskapen om förskoleverksamhet för barn med funktionshinder likväl som hur denna verksamhet och de i denna ingående aktiviteterna verkar för och emot dessa barn.

### **Etik**

Etiska överväganden måste ses i förhållande till redovisat fokus för studien. Inträdesprocessen och öppenheten i studien är redan beskrivna. Barnen och personalen som ingår i resultatdelens exempel har presenterats på ett sådant sätt att de inte kan identifieras av utomstående och de har också fått fingerade namn. När det gäller

barnen beskrivs varken deras medicinska diagnoser eller andra personliga egenskaper. Detta är också helt i överensstämmelse med den miljörelaterade synen på funktionshinder som ingår i den teoretiska utgångspunkten för studien. Inte heller personalen utpekats särskilt för sina personliga egenskaper. Det torde dock vara så att barn med funktionshinder har ett större etiskt skyddsbehov än anställd personal i sin yrkesutövning. Även i övrigt har de etikregler som antagits av humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990) tillämpats. Studien söker också i sin helhet att visa omsorg (Larsson, 1994) om alla dem som studerats och mot dem som kan beröras av avhandlingens resultat. Och i och med detta tas steget till nästa avsnitt nämligen just resultaten.

## 4 Resultat

### 4:1 Förskolan som kontext för barn med funktionshinder

En del av syftet med den här avhandlingen är att beskriva förskolan som vardagskontext och institution för barn med funktionshinder. Det följande kommer att fokusera förskolorna som just institutioner och organisationer. Beskrivningen av dessa förskolor kommer att delvis innefatta den verksamhet som förekommer där, men däremot inte detaljerade beskrivningar av aktiviteter. Detta kommer att behandlas i det följande kapitlet "Aktiviteter som strukturell miljö". Det som eftersträvas här är övergripande beskrivningar av förskolornas organisation vad gäller proportioner och variationer i aktivitetsutbudet. För att göra texten i detta avsnitt mer tillgänglig ska dock redan här nästa kapitels typsituationer nämnas. Förskoleverksamheten har identifierats och kodats i fem typsituationer. Dessa är anomileksituationer, mobbingssituationer, rituella situationer, meningsfulla situationer samt undervisande situationer. Situationerna ses som delar i kontexten (Habermas, 1981 b). I den helhetskaraktäristik som eftersträvas kommer också måltider och andra kringföreteelser likväl som sådant som atmosfär och klimat att ingå i beskrivningarna.

I utgångspunkterna kom förskolan att betraktas som den samhälleliga institution som är avsedd att ge alla barn i (de övre) förskoleåldrarna en gemensam och likartad uppväxt. Detta rör då integreringen i ett samhälle.

I en institution har det nuvarande sitt ursprung i det förflutna och ingen person handlar därför helt fritt eller som om en situation vore helt ny varje gång den uppträder (Perrow, 1986). På ett konkret plan är detta inte svårt att förstå. Det finns traditioner för hur förskoleverksamhet brukar och bör bedrivas och dessa styr eller åtminstone påverkar utförandet idag. Man kan dock eventuellt skilja

mellan de samhällsliga institutionella målen och den mer konkreta organisation som ska utföra dessa mål (Wallin, 2002). Liknande tankegångar uttrycks av Bergqvist & Nyberg (2001) när man skriver om barnomsorgen att den ska bidra till att uppfylla så väl mer övergripande samhällspolitiska målsättningar som målsättningar direkt relaterade till barnomsorgsverksamheten i sig. Som likaså berördes i utgångspunkterna kan de institutionella traditionerna eventuellt överleva sig själva och komma att så att säga erbjuda en verksamhet som är avsedd för barn som inte längre finns. Sådana institutionella traditioner i förskolan innefattar troligen inte heller barn med funktionshinder. Dessa barn riskerar därför att bli ett störande moment i verksamheten och som förskolan därför har svårt att hantera. För medan honnörord om välfärd och jämlikhet alltfjämt är giltiga kan sättet att sträva mot dessa med nödvändighet komma att behöva ändras. Frågan är bara hur.

Larsson (2001) har i sin avhandling om stöd och service till barn med funktionshinder haft just nyinstitutionalismen som en av sina teoretiska utgångspunkter. Han anför där bl a denna inriktningsintresse för strukturers funktion och för relationen mellan struktur och handlande. Detta tänkande stammar ända från Durkheim. Larsson går sedan i sin avhandling vidare till vad han kallar institutionaliserade element och handlingsnät. Dessa utgör den redan i utgångspunkterna nämnda strukturen av institutionellt formade handlingar och handlingsmönster som finns i en organisation som t ex förskolan.

Ekholm & Hedin (1991) har studerat förskolan som organisation och dennas påverkan på både personalen och barnen där. Avhandlingen har de kallat "Sitter det i väggarna?" och den är troligen ganska unik just genom att den behandlar betingelser för både barn och vuxna. Min egen studie med sitt fokus på verksamhet och aktivitet söker också att hitta en balans mellan barns och vuxnas agerande, dvs att se det funktionshindrade barnet och



barnets resurspersonal som en enhet eller arbetsallians i deras gemensamma aktiviteter i förskolan. En liknande ansats kan man finna i Eliasson (1994) där den aktuella studien rör äldreomsorg och där man också har ambitionen att låta både de äldres och personalens perspektiv finnas med.

I Ekholms & Hedins avhandling fann man två typer av förskolor, den ena typen som dominerades av fri lek och den andra som hade större andel planerad verksamhet. Måltider, av- och påklädning mm räknades här som rutinaktiviteter som också fick större eller mindre tidsmässigt utrymme i de olika förskolorna. Av resultaten kan utläsas två kontrasterande förskoleverksamheter (och ett blandat mellanläge) där den ena betecknades som nuorienterad och den andra som framtidsorienterad. Den senare förskoleverksamheten innehöll mer planerade aktiviteter och mindre mållöst spring under perioder av fri lek. Barnen samarbetade också mer med varandra och med personalen. I de nuorienterade förskolorna däremot fanns mer av fri lek och därmed fler konflikter och mindre planerade eller målinriktade aktiviteter. Barnen samarbetade också mindre med varandra och även mindre med personalen. I Ekholm & Hedins avhandling ingår inte några barn med funktionshinder. Deras resultat talar därför delvis emot de resultat som framkom i min magisteruppsats (Skogman, 1998). Där visade det sig nämligen att så k vanliga barn var betydligt mycket mindre kontextkänsliga än de funktionshindrade barnen. För de funktionshindrade barnen som ingick i studien var sambanden klara mellan aktivitetens utformning och barnens utförande. När det gällde de kvalitativt framanalyserade samspelsmönstret framkom dock samma skillnader för barn med och utan funktionshinder. Den ostrukturerade verksamheten ledde till konflikter, mycket ensamlek men också små korta episoder av vänskapsliknande interaktion. Den strukturerade verksamheten däremot präglades av en samarbetsinriktad interaktion i längre episoder. Denna interaktion hade tydligt sitt

ursprung i aktivitetens utformning som i sig också krävde just denna sammanhållning för att alls kunna genomföras.

Ehn (1983) har i sin välkända studie "Ska vi leka tiger?" också gjort en indelning av förskoleverksamhet i två liknande typer som kan motsvara en ostrukturerad och en strukturerad sida av verksamheten. Ehns studie är, i det här sammanhanget, intressant på flera sätt. För det första ska nämnas att jag med avsikt läste den först efter det att analysen kommit en bit på väg. Det som då vid en genomläsning slog mig var hur stora likheter det fanns mellan hans skildring och det som jag observerat i förskolan ca 20 år senare. Den traditionslöshet, osäkerhet och tveksamhet som Ehn skriver om kan man då däremot fundera kring och frågan kan istället bli om inte just dessa egenskaper hos verksamheten på sina håll istället permanentats till ett slags tveksamhetens och osäkerhetens norm. Förskolan har fortfarande en struktur som på många sätt är lik den som fanns redan då, 1983. Studien berör inga enskilda barn varken med eller utan funktionshinder. De barn som förekommer i exempel är vanliga barn om än ibland med utländsk bakgrund. Ehn tar ändå upp det förhållandet att just barn som på något sätt har särskilda behov genomlyser och blottlägger förskolans struktur medan anpassade och lydiga barn däremot skymmer dessa samma strukturer genom att i sitt beteende agera i enlighet med de gällande normerna. Det är med andra ord när man bryter mot normerna som de blir synliga och en studie vars huvudpersoner är barn med funktionshinder kommer därför också att på ett naturligt sätt synliggöra förskoleverksamhetens struktur.

I en institutionaliserad verksamhet för förskolebarn ingår naturligt också omsorg. Omsorgsbegreppet är dessutom just institutionsbundet (Halldén, 2001), dvs har en stark anknytning till sin kontext. I andra sammanhang, t ex i hemmet bedrivs inte omsorg

i denna mening. Waerness (1996) omsorgsnivåer har redan behandlats i utgångspunkterna. Waerness menar att ett framåtskridande (t ex pedagogiskt) också ingår i detta omsorgsbegrepp. Omsorger innebär dessutom ett aktivt förhållningssätt i det att också barnen förväntas vara delaktiga i omsorg om sig själv och andra. Det sätt på vilket den institutionsbundna omsorgen bedrivs avspeglar också den barndomssyn som råder och vilka barnliv som erbjuds inom förskolans ram (Halldén, 2001). I sammanhanget med funktionshindrade barn i förskolan kan det vara av vikt att söka skilja ut omsorg från andra likartade begrepp som omvårdnad eller vård. Dessa senare begrepp är enligt min mening betydligt mycket mer passiva och innehåller mycket mer av att *ta över* eller att *utöva makt över* än motsvarande konstruktiva nivå av omsorg.

De fem förskolor som studien bygger på företräder två slags förskoleverksamheter. Den första verksamhetstypen har jag kallat *Den trygga gamla lekförskolan* och det är framför allt den som har djupa rötter i en sedan länge inarbetad förskoletradition. Den andra verksamhetstypen har kallats *Förskola i förändring*. Båda dessa verksamhetstyper kommer att beskrivas här nedan med utgångspunkt i det funktionshindrade barnens vardagsverksamhet.

### **Den trygga gamla lekförskolan, eller.....**

Tre av förskolorna som ingår i observationerna tillhör den här verksamhetstypen. Gemensamt för dem alla tre är att leken har ett stort utrymme här. Två av förskolorna är reguljära förskolor. På båda dessa finns ett funktionshindrat barn individintegrerat. På den ena är barnet gravt funktionshindrat och på den andra är barnet lindrigt funktionshindrat. Den tredje förskolan är en specialförskola där en grupp barn med grava och multipla funktionshinder har sin förskoleverksamhet.

I de reguljära förskolorna av den här typen förekommer få eller inga vuxenarrangerade aktiviteter utöver samlingarna. Den fria leken dominerar barnens dag vilket får konsekvenser för barnen med funktionshinder. På dessa båda förskolor var den första informationen jag fick, barnets medicinska diagnos. När det gäller de funktionshindrade barnen betonar man också aktiviteter utanför förskolan, enskild träning och utredningar. Man är så angelägen om att visa att man klarar det här att man ibland tar på sig uppgifter som man inte har kompetens för att klara, t ex logopedträning. Barnen får däremot lite stöd vad gäller integreringen i förskolans lekverksamhet. Detta har lett till mobbingsituationer eller ensamlek. Lite tillspetsat kan man säga att dessa problem förklaras med brister hos det funktionshindrade barnet, vars behov då förstås som ett behov av träning eller behandling/utredning. Genom att på så sätt peka ut det funktionshindrade barnet som orsak till problemen kan man upprätthålla den fria lekens ideologi även om den (kanske också för andra barn) har överlevt sig själv. Det är också här man kan få höra kommentarer som att "barn nu för tiden kan inte leka" eller "barn är så lättstörda numera". I sin retorik betonar man det enskilda barnets behov men man förändrar inte sin verksamhet för att den ska passa de barn som finns på förskolan.

Också på specialförskolan av den här verksamhetstypen har leken ett stort utrymme även om den här innehåller mer av vuxenmedverkan än i den reguljära förskolan. Det betyder att lekbetoningen här för de funktionshindrade barnens del hanteras på ett mer konstruktivt och meningsfullt sätt. På denna förskola förlägger man gärna orsaken till eventuella problem utanför förskolan. Här är det barnens föräldrar och inte de funktionshindrade barnen själva som ofta får ta denna roll.

Gemensamt för alla förskolorna av den här typen är att man skapar sin trygghet och stabilitet genom att marginalisera och stöta ut den som får bära skulden för att problem uppstår. Tydliga exempel på detta är de redan nämnda mobbingsituationerna.

På specialenheten av den här verksamhetstypen betonar man inte på samma sätt träning och behandling som på de reguljära förskolorna. Barnen beskrivs inte heller utifrån sina medicinska diagnoser. Här finns däremot många situationer som kodats som meningsfulla. Detta kan motsvara det Ehn (1983) kallar att skapa en terapeutisk atmosfär. En terapeutisk atmosfär skulle då utgöra ett slags förtätning av den i lekförskolan redan existerande täta och känslomässiga stämningen. Men här finns också en negativ aspekt av de meningsfulla situationerna i vad man skulle kunna kalla ett slags *kamouflerad behandling*. Dessa kan ses som ett slags träning maskerad som lek och som innehåller ett manipulativt drag.

Att undersöka en snigel *Ett av barnen på lekförskolans specialenhet har fått en ny leksak, en liten snigel. Barnet undersöker den med stort intresse mest med händerna men också med munnen. Hon vänder och vrider på snigeln och undersöker den från många håll. Personal understödjer på flera sätt; genom att teckna snigel, sjunga sången "lilla snigel akta dig" och genom att gömma snigeln och sedan låta snigeln komma och "ta" barnet. Personal skapar en spänning som byggs upp successivt och som avtecknar sig i barnets beteende som rörelser och ansiktsuttryck. Tecken-språkstecknet för snigel används också intensivt hela tiden, men barnet tecknar inte efter eller tillbaka. Barnet värjer sig snarare genom att vända bort huvudet. När personal lyfter sina händer för att sedan sänka dem mot barnet börjar barnet skratta redan när händerna är i luften. (Ur transkriberat videomaterial)*

Leken och undersökningen av snigeln pågår i närmare 16 minuter. Personalens pedagogiska arbetssätt skapar hos barnet en förväntan om vad som ska hända härnäst. På det viset skapas en förutsebarhet och en trygghet i leken. Men här finns också ett manipulativt inslag. Förhållningssättet så att säga "kryper under skinnet" på barnet. I barnets skratt finns också rädsla.

I den trygga gamla lekförskolan finns självklart också omsorg. Waerness (1996) båda kategorier framstegsinriktad och upprätthållande omsorg finns båda representerade här. Detta betyder att pedagogik och omsorg ofta flyter i varandra och att det ofta blir suddiga gränser eller mjuka övergångar mellan olika inslag här. Denna typ av förskola är på det sättet mer komplex med fler överlappande situationer. Den här typen av förskola skapar också en speciell atmosfär som är både känslomässig och tät. Detta är troligtvis lekfrämjande för vanliga barn och när den, som redan nämnts, förstärks till meningsfulla situationer fungerar den också aktiverande för barn med funktionshinder.

Mellanmål på speciallekförskolan *Varje eftermiddag äter detta barn sitt mellanmål genom sond. Barnet och hennes personal har vissa ritualer som återkommer varje gång. Dessa är tydligt anpassade och följsamma mot barnet och består bl a av att också smaka på vällingen och att sitta på ett speciellt sätt i soffan. Lekinslagen är också många. Pedagogen tar vid ett tillfälle fram en låda med böcker, vid ett annat en korg med plastfrukter. Barnet väljer bland frukterna och får dem benämnda med teckenspråkstecken. Andra gånger tecknar pedagogen och barnet plockar fram den motsvarande frukten. Barnet kastar iväg några av frukterna och får själv, efter mellanmålet, plocka upp dem. Sondmatningen pågår hela tiden parallellt. Vid något tillfälle jämför barnet och personalen sina respektive tröjor och vid ett annat tar det gravt funktionshindrade barnet på sig personalens skor. Pedagogen tecknar hela tiden och barnet kommunicerar med både gester, ljud och tecken. (Ur fältanteckningar och transkriberat videomaterial)*

Exemplet är en tydlig omsorgssituation där det pedagogiska och omsorgsfulla flätas i varandra. Situationen i sin helhet har inslag av och är förlopp mellan inte mindre än tre av mina typsituationer. Omsorgen pendlar mellan det rituella, det lekfulla och det

meningsfulla samtidigt som barnet också får sitt mellanmål. Det finns splittrande inslag där var och en står för sig, men också inslag av enande, ömsesidighet och kommunikation. Barnet i exemplet är ett barn med grava och multipla funktionshinder.

De situationer som kunnat kodas som undervisande förekommer i liten utsträckning här i lekförskolorna och de som finns är mer separerade från de övriga situationerna i verksamheten.

### ***Förskolan i förändring***

Denna verksamhetstyp gäller här två förskolor. Dessa är också sinsemellan förhållandevis olika. De har dock också vissa gemensamma drag. På båda dessa förskolor finns betydligt många fler situationer som kunnat kodas som undervisande.

De förskolor som tillhör den här verksamhetstypen är dels en reguljär förskola där ett individintegrerat barn med ett lindrigt funktionshinder har sin förskoleverksamhet och dels en specialförskola för en grupp barn, alla med grava och multipla funktionshinder. Barnen här är helt jämförbara med barnen på den specialförskola som ingick i den tidigare verksamhetstypen *lekförskolan*. Det lindrigt funktionshindrede barnet på den reguljära förskolan är med avseende på funktionshindret helt jämförbart med det lindrigt funktionshindrede barnet i lekförskolan. Men för barnen i den här verksamhetstypen blir förskolan ändå något ganska annorlunda än för barnen i lekförskolan.

På de här förskolorna i förändring är stämningen mindre känsloladdad och tät och på det viset också öppnare. Leken (den fria anomileken) finns också här (särskilt på den reguljära förskolan) men har ändå mycket karaktären av ett tidsfördriv eller åtminstone något som man tar till eller som uppstår när inget annat står på

schemat. På specialenheten lämnas också barnen ensamma/fria under vissa perioder vilket leder till att många rituella situationer kunnat identifieras där.

De här förskolorna har också färre överlappande aktivitetssituationer och är med andra ord tydligare i sin verksamhet. På båda förskolorna finns dock ett slags motstridigheter eller kulturkrockar som man kanske också kan kalla organisatorisk mobbing. På specialenheten handlar det om förhållandet mellan pedagogiska och medicinska inslag och på den reguljära förskolan om förhållandet mellan schemalagda pedagogiska inslag och omvårdnad. Den tidigare beskrivna omsorgen är så gott som borta här och det finns på båda förskolorna bjärta och motstridiga förhållanden mellan olika slags aktiviteter. Här nyttjar man med andra ord sällan eller aldrig sammanflätningen av pedagogik och omsorg. Dessutom kan man säga att den tidigare nämnda terapeutiska atmosfären också den förekommer i mindre utsträckning. Det slags sammanhållning som kan skapas här är inte lika tät som den som finns i lekförskolan och detta har ganska säkert sitt ursprung i den annorlunda organisationen här.

Förskolan i förändring kommer i och med detta att närma sig den franska förskolan i sin uppläggnings. Vid problem har man också fler strategier till sitt förfogande och det handlar inte bara om att gruppera om bland barnen eller att utse problembärare. Här kan man också göra förändringar i själva verksamheten som t ex att byta rum eller planera och förbereda en aktivitet.

Instruktioner till barnen i en personalförberedd aktivitet När barnen kommer in i rummet har personalen redan varit där en stund och byggt upp en "hinderbana" och nu ska barnen få instruktioner i hur man gör i de olika stationerna som den består av. När barnen kommit in i rummet inleder de med sin ramsa: "Vi är tigrarna vi är bäst, vi är dom som ryter mest, grsch, grsch....."



*Pedagogen (P) tar sedan över ordet och barnen (B) svarar.*

*P: vi har gjort en hinderbana*

*B: det ser vi nästan  
ja precis (någon annan  
instämmer) det gör vi*

*P: ska jag visa hur vi ska  
göra?*

*B: (i korus) jaaa!*

*Hinderbanan består av en trätrappa att krypa under, ärtpåsar som ska kastas, en tygtunnel att krypa igenom, studsatta att hoppa på, en bänk att klättra upp på, en ribbstol att klättra ner för och en rutschkana. Pedagogerna går igenom alltihop och visar och berättar hur man ska göra.*

*B: vart ska man börja?*

*P: (visar barnen var man  
ska börja)*

*Barnen ställer ytterligare några frågor om hur man ska göra och sedan sätter de igång. Alla, också det funktionshindrade barnet, klarar sig bra. Personalen finns under hela utförandet till hands, visar till rätta och hjälper till när det behövs. (Ur transkriberat videomaterial)*

Som tidigare nämnts är de undervisande situationerna betydligt mycket vanligare här än i lekförskolan. Här utnyttjar man också samlingarnas struktur, av just samling en gång om dagen, genom att i stor utsträckning ge dem en skolliknande prägel. På det sättet har man givit en gammal struktur ett nytt innehåll. Konkret kan det betyda att alla barnen tränas i att räkna upp handen, att inte alltid fråga vem som är här utan istället fråga hur många som är här och sedan räkna dem, välja mellan olika sånger eller benämna olika

föremål med namn och egenskaper. I den reguljära förskolan kan det också betyda att man på möbler och andra föremål i miljön möts av ordbilder, medan det i specialförskolan kan betyda att talad kommunikation förstärks med både teckenkommunikation och pictogram-bilder.

De ovan redovisade verksamhetstyperna för förskolor för barn med funktionshinder och som ingår i studien, ska nu betraktas ur några olika tillgänglighetsaspekter när det gäller förskoleverksamhet för dessa barn. De områden som ska beröras är *rumsligheten*, *det sociala livet* och förskolans tillgänglighet när det gäller just själva *verksamheten* i dess helhet.

### **Tillgänglighet – som rumslighet**

När man i sammanhanget av personer med funktionshinder talar om tillgänglighet handlar det ofta om den fysiska miljön, om ramper, hissar och andra påtagliga fysiska hinder i miljöer. Dessa aspekter är naturligtvis viktiga även om tillgänglighet också kan innebära många andra saker. Det rumsliga likväl som några andra aspekter av tillgänglighet ska behandlas här nedan.

Till att börja med kan man säga att i ingen av förskolorna är de barn som vistas där hindrade av den fysiska miljön. Trappor i förskolan hindrar inte ett barn med ett lindrigt rörelsehinder. Möjligen kan förflyttningen upp och ner i trapporna komma att gå långsammare för barn med funktionshinder än för andra barn. Barn med mer grava rörelsehinder kan antingen krypa, hasa eller skutta fram inomhus och sitta i barnvagn utomhus trots att de egentligen skulle ha vuxit ifrån detta. När några av de äldre barnen med mer grava rörelsehinder sitter i rullstol är lokalerna anpassade till detta. Det finns liftar och på vissa ställen riktiga traverssystem för att för-

flyttningar ska underlättas och tunga lyft kunna undvikas. Man kan också lägga märke till att barn med funktionshinder oftare och högre upp i åldern blir liggande på golvet. Detta, dvs hur länge det är vettigt att man tillbringar mycket tid på golvet, är också ett vanligt konfliktämne bland personal i handikappomsorg, särskilt när barnen börjar bli tonåringar eller till och med unga vuxna. Flera av barnen i studiens observationer har också vad man skulle kunna kalla egna rörelsemönster och som också är funktionella. Jag återkommer till detta i avsnittet *Att vara aktiv själv och genom andra*.

På alla förskolorna utom en av specialenheterna har man en ur funktionell synvinkel likartad rumslig planering. I detta ingår hall/entré; ett kombinerat lek- och matrum; ett eller flera ytterligare lekrum, ibland med specialfunktioner t ex legorum; en eller flera dockvrår, något slags gymnastikrum som kan kallas rörelserum, hoppis eller kudrum. Dessutom finns ofta något slags ytterligare rum t ex målarverkstad som man delar med andra avdelningar på förskolan. Lunchmaten i förskolorna lagas med ett undantag i storkök och kommer, på institutionsvis, till avdelningen med en matvagn som barnen ibland är med och hämtar. En av specialförskolorna, den som är inrymd i ett elevhem, skiljer sig från de övriga. Barnen har här sina egna sovrum (utom det förskolebarn som bor i sitt föräldrahem), maten lagas i ett vanligt kök och i lekrummet som ligger vägg i vägg med köket händer allt som har med lek och aktivitet att göra. Vissa aktiviteter utförs i köket (kladd) och några andra utförs i barnens eget rum.

Utemiljön är genom att den är stor och i många fall överblickbar ett problem för flera av barnen med funktionshinder. Utomhusleken är så gott som alltid fri lek och den ter sig än mer kaotisk och anomisk då det ofta är fler avdelningar med barn utomhus samtidigt och det dessutom sällan arrangeras några aktiviteter då. Personalen i mina observationer verkar ofta ta denna tid till samtal och ibland kaffe-

paus (man tar med termos ut) och de funktionshindrade barnen är ofta mer passiva utomhus än inomhus. På en av förskolorna består utomhuslekplatsen av en innerstadsgård med bostadshus runt om som väggar. Här är uteleken mer "inramad", lekplatsen mer som ett innerum och leken där skiljer sig inte från den lek som förekommer inomhus på denna förskola.

På en av förskolorna (i förändring) säger man också att "verksamheten utgår från rummen", men också på de andra förskolorna nyttjar man rumsliga förhållanden i verksamheten. På en av specialenheterna (i förändring) har man en särskilt "rumsdag" på schemat. Vilket då betyder att man på olika sätt uppmärksammar rumsliga förhållanden och stimulerar barnens rumsuppfattning. Bland annat brukar man på den dagen bygga en koja till barnen. På flera håll leker man "gubben i lådan" och något barn leker också i Lilli Nielsens "lilla rum" (en lekförskola). "Lilla rummet" är ett slags litet trähus som barnet kan ligga i, för det mesta med endast överkroppen. Rummet inreds med olika sinnesstimulerande föremål och fungerar aktiverande. Föremålen i lilla rummet väljs med lyhördhet och utifrån barnets intresse och ska vara gripbara, ha taktila, auditiva och visuella kvaliteter. Det kan också vara föremål som stimulerar begrepp om mängder eller föremål som är formbara. Man kan också använda olika föremål som genom sin lukt eller smak kan fungera stimulerande och aktiverande (Nielsen, 1995). Lilli Nielsens lilla rum brukar användas för barn med grava och multipla funktionshinder och är ett sätt att medvetet använda kontexten lekstimulerande. Barnet får dock aldrig lämnas ensam med sin lek i lilla rummet. Kontakten med personalen gör att lilla rummet också har en social aspekt om det används på rätt sätt.

Lek i lilla rummet Maja är ganska passiv till att börja med. Hon ligger på rygg i lilla rummet och rör ena armen lite och får några av de hängande föremålen i rörelse. Gör rörelser också med den andra armen så att föremålen rör sig på båda sidor om henne. Hon ler flera gånger. På Majas ena sida hänger en liten träsprattelgubbe . När Maja slår till den gör den ett rasslande ljud. Maja vänder huvudet mot gubben, tittar intensivt på den, ler och gör jollerljud. Hon slår till gubben mer avsiktligt och jollrar ännu mer. När Majas personal sätter en skallra i handen på henne så blir leken än intensivare. Med skallran slår Maja på olika saker som i sig gör ljud inne i lilla rummet. Det hela blir till en riktig orkester av ljud som verkar stimulera Maja. Vid några tillfällen ser det ut som om rörelserna och ljuden fått ett " eget liv" och att Maja är så uppslukad av sin aktivitet att den kommer helt i förgrunden. (Ur transkriberat videomaterial)

Leken i lilla rummet verkar stundtals som den leker med barnet och inte tvärtom även om leken från början satts igång av barnet självt. På flera ställen finns också andra skrubbar, kojor och krypin där rummet är det som lockar barnen, kanske för att man kan få vara lite i fred där i en annars ganska stökig och kanske överbefolkad förskola.

För ett av de funktionshindrade barnen ingår i hans förskoleverksamhet en aktivitet som är förlagd till en lokal utanför förskolan. Denna lokal är så stor att den liknar en hangar. Den grupp av barn som kommer dit, har trots att de alla har sin egen personal med sig påtagliga orienteringsproblem här. Flera av barnen springer iväg och irrar runt och deltar i liten utsträckning i den gymnastik som det är meningen att man ska bedriva. Man kan därför inte dra slutsatsen att ett stort utrymme alltid betyder tillgänglighet. Både här och i utomhusmiljön är det just det stora utrymmet som innebär ett tillgänglighetsproblem för de funktionshindrade barnen.

### **Tillgänglighet – som socialt liv**

Under den här rubriken ska några olika sociala situationer tas upp, likväl som den sociala ordningen i barngrupperna som helheter på de olika förskolorna. I nästa avsnitt *Aktiviteter som strukturell miljö* kommer de sociala konsekvenser som är ett resultat av aktiviteters struktur att redovisas. Det som kommer att behandlas här är den sociala ordning som finns i förskolan som helhet eller organisation och som på ett sätt är överordnad den som är en konsekvens av aktiviteters struktur. Den sociala ordning det här handlar om finns mera som ett resultat av om förskolan är en lekförskola eller om den är en förskola i förändring. På det viset är också denna ordning strukturellt betingad och beroende av organiserande normer. Det handlar med andra ord om hur aktiviteter fogas samman till en helhet och om personalens förhållningssätt i förhållande till barngruppen. Detta utgör i sig förskolan som kontext med sin struktur och sin sociala ordning.

Inledningsvis kan man säga att arbetet med barnens sociala liv är mer framträdande i *den trygga gamla lekförskolan* än i *förskolan i förändring*. Att arbeta med barnens sociala liv kan här förstås som att använda barnens spontana kontakter för andra syften än just denna kontakt. I den förändrade förskolan har man organiserade, planerade och personalledda aktiviteter och däremellan lämnas barnen åt sig själva. Det går därför också att säga att förskolan i förändring är mera tillgänglig ur denna synpunkt. Den tydliga strukturen i de personalplanerade aktiviteterna är lätta att se och förhålla sig till även för ett barn med funktionshinder. Här finns inte mycket outtalat eller underförstått, vilket det däremot gör i *den trygga gamla lekförskolan*, som vilar på sin tradition sen lång tid tillbaka. I alla lekförskolorna har just leken en framskjuten plats. På specialförskolan har de vuxna också en roll som lekkamrater, medan det i den reguljära verksamheten handlar om lek i regel helt utan stöd av vuxna. Under förhållanden där leken har en sådan framträdande plats finns en spontan strävan mot vänskapskontakter mellan barnen. Barnen försöker bilda kompispar.

Dessa är framförallt sköra och därför lätta att för det första inte upptäcka och för det andra att förstöra. För att barnens vänskap ska ha en chans att bestå måste personalen vara stödjande och vända situationen till enande. Detta inträffar ibland men alltför ofta används barnens sociala kontakter för andra syften än glädjen i att ha en kompis.

Två exempel ska redovisas här. Båda kommer från lekförskolor och de är båda så innehållsrika och illustrativa att de förtjänar att redovisas i sin helhet.

Socialt liv i barngruppen på en lekförskola *Det funktionshindrade barnet här tolereras av de andra barnen på förskolan. Det är ingen som snäser eller fräser åt honom, men han är inte heller särskilt delaktig i den lek som uppstår spontant under långa pass av anomilek. När andra barn upptäcker och hittar på själva, ofta tillsammans, så leker det funktionshindrade barnet i regel också men på sitt eget sätt, och ofta ensam. På denna förskola uppmanas den övriga barngruppen till ett hjälpanande förhållningssätt i samvaro med det funktionshindrade barnet. De övriga barnen deltar på det viset också i omsorgsarbetet men är knappast jämlika lekkamrater. Något eller några undantag finns. I observationerna från den här förskolan finns leksituationer där två barn spontant söker sig till barnet med funktionshinder. De sätter sig bredvid och börjar göra samma eller liknande sak som detta barn. Dessa kontakter stöttas emellertid inte av det barnets resurspersonal. Den sköra och bara precis påbörjade kompiskontakten får på det viset inte en chans och faktum är att den rent av motarbetas. När jag vid ett tillfälle försiktigt frågar om det här får jag till svar att den ovan nämnda pojken är det enda barnet på förskolan*

*som inte förstår att det är något speciellt med det funktionshindrede barnet och att han egentligen själv också är ganska speciell. Resurspersonalens strategi handlar istället om att de andra barnen "hjälp" det funktionshindrede barnet och det finns två andra barn som hon försöker sammanföra honom med. Dessa är också en pojke och en flicka. Flickan har en påtagligt ojämlig och hjälpande hållning och försvinner från det funktionshindrede barnet så fort hon kan och man märker så tydligt att hon gör som hon gör därför att personalen vill det, dvs hon hjälper det funktionshindrede barnet på ett sätt som om hon arbetade. Pojken som utsetts till kamrat väljer själv bort honom även om det funktionshindrede barnet någon gång och eventuellt på uppmaning av personal tar kontakt med honom. Hela arrangementet mynnar ut i att barnet med funktionshinder blir ensamt för de barn som självmant väljer honom tycker resurspersonalen inte passar och de barn hon valt ut till hjälpare/kamrater är inte särskilt intresserade. Troligtvis är detta också en källa till konflikt i personalgruppen, för det finns andra uppfattningar i den övriga personalen som också finns i observationerna. (Sammanfattning ur fältanteckningar och transkriberat videomaterial)*

Man skulle kunna säga att de ovan beskrivna omständigheterna faktiskt gör förskoleverksamheten och kamratgruppen otillgänglig för både barnet med funktionshinder självt och hans "barnvakt". Morrow (1994) skriver om barns arbete att det antingen utförs på grund av fattigdom och då som en verklig nödvändighet, eller också att vuxna anser att barns arbete är en värdefull träning inför ett kommande vuxenliv. Artikeln avser egentligen betydligt äldre barn (11 år och äldre) och förskolebarns eventuella arbete berör den inte. Den 5-åriga flickan som i exemplet arbetar som "barnvakt" är på inget sätt



lekkamrat. Hennes ointresse kan förstås som att hon fått ett allt för stort ansvar. Man skulle också kunna säga att medan det funktionshindrede barnet skolas in i beroende så skolas hon in i en stereotyp kvinnoroll som hon inte ser ut att trivas med alls. Den rollen hindrar ju faktiskt också henne från att delta i förskolan på jämlika villkor. Dessutom lär hon sig att se på personer med funktionshinder som enbart personer i behov av hjälp, vilket inte heller det gagnar jämlika förhållanden.

I en annan lekförskola arbetar personalen också med barnens sociala liv, men här har en spontan och ganska ny vänskap ändå kommit en bit längre på väg.

Att leka med en kompis – socialt liv i en annan lekförskola

*Efter målarstunden springer Ingrid direkt fram till sin kompis och frågar henne om de ska leka i dockvrån. De båda flickorna går in i dockvrån och jag som observatör smyger efter. Ingrids leksaks-apa blir barnet som är sjukt i den lek som nu kommer igång, Ingrid får vara pappan och kompisens mamman. Ingrid tar också ibland på sig barnrollen och är omväxlande pappa och gnälligt sjukt barn. Och hon gnäller och gråter verkligen inlevelsefullt. Kompisen accepterar och bekräftar Ingrids dubbelroll. Flickorna resonerar om att man måste gå till doktorn annars dör man och de förmanar apan/barnet som inte vill. De säger också att det är ingen idé att gråta, ingen idé att gå till doktorn, för dom gör ändå inget, tittar bara. Ingrid börjar att ta fram kläder och försöker sätta på apan men klarar det inte. Kompisen får påpeka att det där faktiskt är en tröja som Ingrid försöker trä på apans underkropp. Kompisen kommer att ta över allt det praktiska agerandet i leken och Ingrid får stå för det fantasimässiga innehållet. (Ur fältanteckningarna).*

Flickorna leker tillsammans i närmare en timme och trots att jag också satt kvar i dockvrån hela tiden ignorerade de mig helt. När jag vid ett tillfälle försökte säga något blev jag ordentligt tillsagd att här inne ska vuxna vara tysta. Leken mellan flickorna är ömsesidig på ett komplementärt sätt som fungerar mycket bra här. De här flickorna söker ömsesidigt upp varandra och försöker vara tillsammans så mycket de kan under förskoledagen. I deras fall är det tydligt att deras gemenskap och sammanhållning kommer före allt intresse för olika aktiviteter. Man kan tydligt se att de tycker mycket om varandra. Det finns förstås också problem i vänskapen men de problemen får de däremot ingen hjälp att komma över. Istället skiljer man dem åt. Under observationstiden fick jag se många olika försök att skilja dessa båda flickor åt för att sedan försöka sammanföra det funktionshindrade barnet med något annat barn eller med småbarnen.

Att hålla lugn i barngruppen Under ett pass av lek tar en av förskolans personal Ingrid lite åt sidan och talar om för henne att hennes kompis från dockvrån inte längre ska sitta vid samma matbord vid lunchen. Barnens namn står på pappersfjärilar ovanför bordet och personalen talar om att fjärilarna ska flyga. Varför då? frågar Ingrid (Ur transkriberat videomaterial).

På den här förskolan använder man genomgående den här strategin. När problem och oro uppstår bland barnen grupperar och grupperar man om för att komma till rätta med detta. Det händer i målarverkstaden, vid samlingar och också vid olika lekpass. Detta omgrupperande är till dels ganska oreflekterat för när jag frågar får jag vaga svar. Det finns också en viss inkonsekvens och nyckfullhet i detta som troligen gör det än svårare att hantera för dem som utsätts. En stark vänskapskontakt tycks vara något som stör i den

kollektiva strukturen i förskolan. Denna kollektivitet är på en gång både förutsättningen för välfärd, delaktighet och integrering för personer med funktionshinder samtidigt som samma kollektivitet är det största hindret för just detta. Här i förskolan fungerar det kollektiva som konserverande av den rådande ordningen och i det sammanhanget blir vänskapen något omstörtande, omskapande och innovativt. Man kan kanske till och med säga att vänskapen är revolutionerande eller att den i vilket fall som helst blir motarbetad som om den vore.

I förskolan i förändring använder man inte alls samma strategier. Ett slags gruppgemenskap finns här också och det lindrigt funktionshindrade barnet i den reguljära förskolan av den här typen ingår naturligt i en grupp av jämnåriga. Avsikten med studien är inte att jämföra barnen men det finns ingenting hos barnet vad gäller grad av funktionshinder som skiljer detta barn från det barn som beskrivs ovan. Utöver att ingå i en grupp av jämnåriga har också detta barn en bästa kompis som han håller ihop med. Också denna kontakt har vissa problem och personalen säger att man måste vara observant på att barnet med funktionshinder inte bara gör som kompiserna utan också gör egna val. På det viset kommer det individuella och aktiviteten före det sociala eller kollektiva här. Ofta låter man pojkarna sköta sig själva, men trots en delvis annan bevekelsegrund tycks dock vänskapen också här vara till dels malplacerad i en gruppriktad verksamhet.

Att vara kompisar i en förändrad förskola Mats och hans kompis sitter mitt emot varandra vid ett bord. Mats syr och kompiserna väver. Mats syr med vänsterhanden och håller tyget mot bordet med sin förlamade högerhand. Pojkarna diskuterar kring färger på duken och fransar på väven. Efter ett tag säger Mats: "Min handikappning bråkar". När jag ber

*honom förklara lite mer säger han "den vill inte att jag ska bli bättre i min hand" och längre än så blir inte det här samtalet för sedan bryter kompisens in och avbryter med mer prat om väven. Lite senare under samtalet tar kompisens över och försöker styra över Mats svar samtidigt som han på olika sätt markerar att han inte själv är funktionshindrad. (Ur transkriberat videomaterial)*

Pojkarna sköter sig i stort helt själva och när Mats behöver hjälp med sömnaden är det till personalen han vänder sig. Personalen griper också in i samtalet med något förslag som gör att kompisens övertag minskar och som också kan göra Mats mer självständig och jämlik i den meningen att han är eller blir mer lik andra pojkar i samma ålder.

Kompisskap i specialförskolan kräver i ännu större utsträckning personalens aktiva medverkan och stöd samt att aktiviteter arrangeras för att kompiskontakter ska kunna uppstå i enlighet med förutsättningarna hos barn med grava funktionshinder.

### **Tillgänglighet - som verksamhet**

Det finns två verksamhetstyper här, dels den *trygga gamla lekförskolan*, som är förankrad i en lång tradition och äldre samhällseliga institutionella normer. Den andra verksamhetstypen *förskolan i förändring* har också den anknytning till det institutionella i form av de förändrade villkoren som t ex läroplanen för förskolan utgör. Dessa två verksamhetstyper grundar sig också i variationer och proportioner i aktiviteter. Aktiviteterna i sig själva (typsituationerna) kommer att behandlas i nästa kapitel. Här ska måltiden mitt på dagen, som ett exempel på en kringföreteelse utanför själva aktivitetsutbudet, beskrivas och behandlas.

På de tre lekförskolorna har man en tät och känslomässig grupp-gemenskap kring matbordet. Det är en verklig omsorgssituation här som uppfyller den dubbla funktionen av både gemenskap och lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Om förskolans verksamhet ses i en skala från offentlig till intim så är vilan och måltiden de mest intima situationerna. När det gäller de två reguljära förskolorna av den här typen är det i denna situation som de funktionshindrade barnen framstår som mer avvikande än i andra situationer. Det extra kladd och stök som faktiskt uppstår här kring barnen med funktionshinder är svårt för personalen att hantera, kanske särskilt inför de andra barnen. Gemenskapen här är också av det slaget att den är exklusiv snarare än inklusiv, och barn med funktionshinder eller utomstående observatörer släpps inte in här utan vidare. I forna tider fick fattiga barn näringsriktig mat på barnkrubborna men de fick också lära sig goda matvanor och bordsskick (aa). Det är inte svårt att föreställa sig att problem uppstår när barn med funktionshinder försöker träda in på en så traditionsrik arena. Matsituationerna, i lekförskolan, var också de som var besvärliga för mig som observatör att bli insläppt i. Att klara att arrangera en måltidssituation för personer, barn eller vuxna, med funktionshinder så att gemenskapen kring matbordet kan bevaras är en utmaning för en god omsorg. Den specialförskola som ingår bland lekförskolorna har också den en påtaglig omsorgsinriktning men här är lärandet anpassat på ett helt annat sätt. Dessutom är jag som utomstående observatör en självklart välkommen gäst. Det är också här som det barn som var i ett riktigt dåligt tillstånd fanns. Detta barn avled mellan observationsfaserna men fick på ett naturligt sätt ändå ingå i gemenskapen vid matbordet och också i övriga aktiviteter så länge som det bara var möjligt.

Alla barnen på den här specialförskolan har grava och multipla funktionshinder. Några av dem äter med hjälp av sond, andra matas eller äter själva med sked och händer. Det blir en hel del kladd men alla är ändå med i gemenskapen. De barn som

sondmatas får ändå alltid ett smakprov av maten eller någon frukt eller dyliskt på sin tallrik att känna, titta eller lukta på, även om barnet inte äter.

Måltiderna i en förändrad förskola har inte alls den här professionella och lite otillgängliga uppläggningsen. Omsorgen är på det viset inte heller lika närvarande och stämningen vid matbordet är helt enkelt sällskaplig. Redan den första dagen blir jag nyttjad som personal just vid matbordet och får bre smörgåsar och hjälpa småbarnen med maten. Lite gammaldags stränghet finns också här. På den reguljära förskolan av den här typen är det "händerna i knät, varsågod och ät" innan man börjar äta. Det lindrigt funktionshindrede barnet har dock en hel del problem här också, och det blir spill och kladd i en utsträckning som inte står i överensstämmelse med andra jämnåriga barn. De hjälpmedel barnet har är inte alls till hjälp utan fungerar på ett sätt ganska stigmatiserande. Den specialstol som barnet också fått används pliktskyldigast vid matbordet men aldrig annars när andra aktiviteter utförs vid samma bord. Ingen säger något om det här utom Mats själv som pratar om "känsliga bitar".

Personalen poängterar hur viktigt det är att Mats är en del av barngruppen och att han är så trött på att träna. Medan Mats säger att han inte vill ha hjälp med maten, säger hans resurspersonal att han ändå kommer att alltid behöva hjälp och att man därför prioriterat det sociala livet tillsammans med de andra barnen istället för att träna målinriktat i matsituationen. Detta är naturligtvis ett dilemma. Man har lyckats mycket bra med pojkens integrering, han är verkligen en del av barngruppen. Men samtidigt klarar han inte riktigt att äta själv och när det gäller att förbättra hans förmåga här har man redan gett upp trots att Mats bara är 5 år gammal. I förskolan är han accepterad trots sin fläckiga tröja, men man kan undra hur det blir längre fram.

På specialförskolan i förändring finns barn med lika grava och multipla funktionshinder som barnen i lekspecialförskolan. Många av barnen får sin mat genom sond här också. Skillnaderna har istället med förskolans organisation att göra för här finns inte någon måltidssituation överhuvudtaget. Man har helt enkelt inte några gemensamma måltider och de barn som äter vanlig mat äter för det mesta ensamma i köket tillsammans med sin personal. De barn som sondmatas sitter inte vid bordet och deras "måltid" markeras därför inte. De får sin näring kontinuerligt i den situation de för tillfället råkar befinna sig. Arrangemanget får på det viset en mer teknisk och sjukhuslik karaktär och någon gemenskap kring matbordet blir det inte tal om. Man äter för att få näring och inte social samvaro eller gemenskap. För mig som observatör finns det inte någon måltidssituation att bli insläppt i. Måltiden är här, på samma sätt som ofta för vuxna personer med funktionshinder, helt individualiserad. De båda förskolorna i förändring har, trots att de på många sätt också är olika, det gemensamt att omsorgen är borta.

Avslutningsvis ska några ytterligare aspekter redovisas. I den reguljära förskoleverksamheten visar man ganska ofta en osäkerhet om barnen med funktionshinder verkligen har rätt förskoleplacering. Tydligast är kanske detta i lekförskolorna och det ligger nära till hands att tro att det har med den starka betoningen av medicinska diagnoser att göra. Samtidigt vill man, och kanske som den officiella ståndpunkten, understryka att man klarar det här. Det finns också en mera inofficiell och outtalad uppfattning som inte alls är lika positiv. Strauss & Corbin (1998) skriver om den "gut-sense" som uppstår under undersökningens gång och som kan ge en känsla för vad som pågår i det undersökta fältet. Detta något kan just vara det som slår igenom utan att det är direkt uttalat eller knutet till någon särskild omständighet. Jag menar att det i den reguljära förskolan finns en inofficiell och outtalad atmosfär av att "det är inget

särskilt med det här och vi klarar handikappomsorgen bra om inte bättre än man gjorde tidigare, men vi vill inte ha dem ändå”. Det finns också i den reguljära förskolan en del ganska verklighetsfrämmande uppfattningar om vad man kan förvänta sig av barn med funktionshinder och om vad som förväntas av personal som arbetar med dessa barn.

Sammanfattningsvis kan man säga att när det gäller verksamhetstypernas tillgänglighet finns skillnader mellan lekförskolan och förskolan i förändring. Anomileken finns i båda verksamhetstyperna men är mer akut och påtaglig i lekförskolan än i förskolan i förändring. Lekförskolans uppläggning präglas också av ett sammanflätat omsorgsarbetsätt medan det i förskolan i förändring råder en helt annan programklarhet och en mer sällskaplig atmosfär. Lekförskolans gruppdynamik finns inte alls så påtagligt i den förändrade förskolan. Dessutom kan man säga att mobbingsituationer men också de situationer som kodats som meningsfulla finns väl representerade i lekförskolan medan undervisning och rituella situationer hör hemma framför allt i förskolan i förändring. Avslutningsvis kan man faktiskt och så här långt dra den slutsatsen att ur de funktionshindrade barnens perspektiv framstår förskolan i förändring som det mer tillgängliga alternativet. Att detta alternativ därmed också är det som gagnar barnen med funktionshinder på bästa sätt är däremot inte sagt.

### **Att välja förklaringsmodell när man egentligen inte vet**

Kontextkapitlet ska avslutas med ett försök att resonera kring olika verksamhetstypers funktion och vad för slags barnliv som erbjuds barnen med funktionshinder där. Det handlar i mycket om prioriteringar mellan, eller försök att göra kombinationer av, medicinska och sociala synsätt. I de två olika verksamhetstyperna har man



utan tvekan olika syn på barn med funktionshinder på ett sätt som får konsekvenser för barnen. Jag ska här försöka skilja mellan framförallt två olika synsätt. I lekförskolan ser man på funktionshinder som i första hand ett utvecklingsproblem. I den reguljära lekförskolan har också medicinska diagnoser en framträdande roll när det gäller hur man ser på dessa barn. Barnen kommer på det sättet att ses mer som patienter som behöver behandling än som barn med funktionshinder som behöver adekvat stöd i en förskoleverksamhet. Om man trots det ska tala om barn med funktionshinder (som man också gör) kan man säga att för dessa barn är funktionshindret den mest framträdande egenskapen. Bortsett från funktionshindrets medicinska ursprung ser man det alltså i mycket som ett utvecklingsproblem. Detta utvecklingsproblem skapar oro eller synliggör hjälpbehov, som i sin tur tacklas med att man förändrar i barnens sociala kontakter och erbjuder (eller pratar om) behandlingar av olika slag. När det gäller ett av barnen menar man t ex att detta barn leker mest parallellt och att han alltså inte nått den mognadsnivån där social lek är möjlig. Jag har dock i mina observationer vissa aktivitetssituationer där samma barn och med adekvat stöd absolut kan klara en social lek. Något annat barn grupperas ihop med småbarnen av det dubbla skälet att hon själv är som ett småbarn samtidigt som man säger till henne att hon själv kan hjälpa eller visa småbarnen. Personalen anser att det funktionshindrade barnet accepterar detta men utifrån observationerna kan man dra den slutsatsen att så inte är fallet. När personalens strategi inte lyckas finns utredningarna och konsulterna i bakgrunden. Också i specialförskolan av den här typen är funktionshindret ett utvecklingsproblem medan man här värjer sig för de medicinska diagnoserna. Man har dock anställd (som man själv säger) behandlingspersonal. En del av den verksamhet som erbjuds här är också vad jag kallat kamouflerad behandling. På specialenheten kommer man däremot ofta närmare de meningsfulla typsituationerna i det att man anpassat aktiviteter till barnen så att

de så långt det är möjligt kan delta i en åldersadekvat förskoleverksamhet. I den reguljära lekförskolan har man ännu inte riktigt lärt sig att erbjuda sådana åldersadekvata aktiviteter som anpassats efter barnets behov. Där förväntar man sig snarare att barnen efter träning (eller behandling) ska ha så att säga kvalificerat sig för att delta i lek på samma sätt som andra barn.

När det gäller de förändrade förskolorna så är de som jag redan skrivit flera gånger också olika sinsemellan. Förenklat kan man säga att den ena är som en skola och den andra som ett sjukhus. Den bilden kan då förstås problematiseras. Dessa förskolor har likheter i det att det på båda blir riktiga kulturkrockar mellan omvårdnad och strukturerad pedagogik samt mellan medicinsk vård/omvårdnad och pedagogisk verksamhet. Dessa kulturkrockar är särskilt tydliga på specialenheten där det finns som jag har kallat organisatorisk mobbing. När krockar inte uppstår är gränserna mellan olika inslag i verksamheten tydligare.

På den mest skollika förskolan har inklusionen kommit så långt att man faktiskt också skulle kunna tala om det förnekade funktionshindret. Här betyder inklusion att barnet med funktionshinder på ett sätt försvinner. Jag tror inte att det vore att dra för långtgående slutsatser om man antar att detta barn har svårigheter i att hitta sin egen identitet som ett barn med funktionshinder, vilket han ju faktiskt trots allt har. Detta sker samtidigt som man på ett sätt också har gett upp på hans möjligheter att klara mer själv.

På specialenheten i förändring har det medicinska omvårdande synsättet det största utrymmet. Här kan man få höra sådant som att "sådana här barn borde egentligen ligga i sängen". Verksamheten här kan bli ganska ojämn. Det blir krockar mellan medicinsk och pedagogisk verksamhet. I jämförelse med speciallekförskolan är det något helt annat som erbjuds barnen här trots att barnens grava funktionshinder är helt jämförbara. Det medicinska prioriteras ofta

men i lyckliga stunder lyckas man göra kombinationer, troligtvis genom personalens skicklighet. Det finns i videomaterialet t ex en situation där en pedagog på ett lekfullt, lyhört och samtidigt respektfullt sätt lyckas hantera ett epilepsianfall (som uppstår trots medicinering) mitt under en samling så att ingen särskild uppståndelse uppstår eller samlingen behöver avbrytas. Agerandet innebär inte heller att utsätta barnet för risk.

Den förskoleverksamhet som erbjuds barn med funktionshinder hänger inte på något entydigt sätt samman med graden av funktionshinder hos barnen. Likaså kan man säga att hur mycket hjälp eller behandling man får eller som man antas behöva inte heller riktigt hänger samman med om man är gravt eller lindrigt funktionshindrad. Alla barnen här har också en personal avsatt för sig åtminstone på pappret. Också det oavsett graden av funktionshinder. Man skulle faktiskt kunna säga att den förskoleverksamhet som erbjuds barnen med funktionshinder är den som förskolan som enhet eller verksamhetstyp kan tillhandahålla och att den egentligen inte är avpassad efter barnen. Så får ju också barnen i lekförskolans specialenhet något ganska annorlunda än barnen på den förändrade förskolans specialenhet trots att båda barngrupperna har samma slags grava och multipla funktionshinder.

Kring hjälp och hjälpinsatser kan slutsatser också dras. Man skulle kunna skilja mellan bevarande och förändrande hjälp och därvid anknyta till Kari Waerness tidigare redovisade omsorgskategorier. Dessutom skulle man kunna räkna med en kategori björntjänster, dvs hjälp som är förändrande men i negativ bemärkelse. Hit skulle t ex personalens förhållningssätt till barnens vänskapskontakter kunna räknas. Den framstegsinriktade förändrande hjälpen kan variera från regelrätt behandling till träning av olika slag. Detta tankesätt hör till en modell där jämlikhet grundas på likhet i förutsättningar och villkor. Det är en traditionell modell med stark anknytning

till ett medicinskt behandlingstänkande men som också betonar vars och ens både rätt och skyldighet att så långt det är möjligt klara sig själv när det gäller egenvård och andra vardagsbestyr. En i det här sammanhanget bevarande tankemodell har å andra sidan andra implikationer. En hjälp som är bevarande upprätthåller på sin höjd funktioner som man redan har men lägger inte till några nya eller frammanar framsteg eller förbättringar. Detta kan också ses som hjälp av typ service som man får om man kan betala för den och som också innebär att olikheter bevaras och att jämlikhet i vilket fall som helst inte uppnås genom ett närmande i förutsättningar och villkor. Detta kan sägas höra till en nyare ideologi där utveckling och framsteg ses som hinder i vägen för ett kanske mer humanistiskt synsätt med hållbara och stabila villkor i levnadsomständigheter. Detta kunde kanske kallas en *befriande ordning* och kontrasteras mot en tidigare rådande *förtryckande frihet*. En förtryckande frihet skulle då innebära en betoning av den fria leken i kombination med en behandlande inställning.

## 4:2 Aktiviteter som strukturell miljö

Efter att i föregående kapitel gjort en beskrivning av förskolan som kontext för barn med funktionshinder kommer detta kapitel att gå in i detalj i de strukturella förhållanden som aktiviteterna där utgör för dessa barns villkor i förskolan. De villkor som aktiviteterna i förskolan utgör för barn med funktionshinder kommer att presenteras i fem olika typsituationer. Dessa typsituationer har genom grounded theory analysen av materialet uppstått ur insamlade data. Typsituationerna är en abstraktion från de vardagliga konkreta omständigheterna och kommer att presenteras ingående i den följande texten. I början av analysen gjordes några försök att dela in just dessa konkreta omständigheter i olika mönster. Även om dessa försök övergavs kan det här och inledningsvis ändå finnas anledning att något beröra dem. I studien ingår både reguljära förskolor och specialförskolor, men sett ur ett aktivitetsperspektiv är det trots detta mycket som är lika och som är en grund för all förskoleverksamhet oavsett om den i första hand riktar sig till så kallade vanliga barn eller är avsedd för barn med funktionshinder. Variationer och olikheter i proportioner förekommer däremot mellan de olika förskolorna.

Vissa aktivitetselement finns däremot alltid. Det finns överallt någon sorts rörelseaktivitet. Det kan vara dans, gymnastik, vattenlek i bassäng eller dylikt. Något slags tävlingsmoment förekommer också överallt antingen genom barnens spontana tävlande med varandra eller genom skapade situationer där sådant som "att komma i mål" eller att en segergest utförs av barnet själv eller genom personal. Aktiviteter där man skapar eller producerar (arbetar) finns också på alla förskolor. Det kan handla om att sy, väva, måla med penslar eller med fingerfärg. Man producerar också andra saker som behövs på förskolan, t ex kulisser till en teaterföreställning eller andra saker, som sprattelgubbar som kan tas med hem av barnen.

Det finns också sådana situationer där man försöker att efterlikna andra miljöer, t ex hemmet, genom lek i dockvrån. Eller skolan, i olika undervisande eller tränande inslag som talövningar eller att lära sig veckans dagar. Köpa-sälja eller dess protoform, ge och ta, förekommer också överallt. Dessutom finns alltid olika socialt samlande inslag som samlingar och olika sociala lekar. Ofta är situationer en kombination av två eller flera av dessa inslag och det finns i själva verket en oändlig mängd konkreta omständigheter varför det inte skulle varit meningsfullt att för denna studies syfte försöka söka mönster bland dessa för att utifrån dem skapa ny kunskap om aktiviteter som strukturell miljö. Som redan beskrivits i metodavsnittet "skakades" rådata om för att sedan falla ner i ett nytt mönster. Detta nya mönster kom att bli de typsituationer för förskoleverksamhet som ska redovisas här. Tankarna kring aktivitetselementen kom däremot att ligga till grund för dessa typsituationers egenskaper och dimensioner. Det blir därför naturligt att redovisa dessa egenskaper först. Typsituationerna karakteriseras av olika kombinationer av egenskaperna; komplexitet, flexibilitet och sammanhållning<sup>1</sup>. Komplexiteten bedöms efter egenkapsdimensionerna entydig, dubbeltydig/ motstridig eller mångtydig. Egenkapsdimensionerna för flexibiliteten utgörs av stabil eller föränderlig. Sammanhållningens egenkapsdimensioner är så enande, splittrande eller status quo, det senare innebärande att aktiviteten inte utgör någon riktning alls för den sociala sammanhållningen.

Jag har genom analysen av data kunnat identifiera fem olika slags typsituationer med vardera olika kombinationer av dessa egenskaper. Dessa situationer får ses som just typfall eller idealtyper

---

<sup>1</sup> I en rapport från Stockholms läns landsting, 2002, skriver Eliasson om att i ett tränings-sammanhang för barn med funktionshinder "miljön kan betraktas som stabil eller rörelse" (s 7) samt att "aktivitetens grad av komplexitet ska beaktas" (s 7). Detta bygger på en taxonomi utarbetad inom sjukgymnastik av Gentile (1987). Eliasson går inte djupare in i någon aktivitetsanalys och berör inte andra aktiviteter än träning. Social sammanhållning berörs inte heller.

(Weber, 1921/1983). De flesta situationer har genom dessa kategorier kunnat kodas förhållandevis otvetydigt, men det finns också situationer som utgör förlopp mellan olika typsituationer eller där olika typsituationer överlappar varandra. Detta har med förskolans verksamhet och arbetssätt att göra. Man strävar ofta efter mjuka övergångar mellan aktiviteter där barnens egna val och initiativ har stort utrymme. På en del håll finns också långa obrutna pass med fri lek där olika typer av situationer kommer att växa fram och återigen försvinna och där mycket pågår parallellt eller växelvis. Allt vad barnen gör under denna tid kan däremot inte enbart karaktäriseras som lek, så som den har identifierats här i denna studie. Med risk att i onödan upprepa vill jag ännu en gång understryka att det är situationerna och deras struktur som analyseras här. Barnens utförande är ett resultat av denna struktur och det visar sig tydligt när samma barn, ofta samma dag, visar upp helt olika beteenden beroende på situationens karaktär och struktur.

### **Anomileken**

Anomileken är den första av mina typsituationer och den kan ses som den mittpunkt eller det nav utifrån vilken det mesta av övrig aktivitet snurrar. Denna situation motsvarar i mycket det som tidigare (Skogman, 1998) benämns som ostrukturerad verksamhet. Anomileken har egenskapsdimensionerna mångtydig, föränderlig och ur framför allt det funktionshindrede barnets perspektiv också splittrande. Detta betyder att dessa situationer innehåller en mångfald av möjligheter och val men att dessa också hela tiden förändras vilket får konsekvensen att den sociala sammanhållningen i barngruppen också splittras. Ett typexempel är uteleken med sin mångfald av möjligheter i utemiljön i sig och av olika leksaker i sandlåda, rutschkana och annat där barnen springer runt till synes utan mål, stannar en liten stund här och en liten stund där och där gruppkonstellationer bildas och upplöses snabbt. Det hela ser ofta ut som mingel på ett cocktailparty. Genom att ge även dessa

situationer egenskaper har, på ett sätt, också det ostrukturerade fått ett slags struktur som kan ge ökad kunskap om dessa situationer och deras inverkan på barnen.

Leksituation i lekrummet *Det funktionshindrede barnet är inte med utan sitter vid ett bord tillsammans med en personal, man lägger ett pussel. I rummet pågår flexibel lek i 3-4 olika barngrupper eller konstellationer. Barnen leker bl a "du var min mamma", som är en docklek och "Lena och dom har tagit våra bomber". Några barn kommer då och då fram och tittar på vad det funktionshindrede barnet gör tillsammans med personalen. Tidigare hade en tåglek uppstått spontant i situationen. Stämningen är lekfull och tät och stolar ställs på rad och barnen sitter snart på dem utan att någon har sagt något alls om detta. Mycket annan lek pågår runt omkring också. Efter en liten stund upplöses leken lika omärkligt som den uppstod. Det funktionshindrede barnet var inte med. Ingen, varken barn eller personal, försökte få det funktionshindrede barnet att bli delaktig eller aktiv i leken. (Ur fältanteckningarna)*

Leksituation i ett annat lekrum *Två barn med grava funktionshinder står i ståskäl mitt emot varandra vid ett bord. Tanken är att de skall skjutsa en leksaksbil mellan sig. Det går inte alls bra. Det ena barnet intresserar sig mest för mig eller föser ner leksaker från bordet till golvet. Det andra barnet tappar också intresset snabbt och får istället en aktivitetstavla att leka med individuellt. Den har en spegel som intresserar. (Ur fältanteckningarna)*

Anomileksituationen är både utgångspunkt och återfallspunkt för barnens aktivitet i förskolan. För att ta sig ur denna kaotiska situation krävs energi i form av personalansträngningar eller andra stadgande förhållanden. När dessa av olika anledningar uteblir faller verksamheten åter tillbaka i kaos.



Leksituationerna befinner sig utanför både rationalitet och etik (Nietzsche citerad av Sutton-Smith, 1997) och de har här betraktats som situationer präglade av anomi (Durkheim i Österberg 1996, Merton, 1938/1968). En anomisk situation är en situation som präglas av normlöshet och instabilitet. I en sådan situation kommer många att agera på ett avvikande sätt. Det är här viktigt att påpeka att det inte handlar om personliga abnormiteter utan om normala reaktioner på onormala förhållanden. Förklaringsvärdet kommer alltså att ligga i kontexten och dess strukturer. Den anomiska situationen kan definieras som ett sammanbrott av de kulturella strukturerna som uppstår till följd av obalans mellan dessa nämnda strukturer och de av samma strukturer skapade kapaciteterna hos dem som ingår i gruppen. Strukturen skapar alltså först en viss kapacitet hos barnen och övergår sedan till att kräva något annat av dem. Det är i denna obalans som anomi uppstår. I en anomisk situation svarar gruppen inte som grupp utan var och en svarar var för sig (Merton, 1938/1968) och situationen kommer på det sättet att åstadkomma en splittring. Denna anomiska lek kan motsvara det Ehn (1983) beskriver som anarki och "döspring" och det som Ekholm & Hedin (1991) menar när de beskriver barnens mållösa kringvandrande under lekpassen i förskolan i de nulinriktade förskoleverksamheterna.

På de tre av mina förskolor som betraktats som *lekförskolor* och där leksituationer är framträdande används just denna mekanism för att upprätthålla den tidigare behandlade *trygga gamla lekförskolan*. Genom att något barn (eller ibland förälder) utses som den som är problemet och som den som reagerar på ett avvikande sätt upprätthålls den rådande ordningen. Ingenting i själva situationen kommer att förändras eftersom det ju inte är leksituationerna som sådana som uppmärksammas. Enskilda barn (eller föräldrar) och deras personliga egenskaper (funktionshinder) får istället bli det som kan utses som orsak och detta kan därmed lätta på trycket i

situationen. Det är alltså här som den trygga förskolan skapas, den som behåller sin inriktning och trygghet genom att stöta ut och utsluta. Och i och med detta står mobbingsituationerna på tur. För sådana finns också i förskolan även om de inte är dominerande någonstans.

### **Mobbingsituationen**

Mobbingsituationen kan man betrakta som ett slags urartad lek. Denna urartade lek har egenskapsdimensionerna dubbeltydig/motstridig, oföränderlig och splittrande. De barn som utsätts för denna situation svarar endera med uppror eller reträtt. Har man väl arbetat sig ner i denna situation är det så gott som omöjligt att ta sig ur den. Det är här som medicinska utredningar och placeringar i andra omsorgsformer kommer på tal. Och här kan bitterhet och hämndbegär födas. Jag ska börja med att redovisa några exempel.

*Vi vill inte leka m´en Det funktionshindrade barnet kommer gående mot dockvrån. Han skjuter en stor låda med klossar framför sig och han försöker att komma in i dockvrån med den. Där inne leker redan några flickor tillsammans och när det funktionshindrade barnet vill komma in blir han bortmotad av dem med utropet: -"vi vill inte leka m´en". Det är annars inte ovanligt att man leker med klossar också inne i dockvrån. Det funktionshindrade barnet ger inte upp och fram kommer då ytterligare en flicka. Detta är ett av de barn som utsetts till det funktionshindrade barnets kompanjon. Hon böjer sig ner mot det funktionshindrade barnet och talar till honom i en lillgammal och tillrättavisande ton om att han inte får köra in klosslådan i dockvrån. Det funktionshindrade barnet ger sig medan hjälpar-flickan genast blir insläppt till de andra inne i dockvrån. De stänger dörren om sig och det funktionshindrade barnet går därifrån. (Ur transkriberat videomaterial och fältanteckningar)*

Ytterligare ett exempel från en annan av förskolorna och denna gången rör det sig om en lindrigt funktionshindrad flicka.

Teaterleken *En grupp barn på förskolan hade varit på barnteater, men det funktionshindrade barnet hade inte fått följa med eftersom hon av någon outgrundlig anledning "inte skulle ha någon behållning". Teaterleken leks sedan på förskolan till och från under två dagar och det funktionshindrade barnet försöker enträget att få vara med i leken men blir under hela tiden inte insläppt. Hon kommer med flera bra utvecklande lekidéer men de andra barnen svarar inte ens. Detta upprepas om och om igen. Till slut får det funktionshindrade barnet ett ilskeutbrott och knuffar omkull ett småbarn som egentligen inte har något med teaterleken att göra men som personalen tycker att hon ska "visa hur man kan leka" inne i dockvrån. Efter denna episod går det om möjligt ännu sämre för det funktionshindrade barnet att få vara med tillsammans med sina jämnåriga. Det funktionshindrade barnet fortsätter att komma med olika lekidéer och det händer till och med att den jämnåriga barngruppen tar till sig dessa idéer utan att för den skull låta barnet vara med.*  
(Ur transkriberat videomaterial)

Mobbingsituationerna följer ett karakteristiskt mönster av först underordning och sedan uteslutning ur kamratgruppen. Personalen är ofta delaktig i detta i det att de understödjer eller sätter igång denna underordning genom att skapa tillfällen där barnet med funktionshinder "inte har behållning" eller aktivt arbeta för att den vanliga barngruppen ska "hjälpa" detta barn. Den typ av hjälp som exemplet ovan illustrerar leder självklart inte till inklusion i lek och aktivitet i förskolan. Den skapar beroende och hjälplöshet och kan på sätt och vis betraktas som en form av välgörenhet. Mobbingsituationerna kan som tidigare nämnts betraktas som ett slags urartad lek där lekstrukturens många möjligheter krympts ner till motstridiga budskap

och där det dynamiska och föränderliga i leken stelnat i ett repeterat mönster av splittrande interaktion. I Mertons (1976) strukturanalys framstår just detta motstridiga som det som, med hans ord, kan utlösa ett avvikande beteende. Dessa beteenden (t ex ilskeutbrottet) har då sitt ursprung i skillnaden mellan kulturellt förvärvade personliga strävanden (man ska leka på dagis och få vara med bland sina jämnåriga) och mönster av olikheter i tillgänglighet vad gäller möjligheterna att kunna fullfölja sina strävanden på ett sätt som ingår i kulturens eller institutionens normer. På rak svenska skulle man kunna säga att flickan med funktionshinder får ett ilskeutbrott för att teaterleken inte (och inte heller teaterbesöket) har gjorts tillgänglig för henne. Dessutom hänvisas hon till att i stället för att ingå i gruppen av jämnåriga leka med småbarnen. Det strider mot de strukturella normerna i förskolan. Leken görs med andra ord inte alls tillgänglig för detta barn och att hon agerar som hon gör har sin naturliga förklaring i detta.

Merton menar alltså att en grupp (här en barngrupp) inte svarar som grupp på orättvisor som begås mot en av dess medlemmar utan att individen på ett sätt överges av gruppen i den stund då hon som mest skulle ha behövt dess stöd. Det är denna mekanism som gör att uteslutande praktiker och strukturer kan upprätthållas. Upprorsagerandet däremot är ett undantag (Merton, 1938/1968). Detta måste för att lyckas gälla fler och detta beteende syftar också till att verkligen bygga upp en situation kring en förändrad struktur. I förskolemiljön med ett ensamt individintegrerat barn är detta dömt att misslyckas för den övriga barngruppen ställer sig i istället på personalens sida och någon egen barngruppssammanhållning som skulle ha kunnat komma till det funktionshindrade barnets hjälp finns inte. Och därmed är uteslutningen ett faktum.

Tideman (2000) skriver att mobbing förekommer bland alla barn men att det är vanligare att barn med funktionshinder utsätts för

denna kränkande behandling. Också Sharp & Smith (1996) menar att just barn med särskilda behov oftare än andra befinner sig i mobbingsituationer. I mina observationer finns mobbingsituationer i alla reguljära förskoleverksamheter men däremot inte i special-enheternas situationer. Där kan, som redan behandlats, motstridigheter på en organisatorisk nivå istället förekomma.

Att barn med funktionshinder oftare än andra barn blir mobbade ses här som ett tecken på att den förskoleverksamhet där detta händer inte är avpassad till barn med funktionshinder. Mobbing blir då ett strukturellt problem som inte har med någons personliga egenskaper att göra. Att mobba och att bli offer för mobbing ingår i den mänskliga beteendepertoaren och utlöses av de strukturella förhållanden som behandlats här.

Det är dessa strukturer som gör det möjligt att se andra som mindre än mänskliga, vilket också är centralt i mobbingsituationerna. Den som hindras från att leva på ett konstruktivt sätt grips på så sätt av en lust att förstöra (Larsson, 2000). Att förstöra kan vara det enda sättet på vilket man kan påverka sin situation och som kan visa att man inte är överksam (aa).

Mobbingsituationerna kan, som tidigare sagts, betraktas som ett slags urartad lek och det finns också en del situationer som från och i en leksituation just urartar till mobbing.

*"Då får du gå ut härifrån....." Barnen leker under en stor del av eftermiddagen på en madrass i kuddrummet. Det uppstår en hel del konflikter om vem som ska vara barn och vem som ska bestämma. Senare börjar man bygga en koja av kuddar. Kojan rasar samman på något ställe. Det funktionshindrade barnet är med ibland i kojbyggandet men står också ibland vid sidan av och låtsas prata i telefon med*

*"kaninen". "Telefonen" som är en tråkloss kastar hon sedan iväg. Hon får en tillsägelse för detta. Under "leken" ger barnen henne skulden för allt som går fel. Hon får bli höra att hon nypt ett annat barn och att det är hon som haft sönder delar av kobjan. Det har hon inte gjort. Den personal som finns vid sidan av barngruppen griper inte in. Leken har urartat till mobbing. (Ur transkriberat videomaterial)*

Förloppet från lek till mobbing är tydligt. Det funktionshindrade barnet motas ut och hennes utrymme i leken krymper. Hon försätts i en motstridig situation där hon ska vara med i kobjygget men samtidigt motas hon också ut. Hon får upprepade gånger skulden för allt som går fel, och ingen ingriper till hennes försvar. Eftersom den här barngruppen vistas och leker så länge tillsammans finns också exempel på hur leksituationen tidigare under eftermiddagen, genom ett kunnigt personalingripande kan vändas till en positiv, meningsfull och enande situation. Jag återkommer till detta senare. Den ovan redovisade mobbingssituationen avslutar här dagen för det funktionshindrade barnet.

### **Den rituella situationen**

En annan utväg ur de anomiska leksituationerna är den rituella situationen. De rituella situationerna här har egenskapsdimensionerna entydig, stabil och är varken enande eller splittrande för den sociala sammanhållningen (dvs status quo). I Mertons teori (1938/1968) är det rituella framför allt ett svar på anomi, och överfört till förskolans verklighet, ett sätt att vara aktiv själv på ett sätt som till det yttre liknar ett integrerat beteende, men som i själva verket inte är det. De rituella situationerna är på det sättet ett sätt att acceptera medlen men inte de institutionella målen i förskolan. De rituella situationerna är på det viset ett eget och annorlunda leksätt unikt för barn med funktionshinder. I verksamhetsteorin

termer kan man säga att det rituella utgörs av operationer beroende av sina villkor och att de på så vis inte är ett målinriktat handlande. En del situationer är troligtvis på det viset, men det finns också ett slags protohandlingar som är kombinationer av viljemässigt styrda rörelser som man kanske kan kalla handlingskedjor eller imitation. Jag återkommer till detta i nästa kapitel om *Att vara aktiv själv*.

Det rituella handlingsmönstret är i sin negativa aspekt det tomma utförandet utan entusiasm och engagemang. Ritualer ger trygghet och skydd i en hotfull eller anomisk situation. Den som till det yttre framstår som anpassad drar heller inte till sig personalens uppmärksamhet och skapar på det viset ett litet handlingsutrymme för sig själv (Ehn, 1983). De rituella situationerna har krympt både komplexiteten till entydighet och flexibiliteten till stabilitet/oförändrlighet. Någon riktning för sammanhållningen kan dessa situationer inte innehålla då de ju saknar just den aspekten av att gå upp i en helhet. De rituella mönstren kan som jag ser det och i överensstämmelse med hur jag uppfattar Merton (1938/1968) födas ur antingen stark disciplinering mot konformitet vilket minskar utsikterna för ett innovativt svar och ökar sannolikheten för ett rituellt anpassningsmönster eller direkt ur anomisituationen. Träning i att vara som andra kan alltså få motsatt effekt och i stället framkalla ett rituellt beteende. Detta kan ses som en både oavsiktlig och oförutsedd konsekvens av lärares träningsambitioner och står också i överensstämmelse med Corsaros tankegångar (Corsaro, Molinari & Brown Rosier, 2002).

Den andra vägen till en rituell situation går genom anomi som med sin vidlyftiga och svårgripbara struktur är så svårhanterlig att det blir som att agera utanför strukturer. Det rituella kan på det viset, som tidigare nämnts, ses som de funktionshinderade barnens egen "fria"

lek. Särskilt gäller det barn med grava funktionshinder. Nedan redovisas ett exempel på detta.

Lek på ett eget sätt Isak lämnas ibland på en matta på golvet i lekrummet. Ofta när han sitter där så gör han på följande vis: han ramlar och reser sig, ramlar och reser sig, ler stort, ramlar och reser sig igen. Vanligtvis använder han bara magmuskulerna när han reser sig men någon gång hjälper han till med ena handen. Han gör ljud eller "pratar" under tiden och han slår aldrig i huvudet när han låter sig falla. Någon gång händer det också att han vänder sig till magläge eller sitter med ryggen mot väggen och känner var den finns genom att svänga kroppen försiktigt så att armbågarna stöter mot den. (Ur fältanteckningar och transkriberat videomaterial. Exemplet är en sammanslagning av flera liknande situationer)

Mitt andra exempel på ett rituellt (eget) leksätt är mer svårhanterligt men ändå tydligt. Här gäller det ett gravt funktionshindrat barn i den reguljära trygga lekförskolan. Här kan det stå öppet vilken väg som lett till detta för lekförskolan innehåller i sig många och långa pass av anomisk lek, men detta barn får också en hel del individuell träning.

Dukning i dockvrån Petter som varit ute den större delen av förmiddagen går direkt in i dockvrån när han kommit in. Han passerar andra lekande barn på vägen dit men ignorerar dem. Går in i dockvrån och börjar duka. Han sätter en leksakskänguru på en stol vid bordet. Han dukar fint och rätt, ställer fram koppar och fat, och drar sig inte för besvär när något behövs utan hämtar det själv. Han vädjar inte om hjälp. (Ur fältanteckningarna).



Denna lekaktivitet är egentligen inte lekfull eller fantasifull. Ändå är den symbolisk. Den efterliknar eller imiterar verklig dukning. Dukningen utförs också så väl att det faktiskt är verklig dukning och på det sättet mer som arbete än som lek. Detta rituella egna lek-sätt är ett sätt för detta barn att göra leken tillgänglig för honom själv utan att vidareutveckla temat. Det klarar inte barn med grava funktionshinder utan vuxningripanden. Och nästa gång går det likadant till.

*Dukning igen Han dukar fram två koppar med fat och ställer dem på bordet. Han ställer stolarna till rätta och rättar också till kopparnas placering, säger öh, öh. Han går bort till leksaksdiskstället och hämtar två fat som han ställer på bordet. När några andra barn gläntar på dörren kör han ut dem med ett bäh! äh! När han dukat färdigt dukar han av igen. Allt görs med stor energi. (Ur fältanteckningarna)*

Detta rituella utförandet är inte bara operationer utan också handling eller åtminstone en protohandling, på det sätt som jag tidigare nämnt. Aktiviteten är däremot inte förankrad i förskoleverksamheten och är därför också rituell. Aktiviteten gör i sitt utförande bruk av förskolans medel men inte dess mål. Kanske kan man också säga att barnet här skapat sin egen förskolestruktur ur den anomiska situationen och en egen identitet som lekande barn med funktionshinder. Andra barn eller förskolans verksamhet lyckas han däremot inte påverka, för när andra barn kommer in i bilden blir situationen inte lika positiv.

*Dukning för tredje gången Petter går som vanligt in i dockvrån för att börja duka. Ett ytterligare barn följer efter och ansluter sig till aktiviteten. Han utropar "vi lagar mat". De båda barnen leker tillsammans på en jämlikt sätt en liten stund, men sen går det snett. Barnen dukar tillsammans*

*men det andra barnet börjar tillrättavisa och riktigt visa hur man ska göra när man dukar. Petter, som ju saknar tal, tittar storögt på "kompisen". Petter har inte gjort något misstag i dukningen utan han dukar lika bra som vanligt. När sedan ytterligare ett barn ansluter sig glömmet de helt bort Petter. Petter försöker anstränga sig ytterligare och springer bort för att hämta koppar till bordet där de andra barnen sitter. Dessa barn leker vidare vid det dukade bordet och Petter går och lägger sig i en docksäng. (Ur transkriberat videomaterial)*

Här har det egna leksättet vänts till en mobbingssituation. Situationen blir motstridig men behåller sin oföränderlighet och dessutom blir den ur det funktionshindrede barnets synvinkel också splittrande. Petter får inte vara med och han går och lägger sig i en docksäng. De andra barnen ignorerar honom helt trots att detta skulle kunna uppfattas som ytterligare ett sätt att underordna sig genom att ta den hjälplösa babyrollen. Petter har helt och hållet retirerat och är ute ur leken. Det är som om det vore svårt för barnen att acceptera att ett barn med funktionshinder verkligen kan göra något bra och dessutom på ett eget och originellt sätt.

Barnen i det förra exemplet klarade inte av att tillsammans göra situationen till något positivt för alla tre. För att det rituella egna leksättet också ska utvidgas från entydigt till mångtydigt krävs personalingripande. I leksituationen som redan har sin mångtydighet kan det räcka med barnets egen ihärdighet i aktivitet. Aktiva barn väcker andra barns intresse och de blir därför attraktiva som lekkamrater (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988).

Det föränderliga kan på det viset också få en stabilitet och stadga och fungera enande mellan barnen. I nästa exempel är det just en

personalintervention som gör att komplexiteten utvidgas. Situationen blir också enande mellan Petter och hans personal. En vuxen fungerar här både som lekkamrat och som personal. Och vuxeninträdet får därför en terapeutisk kvalitet av pedagogisk arbetsallians (se kapitlet *Att vara aktiv själv*).

Dukning och lek med personal *Petter har dukat bordet lika fint och rätt som vanligt. Dockorna sitter på stolar runt bordet. En personal kommer in till Petter och leker med honom i den färdigdukade dockvrån. Petter (och personal) låtsas äter plastpotatis med låtsassås och Petter tar själv en liten sked medan han erbjuder personal en större. En groda vid bordet blir också matad och när det sedan är dags att gå bort till samlingen vill Petter inte gå med. Han tecknar sova istället och menar att personal kan sova också. (Ur transkriberat videomaterial)*

Det mekaniska entydiga utförandet i dockvrån får många fler dimensioner och blir till en mångtydig aktivitet men som också följer ett etablerat kulturellt mönster. Petter kan också göra flera självständiga och innovativa utvecklingar av sitt dukningstema. Bl a införs leken "äcklig mat" och kombinationen av "sova" och "äta mat" till "äta mat i sängen". Både Petter och hans personal tar initiativ till ömsesidighet varför aktiviteten även blir enande. Petter använder också teckenspråk i leken vilket han aldrig gör annars. Genom personalinterventionen har den rituella egna leksituationen kunnat utvidgas till en meningsfull eller terapeutisk situation. Utförandet av dukningsaktiviteten förändras när en vuxen kommer med. Inga andra barn finns i närheten den här gången. För barn med funktionshinder är det ofta så att vuxna är de lekkamrater som står till buds (Tamm & Skär, 2000) På Petters förskola arbetar man inte heller

så att en personal går in och stöttar i leken när Petter leker tillsammans med andra barn. Det förra exemplet visade också att samma aktivitet när den utfördes tillsammans med andra barn ledde till negativa istället för positiva förändringar. Så som aktiviteten nu utförs får den en terapeutisk funktion och Petter lär sig något annat än när han utför den på sitt eget sätt. På det viset ges Petter en möjlighet att också visa och utveckla en enligt förskolans normer kanske mer kompetent, roll som "lekare". Tråkigt nog får han alltför sällan möjlighet att praktisera sina kunskaper också tillsammans med andra barn.

### **Den meningsfulla aktivitetssituationen**

Den meningsfulla situationen är alltså mångtydig, stabil och enande för dem som deltar. Dessa situationer har kvar lekens mångfald men här finns också en stabilitet i erbjudandet av möjligheter. Dessa situationer kan eventuellt också kallas för utvecklad lek. Det är i dessa situationer som barnen kan visa upp en annan sorts eget leksätt än i de rituella situationerna. Genom dessa leksätt kommer gemenskap att uppstå och aktivitet att utföras men detta sker genom egna sätt att leka. Detta skiljer dem således från de rituella egna leksätten som tvärtemot inte accepterade förskolans normer men däremot dess medel, ibland till och med på ett överdrivet sätt. I de genuint meningsfulla aktivitetssituationerna är barnen innovativa i sitt sätt att leva upp till förskolans mål. För att dessa skall uppnås krävs också aktiv personal i stor eller liten utsträckning. För att inleda avsnittet om de meningsfulla aktivitetssituationerna ska några exempel från olika förskolor redovisas.

Samling med god morgon *Flera barn med multipla funktionshinder är med, det är morgonsamling med sång och rörelse. Personal uppmärksammar varje barn med namn, tecken och varsitt eget musikinstrument som är samma varje dag till den gemensamma "orkestern". Personal tar också kroppsligen kontakt med varje barn t ex genom*

*en klapp eller att ta i hand. Flera av barnen följer de olika föremålen man använder med blicken och personal försöker fånga blicken hos varje barn. Varje barn uppmärksammas under en lång stund och barnen uppmärksammas också på varandra. Barnen har sin bestämda plats, det är samma sånger och ramsor som utförs (och tecknas) varje gång och varje barn har samma instrument varje gång. Något barn "spelar" själv på sitt instrument, övriga får hjälp av sin personal. Stämningen blir tät och påtagligt gemensam. Denna samling genomförs varje morgon. (Ur fältanteckningar och transkriberat videomaterial)*

Även om samlingen avslutas med ett "...och nu är samlingen slut!" så blir övergången mjuk till nästa aktivitet. Vid ett tillfälle observerade jag en imponerande övergång till sjukgymnastik som gjordes så varsamt att det hela framstod som mera av lek än som träning. Barnen som deltog i sjukgymnastiken fick leksaker att titta på eller en folie i närheten som prasslar vid varje rörelse. På det viset får det barnet också en hörselstimulans vid rörelse. På den här förskolan är man också noga med att alltid erbjuda något föremål eller leksak till barn som av någon anledning får vänta i överksamhet. Jag såg t ex en liten flicka som medan hon väntade fick en tamburin under den ena handen och en prasslande värmefolie under den andra. Varje rörelse som hon gjorde, frivillig eller ofrivillig, kom på det sättet att också ge stimulans genom rörelsesinnet, hörseln och känslan. Samlingen ovan genomfördes på en av specialförskolorna avsedd särskilt för barn med funktionshinder. Också för barn som är integrerade i den reguljära förskolan kan man hitta situationer som kan kategoriseras som meningsfulla. Den nedan återgivna situationen observerades vid två tillfällen.

Dans i kuddrummet *Ett band med musik sätts på av personal. Personalen finns också hela tiden med i bakgrunden. Ingrid som är den lindrigt funktionshindrade flickan ramlar ganska lätt och till en början är detta ett sätt att dansa som bara är hennes eget. Det är tre flickor som dansar tillsammans och snart kommer de på att göra detta ramlade till en lek. När en ramlar, ramlar alla. Man håller på länge och skrattar hjärtligt varje gång någon ramlar och drar med sig de andra. Det är inte bara Ingrid som ramlar först. (Ur fältanteckningar och transkriberat videomaterial)*

Två situationer till av den här typen ska redovisas.

Lek i vita rummet *Isak ligger i en vattensäng med ett knippe lysande trådar i famnen. En discokula snurrar sakta och sprider prickar av ljus över väggen. Ljuset skiftar färg. Isak ligger stilla med öppna ögon. Lugn musik i bakgrunden och personal är med hela tiden. En liten stund senare sätter personal Isak framför ett lysande bubbelrör som också finns i rummet. Små plastfiskar hoppar upp och ner bland bubblorna. Isak som annars ofta inte fäster blicken tittar intensivt på fiskarna. Isak ler och buffar med huvudet på sin personal. Han lägger sig ner i hennes knä men fortsätter att titta på röret med fiskarna. (Ur transkriberat videomaterial)*

I det ovan beskrivna rummet finns en mångfald av sinnesintryck, kanske framför allt synintryck. Allting sker i en lugn och avgränsad miljö och tillsammans med en för Isak välkänd personal. Personal lotsar Isak mellan olika sinnesupplevelser, stämningen är rofylld och avgjort enande. Isaks personal verkar ha förstått skillnaden mellan att "bara låta saker hända" och att aktivt stödja barnet (Bosaeus & Mossberg 1997).

Även i den följande situationen är den rumsliga inramningen av betydelse. Det är fredag och barnen har "rumsdag", vilket betyder att man gör i ordning en koja till dem. Isak och hans kompis Olle blir lagda i en kuddpöl med ett tygstycke, fäst i takliften, hängande över sig.

*I kojan Olle tittar intensivt på det glittriga tyget. Han andas lite flämtande som av spänning. Isak tittar först ner men sätter sig sedan upp och gungar fram och tillbaka. Olle viftar med sin ena arm mot Isak. Isak vrider sig lite närmare Olle och lägger sin ena öppna hand helt mot underlaget. Olle låter sin hand vila en liten stund i Isaks hand och när han lyfter undan den "spelar" Isak med fingrarna som om han letade efter Olles hand. Olle lägger tillbaka sin hand i Isaks och Isak fattar tag om den. Isak ler. (Ur transkriberat videomaterial)*

Isak och Olle är två förskolebarn med grava funktionshinder och har här med hjälp av personalens arrangemang verkligen funnit varandra. De har på sitt eget sätt lyckats skapa en enande social kontakt.

De meningsfulla situationerna har det gemensamt att de erbjuder en mångfald av lek- eller aktivitetsmöjligheter samtidigt som dessa erbjudanden också är stabila och inte, som t ex i leken, hela tiden förändras. I specialförskolorna fungerar dessa situationer också "mänskliggörande". Barn som annars och ofta riskerar att bli betraktade som patienter och där deras ofta allvarliga medicinska tillstånd för det mesta får komma i förgrunden får genom skickliga personalinterventioner en möjlighet att också framstå som just barn i lek med en kompis.

De meningsfulla situationerna är de enda som fungerar enande för både barn med och utan funktionshinder. För att de ska uppstå krävs utöver de ovan redovisade strukturella förhållandena också personalinterventioner som är stödjande. Dessa situationer skulle också kunna kallas utvecklad lek eller kanske terapeutiska situationer i det att de kräver ett terapeutiskt allmänt förhållnings-sätt (Ehn, 1983). Detta betyder något helt annat än ett behandlande/tränande förhållningssätt. I en meningsfull situation är det just idéen om den gemensamma leken som står i centrum (Vygotsky, 1966) och utförandet här är också målinriktat även för barnen med grava funktionshinder. Detta betyder att det består av olika kombinationer av viljestyrda rörelser eller handlingar. Enerstvedt (1982), som tidigare refererats i utgångspunkterna, menar också att meningen uppstår när de egna målen inte helt självklart sammanfaller med verksamhetens motiv. Han menar också att denna mening är genuint mänsklig. Om de situationer som jag här har valt att kalla meningsfulla uppfyller de kriterier som Enerstvedt avser kan däremot diskuteras. Avgörande blir då hur man bedömer förskolans mål och motiv. Flera av de meningsfulla situationerna innebär att barnen kommer att förhålla sig till varandra (eller till vuxen) som till en vän. Om utvecklande av vänskapsrelationer ingår i förskolans mål, är däremot som jag tidigare försökt resonera kring, mera tveksamt. Vänskapsrelationer kan framstå som något revolutionärt i förskolans kontext. Enerstvedts kriterium för mening skulle då kunna vara uppfyllt vad gäller den sociala sammanhållningen. Barnens utförande i övrigt och mot bakgrund av den mångtydiga och stabila strukturen har också betecknats som innovativt. Även detta skulle på det sättet kunna uppfylla kriterierna för att vara meningsfullt. Meningsfullhet betraktad som engagemang och tillit har också visat sig avgörande för hälsa och överlevnad (Antonovsky, 1991). I Antonovskys teori antas också förutsägbarhet ingå som en viktig komponent för hälsan särskilt när det gäller barn.



De aktivitetssituationer som hittills behandlats, dvs lek-, mobbing-, rituella och meningsfulla situationer är alla tätt sammanvävda (särskilt i lekförskolan) i olika förlopp och med de anomiska lek-situationerna som både utgångs- och återfallspunkt.

### **Den undervisande situationen**

Den femte och sista typsituationen, den undervisande situationen, skiljer sig från de andra. Den är genomgående mera tydlig än alla de andra och är också betydligt mindre integrerad i verksamheten än övriga situationer. Undervisningssituationerna har egenskapsdimensionerna mångtydig och föränderlig samt saknar i sina renodlade former någon social riktning. Dessa situationer erbjuder alltså på olika sätt också de, en mångfald av möjligheter, men här finns också en föränderlighet som tillsammans med personalens interventioner strävar mot inläring och resultat. Dessa situationer får väl numera också betraktas som, enligt läroplanen för förskolan, de situationer som mest uppfyller den av myndigheter förordade förskoleverksamheten. I dessa situationer svarar barnen med anpassning. Som tidigare redovisats i avsnittet *Förskolan som kontext* har man dock i olika förskolor hanterat dessa nya förhållanden på olika sätt och man kan säga att de undervisande, pedagogiska situationerna är mer välintegrerade på specialförskolorna än i den reguljära förskolan. I de fall där dessa situationer integrerats är barnens svar inte heller lika entydigt anpassning. Här kan även innovativa inslag finnas. I övriga fall framstår de undervisande situationerna som något som lagts till särskilt och i efterhand.

De undervisande situationerna består i princip av olika slags samlingar och av enskild träning som de funktionshindrade barnen får i förskolan.

Ska vi gå in och jobba? Vi gör det! – Enskild träning i den reguljära förskolan *Det funktionshindrade barnet får tillsammans med sin egen personal dels styrketräning och dels teckenträning. Styrketräningen går till så att stora*

*plastkolor sätts ihop till ett långt band. För detta krävs en del styrka. Teckenträningen innebär att det funktionshindrade barnet tecknar namnen på de djur som finns i en sagobok som resurspersonen läser för honom. Han får först gissa vilket djur det är och sedan vända blad och titta efter. Det funktionshindrade barnet kan benämna de flesta djuren med tecken och lär sig snabbt dem han inte kommer ihåg. Hans personal tecknar de betydelsebärande orden i sagan samtidigt som hon läser. (Ur transkriberat videomaterial)*

Detta barn kan och har lärt sig ganska många tecken och klarar att kommunicera med sin personal ganska bra. Hon är också nogga med att teckna med honom i alla situationer i vardagen. För detta barn är teckenträningen i första hand en fråga om språkträning och barnets förskollärare använder också logopedmaterial vid sin träning av barnet. Detta barn tecknar aldrig i lek eller tillsammans med andra barn av den naturliga anledningen att de andra barnen inte kan teckenspråk. När han leker använder han istället olika ljud. Barnet har också en del egna tecken eller vad man skulle kunna kalla ett tecknat barnspråk. Hans resurs är inte glad över detta utan försöker lära honom de rätta tecknen. Detta barn har också en uppsättning av annat material som används vid träning bl a ord-bilder. Någon hjälp att vara aktiv i lek eller kommunikation tillsammans med andra barn får han däremot inte, vilket leder till att pojken trots att han tecknar förhållandevis tydligt och bra ändå i barngruppen framstår som stum.

Teckenträning i specialförskolan görs som en samling varje morgon för de barn som behöver träna tecken. Detta är de lite duktigare barnen på specialförskolan. Man tecknar alltid veckodagens namn och barnen får också välja sång från olika inplastade kort. Den valda sången sjungs och tecknas av personal. Flera sånger, t ex *Imse Vimse Spindel*,

*innehåller naturligt handrörelser som liknar teckenspråk och detta används som en inkörspport till teckenträning. En annan gång kan den valda sången bli en där texten handlar om att klappa händerna. Någon gång för personalen barnens händer för att barnen ska vara aktiva i de teckenspråkliga handrörelserna som naturligt ingår i sångerna. Träningen får ett lekfullt inslag och barnen erbjuds också samvaro med andra barn som också lär sig tecken (Ur fältanteckningarna och transkriberat videomaterial. Exemplet är en sammanslagning av flera liknande teckensamlingar på denna förskola)*

En tydlig skillnad mellan dessa undervisande situationer är att man i specialförskolan på ett helt annat sätt lyckats få den teckenträning som man anser behövlig att smälta in i förskolans verksamhet. I specialförskolan har man här helt enkelt låtit den bli en samling och inte ett särskilt utlyft träningspass. För specialförskolans personal är detta kanske till nackdel eftersom det kvalificerande och tydliga träningspasset på så sätt försvinner. För barnens del är det svårt att se annat än fördelar. Båda dessa arrangemang vad gäller teckenundervisning rör barn med grava funktionshinder.

Också när det gäller barnen med lindriga funktionshinder kan de undervisande situationerna se olika ut. I båda exemplen som ska redovisas här handlar det om skolförberedelser för barn som är integrerade i den reguljära förskolan.

Skolförberedande träning *Det lindrigt funktionshindrade barnet gör tillsammans med sin förskollärare flera olika övningar. Det handlar om att räkna, känna igen och rita av figurer som t ex en cirkel. Träningen avser sådant som man anser att detta barn inte är så bra på. Denna enskilda förskoleträning inträffar en gång i veckan på en särskild schemalagd tid. (Ur fältanteckningarna)*

"Vi är Tigrarna. Vi är bäst...." *Tigrarna är en avdelningsövergripande och skolförberedande aktivitet för en grupp 5-åringar där det lindrigt funktionshindrede barnet ingår. Man träffas två gånger i veckan. På "Tigrarna" erbjuds barnen olika av personal förberedda aktiviteter. Under observationstiden förekom bl a träning och kulissmålning till en teaterpjäs, gymnastik i form av en förberedd bana, ett experiment med anknytning till naturvetenskap, klippa ut, färglägga och montera ihop en "sprattel-elefant". Barnen får någon gång läxa mellan träffarna. Olika gruppelar ingår också, ibland ackompanjerade av sång. Varje gång man träffas inleds eller avslutas träffen med en gruppsybyggande ramsa: "Vi är tigrarna, vi är bäst, vi är dom som ryter mest, grsch, grsch!!" (Ur fältanteckningarna och transkriberat videomaterial)*

Skillnaderna är stora när det gäller dessa två skolförberedande undervisningssituationer. "Tigrarna" har med sitt gruppsybyggande inslag också en del av den meningsfulla situationens enande karaktär inbyggd i sig medan den andra situationen framstår som alldeles för sig själv och i stort sett utbruten ur all annan vardagsverksamhet i förskolan. De båda barnen det här handlar om har båda lindriga funktionshinder och är på det viset helt jämförbara. Genom undervisningssituationernas olikhet kommer de dock att framstå som olika i kompetens. Medan det ena barnet sitter ensam tillsammans med sin personal och tränar på att rita ingår det andra i naturlig gemenskap med sina jämnåriga. I andra situationer kunde jag också lägga märke till att båda barnen i själva verket ritade fritt ungefär lika dåligt men att detta inte är till någon speciell nackdel i en förskoleverksamhet där barnen för det mesta färglägger färdiga bilder.

Avslutningsvis ska ytterligare en undervisningssituation som utan tvekan också den har en del av de meningsfulla situationernas enande funktion, redovisas. Det handlar nu om barn med grava funktionshinder och situationen utspelar sig på en av specialiteterna.

Ett, två, tre, fyra alla byxor äro dyra..... Denna undervisande samling genomförs varje morgon. Den innehåller alltid samma komponenter varje dag men några inslag är nya för hösten. Samlingen inleds med en "Hej-på-dig-sång" och därefter följer "Hjulet snurrar". Båda dessa inslag uppmärksammar barnen var och en och också barnen för varandra. Personal använder genomgående till sitt talade språk också teckenspråk och bildstöd genom Pictogram. Veckodag och årstid uppmärksammas med tecken, bilder och verkliga föremål såsom torkade löv och ett äpple. Regnljud finns inspelat och spelas upp om man trycker på en touchkontakt. Man planerar dagen och sjunger därefter en höstvisa. En rad välbekanta ramsor följer sedan: två som innehåller räkneövningar och en som är avsedd att uppmärksamma kroppen och kroppsuppfattningen. Till sist sjunger man barnets egen sång för och tillsammans med de barn som är närvarande. Samlingen avslutas med ett "...och nu är samlingen slut och då ska vi önska er en mycket fin dag idag och ha det så bra..." (Ur transkriberat videomaterial. Flera samlingar av detta slag ingår som underlag för exemplet)

### **Sammanfattning och slutsatser**

Genom den utförda aktivitetsanalysen av förskoleaktiviteter för barn med funktionshinder har framkommit flera rön. För det första är det givet att alla barnen, oavsett grad av funktionshinder, agerar olika beroende på i vilken situation de befinner sig. Barn med funktionshinder riskerar annars ofta att ses som sitt funktionshinder och

inget annat. Genom att observera att också dessa barn visar olika beteenden i olika situationer kan fokus vändas mot aktiviteternas struktur.

Den tidigare indelningen i strukturerad och ostrukturerad aktivitet har kunnat nyanseras och specificeras. Den tidigare ostrukturerade leken har genom analysen identifierats och definierats som mångtydig, föränderlig och splittrande. Denna struktur är i många fall så kaotisk eller anomisk att den blir för svår för barn med funktionshinder att hantera.

De strukturerade situationerna har också kunnat nyanseras till fyra olika strukturella förhållanden. Dessa är *mobbingsituationerna* som är motstridiga, oföränderliga och splittrande; de *rituella situationerna* som är entydiga, stabila och utan riktning socialt; de *meningsfulla situationerna* som är mångtydiga, stabila och enande samt de *undervisande situationerna* som är mångtydiga, föränderliga och utan social riktning. I de rituella situationerna likväl som i de meningsfulla visar de funktionshindrede barnen upp vad som kan kallas egna leksätt.

Sammanfattningsvis kan man också säga att barngruppen själv har svårt att klara en utvidgning av komplexiteten (från motstridig eller entydig) till mångtydig utan interventioner av personal. Vilket slags mångtydiga situationer som då kan skapas avgörs av hur personal utformar sin intervention. En förändring av komplexiteten i motsatt riktning, dvs en krympning från mångtydig till motstridig eller entydig klarar barnen däremot själva. Det är ju just detta som händer när de rituella situationerna eller mobbingsituationerna uppstår.

Vad gäller flexibiliteten klarar barnen själva övergången från föränderlig till stabil om det funktionshindrede barnet självt är

målinriktat och ihärdigt i sin aktivitet. Den motsatta förändringen, dvs från stabil/oföränderlig till flexibel och föränderlig klaras däremot inte utan personalingripande. Särskilt gäller detta mobbing-situationerna vilka det kan vara nära omöjligt att häva ens med aktiva personalingripanden om de tillåtits bli riktigt ingrodda.

Den sociala sammanhållningen är i de olika situationerna resultatet av övriga strukturella förhållanden tillsammans med personalinterventionerna. För att enande och innovativa situationer ska uppstå där både barn med och utan funktionshinder kan komma till sin rätt krävs utöver de strukturella förutsättningarna också att personalen stödjer sådan aktivitet. Sådana interventioner innebär också att inte fokusera enskilda barn utan att just fokusera aktivitetssituationen för att göra den tillgänglig för alla. Man skulle nog också kunna säga att det är ungefär lika svårt att skapa sammanhållning i grupp bestående enbart av barn med grava multipla funktionshinder som i en grupp bestående av en blandning av barn både med och utan funktionshinder. Kan man klara denna uppgift i specialförskolan finns det ingen anledning att tro att det skulle vara omöjligt att genomföra också i den reguljära förskolan.

Den personal som i sin förskoleverksamhet vill nyttja aktiviteters möjligheter kan arrangera dessa så att förmågor upprätthålls eller framsteg görs. Meningen med aktiviteten kan då komma att gälla glädjen i ett innovativt utförande, förmågan att själv vara orsak (Sutton-Smith, 1997) eller förväntan om egna framsteg.

De strukturella förhållandena i aktivitetsanalysen kan illustreras med figuren nedan. Handlande och agerande, dvs utförandet, är målinriktat. Detta är emellertid inte ett mål som är en gång för alla givet. Det formuleras och omformuleras i växelverkan med de strukturella förhållandena under vilka de utövas. På detta sätt kommer också strukturen att förändras i ett dialektiskt förlopp.

Figuren ska ses mot bakgrund av hela kapitlet *Aktiviteter som strukturell miljö*. Den visar alla fem aktivitetssituationerna med deras respektive egenskapsdimensioner. I figurens utkanter har också två begrepp *Utsatthet* respektive *Insatthet* lagts in. Dessa berör förskoleverksamheten som helhet och kommer att diskuteras i slutkapitlet.

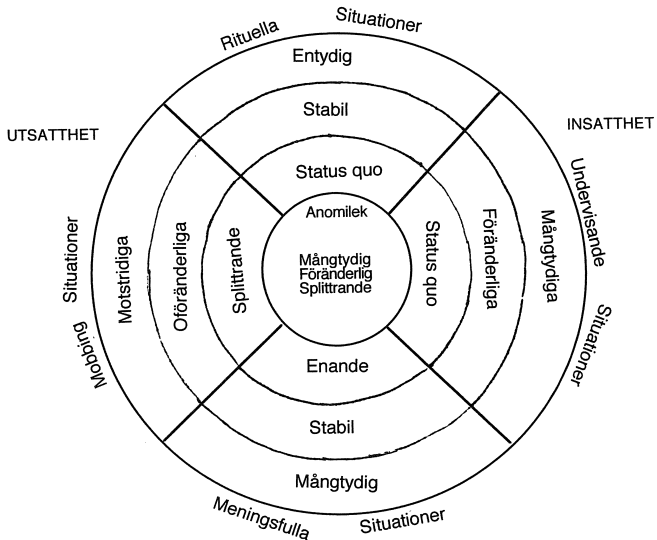


Fig 4 Aktivitetssituationerna och deras strukturella egenskapsdimensioner



### 4:3 Att vara aktiv själv och genom andra – på olika sätt

Om de två föregående kapitlen behandlade strukturen; på en institutionell/organisatorisk nivå respektive en aktivitetssituationsnivå så kommer detta avsnitt att behandla utförandet, dvs själva görandet. Både de funktionshindrade barnen själva och personalen är givna aktörer i detta kapitel.

Alla barnen med funktionshinder som ingår i studien har en personal avsatt för sig. I den reguljära förskolan kallas denna person för resurs. Resurspersonalen i den reguljära förskolan är för det mesta förskollärare. På de båda specialförskolorna som också ingår i studien är personalgruppen så väl tilltagen att det i de flesta situationer finns en personal för varje barn. Dessa har olika yrkesmässig bakgrund, med både medicinska och pedagogiska kompetenser. När barnens verksamhet innefattar aktiviteter utanför förskolan blir samma personal ibland sedd som och kallad för personliga assistenter. Det kan gälla för en förskollärare som följer med barnet till en särskild gymnastikgrupp, eller vid något annat barns besök i händelserike. Här i kapitlet kommer inte sådana aspekter att ha stor betydelse. Det som kommer att beröras här är mera hur man faktiskt gör i sitt arbete. Barn och personal har också setts som en enhet vilket inte behöver betyda att personalen i varje stund står vid barnets sida. Hur mycket assistans ett barn får varierar mellan situationer och mellan individuella barn. Då resurspersonalen är anställd direkt för barnet med funktionshinder är det dock naturligt att trots allt se dem som en enhet. Resurspersonalen i den reguljära förskolan har dessutom endast det funktionshindrade barnet som sitt ansvarsbarn medan resten av förskollärarna har betydligt fler.

Vad menas då med ett *görande*? Jag ska till att börja med försöka ringa in just detta när det gäller barnen med funktionshinder. Den delen anknyter till den i *Ett aktivitetsperspektiv* redovisade litteraturen. Senare kommer också personalen som aktörer att beskrivas vad gäller deras arbetsstil i förhållande till barnen.

Med görande avses både handlingar och operationer (Leontev 1977/1986, Enerstvedt, 1982). Handlingar och operationer förutsätter rörelser som är viljemässigt styrda. Reflexrörelser, ofrivilliga rörelser eller spasticitet räknas egentligen inte.

Viljemässigt styrda rörelser förutsätter mental aktivitet. Sådan aktivitet är däremot inte direkt observerbar varför slutsatser om den endast kan dras genom någon sorts praktiskt utförande. Detta skulle då kunna användas i diagnostiskt syfte. Det är inte avsikten i föreliggande studie. Som i de båda tidigare kapitlen noga redovisats är syftet här istället att dra slutsatser om den vidare eller trängre kontexten i vilket agerandet uppträder. Det är dock också intressant att så att säga ta ett steg närmare och mer i detalj granska dessa handlingar och operationer.

Handlingar är kombinationer av operationer som görs "för att", dvs har ett mål. Till exempel kan man tänka sig att man rör benen till gårörelser för att komma fram till fönstret. Att komma fram till fönstret är då målet. Man skulle också kunna tänka sig att man rör benen till gårörelser för glädjen i att gå t ex på en promenad. Själva gåendet blir då ett mål i sig. För de här studerade barnen med funktionshinder skulle man också kunna tänka sig ett slags protohandlingar eller handlingskedjor som inte har ett mål utanför sig själv utan i stort sett utgör kombinationer av olika viljemässigt styrda operationer eller rörelser. Vissa av de rituella situationerna tycks framkalla detta, likväl som de undervisande.

Som operationer räknas då enstaka rörelser eller upprepande av samma rörelse. Det kan t ex handla om att lyfta armen upp och ner utan annat mål än just detta. Operationerna är, som tidigare angivits, viljemässigt styrda och beroende av sin kontext. När barn med grava funktionshinder lämnas till sig själva blir detta ibland den aktivitet som utförs.

Med funktion i det här sammanhanget menas en uthållig strävan mot ett mål under varierande villkor. Detta betyder både komplexa och flexibla villkor. Barn med funktionshinder behöver gynnsamma villkor för att kunna uppnå denna funktion. Detta är behandlat i tidigare kapitel.

### **Barnens aktivitet i typsituationerna**

Barnens aktivitet i typsituationerna har kategoriserats i fem olika svar. Dessa är innovation, uppror, reträtt, anpassning och ritualism. Barnens aktivitetsutförande så som det ursprungligen observerades har legat till grund för denna kategorisering. Tankemodellen att resonera kring kulturella mål och institutionella (utförande)medel är lånad av Merton (1938/1968). I namngivandet av själva utförandekategorierna har jag hämtat inspiration från Mertons redan nämnda arbete samt från Leontev (1981). Flera av namnen på kategorierna ligger nära vardagsbenämningar. Det är därför lätt att förstå vad som avses med t ex uppror. Var och en av kategorierna kommer att närmare presenteras i den följande texten. I vissa av utförandekategorierna är svaret ett resultat av ett samarbete mellan barnet och dess personal. Så är t ex fallet i de innovativa svaren. I andra situationer är barnet aktivt på ett helt självständigt vis vilket då betyder att barnets resursperson i den situationen är passiv. Detta är fallet med de rituella svaren. Både de innovativa svaren och de rituella svaren har här setts som egna alternativa leksätt.

### **Innovativa svar i meningsfulla situationer**

På alla förskolorna visar barnen med funktionshinder olika innovativa svar. Eftersom det är ett av de viktigaste inslagen i studien ska dessa innovativa inslag ges lite extra utrymme. Vissa exempel redovisades redan när de meningsfulla aktivitets-situationerna behandlades. Här ska några ytterligare situationer presenteras.

De innovativa svaren får ses som handlingar som har sin utgångspunkt i de meningsfulla situationernas mångfaldiga och stabila strukturer. Genom innovativa svar kan strukturerna åtminstone delvis omskapas utan att sammanhållningen försvinner. Innovativa svar är en del av ett utvecklat eget leksätt och är ett sätt att uppnå målet om att vara ett aktivt lekande barn men att göra detta på sitt eget sätt. För att det ska kunna ske krävs personalens aktiva interventioner. Sådana här innovativa leksätt förekommer bland barn med grava funktionshinder likväl som bland barn med lindriga funktionshinder.

Maja med kom-ikapp-knappar *Knapparna sitter på väggen i korridoren och Maja själv står framför dem i sitt ståskal. Majas personal står bredvid och visar hur man gör när man trycker på knapparna. Knapparna är förhållandevis stora och när man trycker på dem hörs ett djurläte från varje. Majas personal för Majas högerhand till en av knapparna. Ett jamande hörs. "En liten katt" säger personal och för sen Majas högerhand till alla de andra knapparna också, så att hon får höra alla djuren. Efter en stund frågar personal "ska du inte trycka nånting?" Hon skjuter Maja lite närmare. Maja som hittills varit tyst börjar jollra och lutar sitt huvud mot en av knapparna – ett muu hörs. Hon jollrar lite, suckar och börjar sen försöka trycka på en av knapparna med vänsterhanden. Maja kämpar och gör ansträngningsljud och gnisslar tänder. Till slut lyckas hon trycka på knappen med sin vänsterhand. (Ur transkriberat videomaterial).*

Maja är ett barn med grava funktionshinder. Nästa exempel handlar om Olle som också han är ett barn med grava och multipla funktionshinder.

Olle gör höststorm På specialförskolan har man ett rum som är inrett som sinnesupplevelserum. Detta rum byter skepnad efter årstiderna. Under observationstiden skulle rummet göras i ordning för hösten. Barnen var självklart med efter sin förmåga. Olle sitter i sin rullstol med bord. På bordet har han en fläkt och en touch-kontakt. Olle (O) och pedagogen (P) samarbetar kring temat

P: nu så får du köra höst-  
stormar

O: (trycker på touch-  
kontakten och startar  
därmed fläkten. Han  
missar kontakten  
ibland men ger sig  
inte)

*Fläkten surrar och Olle vrider huvudet från den ena sidan till den andra. Han andas ganska häftigt och anstränger sig. Olle verkar också tycka att det är spännande för han jobbar verkligen målinriktat och koncentrerat. Han säger "naah!" och pedagogen svarar "joo, joo.....han märker att det händer något..." (Ur transkriberat videomaterial)*

Olle gör höststorm i tio minuter innan han börjar tröttna och har då visat ett intresse för aktiviteten och för att vara med under en lång tid. Han har rört sitt huvud fram och tillbaka trots att han i regel sitter med huvudet i fixerad position åt vänster. Både Olle och Maja i det tidigare exemplet är barn som båda riskerar att uteslutande ses som sitt funktionshinder eller som patienter. Båda barnen kan i dessa aktivitetssituationer också delta och uppleva glädjen att vara en orsak (Sutton-Smith, 1997) och till och med visa upp ett innovativt

nyskapande. När Maja ska trycka på knappen använder hon sin vänsterhand trots att personal hela tiden försökt att bana in rörelsen med högerhanden.

I ytterligare ett exempel ska ett barn med grava och multipla funktionshinder få vara medaktör. Denna pojke använder inte sina händer på eget initiativ. Han sitter i rullstol och är i princip helt orörlig i hela kroppen och dessutom stel av kontrakturer och spasticitet.

Henrik med känselkorgen Efter samlingen där Henrik varit med erbjuds han en korg med olika föremål. Det är en taggig boll som är lite hård, en mjuk boll som är lite kladdig, en rund pinne, en elektrisk tandborste och ett par fingervantar med bjällror på varje fingertopp. Pedagoggen placerar de olika föremålen i Henriks händer en efter en och låter honom känna. Med den elektriska tandborsten borstar hon insidan av händerna. Henrik protesterar en del men får också en sinnesupplevelse som han inte kan förse sig själv med. När pedagoggen säger "å så sträcker vi ut alla fingrarna och så känner vi där" är vi verkligen adekvat för utan samverkan mellan Henrik och pedagoggen blir det inget alls. Till sist får Henrik en fingervante på sig med en bjällra på varje finger. Varje minsta rörelse kommer att höras och nu blir Henrik verkligen intresserad. Han riktar tydligt sin uppmärksamhet mot handen, är helt klar i blicken och ler. Pedagoggen rör på Henriks fingrar och sjunger tyst "Tummetott, slickepott, långeman, gullebrand och lilla vickevire" (Ur transkriberat videomaterial)

Ett exempel till där händerna står i centrum ska få komma med här. Denna gången handlar det om Ingrid som är ett barn med ett lindrigt funktionshinder.

Ingrid målar i målarverkstan *Målarstunden inleds med att personalen försöker skilja Ingrid från hennes kompis genom att placera en annan flicka vid bordet. Strategin lyckas inte för när kompisen kommer in i verkstan insisterar hon på att få sitta tillsammans med Ingrid och personalen får ge sig. Ingrid ritat och målar inte särskilt bra men hittar här ett sätt att komma runt detta. Hon målar på sina egna händer och trycker dem sedan mot papperet. Det blir fina handavtryck som kompiserna också börjar göra efter. Resten av barnen runt bordet, som är småbarn, intresserar sig inte alls. (Ur transkriberat videomaterial).*

Barnens egna innovativa handlingar eller de som utförs genom personal utförs i alla exemplen med handen. Handen är människans utföranderedskap framför andra och handens arbete (och intelligens) är grundläggande för våra liv (Nobel, 1999, Leontev, 1977/1986). För pedagogerna i dessa situationer gäller det att vara fiffiga och att så att säga tillämpa en annorlunda rationalitet (Nobel, 1999) för att väcka förmågan till skapande och handling. Inte alla barn klarar att vara så självständigt innovativa som Ingrid eller Maja. Det gäller också att välja det arbete eller föremål som sätts i händerna på barnet eftersom olika aktiviteter stimulerar olika förmågor. I alla exemplen är också samverkan mellan barn och personal av vikt. Det handlar om aktivitet i relation och en växelverkan mellan människa och objekt där det yttre också så att säga skapar det inre (detta finns i sin teoretiska form i avsnittet *Ett aktivitetsperspektiv*).

I det här sammanhanget passar det också bra in att något nämna några av barnens innovativa och kreativa kommunikationssätt. De barn i studien som saknar tal får alla i olika omfattning tillgång till

hjälpmedel i form av teckenspråk eller pictogrambilder (eller annat bildmaterial). Flera av barnen med grava funktionshinder har också egna personliga tecken som kanske kan ses som ett slags tecknat barnspråk. Det kan gälla att kombinerade tecken förenklas eller byts ut mot andra som är enklare motoriskt att utföra med handen. Något annat barn gör alltid ett visst tecken när hon är fundersam och detta tecken finns inte i det egentliga teckenspråket. I specialförskolorna accepterades detta medan jag i den reguljära förskolan stötte på inställningen att barnen skulle lära sig att teckna rätt.

Flera av barnen har också egna funktionella rörelsemönster som skulle kunna betecknas som innovativa. Några av barnen reser sig inte ur stolen där de sitter utan glider ner på golvet med ryggen kvar mot stolen helt enkelt därför att de inte kan stå på sina ben. Väl nere på golvet kan man sedan krypa, skutta eller hasa fram. Några försöker också sätta sig i en stol på detta sätt, dvs genom att närma sig stolen med ryggen mot, från golvläget. Lyckas det så kräver det styrka i armarna. Kunnig och erfaren personal spänner aldrig fast varken barn eller vuxna i rullstolar eller andra stolar om det inte är absolut nödvändigt för personens säkerhet, t ex p g a ofrivilliga rörelser, epileptiska anfall eller spasticitet. Vuxna personer som försöker ta sig ur en stol på ovan nämnda sätt riskerar också att skada sig eftersom stora stolar betyder högre fallhöjd. Ett exempel ur observationerna får illustrera ett innovativt rörelsemönster för ett barn med hemiplegi.

Mats förflyttar sig över golvet Barngruppen har haft gymnastik och nu ska man avsluta genom att samlas i ring på golvet. Mats som troligtvis har ansträngt sig ganska mycket och blivit trött särskilt i den försvagade sidan, tar sig fram över golvet genom att endast använda ben och arm på den andra sidan. Den försvagade sidan kommer inte i kontakt med golvet utan får vila. Förflyttningen till gruppen



*i ring går mycket snabbt och det är ingen som särskilt uppmärksammar Mats egna sätt att ta sig över golvet. (Ur transkriberat videomaterial).*

I simhallen kan man också se egna sätt att röra sig som inte finns i andra situationer. Ett barn som saknar bålstabilitet och är förlamad i benen kan i vattnet med hjälp av flythjälpmedel förflytta sig själv och ändra kroppsposition på ett sätt som inte är möjligt annars. I vattnet kan också ofrivilliga rörelser, som annars kan vara besvärande, vara funktionella på så sätt att barnet (också här med stöd av flythjälpmedel) nästan av sig självt kan simma.

Som avslutning här ska några situationer som gagnar gemenskap och är socialt innovativa lyftas fram. Båda rör barn med grava funktionshinder för vilka social gemenskap ofta anses så gott som ouppnåelig. Att skapa situationer där dessa barn får uppleva något sådant är meningsfullt och innovativt.

Torsdagskladd i köket *Redan på morgonsamlingen planerar man för dagens aktiviteter. På schemat står det Färg och Form, och idag betyder det kladd. Olle, Isak och Henrik samlas tillsammans med personal i köket och här finns chokladpudding förberedd. Kladdandet sker med hjälp av personal. Olle är mycket uppmärksam och har en busglimt i ögat. Han stoppar sin egen hand i munnen och får på det viset också smaka på chokladen. (Olle äter genom sond annars). Han rör mun och tunga. När han väl fått hjälp att komma igång fortsätter han att kladda själv. Han visar stor energi och verkar tycka att det är verkligt kul. Isak lägger ner hela ansiktet i chokladen och Henrik blir glad och verkar mycket avspänd. Också han är ett sondbarn som får smaka på chokladen här. Man bryter efter ca 15 minuter och under den tiden har det varit mycket skratt och glädje i köket. (Ur transkriberat videomaterial)*

Barn med grava funktionshinder behöver hjälp med att göra bus och det som blir en verklig utmaning för en förskoleverksamhet för sådana barn är att arrangera situationer där barnen kan vara innovativa på detta sätt. Den reguljära förskolan är i princip organiserad för barn utan funktionshinder som kanske åtminstone till viss del behöver hållas tillbaka. Detta kan visa sig fatalt för barn med funktionshinder. För dem får man kanske tänka sig att istället stimulera till bus. Personal som har erfarenhet av barn med funktionshinder undviker ofta alltför tekniska och medicinska benämningar på barnens funktionshinder. Man kan t ex få höra att ett barn är spralligt när barnet är spastiskt. Detta kan skapa en mer lekfull och vardaglig atmosfär för och kring dessa barn och är troligtvis inte alls så okunnigt som det kanske kan låta.

Samling med barnen från dagis ovanpå I huset där specialförskolan ligger finns också en vanlig förskola. En gång i veckan har man gemensam samling. Man sjunger tillsammans till gitarr. Barnen med grava funktionshinder är också aktiva när de lyssnar och deltar. När samlingen är slut försöker ett individintegrerat barn från den vanliga förskolan att få stanna kvar på specialförskolan. Det duktigaste barnet på specialförskolan följer istället på eget initiativ med barnen från den reguljära förskolan när de går till sitt (Ur fältanteckningarna)

### **Egna leksätt i rituella situationer**

De rituella aktivitetssituationerna är de som utöver de meningsfulla situationerna frammanar något som kan kallas egna leksätt. Ritualism kan man se som ett slags "fri lek" som är unik för barn med funktionshinder och som på det viset kan ge dessa barn en egen identitet som just lekande barn med funktionshinder. Ritualism innebär att acceptera medlen (lekrörelserna eller operationerna),

ibland kanske till och med på ett överdrivet och upprepande sätt, men att inte låta dessa arbeta mot utvecklande mål. Flera rituella situationer har redan redovisats i strukturkapitlet. Här ska några ytterligare behandlas och nu från utförandesidan.

Isak spelar musik på touchkontakt *Isak står i sitt ståskal med ett bord framför sig. På bordet har han en touchkontakt där en visa finns inspelad. Isak trycker på kontakten och visan spelas upp. Han väntar tills sången är slut och trycker sen igen. Några gånger misslyckas han. Vi får höra sången många, många gånger tills Isak blir så trött att han somnar framstupa över bordet. (Ur fältanteckningarna)*

Henrik på resonansplattan med kastanjer *Henrik ligger på resonansplattan och runt om honom ligger några kastanjer. Henrik har bara små, små rörelser och det är också svårt att avgöra hur viljemässigt styrda de är. Varje liten rörelse från Henrik kommer dock att orsaka att kastanjerna också rör sig. Ljudet från dessa förstärks på resonansplattan. På det viset får Henrik en sinnesstimulans som han själv kan åstadkomma. (Ur fältanteckningarna)*

Olle leker i rullstolen *och har som vanligt huvudet vridet åt vänster, med högerarmen gör han stora rörelser som troligtvis är åtminstone delvis ofrivilliga. Varje gång han gör denna rörelse så stöter han på ett "mjukisdjur" som personalen strategiskt placerat just där armen passerar varje gång han rör den. (Ur transkriberat videomaterial)*

I Isaks fall är den viljemässiga rörligheten (beroende av sin kontext) helt klar. När det gäller Henrik och Olle i de här exemplen är saken däremot inte lika självklar. Troligtvis finns både viljemässigt styrda rörelser och ofrivilliga rörelser med här. Att arrangera situationer

som dessa (resonansplattan och det strategiskt placerade mjukisdjuret) kan stimulera barnet, även om rörelserna just här inte är helt viljemässigt styrda, så att det senare och efter många liknande erfarenheter kan medverka till att barnet självt kan förstå att det kan leka och själv vara orsak till att t ex ett ljud eller en känsla uppstår.

Också barn med lindriga funktionshinder visar upp ett sådant här leksätt. Kanhända orsakar dessa en del tveksamhet hos personalen?

Mats färglägger Pokemonbild När Mats blir tillfrågad vad han vill göra säger han först att han vill göra det kompisen gör utan att veta vad det kan vara. När personal inte accepterar detta väljer Mats istället att färglägga en Pokemonbild. (Ur fältanteckningarna)

Det blir en liten konflikt kring det här för någon annan i personalgruppen blandar sig i och säger att man ju bestämt att barnen inte skulle färglägga utan istället rita fritt. Mats resurspersonal tar i alla fall fram en Pokemonbild och respekterar på det viset Mats val. Mats ritat inte bra och hans problem ligger också på operationsplanet, dvs det handlar om det praktiska utförandet. Valet att färglägga istället för att rita fritt döljer problemet och gör att han framstår som mer kompetent bland förskolans aktiviteter.

Också i nästa situation väljer Mats ett eget sätt att leka som döljer hans oförmåga på det praktiska planet.

Spela fotboll och vara målvakt Barnen är ute på gården. Man ska spela fotboll och det är Mats och hans kompis. Mats står i mål för den positionen kräver liten rörlighet och kan klaras bra också av ett barn med ett lindrigt

*rörelsehinder. När Mats försöker vara ytterspelare fungerar det inte alls därför att detta kräver en helt annan rörlighet i spelet. Han får inte tag i bollen. (Ur transkriberat videomaterial).*

### **Anpassning i förskolan för barn med funktionshinder och andra barn**

Det anpassade svaret uppträder när struktur och utförande helt sammanfaller. Det betyder då också att verksamhetens motiv, mål och medel accepteras och följs. Något omskapande av strukturer inträffar därför inte. Detta svar uppträder i undervisande (och tränande) situationer. Eftersom struktur och utförande helt sammanfaller här, handlar det i mycket om att följa instruktioner och att göra rätt. I dessa situationer kommer därför barnen med funktionshinder att framstå som just anpassade och olikheterna med andra barn att tyckas mindre. Det är tveksamt om anpassning kan ses som en handling. Det ligger närmare till hands att betrakta den som ett slags protohandlingar, dvs kombinationer av operationer fysiskt eller mentalt. Sammanhållning har liten betydelse här.

Barnen får en läxa till nästa gång *Imorgon ska vi göra ett experiment säger pedagogen vid avslutningssamlingen på 5-årsverksamheten. Vad för experiment frågar några av barnen. Det blir en överraskning säger personalen, men ni kan få en läxa med er hem. (Ur transkriberat videomaterial)*

Läxan som barnen ska få handlar om att ta med en tomflaska till nästa dags experiment. Det handlar om att komma ihåg och att ta ansvar. Barnen får lappar med sig hem och nästa dag finns en hel del tomma läsk- och josflaskor i 5-årsgruppen.

Att klippa ut och färglägga en elefant Passet börjar med att pedagogen läser en saga om några elefanter för barngruppen. Alla inklusive Mats sitter still och lyssnar uppmärksamt. Efter sagan får barnen var sitt likadant ark med delar till en elefantkropp. Delarna ska klippas ut och färgläggas. Pedagogen visar hur man ska göra. Alla barnen arbetar koncentrerat och detta är egentligen lite för svårt för alla. Flera av barnen klipper av elefantens ben eller gör andra fel. Det funktionshindrede barnet har inte större svårigheter än någon annan. Med pedagogens hjälp får alla till slut en hel elefant. (Ur transkriberat videomaterial)

Även barn med grava funktionshinder finns med i det anpassade mönstret

Att gymnastisera genom någon annan Den här gymnastiken ser man på förskolan som träning. Det handlar i princip om att personalen tar ut rörligheten i armar och ben på Olle. Hon tar t ex ett tag om hans ben och för dem i cykelrörelse. Detta blir ett slags ställföreträdande gångrörelser. Det finns inga lekfulla inslag i gymnastikpasset och Olle gör ingenting utan låter sig bara röras. Passet pågår ca 45 minuter och Olle låter sig gymnastiseras utan stora protester. (Ur transkriberat videomaterial)

Också i nästa exempel följer Olle instruktionen och utför aktiviteten på ett anpassat sätt.

Olle tittar på en blomma Pedagogen håller en jättestor blomma i papp framför Olle och säger "har du sett.....". Olle rör sin högerarm och vrider sitt (annars i vänsterläge fixerade) huvud åt höger. Pedagogen håller blomman mer åt höger och Olle vrider mer på huvudet efter blomman. (Ur transkriberat videomaterial)

Ytterligare ett exempel på ett anpassat utförande får avsluta detta avsnitt. Också denna gång handlar det om ett barn med grava och multipla funktionshinder.

Isak hänger i lyftväst och "går" *Två personal hjälps åt att få på Isak lyftvästen och att hänga upp honom i lyften. Väl där ser han först förvånad ut men när personal börjar röra hans fötter till gårörelser sträcker han på sig . Isak gör ljud, står alldeles rak med fötterna mot golvet och gör själv gårörelser. Han rör också på armarna. Personal berömmar honom. Hon tecknar "stå"* (Ur transkriberat videomaterial)

Att stå och gå är ur kulturell synvinkel mycket viktigt. Isak lyckas här låta struktur och utförande sammanfalla. Och personalen är mycket nöjd med honom.

### **Att göra uppror och att dra sig tillbaka**

Likaså detta handlingsmönster finns beskrivet i det tidigare strukturkapitlet. De båda svaren, att göra uppror och att dra sig undan, finns ofta parallellt i mobbingsituationerna. Upproret syftar till att framskapa både en ny struktur och dessutom nya medel för utförandet. Upproret syftar alltså till att skapa en helt ny verksamhet. Reträttsvaret däremot förkastar både mål och medel och betyder på det viset ett totalt tillbakadragande från situationen. I strukturkapitlet har mobbingsituationerna setts som ett slags urartad lek. Detta kan tydligt illustreras i den dialektiska modellen där också svaret kan sättas in. Ursprunget till situationen är en motstridig och upprepande situation som barnet på något sätt gör uppror mot. Upproret avser att påverka situationen och omskapa den till en ny ordning som kan fungera bättre för barnet. Eftersom upproret bara kan lyckas om flera sluter sig samman är det dömt att misslyckas

här. Situationen blir istället ännu värre och barnet tvingas att dra sig tillbaka. Barnets agerande riskerar nu att sjukförklaras. Några ytterligare exempel ska redovisas nedan.

Petter på gymnastik tillsammans med andra barn med samma funktionshinder *Alla barnen har varsin personal, och här kallas dessa personlig assistent. Gymnastikprogrammet utförs emellanåt bara av assistenten medan barnet passivt tittar på eller springer iväg. Trots att gymnastikledarna använder teckenspråk är flera av barnen knappast delaktiga. Det ser ibland helt absurt ut. Ett av momenten i programmet går ut på att barnen ska spöka ut en av assistenterna och sätta fjädrar på henne. I praktiken blir det de andra assistenterna som utför detta. (Ur fältanteckningarna)*

Att nypa ett småbarn och att mobbas för det *Ett av småbarnen som personalen för ihop Ingrid med råkar ut för Ingrids ilska. Ingrid nyper henne och hon börjar gråta. Senare, vid en utevistelse och långt utanför personalens synfält utspelar sig en episod där en pojke tar sig an det nypta småbarnet och aktivt stöter bort Ingrid när hon försöker få vara med dem i en lek som de är engagerade i. (Ur fältanteckningarna)*

Att inte göra det man faktiskt kan klara av själv kan också ses som ett slags reträtt och därmed ett svar på motstridiga strukturer. Det finns i observationerna exempel på när barn bara pekar på något på golvet och tittar på personal i uppmaning till denna att ta upp, eller när ett annat barn säger åt sin personal att hänga in de våta strumporna i torkskåpet, något som barnet mycket väl kan klara själv. Dessa situationer är besynnerliga och kan kanske också ha



sin förklaring i att barn med funktionshinder numera faktiskt har rätt till den hjälp de själva anser sig behöva. Det som krävs för att få detta är att de blir sjukförklarade. Det finns också exempel (se s 154) på hur barn faktiskt blir diskriminerade och sedda som mindre vetande när det i själva verket handlar om att praktisk hjälp (dvs på operationsplanet) är det som behövs utifrån ett faktiskt funktionshinder t ex en förlamning.

### **Personalens förhållningssätt**

Till utförandets kapitel hör också personalens förhållningssätt och agerande. I vissa av typsituationerna är personalen dock i stort sett passiv. Det gäller särskilt i anomileken och i de rituella situationerna. De undervisande situationerna så som de ser ut här, kräver en lärare eller tränare. Dessa situationer och detta förhållningssätt ska inte behandlas mer här. De förhållningssätt som framförallt intresserar är de som på olika sätt anknyter till omsorg eller till ett ännu mer terapeutiskt sätt att förhålla sig i situationen och gentemot barnet. Det kommer då att handla om personalens del i mobbingituationerna och i de meningsfulla situationerna.

I den svenska förskolan är det inte som i den franska olika personal-kategorier som tar hand om olika delar av barnens verksamhet i förskolan. En och samma person kan alltså i de olika typsituationerna visa upp olika slags förhållningssätt. Det finns dock en skillnad mellan personal med och utan eftergymnasial utbildning, som slår igenom. I förskolan i förändring har omsorgen, som tidigare angivits, ersatts med en mera renodlad vård/omvårdnad/service. Det betyder att man i mindre grad låter pedagogik och omvårdande uppgifter smälta samman. I den trygga gamla lekförskolan är detta att omsorg innefattar pedagogik och pedagogik omsorg kännetecknande. Det är i denna den trygga gamla lekförskolan som man får problem med att hålla ihop verksamheten när barn med funktionshinder kommer dit. Den gamla balanserade omsorgs-

pedagogiken fungerar inte när glappet blir för stort mellan barn med och barn utan funktionshinder. Och det är när denna välbekanta och invanda strategi inte längre fungerar som den i detta sammanhang aparta behandlingsinställningen (som har medicinska diagnoser som sin grund), kommer in.

Ett delvis annorlunda angreppssätt kan vara att istället utgå från de nu i flera sammanhang redan använda omsorgskategorierna (Waerness, 1996) och därmed skilja mellan en framåtsyftande och en bevarande typ av omsorg. Den framåtsyftande omsorgen kommer då i detta sammanhang även att innefatta lärare och tränare enligt ovan. I den framåtsyftande omsorgen kommer också ett mera utvecklat terapeutiskt förhållningssätt att ingå. En framåtsyftande omsorg avser förändring. Man kan också tänka sig förändringar i negativ riktning. Hit hör personalens insatser i mobbingituationerna men också de manipulativa dragen av det terapeutiska förhållningssättet som finns i de meningsfulla typ-situationerna. Särskilt de förstnämnda har även kallats björntjänster och innefattar olika slag av identifiering av brister och sjukförklaringar.

En omsorgsrationalitet (aa) innebär då också att utförandet inte bara styrs av känslor eller är normkonformt. Särskilt en framåtsyftande omsorg kräver en rationalitet och planering av utföraren och omsorgsaktören. Därmed inte sagt att ett omsorgsfullt agerande skulle vara tömt på känslor eller inlevelseförmåga. Att tala om en omsorgsrationalitet kan däremot hindra att omsorg ses som något irrationellt eller nästan "dumt", (aa) medan det medicinska kunnandet framstår som rationellt och förnuftigt. Omsorg innebär också att stärka mottagarens förmåga till självhjälp något som helt saknas i det som kan kallas personlig service. Omvårdnad innehåller i stort sett inte heller denna del.

En upprätthållande omsorg syftar till bevarande av funktion. Ett exempel:

Planeringsstöd till ett barn med grava och multipla funktionshinder *Personalen tar emot barnet när hon kommer på morgonen. När barnet "landat" och fått av sig ytterkläderna tar personal fram detta barns musikinstrument som används på samlingen och låter barnet titta och känna på det. (Ur fältanteckningarna).*

Genom sitt förhållningsätt ger personal barnet en möjlighet att veta vad som ska hända härnäst och på morgonsamlingen. Personal har gett barnet förutsättning att själv förutse och förstå sin förskoleverksamhet.

Ett ytterligare exempel på bevarande omsorg ska refereras. Detta exempel gränsar mot vad som istället skulle kunna kallas service.

Ingrid ritar genom personal *En grupp barn i samma ålder sitter tillsammans vid ett bord och ska rita. Man har lyssnat på en saga och några vill rita något ur den. Ingrid ritar inte själv utan det är hennes egen personal som håller i pennan. Under ritandet resonerar Ingrid och personal om vad som ska vara med på papperet. Ingrid är därför aktiv i ritandet hon också även om hon inte själv håller i pennan. (Ur transkriberat videomaterial)*

Genom att pedagogen gör som hon gör i exemplet ovan låter hon Ingrid bli en del av gruppen av jämgamla barn. De andra barnen accepterar utan problem arrangemanget och Ingrid känner sig troligtvis stärkt av att ha sin personal med sig. Mitt under ritandet börjar Ingrid sjunga en barnvisa. Hon kan hela texten och sjunger alldeles rätt. När något av de andra barnen också faller in i sången

men inte kan texten lika bra så kan Ingrid rätta till och få stöd för det. Att på det viset ta över det praktiska men låta själva handlingen och självbestämmandet lämnas över till Ingrid gör att hon också kan accepteras i barngruppen och gemenskapen upprätthållas. Gemenskapen bevaras dock på bekostnad av att Ingrid inte alls blir bättre på att rita. På det viset gränsar exemplet till att istället handla om service. Jag har redan nämnt några episoder som helt och hållet kan ses som service och som inte alls innebär något lärande för barnet eftersom det handlar om att barnet får hjälp med sådant det själv kan klara av. Att få mer hjälp än man egentligen behöver kan däremot vara ägnat att höja den personliga statusen och att begära sådan hjälp är en maktstrategi. Det skulle därmed också i sammanhanget av personer med funktionshinder kunna ses som en sorts uppror.

I strukturkapitlen har personalens del i mobbingssituationerna och de manipulativa inslagen i de meningsfulla aktivitetssituationerna redan berörts. Här ska ytterligare ett exempel på björntjänst redovisas.

Ingrid väver *Ingrid tycker mycket om att väva trots att hon inte alls kan. Hon frågar hela tiden efter vävningen och säger att hon ska väva en liten matta till mamma. När hon fått ta fram vävramen behöver hon praktisk hjälp hela tiden för att alls kunna utföra aktiviteten. (Ur fältanteckningarna. Exemplet är en sammanslagning av flera liknande situationer).*

Ingrids problem med vävningen ligger på det praktiska operationsplanet. Man kan inte se att hon kräver så mycket uppmärksamhet i andra situationer. Vad som händer är dock att hennes viljeytring och handling blir sjukförklarad. Ingrids personal menar nämligen att detta med vävningen handlar om att Ingrid fixerar sig och att det är ett symptom på, som hon säger, hennes sjukdom. Ingrids personal tar helt enkelt och klipper ner

väven som bara är 6-7 cm lång. Ingrids svårigheter på det praktiskt-motoriska planet görs på det viset till en personlig brist och ett symptom på hennes sjukdom. Funktionshindret kommer här att på ett kränkande sätt bli den mest framträdande egenskapen hos Ingrid.

Avslutningsvis ska nu det som tidigare har kallats ett utvecklat terapeutiskt förhållningssätt behandlas. Detta förhållningssätt är en förutsättning för barn med funktionshinder ska kunna inkluderas i utvecklad lek.

Ett terapeutiskt förhållningssätt<sup>3</sup> får i det här sammanhanget ses som en sorts framåtsyftande omsorg. Ett sådant förhållningssätt är något skilt från en vanlig relation. Det är en arbetsrelation som präglas av samarbete och tillit. Ett terapeutiskt förhållningssätt är ett medvetet valt förhållningssätt som är en ömsesidig interaktion men som också upprätthåller en distans och som sätter gränser och skapar stabilitet. Ett sådant förhållningssätt betyder också att "terapeuten" fungerar som en förebild och en imitationsmodell. Några exempel får illustrera.

Lek och sagostund *Barnen stöjar och leker på egen hand när personal kommer in. Hon avvaktar och lyssnar efter vad barnen gör och säger. Ett av barnen kommer med en idé. Barnet ställer en plastback på några kuddar och säger "det här är en TV". Personal fångar upp det här och resten av episoden bygger vidare på detta. För nu kan barnen, understödd av personal, samlas framför TVn, dricka låtsasläsk och äta låtsaschips. Ingrid som finns med i barngruppen kommer med lekidéer som genom pedagogens*

---

<sup>3</sup> Inom psykoterapi används begreppen "working alliance" (Hovart & Greenberg, 1994) eller "therapeutic alliance" (Meissner, 1996) och syftar då på en terapeutisk samarbetsrelation i behandlande syfte. Även i aktivitetsgrupper inom arbetsterapi har begreppet "therapeutic alliance" använts (Eklund, 1996).

*stöd också får genomslagskraft i barngruppen. När låtsasprogrammet på TVn är slut leker man vidare att alla ska gå och lägga sig men först borsta tänderna. När alla ligger lugnt och fint berättar personal en saga "Sagan om grytan som kokade över" Alla lyssnar uppmärksamt och när sagan är slut säger ett av barnen (inte Ingrid) "kan du göra den igen?" (Ur transkriberat videomaterial)*

Personalens förhållningssätt i situationen ger den en stadga som gör att alla barnen får sitt utrymme och kan komma till sin rätt. Nästa exempel på ett lyckat terapeutiskt förhållningssätt som också det fungerar sammanhållande och inkluderande kommer från en av specialiteterna. Denna specialitet är en lekförskola.

Rörelsegruppen *leds av sjukgymnasten men genomförs också på ett lekfullt sätt. Rörelsegruppen har ett genomtänkt syfte som gör att den också har en terapeutisk funktion. Syftet anges vara att: sätta kroppen i rörelse, uppleva rörelseglädje, stimulera barnets andning och cirkulation, förebygga led- och muskelkontrakturer, stimulera barnens förflyttningsförmåga. Rörelsegruppen syftar dessutom till personalutbildning vad gäller vikten av aktivitet för kroppens utveckling och välmående. Sjukgymnasten leder gruppen så diskret att allt flyter på och man gör spring-rörelser, sträcker på armarna m m till musik på bandspelaren. Alla både barn och personal (det är 6 barn med varsin personal) är mycket koncentrerade. Rörelsegruppen slutar med avslappning, innan man skiljs åt och alla går vidare till nästa aktivitet. (Ur fältanteckningarna)*

Det avslutande exemplet som ska redovisas här kommer från den andra specialförskolan. Detta är då på en förskola i förändring som just i den här samlingsituationen behållit lite av det terapeutiska förhållningssättet från förr.

Kvällssamling På kvällen när alla har kommit hem från skolan och förskolan är slut för dagen samlas man tillsammans på elevhemmet. Alla barn som är hemma och all personal som ska arbeta den kvällen är med. Man sjunger olika sånger, ofta med anknytning till årstiden, tillsammans. Varje barn har också en egen sång. Samlingen avslutas med "Sista visan" och sen är det läggdags för barnen åtminstone de små. Under samlingens gång pratar man också tillsammans om vad både barn och personal gjort under dagen. Man planerar också för personalens arbete under kvällen. (Ur fältanteckningarna).

Genom att låta både barns och vuxnas aktiviteter tillsammans utgöra den gemensamma verksamheten skapar man också ett vi.

### **Barnen i lekförskolorna**

Barnen i lekförskolorna visar flest innovativa svar, särskilt gäller det specialförskolans barn med grava och multipla funktionshinder. För att barn med funktionshinder ska bli verkligt delaktiga i verksamheten i den reguljära förskolan krävs aktiva personalinsatser. Barnens och personalens pedagogiska arbetsallians kan här räknas som ett meningsfullt handlande som åtminstone delvis går på tvären mot de officiella strävandena mot en mer undervisningsinriktad förskoleverksamhet. Dessa aktivitetssituationer i kombination med ett sådant förhållningssätt är ett sätt att behålla sin lekinriktning och samtidigt låta de funktionshindrade barnen inkluderas. Ett passivt förhållningssätt från personalen i den dynamiska lekförskolan leder lätt till ensamlek eller till och med mobbing. Det betyder alltså också att den fria leken blir otillgänglig för barn med funktionshinder om den inte anpassas. En anpassad och utvecklad lek leder också till innovativa svar från barnen som på sikt kan förändra förskolans aktivitetsstrukturer.

Utöver innovativa svar från barnen finns här också uppror, reträtt och en del ritualism. Både uppror och reträtt kan ses som svar på motstridiga mobbingssituationer medan det rituella stammar direkt ur den fria lekens otillgänglighet.

### **Barnen i en förändrad förskola**

I denna förskola finns de flesta anpassade svaren. Dessa svar uppstår i de undervisande situationerna. Barnen följer instruktioner i olika mer skollika sammanhang. I denna verksamhetstyp finns också många rituella svar från barnen. Särskilt gäller detta i den förändrade specialförskolan. Också här uppstår dessa när personalen är passiv i förhållande till barnen. Det finns färre mobbingssituationer här och på specialförskolan inga alls. Där finns istället organisatoriska motstridigheter som troligtvis mera påverkar personalen än barnen direkt.

Sammanfattningsvis kan man då säga att i den trygga gamla lekförskolan svarar barnen huvudsakligen på verksamheten innovativt, med uppror eller med reträtt. Personalen här har ett omsorgspräglat förhållningssätt som i de meningfulla situationerna kan övergå till ett terapeutiskt förhållningssätt.

I förskolan i förändring däremot blir barnens huvudsakliga svar anpassning eller ritualism. Personalen är i motsvarande grad mer av lärare än omsorgspersonal. Den personliga servicen sköts istället till stor del i form av omvårdnad. Denna typ av barnomsorg är också mer konform mot rådande reglering inom områdena förskola och stöd till personer med funktionshinder.



## 5 Slutkapitel och diskussion

Avhandlingens syfte är, som angivits, att dels beskriva förskolan som kontext för barn med funktionshinder, vilket inkluderar den verksamhet som förekommer där, dels att göra en aktivitetsanalys när det gäller själva aktiviteterna för de barn med funktionshinder som vistas i de studerade förskolorna. I detta ingår då också i överensstämmelse med utgångspunkterna om förhållandet mellan struktur och utförande alltså förutom själva aktivitetsstrukturen även utförandet så som det ser ut i ett samarbete mellan barnen och deras personal.

De tre resultatkapitlen redovisar vad som ingår i avhandlingens analys. Dessa är *Förskolan som kontext*, *Aktiviteter som strukturell miljö* och *Att vara aktiv själv och genom andra*. De båda första kapitlen avser strukturella förhållanden i förskolan och i aktiviteterna där. Det tredje kapitlet däremot har att göra med utförandeaspekter, dvs det verkliga görandet, både när det gäller barnen själva och personalen. Personalens olika sätt att assistera och utöva omsorg ingår alltså här. Dessa tre delar förhåller sig också till varandra på ett sätt som inte är deterministiskt eller mekaniskt. Strukturer kan även om de föregår utförandet också påverkas och på sikt förändras genom aktivitetsutförandet. Detta har jag kallat den dubbla dialektiken och denna kan illustreras med figuren nedan.

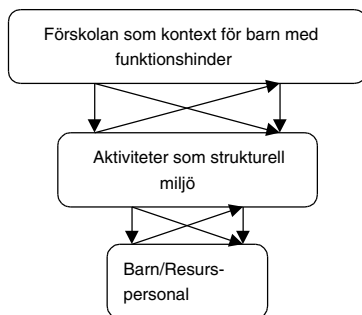
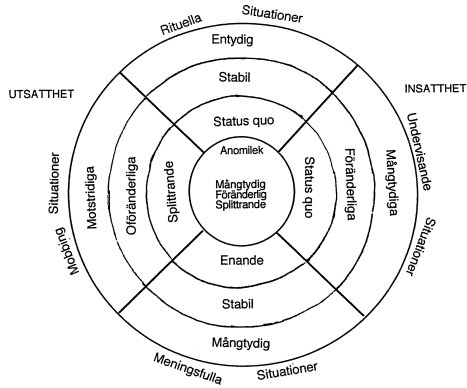


Fig 5 Den dubbeldialektiska modellen

I avhandlingens analys ingår däremot inte makrostrukturer såsom läroplan eller tilldelning av ekonomiska resurser. Dessa antas påverka kontextkapitlets båda verksamhetstyper på samma sätt. Det intressanta i det sammanhanget är då istället att de två olika verksamhetstyperna, lekförskolan och förskolan i förändring, kan identifieras trots gemensamma makroförhållanden. De geografiska områden där förskolorna är belägna är också helt jämförbara i socioekonomiskt avseende. Detta gäller de reguljära förskolorna. De båda specialförskolorna tar emot barn från olika områden och har alltså inte något direkt upptagningsområde.

### **5:1 Strukturen i förskolan som villkor för barnens lek och aktivitet**

Översiktligt kan man alltså säga att den nära strukturella miljön för barnen och deras personal utgörs av de aktivitetssituationer som redovisats i resultatavsnittet samt hur dessa förhåller sig till varandra. Förskolan som kontext karaktäriseras av fördelningar i proportioner mellan dessa aktivitetssituationer samt hur dessa olika situationer är sammanfogade. Det kan finnas anledning att här återknyta till figuren på sidan 134 och för att illustrera skillnaderna mellan de två olika verksamhetstyperna också vidareutveckla denna till två nya. Den ursprungliga figuren som är en illustration av aktivitet analysen återges nedan.



*Fig 6 Aktivitetssituationerna och deras strukturella egenskapsdimensioner*

Figuren visar de fem olika aktivitetssituationer som genom analysen genererats fram och hur dessa i sitt "urtillstånd" förhåller sig till varandra. Aktivitetssituationerna utgör tillsammans mittennivån i den dubbeldialektiska figuren från föregående sida. Denna nivå utgör aktiviteter som strukturell miljö. Den översta nivån i den dubbeldialektiska figuren som alltså handlar om hur samma aktivitetssituationer är sammanfogade kan illustreras med två olika figurer som motsvarar de två olika verksamhetstyperna. Dessa återges nedan.

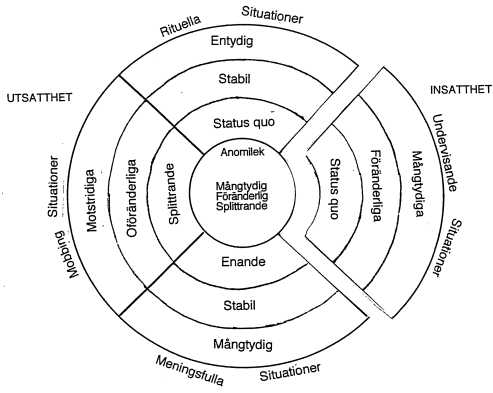


Fig 7 Den trygga gamla lekförskolan

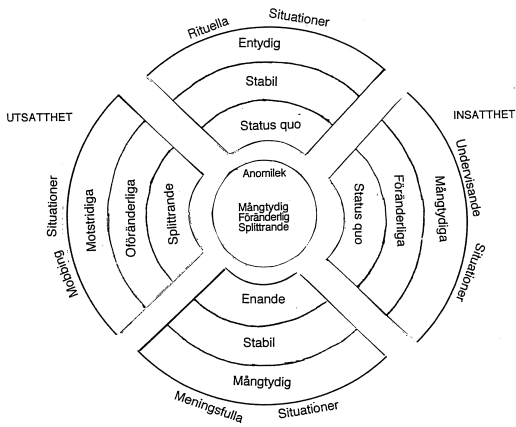


Fig 8 Förskola i förändring

De båda verksamhetstyperna beskrevs i det första resultatkapitlet. I korthet kan man säga att *Den trygga gamla lekförskolan* är den förskola som vilar på en lång tradition och det är här som anomileken har ett stort utrymme. Här finns också de situationer som kodats som meningsfulla väl representerade, särskilt gäller detta i lekförskolans specialenhet. Man skulle kunna säga att man där tagit tanken om de funktionshindrade barnens rätt till en barndom med lek och aktivitet på samma sätt som andra barn på verkligt allvar och därför arrangerat situationer som kan ses som utvecklad och personalstödd lek. På både den reguljära förskolan och på specialenheten av den här verksamhetstypen är ett omsorgsarbetsätt framträdande och övergångarna mellan olika aktivitetssituationer blir ofta på ett dynamiskt sätt mjuka och överlappande. Undantaget från detta är de situationer som kodats som undervisande och när leken verkligen urartat till mobbing. I verksamheten som helhet är de undervisande situationerna få och de som finns rör i stor utsträckning särskild träning. Dessa situationer är också mer separata från övrig verksamhet i förskolan vilket också illustreras i figur 7.

I *förskola i förändring* finns ett annat slags organisation och en annan sammansättning mellan de olika aktivitetssituationerna även om själva situationerna är de samma. Olika aktiviteter hålls skilda från varandra och man utnyttjar sällan det omsorgsarbetsättet som främjar en sammanflätning mellan pedagogiska och omvårdande inslag. De situationer som kodats som undervisande är betydligt många fler här och leken blir här mer av ett tidsfördriv som uppstår eller som man tar till när inget annat står på schemat. De olika aktivitetssituationerna har här framförallt betydligt skarpare konturer och verksamheten som helhet kommer därför att framstå som tydlig. Detta illustreras i figur 8.

Några stickord kan ge en bild av skillnaderna mellan de olika verksamhetstyperna. Man kan således säga att lekförskolan är gruppdynamisk, omsorgsfull, innehåller mycket anomilek och mobbingsituationer men också många meningsfulla situationer. Den förändrade förskolan å andra sidan erbjuder en tydlig verksamhet och en sällskaplig atmosfär. Här finns många undervisande och rituella situationer men även anomileken har sin plats. Barnens kroppsnära behov sköts genom omvårdnad.

Förskoleverksamheten består av fem typsituationer. Dessa är anomileken, de meningsfulla situationerna, de rituella situationerna, de undervisande situationerna och mobbingsituationerna. Alla situationerna utom mobbingsituationerna finns på alla fem förskolorna. På de båda specialenheterna finns inga mobbing-situationer. På den ena av dessa som är en specialförskola i förändring finns istället vad jag har kallat ett slags organisatorisk mobbing som består av verkliga kulturkrockar mellan medicinska och pedagogiska/sociala synsätt. De övriga fyra aktivitets-situationerna finns alltså representerade på alla fem förskolorna, vilket då också kommer att betyda att alla barnen med funktionshinder som ingår i studien är med om dessa typer av situationer. För barnen som är integrerade i de reguljära förskolorna tillkommer alltså också mobbingsituationerna.

Mobbingsituationerna förekommer i större utsträckning i lekförskolan än i den förändrade förskolan och detta gäller både barn med lindrigt funktionshinder likväl som barn med gravt funktionshinder. Man kan alltså inte utifrån denna studie säga att graden av funktionshinder har betydelse för om man kommer att bli mobbad eller inte. De barn med grava funktionshinder som har sin förskolevistelse förlagd till en specialförskola utsätts ju inte heller för denna kränkande behandling. De sämsta förhållandena ur denna aspekt tycks uppstå i en lekförskola där ett barn med ett lindrigt

funktionshinder har sin förskolevistelse förlagd. På en sådan förskola finns långa pass av fri lek inplanerade. Eftersom man i regel inte reflekterar över vilka konsekvenser dessa situationer kan få för ett barn med funktionshinder är det ingen som märker att den avsiktligt inplanerade leken får den oförutsedda konsekvensen att för det funktionshindrade barnet framstå som anomilek och därifrån urarta till mobbingssituationer där barnet riskerar att till slut helt uteslutas från gemensam lek. Dessa situationer resulterar ju istället ofta i att barnet självt sjukförklaras eller på annat sätt ses som bristfälligt.

Förskolans funktion är att erbjuda pedagogisk verksamhet för barn, barntillsyn för arbetande föräldrar men också att ge de flesta barn en liknande uppväxt och genom detta skapa förutsättningar för en gemensam grundsyn och sammanhållning. Hela tankegången med integrering av barn (eller personer) med funktionshinder bygger ju också på att det är ett sätt att göra alla, även funktionshindrade, aktiva och delaktiga i gemensamma verksamheter och grupper. Om detta inte sker frågar man sig naturligt varför och vad som kan göras för att förändra denna situation. Om svaret på en sådan fråga blir att barn (och personer) med funktionshinder i själva verket behöver behandling eller träning för att så att säga kvalificera sig för ett aktivt deltagande i en normal verksamhet har själva syftet med integreringen tappats bort eller förfelats.

Det faktum att den första information som jag fick vid kontakten med de reguljära förskolorna var barnens medicinska diagnoser kan tyda på att tanken med integreringen av barn med funktionshinder faktiskt försvunnit på vägen. Den tanken, att barnen med funktionshinder i själva verket numera finns i reguljära verksamheter på grund av att vården inte har tillräckliga resurser kan ligga nära till hands för förskolepersonal. Och med ett sådant tankesätt följer lätt att man så mycket man kan och i all välmening försöker

kompensera för detta. Senare tiders reformer inom området handikappomsorg har också just kritiserats (Lewin, 1998) för att personer med funktionshinder inte får den medicinska hjälp de behöver.

Alla de funktionshindrade barnen som ingår i denna avhandling har en personal avsatt för sig. Om denna resurs till stor del används till annat än att ge barnen det stöd de behöver för att komma med i lek och aktiviteter är också den resursen använd på ett sätt som inte var avsikten. En avsiktlig reform har på det sättet i så fall fått både oavsiktliga och oförutsedda konsekvenser och barn eller personer med funktionshinder har i stället för att öka sin aktivitet och delaktighet på ett sätt hamnat i en roll som patienter. Om mycket energi ägnas åt att fundera över diagnoser, observera tillkortakommanden eller planera för träning av olika slag har syftet med integreringen blivit missriktat. De som behöver behandling eller vård ska självklart få det, men inte i förskolan. Att använda resurser på ett sådant sätt är ett misslyckande och kan ses som ett slags klinikkens kolonisering (Habermas, 1981 b) av en pedagogisk miljö.

Att först individintegrera ett barn med funktionshinder i en förskoleverksamhet och sedan när problem uppstår låta detta förklaras med barnets eget funktionshinder (eller impairment) är ett sätt att återigen närma sig den äldre synen som hävdar att funktionshinder är ett individuellt problem. Den miljörelaterade synen på funktionshinder har då förlorat mycket av sitt innehåll och de reformer som skulle ge barn (och personer) med funktionshinder rätten till ett liv som andra har så vänts emot dem själva. Istället för att accepteras och inkluderas i normala miljöer har de istället återigen blivit patienter. Risken finns att cirkeln därmed är sluten och att vi är tillbaka där vi en gång började.



I resultatkapitlet skrev jag att leken är det nav kring vilket förskolans aktiviteter snurrar. Det är leken som är utgångspunkten men det är också den som är den situation som verksamheten faller tillbaka i när man inte planerat eller arrangerat något annat och det är denna lek som för barnet med funktionshinder utgör anomileken. Denna lek är i princip inte knuten till något speciellt utrymme men det tycks dock som om man skulle kunna dra den slutsatsen att oöverblickbara och stora utrymmen som t ex utomhusmiljön är de som är allra svårast för barnen med funktionshinder att klara. Dessa är ju verkligen mångtydiga i sina erbjudanden, flexibla i sin föränderlighet och det är här som barngrupper snabbt bildas för att sedan lika snabbt upplösas. Situationen blir därför också splittrande.

Leksituationerna medför också att barnen har möjlighet att bilda kompispar. Det tycks till och med som om dessa situationer som är fulla av föränderliga möjligheter utan struktur och begränsningar gör att barnen som personer träder fram för varandra. Man kan också säga att alla barnen med funktionshinder som ingår i studien faktiskt får vara med om något som kan liknas vid en kompiskontakt. Alltså även barnen med grava funktionshinder. För detta krävs emellertid aktivt stöd från personalens sida framför allt genom att arrangera situationer där kompiskontakter görs möjligt. För barnen med lindriga funktionshinder och då särskilt i lekförskolan tycks man dock i flera fall göra försök att använda barnens spontana vänskap för andra syften än just detta. I resultaten finns redovisade flera situationer där man sår barn från varandra och sedan sammanför dem med andra barn så fort något som helst problem uppstår i den första kontakten.

Kanske görs detta för att ge barnen utvecklingsfrämjande träning eller till och med kanske ett straff. Om man är 6 år är det inte attraktivt att bli sammanförd med småbarn som är 2-3 år även om 6-åringen ibland klarar att behärska sig och därför kan tyckas acceptera arrangemanget. Situationer som dessa gör att man

faktiskt åtminstone ibland skulle kunna säga att lekförskolans långa och obrutna pass av fri lek faktiskt på ett sätt för med sig att kamrater och det sociala livet i förskolan görs otillgängligt för barnen med funktionshinder. Den tendens till kompisparbildning som finns får ju inget stöd. I detta sammanhang kan man också fundera kring om detta kan ha med en tradition av kollektivgrupper i förskolan att göra. Det skulle ju t ex också vara möjligt att ge barnen stöd att bygga upp en barngruppssammanhållning liknande den som fanns i SIVUS-grupperna (se inledningskapitlet). Dessa grupper bygger ju på ett gemensamt intresse för en aktivitet som först utförs av två (och som får stöd av personal) och som sedan och därifrån kan utvidgas till flera. Även om det kollektiva är nödvändigt på en makronivå och för att välfärden ska kunna bevaras finns ingen anledning att också använda denna kollektiva modell i barngruppen och direkt i vardagen i förskolan. En barngrupp som bildats på liknande sätt som i SIVUS-arbetet kan troligen i större utsträckning ta till vara barnens förutsättningar. En sådan grupp kan bli stark och kanske till och med liknas vid vad som i utgångspunkterna kallats en organisk solidaritet där barnen på ett komplementärt sätt kan vara aktiva tillsammans. Sådana situationer skulle då komma att närma sig dem som i denna studie kallats meningsfulla.

Man kan anta att den fria leken fyller flera funktioner för förskolans verksamhet. En av dessa är troligen att den ger personalen möjlighet att observera barnen så som de framträder när inget stabiliserar eller kanske hindrar. Denna funktion är ju just den som kan få dysfunktionella konsekvenser för barnen med funktionshinder. Här framträder problem och brister hos barnen tydligare än i en mer strukturerad situation. Paradoxalt nog kommer därför denna lek att hindra barnen med funktionshinder att vara aktiva och delaktiga i förskolan på samma sätt som andra barn. Att verkligen inkludera barn med funktionshinder i förskolan innebär att se dem

som personer som kan accepteras med sina svårigheter utan att dessa svårigheter varken göms eller tillmäts ett överdrivet intresse (Marks, 1999).

Under barnens fria lek har personalen också en möjlighet till kollegialt utbyte. De funktionshindrade barnens extra stora behov av stöd just då kan på så sätt faktiskt hindra att barnens resurspersonal kommer med i arbetet och resurspersonens och det funktionshindrade barnets status som en egen enhet komma att förstärkas.

Att en miljö har öppnats och gjorts fysiskt tillgänglig för personer med funktionshinder innebär inte automatiskt att den också blir socialt tillgänglig. Detta tycks gälla också i förskolan och har troligtvis mycket att göra med att man är ovan vid att tänka på funktionshinder annat än som ett individuellt problem. För att göra förskolan mer tillgänglig behövs också en medvetenhet om strukturella förhållanden och en öppenhet för att anpassa och förändra arbetsmetoder (Marks, 1999) så att barn med funktionshinder också kan inkluderas i förskolans vardag. Den reguljära förskolan i förändring verkar ha kommit en bit längre när det gäller detta och man skulle nog också kunna säga att specialförskolan faktiskt och för barnen med grava funktionshinder är mer tillgänglig när det gäller barnens kontakter med varandra.

De situationer som i föreliggande studie kallats för meningsfulla är de situationer som fungerar enande mellan barnen. Förutsättningarna för detta ligger i den mångtydiga men stabila strukturen samt i personalens stödjande interventioner. Dessa situationer är de som fungerar socialt integrerande, vilket är en av anledningarna till att de kallats just meningsfulla. Det betyder naturligtvis inte att de andra situationerna skulle vara meningslösa och man skulle kanske till och med kunna fundera på om det inte räcker med att situationer fungerar och på så sätt också räkna t ex de rituella situationerna

(även om dessa ofta är ensamsituationer) som funktionell integrering.

De meningsfulla situationerna uppstår i regel när personal lyssnar in och fångar upp barnens idéer och lek samt samlar barnen kring en aktivitet som bygger på barnens egna intressen och där alla kan komma till sin rätt. Rumsligt innebär detta ofta ett avgränsat område. Man samlas kring ett bord eller på en filt på golvet. Något barn leker i "lilla rummet", några andra i en koja. Det kan också betyda att ett barn med ett gravt funktionshinder erbjuds ett urval leksaker som lagts i en korg som presenteras för barnet på ett sätt som stimulerar till och underlättar ett val. De rumsliga och föremålmässiga förutsättningarna räcker dock inte för att skapa en sådan situation. Personalens stödjande interventioner är också nödvändiga. De meningsfulla situationerna är också de planerade och är på många sätt genuint pedagogiska situationer. Det är ofta lätt att bygga vidare på barnens egna intressen och genom detta föra in olika teman eller till och med faktakunskaper utan att för den skull låta situationen bli undervisande. Vissa situationer i specialförskolorna är tydliga exempel på detta.

Man kan alltså säga att man i förskolan redan har en hel del bra kunskap om hur man kan göra för att inkludera barn med funktionshinder. En önskan vore att dessa meningsfulla situationer kunde få större utrymme och på så sätt göra förskoleverksamheten mer tillgänglig. Detta skulle kunna leda till positiva konsekvenser också för andra barn. Barn som under sin uppväxt har egna positiva erfarenheter av barn med funktionshinder som kamrater att räkna med kommer säkerligen att senare ha större möjligheter att förhålla sig på ett jämlikt sätt till personer med olika förutsättningar, vilket är grunden för kulturell mångfald. Dessa meningsfulla situationer har stora likheter med fungerande SIVUS-

grupper som beskrevs i inledningskapitlet. De meningsfulla situationerna skulle kanske därför också på lång sikt kunna bli mindre personalberoende. Förskolan ska erbjuda en pedagogisk verksamhet som kan innehålla sådana terapeutiska förhållningssätt som syftar till barnens utveckling och lärande men som inte pekar ut de individuella barnen som problemen utan istället riktar sin uppmärksamhet på verksamheten, aktiviteter och gruppsammanhållning och reflekterar över hur dessa kan förbättras. Att lära den övriga barngruppen att "hjälpa" det funktionshindrade barnet är i det här sammanhanget missriktat. Den övriga barngruppen måste istället göra egna positiva erfarenheter av barn med funktionshinder och det är personalens ansvar att se till att sådana situationer där detta kan ske uppstår.

De rituella situationerna nämndes tidigare som ett eventuellt sätt att genomföra en funktionell integrering som inte är socialt inklusiv. I resultatkapitlet har de rituella situationerna setts som att ha sitt ursprung i anomileksituationer eller i hård träning mot konformitet. De rituella situationerna med sin entydiga och upprepande struktur har också setts som att utgöra förutsättningarna för ett eget unikt och genuint alternativt leksätt för barn med funktionshinder. De rituella situationerna kan alltså tänkas vara funktionella men är troligen också oavsiktliga och oförutsedda konsekvenser av förskoleverksamheten. För det funktionshindrade barnet själv kan man anta att dessa situationer är stimulerande och roliga leksituationer som kan ge ett barn med funktionshinder en egen lekidentitet som just ett lekande barn med funktionshinder. För förskolan som institution kan de rituella situationerna också tänkas vara funktionella om man ser dem som ett slags fri leksituationer för barn med funktionshinder. Det funktionshindrade barnet är ju sysselsatt och leker helt självständigt. Vill man alltså att barn med funktionshinder ska leka självständigt kan det vara en tanke att med avsikt och för

barnet arrangera situationer med denna struktur. Att medvetet arrangera rituella situationer kan ju också ge dem en mer positiv framtoning och kan på så sätt också vara ett sätt att göra den fria leken tillgänglig för barn med funktionshinder.

De undervisande situationerna kan sägas vara funktionella i så motto att de med avsikt skapar anpassning och konformitet. Barnen ges instruktioner som de förväntas följa när de lär sig och det som de lär sig utöver själva innehållet är just konformitet. För vissa av barnen med funktionshinder kan just detta vara särskilt funktionellt. Det kan t ex gälla kontrakturprofylax för ett barn med grava rörelsehinder som genomförs på så sätt att en personal helt enkelt för ett orörligt barns armar och ben och på det viset tar ut all rörlighet som är möjlig i barnets leder. Man skulle dock kunna fundera på om inte sådana rörelser skulle kunna integreras i andra aktiviteter och på det sättet bli än mer funktionella. På det sättet faller det utbrutna och kvalificerande träningspasset emellertid bort vilket kan vara dysfunktionellt för personalen.

Den cirkelfigur som illustrerar aktivitetsanalysen har ytterligare ett inslag som hittills inte kommenterats. Utanför cirkeln och till vänster står *utsatthet* och på andra sidan, alltså till höger står istället *insatthet*. Detta kan förstås som att en förskoleverksamhet som kan leda till insatthet för ett barn med funktionshinder skulle bestå av den högra halvan av cirkeln, dvs för det första den delen av de rituella situationerna som kan möjliggöra egna och alternativa leksätt som är intressanta och givande för barnet med funktionshinder och som också möjliggör ett slags självständig fri lek; för det andra ett visst mått av undervisande situationer för att också skapa en sådan gemensam sammanhållning eller anpassning som är lika för alla och som troligtvis är nödvändig för ett integrerat liv; och för det tredje den delen av de meningsfulla situationerna som inte innehåller de

manipulativa inslagen av kamouflerad behandling utan istället möjliggör ett utvecklat alternativt leksätt som innehåller innovativt och fantasifullt nyskapande.

En liten dos oordning eller anomi därtill skulle kunna göra förskolan idealisk och ge den den sammansättning som skulle kunna frambringa den blandning av heterogenitet och homogenitet som kan göra samarbete möjligt (Durkheim, odat/1956). Någon förskola som kan likna denna aktivitetsprofil har inte observerats i verkligheten. Den motsatta, dvs den vänstra delen innehåller de negativa aspekterna av förskoleverksamheten. En sådan förskoleverksamhets struktur skulle då istället alstra utsatthet. Inte heller denna negativa motpol har observerats i verkligheten.

Ett avslutande helhetsintryck kan vara att man i mycket större utsträckning än idag skulle kunna göra sig medveten om kontextuella och strukturella villkor i förskolan för att i större utsträckning kunna nyttja dessa till de funktionshindre barnens fördel. Både komplexitets- och flexibilitetsvillkoren skulle på ett medvetet sätt kunna förändras till att verkligen skapa den strukturella aktivitetsmiljö som kan ge en förskoleverksamhet som också är avpassad för barn med funktionshinder. Tillgänglighetsaspekter vad gäller den rumsliga kontexten kan också påverkas och förändras på ett medvetet sätt. Stora lekrum där många vistas samtidigt och där utbudet av leksaker kan vara överväldigande kan göra att lekens outtalade och mer subtila signaler går förlorade i en kakafoni av sinnesintryck. Den reguljära förskolan skulle kunna lära mycket av specialförskolan i dessa avseenden. En kunskap som kanske också skulle kunna vara andra barn än de funktionshindre till nytta.

## 5:2 Att påverka strukturer – lek och aktivitet sedd från utförandesidan

Som en del av mina utgångspunkter ingår den dialektiska modellen i vilken aktivitet består av två delar nämligen en struktur och ett utförande. Strukturen fungerar, även om den föregår utförandet, inte determinerande eller mekaniskt utan den kan också påverkas genom agerande. På det sättet kan man se strukturen som den bevarande eller konserverande delen av modellen, medan aktivitetsutförandet också kan bli den del av samma modell som istället är omskapande eller till och med revolutionär. De strukturella förhållandena behandlades i det föregående avsnittet och här ska nu utförandedelen istället betraktas lite närmare. Detta kommer då att gälla både personalens arbets- och förhållningssätt likväl som barnens svar och agerande.

Enligt aktivitets- eller verksamhetsteorin kan människor själva påverka sin utveckling genom aktivitet i kontext. Man kan alltså säga att människor kan kontrollera sig själva så att säga från utsidan (Engeström, 1999) genom att agera och skapa i ett sammanhang. Utveckling kan alltså inte ske annat än om också strukturella förhållanden gynnar detta och utveckling kan alltså inte enbart reduceras till enskilda subjekts inre, biologi eller dylikt. Med aktivitetsanalysmodellens ord kommer den agerande att genom att ta till sig sina strukturella omständigheter i nästa steg av sitt agerande genom denna strukturella inverkan och sin egen aktivitet att också påverka sig själv. På ett enklare sätt kan det sägas som att vi blir som vi blir som en följd av de erfarenheter vi gör. I en miljörelaterad syn på funktionshinder kan detta då komma att betyda att medan vissa strukturer fungerar så att säga aktiverande kommer andra att istället vara passiviserande. Hela avhandlingen präglas av detta tänkande som menar att kontextuella och strukturella omständigheter är avgörande för vilken genomslagskraft



som en skada eller en sjukdom har eller får. Här ska som redan nämnts agerandet eller utförandet behandlas.

Barnens anpassade svar uppträder i de situationer som kallats undervisande. Det anpassade svaret innebär att struktur och utförande sammanfaller och att det kommer att handla om att göra rätt eller att följa instruktioner. Detta kan inte kallas ett självständigt handlande. Det har istället setts som ett slags protohandlingar som utgörs av kombinationer av operationer praktiskt eller mentalt. Det kan också ses som handlingskedjor eller imitation. Det ligger nära till hands att anta att detta är den gemensamma grund som alla måste lära för att så att säga inlemmas i den verksamhet, grupp eller samhälle i vilket barnet växer upp. Ett anpassat mönster ger däremot inget eller litet utrymme för innovation. Det är därför svårt att se hur dessa situationer om de får stort utrymme kan ge möjlighet för barnen med funktionshinder att utvecklas i sin egen riktning. Det anpassade svaret kommer därför inte att påverka strukturer alls utan istället avsiktligt och öppet sträva mot att bevara dem.

Anpassningens motsats är upproret. Detta svar har observerats i mobbingssituationerna. Upproret är ett försök att förändra en situation till en som är mer gynnsam för den som är utsatt. Upprorssvaret vill alltså skapa en helt ny situation som kan passa bättre. Upproret är ofta en adekvat reaktion på motstridiga strukturer och orättvisor men är också ineffektiv. Eftersom det här alltid handlar om ett ensamt individintegrerat barn är upprorssvaret inte framgångsrikt. Det leder istället ofta till att situationen försämras och att barnet istället efter situationens försämring drar sig undan. Upproret kan kanske ses som ett slags protohandling, dvs som kombinationer av praktiskt agerande, men som inte riktigt lever upp till den målinriktade handlingen. Upproret lyckas ju inte att förändra situationen i avsedd riktning och upprorshandlingarna är

här också många gånger ganska destruktiva. När så barnet i nästa steg drar sig undan en sålunda försämrad situation, vilket är reträttsvaret, kan det troligen bara ses som en naturlig reaktion på en plågsam situation som knappast kan räknas som aktivitet över huvud taget. Istället riskerar barnet att ta ytterligare ett steg i riktning mot underordning och utanförskap. I dessa situationer kan det hända att barnet självt bli betraktat som det verkliga problemet.

Upprorssvaren kan då istället bli funktionella för förskolan på ett troligen oavsiktligt och kanske också oförutsett vis genom att de möjliggör för förskolan att behålla sin inriktning och verksamhet och inte alls leder till att denna verksamhet anpassas för att också passa för barn med funktionshinder. Möjligen kan just blottläggandet av det funktionshindrade barnets svårigheter vara en avsedd konsekvens och på så sätt fylla funktionen av ett slags vardagsdiagnostisering som kan motivera resursförstärkningar eller planering av behandlingsinsatser. En praktisk uppmaning till personalen i dessa situationer vore att låta bli att provocera och att istället ägna sig åt att anpassa förskolans utbud av aktiviteter.

Så här långt skulle man alltså kunna säga att trots att upproret inte syftar till anpassning så kommer det ändå att bli det slutliga resultatet. Någon förändring av förskolans verksamhet sker i alla fall inte utan den rådande ordningen kommer istället att upprätthållas och kanske också förstärkas.

I de situationer som här har kallats meningsfulla har de innovativa svaren kunnat observeras. Dessa svar är de som direkt kan sägas bidra till att förskolan sakta och i små steg förändras för att också inkludera barn med funktionshinder. De innovativa svaren är kreativa, fantasifulle och ofta också praktiska i den meningen att det i regel handlar om att göra något med händerna eller ett eget alternativt förflytnings- eller kommunikationssätt. De innovativa

svaren är handlingar som genom att ta sin utgångspunkt i det traditionella eller föreskrivna, dvs i normerna för ett typiskt utförande, samtidigt både upprätthåller och överskrider dessa. De innovativa svaren är därför de som faktiskt har en möjlighet att kunna påverka strukturerna och på så sätt så att säga utvidga förskoleverksamheten till att samtidigt också kunna passa för både barn med och barn utan funktionshinder. Dessa svar har också kallats ett utvecklat eget och alternativt leksätt och är som jag ser det också ett meningsfullt handlande för barnen. I aktivitetsteoriens egen lek teori (Leontev 1944/1982, Vygotsky, 1966) alstras fantasin ur en bristande överensstämmelse mellan operation och handling. Operationerna är också i leken beroende av sina föremåls- mässiga (vilka kan vara både materiella och immateriella) villkor och man menar alltså att leken därför kräver ett praktiskt eller motoriskt agerande. Det är när de givna villkoren kan överskridas som lekmeningen uppstår. Av detta följer också att utan hänsyn till dessa villkor kan ingen fantasi eller mening i handlandet uppkomma. Det kreativa, fantasifulla och innovativa framträder alltså mot en bakgrund och är inte ett skapande ur intet. Att det kan förhålla sig på det sättet ger verkliga möjligheter att också göra leken lärorik genom att erbjuda sådana villkor som kan stimulera barnen.

De innovativa svaren kräver alltså sina stabila och mångtydiga villkor och kan genom att de inte syftar till att radera utan just att bygga vidare och skapa en egen och alternativ variant också ha en chans att fungera socialt enande. De meningsfulla situationer som kan fungera på detta sätt finns redan och har observerats i alla förskolorna och särskilt i lekförskolans specialenhet. För både barnen med och utan funktionshinder kan man önska att dessa fick ta ett större utrymme i förskolans aktivitetsutbud. För förskolan som institution skulle det också kunna medföra verkligt positiva

konsekvenser och en förnyelse. Genom att fokusera den pedagogiska planeringen istället för enskilda barns eventuella problem skulle hela förskolan kunna få ett lyft till gagn för alla barn.

Ritualism utgör det svar som barnen visar upp i de situationer som kallats rituella. Detta svar har också setts som ett alternativt och eget leksätt. Ritualism är i regel operationer beroende av sina villkor och någon gång ett slags protohandlingar, dvs olika kombinationer av operationer som inte riktigt kan betecknas som verkligt handlande. Operationerna kan på sitt primitiva sätt ändå vara ett första steg för barnen med funktionshinder till egen aktivitet. Till och med i de fall där man har anledning att vara tveksam om rörelserna är viljemässigt styrda kan det faktum att barnet utför en rörelse vara det som så småningom gör att barnet upptäcker att det själv kan påverka sin omgivning. Efter att en mängd gånger utfört kanske ofrivilliga rörelser och genom detta åstadkommit ett ljud på resonansplattan kan barnet komma att förstå att ljudet uppstått som en följd av de egna rörelserna. Detta ligger också väl i linje med de tankar som Lilli Nielsen (1995) framför.

Det agerande som här kallats ritualism har alltså setts som ett första steg mot egen aktivitet. När denna ritualism är mer avancerad och därmed utgör protohandlingar har den avgjort en funktion som ett eget leksätt med den positiva konsekvensen att det kan ge barnet en identitet som lekande barn med funktionshinder. I ett integrerings-sammanhang är denna konsekvens säkerligen både oavsiktlig och oförutsedd.

En del av de rituella beteendena kan troligtvis väcka oro särskilt i de reguljära förskolorna och ge personalen där anledning till funderingar kring olika diagnoser. Att kalla ritualism för ett stereotypt beteende vore att ge vika för en sådan diagnosticeringsvilja som kan komma

till skada i en pedagogisk miljö. Många är de personer med utvecklingsstörning som tidigare och på vårdhemmen slentrianmässigt sövts ner med starka mediciner och på så sätt berövats chansen till sinnesintryck och ett aktivt liv. Barnen i studien har också visat att de med rätt stöd kan vidareutveckla sina egna leksätt och utvidga lekteman om den strukturella miljön och personalinterventionerna stödjer detta.

Genom rituella egna leksätt kan ett barn med funktionshinder skapa sig en egen förskolestruktur och genom detta, om personalen är lyhörd och visar respekt för barnet, kanske också på lång sikt påverka förskolans struktur. Lämnade åt sig själva i dessa situationer kommer strukturer däremot knappast att påverkas.

I Mertons teori (1938/1968) ses allt utom anpassning som avvikande beteenden och det är anmärkningsvärt att se att detta tänkande just när det gäller personer med funktionshinder fortfarande och på vissa platser lever kvar. Barnen med funktionshinder accepteras ofta inte som de är och lite tillspetsat kan man säga att de ska träna för att kvalificera sig för att duga i vanliga miljöer. I föreliggande studie har både ritualism och de innovativa svaren setts som ett konstruktivt agerande som fyller sin funktion som en variant av lek, aktivitet och lärande för barnen och kanske också som ett lärande för vissa av förskolorna. Att inte accepteras så som man framställer sig själv är en smärtsam upplevelse (Barbalet, 2001) som också är kränkande och som i sig kan leda till passivitet. Man kan också säga att även upproret och reträtten är adekvata i de situationer där de uppstår. Med Mertons (1938/1968) ord kan man säga att när de dysfunktionella konsekvenserna av den rådande ordningen orsakat tillräckligt med påfrestningar kommer förändringar av strukturen att ske. Förhoppningsvis kommer detta att leda till att förskolans

verksamhet utvecklas för att också passa barn med funktionshinder och inte istället leda till att de själva förs därifrån eller tränas och behandlas i en sådan utsträckning att det inte längre går att tala om en pedagogisk förskoleverksamhet för barn med funktionshinder.

Också personalens agerande och utförande av sitt omsorgsarbete kan påverka eller åtminstone förhålla sig till strukturerna. Den förskolepersonal som i sitt arbete agerar som en lärare och ser sin uppgift som undervisning och träning kommer att stödja de nya officiella strävandena om en mer skollik förskola. Detta kommer då att gälla både för barn med och barn utan funktionshinder. I vissa fall kommer detta faktiskt att underlätta också för barnet med funktionshinder. Lärandet blir då en egen verksamhetsart (Enerstvedt, 1982) där det mer blandade arbetssättet som präglas av en sammanflätning av pedagogik och omsorg har fått stryka på foten. När förskolepersonalen agerar som lärare är detta naturligtvis, i Waerness (1996) kategorisering, ett resultatnriktat och framåtsyftande arbetssätt. Det är förstaeligt att detta fått genomslagskraft i den förändrade förskolan när det människoarbete som har svårt att visa fram tydliga resultat mer och mer trycks tillbaka till familjen eller till annan privat sfär (aa). Redan i dag är många anhöriga till personer med funktionshinder på olika sätt ansvariga eller till och med anställda för att sörja för de funktionshindrades omvårdnad. Detta kan utgöra ett steg mot att överföra än mer av detta ansvar till familjen.

Det förhållandet att varje barn som ingår i denna studie också har en resurspersonal avsatt för sig, gör att barnet med sin personal, särskilt i den reguljära förskolan, kommer att framstå som en egen enhet. De kan på så sätt bli som en institution i institutionen. Detta arrangemang kan också bli liknande det som man brukar mena med att en person har personlig assistans. Resurspersonalen kallas och betraktas också som personlig assistent på flera av de ställen

utanför förskolan där barnet har någon del av sin förskoleverksamhet förlagd. Det kan t ex handla om en särskild gymnastikgrupp eller vid ett besök i händelserike. Viss av denna så att säga externa förskoleverksamhet skulle också kunna erbjudas inom förskolans ram och tillsammans med andra barn där. Den resurspersonal som avstår från att arbeta med barnets aktivitet och delaktighet inne på förskolan får betala priset för detta genom att själv ses som personlig assistent.

I en förändrad förskola kan man alltså säga att de resultatnriktade (Waerness, 1996) inslagen kommit fram tydligare. I lekförskolan däremot får man med sitt omsorgssammanflätade arbetssätt svårare att skilja mellan framåtsyftande och upprätthållande inslag i arbetet. De konsekvenser eller resultat som kan förekomma här blir med andra ord otydliga och svåra att visa fram. Det framåtsyftande flätas i det upprätthållande på ett sätt som kräver ett tränat öga för att upptäckas och som inte går att mäta. Det är just detta som är en omsorgskultur. Denna finns ännu kvar i lekförskolan och den fanns också i den tidigare handikappomsorgen. Tråkigt nog verkar det som denna omsorgskultur i förskolan inte riktigt klarar av att hålla ihop verksamheten när skillnaden mellan barn med och barn utan funktionshinder blir för stor. Specialförskolan inom lekförskolans verksamhetstyp är den verksamhet som erbjuder barnen en omsorgspräglad förskoleverksamhet med situationer som i stor utsträckning anpassats till barnen. Denna verksamhet kommer därför att framstå som en adekvat förskola för denna grupp av barn. Det är också här som de situationer som kallats meningsfulla är vanligt förekommande även om man också kan hitta dem på de andra förskolorna.

Det omsorgspräglade arbetssättet i de reguljära lekförskolorna tycks med andra ord inte lyckas påverka stukturer i en sådan riktning att situationer i förskolan också kommer att passa för barn med

funktionshinder. Med undantag av de meningsfulla situationer som faktiskt finns också här blir de funktionshindrade barnen ofta marginaliserade. Den marginaliseringen kommer i viss mån också att gälla barnets personal. Att vara marginaliserad kan ju just betyda att inte kunna påverka en situation och dess aktivitetsstrukturer. Personalens passivitet, i förhållande till barnen med funktionshinder, i lek kommer också att bidra till detta. När det gäller mobbingsituationerna kan personalens insatser ses som riktiga björntjänster.

När det gäller barnens handlande utgör de innovativa svaren de som kan påverka strukturer i förskolan på ett sådant sätt att förhållandena också kan komma att passa barn med funktionshinder. Personalens interventioner i dessa situationer krävs också för att skapa de situationer som har kallats meningsfulla. Dessa interventioner fungerar stadgande i situationen samtidigt som de kan upprätthålla eller utvidga dem till mångtydiga aktivitetsituationer. Lekmeningen för barnen kan placeras mellan operationer och handlingar och man kan därvid säga att det är i detta utrymme som fantasi och innovativa inslag kan uppstå. När det gäller personalen skulle man istället kunna säga att ett meningsfullt handlande uppstår när verksamhet och handlande inte helt sammanfaller (Enerstvedt, 1982). De målinriktade och strategiska personalinterventionerna kan alltså vara de som gör att man på ett meningsfullt sätt skulle kunna upprätthålla lekinriktningen i förskolan samtidigt som man inkluderar barnen med funktionshinder. Detta skulle då kunna vara ett sätt att skapa pedagogiska situationer som kanske kan uppfylla läroplanens mål på ett annorlunda sätt. På det sättet skulle man kunna kalla dessa interventioner för ett eget alternativt arbetssätt. Detta arbetssätt skulle också i förhållande till barnen med funktionshinder kunna kallas en pedagogisk arbetsallians eller till och med ett terapeutiskt förhållningssätt (Ehn, 1983).



### 5:3 Tillgänglighet eller "tuggmotstånd"

I betänkandet av 1999 års skollagskommitté skriver man i ett kort stycke om tillgänglighet i skolan. Detta kommer naturligtvis också att gälla förskolan. Tillgänglighet anges vara något som både är fysiskt och socialt. Dessutom menar man att tillgänglighet också innebär att material kan anpassas och att hjälpmedel finns så att skolan verkligen kan bli "en skola för alla". Man menar också att en tillgänglig skola i vissa fall kan minska behovet av särskilda stödåtgärder. Det kan konkret betyda att om kontext, miljö och verksamhet görs tillgänglig kommer behovet av t ex personlig assistans att minska.

I kapitlet *Förskolan som kontext* behandlades några tillgänglighetsaspekter i de förskolor som ingår i observationerna. De handlade då om rumsliga förhållanden, det sociala livet men också om verksamheten som helhet. I den sista delen användes måltiden mitt på dagen som ett exempel och som ett slags utslagsgivande "hjärta" i verksamheten.

När det gäller rumsliga förhållanden kunde konstateras att några verkliga hinder i den fysiska miljön egentligen inte fanns. Lokalerna var över lag sådana att barn med lindriga rörelsehinder kunde förflytta sig utan stora svårigheter och att när några andra barn satt i rullstol var lokalerna anpassade till detta. Rullstolar och andra hjälpmedel kan i sig vara skrymmande och utrymmeskrävande men när det gällde själva den pedagogiska förskoleverksamheten tycks det lilla utrymmet på många sätt vara att föredra framför alltför stora och oöverblickbara ytor. Det lilla utrymmet kan också på ett helt annat sätt anpassas för att vara lekstimulerande. Lillie Nilsens (1995) lilla rum är ett typexempel på detta där materialet skraddarsys till varje barn på ett mycket lyhört sätt. Detta tankesätt kan också tillämpas i andra situationer vilket kan bidra till att göra också andra lek- och aktivitetssituationer tillgängliga för barn med funktions-

hinder. Kunskaper om sådant finns i specialförskolan och här finns möjlighet för den reguljära förskolans personal att lära.

Man kan också säga att barnens ibland egna förflyttningssätt är ett sätt att göra lokaler och sammanhang tillgängliga. Det som i detta avseende är tillgängligt först efter viss ansträngning kommer då att naturligt erbjuda en träningsituation. Man kan t ex tänka sig en skogspromenad i naturlig och kuperad miljö som kan fylla samma funktion som ett träningspass i gymnastikrummet. Det ena behöver naturligtvis inte utesluta det andra, det som framförallt behövs är en beredskap att tänka på vilka möjligheter till pedagogisk planering som så att säga kan finnas inlagda i miljöer och situationer.

Det finns naturligtvis också fysiska miljöer som på olika sätt är så otillgängliga att de blir fullständigt omöjliga för en person med funktionshinder. Ofta är det sådana situationer som blir uppmärksammade och som leder till att hissar installeras eller ramper byggs. Det är naturligtvis bra att detta görs men om det därmed också får så att säga utgöra hela det problem som handlar om tillgänglighet så har problemet förenklats alltför långt. Tillgänglighet är också en fråga om attityder vilket naturligt för över till frågor som rör det sociala livet i förskolan.

Till att börja med ska sägas att social tillgänglighet inte betyder att dela hela sitt privatliv med alla när och hur som helst. Det det här handlar om är vad som försiggår inne på förskolan. Att förorda tillgänglighet betyder alltså inte att t ex barnets föräldrar ska ha ännu större tillgång till personalens hela liv. Sådana krav dök på vissa av förskolorna upp som ett slags störande bakgrundsinslag i kontakten mellan resurspersonalen och barnets föräldrar. Att bygga upp en gemenskap i ett lokalområde som samtidigt kan fungera

gemensamhetsskapande på ett sådant sätt att tillgängligheten för personer med funktionshinder kan förbättras måste fokusera social sammanhållning på en gruppnivå.

Den strävan mot att bilda kompispar som finns särskilt under den fria leken har redan behandlats. Likaså har det arbetssätt behandlats som genom att gruppera om bland barnen söker komma till rätta med sådana problem som rör de sociala kontakterna mellan barnen. Ur tillgänglighetssynpunkt kan bara tilläggas att i den mån personalens strategier syftar till att använda andra barn som tränare eller träningsredskap för barnet med funktionshinder är detta inte konstruktivt när det gäller att göra en barngruppsgemenskap tillgänglig. Att vara kompis betyder ju just att ha överseende med den andres svårigheter och brister och att på möjligaste sätt få samvaron att fungera trots dessa. Att var kompis betyder att tycka om och acceptera någon just som den framträder. I den stund som en kompis börjar så att säga jobba med motpartens personliga egenskaper eller svårigheter förstörs vänskapen. Ett sådant arbetssätt kommer då istället för att skapa gemenskap och solidaritet att så split och att splittra. Att ta ytterligare ett steg längre och försöka låta kamraterna mobba barnet till anpassning är direkt oetiskt. Något "tuggmotstånd" i det sociala livet är därför inte tänkbart om barn med funktionshinder ska kunna inkluderas i förskolan som barn med behov av lek, aktivitet och kamrater på samma sätt som andra barn.

De kanske allra mest otillgängliga situationerna fanns i den reguljära lekförskolans måltider. Matsituationerna kan också ses som ett slags "hjärta" i förskolan, särskilt i den förskola där ett omsorgsarbetsätt fortfarande gäller. Det var också i dessa situationer som barnen med funktionshinder tydligare än i många andra situationer framstod som avvikande. Det blev kladd och spill

på ett sätt som inte stod i överensstämmelse med andra jämnåriga barn. Dessa problem fanns också i den reguljära förändrade förskolan. På de båda specialförskolorna hade man hanterat måltids-situationens där ännu större svårigheter på två helt olika sätt. På den förändrade specialförskolan fanns helt enkelt ingen måltids-situation över huvud taget utan barnen fick den näring de skulle ha där de för tillfället råkade befinna sig. Att den sociala delen av ätandet så att säga helt fallit bort här var en av de anledningar som gjorde att denna förskola kom att ses som liknande ett sjukhus. På lekförskolans specialenhet hade man gjort precis det motsatta valet och verkligen arbetat med att också dessa barn med lika grava och multipla funktionshinder skulle få vara med om den sociala samvaro som en gemensam måltid kan utgöra. Man hade också lyckats i detta och skapat en tillgänglig matsituation också för dessa barn. För det är verkligen något särskilt med det här och om man vill göra ett bra jobb måste man också ha ett verkligt intresse för detta arbete. Den personal som finns på specialförskolorna har ju också själva valt att arbeta med dessa barn, medan resurspersonerna i den reguljära förskolan inte på samma sätt har det. Några av dessa resurspersoner var också övertaliga förskollärare.

Det finns inte heller något som talar för att den sjukhuslika kontexten med sin betoning på medicinsk omvårdnad på något sätt skulle göra att barnen blev bättre. Även om det också här naturligtvis fanns ljuspunkter kom barnen många gånger att framträda som patienter och därmed som att ha större svårigheter. En patientroll kan vara befogad i en behandlande situation som verkligen leder till förbättring. Att leva hela sitt liv som patient är däremot förgörande. Att till största delen använda ett medicinskt synsätt i ett sammanhang där sådan medicinsk förbättring inte kan förväntas är ogenomtänkt. Barnen på lekförskolans specialenhet där personalen värjde sig mot diagnostiseringar framträdde också trots allt som

mindre funktionshindrade just på grund av att de fick delta i förskolans verksamhet och aktiviteter så länge som det bara var möjligt.

Man skulle kanske kunna säga att den sjukhuslika kontexten likväl som den förskola som mer liknar en skola är mer tillgängliga för barn med funktionshinder därför att deras utbud av aktiviteter och omvårdnad mera stämmer överens med allmänna och vardagliga föreställningar om vad personer med funktionshinder behöver. Detta skulle i så fall vara vård, behandling, träning och omvårdnad. Det dynamiska, lekfulla och busiga är troligen inte vad man i första hand tror att barn med funktionshinder behöver få, och de förskolor där detta erbjuds görs därför inte på samma sätt tillgängliga för dessa barn. För mig framstod också den reguljära förskolan ibland som en verksamhet utan självförtroende och där man då nedvärderar sig själv och sin egen pedagogik till förmån för ett naturvetenskapligt eller medicinskt synsätt.

Tillgänglig är också den förskola där aktivitetsinskränkningar externaliseras i minst utsträckning. En förskola som erbjuder många undervisande situationer där struktur och utförande helt sammanfaller lämnar inget utrymme för sådan externalisering. Ett omvårdande förhållningssätt försätter i regel den som är föremålet för det i en passiv situation. Detta i sin tur gör också att aktivitetsinskränkningar inte slår igenom. När egen aktivitet istället krävs – i en omsorgssituation eller leksituation – går det inte på samma sätt att dölja svårigheter. Dessa framträder (externaliseras) då olika mycket i olika aktivitetssituationer vilket både gör dessa mer otillgängliga men som också kan erbjuda ett visst utvecklande tuggmotstånd som också detta är en storts mer dynamisk och i situationen inbäddad "träning". Resultatet av denna kan emellertid inte lika säkert och självklart visas fram som när det handlar om att

följa instruktioner och göra rätt. Att hitta en balans mellan tillgänglighet och otillgänglighet här blir naturligtvis en utmanande uppgift i de förskolor där man tar den uppgiften på allvar.

De situationer som är stabila, antingen det är ett resultat av strukturella förhållanden eller personalinterventioner är mer tillgängliga. Detta har tidigare omnämnts som ett kanske mer humanistiskt förhållningssätt än ett som hela tiden vill frammana utveckling och framsteg.

Man kan också säga att den totala friheten, även om den är inplanerad och därmed avsiktlig, kan få den oavsiktliga, oförutsedda och paradoxala konsekvensen att också göra situationen otillgänglig. Det är precis det som händer i anomileken. I förskoleverksamheten är det som är tillgängligt i regel avsiktligt. När situationer är otillgängliga är detta för det mesta också oavsiktligt och oförutsett. Det är svårt att tro att personalen med avsikt skulle stöta ut och diskriminera. Om detta blir en konsekvens är det troligen resultatet av obetänksamhet.

Den fria lekens avsedda konsekvenser är att ge barnet fritt uttryck, att undvika auktoritära uppfostringsmönster samt att ge personalen lite andrum. Denna lek får emellertid också den oavsiktliga konsekvensen att istället fungera splittrande åtminstone för barnet med funktionshinder. Idag finns knappast några auktoritära uppfostringsmönster att revoltera mot. Det finns knappast inte heller någon stabil struktur i bakgrunden mot vilken en motkultur kan uppstå. Varken förskolebarnen själva eller deras föräldrar har upplevt den kultur som den fria leken avsåg att erbjuda en frihet från. Barnen, och kanske också deras föräldrar, kommer därför istället att famla omkring i tomhet och i en osäkerhetens norm. Ur det vakuum som så kan uppstå kan verkligt auktoritära och odemokratiska tankar växa fram.

När välfärdssamhället krymper och de allmänna villkoren för alla försämras och försvåras kommer fler och fler att falla ur. Riktigt små och i sig obetydliga medicinska problem kan komma att bli tillräckliga skäl för särskilda åtgärder. Det som så i första anblicken kan ses som att barn (eller människor) blivit sjukare är i själva verket en effekt av att de allmänna levnadsomständigheterna försämrats. Små problem som genom den allmänna välfärden knappast märktes kan så få allvarliga konsekvenser. På det viset får den stora friheten också drag av förtryck och likgiltighet. Om människor ser sig själva och andra som enbart individer har samhället försvunnit och all känsla av gemenskap gjorts omöjlig. I ett sådant tomrum kan vad som helst växa fram.

### **Tankar om fortsatt forskning**

Avhandlingen har beskrivit och försökt generera teori kring förskolan så som den är nu. Fortsatta studier som skulle kunna dra nytta av resultaten här skulle naturligt handla om att försöka tillämpa aktivitetsanalysen för att arrangera aktiviteter och lekar för barn med funktionshinder på ett medvetet sätt och därvid förhoppningsvis komma längre mot en adekvat och konstruktiv förskoleverksamhet för barn med funktionshinder.

Aktivitetsanalysen har, som nämndes i metodavsnittet, en inbyggd modifierbarhet som gör att den också skulle kunna användas för att så att säga "skräddarsy" aktiviteter för någon särskild målgrupp t ex barn med rörelsehinder eller barn med utvecklingsstörning. Det är också möjligt att tänka sig att aktivitetsanalysen skulle kunna vara gångbar också i helt andra verksamheter för personer med funktionshinder och då inte bara för barn. Det är inte heller otänkbart att aktivitetsanalysen skulle kunna vara möjlig att använda inom helt andra områden där ett behov av att studera aktivitetsstrukturer och aktivitetsutförande föreligger.

## Summary

### Starting points

This thesis concerns play and activities for children with disabilities in preschools.

The starting points of the study are made up of three parts which complement each other. The first concerns my own experience from working in the area of care for people with disabilities and the recent structural transformation within this area. This introduction can be seen as an illustration and practical example of how changes in structure can lead to changes in performance. This part also describes a working method, SIVUS, which was common in day-centers for people with disabilities before the revolutionary changes in this area took place. This method emphasizes development through participating in activities together with one or more peers who share the same interest. The new policy emphasizes instead the individual and the individual's right to personal assistance.

The second part concerns the context dependent view on disability. This view sees disability not as an individual trait but as something which to some part is dependent on the context. This does not, however, imply the denial of impairment. Impairment is externalized as a functional limitation in a certain context. A disability is manifested as an activity restriction (Barnes, 1990). This second part also tries to explore the context of care-management a bit more. Care for people (children and adults) who need help with activities of daily life have in different times been seen as either something that is best dealt with within the family or something that is better taken care of in some kind of institution. The history of the Swedish childcare system from about 1900 up till today is also described in short. A comparison with a preschool in France is also done.



The concept of "caring" is also examined a bit closer. Care can be divided into care that aims at development and results, care that mainly aim at maintaining function and care that expects decline (Waerness, 1996).

Caring practices are also, following Waerness (1996), separated into a private and a public sphere as well as care that is done as payed work and care that is done outside the labourmarket. The care-workers and the care receivers views are delt with separately.

The third part of the starting points consists of an activity-perspective. A perspective is a choosen way of observing which highlights some aspect of what is observed. This also means that a perspective can neglect other things as well as acknowledge that it is possible to observe something from different angles. A perspective may allow a new reality to emerge. A perspective can be a result of a gaze learned in some profession or connected to a specific academic branch of learning.

The activity-perspective that is used here sees activity as consisting of structure (form) and performance (Nelson, 1987). The structure is also seen as preceding the performance but not in a deterministic or mechanical way. The structure and the performance is furthermore seen as dialectically interrelated.

To approach the structure theoretically sociological theories can be useful, but when it comes to the actual acting these theories have little to offer. The acting or performance has been theoretically approached using a psychological activity theory stemming from a cultural-historical tradition. In this activity theory change or development can only occur by acting in a context and it cannot be reduced to inner drives or biology. The activity-perspective is the actual starting-point for the activity analysis of this study.

In approaching the structure theoretically, theories from a structural-functionalist tradition are used. The theories of Émile Durkheim and Robert Merton both concern structural aspects of societies, organizations or activity-situations. These theories provide a general background which leads the thoughts in the direction of thinking structurally about acting in activity situations.

The theories of Leontev (1977/1986), Enerstvedt (1982) and Engeström (1999) all belong to the cultural-historical tradition of activity theory. In these theories activity can be divided into four parts. First and to start with, all acting contains some movement or moving. This ability to move is, secondly, executed in operations that are dependent on their conditions. Thirdly, there is the goal-directed action, and the fourth level is the actual activity, which in itself carries motivating and starting functions.

#### The purpose of the study

The overall purpose of the thesis is to gain knowledge of how preschools and preschool-programs are ordered and arranged. This means that in the first place the preschool is investigated as an institution and organisation for children with disabilities which includes the activities and the program of the preschool. The preschool is described as an everyday-context for children with disabilities. The thesis aims, in the second place, at generating theory about activities and play for children with disabilities. The purpose is then to do an activity analysis. In the activity analysis is included the performance of the children, with or without assistance of their preschool teacher. Identifying ways of playing that are special for children with disabilities is also included in this.

#### Method

The study is qualitative and guided by the grounded theory method. The data collection was performed through participant observation in

five different preschools. This includes both mainstream preschools with individually integrated children with disabilities as well as special preschools designed for children with disabilities. The observations of the study have been conducted in two phases. In phase 1 observations of activities were done and fieldnotes taken and in phase 2, selected activity situations from phase 1, were videotaped. No activity situations have been specially arranged for the study.

The data analysis started at the same time as data collection and thoughts and ideas from one day, helped guiding observations the following day. The same can be said about the transition from one preschool to the other. The actual preschool settings were chosen with thoughtful reflection trying to find settings which could give the opportunity to find relevant data for the study. Early in the study the preschools were divided into those which had programs with planned and structured activities and those which, in their program, mostly offered opportunities for free play. The children with disabilities were also divided into two groups consisting of children with severe disabilities and of children with slighter disabilities.

After completing the observations the analysis and coding of the material continued. Guided by the grounded theory method an open coding, to break open the data, find relevant patterns and a core category, was done. No already fixed categories were forced on the data and the analysis was at this stage inductive. Later on, when the emerging theoretical ideas started to "gel", thoughts and ideas from the literature were integrated. In a theoretical coding the emerging theoretical concepts were integrated to each other and to the core category.

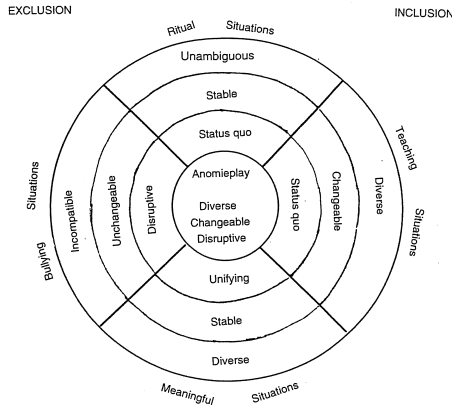
### Results

In line with the starting points and the purpose, the results are presented in three chapters: *The preschool as context for children with disabilities*, *Activities as structural environment* and *To be active by yourself or through others – in different ways*.

In the first chapter of the results the different preschools are described in two different types concerning program and accessibility. One type of preschool rests on a tradition of free play and can be described as practicing a workmethod which makes care and pedagogical parts intertwined with each other. The atmosphere in this type of preschool is dynamic and anomie play is frequent. There are quite a few bullying situations but there are also meaningful situations, above all in the special preschool of this type.

In the other type of preschool, that has been called *the preschool in transition*, there are many more teaching situations as well as ritual situations. The atmosphere is sociable and keeps different parts of the program separated and therefore appears as distinct and accessible. There are also opportunities for play here.

In the second chapter of the results the actual activity analysis is presented from a structural view. The preschools offer five different types of activity situations. These are anomie play, teaching situations, meaningful situations, bullying situations and ritual situations. Each of these situations have different properties. The properties concern complexity, flexibility and social cohesion. These properties have different dimensions. Complexity varies in the dimensions of diverse, incompatible and unambiguous. Flexibility varies in the dimensions of stable/ unchangeable and changeable. Social cohesion varies in the dimensions of disruptive, status quo and unifying. This and how the different type situations are related to each other is illustrated in the figure below.



*Fig 9 The activity situations, the dimensions of their properties and the way the activity situations are related to each other*

In the third chapter of the results the activity analysis is continued and is now presented from the performance view. This means the actual acting of the children in the different type situations. Innovation in meaningful situations as well as ritualism is seen as alternative and special ways of playing that can be considered as a unique expression of playidentity for children with disabilities. The performance of the preschool staff and their way of assisting the children is also included here.

#### Final chapter and discussion

The preschool has been described in three levels which correspond to the three chapters of the result. These three parts are also seen as being interrelated to each other in a dialectical manner. The preschool as a whole can, following this, be described as forming a double dialectical organization where each part is connected to the other. The structural aspects are still preceding the performance but structures can be influenced and altered through acting.

The structural aspects of the preschool as context is made up of proportions of the different activity situations and the way these situations are put together. The closest environment for the children and their teaching staff consists of the structural aspects of the activity situations.

All five activity situations except for the bullying situations can be found in all the preschools. There are no bullying situations in the preschools specially designed for children with disabilities. In one of these there is instead what I have called organizational bullying. This can be characterized as culture clashes between medical and pedagogical/social parts of the program. All the children in the study are at some time in all the other four activity situations. The individually integrated children in the regular preschools are also exposed to the bullying situations. If an individually integrated child will be exposed to bullying or not does not seem to be related to whether their disabilities are severe or slighter.

The first information, given to me when I first contacted the regular preschool was the medical diagnoses of the children. The thought that these children are in regular preschools because there are no financial resources for their treatment in treatment institutions can be close at hand for some of the teaching staff. In such a case the idea of integration and participation in normal contexts has been lost.

The anomie play with its structural properties diverse and changeable is in itself disruptive. Since these situations also seem to make the children stand out as persons there is a tendency towards friendships formation here. These early friendships are usually not supported by the teachers in the regular preschools which leads to the paradoxical situation that free play becomes an obstacle for children with disabilities. The preschools that are specially designed for children with disabilities are more accessible when it comes to contacts between the children themselves.

The meaningful situations with their properties, together with teacher interventions, function socially inclusive. These situations are genuine pedagogical situations and the fact that they can be found in the preschools show that there is already knowledge of how to include children with disabilities. It is the responsibility of the teachers to see to it that such situations are planned and accomplished. Children without disabilities must get their own positive experiences from play and activities together with children with disabilities. This is a prerequisite for a future that will promote cultural diversity.

The ritual situations are probably both unexpected and unintentional consequences of the preschool programs. These situations may be considered as functional integration even though they are usually not social. They may also be seen as a way of making free play accessible to children with disabilities.

The teaching situations are in their consequences intentionally promoting conformity.

The right half of the figure illustrating the activity analysis can be seen as the positive ideal preschool program which contains firstly that part of the ritual situations that are stimulating for the children and that can be seen as a kind of independent play; secondly some part of teaching situations to create some common values that probably are necessary for an integrated life; and thirdly that part of the meaningful situations which has been seen as an advanced alternative way of playing that does not contain the manipulative side of camouflaged treatment. If a small dose of chaos is added this would probably make the ideal preschool. No such preschool has been observed and neither has any preschool been observed that represent the negative or left side of the activity analysis. The right side can be considered as including while the left side would instead be excluding.

If play and activity is seen from the side of the performance, the way the actual acting can influence the structures can instead be examined. In the teaching situations structure and performance run together and no change of the structures will therefore occur. This leads to conformity.

The opposite of conformity is rebellion. The rebellious acting wants to change the situation and this acting has been observed in the bullying situations. Rebellion in these situations is often, since it is always one child alone here, both ineffective and unsuccessful. When this happens the situation often gets even worse and the disabled child is forced to retreat. The child then risks being seen as the real problem in the situations.

Innovative and imaginative responses are observed in the meaningful situations. These innovations are creative and can slowly, and little by little, influence the preschool.

The ritual response has been seen as a first step towards independent activity. Through ritualism in play a child with a disability might, if the teachers are sensitive and respectful, be able to influence the structure of the preschool. If left to themselves in these situations, change will, most likely, not occur.

The playmeaning can, using the terms of activity theory be situated in-between the operations and the actions (Vygotsky, 1966). The meaningful acting of the teachers can, on the other hand, following Enerstvedt (1982) be situated between action and activity. The goal-directed and strategic interventions can maintain the emphasis on play in the preschool but also be a way to fulfil the new official educational demands in a different way.



In none of the observed preschools the physical environment is inaccessible for the children with disabilities. From a pedagogical point of view the small space is often easier to adapt and can in this sense be more accessible. A larger space makes it more difficult to take in the whole situation and information, important for being able to be active may in this way get lost. In some situations accessibility after some effort can however be seen as useful training. This is not acceptable though when it comes to accessibility in social contacts or the peer group. To build a sense of community that can improve accessibility for people with disabilities will have to focus on solidarity on a group level.

## Referenser

- Antonovsky, A (1991) *Hälsans mysterium*, Stockholm, Natur och Kultur
- Barbalet, J M (2001) *Emotion, Social Theory and Social Structure, A Macrosociological Approach*, Cambridge, Cambridge University Press
- Barbosa da Silva, A & Wahlberg, V (1994) Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod, I Starrin, B & Svensson, P-G (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Lund, Studentlitteratur
- Barnes, C (1990) *Cabbage Syndrom, The social construction of dependence*, London, The Falmer Press
- Bateson, G (1972) A theory of Play and Fantasy, in *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Chandler Publishing Company
- Bergqvist, C & Nyberg, A (2001) Den svenska barnomsorgsmodellen – kontinuitet och förändring under 1990-talet. i Szebehely, M (red) *Välfärdstjänster i omvandling*. Kommittén Välfärdsbokslut. SOU 2001:52, Stockholm, Fritzes
- Bosaeus, M & Mossberg, A (1997) *Med öppna sinnen i vita lekrummet*, Umeå, SIH Läromedel
- Bottorff, J L (1994) Using Videotaped Recordings in Qualitative Research. In Morse, J M (ed) (1994) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, California, Sage Publications
- Bruhn, A & Lindberg, O (1996) Kvalitativ metod och datateknologi, I Svensson, P-G & Starrin, B (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur

Calais van Stockhom, S (2000) *WHO:s internationella handikappklassifikation och använda begrepp på handikappområdet i Sverige*, Uppsala, Sociologiska institutionen och Centrum för handikappforskning, Uppsala universitet

Charon, J (1998) *Symbolic interaction, an introduction, an interpretation, an integration*, London, Prentice-Hall International

Corsaro, W A, Molinari, L & Brown Rosier, K (2002) Zena and Carlotta: Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy, *Human Development*

Dencik, L, Bäckström, C & Larsson, E (1988) *Barnens två världar*, Solna, Almqvist & Wiksell Förlag

Drake, R F (1996) A Critique of the Role of the Traditional Charities, in Barton, L (ed) *Disability & Society, Emerging Issues and Insights*, New York, Longman

Durkheim, E (odat/1956) *Education and Sociology*, New York, The Free Press

Ehn, B (1983) *Ska vi leka tiger? – Daghems liv ur kulturell synvinkel*, Lund, Liber Förlag

Ehn, B & Klein, B (1994) *Från erfarenhet till text – Om kulturvetenskaplig reflexivitet*, Stockholm, Carlssons Bokförlag

Ekholm, B & Hedin, A (1991) *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*, Doktorsavhandling, Linköping, Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings Universitet

Eklund, M (1996) *Occupational Group Therapy in a Psychiatric Day Care Unit for Long-Term Mentally Ill Patients, Ward atmosphere, Treatment process and outcome*, Doctoral Dissertation, Lund, Department of Psychology, Lund University

Eliasson, A-Ch (2002) *Målinriktad träning baserad på motoriskt lärande; fallbeskrivningar ur ett arbetsterapiperspektiv*, Stockholm, Rapport SLL, Handikapp & Habilitering 2002:1, Stockholms läns landsting

Eliasson, R (1994) *Metodvalet – en fråga om kön och moral?* i Starrin, B & Svensson, P-G (red) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Lund Studentlitteratur

Elkonin, D B (1989/2000) *On the Structure of Learning Activity*, *Journal of Russian and East European Psychology*

Enerstvedt, R Th (1982) *Mennesket som virksomhet*, Doktorsavhandling, Oslo, Sociologiska institutionen, Oslo universitet

Enerstvedt, R Th (1985) *Pedagogy and the concept of Activity*, först publicerad i *Tidskrift för nordisk förening för pedagogisk forskning*, nr 2, 1985; hämtad 020903 från <http://folk.uio.no/regie/litteratur/Artikler/Activity.htm>

Enerstvedt R Th (1995) *Critique of the Concept of Normalization as a Basis for Dignity of Life*, Paper presented at the seminar Dignity of Life – Dignity of Death, Oslo, February 17, 1995, European Humanist Federation; hämtad 020903 från <http://folk.uio.no/regie/litteratur/Artikler/Criti.htm>

Engeström, Y (1999) *Activity theory and individual and social transformation*, I Engeström, Y, Miettinen, R & Punamäki, R-L (eds) (1999): *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press

Evaldsson, A-C (1993) *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish After-School Centers*, Akademisk avhandling, Linköping, Linköpings universitet

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, antagna 1990 och tillsvidare gällande (2002) Stockholm, Vetenskapsrådet

Gentile, A M (1987) *Skill Acquisition: Action, Movement, and Neuromotor Processes*, In Carr, J H & Shepherd, R B (eds) (1987) *Movement Science – Foundations for Physical Therapy in Rehabilitation*, Rockville, Aspen Publishers

Glaser, B & Strauss, A (1967) *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, San Francisco, University of California,

Glaser, B (1978) *Theoretical Sensitivity, Advances in the methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, California Sociology Press

Glaser, B (1998) *Doing grounded theory: Issues and discussions*, Mill Valley, California, Sociology Press

Glaser, B (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, California, Sociology Press

Guba, E & Lincoln, Y (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research* In Denzin, N & Lincoln, Y (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage

Habermas, J (1981 a ) *The Theory of Communicative Action, Vol 1; Reason and the Rationalization of Society*, Boston, Beacon Press

Habermas, J (1981 b) *The Theory of Communicative action, Vol 2; Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*, Boston, Beacon Press

Habermas, J (1995) *Kommunikativt handlande, Texter om språk, rationalitet och samhälle*, Göteborg, Daidalos förlag

Hakkarainen, P & Veresov, N (2000) Editors Introduction, D B Elkonin and the Evolution of Developmental Psychology, *Journal of Russian and East European Psychology*

Halldén, G (2001) *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*, i Working Papers on Childhood and the Study of Children, Linköping, Tema Barn, Linköpings universitet

Hammersley, M & Atkinson, P (1995) *Ethnography – Principles in practice*, London and New York, Routledge

Hjelmquist, E, Rönnerberg, J & Söder, M (1994) *Svensk forskning om handikapp – en översikt med social- och beteendevetenskapliga perspektiv*, Stockholm, SFR Socialvetenskapliga forskningsrådet

Hovarth, A O & Greenberg, L S (eds) (1994) *The working alliance, theory, research and practice* New York, Wiley cop

Hydén, L-Ch (1982) *Sovjetisk barnpsykologi – en antologi*, Inledning, Stockholm, Natur och Kultur

ICF (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO

ICF (2003) *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*; svensk version, Socialstyrelsen

Janson, U (1996) *Skolgården som mötesplats. Samspel mellan elever med och utan synskador*, Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Janson, U (1999) Interaction and Quality in Inclusive Pre-school Social Play between Blind and Sighted Children: Inclusive pre-school and quality – a normative standpoint. In *Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood education*. Dundee, Scotland: Scottish Consultative Council on the Curriculum.

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I (2001), Måltidssituationen på förskolan – ur ett omsorgs- och lärandeperspektiv, i *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*, Working Papers on Childhood and the Study of Children, Linköping, Tema Barn, Linköpings universitet

Johansson, J-E (1983) *Svensk förskola – en tillbakablick. Kompletterande material till pedagogiskt program för förskolan*, Stockholm, Liber förlag

Kaplan, S (2002) *Children in the Holocaust*, Doktorsavhandling, Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Klingberg, G (1980) *Lekforskning – Teoretiska angreppssätt och aktuella uppgifter*, Lund, Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet

Kurdriavtsev, V T (1998/2002) The productive power of a Child's Imagination – A logical study; *Journal of Russian and East European Psychology*

Köhler, E (1937) Småbarnsfostran – ett psykologiskt och pedagogiskt problem, i *Småbarnsfostran (1937)*, Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag

Larsson, E (2000) *Mobbad? Det har vi inte märkt!*, Stockholm, Liber förlag

Larsson, M (2001) *Organiserande av stöd och service till barn med funktionshinder – Om projektnät, språkliga förpackningar och institutionella paradoxer*, Doktorsavhandling, Lund, Institutionen för psykologi, Lunds Universitet

Larsson, S (1994) Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier, I Starrin, B & Svensson, P-G (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Lund, Studentlitteratur

Leontev, A N (1944/1982) Lekens psykologiska grundvalar i förskoleåldern, i Hydén, L-Ch; *Sovjetisk barnpsykologi*, Stockholm, Natur och Kultur

Leontev, A N (1977/1986) *Verksamhet, medvetande, personlighet*, Progress Moskva, Göteborg, Fram

Leontev, A N (1981) *Problems of the Development of the Mind*, Moscow, Progress Publishers

Lewin, B (1998) *Funktionshinder och medborgarskap: tillkomst och innebörd av de två rättighetslagarna omsorgslagen och LSS som komplement till socialtjänstlagen och hälso- och sjukvårdslagen*, Doktorsavhandling, Uppsala, Institutionen för folkhälsovetenskap, Uppsala universitet

Liedman, S-E (1987) *Form och innehåll i den dialektiska traditionen och som en outnyttjad möjlighet i dagens humanvetenskaper*, Göteborg, Institutionen för idé och lärdoms historia, Göteborgs universitet

Marks, D (1999) *Disability – Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*, London, Routledge



Merton, R K (1938/1968) *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press

Merton, R K (1976) *Sociological Ambivalence and other Essays*, New York, The Free Press

Meissner, W W (1996) *The therapeutic alliance*, New Haven, Yale University Press

Morrow, V (1994) Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK; In Mayall, B (1994) *Children's Childhoods Observed and Experienced*, London, The Falmer Press

Myrdal, A (1937) Sociala, ekonomiska och organisatoriska synpunkter på den gemensamma småbarnsuppföstran, i *Småbarnsföstran* (1937), Stockholm, Kooperativa förbundets bokförlag

Nelson, D L (1987) Occupation: Form and performance, *The American Journal of Occupational Therapy*

Nielsen, L (1995) *Rummet och jaget*, Solna, SIH Läromedel

Nobel, A (1999) *Filosofens knapp – Om konst och kunskap och Waldorfpedagogikens okända bakgrund*, Stockholm, Carlssons bokförlag

Nordström, I (2002) *Samspel på jämlika och ojämlika villkor, Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*, Doktorsavhandling, Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Nygren, P (1995) *Profesjonelt barnevern som barneomsorg, Fra teori till verktøy*, Oslo, ad Notam Gyldendal

Patton, M Q (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, California, Sage

Perrow, Ch (1986) *Complex Organizations – A critical essay*, New York, McGraw-Hill

Piltz-Maliks, K (1994) *Andra länder, andra seder: jämförelse mellan en fransk och en svensk förskola*, SoS-rapport 1994:17, Stockholm, Fritzes

Polkinghorne, D (1983) *Methodology for the Human Sciences, Systems of Inquiry*, Albany, State University of New York Press

Qvarsell, B (2001) Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet, i Montgomery, H & Qvarsell, B (red) (2001) *Perspektiv och förståelse – Att kunna se från olika håll*, Stockholm, Carlssons Bokförlag

Ravn, G (1997) Virksomhetsteorien – en utvecklingspsykologi basert på verksamhet, *Ergoterapeuten*, Nr 13, 1997

Scheff, Th J & Starrin, B (1996) Om delar, helheter och socio-morfologisk metod, I Svensson, P-G & Starrin, B (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur

Schwartzman, H B (1978) *Transformations – The Anthropology of Children's Play*, New York, Plenum Press

Sharp, S & Smith, P (red) *Strategier mot mobbing*, Lund, Studentlitteratur

Skogman, E (1995) *Blinda barn i integrerad förskola – en analys av inträdes- och samspelesstrategier*, C-uppsats, Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Skogman, E (1998) *Lek och lärarinterventioner bland blinda och seende barn i förskola*, Magisteruppsats, Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

Skär, L (2002) *Barn och ungdomar med rörelsehinder – deras uppfattningar om roller, relationer och aktiviteter*, Doktorsavhandling, Luleå, Institutionen för Arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet

Socialstyrelsen redovisar 1985:2; *SIVUS – En gruppdynamisk metod, Erfarenheter från arbete med psykiskt utvecklingsstörda*, Stockholm, Socialstyrelsen

Socialstyrelsen (1997) *I slott och koja – En studie av egna lägenheter och gemensamma lokaler i gruppbostäd*, Stockholm, Socialstyrelsen

SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*. Betänkande om barnstugor och barn tillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården, Stockholm

SOU 1972:26 (del 1) :27 (del 2). *Förskolan*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning, Stockholm, Liber förlag

SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden*, Förslag till läroplan för förskolan, Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén, Stockholm, Fritzes

SOU 2001:52 *Välfärdstjänster i omvandling*. Kommittén Välfärdsbokslut, Stockholm, Fritzes

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkande av 1999 års skollagskommitté, Stockholm, Fritzes

Starrin, B (1994) Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning, i Starrin, B & Svensson, P-G, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Lund, Studentlitteratur

Starrin, B (1996) *Grounded Theory – En modell för kvalitativ analys*, i Svensson, P-G & Starrin, B, *Kvalitativa studier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur

Strauss, A (1987) *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge, Cambridge University Press

Strauss, A & Corbin, J (1998) *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, London, Sage Publications

Sutton-Smith, B (1986) *Toys as Culture*, New York, Gardner Press

Sutton-Smith, B (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press

Söder, M (1981) *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering – Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda*, Doktorsavhandling, Uppsala, Sociologiska institutionen, Uppsala universitet

Söder, M (1997) A research perspective on integration, i Pijl, S J, Meijer, J W & Hegarty, S (eds) (1997) *Inclusive Education – A Global Agenda*, London and New York, Routledge

Tamm, M & Skär, L (2000) How I Play: Roles and Relations in the Play Situations of Children with Restricted Mobility, *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*

Tideman, M (2000) *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*, Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete; Stockholm, Johansson & Skyttmo förlag

Thomas, C (2002) *Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers*, in Barnes, C, Oliver, M & Barton, L (eds) L (2002) *Disability Studies Today*, Cambridge, Polity Press

Vygotsky, L S (1930/1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg, Daidalos förlag

Vygotsky, L S (1966) Play and its Role in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology* 12 (6) 1966

Waerness, K (1996) "Omsorgsrationalitet" – Reflexioner över ett begrepps karriär, I Eliasson, R (red) *Omsorgens skiftningar, begreppet, vardagen, politiken, forskningen*, Lund, Studentlitteratur

Wallin, E (2002) Att utveckla skolan – En fråga om att lyfta sig själv i håret? – eller vad? I *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 2, 2002

Walujo, S & Malmström, C (1983) *Gemenskap, samarbete, utveckling Handbok i en metod för individuell och social utveckling*, Stockholm, ALA, LTs förlag

Weber, M (1921/1983) *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder 1-3*, Lund, Argos

Österberg, D (1989) *Tolkande Sociologi*, Göteborg, Bokförlaget Korpen

Österberg, D (1983/1996) *Émile Durkheims samhällsteori*, Göteborg Daidalos förlag