Social delaktighet i teori och praktik
Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet
Eva Melin
Doktorsavhandling från Institutionen för pedaogik och didaktik 18

Stockholms universitet

Social delaktighet i teori och praktik

Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet

Eva Melin

Omslag: Stig Andersson

©Eva Melin, Stockholms universitet 2013

ISBN 978-91-7447-650-7

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholom 2013
Distributör: Institutionen för pedagogik och didaktik,
Stockholms universitet

För att ha hopp om att förstå varandra, måste vi dock tala i liknelser, i bilder. Det gör vi alltid till vardags i de enklaste sammanhang, och det måste vi göra nu också, då vi gemensamt försöker lära oss något om verkligheten. De riktiga vetenskapsmännen säger aldrig: Så här är det! utan de säger: Det här är en bild av hur vi tror att det är
(ur Underbara kvinnor vid vatten av Monika Fagerholm)

I delaktighet uppstår vår tillvaro. Genom att göra oss delaktiga av varandras liv skapar vi oss själva. Utan delaktighet finns vi inte till.
(ur Bat Seba av Torgny Lindgren)

Abstract

Social participation in theory and practice
About children's social participation in pre-schools' activities

This thesis seeks to explain social participation in pre-schools for children with and without Down's syndrome. The explanation is achieved by use of an explanatory model of social participation, designed on the basis of critical realism, which has been used in an empirical study of how social participation emerges in practice. The explanatory model is the basis for the choice of methodology, and is applicable to the empirical data. It enables theoretically relevant statements about the studied pre-schools to be made.

Mechanisms have been abstracted. It is assumed that recognition mechanism produces social participation and reification mechanism social exclusion. The outcomes of the mechanisms are observed.

The results show that the agency of the personnel affects the possibilities for the recognition mechanism to produce social participation. Within the agency of the personnel, the internal relationship between the *child perspective*, i.e. how children's place in society is understood, and the relationship to the *child's perspective*, i.e. how children's participation is regarded, either prevents or makes possible activation of the mechanism.

The *child perspective* has, through the empirical study, been seen to take two different forms: either that children are *similar, with similar needs*, or that they are *different, with different needs*. If children are defined as similar, the structures will accommodate all children, enabling them to be socially involved in the same activities. If children are defined as different, different structures are created for different groups of children. Groups are segregated from each other, preventing the children from being socially participating in joint activities.

The personnel's relationship to the *child's perspective* has emerged in its relation to the roles of the child as *agent*, as *collective subject*, or as *individual subject*. The role definition affects the degree of constraint imposed on the possibilities for action that are offered, and thus affects the opportunity costs and degrees of freedom of the children. These determine the activation of recognition mechanism and social participation in the situation.

Keywords: *children's participation, participation in pre-school, pre-schools' activities, structure-agency, critical realism*

Förord

Fyra år är tillända. Det har varit härliga år med mycket frihet då jag har kunnat fokusera på en enda uppgift, att undersöka och söka förklaring till social delaktighet. Detta var möjligt för att ni barn och förskolepersonal öppnade era dörrar och lät mig komma in och observera allt det ni gjorde tillsammans. Ett inneligt tack till er alla.

Det hela började som en inbjudan att delta i projektet ”Intervention för delaktighet”. Ett stort tack professor emeritus Ulf Janson för denna invitation. I projektarbetet var vi varandras medarbetare, och hade många spännande samtal ofta på konditorier med kaffe och croissant. Du gav mig också möjligheten att bli doktorand, och få dessa oftast lustfyllda år. Här iklädde du dig rollen som min handledare, och vi inledde en mer vertikal relation. Som handledare är du oerhört skicklig på att hitta alla ”ankor” i texterna jag skrivit. Tack för dessa nedslag som skapade större transparens i avhandlingen. Tack även för det medaktörskap du erbjöd mig i projektet med St Petersburg. Det tillförde mycket till min forskning, men även kulturellt. Jag minns många trevliga stunder på museum, teater och olika restauranger.

Det har förstås funnits tider under doktorandåren då jag undrat om färdvägen för avhandlingen varit rätt, och jag har fallit ned i diket ett flertal gånger. Britta Högberg, tack för att du har plockat upp mig och pekat ut färdriktningen. Som handledare i arbetet med avhandlingen har du varit oumbärlig som samtalspartner, ifrågasättare, kunskapskälla och inspiratör. Tack för allt, och för att du är en omtänksam vän.

Tack till professor Jan Ch Karlsson som läsare av avhandlingen. Utan din kritiska realistiska blick och generösa insats hade avhandlingen blivit något helt annat än vad som nu föreligger. Tack även till docent Annika Ullman som läsare vid det första seminariet och professor emerita Birgitta Qvarsell som läsare vid det andra. Era kommentarer gav god vägledning i att förtydliga mina antaganden.

Från min första dag på dåvarande pedagogiska institutionen och genom hela doktorandtiden har din omsorg och omtanke, Eva Olsson, betytt väldigt mycket. Tack för alla gånger du frågat hur jag har det.

Christina Edelbring tack för all hjälp som du bistått med.

Även ett tack till alla seminariedeltagare i kulturpedagogiska seminariet för att ni lade ner tid på att läsa mina texter och kommentera dem.

Mina kära doktorandkollegor Christine Bendixen, Diana Garavito Bermúdez, Ida Bertell, Åsa Broberg, Kristina Börebäck, Caroline Gustavsson, Annika Notér Hooshidar och Lisbeth Stedt. Likaså ni som hunnit före mig att disputera Margareta Aspán, Petra Roll Bennet, Helena Bergström, Robert Ohlsson och Marie-Lousie Stjerna. Vad hade åren på peddan varit utan er? Jo, mycket tristare, mycket tystare och framför allt mycket ensam-

mare. Att vara socialt delaktig i er lekkrets har varit oerhört betydelsefullt för mig. Tack för mat och prat!

Ni som hjälpt mig med avhandlingen - ett extra tack. Maggan för hjälp med mallen, Kristina och Christine med korrekturläsning. Tack även Monica och Filippa Engstedt för läsning av manus in på sena timmen.

Kenneth, Amelie, Andreas, Emma, Joel, Jens och Elvira - nu kommer jag att vara ledig på helger och ha tid för Er. Det ska bli skönt.

Stockholm den 24 februari 2013

Eva Melin

Innehåll

Förord ..... **ix**

Inledning **1**
Disposition 3

1 Bakgrund **4**
Olika perspektiv på barns delaktighet 4
Barns delaktighet i rollen som medborgare *6*
Delaktighet i kontrollen av det egna livet *11*
Delaktighet i vardagslivet *14*
Utgångspunkter för barns sociala delaktighet 17
Tidigare forskning om social delaktighet i förskolan 19
Tidigare studier om strukturell påverkan i förskola 21
Ontologisk utgångspunkt för social delaktighet 24

2. Kritisk realism – avhandlingens vetenskapsteori **27**
Ontologi enligt kritisk realism 27
Centrala antaganden och begrepp i kritisk realism 29
En analysmodell för social delaktighet 34
Avhandlingens syfte och frågeställningar 35

3. Förklaringsmodell för social delaktighet **37**
Institutionerna omsorg, undervisning, fostran och kamratgemenskap 37
Förskolans sociala strukturer på institutionell nivå 38
Omsorgsstrukturen *38*
Den sociopedagogiska strukturen *40*
Personalgruppens respektive barngruppens agentskap 40
Korporativt agentskap *42*
Primärt agentskap *44*
Den individuella nivån i förskolan 45
Individens intentioner skapar dynamik i interaktioner *47*
Retroduktion – på jakt efter mekanismer 48
Mekanismerna, ömsesidigt erkännande och reifikation *50*
Den interindividuella nivån i förskolan 52
Den emergerande delaktighetsstrukturen 54
Förklaringsmodell för social delaktighet 56

4. Den empiriska studien **58**
Förhållandet mellan förklaringsmodellen och praktiken 58

En flerfallstudie 59
Urval och tillträde till förskolor 61
Urval av barn och personal 62
Analytisk dualism 63
Datainsamling 65
Observation och fältanteckningar *65*
Samtal med personal *66*
Etik 67
Etikprövning *67*
Etisk diskussion av forskningsdesignen *68*
Etisk diskussion angående forskning i andra personers vardagsliv *69*
Databearbetning 71
Bearbetning av fältanteckningar *71*
Bearbetning av samtal *82*
Datamaterialets tillförlitlighet 82

5. Resultat 85
En jämförande tabell över antal observerade situationer 85
Aktiviteter i omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis 86
Sammanställning över utförandet av aktiviteter i praxis 89
Förskola A 94
Omsorgspraxis *95*
Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer *102*
Sociopedagogisk praxis *103*
Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer *109*
Påverkan av praxis på kamratgemenskapen *110*
Kamratgemenskapen *111*
Personalens förhållande till kamratgemenskapen *115*
Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer *116*
Egenaktivitet *117*
Sammanfattning *118*
Förskola B 119
Omsorgspraxis *120*
Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer *125*
Sociopedagogisk praxis *125*
Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer *130*
Påverkan av praxis på kamratgemenskapen *131*
Kamratgemenskapen *132*
Personalens förhållande till kamratgemenskapen *134*
Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer *135*
Egenaktivitet *136*
Sammanfattning *137*
Förskola C 138
Omsorgspraxis *139*

Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer *144*
Sociopedagogisk praxis *145*
Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer *151*
Påverkan av praxis på kamratgemenskapen *152*
Kamratgemenskapen *152*
Personalens förhållande till kamratgemenskapen *155*
Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer *156*
Egenaktivitet *157*
Sammanfattning *158*
Förskola D 159
Omsorgspraxis *160*
Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer *165*
Sociopedagogisk praxis *166*
Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer *170*
Påverkan av praxis på kamratgemenskapen *171*
Kamratgemenskapen *171*
Personalens förhållande till kamratgemenskapen *173*
Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer *173*
Egenaktivitet *174*
Sammanfattning *175*
Jämförelser mellan avdelningarnas strukturer och egenaktivitet 176
Jämförelser mellan avdelningarnas omsorgspraxis *176*
Jämförelser mellan avdelningarnas sociopedagogiska praxis *177*
Jämförelser mellan påverkan av avdelningarnas praxis på kamratgemenskapen. *178*
Jämförelser mellan personalens förhållande till kamratgemenskapen *178*
Jämförelser mellan barnens val av egenaktivitet *180*
Jämförelser mellan avdelningarnas organisering av strukturer *180*

6. Slutsatser och diskussion 183
Studiens syfte 183
Resultatets teoretiska innebörd 186
Sociala strukturer i förskolan *186*
Barnroller och deras positioner i förhållande till vuxenroller *188*
Strukturell påverkan på barn med Downs syndrom *190*
Personalens förhållande till kamratgemenskapen *192*
Slutsatser angående barns sociala delaktighet i förskolan 195
Värdet av förklaringsmodellen 196
Giltighet och överförbarhet 200
Avslutning 202

Summary 204

Referenser 214

Bilagor 221

Bilaga 1 221
Bilaga 2 223
Bilaga 3 224

Inledning

Jag har aldrig varit ett förskolebarn. Min mamma arbetade som hemmafru, såväl som många andra kvinnor gjorde på femtiotalet, och gården var full med barn. Bland dem hade jag en självklar plats och Tommy var min bästa vän. Det kändes skönt att veta att det alltid fanns någon att leka med, någon som ville vara med just mig, och jag har många tydliga lekminnen från denna tid. En dag flyttade mina föräldrar till en annan stad, och som litet barn måste man följa med. Uppbrottet innebar att jag berövades min egen självklara barnvärld fylld av kamrater. På det nya stället var gården också full med barn, men jag var ensam. Jag var annorlunda för jag pratade inte som de. Jag kämpade med att lära mig uttala tungspets-r och låta som de när jag talade. Trots det blev jag inte en av dem. Jag fick vara med och leka om ingen annan fanns till hands. Efter ett tag vågade jag mig utanför gården och hittade en annan grupp barn. I den fick jag inträde och helt plötsligt hade jag en bästa vän, en känsla av tillhörighet och en tro på att jag betydde något. Så började jag skolan, och det var en trygghet att få gå dit med min bästa vän och veta att hon fanns på rasterna. Livet var plötsligt lätt igen. Men en dag flyttade vi till en annan stad, och allt började om igen.

Jag vet att det är många som har upplevt liknande uppbrott från en kamratgemenskap, och jag har pratat med flera som efter ett otal flyttande gav upp kampen om inträde i kamratgemenskapen. De menar att det inte var någon idé att kämpa, för de visste aldrig när flyttlasset skulle gå nästa gång. Jag har också träffat vänner som har bott och växt upp på samma ställe och som har kvar barndomsvänner i vuxen ålder. Dessa olika levnadsvillkor sätter prägel på livet, på identiteten och på hur man vårdar sitt kamratskap.

Idag arbetar de flesta föräldrar utanför hemmet och barnen är i förskolan. Barnens kamratgemenskap spelas upp framför ögonen på de vuxna. Man kan tro att detta ska hindra utanförskap, att barn inte ska behöva känna att de inte tillhör, inte betyder något för andra barn. Tyvärr är verkligheten en annan. Följande exempel är tagen från min empiri, och visar en av alla de situationer då denne pojke ignorerades av sina kamrater i förskolan.

Fyra barn leker i en dockvrå i en förskola. Det finns också en vuxen som sitter en bit ifrån barnen. Alla barnen står vid lekspisen. De lagar mat och dukar bordet. Tre av dem samtalar med varandra om vad de gör, vad de ska göra och vilka roller de har i leken. Det fjärde barnet deltar inte i samtalet, men observerar dem, lyssnar på dem och gör samma sak som barnens pratar om att göra. De interagerande barnen går förbi honom, böjer sig över honom, tar bort hans saker från bordet och dukar om det. De står med ryggarna mot honom och stöter till honom då och då. Pojken blir till slut irriterad och ber dem sluta, men de ignorerar honom. När pojken börjar flytta om

deras tallrikar på bordet tittar de på honom för första gången och går till andra sidan rummet och fortsätter sin lek där. Pojken stannar upp i sin lek och tittar efter dem, och när han fortsätter leken bjuder han in den vuxne att äta.

Man kan förstå att pojken vill vara med de andra barnen och leka. Han visar upp att han har förstått deras lek och att han kan leka den. Men utan de andra barnens erkännande av honom som en välkommen kamrat kan han inte få inträde i deras lekvärld. Han finner dock en utväg ur dilemmat och det är att leka med vuxna. Men vi vet alla att det inte är detsamma som att vara med kamrater – att vara en i en grupp av likar.

Dessa två barnupplevelser visar att barn är utelämnade till vuxnas handlingar, till föräldrars såväl som till förskollärares, vilka sätter gränser för barns möjligheter att kunna påverka sina liv. Det visar även att vuxna inte ser barns kamratgemenskap som en fundamental del i barns liv. Barngemenskap är något som barn ska klara av själva om de vill leka, och gör de inte det verkar det vara svårt för vuxna att bereda barn en plats i den gemensamma leken.

Att få vara en del i en kamratgemenskap och ha tillträde till en gemensam värld är nödvändigt för människan (Lundquist 2007), och Honneth (2005a) menar att denna tillhörighet är viktig för att bevara en god psykisk hälsa. Men detta kräver att barn har en möjlighet att vara socialt delaktiga i leksituationer, och för att kunna stödja barn i dessa behöver man vetskap om vad social delaktighet är för ett slags fenomen. Denna avhandling handlar om social delaktighet för barn i förskolan och har två syften. Dels syftar den till att skapa en förklaringsmodell som förklarar hur social delaktighet uppstår i interaktioner i förskolans kontext, och dels till att ge en beskrivning av hur social delaktighet påverkas av fyra olika förskolors kontexter.

När jag började som doktorand var jag anställd i projektet ”Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan”. Projektets syfte var att genom samtal med förskollärare utveckla och pröva en pedagogisk modell, så kallad tolkande intervention. Interventionen antas underlätta interaktionen i gemensam lek mellan barn med funktionella olikheter. Detta projekt sträckte sig mellan åren 2009-2011 och inkluderade fyra medarbetare: Ulf Janson, Britta Högberg, Eva Melin och Irene Nordström. Projektet var finansierat av Vetenskapsrådet och projektledare var Janson. Projektet vände sig till förskolor där barn med Downs syndrom och barn med cerebral pares gick, och förutom ett av dessa barn var tre barn utan funktionsnedsättning från varje förskola involverade i projektet. Jag hade kontakt med förskolorna där barn med Downs syndrom gick. Utöver implementeringsstudien genomförde jag en observationsstudie av de fyra barnen i varje förskola för att undersöka hur barns sociala delaktighet uppträder i deras vardag. Detta gjordes för att möj-

liggöra slutsatser om interventionseffektens eventuella generalisering till sammanhang utanför själva interventionen.

Observationsstudien gjorde att jag blev intresserad av fenomenet social delaktighet, och ville veta mer om det. Min forskning fick därmed en ändrad inriktning. Istället för att utvärdera den tolkande interventionsmodellen, började jag att studera social delaktighet. Avhandlingen ändrade karaktär, men har sitt ursprung i projektet. Det medför att det empiriska materialet som jag samlade in för projektets räkning används i avhandlingen. Förändringen förde också med sig att syftet ändrades. Avsikten med avhandlingen är att finna villkoren för barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet.

Disposition

Avhandlingen är disponerad i sex kapitel. I första kapitlet skrivs begreppet ”delaktighet för barn” fram som tre perspektiv, vilket visar betydelsevidden av detta begrepp. Dessa olika perspektiv utgör en grund till studiens fokus som är social delaktighet i förskola för barn med och utan Downs syndrom. Förskolans utformning av sin kontext antas ha en inverkan på om funktionell olikhet, som till exempel Downs syndrom kan utgöra, medför ett hinder för social delaktighet. Tidigare forskning tas upp. Denna kommer mestadels från USA, Storbritannien och Skandinavien, och behandlar social delaktighet för barn i förskolan, barn med och utan funktionsnedsättning. Vidare behandlas tidigare svensk forskning, med fokus på hur förskolans struktur påverkar förskolans praktik.

Kapitel två behandlar den vetenskapsteoretiska utgångspunkt som avhandlingen baseras på, det vill säga kritisk realism. Kapitlet avslutas med studiens syfte och forskningsfrågor.

I kapitel tre konstrueras en förklaringsmodell för social delaktighet. Den sociala process som leder till social delaktighet beskrivs, likaså de objekt som konstituerar social delaktighet.

I kapitel fyra beskrivs den empiriska studien som en flerfallsstudie. Hur urvalet av förskolor, barn och personal gick till beskrivs likaså datametoderna, observation och samtal. Därefter dryftas några etiska spörsmål. Kapitlet avslutas med en beskrivning av databearbetningen.

I kapitel fem framställs resultatet. Strukturerna i varje förskoleavdelning skrivs fram, och barnens delaktighetsprofil relateras till strukturerna. Därpå jämförs avdelningarnas strukturer och strukturella påverkan på barnens möjligheter att vara socialt delaktiga i förskolans verksamhet.

Kapitel sex innehåller avhandlingens avslutande diskussion.

1 Bakgrund

Begreppet ”*barns delaktighet*” är inte ett entydigt begrepp utan uppträder i olika betydelser, så olika att man kan tala om skilda perspektiv. Med perspektiv avses här en systematisk och artikulerad tankegång som innehåller specifika sätt att tänka om och ”göra” delaktighet. I delaktighetsperspektiven uppstår sinsemellan olika sociala processer. En social process uppkommer alltid när människor interagerar med varandra, och den fungerar som en verksam kraft som ligger bakom det som sker i interaktionen. Vi kan inte se processen, men vi märker resultatet av den. Om vi vill förstå det som händer mellan människor måste vi undersöka de verksamma mekanismerna som utlöser de sociala processerna.
Varje delaktighetsperspektiv uppvisar hinder som medför svårigheter för barn att bli delaktiga. Vissa av dessa hinder beskrivs och några av mekanismerna som ligger bakom hindren påvisas.

De olika perspektiven utgår från kategorisering av olika forskares studier om barns delaktighet. Studierna visar hur delaktighet i olika verksamheter uppträder och inverkar på barn i västvärlden. Perspektiven utgör på så sätt en grund mot vilken föreliggande studie kan framträda.

Olika perspektiv på barns delaktighet

Förhållandet mellan individ och samhälle är ett gammalt dilemma, som vi idag ofta talar om i termer av delaktighet. Det har blivit ett centralt politisk begrepp, vilket kan exemplifieras genom propositionen ”Från patient till medborgare” (proposition 1999/2000: 79) där begreppet nämns 57 gånger i texten. Inom handikappolitiken är rätten till delaktighet ett ledande koncept (Mallander och Tideman 2004), och i barnpolitiken är delaktighet ett nyckelbegrepp, som kommer till uttryck såväl i skolans som i förskolans läroplan.

Delaktighet kan relateras till olika politiska beslut vilka syftar till att minska marginaliseringen av människor som är mer eller mindre uteslutna från det svenska samhället (ibid.). I dessa beslut formas begreppet delaktighet till en norm som är kopplad till social rättvisa. Detta är också fallet i Konventionen om barnets rättigheter, den så kallade Barnkonventionen (UNICEF 1989), och Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (UN Enable 2007). Sverige har ratificerat dessa konventioner, och därmed förbundit sig att följa innehållet i dem. Socialdepartementet antog i december 2010 en ny strategi som ska stärka barns rättigheter och därmed barns delaktighet i samhället (proposition 2009/10:232). Propositionen innehåller ett antal principer som ska vara utgångspunkten för riksdag, regering, statliga myndigheter, landsting och kommuner och som i sina verksamheter ska säkerställa barnets rättigheter.

Alla stater som har ratificerat Barnkonventionen skall fortlöpande lämna rapporter om vad de har gjort för att uppfylla konventionen till FN's Kommitté för Barnets Rättigheter. Komittén består av 18 oberoende experter. Den första rapporten ska lämnas två år efter det att landet har ratificerat konventionen och därefter vart femte år. Förutom att kritisera rapporterna ger kommittén förslag och rekommendationer på förbättringar. Sverige har lämnat fyra rapporter. Den senaste gången var 2009, och Sverige kritiserades på flera områden (Svenska Rädda barnen 2010). För att stödja staterna i arbetet med att förstå och genomföra rättigheter för barn har UNICEF[1] publicerat en handbok som heter "Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child" (UNICEF 2007). Den ger en detaljerad beskrivning av hur man kan implementera rättigheterna lagmässigt, politiskt och i praktiken. Handboken innehåller också en analys av varje artikel i konventionen utifrån kommitténs växande kunskap som de skaffat sig under de år de arbetat med konventionen och staternas rapporter. Svenska UNICEF (2008) har publicerat en version av handboken på svenska.

Begreppet delaktighet för barn ger positiva associationer, ses som något oundvikligt bra, något som ska främjas, och något som är till fördel för alla inblandade. En sådan föreställning, okritiserad och inkluderande, har utan tvekan påverkat de genomslag som delaktighet har haft på en mängd olika arenor. Intresset för delaktigheten har stimulerat många forskare att undersöka begreppet, särskilt vad implementeringen innebär för barn. Forskningen kan sorteras in i olika delaktighetsperspektiv, och de som framträder här har kategoriserats som "*barns delaktighet i rollen som medborgare*", "*barns delaktighet i kontrollen av det egna livet*" och "*barns delaktighet i sitt vardagsliv*" (se figur 1). I den följande texten beskrivs dessa delaktighetsperspektiv.

[1] UNICEF, en akronym för United Nations Children's Fund, ursprungligen United International Children Emergency Fund, eller FN:s barnfond. Verksamhet utgår från FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF 2007).

Delaktighetsperspektiv			
Delaktighet i rollen som med-borgare	**Delaktighet i kontrollen av det egna livet**	**Delaktighet i vardagslivet**	
Offentlig delaktighet “**Barns röster**”	**Personlig delaktighet** ”**Barnets röst**”	**Social delaktighet**	**Individuell delaktighet**
Barns delaktighet som rådgivare eller konsulter i offentligt besluts-fattande.	Barnets delak-tighet i beslut rörande viktiga händelser i dess liv.	Barns delaktighet i gemensamma situa-tioner och aktivite-ter.	Barns delaktighet i egna eller gemen-samma aktiviteter.
Offentlig delaktig-het ger en upple-velse av att ha inflytande i sam-hälleliga besluts-fattanden.	Personlig delak-tighet ger en upplevelse av att ha inflytande över beslut som påverkar det egna livet	Social delaktighet ger en upplevelse av tillhörighet och gemenskap.	Individuell delak-tighet ger en upple-velse av att behärs-ka och engageras av en aktivitet.
Definition: Participation is viewed as the interaction with others that is con-cerned with identifying the meaning of that which comes to expression. Indi-viduals are taken seriously and have influence, whereby others take up their expressions for consideration and discussion (Skivenes and Strandbu 2006, sid 5).		Definition: Delak-tighet föreligger när individen, på basis av eget val, kan gå in i engagerad och av medaktörerna accepterad sam-handling på en arena, vars tillgäng-lighet inte begrän-sas av fysiska och sociala barriärer (Janson et al 2007, sid 4).	Definition: Delak-tighet innebär en individs engage-mang i en livssitua-tion (WHO 2001).

Figur 1. Delaktighetsperspektiv

Barns delaktighet i rollen som medborgare

Barnkonventionen, som antogs av FN 1989, främjar ungas rättigheter i sam-hället. Dess grundläggande föreställning är att barn är autonoma medborgare med samma rättigheter som vuxna. Artikel 12 i konventionen skriver fram ett starkt, om än mycket allmänt hållet, krav på barns delaktighet i samhället. Artikeln lyder:

> Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

FN's kommitté för barnets rättighet tolkar denna artikel enligt följande:

> To speak, to participate, to have their views taken into account: these three phases describe the sequence of the enjoyment of the right to participate from a functional point of view. The new and deeper meaning of this right is that it should establish a new social contract. One by which children are fully recognized as rights-holders who are not only entitled to receive protection but also have the right to participate in all matters affecting them, a right which can be considered as the symbol for their recognition as rights holders. This implies, in the long term, changes in political, social, institutional and cultural structures (UNICEF 2007, sid. 150)

Artikel 12 ger barns delaktighet en normativ innebörd – en norm som konventionsstaterna ska sträva efter att förverkliga. Det är en av de mest radikala och långtgående aspekterna av barnkonventionen, och även en av de rättigheter som är mest åsidosatt i nästan alla områden av barns liv (Shier 2001). Lundy (2007) förslår en modell som anses fånga den verkliga omfattningen av artikelns innebörd. Modellen fokuserar på fyra element: *rymd* – barn måste få möjlighet att uttala sig; *röst* – man måste underlätta för barn att uttrycka sig; *publik* – åhörare måste lyssna till barnets röst - *påverkan* – barns åsikter måste få inflytande. Dessa element är kopplade till varandra, och kan bara till fullo förstås i ljuset av andra relevanta artiklar i barnkonventionen såsom artikel 2 (ickediskriminering), artikel 3 (barnet bästa), artikel 5 (rätt till vägledning), artikel 13 (rätt att söka, mottaga och sprida information eller rätten till yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet och föreningsfrihet), artikel 19 (skydd mot övergrepp). Detta är i linje med hur Barnkonventionen är tänkt att fungera, nämligen att alla artiklar stödjer och förutsätter varandra (UNICEF 2007).

Sedan 1990- talet finns ett växande stöd för barns rättigheter, vilket innebär att barn ska vara delaktiga i beslut som påverkar deras liv och livet i det samhälle där de lever (Hart 1992). Sinclair (2004) gör en distinktion mellan dessa beslut och kallar dem för personliga respektive offentliga beslut (se figur 1). Delaktighet i den senare betydelsen, ses som den grundläggande rätten i medborgarskap – det vill säga delaktighet som medborgare i samhällslivet. Globalisering, konstitutionella förändringar och skiftande styrformer har förändrat förhållandet mellan regeringen, det civila samhället och den enskilde (Arnott 2008), och detta kräver en mer aktiv medborgare (Tisdall 2008). Delaktighet ses som nyckeln till detta och Arnott skriver: ”Participation has become one of the mechanisms through which government attempts to govern” (Arnott 2008 s. 357.). Eftersom barnkonventionen skriver fram barn som potentiella medborgare är barn en av de grupper som bör vara

delaktiga i samhällsbeslut. Som medborgare ska barnen lära sig, via sin utbildning, att de har möjlighet att påverka sina egna liv, att deras åsikter är viktiga och att dessa kommer att bli en del av de gemensamma besluten i samhället (Stern 2006). På så sätt kommer delaktighet att vara viktig både för det enskilda barnet och för samhället (ibid.). Men för att barn ska kunna erhålla denna rättighet krävs vissa förutsättningar. En förutsättning är att barn ses som aktörer som kan skapa egna meningar i olika frågor (Mayall 2002), och en annan är att man betraktar barn som likställda vuxna i beslutsfattandet. Detta innebär att de sociala processerna mellan barn och vuxna måste bygga på ömsesidig respekt.

Det nya politiska läget och normen att barn är medborgare har skapat flera forum där barn kan vara delaktiga i processen att förändra sin miljö. The Children's/Young People's Councils, the Participation in Planning Urban Spaces, Young People's Forum or Advisory Groups, ungdomskonferenser och skolråd representerar de vanligaste forumen (Alparone och Risotto 2001, Stafford et a 2003, Sinclair 2004). Speciellt Storbritannien har skapat hundratals exempel på barns delaktighet i samhällsplanering. Det beror på att den brittiska regeringen har låtit barns medborgerliga rättigheter ingå i deras "People and Planning", i vilken det finns krav på att allmänheten ska delta i alla beslut som rör miljöplanering (Hart 1992).

Men dessa forum startas och leds framför allt av vuxna (Tisdall 2008). Tisdall framhåller att det är "an irony that, if children's rights can be described as a 'new social movement' or a 'civil rights movement', it is currently still predominantly led by adults" (ibid. sid. 427). Tisdall frågar om detta är ett övergångsstadium eller en mer permanent organisation av barns och ungas forum.

Delaktighetsforskningen som bedrivs i Storbritannien har visat att barn kan uttrycka kompetenta åsikter om sin omgivning, och är medvetna om vad som bör göras för att förbättra den. Samma forskning visar dock att barn behöver en vuxen gruppledare som kan stödja barnens delaktighet i arbetet och samarbetet inom gruppen (Woolley et al 1999). Morrow (2001) visar i sin studie att barn vill få information, och höras i frågor som rör dem, men de vill inte vara ensamma i beslutsfattandet. Alparone och Risotto (2001) varnar för riskerna med exploatering av barn om vuxna inte kan garantera att barnens åsikter och deras erfarenheter skyddas. Detta visar betydelsen av att det finns en vuxen som är villig att ta barnens perspektiv[2], lyckas att göra dem genuint delaktiga och hindra att de blir manipulerade. Enligt dessa forskare behöver barn fortfarande en omtänksam vuxen, och det är i linje med Lundys (2007) förslag: att inte förverkliga artikel 12 utan att samtidigt ta artikel 3 i beaktande. Artikel 3 lyder:

[2] Att ha ett barnperspektiv betyder att ha en allmän kunskap om barnets bästa. Att ta ett barnperspektiv betyder att försöka förstå och hjälpa ett specifikt barn/barngrupp att uttrycka sin/sina perspektiv och intentioner (Öhman 2007).

> Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet.

Eftersom barns åsikter inte är auktoritativa kan barns delaktighet i beslutsfattanden åsidosättas (Archard och Skivenes 2009). För att kunna stödja barns delaktighet måste artikel 3 innebära ett erkännande av barns kapacitet att uttrycka egna åsikter och en vilja att sätta sig in i barns perspektiv (Skivenes och Strandbu 2006). Det betyder att svaret på Tisdalls fråga ovan är att så länge yttranden från barn inte är auktoritativa behövs en vuxen som står på barnens sida när de deltar i offentliga forum.

För att kunna arbeta med barns delaktighet i offentliga beslut har Hart (1992) utformat en delaktighetsstege, vilken har en stor inverkan på organisationer som vill låta barn vara delaktiga i förändringsarbete (Shier 2001). Stegen innehåller åtta steg. De tre lägsta stegpinnarna beskriver en icke existerande delaktighet. De är ”manipulation av barns delaktighet”, ”barns delaktighet blir en dekoration för organisationen” och ”skendemokrati”. Det fjärde till åttonde steget är mer inriktade på delaktighet. De är ”barn är konsulterade men inte informerade om resultatet”, ”barn är konsulterade och informerade”, ”problemet är vuxeninitierat och beslutet är delat med barn”, ”problemet är barninitierat”, och det sista steget är ”problemet är barninitierat och beslutet delas med vuxna”. Stegen innehåller således klassificeringar av olika grader av delaktighet (Hart 1992).

Det har förekommit kritik mot Harts stege då den uppfattas som att man alltid ska sträva mot den högsta graden av delaktighet (Thomas 2007). Därför har Treseder (1997) skapat en variant av stegen som tar hänsyn till att olika organisationer inte har samma förutsättningar att låta barn vara fullt delaktiga. I Treseders variant utelämnas de tre första stegpinnarna i Harts stege, och de andra fem formas i en cirkulär layout.

Ett annat verktyg för praktiker, när de ska utvärdera barns delaktighet eller starta ett arbete där barn ska vara delaktiga, är en modell av Shier (2001). Den bygger på fem nivåer av delaktighet: 1. Barn är lyssnade till; 2. barn får stöd i att uttrycka sina åsikter; 3. barns åsikter beaktas; 4. barn deltar i beslutsfattandet; 5. barn delar makt och ansvar för beslutsfattandet. Denna modell identifierar nivåer av delaktighet genom analys av interaktionen mellan vuxna och barn, men det är viktigt att poängtera att det är de vuxna som beslutar hur mycket makt och ansvar de ska dela med barnen.

Tisdall (2008) anser att dessa modeller inte ger tillräcklig substans för att förstå, analysera och vara kritisk till barns delaktighet. Hon skriver “the honeymoon of such theoretical advocacy of children's participation has passed” (ibid. sid. 420). Lundy (2007) håller med och uppmärksammar en hel del forskning, som trots modellerna, visar att barns åsikter inte lyssnas till, eller ännu värre, att barn endast ges minimala möjligheter att vara delaktiga i pro-

jekt. Lundy menar att dessa misslyckanden beror på att vuxna är tveksamma till att barn kan bidra med något meningsfullt till ett beslutsfattande, och de är oroliga över att deras auktoritet undergrävs om barn får mer kontroll. Vuxna anser också att barns delaktighet kräver för mycket ansträngning som de kan använda på ett bättre sätt. ”Barnombudsmannen” är inne på samma linje och framför att ”barnets bästa” ofta tolkas på ett sätt som sätter vuxnas bästa i centrum (UNICEF Sverige 2008). Vuxna kan således känna sig hotade av barns delaktighet, och barns åsikter ges låg prioritet om de kommer i konflikt med de vuxnas intressen (ibid.). Följaktligen är barns delaktighet i rollen som medborgare beroende av särskilda portvakter som ger tillträde, och särskilda vuxna som agerar som medlare (Hinton 2008).

Som en reaktion mot upplevelsen av interaktioner med vuxna i projekt visar barn skepsis för forum, ungdomsråd och skolråd (Stafford et al 2003). Ungdomarna kommenterar i Staffords studie att sådana råd tenderar att inkludera samma människor. De ser dem som icke representativa. Vidare menar ungdomarna i studien att vuxna använder endast de åsikter som passar de vuxnas egna idéer, och att “consultations were just a window-dressing exercise conducted for the benefit of adults about issues already decided” (ibid. sid. 365). Även Sinclair (2004) beskriver att barn inte tror att deras åsikter beaktas, och Alderson (2000) visar att barn ifrågasätter de demokratiska institutionerna när de känner att deras deltagande missbrukas. I Morrows studie (2001) upplever ungdomar att de har mycket begränsad makt och delaktighet i beslutsfattanden i sina skolor. Det finns inga upparbetade kanaler för deras åsikter, och de enda former av motstånd som finns är antisociala sådana.

Detta visar att barns rättigheter att delta i den offentliga sfären har konsekvenser för relationer mellan barn och vuxna. Relationerna fylls ofta av misstro, både från barn mot vuxna och från vuxna mot barn, och Hinton (2008) visar att barns delaktighet kan skapa konflikter och utmana personer i maktpositioner. En anledning till relationsproblematiken är, enligt min uppfattning, att Barnkonventionen inte är anpassad till våra nuvarande sociala strukturer av roller och positioner mellan barn och vuxna. Den djupa förändring av sociala, institutionella och kulturella strukturer som FN’s Kommitté för barnets rättigheter anser är nödvändig om konventionen skall kunna förverkligas har ännu inte skett (se Kommitténs förslag på tolkning av artikel 12 ovan). Utan denna transformationsprocess kan utfallet av barns och ungas delaktighet i offentliga råd bli frustrerande både för barn och vuxna (Tisdall 2008).

Svårigheter att anpassa Barnkonventionen till rådande sociala strukturer framförs i debatter som en kritik mot att den är alltför universell, och att det finns ett behov av att kunna anpassa den till lokala kulturer. Dessa debatter berör andra kulturer än vår (Harris-Short 2003), men av forskare som Tisdall och Hinton kan man förstå att dessa anpassningssvårigheter även finns i västerländsk kultur och i förhållande till västerländska sociala strukturer.

Sociala strukturer innehåller relationer mellan roller och positioner (Archer 2003). Dessa roller och positioner som finns mellan vuxna och barn har funnits sedan urminnes tider, och både vuxna och barn har anpassat sig till de handlingsmönster som de skapar. Strukturerna ger vuxna en auktoritetsposition i förhållande till barn, och det är denna som utmanas av barns delaktighet. Hinton (2008) visar att den ojämlika maktrelationen ofta placerar barn i passiva och beroende positioner där de inte ses som jämlika medborgare.

Samhällets befintliga sociala strukturer kan således skapa problem i relationen mellan vuxna och barn när barns rättmätiga medborgerliga delaktighet ska genomföras. Cooke och Kothari (2001) frågar därför om delaktighet är dagens tyranni. De menar att de flesta deltaktighetsprocesser utförs rituellt, vilka visar sig vara manipulativa och gör mer skada än nytta för dem som delaktighet är tänkt att skapa inflytande för. Även dessa författare konstaterar att den rådande sociala strukturen skapar en omotiverad maktutövning, och detta måste ändras om medborgerlig delaktighet ska kunna bli en medborgerlig rättighet. Först då är det möjligt för alla medborgare att förändra attityder och agerande mot varandra, men denna strukturomvandling är ingen enkel process att genomföra. Chambers och Pettit (2004) påvisar att det finns fyra hinder för att åstadkomma strukturell förändring: de styrandes dynamiska makt är osynlig, det dominerande språket, fasta regler och rutiner som förstärker befintliga maktrelationer, och brist på en kritisk inre reflektion.

Så innan de befintliga sociala strukturerna är förändrade, och så länge barns åsikter inte är auktoritativa behöver barn vuxna. Vuxna i rollen som dörrvakt, som låter dem komma in i beslutande råd, och i rollen som omsorgsgivare, som ser till att de kan utöva sin medborgerliga rättighet att vara delaktiga i offentliga beslut.

Delaktighet i kontrollen av det egna livet

Artikel 12 kallas för "*barnets röst*", och som en röst kan delaktighet ses som:

> Participation is viewed as the interaction with others that is concerned with identifying the meaning of that which comes to expression. Individuals are taken seriously and have influence, whereby others take up their expressions for consideration and discussion (Skivenes and Strandbu 2006, sid 5).

Barn ska genom sin röst bidra med sina åsikter i projekt och råd som rådgivare och konsulter. De ska också vara med i kommunikationsprocesser som rör deras eget liv (Archard och Skivenes 2009), vilket Sinclair (2004) kallar personliga beslut (se figur 1). I den personliga delaktighetsdiskursen ses barnet som kompetent att bedöma och fatta beslut i viktiga frågor som rör dess liv. Barnets röst ses i denna diskurs som fristående från föräldrarnas

röster, vilket innebär att barnet kan ha en annan uppfattning än föräldrarna om vad som är bra för barnet.

Archard och Skivenes (2009) visar dock att det är svårt för barn att bli erkända som aktörer och deltagare i auktoritativa beslutsfattande forum, och få sin röst hörd i frågor som rör dem. Forskarnas studier åskådliggör att norska barn sällan hörs eller får sin åsikt beaktad i vårdnadstvister som rör dem, och i beslut om omhändertagande av dem. De visar även att engelska barns röster inte efterfrågas i viktiga medicinska frågor som gäller deras liv (ibid.).

I möten med professionella möter barnets livsvärld de yrkesverksammas systemvärld (Högberg 2007), vilken kommer att både begränsa och att möjliggöra barns delaktighet (Archer 2003). Skivenes och Strandbu (2006) har undersökt vad som begränsar delaktigheten i dessa möten, och påvisar att det är fråga om vuxnas känslor av skepsis och oro. Skepsis medför ett ifrågasättande av att barn har rätt kompetens och kunskap för att kunna delta i beslutsfattanden, samt om barn kan formulera egna önskningar med tanke på deras lojalitet med föräldrarna. Oron medför en osäkerhet på om barn kan klara av att bära bördan av sina beslut om de realiseras. Detta visar svårigheten i att bedöma vad som är det bästa för ett barn, hur man ska hantera de svårigheter som ligger i förhållandet mellan vuxna och barn (artikel 3), och hur man ska väga barnets röst mot barnets mognad (artikel 12), samt hur dessa frågor ska balanseras mot varandra. Här lyfter Skivenes och Strandbu (2006) ett dilemma, som de menar finns mellan principen om barnets bästa och principen om barnets delaktighet.

Ett dilemma som forskarna pekar på utgörs av frasen ”barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad”. Den finns både i artikel 12 i Barnkonventionen och i artikel 7 i Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Uttrycken ”ålder och mognad” utgår från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, där barn utvecklas stegvis till något bättre och förståndigare än vad de är just nu. En traditionell utvecklingspsykologi, med betoning på utvecklingsfaserna, utvecklingsstegen och barns generella behov låser oss i att se barns utveckling enbart på detta sätt (Qvarsell 2007). Perspektivet kännetecknas som ”barns bristande ontologi” (Wyness 2006). Det innebär att barn förstås i termer av vad de kommer att bli snarare än vad de är, och barndomen betraktas i perspektivet som en långsam övergående livsfas fylld av brister (ibid.). Detta perspektiv kan innebära att man inte värdesätter barnet här och nu, i dess pågående liv, speciellt om barnet inte utvecklas enligt de givna stegen. Som en följd av det är det lättare att bedöma barn som onormala än som normala, att se svårigheter snarare än möjligheter och omogenhet snarare än mognad (Qvarsell 2007). På så sätt problematiseras barnet, och dess åsikter kan tillmätas ringa betydelse om det bedöms som omoget i förhållande till sin ålder.

FN’s kommitté för barnets rättigheter (UNICEF 2007) påpekar dock att artikel 12 inte fastställer någon nedre åldersgräns för barns rätt att uttrycka sina åsikter fritt, och kommittén markerar att barn kan och bildar åsikter från

en mycket tidig ålder. Shier (2001) visar ändå att det finns svårigheter med artikel 12 i bemärkelsen ”barnets röst”, särskilt när det gäller barn som inte har något verbalt tal. Dessa barn är lätta att problematisera, och Shier påvisar att de har svårt att hävda sina rättigheter och kan bli diskriminerade i samhället. Så trots handbokens (UNICEF 2007) rekommendationer kan man befara att små barn, utvecklingsstörda barn och barn utan verbalt tal inte får vederbörlig uppmärksamhet som en följd av frasen i Artiklarna, och att frasen till och med kan ge ett legitimt skäl till att utesluta ”barnets röst”.

Delaktighetsforskning om funktionsnedsatta barns röster och deras möten med företrädare för samhället visar att delaktighet inte i så stor utsträckning handlar om delaktighet i rollen som medborgare, utan mer är en fråga om delaktighet i frågor som rör barnets eget liv (Stenhammar 2010). De företrädare för samhället som dessa barn möter är främst från habilitering, socialtjänst och sjukvård (ibid.). I dessa sammanhang har Stenhammar visat att barnen sällan erkänns som medbestämmande aktörer och deltagare i kontexten, och barn med utvecklingsstörning och kommunikationssvårigheter är de mest exkluderade grupperna bland barn med funktionsnedsättning (ibid.). Komulainen (2007) betonar att funktionsnedsatta barns röster är marginaliserade i samhället.

Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (UN Enable 2007) fastställer att barn med funktionsnedsättning ska åtnjuta samma mänskliga rättigheter och grundläggande friheter som alla andra barn. Både denna konvention och Barnkonventionen hävdar således med kraft att barn med funktionsnedsättning har samma rättigheter som alla barn. ”Barnets röst” bör därför rekonstrueras så begreppet ”röst” förstås på ett flerdimensionellt sätt.

Ett annat dilemma med ”barnets röst” är att rösten behandlas okritiskt i delaktighetsforskning. Den beskrivs oftast som en enskild angelägenhet, och forskare tar sällan med det sociala i mänsklig kommunikation. Kommunikation är ett komplext och kontextbundet fenomen, och barns kommunikation påverkas både av kontexten och av andras tolkningar (Archer 2003). Komulainen (2007) föreslår därför att ”barnets röst” ska förstås med begreppen ömsesidighet och ”multivoiceness” i stället för att se det som en atomistisk förståelse av individens röst. I en ömsesidig mening är röster processer snarare än platser, och måste förstås i relation till kontexten (ibid.).

I det sammanhanget kan två svårigheter med ”barnets röst” uppstå i förhållande till barn med kommunikationssvårigheter. En är att ”ge någon en röst”, vilket innebär att någon företräder barnet och barnets röst i olika sammanhang. I detta finns en risk att företrädaren förmedlar det verbala men tar inte med det kontextuella, vilket kan komplicera tolkningen av barnets synpunkter och minska förståelsen för dem. Det andra problemet är, enligt min uppfattning, att vissa kontexter begränsar barns handlingsutrymme så mycket att människor i dessa sammanhang inte erkänner barnens fysiska uttryckssätt och dess verbala ljud som ”barnets röst”, vilket gör barn stumma (Melin

2001). FN's kommitté för barnets rättigheter har också noterat detta problem och skriver:

> that the respect for the young child's agency – as a participant in family, community and society – is frequently overlooked, or rejected as inappropriate on the grounds of age and immaturity. Children have been regarded as undeveloped, lacking even basic capacities for understanding, communicating and making choices. They have been powerless, often voiceless and invisible within society. The Committee wishes to emphasize that young children are acutely sensitive to their surroundings and very rapidly acquire understanding of the people, places and routines in their lives, along with awareness of their own unique identity. They make choices and communicate their feelings, ideas and wishes in numerous ways, long before they are able to communicate through the conventions of spoken or written language. To achieve the right of participation requires adults to adopt a child-centered attitude, listening to young children and respecting their dignity and their individual points of view. It also requires adults to show patience and creativity by adapting their expectations to a young child's interests, levels of understanding and preferred ways of communicating (UNICEF 2007 sid. 154).

Så för att barnet ska kunna vara delaktigt i personliga beslut som påverkar barnets liv måste vuxna erkänna barnets förmåga att uttrycka sin åsikt, erkänna att barnet vet vad som är bra för det och låta barnet förmedla detta genom någon sorts kommunikation. "Barnets röst" kan ha många kanaler.

Delaktighet i vardagslivet

Del av artikel 26 i Konventionen om rättigheter för människor med funktionsnedsättningar lyder:

> Konventionsstaterna ska vidta effektiva och ändamålsenliga åtgärder, däribland genom kamratstöd, för att göra det möjligt för personer med funktionsnedsättning att uppnå och vidmakthålla största möjliga oberoende, full fysisk, mental, social och yrkesmässig förmåga samt fullt inkluderande och deltagande i livets alla aspekter.

Del av artikel 23 i Barnkonventionen lyder:

> Varje barn med fysiskt eller psykiskt handikapp har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv som möjliggör dess aktiva deltagande i samhället.

Del av artikel 31 i Barnkonventionen lyder:

> Barnet har rätt till lek, vila och fritid.

I dessa artiklar har delaktighet en annan betydelse, nämligen att vara delaktig i sitt vardagsliv. Hart (1992) framför att det finns en djupare definition av delaktighet än delaktig i offentliga och personliga beslut. Denna delaktighet möjliggör människans samvaro med andra, och är en nödvändighet för män-

niskans och människorasens överlevnad. Den startar när ett barn kommer till världen och upptäcker att det kan påverka sin omgivning genom gråt, skratt, joller och rörelser. Denna upptäckt för med sig känslor av tillhörighet, gemenskap och av delad upplevelse med andra. Det berör barnet på djupet, och har stor betydelse för barnets person och existens. Delaktighet med andra skapar mening i tillvaron, och gemenskapskänslan är viktig för mänsklig tillvaro.

Delaktighetsperspektivet ”barns delaktighet i sitt vardagsliv” handlar om denna existentiella delaktighet. I perspektivet problematiseras delaktighet utifrån två ställningstaganden (Gustavsson 2004, Mohlin 2004b). En ståndpunkt fokuserar individen, och ser delaktighetsproblem som orsakad av reltaionen mellan aktivitetens funktionella krav och individens funktionella förutsättingar. Den andra fokuserar interaktionsprocessen, och förlägger orsaken till delaktighetssvårigheter i relationen mellan kontexten och människors handlingar. Dessa ger upphov till delaktighetsperspektiven individuell delaktighet och social delaktighet (Gustavsson 2004). Dessa perspektiv beskrivs nedan var för sig.

Individuell delaktighet

Individuell delaktighet (se figur 1) definieras genom det relativa handikappbegreppet, som poängterar relationen mellan individens funktionsförmåga och omgivningens krav på individens förmåga**.** Gustavsson (2004) visar att det är i denna kontext som ICF ”International Classification of Functioning, Disability and Health” (WHO 2001) har utvecklats, och det är i den som ICF’s definition av delaktighet kan förstås - delaktighet är en individs engagemang i en livssituation. Det finns en barnversion av ICF som kom 2007 och har samma definition av delaktighet (Socialstyrelsen 2010).

McConachie et al (2006) definierar livssituation som basala aktiviteter såsom att äta, hygien, vila och förflytta sig, vilka utförs ensam av individen och därför inte ses som interpersonella. Eriksson och Granlund (2004) anser dock att ”engagemang i en livssituation” kan ha en bredare mening än enbart individuella aktiviteter. Enligt dem består begreppet individuell delaktighet av tre komponenter aktivitet, känsla av delaktighet och kontext. Till dessa kan sex teman läggas för barn och ungdom: självkänsla, kamratskap, att delta i en aktivitet, självbestämmande, förutsättningar för att delta i aktiviteter och omgivningsförhållanden. För att definiera engagemang använder Eriksson och Granlund (ibid.) Maler Ridley’s definiton “the time spent interacting with the environment in a developmentally and contextually appropriate manner”.

Social delaktighet

Social delaktighet (se figur 1) definieras i förhållande till dess motsats - social exkludering (Gustavsson 2004). Social exkludering är en social process. I den utesluter individ A individ B från en samvaro som individ B önskar

vara delaktig i. Det betyder att social exkludering liksom social delaktighet baseras på vad som händer i sociala processer mellan människor i specifika kontexter.

Koster et al (2007) har studerat barn med och utan funktionsnedsättning i förskoleklass och de tidiga skolåren, och beskriver social delaktighet för barn genom fyra karaktäristiska teman. Temat ”kamratskap” fokuseras på ömsesidigt kamratskap, ömsesidiga aktiviteter och medlemskap i ett kamratnätverk, temat ”interaktion” fokuseras på gemensam lek och att ha roligt tillsammans, temat ”egen upplevelse av relationen” fokuserar på den egna upplevelsen av gemenskap och tillhörighet till kamratnätverket och temat ”acceptans av kamrater” fokuseras på vad kamrater anser om kamraten, hur villiga de är att stå upp för kamraten och assistera denna. I enlighet med dessa teman definierar forskarna social delaktighet enligt följande:

> Social participation of pupils in regular education is the presence of positive social contact/interaction between them and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates; and the pupils' perception that they are accepted by their classmates (Koster et al 2007 sid 19).

Koster et al beskriver social delaktighet på arenan för kamratgemenskap, men begreppet finns även på andra arenor. I alla sociala organisationer finns olika kulturer, ofta sida vid sida och med delvis motstridiga krav på kommunikation och delaktighet. Janson (2004) nämner tre olika kulturer som finns i organisationer för barn, en omsorgskultur, en lärkultur och en kamratkultur, vilka ställer olika villkor på interaktion och delaktighet. Det betyder att social delaktighet behöver utforskas i alla kulturerna för att vidden av begreppet ska bli begripligt.

Janson (2004) har studerat barn med och utan funktionsnedsättning i den inkluderande förskolan, och föreslår ett delaktighetsbegrepp som omfattar sex aspekter av social delaktighet. Tre av dessa är objektivt observerbara: tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. Tre är subjektivt upplevda: engagemang, acceptans och autonomi. Genom dessa aspekter kan, enligt Janson, delaktighet karakteriseras som plats i sammanhanget (tillhörighet), fysisk och funktionell delaktighet (tillgänglighet), social delaktighet (samhandling), psykologisk delaktighet (engagemang), interpersonell delaktighet (acceptans) och existentiell delaktighet (autonomi). I enlighet med dessa aspekter definierar Janson social delaktighet enligt följande:

> Delaktighet föreligger när individen, på basis av eget val, kan gå in i engagerad och av medaktörerna accepterad samhandling på en arena, vars tillgänglighet inte begränsas av fysiska och sociala barriärer (Janson et al 2007 sid 4).

Både Koster et al och Janson beskriver karaktären hos social delaktighet. Ingen av dem förklarar dock hur begreppet kan uppstå i en interaktionspro-

cess, och därför behövs en modell som kan ge en förklaring till hur social delaktighet kan uppstå i en specifik kontext och situation. En förklaringsmodell kan ge en djupare förståelse av begreppet, och en möjlighet att förstå hur man kan påverka det. Ett syfte med avhandlingen är att utveckla en sådan förklarande modell.

Delaktighetsdiskurserna visar att delaktighet är en rättighet för barn, som etableras i fyra olika internationella skrivelser. Dels finns rättigheten inskriven i Konventionen för barnets rättigheter och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, dels i konventionsstaternas rapporter till Förenta Nationernas Kommitté för Barnets Rättigheter om hur staterna ska bereda barn rättigheten i sina länder och dels i Kommitténs svar på dessa rapporter. Här behandlas delaktighet som en norm och politisk åtgärd.

På en nationell nivå finns rättigheten beskriven i politiska riktlinjer och policydokument som till exempel läroplaner.

På en institutionell nivå uppträder rättigheten som normer och värderingar om barns delaktighet i organisationer för barn, vilka ger en ram för möjliga handlingar i den specifika organisationen.

På en interindividuell nivå syns handlingarna i interaktioner mellan personal och barn i organisationen. På denna nivå visar forskning att barn inte är socialt delaktiga i all verksamhet, och funktionsnedsatta barn är mer uteslutna från aktiviteter än barn utan funktionsnedsättning. Det finns således något i organisationen som hindrar och något som möjliggör delaktighet, och för att förstå dessa villkor bör fenomenet studeras i relation till organisationernas kontext.

Fokus för denna avhandling är barns delaktighet, och närmare bestämt *barns sociala delaktighet*. I följande stycke framställs några skäl till detta val och vad som kan påverka fenomenet.

Utgångspunkter för barns sociala delaktighet

Varje barn föds in i en värld som redan är genomsköljd av sociala och kulturella betydelser. Normer, värderingar, roller och positioner är institutionaliserade i samhället, och reflekteras som handlingsmönster i interaktionerna (Harwood et al 1995). Utvecklingen av föräldrar- barnanknytningen är därför inte endast en bio- psykologisk process isolerad från samhällets sociala och kulturella institutioner. Omsorgsgivare är djupt influerade av de specifika normer och roller som guidar dem i deras interaktioner med sina barn (ibid.) Samma process sker mellan barn och vuxna i organisationer för barn. Barn är dock inte objekt i denna formning. De deltar som aktörer som påverkar interaktionerna, tolkar och reproducerar relationerna utifrån sina förståelsehorisonter (Corsaro 2005). Utan denna sociala delaktighet skulle barn inte kunna dela upplevelser av känslor och meningar med andra, vilket är nödvändigt eftersom gemenskapskänslan är viktig i den mänskliga tillvaron

(Lundquist 2007). Behovet att behövas av andra människor är fundamentalt för människan, liksom behovet av att ”tillhöra”, det vill säga en stark önskan att forma och behålla bestående interpersonella förbindelser (ibid.). I ljuset av detta kan social delaktighet ses som en nödvändighet för överlevnad, och fenomenet bör studeras inte enbart för att det är en rättighet för barn utan även för att det är viktigt för upprättandet av självförtroende, självrespekt och självkänsla (Honneth 2003a).

Sommers (2005) beskriver ett paradigmskifte när det gäller synen på barn. Från att barn betraktades som moderscentrerade, bräckliga och hjälplösa med utgångspunkt i psykologiska teorier konstruerades de, genom paradigmskiftet, som aktiva deltagare i samhället. De ses som aktörer som skapar mening om sin kontext, och som utvecklas genom samspel med andra individer (Mayall 2003). Detta barnperspektiv används i till exempel läroplanen för förskola (Utbildningsdepartementet 2010). Paradigmet för således med sig förändrade krav på hur personal i förskolan bör tänka om barn och interagerar med dem, till exempel hur de inkluderar barn i organisationen.

Koster et al (2007) menar att social delaktighet har ett nära släktskap med den sociala delen av inkludering, och de uppmanar forskare att använda begreppet social delaktighet när de utforskar social inkludering. I denna avhandling använder jag därför genomgående begreppet social delaktighet som synonym för den sociala delen av inkludering.

Barns sociala delaktighet beror alltså till stor del på hur vuxna inkluderar dem, och social delaktighet kan därför inte tas för givet. Men vuxnas tänkande och agerande är inbäddat i och påverkas av organisationens kontext, och därför bör social delaktighet studeras inte bara i förhållande till vuxna utan även till de kontexter som påverkar vuxnas handlingar.

Som tidigare nämnts observerades interaktioner mellan barn, med och utan Downs syndrom, i olika förskolor för att studera deras sociala delaktighet. Under observationerna blev det tydligt att olikheter mellan människor kan vara en källa till svårigheter i deras möten. Lévinas (Kemp 1992) argumenterar för att mötet med den Andre utmanar Självets existens, och om den Andre upplevs som annorlunda blir utmaningen större. Det kan leda till att Självet öppnar upp sig mot det annorlunda och visar intresse för den Andre, eller så försöker Självet förstöra skillnaden – förgöra det annorlunda. I det första fallet är det lätt att förstå att Självet kan inkludera den Andre, men i det andra fallet är möjligheten större att den Andre blir exkluderad. Skillnader mellan människor, såsom funktionella skillnader, kan således utmana social delaktighet, vilket tydliggör fenomenet och underlättar sökandet efter mekanismer som både utlöser och försvårar social delaktighet.

Förskolas generella förhållanden och attityder är en del av dess sociala miljö, och påverkar hur öppna människor kan vara för den Andres särskildhet. Jag antar att om en förskolas kontext är formerad i en öppen anda skapar det ramar för ett agerande som öppnar sig mot olikhet eller i varje fall försvårar bortstötning, vilket det motsatta – en stram och trång kontext lättare

kan göra. Funktionella skillnader kan i sådana fall belysa förskolors kontext och underlätta undersökning av relationen mellan kontext och social delaktighet.

Hur förklarar då tidigare forskning barns sociala delaktighet och sociala exkludering, och med vilket perspektiv har denna forskning bedrivits? Den följande texten behandlar tidigare forskning om social delaktighet för barn, med och utan funktionsnedsättning, i förskolan.

Tidigare forskning om social delaktighet i förskolan

Förskolan är inkluderande, vilket betyder att barn med och utan funktionsnedsättning har tillträde till den. Dess grundstenar, enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet 2010), är omsorg, fostran, undervisning och lek. Barn som finns i förskolan antas delta i aktiviteter som sker i dessa områden. Deltagandet kräver dock att social delaktighet möjliggörs för barnen.

Studier visar att detta inte alltid sker. Barn med funktionsnedsättningar är oftare exkluderade från aktiviteterna än barn utan funktionsnedsättning (Janson et al 2007). I omsorgs-, och undervisningsaktiviteter är de dock för det mesta socialt delaktiga, eftersom personal anpassar aktiviteterna efter deras förmåga (ibid.). Däremot är barnen ofta marginaliserade, genom olika former av social exkludering, från barnens gemensamma lekar (Odom 2002, Ytterhus 2003, Guralnick 2005, Hamilton 2005, Odom et al 2006, Janson et al. 2007, Koster et al 2009, Guralnick et al 2011).

Studier av barn utan funktionsnedsättningar visar även att dessa barn inte alltid får vara delaktiga i lekar med andra barn (Tellgren 2004, Corsaro 2005, Emilsson och Folkesson 2006, Jonsdottir 2007, Löfdahl och Hägglund 2007). Således verkar social delaktighet och social exkludering vara ett generellt mönster i kamratgemenskap (Wretander Bliding 2007), med den skillnaden att barn med funktionsnedsättningar exkluderas oftare än barn utan funktionsnedsättningar (Odom 2002).

Forskning, som har som mål att undersöka varför barn med funktionsnedsättningar är exkluderade från kamratgemenskap i förskolan, förklarar att exkluderingen beror på barnens funktionsnedsättning. Studierna påvisar att funktionsnedsättningar som försvårar för barn att hantera sociala kontakter, att reglera emotioner och känslor (Guralnick 1999, Guralnick et al 2006a, Guralnick 2006b, Odom et al 2006, Koster et al 2009) och att kommunicera (Koster et al 2009) försvårar social delaktighet med jämnåriga. Andra forskare beskriver att barn uttrycker utanförskapet med ilska och olika svårhanterliga beteenden (Murray och Greenburg 2006). Ytterligare andra förklarar att svårigheterna beror på att barn med och utan funktionsnedsättning har svårt att förstå varandra. Studier visar att skillnader i synförmågan kan skapa olikheter i hur barn uppfattar omvärlden, och dessa olikheter kan försvåra relationen mellan barn med och utan synnedsättning (Janson 1993, 2001,

2004). Likaså har barn med och utan autism svårt att kommunicera, då barn utan autism inte känner igen eller förstår de sociala signaler och svar som barn med autism använder (Choi och Nieminen's 2005).

Perspektiven, som dessa slutsatser ingår i, betonar individen eller interaktionen mellan individer. När det gäller barn utan funktionsnedsättning använder forskare mestadels ett perspektiv som betonar kontexter som förklaring till varför barn utesluts från kamratinteraktioner. Löfdahl (2007) hänför utanförskapet till normer i kamratkulturen.

> The children are all aware of the content of the explicit rules, which emphasizes exclusion. It seems as if they interpret the rules in a way which is adequate in relation to their ongoing construction of a social structure of the group (ibid. sid.187).

Emilsson och Folkesson (2006) finner orsakerna i strukturerna i förskolan samt i förskollärares agentskap.

> [S]trong classification and framing risk restricting children's participation and a weak classification and framing can promote children's opportunities to participate on their own terms. Important issues for children's participation were found to be a participant teacher who creates meaningful activities, where teacher's control is about being emotionally present, supportive and responsiv (ibid. sid. 219).

Att förklara delaktighet ur ett individperspektiv skapar ett dilemma. I individperspektivet ses individens funktioner som orsaken till social exkludering och som komplicerar social delaktighet. Det innebär att en individ får vara bärare av orsaken till exkluderingen fast fenomenet är socialt konstruerat.

Det är även problematiskt att helt förlägga svårigheter med att förstå varandra till interaktionen mellan individer, eftersom interaktionen påverkas av den kontext i vilken interaktionen pågår.

Utgångspunkten i denna avhandling är att det finns en relation mellan människors handlingar och strukturer. En struktur tenderar att bestämma villkoren för individers handlingar, och de villkorade handlingarna orsakar det som sker i förskolan (Danermark et al 2003). Det är således relationen mellan strukturen och individernas handlingar som inverkar på hur individer kan förstå varandra, och om social delaktighet möjliggörs i en interaktion. I Argumentet att strukturer påverkar handlingar är i linje med Bronfenbrenners (1979, 2005) ekologiska modell, i vilken miljöns påverkan på barns beteende betonas. Wendelborgs och Kvellos (2010) forskning visar något liknande. De menar att svårigheter i kamratinteraktioner mellan barn med funktionshinder eller särskilda behov och barn utan funktionsnedsättning delvis beror på hur skolorna organiserar sin pedagogik. Ju mer barn med funktionsnedsättning tas från sina klassrum för att få specialundervisning, desto mer minskar deras chanser att få tillgång till sociala relationer med

sina klasskamrater. Med andra ord, om organisationen signalerar att barn med funktionsnedsättning inte kan delta i klassrummet, kan man knappast förvänta sig att klasskamraterna ska inkludera dem i kamratsamvaron.

Genomgången av tidigare forskning om social delaktighet för barn i förskola visar att studier om barn med funktionsnedsättning oftare än studier av barn utan funktionsnedsättningar har ett individ-, eller interindividuellt perspektiv, och orsaker till exkludering förklaras med barnens funktioner eller barns funktionella skillnader**.** Den epistemologiska ståndpunkten för avhandlingen är att individer har relationer med strukturer, som villkorar handlingsutrymmet för den intersubjektiva interaktionen och därmed individernas handlingar. Enligt denna ståndpunkt kan inte frågan om hur social delaktighet respektive social exkludering uppstår i förskolan enbart besvaras genom individens funktioner eller interindividuell förståelse för varandra, utan som en relation mellan struktur och människors handlingar.

Nästa avsnitt i avhandlingen behandlar därför tidigare studier som har undersökt hur förskolans struktur påverkar förskolans praktik. Detta görs för att få förståelse för hur barns sociala delaktighet påverkas av förskolans struktur. Studierna är gjorda i Sverige, och strukturer betecknas i studierna som kontext, diskurs, nätverk, miljö, struktur, kultur, sociokultur, eller som en sammansmältning mellan struktur och aktör.

Tidigare studier om strukturell påverkan i förskola

Nutidens liberala politik med ekonomiska och individualistiska förtecken och ett rationellt tänkande, sätter villkor för förskolans läroplan och andra politiska riktlinjer för förskolan (Dahlberg och Moss 2005). Enligt läroplanens mål och riktlinjer bör barn fostras och förberedas för att bli dugliga och ansvarstagande medborgare i ett liberalt samhälle (ibid.). Förskolan blir således en av samhällets organisationer som har ett politiskt uppdrag att sträva mot (Palla 2011).

För att uppnå detta har förskolans struktur en teknisk instrumentell inriktning, med målinriktade modeller som effektivt kan styra barns utveckling (Dahlberg och Moss 2005). Här finns teorier som lutar sig mot utvecklingspsykologi, vilka definierar barns normala utveckling, socialisation och lärande (Nordin-Hultman 2004, Dahlberg och Moss 2005). Granbom (2011) påtalar i sin studie att läroplanen för förskolan har en mer postmodern syn på barn. Barnet skrivs fram som ett kompetent barn, som aktivt tar del i sin utvecklingsprocess, och utvecklas genom samspel med andra individer. Granbom visar att dessa två perspektiv, det postmoderna och det individuella, finns samtidigt i förskolan och påverkar praktiken. Det individualistiska perspektivet dominerar dock, eftersom det har en lång tradition i förskolan.

Strukturen sätter ramar för personalens handlingsmöjligheter, vilket skapar en likriktning i gruppen (Moss och Dahlberg 2005, Markström 2005).

Man talar om tidiga insatser, investeringar för framtiden, utveckling av barn, kvalitet, resultat, den bästa praktiken och färdig för skolan (Moss och Dahlberg 2005). Individuella utvecklingsplaner, kartläggningar och åtgärdsprogram används för att följa barns utveckling, vilket kan få betydelse för hur vuxna kategoriserar barnet och ger det en förskoleidentitet (Palla 2011). Individualiseringen, som planer bygger på, kan vara svår att problematisera då den är inbäddad i ett positivt epitet, med fokus på det kompetenta barnet (Granbom 2011).

Relationen mellan strukturen och personalens handlingar skapar förskolans atmosfär. Johansson (2003) har definierat tre variationer av förskoleatmosfärer. En variant kallar Johansson för ”samspelande atmosfär”. Denna karaktäriseras av en lyhördhet för vad barnen gör och säger och en avspändhet inför överträdelser av gränser. De vuxna är nyfikna på vad barnen företar sig och är intresserade av att förstå barns upplevelser. Atmosfären är accepterande och uppmuntrande. Förskolor med denna atmosfär kan skapa det Jonsdottir (2007) kallar inkluderande miljöer där barn lär sig att acceptera olikhet och hantera samspel med oliktänkande.

Johansson (2003) visar även på två andra förskoleatmosfärer: instabila respektive kontrollerande. Den ”instabila atmosfären” innefattar både en närhet till barnen och ett visst emotionellt avstånd. De vuxna pendlar mellan en närvaro och en vänlig distans, vilket gör att de vuxna ibland inte ser eller svarar på barnens initiativ eller avsikter. Atmosfären är präglad av obalans och motsägelser. Den ”kontrollerande atmosfären” utmärks av vuxnas strävan efter kontroll. Denna ordning är framträdande i de vuxnas förhållningssätt. Atmosfären är dämpad med få känslouttryck och karaktäriseras av maktkamp med konflikter, oro och negativ stämning. De vuxna försöker få grepp över vad barnen gör och var de ska vara, ofta utan att det riktigt lyckas. I förskolor med dessa båda atmosfärer utvecklas lätt en exkluderande miljö då barn inte får hjälp att hantera olikhet, utan går in i kamp om vem som har rätt och utesluter de svaga och annorlunda (Jonsdottir 2007).

I enlighet med strukturen sätter personalgruppen upp mål för verksamheten och barnen (Nordin-Hultman 2004, Dahlberg och Moss, 2005, Arnér 2006). För att nå målen planerar personalgruppen aktiviteter, program och teman, samt gör så kallade kvalitetsundersökningar som hjälper till att bestämma vad som är bra verksamhet (Dahlberg och Moss, 2005). Personalgruppen organiserar tid, plats, rum och artefakter för barnen, vilket försvårar barns inflytande över sin vardag och sätter gränser för barns ageranden (Nordin-Hultman 2004). Personalgruppen planerar på så sätt hela förskoledagen, delar in barnen i grupper och beslutar om vad och när de ska göra olika saker, vilket hindrar barnen att få tillräckligt utrymme till egna aktiviteter (Arnér 2006).

Lek ses som viktig, lärande och god. Normen är att alla barn ska leka, men lekar får inte innehålla vad som helst (Tullgren 2004). De bör handla om omsorg och vård med fokus på mat och familjelekar (ibid.). Det är alltså

viktigt att barn leker, att de leker på ett lämpligt sätt, vid speciella tidpunkter och med vissa kamrater (Palla 2011). Leken ska således falla inom normen för vad vuxna anser vara en god utvecklande lek, och alla barn ska få vara med och leka (Tullgren 2003). De vuxna kan styra leken genom att vara med i den och korrigera handlingarna på ett effektivt och osynligt sätt, eller observera och kontrollera den utifrån (ibid.).

Strukturen normerar både vuxnas och barns beteende och formar deras subjektivitet (Palla 2011). Rutinerna sätter gränser för möjliga sätt att agera, och den som bryter mot rutinerna blir problematisk och skapar oordning (ibid.). Normerna blir riktlinjer för normalitet med vars hjälp personalgruppen kan kategorisera barn i kategorierna normala/avvikande (Nordin-Hultman 2004, Dahlberg och Moss 2005, Arnér 2006). Den sociala konstruktionen av ålder och dess innebörd blir viktig när olika gränsdragningar runt det vanliga och det speciella upprättas (Palla 2011). När någon skiljer sig alltför mycket från det som är vanligt förekommande, eller i förhållande till vad barn bör kunna vid en viss ålder, väcker det oro hos personalen. Barnet blir speciellt när det inte bemästrar eller underordnar sig praktiken (ibid.). Men gränsen för det speciella är flytande, och kan förhandlas, förändras och förskjutas. Palla visar att olika förskolor har olika tolerans mot det avvikande. Den sociala strukturen kan således skapa variation i utrymme för barn att vara, göra och kunna (ibid.).

Det är oftast barnet som definieras som att ha hamnat utanför normen, och det är barnet som oftast blir betecknat som avvikande (Nordin-Hultman 2004, Dahlberg och Moss 2005, Arnér 2006). Det är sällan som förskolans struktur problematiseras.”Processes and problems are individualized, while the educational context more often is taken for granted and left without reflection” (Nordin-Hultman 2004 sid. 202).

Trots att förskolan är en inkluderande institution har förskolan den diskursiva makten att definiera och iscensätta vem som ska komma att konstrueras som speciell, och hur detta speciella ska uppfattas och tas om hand (Palla 2011). Granbom (2011) visar i sin studie att viss personal inte tycker att alla barn passar in i förskolan. Denna idé grundar sig i att alla barn har olika förutsättningar för socialt samspel, och vissa bör få slippa konfrontera den täta relationen som finns i förskolan (ibid.).

Barn som anses avvikande bedöms behöva stöd i sin utveckling mot normalitet, eller som Lutz (2009) framför det, för en anpassning till befintlig miljö. Dessa barn kan få beteckning ”barn i behov av särskilt stöd”, och pedagogerna kan söka extra personalresurser för dem (ibid.). Pedagogerna anför att det är för att kunna lyfta ur barnet ur barngruppen för individuell träning, eller för att tillgodose barnets behov (ibid.). Lutz menar att det tyder på en strävan mot mer segregerande lösningar. Åtgärder utgår från det enskilda barnet, och kopplas till teoretiska konstruktioner rörande olika delar i barnets utveckling. Individperspektivet blir rådande, och därför söks förklaringar till barnets svårigheter hos det enskilda barnet och miljön problemati-

seras därmed inte. De fördelar som då skapas för barnet anses väga tyngre än eventuella risker för barnet att bli utpekad som annorlunda och stigmatiserad, vilket motverkar inkludering (ibid.).

Barngruppen i en avdelning i förskolan skapar en kamratkultur genom att tolka och reproducera vuxnas handlingar (Corsaro 2005). De skapar bland annat en statushierarki mellan sig. Mindre och yngre barn får lägre makt än äldre barn, vilket är i linje med vad de vuxna gör när de skiljer ut mindre från större barn och bestämmer vad de kan och får göra (Löfdahl 2007). Ett annat kännetecken på tolkande reproduktion är att barn skapar sin mening om hur man respekterar varandra, tar ansvar för varandra och ger varandra omsorg genom att tolka och reproducera de vuxnas sätt att visa dessa begrepp i handling (Karlsson 2009).

Dessa studier visar genomgående att den nuvarande dominerande strukturen i förskolan möjliggör för personal att underlåta barnens röster att träda fram på ett sätt som ger dem inflytande i sin vardag. Detta innebär, enligt Sinclair (2004), att barnen inte ges offentlig och personlig delaktighet i sin vardag.

Studierna visar även att strukturen tillåter att personalgruppen kan skapa kategorierna oacceptabelt beteende/acceptabelt beteende. De strukturer, som forskarna beskriver, möjliggör således för personal att dela in barn i grupper. I en grupp finns barn som fungerar bra, och i en annan grupp finns barn som fungerar mindre bra och definieras som avvikande. Personalgruppen utesluter dem från viss aktivitet, eller ”lyfter ut” dem från den vanliga verksamheten för individuell träning. Det hindrar barnen från att vara socialt delaktiga tillsammans med de övriga barnen på förskoleavdelningen.

Studierna visar också att barngruppen skapar en egen kamratkultur genom att tolka och reproducera det vuxengruppen gör. De kan således upprepa uteslutningen av de barn som vuxna markerar som annorlunda.

Genomgången av den tidigare forskningen understryker att det finns möjligheter liksom hinder i förskolan för barn att vara socialt delaktiga i förskolans aktiviteter. Vissa forskare påstår att hindren beror på barnens funktioner eller funktionella skillnader, medan andra menar att det beror på den rådande strukturen. I avhandlingen söks orsaken till exkludering i dialektiken mellan struktur och individens handling. För att förklara hur denna relation möjliggör respektive hindrar social delaktighet från att uppstå i förskolan behövs en förklarande modell för social delaktighet. En sådan modell utvecklas i kapitel 3.

Ontologisk utgångspunkt för social delaktighet

Som en utgångspunkt för modellutvecklingen ges fenomenet social delaktighet en ontologisk förankring. Den baseras på människans intersubjektiva handlingar som står i relation till olika strukturer.

Människan har en medfödd, biologisk förankrad socialitet (Stern 1985, Bowlby 1988, Trevarthen 1993). Det betyder att vi är födda med en disposition att uppleva världen intersubjektivt, och uppfatta världen genom gemensam aktivitet (Frønes 2007).

> Människan fungerar således endast i kollektiv, och har speciella egenskaper att klara detta. Några typer av små kollektiv med ansikte- mot- ansikte- relationer utgör kärnformer för mänsklig samvaro och finns i alla sammanhang där människor verkar (Lundquist 2007 sid. 23).

I dessa grupper finns en elementär form av ömsesidigt erkännande, en ontologisk kärna som föregår kognitionen. Kärnan består av öppenhet och hängivenhet, vilket möjliggör detta varande (Honneth 2005b). Vi reagerar på varandra, och måste, enligt Asplund (1987), svara på den Andres existens. Detta svar kan alstra två olika handlingar, ett igenkännande och inneslutning av den Andre respektive ett utestängande av den Andre (Fareld 2012). Dessa handlingar är effekter av mekanismer som finns under den observerbara nivån, och aktiveras av människor i en specifik situation (Danermark et al 2003).

Människan som ontologiskt ”själv med andra” existerar inte i ett vakuum utan finns i en existerande natur och ett existerande samhälle, vilka sätter högst varierande villkor för hur självet kan interagera med den Andre. Interaktionen kräver således specifika sociala egenskaper hos självet, och de skrivs in genom socialisation av normer, värderingar, roller och positioner från samhällets institutioner (Brante 2001). De skapar mentala scheman (Sewell 1992), inre arbetsmodeller (Bowlby 1988), som gör att människor i samma samhälle svarar och interagerar med varandra på ett acceptabelt och förväntat sätt. Socialisationsprocesser homogeniserar sociala grupper genom att människan är benägen att kopiera vanligt förekommande beteende (Elder-Vass 2010). Denna normativa konformitet uppkommer för att individer önskar anpassa sig till det gängse beteendet i gruppen. Det sker inte nödvändigtvis för att vi tror att det är rätt och riktigt (Lundquist 2007), utan för att få vara kvar i gemenskapen, vara socialt delaktig i samvaron, och slippa ångesten för utanförskap (Hoggett 2009).

Människans handlingar villkoras således av olika sociala och kulturella strukturer (Danermark et al 2003, Elder-Vass 2010). Villkoren möjliggör och hindrar hur hon kan svara på den Andres existens, om hon kan bjuda in den Andre till social delaktighet eller om hon kan exkludera den Andre.

Förklaringsmodellen för social delaktighet utgår från denna ontologi samt från kritisk realism. Kritisk realism begreppsliggör förhållandet mellan strukturella villkor och individens handlingsutrymme, samt hur ett fenomen, som social delaktighet, kan uppstå i denna relation. Genom att utreda detta förhållande ökar möjligheten att förklara och analysera social delaktighet i förskolan. Kritisk realism baseras i avhandlingen på teorin om struktur –

agenskap enligt Archer (2003, 2007); kritisk realism enligt Danermark, Ekström, Jacobsen och Karlsson (2003) samt Elder-Vass (2010) och kausal realism enligt Brante (2001).

2. Kritisk realism – avhandlingens vetenskapsteori

Ontologi enligt kritisk realism

Vetenskapsteoretiskt grundas denna avhandling på perspektivet kritisk realism. Det realistiska i den kritiska realismen utgår från förekomsten av en objektiv verklighet, som existerar oberoende av vår kunskap om den. Uppfattningen skiljer sig från andra sorters realism genom att den betonar att våra sinnen är begränsade och ofullkomliga, och kan vilseleda oss från tingens eller fenomenens verkliga karaktär. Av denna anledning måste kunskap vara en process, något man uppnår, och det krävs arbete för att nå bakom eller bortom tingets eller fenomenets yttre. Kunskapen som nås är alltid ofullständig, men viss kunskap ligger närmare verkligheten än vad annan kunskap gör. Syftet med vetenskapen är därför att komma så nära som möjligt denna verklighet med hjälp av de begrepp vi utvecklar. Sammantaget, enligt Danermark et al (2003), kan då sägas att den kritiska realismen omfatta en ontologisk realism (att verkligheten existerar utanför betraktaren), epistemologisk relativism (att kunskap är föränderlig) och bedömningsrationalitet (det går på ett rationellt sätt att avgöra vilka kunskapsanspråk som vid en viss tidpunkt är mer giltiga än andra kunskapsanspråk).

I kritisk realism betonas ontologi före epistemologi i den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Det innebär att istället för att först ställa den epistemologiska frågan - hur kan vi få kunskap om fenomenet? - måste den ontologiska frågan - vad måste finnas för att fenomenet ska kunna existera? - väckas. Svaret på den frågan säger något om på vilket sätt vi kan nå kunskap om fenomenet.

Den grundläggande ontologin i kritisk realism är att vetenskapliga tolkningar och förklaringar om omvärlden är knutna till en differentierad social verklighet, som existerar oberoende av tolkningarna. Denna verklighet kan inte reduceras till det vi observerar, upplever eller föreställer oss. Det finns alltid en ontologisk klyfta mellan det som undersöks, det vill säga fenomenet i sig, och det som kan sägas om fenomenet. Klyftan kan endast överbrygga genom att studera fenomenets effekter på den sociala världen och begreppsliggöra dessa. Detta innebär att man kommer att förstå verkligheten genom de begrepp och teorier som konstrueras. Naturvetenskap och samhällsvetenskap skiljer sig härvidlag. Inom naturvetenskapen studeras fenomen som är naturligt producerade och socialt definierade, medan man inom samhällsvetenskap studerar fenomen som är både socialt producerade och socialt definierade. I denna avhandling studeras enbart den sociala världen. Det innebär att forskaren är en del av kunskapsproduktionsprocessen. Hon påverkas av det fenomen som studeras, och den kontext i vilken hon studerar fenomenet.

Detta medför att forskaren behöver ha både en kritisk distans till forskningsobjektet och en närvaro, det vill säga ha en förståelse för relationen mellan sig själv och den studerade kontexten.

Enligt kritisk realism är den sociala verkligheten differentierad. Den har ett djup. Den är differentierad i tre domäner: den empiriska domänen, den faktiska domänen och den verkliga domänen. Här beskrivs dessa domäner för fenomenet social delaktighet. På empirins domän kan man studera fenomenets effekter. Man kan observera om barn är socialt delaktiga i en aktivitet i en specifik kontext, eller om de är exkluderade. För att kunna upptäcka barns sociala delaktighet måste man ha en uppfattning om hur fenomenet kan tänkas ta form mellan människor, och urskilja detta i mängden av händelser. Observationerna är således både situerade och knutna till någon form av förförståelse. De är därför aldrig teorilösa.

Det är inte enbart de barn som observeras som i stunden är socialt delaktiga i en aktivitet eller socialt exkluderade från den. Delaktighet uppstår oberoende av observationerna, oberoende av vår förförståelse. Det betyder att barn blir socialt delaktiga utan att vi lägger märke till det. Det händer hela tiden omkring oss i den så kallade faktiska domänen. Inte förrän vi fokuserar på händelsen, uppmärksammar vi effekten av fenomenet, och har då förflyttat oss till empirins domän. Distinktionen mellan det empiriska och det faktiska handlar i princip om en åtskillnad mellan vår erfarenhet av världen, och världen som den existerar oberoende av oss.

Den grundläggande domänen är den så kallade verkliga domän. Den utgörs av de strukturer och mekanismer som orsakar de faktiska händelserna. Strukturer och mekanismer får således saker och ting att hända. I avhandlingen handlar det om vilka mekanismer som får social delaktighet respektive social exkludering att uppstå. Det är framför allt dessa strukturer och mekanismer som är kunskapens objekt. Kritisk realism förskjuter därmed fokus från empiriskt observerbara händelser, mot de strukturer och mekanismer som orsakar dem.

Verkligheten är inte bara differentierad utan även stratifierad. Den är hierarkiskt ordnad i olika strukturella skikt eller strata. Underst finns fysiskens stratum, sedan följer kemins, biologins, psykologins och sociologins stratum. Varje stratum har egna mekanismer, och mekanismerna på ett underliggande stratum möjliggör så det överliggande stratumet kan uppstå. Det innebär att det är utfallet av mekanismer som skapar den stratifierade verkligheten. Varje stratum är också stratifierat. Således är sociologin stratifierad i fem strata, enligt Brante (2001), det individuella, det interindividuella, det institutionella, nationella och det internationella stratumet. Det avgörande är att varje stratum har sina unika mekanismer som är rotade i, men som inte kan reduceras till, underliggande stratum. Kritisk realism beskriver denna relation mellan lägre och högre stratums mekanismer som emergens. I avhandlingen behandlas tre strata i den sociala verkligheten, det institutionella, det interindividuella och det individuella stratumet. Fokus ligger på det interindividuel-

la stratumet med den individuella som underliggande stratum och den institutionella som överliggande stratum.

I praktisk forskning, grundad på kritisk realism, ligger fokus på att identifiera och förstå de strukturer, mekanismer och processer som ligger bakom det omedelbart observerbara. Det är alltså utvecklingen av kunskap i form av teorier eller modeller om världen, och inte beskrivning och analys av händelser, som är det egentliga vetenskapliga syftet.

Centrala antaganden och begrepp i kritisk realism

För att skapa en förklaringsmodell för social delaktighet ska således strukturer, mekanismer och processer identifieras. För att möjliggöra det krävs teoretiska begrepp. Dessa fungerar som metodologiska verktyg när förklaringsmodellen konstrueras. Begreppen ges innehållsliga definitioner nedan.

Verkligheten består av relationer

Den sociala verkligheten består av relationer. I varje konkret situation uppstår en kombination av olika relationer mellan objekt, till exempel relationer mellan människor eller fenomen. Dessa relationer kan vara formella, substantiella, externa och interna (Danermark et al 2003). Formella relationer innebär att objekten inte har någon verklig relation med varandra, men att de har något gemensamt. Det kan till exempel vara en förskolegrupp där barnen är lika gamla. Fenomenet förskolegrupp står och faller inte med barnens ålder, vilket innebär att relationen mellan ålder och förskolegrupp är formell. Substantiella relationer betyder att det finns verkliga relationer mellan objekten, det vill säga utan relationerna existerar inte fenomenet. Dessa substantiella relationer kan vara av karaktären interna eller externa. De externa betecknar en verklig relation som är tillfällig, och interna att de är verkliga och nödvändiga för objektet. I fenomenet förskolegrupp finns substantiella interna relationer mellan rollerna förskollärare och förskolebarn. Om inte rollen förskolebarn skulle finnas så skulle inte heller rollen förskolelärare finnas, och då skulle inte fenomenet förskolegrupp existera.

Verkligheten är strukturerad

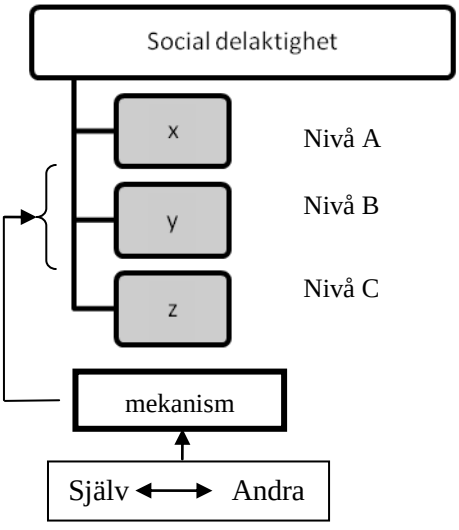
En struktur är en uppsättning substantiella, internt relaterade objekt. Objektens interna relationer skapar tillsammans ett fenomen. Det är således strukturens interna relationer mellan objekt, som skänker karaktär åt fenomenet, och gör det till vad det är och ingenting annat. Dessa relationer mellan specifika objekt är nödvändiga för fenomenets grundläggande egenskaper (Danermark et al 2003).

Olika fenomen har olika strukturella uppbyggnader. Social delaktighet har en specifik struktur, medan social exkludering har en annan. En kulturell struktur består av interna relationer mellan teorier, normer och värderingar

(Archer 2003). Social struktur består av interna relationer mellan roller, positioner och deras associerade praktik (Danermark et al 2003). I denna avhandling studeras sociala strukturer.

Strukturen uppkommer genom en social process, som produceras av en mekanism. Mekanismen i sin tur aktiveras av en interaktion eller av en handling (se figur 2). En mekanism kan definieras som ”a modus operandi that makes a situation transform or not transform into something else” (Brante 2001 sid 175). Transformationen skapar något nytt och eget, och det sker genom emergens. I emergensen formas ett komplext mönster, en struktur. Strukturen består av olika objekt med interna relationer mellan varandra. Objekten är i sig fenomen med krafter och mekanismer. Relationerna mellan objekten utvecklar emergenta krafter som får det nya fenomenet att emergera (Danermark et al 2003, Elder-Vass 2010). Emergens innebär uppkomsten av något kvalitativt nytt, utan att detta nya kan reduceras till egenskaperna hos objekten som utgör dess struktur.

Objekten i strukturen finns på olika strata. Den nya emergerande strukturen får därför en laminerad karaktär, det vill säga den är sammansatt av fenomen från olika nivåer (Elder-Vass 2010.). I figur 2 åskådliggörs detta genom att objekten x, y, z från nivåerna A, B, C har interna relationer med varandra.



Figur 2 Emergens av social delaktighet

Stratifiering av samhället

Man kan se samhället som stratifierat, vilket betyder att det är indelat i distinkta hierarkiska nivåer. Det som ger varje nivå dess form, det vill säga konstituerar denna ontologiska stratifiering, är att varje nivå har egna kausala mekanismer (Brante 2001, Danermark et al, 2003, Moll 2004, Elder-Vass

2010). Det är således mekanismerna som är stratifierade inte händelserna i samhället (Danermark et al 2003).

Brante (2001) beskriver fem nivåer av den sociala verkligheten. Den understa är den individuella nivån, vilken fokuserar relationer mellan komponenter inom individen. Här finns strukturer som lägger grunden för, eller utgör orsak till, individens socialitet och autonomi. På den interindividuella nivån studeras relationer mellan individer i direkta interaktioner. På den institutionella nivån studeras sociala roller, positioner och deras associerade praktiker. Här finns sociala strukturer som ger upphov till kausala mekanismer som ordnar kontexter i organisationer. På den interinstitutionella eller nationella nivån studeras relationer mellan institutioner och organisationer. Här finns strukturer som ger upphov till kausala mekanismer som ordnar samhället till en funktionell helhet. Den översta och femte nivån är den internationella. Här finns strukturer som ger upphov till specifika relationer mellan nationer.

Varje nivå har uppkommit genom en ”bottom up”- process, som har aktiverats från den underliggande nivåns mekanismer. Genom en emergens har någonting kvalitativt nytt uppstått. En ny struktur har skapats, som är relativt autonom i förhållande till den underliggande nivåns struktur. Den kan därför inte reduceras till ursprunget, eller helt förklaras av denna.

Den nya nivåns kausala mekanismer kan nu påverka den underliggande nivån genom en supervenient process. I denna ”top-down”- process både hindras och möjliggörs den underliggande nivåns processer, normer, värderingar och egenskaper. På så sätt ställer den övre nivån villkor för den undre nivåns strukturella gränser. Detta innebär att den institutionella nivåns strukturer begränsar och möjliggör, genom supervenienta krafter, handlingar som utförs mellan individer på den interindividuella nivån.

> The process of emergence and supervenience convey the principle that the different levels of reality do not consist of separate substances. Rather, they are constituted by different mechanisms, different forms of organization of matter with distinctive properties, powers, and outcomes in virtue of those forms of organization. (Moll 2004 sid. 60)

De olika nivåerna är skilda verklighetsstrata. Varje stratum har egna egenskaper som påverkar men som inte går att reducera till underliggande nivåer, däremot kan relationen mellan dem studeras.

Agentskap

Det är gruppens eller individens agentskap som skapar strukturerna och sätter dem i rörelse (Archer 2003). Agentskap är gruppers eller individers påverkansfaktor. Det gör val, ger kapacitet att kunna agera i världen och förmåga att skapa och reagera på strukturer. Agentskapet producerar, reproducerar och transformerar strukturen. Strukturen, när den är etablerad, villkorar agentskapet genom superveniens, det vill säga strukturen sätter vissa sociala

hinder för och ger vissa sociala möjligheter till agentskapet, vilka gruppen eller individen kan använda i handling.

Relation mellan struktur och agentskap

Strukturer och agentskap är olika storheter med olika egenskaper, och deras samspel sker över tid; emergens och superveniens är processer. Hos Archer (2003) är struktur och agentskap kopplade till varandra i en dualism. Det innebär att struktur och agentskap är skilda strata, det vill säga de finns på olika nivåer och har olika mekanismer och krafter. De är därför åtskiljbara, men de är inte ontologiskt separerbara. Den sociala verkligheten är alltid strukturerad och agentskap är ständigt verksamt. Analytiskt är det dock nödvändigt att skilja dem åt för att kunna undersöka deras samspel. Det man då ser är att strukturer är beroende av individers eller gruppers agentskap, och agentskapet villkoras av strukturerna.

Strukturer har emergerat från agentskapet, som de också medieras från, men de är inte reducerbara till agentskap. När de väl har etablerats föregår de agentskapet, och villkorar detta genom superveniens. På så sätt föregår strukturerna varje individ eller grupp, och formar den sociala kontexten som individen eller kollektivet lever i. De sociala interaktionerna utgör den miljö i vilken strukturerna reproduceras eller transformeras.

Sociala strukturer

Sociala strukturer innehåller relationer mellan roller, positioner och associerade praktiker (Danermark et al 2003). Deras generativa krafter utövar, genom superveniens, begränsningar och möjligheter på individers eller kollektivs handlingar (Danermark et al 2003, Moll 2004).

Det medför att individer som intar roller är strukturellt placerade i förhållande till varandra. Strukturer delar på så sätt in människor i olika positioner och de som innehar rollerna får positionsintressen att hantera (Danermark et al 2003). Vissa individer hamnar i en auktoritetsposition i förhållande till andra och vice versa. Några individer önskar upprätthålla sin position, och andra kan tänkas vilja förändra sin strukturella placering.

Den supervenienta kraften medför även att handlingarna i förhållande till den associerade praktiken villkoras. Strukturen sätter gränser för vad som är möjligt att göra i praktiken. Vissa individer och kollektiv kommer att uppleva begränsningarna i större utsträckning än möjligheterna. Detta beror på att de vill handla utanför strukturens gränser. Andra upplever möjligheterna i större utsträckning än begränsningarna, eftersom deras handlingar ligger inom det villkorade handlingsutrymmet.

Det är dock viktigt att poängtera att det inte finns något som determinerar individerna att handla på ett specifikt sätt för att främja strukturens inneboende intressen, men varje handlingsalternativ är förenat med olika kostnader, så kallade möjlighetskostnader (Danermark et al 2003.). Förändring av en position liksom handlingar utanför det villkorade handlingsutrymmet är alltid förenligt med sociala kostnader.

De olika strukturella rollerna och deras positioner ger, som sagt, individer och grupper olika möjlighetskostnader och därmed olika frihetsgrader. Det innebär att vissa positioner för med sig lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än vad andra positioner gör. Detta kan exemplifieras genom positionen mellan förskollärare och förskolebarn. Förskollärare är i en auktoritetsposition i förhållande till förskolebarn, och deras positioner ger olika möjlighetskostnader. Förskolläraren har lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än vad förskolebarnet har. Om förskolebarnet vill förändra sin position kommer hon att behöva handla utanför det villkorade handlingsutrymmet, vilket innebär stora möjlighetskostnader. Dessa kostnader kan till exempel ge barnet ett epitet som bråkstake, det vill säga en person som har svårighet med sociala normer.

Mekanismer

Mekanismerna finns i strukturerna. De aktiveras av individers eller gruppers handlingar, och producerar sociala processer i vilka sociala fenomen och händelser uppstår. Detta innebär att individernas och gruppernas handlingar både är de utlösande faktorerna och effekter av sociala strukturers generativa mekanismer.

Strukturens mekanismer kan endast verka genom individers eller gruppers handlingar. Mekanismernas inflytande är därför beroende av hur de mottas och används av individerna. Effekterna av mekanismerna är inte direkta utan förmedlade. Förmedlingen sker genom att mekanismerna formar den situation i vilken individer eller grupper befinner sig.

Mekanismerna är således de krafter som producerar händelserna i världen, som får något att hända. Det innebär att det finns ett orsaksförhållande, eller kausal relation, bakom händelser av skilda slag som förklarar hur händelsen kom att ske. En kausal utsaga betyder inte att det finns universella empiriska regelbundenheter mellan orsak och verkan utan handlar ”om vad ett objekt är och vad det kan göra i kraft av sin natur” (Danermark et al 2003 sid 97).

I detta ligger också att mekanismerna existerar även när de inte ger upphov till en tänkt händelse. Relationen mellan mekanismer och deras effekter är således tillfällig. När en mekanism kommer att aktiveras och om den kommer att producera en händelse beror på hur individer agerar i den aktuella situationen. De kan handla på många olika sätt, därför att strukturer inte determinerar handlingarna utan endast villkorar dem.

Den sociala verkligheten är ett öppet system där det existerar många olika mekanismer. På grund av möjligheten att handla på olika sätt i samma situation kommer flera mekanismer att vara verksamma samtidigt. Vissa av mekanismerna förstärker och andra motverkar varandras effekter. Det medför att man inte kan vara säker på vad som kommer att hända i en situation utan man kan endast anta ett utfall. De kausala relationerna mellan mekanismer och deras effekter måste därför uppfattas som tendenser.

Resonemanget innebär att man inte kan vara säker på att social delaktighet kommer att uppstå i interaktioner bara för att människor så önskar. En motmekanism kan aktiveras, som producerar social exkludering. En tendens för att social delaktighet ska uppstå i en situation är när en specifik mekanism aktiveras och en motmekanism inte inhiberar dess effekt.

En analysmodell för social delaktighet

För att studera ett socialt fenomen bör man, menar Brante (2001), analysera tre samhällsnivåer. Man bör definiera på vilken nivå fenomenet som man vill studera uppträder, och på denna nivå analysera den sociala process genom vilket fenomenet emergerar. Man bör analysera nivån ovanför för att fastställa kontexten till fenomenet som genom superveniens möjliggör och begränsar den sociala processen. Vidare bör man analysera nivån under den studerade nivån för att finna dynamiken i den sociala processen, som gör mekanismer verksamma.

Barns sociala delaktighet i förskolan är lokaliserad till den interindividuella nivån. Det är på denna nivå som människor interagerar, och låter varandra bli socialt delaktiga i en gemensam aktivitet eller utesluter varandra från denna. På denna nivå bör man, enlighet Brantes modell, göra en analys av den sociala process som uppstår när individer möts ansikte mot ansikte. Nivån ovanför den interindividuella är den institutionella. På denna nivå bör en analys utföras för att karaktärisera de sociala strukturer som ger upphov till mekanismer som ordnar kontexten i vilken människor interagerar i förskolan. Dessutom ska nivån under den interindividuella nivån analyseras nämligen den individuella nivån. På denna nivå ska individens agentskap i relation till kontexten undersökas.

För att kunna förklara hur social delaktighet uppstår i en interaktion räcker det inte med de ovan nämnda analyserna. Man bör komplettera med en kausal och en strukturell analys. I en kausal analys abstraheras, genom retroduktion, den mekanism som producerar social delaktighet. I en strukturell analys abstraheras, genom retrodiktion, de objekt som genom interna relationer skapar den struktur som gör social delaktighet till det det är och ingenting annat (Danermark et al 2003, Elder-Vass 2010).

Retrodiktion innebär att man argumenterar sig fram till de objekt som fastställer de grundläggande egenskaperna i social delaktighet (Danermark et al. 2003). Dessa objekt är i sig egna fenomen med kausala krafter. Objekten finns på olika samhällsnivåer varför strukturen får en inre stratifiering (Elder-Vass 2010). I analysen går man från det konkreta till det abstrakta gång på gång. Man testar olika uttänkta objekt i praktiken för att se om det finns något samband mellan dem och social delaktighet. I detta arbete förkastas sådana objekt som inte har någon effekt på social delaktighet, det vill säga de har andra relationer än interna. De objekt som behålls är de som antas

måste finnas för att social delaktighet ska kunna existera. Det innebär att det finns substantiella interna relationer mellan objekten.

Genom dessa olika analyser har grunden till förklaringsmodellen för social delaktighet lagts. Analyserna kan placeras in i den kritiska realismens ontologiska differentiering av verkligheten. Även databearbetningen av den empiriska undersökningen kan placeras in i domänerna. Man får då en bild av hur relationen mellan förklaringsmodellen och databearbetningen ser ut. Detta illustreras i tabell 1.

Domän	**Förklaringsmodell skapas**	**Empirisk studie**
Empiriska domänen	Begreppsinsamling	Datainsamling
Faktiska domänen	Framtagning av förskolans strukturer som villkorar handlingar i situationer Framtagning av individens påverkan på situationer Retrodiktion av de objekt som har substantiella interna relationer och får social delaktighet att emergera i situationer	Data sorteras i situationer och strukturer Profiler på barns medverkan i situationer görs med hjälp av en matris, som är sammansatt av strukturer, de objekt som tillsammans skapar social delaktighets struktur och de situationer som barnen medverkar i.
Verkliga domänen	Retroduktion av mekanismerna som producerar social delaktighet och social exkludering	Utfallet av mekanismerna i handlingar analyseras i datans kontext, vilket påvisar hur den specifika förskolans strukturer tenderar att villkora barns sociala delaktighet i situationer.

Tabell 1. Analysmodell för social delakitghet.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att förklara fenomenet barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet. Det kräver svar på två frågor.

1. Vad är social delaktighet?
   - Hur kan social delaktighet definieras som socialt objekt?
   - Hur verkar objektet social delaktighet?
2. Vad krävs för att mekanismer ska producera social delaktighet i förskolan?

För att besvara den första frågan konstrueras en förklaringsmodell för social delaktighet utifrån studiens ontologiska antagande, begreppen emergens och superveniens samt relationen mellan struktur och agentskap. Den andra frågan baseras på antagandet om verkligheten som ett öppet system. Det innebär att det inte går att förutsäga vilka villkor som krävs för att mekanismer ska ge upphov till social delaktighet i förskolor. Det kan man endast ta reda på genom att studera praktiken. Förklaringsmodellen måste därför kompletteras med en empirisk undersökning.

Den empiriska undersökningen har två syften. Ett syfte är att undersöka om de förväntade sambanden mellan strukturer och agentskap och mellan den antagna mekanismen och dess utfall kan observeras som social delaktighet i praktiken. Det andra syftet är att studera hur detta samband i så fall är beskaffat.

Den empiriska studien kan spjälkas upp i ett antal frågor:

- Hur är strukturerna formerade i studiens förskoleavdelningar?
- Hur är personalens förhållande till barnens kamratgemenskap?
- Hur formas barns sociala delaktighetsprofiler i relationen med förskoleavdelningarnas olika strukturer?
- Hur formas specifikt barns, med Downs syndrom, delaktighetsprofiler i relation med förskoleavdelningarnas olika strukturer?
- Hur kan man förstå relationen mellan barns sociala delaktighetsprofiler och den enskilda förskoleavdelningens strukturer?

3. Förklaringsmodell för social delaktighet

I detta kapitel presenteras en modell för social delaktighet, utifrån vilken social delaktighet kan studeras empiriskt. Den bygger på de delar av kritisk realism som skrivits fram i förra kapitlet, och följer analysmodellen som visas i figur 3.

I kapitlet konkretiseras strukturerna på den institutionella nivån, vilka utgör förskolans kontext. Som bas för dessa strukturer finns två formella sociala strukturer som är lika för alla förskolor. Personalgruppen i varje förskola tolkar dessa. Utifrån tolkningen skapar de egna strukturer i form av omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis, vilka blir de lokala strukturer som villkorar handlingar i den specifika förskolan.

Därefter följer en beskrivning av hur individer på den individuella nivån antas relatera till dessa praxisar, samt hur intentioner som uppstår i individen emergerar som dynamik på den interindividuella nivån. På den interindividuella nivån beskrivs den sociala process i vilken social delaktighet uppstår.

Abstraktionen av mekanismerna som producerar social delaktighet och social exkludering beskrivs likaså abstraktionen av de objekt som utgör strukturen i social delaktighet.

Kapitlet börjar med en beskrivning av de sociala institutionerna: omsorg, undervisning/fostran och kamratgemenskap, som ligger till grund för förskolans läroplan och de formella strukturerna.

Institutionerna omsorg, undervisning, fostran och kamratgemenskap

Människor[3] har alltid skapat institutioner i förhållande till viktiga företeelser i livet som till exempel födelse och död (Douglas 1986). Dessa normativa praktiker kan, enligt Durkheim, betraktas som sociala fakta (Borglind et al 2009). Durkheim ansåg att de är sociala ting som är jämförbara med materiella ting, men de har andra strukturer (ibid.). Sociala strukturer består av roller, positioner och deras associerade praktiker, det vill säga vilka roller som kan intas och vilka relationer dessa roller har med varandra samt vilken praktik dessa roller finns i (Danermark et al 2003). När institutionerna är etablerade har de kraft att påverka ett helt kollektiv av människor genom att de skapar dispositioner i kollektivets individer som stadsfäster beteenden, vilka överensstämmer med institutionens strukturer (Elder-Vass 2010.). Dis-

[3] Den grupp av människor som skapar institutioner kallar Elder Vass (2010) för ‘norm circle’, och genom att institutionen opererar genom deras beteenden kan den sprida sig till andra människor.

positionerna ger således upphov till kollektiva tankestilar och handlingsstilar (Fleck 1997). Dessa ger människor en gemensam föreställningsvärld, skapar ordning och reducerar osäkerhet mellan människor (Lundquist 2007). Människor som tillhör denna gemensamma föreställningsvärld känner ansvar för att följa institutionerna, och förväntar sig också att andra medlemmar gör detsamma. De delar en kollektiv intention att följa institutionerna, vilket därmed karaktäriserar deras relationer (Elder-Vass 2010). Detta skapar känslan av ett ”vi” mot ”dem” som har andra inbördes gemensamma föreställningsvärldar (ibid.).

Omsorg, undervisning/fostran och kamratgemenskap är sådana företeelser som människor alltid har skapat institutioner kring. De är betydelsefulla aspekter av mänskligt liv, och är relaterade till människans överlevnad och artens överlevnad. Institutioner förändras med tid och plats, men är relativt bestående inom samma tid och plats (Archer 2003). Sålunda ger människor, inom ett specifikt samhälle, omsorg till sina barn, undervisar och fostrar dem och tänker om barnens kamratgemenskap på liknande sätt. Barnen kommer på så sätt att delta i olika institutionella sammanhang, vilka formar deras sätt att tänka om och agera i omsorgsrelationer, fostransrelationer, undervisningsrelationer och kamratrelationer. Formeringen blir till relationsminnen som Sewell (1992) formulerar som mentala scheman, och Bowlby (1988) som arbetsmodeller. Dessa scheman eller modeller blir aspekter av barnens identiteter och som de använder i nya interaktionella sammanhang (ibid.).

Förskolans sociala strukturer på institutionell nivå

Institutionerna ”omsorg”, ”undervisning/fostran” och ”kamratgemenskap” villkorar genom superveniens förskolan. Dessa krafter påverkar organisationen, som anpassar sin verksamhet efter institutionerna. Det ökar organisationens legitimitet, därför att verksamheten känns igen och skapar tillit (Lundquist 2007). Omsorg, fostran och undervisning är basen i förskolans läroplan och uppträder på den institutionella nivån i förskolan som sociala strukturer i form av en omsorgsstruktur och en sociopedagogisk struktur. Strukturerna är formella, det vill säga lika för alla förskolor. Genom formella strukturer skapas mönster av hur verkligheten kan förstås, vilket ger stabilitet åt förskolan som organisation.

De sociala strukturerna, omsorgsstrukturen och sociopedagogiska stukturen, består som framgått tidigare, av interna relationer mellan roller och positioner och deras associerade praktiker. Nedan beskrivs strukturerna.

Omsorgsstrukturen

I omsorgsstrukturen finns interna relationer mellan omsorgssökare/omsorgstagare och omsorgsgivare. En intersubjektiv interaktion mel-

lan dessa roller aktiverar en mekanism i strukturen, som möjliggör att social delaktighet emergerar i omsorgssituationer.

I förskolan intar vuxna rollen som omsorgsgivare, och barn intar rollerna som omsorgssökare och omsorgstagare. Relationen mellan rollerna är vertikal (Frønes 1995), vilket betyder att omsorgsgivaren har en auktoritetsposition i förhållande till omsorgstagaren. Vertikaliteten innebär att det är omsorgsgivaren som är ansvarig för kvaliteten på interaktionen och på hur omsorg ges. Omsorgsgivaren har därmed även lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än omsorgstagaren.

Omsorgspraktiken handlar om omvårdnad, om att ha omtanke om någon och ta hand om någon på ett hänsynsfullt sätt. Omsorgsnormer omfattar barns tillit till och förtroende för vuxna, känsla av trygghet, välbefinnande och behov av att bli tagna på allvar. Värderingen av omsorg är att den är viktig för barns relationer. Genom goda omsorgsrelationer lär sig barn att ge plats åt andra genom att lyssna på dem och kunna avläsa hur de mår, samt själv kunna ta plats för att uttrycka sig och hävda sin vilja. Detta skapar en samvarokompetens som påverkar barns skapande av ”känslan av ett själv”[4], vilket är fundamentet för identiteten och för upplevelser med andra människor (Stern 1985) och det livslånga lärandet (Bruce och Riddersporre 2012).

Omsorg är relaterad till människans medfödda socialitet, vilken tvingar henne att knyta an till personer som står henne nära oavsett kvaliteten på interaktionen. Sådana relationer behandlas i anknytningsteorin (Bowlby 1988). I teorin finns ett ontologiskt antagande om att partnerna anpassar sig efter varandra mot ett omsorgsmål. Objekten i denna relation är barnet som omsorgssökare och den vuxne som omsorgsgivare. Omsorgssökaren kan inte uppnå sitt mål, att få omsorg, om hon inte samspelar med omsorgsgivaren, och omsorgsgivaren måste samspela med omsorgssökaren för att kunna få sitt mål uppfyllt, nämligen att ge omsorg. Detta samspel ställer krav på att båda tar hänsyn till hur man upprätthåller närhet till den Andre, och hur man kan påverka den Andre så att målen kan uppfyllas. En av dessa samspelsformer är att vara och söka en trygg bas. Ett litet barn kan behöva en vuxen inom räckhåll, eller synhåll, för att fullt ut våga ägna sig åt att utforska sin omgivning. Ett äldre barn har införlivat den trygga basen, den har blivit en inre arbetsmodell, och klarar därför att utforska sin värld med kännedom om att en vuxen finns när man behöver den.

För att omsorgsgivaren ska uppnå sin del i samspelet bör hon känslomässigt engagera sig i barnets omsorgssökande, det vill säga fånga barnets känslor eller önskningar utifrån intensiteten, varaktigheten, rörelsen och upprepningarna i barnets uttryck, tolka dessa och återföra till barnet det omsorgsgi-

[4] Stern (1985) beskriver att känslan av ett själv handlar om att hitta det som är sig likt över tid och som finns kvar inom en, möjlig att känna igen, i olika situationer och tillsammans med olika människor.

varen har förstått. Detta samspel gör att barnet känner igen sig och upplever att det har blivit förstått (Stern 1985).

Den sociopedagogiska strukturen

I den sociopedagogiska strukturen finns interna relationer mellan lärare och elev. När dessa roller möts i en intersubjektiv interaktion, aktiveras en mekanism i strukturen varpå social delaktighet kan emergera i fostrans- och undervisningsaktiviteter.

I förskolan intas rollen som lärare av vuxna, och rollen som elev av barn. Relationen mellan rollerna är vertikal (Frønes 1995), med läraren i en auktoritetsposition. Läraren är därmed ansvarig för att göra undervisningen meningsfull, genomförbar och acceptabel för varje barn. Rollen som lärare ger lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än rollen som elev.

Praktiken handlar om den institutionsutbildning som samhällen organiserar i en eller annan form. Den grundar en moralisk ordning samt stipulerar hur kunskap kan lagras och överföras till en skara som ska förändras (Lundquist 2007).

Normen är att fostran och utveckling av förmågor och funktioner kan stimuleras genom målinriktad undervisning. Förväntningarna på fostran och undervisningen är att den bör möjliggöra för barn att erövra och bemästra önskvärda och eftersträvansvärda kunskaper samt att uppföra sig inom bestämda gränser.

Kunskap om lärande och utveckling i förskolan är, enligt förskoleforskare, oftast inspirerad av teorier som utgår från utvecklingspsykologi (Gars 2002, Nordin-Hultman 2004, Dahlberg and Moss 2005, Ekström 2007, Lutz 2009). Utvecklingspsykologiska teorier bygger på idén att barns förmågor utvecklas i steg eller faser, och varje steg innehåller förmågor och förväntningar som betecknas som ”normala”. Det individuella barnet jämförs med stegen, och normal utveckling betyder att barn ska nå dessa standarder av normalitet. Det kan göras genom fostran, undervisning och stimulans av barns förmågor genom någon form av pedagogiska och metodologiska strategier. Fokus ligger på framtiden, och barn betraktas som ”becomings”, någon som behöver skaffa kunskap för sitt kommande liv (Mayall 2003).

Personalgruppens respektive barngruppens agentskap

Följande avsnitt behandlar relationen mellan personalgruppens agentskap och de formella sociala strukturerna. Här beskrivs hur gruppen tolkar dessa och skapar egna strukturer i form av praxis. Praxis innebär överenskommelser om eller tyst vedertagna förfaringssätt. De avspeglar personalgruppens faktiska hållning till omsorg, undervisning och fostran, och visar sig i deras handlingar. Texten handlar även om barngruppens agentskap, som villkoras

av praxis, och hur barngruppen tolkar dessa och skapar genom reproduktion en egen struktur, den så kallade kamratgemenskapen.

Rent generellt kan sägas att människor som har samma levnadsförutsättningar formerar sig i grupper (Lundquist 2007). Gruppens kapacitet att handla är kraftfullare än medlemmarnas sammanlagda kraft. Det är relationerna mellan medlemmarna som skapar dessa ytterligare möjligheter. Archer (2003) kallar relationskraften för ”the combined productive activity”, vilket visar att gruppen i sig har kraft, det vill säga ett agentskap, att påverka (Elder-Vass 2010).

Personalgruppen i förskolan bildar en specifik form av agentskap, så kallad korporativt agentskap (Danermark et al 2003). En korporativ agent består av individer som har formella, specifika roller i förhållande till varandra, och ett mål att sträva mot som är formellt bestämt. Detta gör det möjligt att handla unisont, och det ger gruppen en emergent handlingskraft, som inte kan reduceras till de enskilda individers intressen. Korporativt agentskap har en särskild makt att påverka omgivande strukturer, en makt som här sker genom personalgruppens faktiskt, uttalade kausala krafter i form av kollektiva mål. Personalgruppen är således medvetet organiserad för att uppnå något uttalat och kan därför strategiskt forma och omforma strukturer. Som en emergerande konsekvens av korporativ interaktion formar personalgruppen de handlingar som är möjliga i förskolans kontext. De emergerande strukturerna får då formen av praxis.

Förskolebarn som grupp är en primär agent (Danermark et al 2003)[5]. En primär agent består av en grupp individer som har något gemensamt, vilket för dem samman i en informellt formerad grupp. Som primär agent lever barngruppen i de strukturer, praxis, som personalgruppen har skapat. Genom sitt primära agentskap reagerar gruppen på strukturen, tolkar och reproducerar den till en kamratgemenskap.

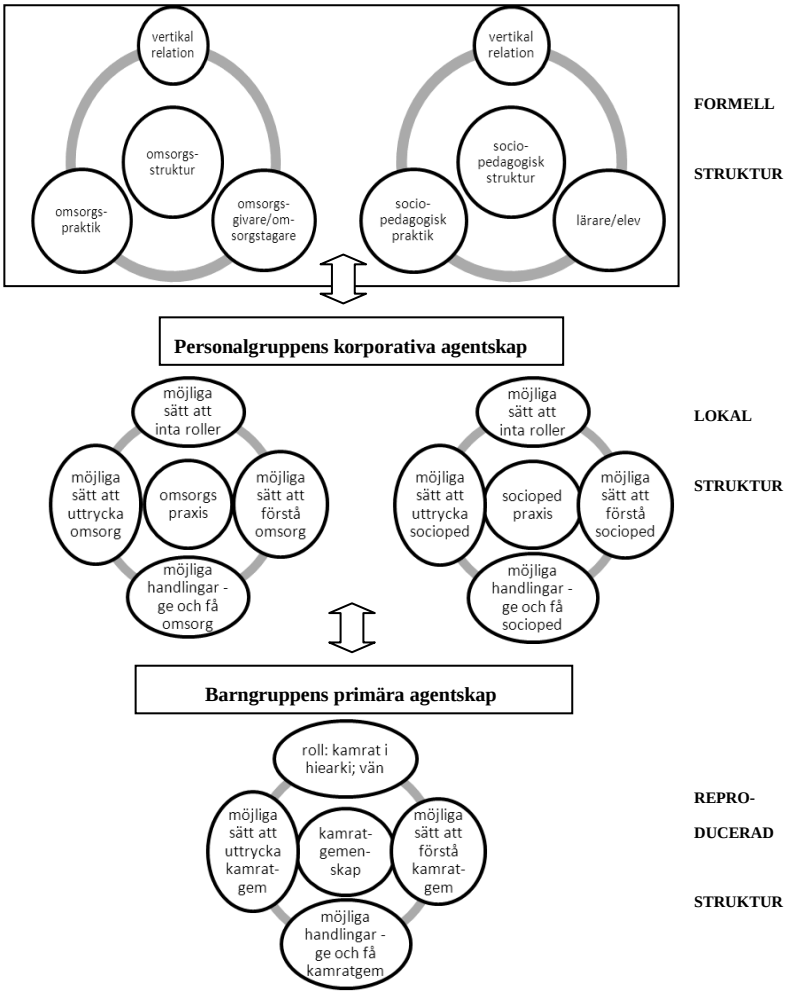
”Eftersom social interaktion är den enda mekanism som styr stabilitet och förändring, så bestämmer den också agentskapets egen reproduktion och transformation” (Danermark et al 2003 sid 150). På så sätt kan personal påverka sitt eget agentskap, men även barngruppens agentskap. Om personalgruppen, som korporativa agent, önskar att behålla sin makt gentemot barngruppen, som primär agent, och hindra den att bli korporativ och kunna agera strategiskt för sin sak kommer barngruppens agentskap att få begränsat handlingsutrymme. Spelet mellan dessa agentskap visas i kapitlet ”Bakgrund”, när barns mänskliga rättighet ”rätten att vara delaktig i offentliga beslut” ska genomföras. Maktrelationen mellan vuxna och barn antyder att det kan uppstå problem i detta sammanhang. Här verkar det som om vuxna,

[5] Elder-Vass (2010) kallar grupperna för ‘associations’. De innehåller individer som har ett förpliktigande mot varandra som sträcker sig över tid. Han delar in dem i ”informal association” vilka bygger på emotionella gemenskaper som till exempel vängrupper, och ”formal association” som bygger på gemensamma formella åtaganden för en organisation.

som korporativ agent, hindrar barn, som primär agent, att bli korporativa och få inflytande i offentliga beslut. Även när det gäller förskolebarns sociala delaktighet i förskoleverksamheten kommer storleken på handlingsutrymmena, som det korporativa agentskapet skapar, att vara betydelsefulla för barnens möjligheter att agera och interagera.

Korporativt agentskap

Personalgruppen som korporativ agent har således förmåga att påverka, skapa och handla (Danermark et al. 2003). Dock föregår omsorgsstrukturen och sociopedagogiska strukturen agentskapet, och sätter genom superveniens villkor för det korporativa agentskapet. Följaktligen både begränsas och möjliggörs handlingar, uppfattningar och avsikter (Archer 2003). På så sätt påverkar strukturerna den organisationsprocess i vilken personalgruppen tolkar och utvecklar de lokala strukturerna, det vill säga deras praxisar. I organisationsprocessen omvandlas individuella preferenser till kollektiva prioriteringar, och resurser (materiella resurser, information, personal och legitimitet) blir kollektiva kapabiliteter i form av gemensam kunskap, möjligt inflytande och möjlig handling (Lundquist 2007). I processen emergerar strukturen i *omsorgspraxis* och i *sociopedagogisk praxis*. Dessa strukturer består av interna relationer mellan möjliga sätt att förstå omsorg respektive sociopedagogik, möjliga handlingar för att kunna genomföra omsorg respektive sociopedagogik, möjliga sätt att uttrycka omsorg respektive sociopedagogik och möjliga sätt att inta omsorgs- respektive sociopedagogiska roller (se figur 3).



Figur 3 Förskolans formella, lokala och reproducerade strukturer

Omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis frambringar en gemenskap i personalgruppen. Gruppen får en gemensam social identitet, och jaget upplevs som ett kollektivt jag (Volkan 2004). Attityder, känslor och beteenden blir gruppnormer (ibid.), och den gemensamma kognitionen är grupplivets centrala drag (Lundquist 2007). Personalgruppen är således en arena för egenskaper och beteende, och inom denna sker en depersonalisering som ger medlemmarna grupptypiska drag – attityd- känslo- och beteendemässigt (ibid.). På det sättet byggs en ”vi-känsla” upp.

Personalgrupper består av individer med olika världsbilder, förmågor och kunskaper, och därför är varje grupp unik. Det korporativa agentskapet i olika förskolor antas därför tolka de formella strukturerna på något olika sätt

och skapa praxisar med något olika innehåll. Vissa kan tolka de informella strukturerna med en öppenhet mot världen, andra kan ge dem en snävare bild av världen, och de kan betona delarna i strukturerna olika starkt. Det innebär att praxisarnas handlingsutrymmen kan komma att få olika möjligheter och olika begränsningar i olika förskolor. Vissa personalgrupper, som korporativ agent, kan formera omsorgs- och sociopedagogisk praxis på ett mycket strikt sätt med ett snävt handlingsutrymme, där olikhet får begränsat utrymme, medan andra personalgrupper kan ha ett öppet förhållande mot världen och mot olikhet. Praxisarna antas på så sätt ge den specifika förskolan dess karaktär, identitet och atmosfär.

Fastän praxisarna är stabila är de inte huggna i sten, och det korporativa agentskapet kan förändra dem om de finner att de gamla inte överensstämmer med nya metoder och teorier (Archer 2003). Emellertid är det inte lätt att ändra en fastställd struktur. Det finns fyra hinder som försvårar förändringen enligt Chambers och Pettit (2004). De är: osynligheten i de styrandes dynamiska makt, det dominerande språket, fasta regler och förfaranden som förstärker befintliga maktrelationer, och bristen på kritisk inre reflektion.

Primärt agentskap

Gemenskap för förskolebarn, som i läroplanen definieras som lek, finns överallt i världen men leken sker på olika sätt. Gemensam lek ger en känsla av tillhörighet och duglighet. Detta är eftersträvnansvärt och barn tillbringar mycket tid med att försöka bli erkända som en del av en gemenskap med andra barn.

Corsaro (2005) beskriver att barn som ingår i en gemenskap uppvisar en gemensam uppsättning av sociala regler och rutiner för handlingar. Dessa ger barn en ömsesidig förståelse av omgivningen, genom vilken de kan tolka och förstå nya situationer. Medlemskap i kamratgemenskapen innebär att barn måste visa att de förstår och följer de sociala reglerna som gäller i gruppen. Medlemskapet måste således förtjänas (Frønes 1995). Om ett barn antas som medlem kommer det att bli erkänt som någon som har något att erbjuda gruppen och identifieras med ett ”vi” mot ett ”dem” utanför gruppen. Medlemskapet är dock aldrig en garant för att få delta i gruppens aktiviteter. Deltagande i gemensamma aktiviteter är en ständig utmaning för medlemmarna, och således utmärks kamratgemenskap av både social delaktighet och social exkludering (Corsaro 2005).

Vuxna är inte inneslutna i barns kamratgemenskap. De har inte tillträde till och står alltid utanför den. Genom sin gemenskap försvarar barn kollektivt sin självständighet mot vuxna, och kan på så sätt kontrolla en del av sin verklighet (Corsaro 2005).

Hur barn kan skapa dessa relationer mellan varandra är ett mysterium, men att de genomför dessa bedrifter är numera välkänt, och det verkar ske genom en gemensam social förmåga. I förskolan bildar de en grupp. Grup-

pen ger stabilitet och sammanhållning med långvariga band, närhet och en gemensam historia. Barngruppen har primärt agentskap och är inneslutet i omsorgs- och sociopedagogisk praxis som personalgruppen, som korporativ agent, har formerat. Genom sitt primära agentskap reproduceras dessa strukturer och en *kamratgemenskap* formeras (se figur 3). Det är en omvandling genom tolkning och reproduktion av strukturerna utifrån barngruppens förståelsehorisont, lusten till gemensam lek och orientering till ett oberoende från vuxeninblandning. Det är med andra ord aldrig frågan om en mekanisk reproduktion (Corsaro 2005). Kamratgemenskapen kommer därför att likna personalgruppens strukturer till sin karaktär, men den är inte identisk (ibid.).

I kamratgemenskap finns interna relationer mellan rollerna kamrat och kamrat och mellan rollerna vän och vän. När dessa roller möts i en intersubjektiv interaktion, aktiveras en mekanismen i strukturen varpå social delaktighet kan emergera i en gemensam lek.

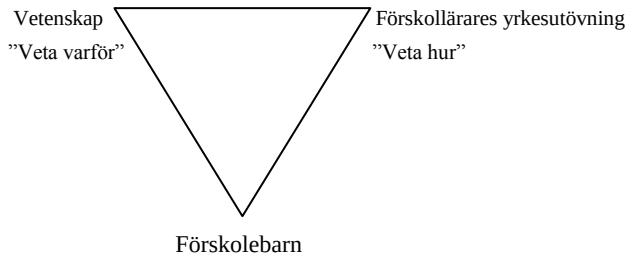
Kamratrollerna är organiserade hierarkiskt, med populära kamrater i toppen och mindre populära i botten, som barnen har skapat genom att positionera sig i förhållande till varandra (Corsaro 2005). Vänskapsroller är horisontellt organiserade, med ömsesidig tillit och respekt. Vänskapen garanterar att den Andre är ens lekkamrat (ibid).

Den individuella nivån i förskolan

På den individuella nivån i förskolan har individer relationer med förskolans praxisar. Individualitet innebär att människor inte är exakt likadana. De är genom en blandning av arv och miljö samt natur och kultur olika. Detta präglar deras sätt att fungera i olika situationer och roller. Sålunda kommer individerna i varje mikrosituation in med ett historiskt förflutet av möten i andra mikrosituationer.

De vuxna individerna i förskolan består av förskollärare, lärare med utbildning mot skolans tidiga åldrar, barnskötare och resurspersonal. Av tradition har de olika yrkeskategorierna delat ett gemensamt ansvar för verksamhetens innehåll och inriktning (Granbom 2011). I och med den nya reviderade läroplanen förtydligas förskollärarens ansvar för verksamhetens utformning (Utbildningsdepartementet 2010). Det bör medföra att olika yrkeskategorier får olika ansvarsområden. Synen på förskolan har förändrats från att ha fungerat som ett substitut för modern, det vill säga tagit över delar av föräldrarnas omvårdnad och tillsyn, till att bli en plats för utveckling och lärande (Granbom 2011). Denna omställning möjliggör en kompetensförändring för förskolläraren, eftersom hon kan framhålla den kunskapsbas som yrkesgruppen besitter (ibid.). Därmed blir förskolläraryrket en profession. Profession består, enligt Brante (2010), av tre entiteter: vetenskap, yrkesutövning och objekt. Objektet är i förskollärarens fall förskolebarn, som står i

fokus både för vetenskapens forskning och för förskollärarens ”behandling”. Den professionella triangeln illustreras i följande modell (se figur 4):



Figur 4. Förskollärares professionella triangle efter Brante (2010)

Relationerna mellan dessa entiteter är att vetenskapen studerar förskolebarn genom att observera och teoretisera dem och forma kunskap om till exempel omsorg, fostran, utbildning och lek, barn, barndom och barn med funktionsnedsättning. Vetenskapen upplyser förskolläraren, till exempel via utbildning till förskollärare, om vilka kunskaperna är och hur dessa kan omsättas i praktiken. Inlärningen skapar mentala scheman (Sewell 1992), som förskolläraren använder när förskolläraren står inför en situation i vilken hon vill påverka förskolebarnen. Därigenom kommer förskolläraren att bli en förmedlare mellan vetenskapen och dess objekt.

När förskolläraren börjar sitt arbete i en förskola fungerar förskolan som en resurs med befintliga kollektiva praxisar för omsorg, fostran och undervisning. Dessa praxisar villkorar förskollärarens agentskap, och möjliggör och begränsar hennes handlande.

Förskolläraren koordinerar sina mentala scheman med förskolans praxisar. Det innebär att en normativ konformitet skapas då individen anpassar sina tankar och handlingar till de som råder i förskolan (Lundquist 2007.). Denna socialisering standardiserar förskollärarens handlande så att hennes uttryck och handlingar får en kommunikativ funktion för gruppen. Det skapar tillit mellan individerna i gruppen, och behåller stabila sociala relationer, vilket är grunden för kollektivt beteende och produktivt samarbete (Lundquist 2007, Eisold 2010).

När enskilda barn träder in i förskolan utgör förskolan en specifik resurs med omsorgs- och sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap. Även barnen kommer till förskolan med personliga mentala scheman om omsorgs-fostrans-, undervisnings- och lekrelationer. Dessa har de dock inte format genom utbildning, utan genom erfarenhet tillsammans med sin familj. De har unika upplevelser med sig, vilka formar vars och ens förväntan på sig själv och andra. Detta innebär att varje barn har fått sina unika uppfattningar från familjen om vad som går för sig att göra och säga och vad som är mindre tillåtet eller fungerar sämre, och dessa kan vara mer eller mindre lika de besked som förskolans praxis ger.

För att passa in i förskolan måste barnen anpassa sina mentala scheman efter förskolans praxis. Denna socialisation gör dem till förskolebarn, och som sådana påverkas de genom superveniens av omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis. Superveniensen medför att de gör förskolans normer och värderingar till sina, och förskolan fostrar på så sätt barn att passa in i de befintliga strukturerna (Lutz 2009). Barnen får därigenom en dubbel kompetens, det vill säga en uppsättning handlingar som de använder hemma och en uppsättning som de använder i förskolan (Palla 2011). Dessa handlingar kan ibland de vara ganska olika varandra. Förskolebarn strävar efter att bli erkända som medlemmar i barngruppen som primär agent, och om de blir antagna kommer de att påverkas genom superveniens av kamratgemenskapen.

Vuxna och barn inrättar sig för det mesta efter förskoleavdelningens handlingsramar för att inte hamna utanför gruppen och bli sedd som dysfunktionell. Denna socialisation sker mestadels omedvetet. Individen formar sina verklighetsuppfattningar, grundläggande värderingar och roller utan att nödvändigtvis känna till källan. Individen tänker således inte på de val hon gör och de alternativ hon utesluter (Eisold 2010), om hon inte börjar reflektera över dem (Archer 2007). Reflektionen kan göra att individen konfronterar förskolans strukturer med andra verlighetsuppfattningar och värderingar, men det kan även innebära att individen väljer att följa förskolans handlingsramar trots att hon vet att hon kan handla annorlunda. Mestadels är förskolans strukturer omedvetna för individerna, och strukturerna villkorar individerna utan att de tänker på dem. Strukturerna tas för givna, och dess innehåll fungerar som en sanning för de inblandade. Individerna blir på så sätt en del av ett system. Det är viktigt att påpeka att aktören inte är slav under strukturerna. Individerna kan som ett minimun själva bestämma om de ska handla eller inte handla (Sewell 1992). Ingenting determinerar individerna till att handla på ett specifikt sätt för att främja strukturens inneboende intressen, men handlingsalternativ är förenade med olika kostnader. Det som tidigare beskrivits som möjlighetskostnader (Danermark et al 2003). Handlingar utöver strukturens villkor är alltid förenligt med höga sociala kostnader. Dessa kan visa sig i att individen stöts ut, ignoreras eller ses som en syndabock.

Individens intentioner skapar dynamik i interaktioner

Människan är en social varelse, som söker gemenskap med andra människor. Individen riktar därför sina intentioner mot den interindividuella nivån, där intentionerna emergerar som handlingar i form av känslor, behov, önskningar, frågor och svar. Individernas handlingar villkoras av strukturerna och påverkar deras handlingsmöjligheter. Det gör att de emergerande handlingarna uttrycks på ett anpassat sätt, så att andra individer i kontexten kan förstå dem och eventuellt erkänna dem. Dessa emergerande handlingar skapar en

dynamik i interaktionen som aktiverar såväl strukturer som mekanismer (Brante 2001).

Mekanismerna som producerar social delaktighet och social exkludering är viktiga att definiera för att kunna förklara hur fenomenen uppstår. Dessa abstraheras fram, som tidigare framhållits, genom retroduktion.

Retroduktion – på jakt efter mekanismer

"Retroduktion is to theorize the existence of underlying causal mechanisms that are responsible for the observable event" (Elder-Vass 2010 sid. 48). Man ska söka efter det objekt som startar den emergens som ger upphov till social delaktighet, det vill säga söka efter ett fenomen som om det inte fanns så skulle inte heller social delaktighet kunna uppstå. Danermark et al (2003) menar att det är klokt att börja testa någon redan uttänkt abstraktion, det vill säga "ett resultat av ett tankeexperiment i vilket en viss aspekt av ett konkret objekt har isolerats" (ibid. sid 359). Janson (2004), Mohlin (2004a)[6] och Koster et al (2007) har alla använt begreppet acceptans som ett viktigt objekt för social delaktighet. Acceptans definieras som den "sociala omgivningens subjektiva upplevelse av en given persons närvaro på en viss social arena" (Janson et al 2007 sid 31). Begreppet innebär att en persons godkänner att uppleva denna situation, vilket krävs för att människor ska vilja umgås

Lekexemplet i inledningen beskriver fyra barns lek i en dockvrå i en förskola och illustrerar både hur social delaktighet och hur social exkludering kan uppträda i praktiken. Tre barn exkluderar ett fjärde från sin lek, och samtidigt accepterar de att han finns i rummet och använder samma leksaker som de, det vill säga de godkänner att uppleva situationen. Detta antydera att acceptans inte är den mekanism som aktiverar social delaktighet. Barn kan acceptera ett barn i sin närhet, samtidigt som de totalt ignorera barnet som lekkamrat. Pearl et al (1998) fastslår att begreppet social acceptans inte kan beskriva det som krävs för att interaktioner mellan barn med och utan funktionsnedsättningar ska uppstå. Social delaktighet kräver således något annat än acceptans för att förklara dess existens.

Enligt den ontologiska utgångspunkten för social delaktighet är social delaktighet en nödvändighet för människans existens. Människan kan inte existera utanför en gemenskap med andra, utan en känsla av samröre och tillhörighet (Lundquist 2007). "Att tillhöra" innebär att vara *igenkännbar* i en specifik kontext. Detta medför att människan blir identifierad som en specifik individ som ingår i en gemenskap. Hon blir därmed *erkänningsbar*[7] som medlem av gruppen (Fareld 2012). Känslav av att inte vara erkännings-

[6] Mohlin använder komponenten 'informell tillhörighet' som han definierar som upplevelsen av att vara accepterad.

[7] Fareld (2012) använder ordet recognizable som jag har översatt till både igenkännbar och erkänningsbar.

bar antas väcka en rädsla eller ångest för utanförskap. Känslan handlar om att inte överleva, att inte vara trygg, att inte vara mätt och att vara ensam (de Waal 2011).

Ångesten antas driva människor till att agera och producera institutioner med strukturer som formar hur man fungerar tillsammans. När institutionerna väl är etablerade villkorar de människans handlingar, och underlättar därmed gemenskap i en grupp (Barbalet 2001). Känslor är således centrala för sociala processer och strukturer, eftrsom känslor införlivas både i individerna och i de strukturer de producerar (ibid.). På så sätt är känslan en länk mellan strukturen och gruppen (ibid.)

Känslan ”ångest för utanförskap” tolkas av gruppens agentskap och skapar ett strukturellt mönster för relationer mellan gruppmedlemmarna. Mönstret positionerar medlemmarna i förhållande till varandra och skapar reger för hur de ska uppträda mot varandra. Strukturen villkorar medlemmarnas handlingar då de interagerar med varandra, och leder dem i att veta hur de ska göra för att bli erkänningsbara (Barbalet 2001). Detta gör att medlemmarna i gruppen tenderar att sträva efter att följa strukturen för att bli erkända som gruppmedlemmar, erkända som jämlika de andra gruppmedlemmarna och erkända som någon som behöver gruppmedlemmarnas omsorg..

Gruppens strukturering av roller och positioner skapar en ojämn maktfördelning. Omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap innebär alla att vissa roller står i en auktoritetsposition i förhållande till andra roller. Denna positionering kan utgöra ett vågspel för erkännandet. Individer som intagit en roll och därmed får en auktoritetsposition kan neka en önskan om erkännande som en individ i en lägre position framför, liksom en individ i en lägre position kan neka att erkänna en önskan om ett gemensamt agerande som en individ i en högre positionerad roll framför. Detta innebär att det inte är säkert att erkännande alltid ges. Strukturen av roller och positioner antas således ge upphov till en osäkerhet om att bli erkänd.

Detta resonemang innebär att känslan ”ångest för utanförskap” är ett gruppfenomen. Det delas inte bara av grupper av individer inblandade i gemensamma sociala strukturer och processer, utan finns även med i bildandet och upprätthållandet av politiska och sociala identiteter och kollektiva beteenden (Barbarlet 2001.). Detta medför att individer strävar efter ett erkännande inom gruppen, såväl som mellan grupper och samhället i stort. Det är inte alltid social delaktighet uppstår, vilket visar att det finns mekanismer inbyggda i gruppens och samhällets strukturer som både möjliggör och hindrar detta fenomen.

Denna argumentation ligger till grund för uppfattningen att den mekanism som producerar social delaktighet är ”ömsesidigt erkännande”. Begreppet innebär att man identifierar, uppmärksammar och värdesätter varandra.

> Man känner igen den andre som en annan människa utifrån det som förenar. Men även utifrån det som särskiljer. Den andra människan uppmärksammas i bemärkelsen uppskattas och värdesätts (Fareld 2008 sid 42).

Flera filosofer behandlar erkännandebegreppet (Hirschmann 1989, Taylor 1995, Todorov 2001, Fraser 2003, Fareld 2008, 2012, Heidegren 2009). I avhandlingen används Honneths moralfilosofiska teori om ömsesidigt erkännande (2003a, 2003b, 2005a, 2005b). Hos Honneth handlar erkännandet i grunden om kvaliteten på mellanmänskliga relationer, och han ser erkännande som en social mekanism som genererar och upprätthåller social interaktion (2003a).

Mekanismerna, ömsesidigt erkännande och reifikation

Om vi återgår till lekexemplet i inledningen erkänner tre av barnen varandra som lekkamrater, men utesluter samtidigt det fjärde barnet genom att ignorerar hans lek. Detta kan begripas genom Honneths moralfilosofi (2003a, 2003b, 2005a, 2005b).

Det finns, enligt Honneth, en elementär form av erkännande, en ontologisk kärna av öppenhet och hängivenhet som föreligger innan människor börjar tänka och interagera. Erkännandet av varandra i handling uppträder därefter i olika grader. Det kan vara minimalt, inte finnas alls eller uppträda i en mer utvecklad, ömsesidig form.

I den ömsesidiga formen uppskattar och värdesätter man varandra och social delaktighet kan uppstå. Motsatsen sker då minimalt eller inget erkännande ges. Detta benämner Honneth som ”social respektlöshet”. Processen möjliggör för personer att inta en observerande hållning utan vidkännande eller inkännande av den Andre. Den Andre reifieras, det vill säga förtingligas genom att omvandlas från subjekt till objekt, och kan som ting uteslutas från den sociala situationen.

Om dessa uteslutningar sker ofta kan, enligt Honneth, exkluderingen ge symtom i form av negativa emotionella reaktioner såsom skam, ilska, frustration och rädsla hos den som utesluts. Känslorna kan utlösa motstånd och kamp eller dess motsats – socialt undandragande. ”Varje moralisk kränkning utgör därför en akt av personlig skadegörelse, emedan den förstör en väsentlig förutsättning för den individuella handlingsförmågan” (Honneth 2003a sid. 99).

Det ömsesidiga erkännandet ges, enligt Honneth, i tre former ”kärlek”, ”rättighet” och ”solidaritet”. Dessa är laddade med olika betydelser som påverkar människans självförtroende (kärleksformen), självrespekt (rättighetsformen) och självkänsla (solidaritetsformen). Människor strävar efter att bli erkända i alla former, men det finns ingen garanti för att bli det.

- Kärleksformen har med respekt för någons fysiska och psykiska välbefinnande att göra. Det innebär att erkänna den Andre med hänsyn till dennas konkreta behov utan tanke på att få något tillbaka.
- I rättighetsformen är erkännandet relaterat till medborgarskap och mänskliga rättigheter. Genom ett moraliskt ställningstagande erkänns den Andre som moralisk individ, vars existentiella status jämställs med alla andras.
- Solidaritetsformen innebär att man blir en del av en specifik gemenskap, genom att ens styrkor och meningserbjudanden erkänns som värdefulla för gemenskapen.

För att ta språnget från moralfilosofi till verklighetens praktik prövar jag att tillämpa Honneths moraliska ramverk på förskolans verksamhet, som bygger på omsorg, undervisning, fostran och lek. Ömsesidigt erkännande påverkar därigenom omsorgssituationer (kärlek), fostran/undervisningssituationer (rättighet) och i situationer mellan medlemmar i en kamratgemenskap (solidaritet).

- Omsorg innebär att en vuxen erkänner ett barn, genom att engagera sig i barnets behov och känslor, känna närhet till barnet och uppleva tillgivenhet för det.
- Fostran/undervisning innebär att alla barn erkänns äga samma rättigheter till undervisning och fostran, till stimulans i sin utveckling och till att bli betraktade som moraliska varelser som kan ta ansvar för sina handlingar.
- Medlemskap i kamratgemenskap innebär att barn erkänns som en tillgång till det gemensamma sammanhanget, som i förskolan ofta är leken.

Barn tenderar att sträva efter att bli erkända i dessa tre områden för att få bli socialt delaktiga i omsorgs-, undervisnings- och leksituationer, och för att få känna närhet, trygghet, tillit, jämlikhet och gemenskap.

Omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap är sociala strukturer och innehåller, som beskrivits tidigare, relationer mellan roller, positioner och deras associerade praktiker. Rollpositioneringen i strukturerna utgör en osäkerhetsfaktor för uppkomsten av social delaktighet. Det finns således en mekanism i strukturerna som möjliggör och en som hindrar social delaktighet. Den mekanism som producerar social delaktighet antas vara *erkännandemekanismen*. Mekanismen som antas motverkar erkänningsbarheten hämtas från processen som Honneth kallar social respektlöshet, nämligen ”reifikation”. *Reifikationsmekanismen* antas därmed framkalla social exkludering i praktikområdena. Dessa mekanismer aktiveras när människor

interagerar i omsorgs- undervisnings- fostrans- samt kamratgemensamma situationer. Dessa interaktioner sker på den interindividuella nivån i förskolan.

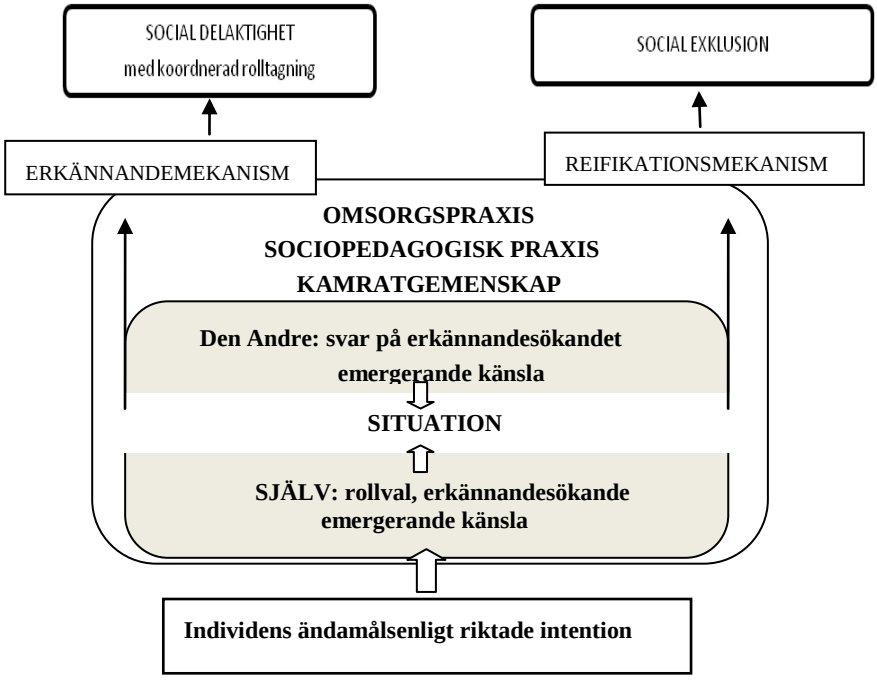
Den interindividuella nivån i förskolan

På den interindividuella nivån är det individers interaktioner som är i fokus. Individerna har direkta personliga kontakter med varandra. Mötet är en interaktion i vilken två eller fler individer är involverade i kommunikation. Dettta möte sker i en situation som villkoras av den specifika förskolans strukturer, omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap.

Det är på denna nivå som individer intar någon av de roller som strukturerna tillhandahåller. Rollerna är specificerade och positionerade i förhållande till varandra, och designade för att förskolan ska kunna genomföra sitt uppdrag (Eisold 2010). Generellt gäller att rollen reducerar handlingsmöjligheter till sådana som är förenliga med strukturen som rollen är en del av. Olika individer kan, inom strukturens ram, betona och använda rollen olika. Typiskt är att individer intar inte bara en roll utan olika roller vilka de konstant skiftar mellan (ibid.). I förskolan kan barn, som beskrivits tidigare, inta en roll som omsorgssökare, som omsorgstagare, som elev, som kamrat och som vän. Vuxna kan i förhållande till barn inta en roll som omsorgsgivare och som lärare. Individerna blir på så sätt strukturellt placerade i förhållande till varandra. Strukturen delar in rollerna i olika positioner, och vissa hamnar i en auktoritetsposition i förhållande till andra. Det ger positionerna olika möjlighetskostnader och därmed olika frihetsgrader. Detta innebär att vissa positioner för med sig lägre möjlighetskostnader och därmed fler frihetsgrader för handling än vad andra positioner för med sig. Lärare och omsorgsgivare är i en auktoritetsposition i förhållande till eleven och omsorgstagaren, vilket ger läraren och omsorgsgivaren lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än vad eleven och omsorgstagaren har.

Handlingar i form av känslor och önskningar emergerar på den interindividuella nivån, som beskrivits tidigare, från individens intentioner på individnivån. På den interindividuella nivån skapar de emergerande handlingarna en dynamik som aktiverar omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis eller kamratgemenskapen. Den aktiverade strukturen kommer att villkora den situation i vilken interaktionen sker. Individen intar en roll som hon tror kan ge henne det hon önskar, och som tar gestalt på ett sätt som strukturen tillåter. Individen söker ett erkännande av rollen hos en annan individ, vilken hon vill se som sin medaktör i en korrelerad roll. Detta frambringar en situa-

tion som kräver ett svar från den Andre[8]. Det räcker med att vistas i närheten av någon annan för att ett svar på önskan om erkännande ska vara obligatoriskt. Den Andre ställer omedvetet grundläggande strukturella frågor till sig själv som: vilken typ av situationen är detta?; vem är jag i rollen som efterfrågas?; hur lämpliga är olika handlingar för mig i denna situation? och vad i situationen är viktigt för mig?. Frågorna aktiverar den Andre och svaret emergerar som en känsla i interaktionen. Känslan kan antingen vara av kvaliteten ”du är erkänningsbar”, eller ”du är inte erkänningsbar”. Den aktiverar i sin tur antingen erkännandemekanismen eller reifikationsmekanismen i strukturen (se figur 5).



Figur 5. Emergens för social delaktighet och social exkludering.

Erkännandemekanismen aktiveras i omsorgspraxis när ett barn intar en omsorgssökarroll, en vuxen uppmärksammar barnet, ger barnet omsorg genom att inta en omsorgsgivarroll och barnet tar emot omsorg genom att inta en omsorgstagarroll, eller om en vuxen vill ge ett barn omsorg genom att inta en omsorgsgivarroll, barnet uppmärksammar det och tar emot omsorgen genom att inta en omsorgstagarroll. Erkännandemekanismen är verksam i

[8] Elder-Vass (2010) kallar situationen för ‘rollkoordinerad interaktion’, och menar att denna är mekanismen som utlöser kravet att den andre personen måste svara på den första personens rolltagande.

sociopedagogisk praxis när en vuxen vill undervisa ett barn, intar en lärarroll, vilket barnet uppmärksammar och tar emot erbjudandet genom att inta en elevroll. Den kan dessutom aktiveras om en elev söker stöd i en sociopedagogisk situation, en lärare uppmärksammar sökandet och ger eleven stöd. Erkännandemekanismen är verksam i kamratgemenskapen när ett barn vill leka med andra barn, intar en kamratroll som de andra barnen uppmärksammar. De andra erbjuder barnet inträde till gemenskapen genom att inta kamratroller gentemot det sökande barnet.

Reifikationsmekanismen aktiveras när den som söker ett erkännande för sin roll uppmärksammas men får inget erkännande. Mekanismen möjliggör istället att den svarande endast observerar den sökande utan medkänsla, inkännande och engagemang, förtingligar den sökande och utesluter henne från situationen (Honneth 2005b).

Mekanismerna producerar sociala processer. Erkännandemekanismen alstrar en emergens som ger upphov till nya interna relationer mellan objekt. Ur denna nya struktur emergerar social delaktighet, som möjliggör att roller koordineras. Reifikationsmekanismen startar en liknande emergens, i vilken social exkludering emergerar. Social exkludering hindrar att roller koordineras med varandra på ett sätt som gör att social delaktighet uteblir (se figur 5).

Den emergerande delaktighetsstrukturen

En struktur uppstår när objekt bildar en intern relation. Sålunda måste de ingående objekten som är nödvändiga för emergensen av social delaktighet ha interna relationer med varandra. Objekten kommer från olika sociala nivåer. På grund av det får strukturen en inre stratifiering (Elder-Vass 2010). Objekten sökes genom abstraktion, det vill säga man isolerar vissa objekt från en mängd olika objekt. Det innebär att man gör, som tidigare nämnts, en strukturell analys genom retrodiktion.

Olika forskare har kategoriserat olika aspekter (Janson 2004), komponenter (Mohlin 2004a) och teman (Koster et al 2007) av delaktighet. I retrodiktionen testas dessa för att se om de har någon nödvändig koppling till fenomenet social delaktighet. De objekt som antas vara nödvändiga för social delaktighet i förskolan är:

Objektet ”*tillhörighet till förskolan*” innebär att barn skrivs in i förskolan och att vuxna får ett arbete i förskolan. Detta möjliggör för barn att bli förskolebarn och för vuxna att bli personal i en specifik förskola. Genom objektet kommer de att tillhöra en förskolegrupp, vilket är nödvändigt för att kunna bli socialt delaktiga i situationer som utspelas i den.

Objektet ”*intersubjektiv interaktion som leder till vidkännandehandlingar*” innebär att individerna interagerar och ömsesidigt påverkar varandra, samt identifierar, uppskattar och värdesätter varandra som medaktörer i korrelerade roller. Denna interaktion leder till vidkännandehandlingar,

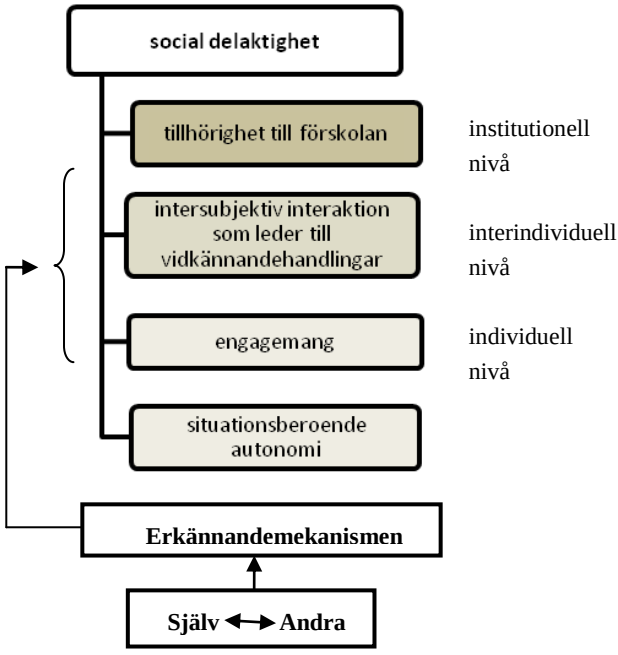
som kan uttryckas som ett leende mot den sökande, ett engagemang i den sökandes känslor och uttryck, inbjudan till situationen eller ett vänligt ord. Vidkännande visas när individen är igenkännbar och erkänningsbar.

Objektet ”*situationsberoende autonomi*” handlar om handlingsfrihet, handlingsmöjligheter och handlingsförmåga. Individen behöver ha förmåga att förstå den föreliggande situationen, kunna hantera den, och kunna ta ställning till om hon vill vara eller inte vara socialt delaktig i den. Hon behöver ha kapacitet och möjlighet att finna alternativ som kan påverka den. I sin påverkan behöver hon anpassa sig till situationen och de inblandade individerna. Dessa individer och situationer är inneslutna i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap, vilka villkorar handlingarna och skapar olika möjlighetskostnader och frihetsgrader för olika roller i strukturerna. Genom att handla utanför situationen som strukturen villkorar tar inte individen hänsyn till rådande handlingsutrymme och kommer därför att få svårt att bli socialt delaktig i situationer som är inneslutna i denna struktur.

Objektet ”*engagemang*” är en emotionell upplevelse i individen. Emotionen emergerar som engagemang i interaktionen mellan individer i situationen, och visar sig i individens närvaro i situationen.

De objekt som antas vara nödvändiga för existensen av social delaktighet kommer från olika strata (se figur 6). Från den *institutionella nivån* abstraheras ”*tillhörighet till förskolan*”. Från den *interindividuella nivån* abstraheras ”*interpersonellt handlande som leder till vidkännandehandling*”. Från den *individuella nivån* abstraheras ”*engagemang*” och ”*situationsberoende autonomi*”.

De interna relationerna mellan dessa fyra objekt antas utgöra delaktighetsstrukturen. Delaktighetsstrukturen grundlägger karaktären hos social delaktighet. Social delaktighet kan nu genom sin struktur, med egna krafter och mekanismer, villkora rollkoordinering och samhandling i en situation.



Figur 6. Emergens av delaktighetsstrukturen.

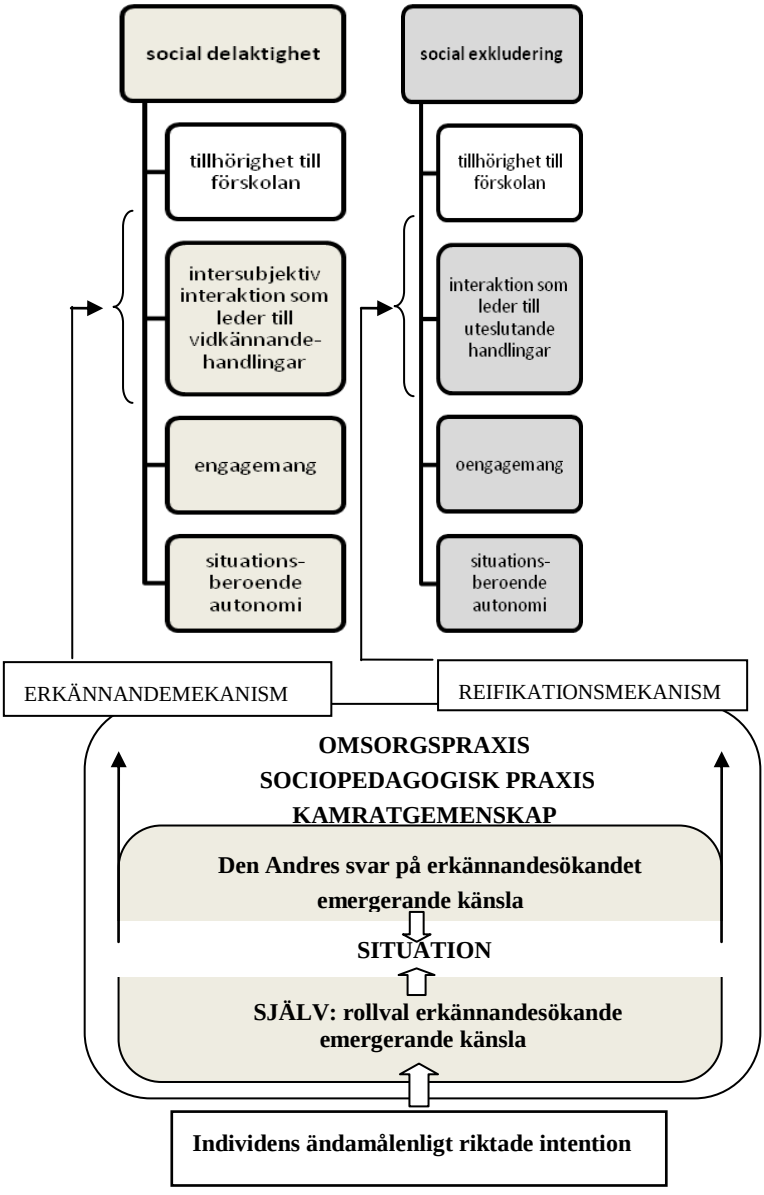
Förklaringsmodell för social delaktighet

Utifrån ovan beskrivna analyser kan en förklaringsmodell för social delaktighet skapas (se figur 7). Beskrivning av förskolans strukturer, omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis samt kamratgemenskap, har utförts. Dessa tenderar att villkora de situationer som individer i förskolan befinner sig i. De möjliggör vissa handlingar, roller och positioner samt hindar andra.

Analys av individens påverkan på den interindividuella nivån visade att individens intentioner emergerar som känslor, önskningar och handlingar på den interindividuella nivån. Dessa skapar dynamiken i processen, aktiverar strukturer och mekanismer.

Den sociala processen är analyserad genom en kausal analys och en strukturell analys. I den kausala analysen abstraherades *erkännandemekanismen* och *reifikationsmekanismen* genom retroduktion. I den strukturella analysen abstraherades objekten ”*tillhörighet till förskolan*”, ”*interpersonellt handlande som leder till vidkännandehandling*, ”*engagemang*” och ”*situationsberoende autonomi*” via retrodiktion.

Förklaringsmodellen för social delaktighet kan tillämpas på omsorgssituationer, sociopedagogiska situationer och kamratgemensamma situtioner.



Figur 7. Förklaringsmodellen för social delaktighet och social exkludering

4. Den empiriska studien

Detta kapitel handlar om den empiriska studien. Det inleds med en diskussion om skillnaden mellan praktiken och förklaringsmodellen för social delaktighet, med andra ord mellan det konkreta och det abstrakta. Därefter redogörs för studiens design, en flerfallsstudie. Urvalet av barn och förskolor beskrivs, och hur kontakten med dem togs. Sedan följer en framställning av den analytiska dualismen, som visar hur och varför man kan samla data som svarar mot förklaringsmodellen och forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna för den empiriska studien är:

- Hur är strukturerna formerade i studiens förskoleavdelningar?
- Hur är personalens förhållande till barnens kamratgemenskap?
- Hur formas barns sociala delaktighetsprofiler i relationen med förskoleavdelningarnas olika strukturer?
- Hur formas specifikt barns, med Downs syndrom, delaktighetsprofiler i relation med förskoleavdelningarnas olika strukturer?
- Hur kan man förstå relationen mellan barns sociala delaktighetsprofiler och den enskilda förskoleavdelningens strukturer?

Därpå redogörs för de metoder som används för att skapa och samla data, varpå några etiska dilemman framförs. Kapitlet avslutas med en beskrivning av bearbetningen av datamaterialet.

Förhållandet mellan förklaringsmodellen och praktiken

Ingen förklaringsmodell kan precisera hur social delaktighet i praktiken möjliggörs och begränsas av en förskolas praxisar och kamratgemenskap, eller hur dessa är formerade i en specifik förskola. Detta kan bara ske genom en konkret, empirisk analys baserad på en förklaringsmodell för social delaktighet, som i sin tur är grundad i en ontologi. Således är förklaringsmodellen och praktiken beroende av varandra, såsom olika sidor av samma mynt.

Praktik och förklaringsmodell, eller det vardagliga och det vetenskapliga, är olika instanser med olika förutsättningar och villkor. Gustavsson (2011) beskriver att skillnaden mellan dem ligger i deras olika kunskapsformer (vardaglig och vetenskaplig kunskap) och språk (vardagens respektive vetenskapens begrepp och termer), och skriver fram en pragmatisk brytningsteori, det vill säga en teori som visar var brytningen mellan det vardagliga och det vetenskapliga sker.

I praktiken finns vardagen med handlingar som baseras på praxis. Verkligheten tolkas av dess medlemmar och fångas i vardagliga begrepp, och

vardagskunskapen pekar mot en praktiskt orienterad kunskapsform. Dessa handlingar blir tillgängliga för forskaren genom observationer och samtal med deltagarna i praktiken. Forskaren transformerar dessa data och förhåller sig till dem såsom text under en tolkande process som skapar mönster. Tolkningsprocessen rör det vardagliga språket och den vardagliga förståelsen inom det sammanhang som studeras, men samtidigt också en vetenskaplig meningskontext. Det är här brytningen kommer in, eftersom olika kontexter får sina betydelser genom de diskurser som de ingår i. Vetenskapen innehåller termer som också förekommer i vardagsspråket, men som teoretiska begrepp får de en annan betydelse än den ursprungliga. En vetenskaplig beskrivning är alltså inte en enkel översättning av vardagsspråket till en vetenskaplig vokabulär. Detta skifte av diskurs innebär samtidigt ett skifte av verksamheter, en slags aspektväxling. Forskaren skiftar från den naturliga inställningen till en teoretisk reflektion, vilket kan visa något som från början inte var synligt. Med hjälp av en förklaringsmodell för social delaktighet kan något nytt uttryckas genom att den anknyter praktiken till etablerade begrepp och teorier.

Förklaringsmodellen som används i denna studie bygger på ett antagande om en erkännandemekanism som emergerar en delaktighetsstruktur med fyra ingående sociala objekt (se figur 7). Förklaringsmodellen kan ses om en brytningsteori som kan användas i analysarbetet för att påvisa villkor för social delaktighet.

Förhållandet mellan teori och praktik behöver således

> knappast grundas i att strikt induktivt eller deduktivt söka eller bryta invarianser, utan snarare i att konkretisera empirisk information i ljuset av kvalificerad teori. Snarare än att tillföras som en given abstraktion, kan teorin aktivt arbeta i kunskapsbildningen och på så sätt bidra till den kontextuella informationens integration i ett vidare mönster av bärkraftig argumentation. Mellan teori och empiri finns då en intern relation av successivt allt mer allmängiltiga ställningstaganden utifrån praktiska omständigheter (Fritzell 2009 sid. 200).

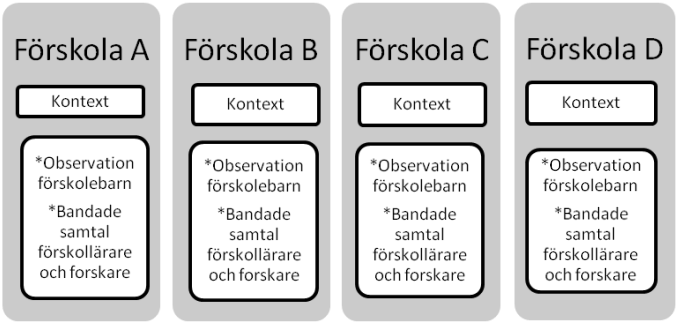
Dessa ställningstaganden kan generera en kunskap som visar något som var fördolt för vardagskunskapen, och som kan föras tillbaka till praktiken. Slutprodukten bör således ge en möjlighet till en förändrad vardagserfarenhet.

En flerfallstudie

Barn från en specifik avdelning i en förskola är inneslutna i samma omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap. Dessa strukturer tenderar att villkora deras interaktioner, genom att de möjliggör vissa och hindrar andra handlingar i de situationer som barnen befinner sig i. Man kan anta att strukturer i olika förskolor skapar olika villkor för handlingar, och därmed för emergensen av social delaktighet. Detta antagande påverkar ut-

formingen av studiens design på så sätt att varje förskoleavdeling bör ses som ett eget fall. Fallstudiedesignen möjliggör att villkoren för aktiveringen av erkännandemekanimsen kan studeras på varje avdelning. Genom jämförelser mellan fallen kan man få kunskap om strukturernas olika villkor, och hur dessa påverkar barnens sociala delaktighet i olika situationer.

Studien har en flerfallsdesign (Yin 2007), där fyra avdelningar i var sin förskola fungerar som var sitt fall. Designen har flera analysenheter och multipla datakällor. Förskolebarns vardagsliv observeras och samtal mellan förskollärare och forskare bandas. Kontexten där data hämtas villkoras av den specifika förskolans omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap (se figur 8).



Figur 8. Flerfallsstudien.

De förskolor som deltar i projektet ”Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan” är mer eller mindre olika i förhållande till varandra. Skillnaderna märks i förskolornas atmosfär, och i de handlingar som observeras under datainsamlingen. Atmosfären uppstår ur handlingarna som villkoras av strukturerna. På grund av det kan man anta att avdelningarna har något olika strukturer. En avdelning prioriterar kamratgemenskapen, en annan omsorgspraxis, på en tredje är barn med Downs syndrom och resursen strukturellt separerade från övriga barn och personal och på en fjärde leker barn med Downs syndrom tillsammans med barn utan Downs syndrom.

Från projektets förskolor valdes fyra stycken ut till avhandlingen genom en replikationslogik, vilket innebär att troligt resultat från databearbetning av barns sociala delaktighet i förskolorna kommer att ge olika resultat då förskolorna uppvisar olika formeringar av sin kontext. Detta är möjligt att göra när det finns ”ett teoretiskt ramverk som kan formulera såväl de betingelser under vilka en viss företeelse sannolikt uppträder som de betingelser under vilka företeelsen sannolikt inte uppträder” (Yin 2007 sid.69). I förklaringsmodellen för social delaktighet finns teoretiska antaganden om de betingelser som krävs för att barn kan bli socialt delaktiga och socilat exkluderade.

Genom att studera och jämföra fyra förskolor antas att en fördjupad förklaring av relationen mellan barns sociala delaktighet och förskolans strukturer kan nås.

Urval och tillträde till förskolor

I studien ingår förskolebarn mellan fyra och fem år samt förskolepersonal. Några av förskolebarnen har Downs syndrom. Barn med Downs syndrom och deras föräldrar har för det mesta kontakt med habiliteringen.[9] Habiliteringspersonal känner därför väl till barnen, och vet om och i vilken förskola de går.

Projektets forskare tog kontakt med verksamhetsledningen för Handikapp och Habilitering[10] i Stockholm, som var villiga att hjälpa till att finna barn med Downs syndrom mellan fyra och fem år, och som gick i förskola. Det genomfördes på så sätt att personal på habiliteringscentren[11] kontaktade barnens föräldrar, lämnade skriftlig information om projektet och frågade om forskarna fick ta kontakt med barnens förskolor. I de fall föräldrarna sade ja kontaktades förskolechefen för barnets förskola, och tillfrågades om hon/han var intresserad av att forskare träffade personalen för att ge en noggrann information om vad projektet gick ut på. Vid ett jakande svar fick antingen all personal på förskolan eller personalen på den avdelning där barnet med Downs syndrom gick information. Om personalen var intresserad att delta planerades tider för datainsamlingen.

Det var många dörrvakter som behövde öppna dörrar för att tillträde till förskolorna skulle möjliggöras. Det var verksamhetsledningen på habiliteringen som skulle se till att cheferna på habiliteringscentren ombad sina medarbetare att finna barnen. De i sin tur skulle be föräldrarna om tillstånd så förskolecheferna kunde kontaktas. Förskolecheferna skulle bli intresserade av projektet och ge sin tillåtelse till att förskolepersonalen kontaktades. Det var till slut förskolepersonalen som bestämmde om de skulle delta eller ej. När kedjan är så lång är det uppenbart att det tar längre tid vid vissa dörrar än andra, och ibland var kontakten med dörrvakten mer en relation än en händelse.

---

[9] Habilitering är en laglig rättighet för personer med medfödda eller tidigt i livet uppkomna, oftast livslånga funktionsnedsättningar. Rättigheten är inskriven i Hälso- och sjukvårdslagen. Habilitering är också en service som erbjuder rådgivning, stöd och behandling till dessa personer och deras nätverk. Habiliteringspersonal i Stockholm består av arbetsterapeut, kurator, logoped, psykolog, sjukgymnast och specialpedagog.

[10] Handikapp och Habilitering i Stockholm har bytt namn till Handikapp och Hälsa.

[11] Det finns tio habiliteringscenter i Stockholm, som tar emot barn upp till 16 år med utvecklingsstörning, rörelsehinder, motoriska utvecklingsförseningar, flerfunktionshinder. Habiliteringscentren har geografiska upptagningsområden. När barnen fyller 16 år är de välkomna till habiliteringscenter för ungdomar och vuxna.

Urval av barn och personal

Den empiriska studien i avhandlingen involverade förskolebarn och förskolepersonal från de avdelningar där barnen med Downs syndrom gick. Det handlade om fyra avdelningar från var sin förskola. Personalen på avdelningarna valde ut barn och personal från avdelningen till studien. De valde ut fyra barn, varav minst ett har Downs syndrom, samt två personal, varav minst en är förskollärare. Barnen var mellan 4 och 5 år. Studien innehöll 16 barn, av vilka 5 har Downs syndrom (i en av avdelningarna deltog två barn med Downs syndrom), och 9 personal (i en avdelning deltog tre personal).

Alla förskolor är kommunalt drivna med fristående byggnader och flera avdelningar. Barnen på de utvalda avdelningarna är mellan 1,0 och 4,11 år. En av avdelningarna drivs med influenser av Reggio Emiliapedagogiken. Annars var avdelningarna rätt homogena vad gäller bemanning, barngruppsstorlek, dagliga scheman, aktiviteter och material. Alla avdelningar hade fått personalförstärkning när de tog emot barn med Downs syndrom, men de använde denna på olika sätt.

Två av avdelningarna hade tre barn vardera med Downs syndrom. I en av dessa avdelningar hade varje barn med Downs syndrom en kontaktperson, en förskollärare, men i praktiken tog all personal ansvar för barnen. I den andra avdelningen hade två personal det övergripande ansvaret för barnen med Downs syndrom. Även i de avdelningar som hade ett barn med Downs syndrom var organisationen av stöd olika. I en hade den anställda resurspersonen ansvaret för barnet med Downs syndrom. De fungerade mer eller mindre som en egen liten ö på avdelningen. I den andra avdelningen hade en av förskollärarna det övergripande ansvaret för barnet med Downs syndrom, men under det dagliga arbetet delade hon och en annan person på det. I alla avdelningar fick barnen med Downs syndrom specialträning på förskolan, och personalen hade kontakt med habiliteringen.

Variabel	Förskola A	Förskola B	Förskola C	Förskola D
Antal avdelningar i förskolan	5	4	5	5
Antal barn på avdelningen	20	20	20	18
Antal barn på avdelningen med Downs syndrom (DS)	3	3	1	1
Ålder på barnen på avdelningen	1-4,1	3-5	4	3,1–4,12
Tilldelad personalförstärkning	Ja	Ja	Ja	Ja
Kontakt med habiliteringen	Ja	Ja	Ja	Ja
Barndeltagare i studien	1 flicka med DS 1 flicka utan DS 2 pojkar utan DS	2 pojkar med DS 1 pojke utan DS 1 flicka utan DS	1 pojke med DS 1 pojke utan DS 2 flickor utan DS	1 pojke med DS 1 pojke utan DS 2 flickor utan DS
Personaldeltagare i studien	2 förskollärare	1 förskollärare 1 barnskötare 1 pedagogisk ledare	2 förskol-lärare	1förskolechef 1 resurs

Tabell 2. Förhållanden på de deltagande förskoleavdelningarna.

För att samla datamaterial som kan ge förståelse för barns sociala delaktighet och förståelse för avdelningarnas omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap visar förklaringsmodellen att barnens handlingar bör observeras i vardagssituationer. Den analytiska dualismen nedan visar teoretiskt hur detta är möjligt att förstå.

Analytisk dualism

Den analytiska dualismen (Archer 2003) är en metodologi som bygger på relationen mellan struktur och agentskap, men visar också hur man kan närma sig sitt studiesubjekt. Modellen innebär att struktur och agentskap är skilda stratum med egna krafter och egenskaper, att strukturen begränsar och möjliggör människans handlingar, och att människans agentskap reproducerar och transformerar strukturer. ”Dualism” syftar just på att strukturen och människans agentskap är skilda strata. ”Analytisk” syftar på att dessa strata

och dess relation inte kan urskiljas i händelsernas mångfald, utan endast genom en analys. Analysen sätter in strukturer och agentskap i en tidsdimension. Modellen vilar på två förutsättningar, för det första att strukturen föregår handlingarna i tiden, och för det andra att elaborationen av strukturen kommer efter handlingarna i tiden.

Archer har formulerat den analytiska dualismen i en cykel med tre faser, enligt nedan.

```
1)   structural conditioning
     ----------------------------
     T¹
(2)                    socio-cultural interaction
                        -------------------------------------
                       T²                          T³
(3)                              structural elaboration
                                  --------------------------------
                                 structural reproduction      T⁴
```

Figur 9. Analytiska cykler i samspel mellan social struktur och agentskap. Källa Archer 2003 sid. 3

(1) T^1 kännetecknas av strukturell påverkan genom superveniens från omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap på handlingar i situationer. Handlingarna villkoras, det vill säga strukturerna tenderar att begränsa vissa handlingar och möjliggöra andra.

(2) Vid T^2 sker en interaktion i praktiken mellan individer inom dessa villkor. Eftersom individerna agerar i öppna system och är innovativa kan utfallet av interaktionerna inte på förhand förutsägas. Huruvida erkännandemekanismerna får genomslagkraft så att social delaktighet emergerar mellan människor i dessa interaktioner, eller om motmekanismen ”reifikation” utlöses och personer blir exkluderade är därför en öppen fråga, och det är just detta som studerades. Det är således här mellan T^2 och T^3 som datainsamlingar gjordes av individernas handlingar, för att senare kunna analysera de bakomliggande strukturerna och mekanismerna.

(3) Archer menar att interaktionerna och handlingarna kan ge såväl morfogenetiska (transformativa) som morfostatiska (reproduktiva) konsekvenser för strukturerna mellan T^3- T^4. De morfogenetiska cyklerna leder till förändring av strukturer och de morfostatiska leder till bevarande av strukturerna.

I denna avhandling studeras inte om strukturer bevaras eller förändras. Detta skulle vara i fokus för en studie då man studerar hur en implementering av något nytt påverkar stuktur -agentskap.

Faserna 1-3 kan som sagt inte urskiljas i verkligheten, utan är analytiska åtskillnader. Men på detta sätt kan man hålla isär struktur och agentskap och förstå deras samspel, vilket är viktigt för analysen av datamaterialet.

Datainsamling

Från projektet ”Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan”, som beskrivs i inledningen, har datamaterial hämtats och använts i avhandlingen. Materialen är i form av fältanteckningar och bandade samtal.

Observation och fältanteckningar

Observationer av de 16 utvalda förskolebarnen gjordes under två dagar (c:a 5 timmar varje dag) per förskolebarn i deras förskolor. Samtidigt skrevs fältanteckning om det som hände med och omkring förskolebarnen, vad de sa och gjorde, det vill säga handlingar och uttryck som konstituerar det sociala livet. Förskoleobservationen gav en bild av förskolebarnen i deras förskolemiljö, villkorade av sin förskolas omsorgspraxis, sociopedagogiska praxis och kamratgemenskap. Under observationen togs också tid på varje situation förskolebarnen befann sig i. Det gjorde att tiden då varje förskolebarn tillbringade i var och en av strukturerna kunde beräknas.

Observation är en dynamisk aktivitet som aldrig är en ren visuell upplevelse utan blandas med andra sinnesintryck, särskild hörsel, dofter och taktila beröringar, men också med andra aktiviteter – inte minst tänkandet och språket (Arvastson och Ehn 2009). I fältanteckningarna löstes synintryck upp, filtrerades i ett annat medium och fick en grammatisk struktur. Observationerna övergick till en språklig aktivitet, då man som observatör blev varse vad man hade sett. Men bakom den yttre synbilden, döljde sig barnens värderingar och föreställningsvärldar, och därför måste en observatör reflektera över vad som kan ligga bakom det synliga, lära sig att läsa ”bilden i bilden” och välja passande begrepp. Det är dock endast möjligt för observatören att konstruera fältanteckningar utifrån hennes erfarenhet och kunskap. All kunskap är begreppsmässigt förmedlad, och därför är det omöjligt att göra neutrala observationer av händelser i verkligheten. Enligt kritisk realism är observationer alltid teorityngda (Danermark et al 2003). Som observatör kan man således endast observera förskolebarn i deras förskola utifrån sitt eget perspektiv. Det betyder att andra personer skulle ha kunnat se (och tänka) något annat om vad som hände förskolebarnen än vad observatören gjorde.

Observationer sker alltid i nutid, men i samma ögonblick som intrycken skrivs ned har de förvandlats till historia (Ehn 2009). Att observera och samtidigt skriva fältanteckningar innebär således att observatören mentalt befinner sig i olika tidsskeenden. Det kunde ibland resultera i att observatören missade det som skedde för att hon funderar över formuleringar. Observationer kräver därför uppmärksamhet och fokus på det man vill studera, och försök till att låta bli att fundera över det man ser medan man observerar. För att orka behöver man pauser. Men pauser är också viktiga för dem som observeras. Barnen kunde inte observeras hur länge som helst utan att de kände sig iakttagna och besvärade.

Att observera innebär att ge akt och noggrant registrera det som sker kring barnet som observeras, vilket samtidigt innebär att observatören ägnar mindre uppmärksamhet åt andra och annat runt omkring. Observation innebär således att välja och välja bort. Under observationen är man mitt i den pågående sociala interaktionen och får förstahandsinformation om vad som händer. Det ger en personlig förståelse och direkt erfarenhet av händelserna. Ibland är upplevelserna svåra att hantera, och ibland vill man ingripa i händelserna. Men som observatör bör man avstå från det, eftersom syftet med observationen är att förstå vad som händer förskolebarn under dagen. För att följa händelserna behöver man stå utanför själva handlingen, och därför valde jag en roll som innebar att vara en ”mindre deltagande observatör”. Även om observatören agerar som en ”mindre deltagande observatör”, finns hon med i barnens kontext och påverkar och blir påverkad.

Samtal med personal

Samtalen i föreliggande studie är delar ur projektets *”*Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan.*”* implementeringsstudie av ett pedagogiskt förhållningssätt för ökad delaktighet i förskolans kamratsamspel för barn med och utan funktionsnedsättningar. Denna studie var en kvasiexperimentell flerfallsstudie med pretest – poststestdesign, där datamaterialet innehöll video och bandade samtal. Pretest utgjorde en baseline, och innehöll två filmer. De visade de fyra utvalda barnen, och en av de utvalda förskollärarna som lekte med varandra. Implementeringsdelen inleddes med två samtal då fokus var interaktionerna mellan personerna i filmerna. Implementeringens syfte var att finna ett pedagogiskt förhållningssätt som underlättade social delaktighet i leken. För att nå målet med syftet spelades ytterligare tre filmer in då förhållningssättet praktiserades, och tre samtal fördes då implementeringen av förhållningssättet diskuterades. Posttest var en uppföljning, och innehöll två filmer då förskolläraren använde sig av det pedagogiska förhållningssätt som diskuterades fram under implementeringen. Varje förskola deltog således i sju videoinspelningar, och fem samtal då filmerna användes som diskussionsunderlag.

Samtal

Projektets implementeringsstudie inrymde således fem bandade samtal per förskola. De samtal som fördes vid denna studies utvalda förskolor används i avhandlingen. Samtalen innehåller dialoger mellan de utvalda personerna från personalen, Ulf Janson och mig om förskolebarnens interaktioner, händelserna i filmerna och förskollärarens ingripanden i barnens lek. I dessa samtal berättar även personalen om barnen i vardagssituationer och om hur deras dagar ser ut i förskolan. Det är dessa uttalanden som används i avhandlingen, och de ger ett underlag till förståelsen av strukturerna i respektive förskola.

Etik

Etikprövning

Projektet ”Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan” är granskat och godkänt av den regionala etikprövningsnämnden i Stockholm (vid Karolinska institutionen) 2008. Studien följer Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning (2002).

Personal i förskolan fick både skriftlig och muntlig information om projektet, och barnens föräldrar informerades skriftligt. Informationen innehöll upplysning om vem som finansierade projektet, att den var godkänd av etikprövningsnämnden, syftet med projektet och de förväntade vinsterna. De fick en beskrivning av hur studien skulle genomföras, och vilka metoder som skulle användas för att samla in data. Barnen fick information genom att föräldrar och personal berättade för dem om projektet innan jag kom till förskolan, och genom att jag informerade dem under den första dagen, och därefter genom hela materialinsamlingstiden när de frågade om varför jag var i förskolan (Vetenskapsrådet 2002 sid. 7 angående informationskravet). Skriftligt samtycke inhämtades från föräldrarna till de 16 barnen, och muntligt från de åtta förskollärarna, med information om att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta deltagandet utan några negativa konsekvenser (ibid. sid. 9 angående samtyckeskravet). Föräldrar och personal fick även veta att datamaterialet skulle förvaras oåtkomligt för andra än forskaren, och användas endast för forskningsändamål (ibid. sid 14 angående nyttjandekravet). Personalen i varje förskola fick förfrågan om de ville ta del av resultatet för sin förskola, och alla tackade ja till detta erbjudande (ibid. sid 15 rekommendation 2 angående information om forskningsresultat).

Etisk diskussion av forskningsdesignen

I denna studie deltog förskolor där barn med och utan Downs syndrom går. För att få kännedom om dessa förskolor och inträde i dem var jag tvungen att använda mig av så kallade dörrvakter (se urval och tillträde till förskolan). Miller och Bell (2008) diskuterar maktpositionen hos dessa dörrvakter. De bestämmer vilka som ska tillfrågas och vilka som inte ska tillfrågas. De som väljs ut kan hamna i ett dilemma om de inte vill delta men känner att deras relation till dörrvakten gör att de måste. De som inte väljs ut kan uppleva ett bortväljande och utanförskap. Samtyckeskravet blir därför luddigt när man behöver dörrvakter för att få kännedom om förskolor. Det blir, som jag ser det, rätt många som ger sitt samtycke, och vem av dem som har mest makt är svårt att veta. Jag försökte därför vara tydlig i min information till personalen i förskolan om att det var de som bestämde om de ville delta eller ej. I tre fall sa även personalen nej till ett deltagande, vilket kan visa att de trots alla dörrvakter vågade ta egna beslut.

Informerat samtycke är alltid en problematisk del av etiken. Vad samtycker egentligen deltagarna till? Alla tolkar informationen olika och har förhoppningar om vad forskningen ska innebära och vad den kan leda till. Inte förrän studien har kommit igång förstår de inblandade vad de har tackat ja till. Miller och Bell (2008) anser därför att samtycke ska vara en pågående förhandling genom hela forskningsprocessen. Det blir ett ännu större dilemma när man som föräldrar samtycker för sina barns räkning. Därför var jag mycket noga med att berätta för barnen varför jag var i deras förskola. Jag sa att jag ville veta vad barn gör i förskolan, om de fick vara med och leka när de ville eller om de någon gång inte fick vara med. För att få veta det skulle jag vara i förskolan och skriva ned det jag såg. Jag sa även att om de inte ville att jag tittade på när de lekte så fick de säga till mig. Under observationerna var jag även uppmärksam på signaler från barnen som innebar att jag störde deras lek. Stängde de dörren eller sprang de iväg bakom husknuten var jag noga med att inte tränga mig på. För mig är det ett sätt för barnen att tillfälligtvis neka till samtycke att delta i studien. Det är ett sätt att i stunden få veta barnens inställning till deltagandet, och det är också det sätt som små barn kan ge sitt samtycke på.

Den typ av fallstudier som jag använder mig av är ett etiskt dilemma i sig. För att jag ska få ett resultat som besvarar forskningsfrågorna måste varje avdelning som deltar i studien framställas på ett transparant sätt. Jag skriver fram hur varje avdelning i studien möjliggör eller försvårar för barn att delta i avdelningens aktiviteter. För vetenskapligheten i min avhandling behövs ett skärskådande av den enskilda avdelningen, men även av de enskilda individerna som deltar i studien. Barnens ålder och kön beskrivs, liksom avdelningens omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och barnens kamratgemenskap. Strukturerna analyseras ur handlingar, tal och hur aktiviteter organiseras. Det är mycket lätt att känna igen avdelningen och barnen om man har

kunskap om deras deltagande i studien, och resultatet kan kännas besvärande. Men å andra sidan har studien ett kritiskt perspektiv som kan förbättra barns livskvalitet i förskolan och vitalisera samhällsdebatten angående barns delaktighet.

Etisk diskussion angående forskning i andra personers vardagsliv

Trots allt är detta den mindre svåra delen av etiken i studien. Den bygger på en blandning mellan en deontologisk etik, absoluta etiska regler som måste följas oavsett konsekvens, och en utilitaristisk etik, som baseras på det absolut goda och fokuserar på den bästa handlingen och ett pragmatisk nyttotänkande vad gäller resultat (Birch, Miller, Mauthner och Jessop 2008). Men det verkliga etiska dilemmat är att vara forskare i andra människor vardag. Att vara ute på fältet är ett specifikt varande, tillhörande och deltagande i andras sociala liv (ibid.). Här behövs en annan etisk modell och Birch et al (ibid.) föreslår en reflexiv etik, där självet är placerat i etiska förhandlingar, vilket möjliggör erkännandet av den andres behov, rättigheter och erbjudanden samt erkännande av känslor och emotioner. Det gör att etiken kan bli en del av interaktionerna och värderingarna mellan forskare och deltagare i studien. För att detta ska bli möjligt behövs en kombination av en etisk modell som guidar vårt etiska tänkande, och som ligger bakom ställningstagandet som reflektionen utvecklar. Edwards och Mauthner (2008) föreslår en omsorgsetik som grundas i kontexten där studien genomförs, samt i situationer och interaktioner som uppstår i denna kontext. Omsorgsetiken är en moralisk aktivitet och baseras på ömsesidighet, ansvar, försoning och en förståelse av maktpositioner. Denna omsorgsetik och reflekterande etik försökte jag använda mig av under insamlandet av datamaterial.

Det etiska förhållningssättet gav upphov till ett antal frågor som till exempel vilka förhoppningar väcker jag hos deltagarna och hur kan dessa hanteras?, vad kan jag göra för skada och hur kan jag mildra dessa? De etiska frågorna och det moraliska handlandet måste alltid finnas med, men det är svårt att reflektera över sitt handlande hela tiden. När man är i praktiken ingår man ***i*** interaktioner och då går det inte att reflektera över händelserna. Detta kan enbart göras efter samvaron (Molander 1996). Denna reflektionsstund är viktig och bör ingå som en ingrediens i forskarens vardag (Edwards och Mauthner 2008). Reflektionen kan ge kunskap som kan vara till gagn i nästkommande interaktioner på fältet. Jag reflekterade över dagens händelser när jag åkte hem från förskolorna, vilket gjorde att vissa situationer eller diskussioner som jag hade varit involverad i blev förståeliga. Dagen därpå kunde jag återuppta diskussionen med förskollärarna men på ett mer genomtänkt sätt. Det gjorde att hela projektet blev en lärandeprocess för mig, som

medförde att jag förändrade mitt beteende under observationerna och i samtalen under tidens gång.

Forskarens närvaro på fältet kan för barnen och förskollärarna vara besvärlig. Från förskollärarnas sida fanns det ibland känslor av osäkerhet när de skulle lösa en konflikt mellan barn som de inte hade sett men som jag hade observerat. De uttryckte då irritation över att jag inte hjälpte till. Jag försökte förklara min roll som observatör, och att den kunde förlora sin betydelse om jag även gick in i rollen som lärare. Med Honneths (2003a, 2005a) moralfilosofiska teori om ömsesidigt erkännande kan man anta att jag i dessa situationer inte var erkänd som en person som tog mitt moraliska ansvar i stunden och hjälpte till att lösa konflikten mellan barnen utan överlämnade den på förskollärarna. Om man funderar vidare över situationen kan man undra om min närvaro gjorde att förskollärarna drog sig undan, och därför inte hade full koll på vad barnen gjorde. Irritationen skulle då inte bara vara riktad mot situationen som sådan, utan eventuellt också över min närvaro och/eller en upplevelse av att jag kontrollerade deras arbete med barnen. Enligt Honneths teori (ibid.) kan man anta att förskollärarna upplevde att de inte var erkända av mig som några som hade tillräckliga förmågor att hantera barnen.

Vissa förskollärare visade förväntan att få något av mig som kunde tillföras deras praktik, och de blev besvikna när de förstod att det endast var de två utvalda förskollärarna som fick tillgång till samtalen med mig. Detta försökte jag lösa genom att all personal fick erbjudande om att delta i en presentation av resultatet från deras förskola. Under denna föreläsning fick de även en teoretisk referensram att sätta in resultatet i, vilket förhoppningsvis bidrog till att forskningen blev mer användbar för dem. Denna utvaldhet kan alltså skapa känslor av orättvisa för dem som inte väljs ut, vilket även barn visade. Vissa barn som inte fick vara med i projektet uttryckte en besvikelse. När detta stod klart för mig tog jag upp problemet med personalen, och bad dem vara uppmärksam på känslor av utanförskap hos de övriga barnen. Detta visar hur viktigt ett erkännande av tillhörighet till en grupp är, och när man hamnar utanför och inte blir erkänd som medlem i en gemenskap, uppstår automatiskt känslor av besvikelse och reaktioner på detta (Honneth 2003a 2005a).

Många barn kom och frågade vad jag skrev under observationerna, eller påpekade att jag skrev för mycket. Jag frågade om de ville veta vad jag skrev, och om de tyckte det var besvärande att jag antecknade när de lekte. De som frågade vad jag skrev vill gärna få veta det, men på min andra fråga fick jag sällan något svar. Detta visar att man som observatör/forskare i andras vardagsliv aldrig är osynlig eller oinvolverad i det som sker, utan man påverkar alltid kontexten med sin handling. Min handling, observerandet och skrivandet, gav många gånger upphov till närmanden från barn som i vissa fall verkligen ville veta vad jag skrev men oftast var nyfikna på vem jag är.

Vissa barn, oftast de som inte fick vara med och leka, kom och ställde sig bredvid mig och ville starta ett samtal eller leka med mig. Enligt Honneths (ibid.) moralfilosofiska teori innebar dessa situationer att barn önskade få sina behov av närhet och gemenskap erkända och tillgodosedda. Jag var tvungen att erkänna barnens behov, men jag kunde inte gå in i rollen som omsorgsgivare. Då hade jag varit tvungen att lämna min forskarroll, och jag hade gått miste om datamaterial eftersom jag inte kunde vara fokuserad på barnen jag observerade. Jag löste dilemmat genom att följa barnet till en ledig personal, och berätta att barnet gärna ville ha kontakt.

Ett annat dilemma var när ett barn for illa. Jag gjorde då någon förskollärare uppmärksam på händelsen, och förskolläraren kunde erkänna barnets behov av hjälp och ge det stöd. De gånger ett barn höll på att skada sig och ett snabbt ingripande behövdes, men ingen förskollärare fanns till hands, blandade jag mig i händelsen. Som observatör har man alltid ett vuxenansvar i förhållande till barn, och ibland är det oundvikligt att göra något.

Databearbetning

Datamaterialet består av fältanteckningar och bandade samtal. Fältanteckningarna är skrivna under observationer av 16 barns handlingar och interaktioner i fyra olika förskolor. Tidtagning gjordes över varje situation barnen var inblandade i. Observationerna utfördes under c:a 10 timmar per barn fördelade på två dagar.

Samtalen är 20 till antalet, fem från varje förskola, och varje samtal varar c:a en timme. De är bandade.

I texten nedan beskrivs först bearbetningen av fältanteckningarna och därefter bearbetningen av samtalen.

Bearbetning av fältanteckningar

Fältanteckningarna bearbetas på flera olika sätt. Detta sker inom ramen för förklaringsmodellen för social delaktighet.

1. Fältanteckningarna delas in i *situationer*. En situation är en i tiden avgränsad serie handlingar som är riktade mot ett specifikt fokus. Handlingarna utgör tillsammans en helhet med en början, ett genomförande och ett slut. Situationer kan antingen vara interaktioner eller egenaktiviteter.
2. Situationerna av interaktionskaraktär kategoriseras i strukturerna, *omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis* eller *kamratgemenskap*, som villkorar situationerna.
3. Profiler utformas av de 16 barnens medverkan i situationerna. Deras *sociala delaktighet, sociala exkludering* respektive *bortvald social delaktighet* i situationerna tas fram genom en matris (se figur 12). Matrisen

är konstruerad av strukturerna *omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet*, de objekt som är nödvändiga för att delaktighetsstrukturen ska kunna emergera i situationerna: ”*tillhörighet till förskolan*”,” *intersubjektiv interaktion som leder till vidkännande-handling”, ”engagemang” och ”situationsberoende autonomi*” samt de *situationer* som barnen har medverkat i.

4. Frekvensberäkning görs som visar fördelningen av barnens sociala delaktighet, sociala exkludering och bortvalda sociala delaktighet i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap samt antal situationer i egenaktivitet. Beräkningen redovisas som histogram. I resultatet relateras barnens profiler i histogrammen till respektive avdelnings stukturer. Det ger en förståelse för hur olika strukturer tenderar att villkora barns sociala delaktighet i situationer.
5. Tidsprofiler för varje barn tas fram. Det sker genom att tiden beräknas för alla situationer i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap som barnen är socialt delaktiga i, socialt exkluderade från eller själv väljer bort social delaktighet från samt hur lång tid de har tillbringat i egenaktivitet. Detta visas i histogram. Tidsprofilerna används i resultatet för att visa tiden varje barn är innesluten i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap eller egenaktivitet. Dessutom används profilerna för att visa hur personalen organiserar tiden för de 16 barnen under förskoledagen, och vilken av strukturerna personalen prioriterar för de 16 barnen.

Indelning i interaktionssituationer

Fältanteckningarna delas först in i situationer. Situationerna innehåller sociala interaktioner kring fokus, aktiviteter, och är inneslutna i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis eller kamratgemenskap. I dessa strukturer finns supervenienta krafter, som villkorar vilka roller som kan intas, vilka relationer dessa roller har och hur de kan användas i situationen . En situation uppstår när individer förkroppsligar en av dessa roller, och handlar socialt i förhållande till någon av de tre strukturerna, den andra individen och aktiviteten.

Situationen tar sin början i det ögonblick som en individ intar en roll och söker erkännande från någon annan. Denna någon svarar på ett eller annat sätt, där också ett ignorerande betraktas som ett svar. Svaret för med sig en känsla som aktiverar mekanismen erkännande eller mekanismen reifikation. Effekten av detta faller ut i form av social delaktighet eller social exkludering. Om mekanismen reifikation blir verksam avslutas därmed situationen, men om erkännandemekanismen aktiveras fortsätter situationen i ett gemensamt handlande kring ett gemensamt fokus. Denna avslutas när fokus avbryts, ändras eller när någon annan person vill bli socialt delaktig i situationen. En fingerad situation får utgöra ett exempel.

Anna lagar mat i sandlådan. Karin kommer fram till henne och visar sitt gosedjur – en katt. De samtalar om katten och börjar dela ut roller. Anna blir mamma och Karin blir storasyster och katten är mammas. Mamma: Nu ska katten sova. Hon lägger katten på en filt och storasyster hjälper till. Mamma letar efter ett sovställe till katten. Storasyster hittar en kartong som hon visar och mamma tycker det är en fin säng. Klara kommer och frågar om hon får vara med. Leken stannar av medan barnen argumenterar för och emot Klaras deltagande. Det slutar med att Klara inte får vara med.

Situationen kan beskrivas med vardagsspråk. Anna leker ensam. Karin blir intresserad av hennes lek och vill vara med. Hon använder sitt gosedjur som inträdesbiljett, vilket väcker Annas intresse. De börjar en gemensam lek, som avbryts av Klara som också vill vara med. Hennes inträdesbiljett är en fråga och inte något erbjudande till leken som i Karins fall. Anna och Karin tar ställning till frågan - får jag vara med - och Klara får ett nej.

Situationen kan också förstås genom förklaringsmodellen, det vill säga med ett vetenskapsspråk. Anna är i en lekaktivitet, social men inte interpersonell. Karin vill vara med i Annas lek, och denna emergerande känsla aktiverar kamratgemenskapen, och hon intar rollen som kamrat på ett sätt som strukturen tillåter. Karin önskar att Anna ska erkänna hennes roll, vilket hon underlättar genom ett intressant lekerbjudande, och därmed startar en situation som Anna måste svara på. Anna blir intresserad av katten, och denna emergerande känsla gör Karin erkänningsbar och erkännandemekanismen aktiveras. Mekanismen startar en emergens då delaktighetsstrukturen bestående av interna relationer mellan objekten ”*tillhörighet till förskolan”, ”intersubjektivt handlande som leder till vidkännandehandling”, ”engagemang”* och *”situationsberoende autonomi*” strukturerar flickornas handlande.

En ny situation uppstår när Klara vill vara med i flickornas lek. Den emergerande känsla som kommer från Klara aktiverar kamratgemenskapen, hon intar rollen som kamrat och vill bli erkänd i denna. Hon erbjuder Anna och Karin en kamratroll, men underlättar inte deras val genom något lekerbjudande. Anna och Karin ska nu ta ställning till om de vill ha med henne i leken eller ej. I detta fall upplever inte flickorna något positivt, reifikationsmekanismen aktiveras, och Klara blir utesluten från leken.

Indelning i egenaktivitet

Barns förskoledagar är fyllda av aktiviteter i situationer som är inneslutna i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap. Förskolebarn strävar således att under dagen bli erkända i rollen som omsorgstagare, elev och kamrat, för att få vara socialt delaktiga tillsammans med andra i situationens aktivitet. Denna strävan efter gemenskap kan trötta. Barn kan därför behöva dra sig undan och vara för sig själva ibland. Vissa barn kan välja att ta en bok och försjunka i den, medan andra barn kan välja att leka ensamma.

Vanligtvis tillbringar de lite tid under dagen i egen aktivitet, och efter en tids vila eller ensamlek dras barnen in i gemensam aktivitet igen (Corsaro 2005).

Men egenaktivitet kan även ses hos barn som står utanför kamratgemenskapen, eller har svårt att få inträde i leken. Tiden de vistas i egenaktivitet tar en större del av dagen i anspråk än vad den gör hos barn som är medlemmar i barngruppet och står högt upp i kamrathierarkin (ibid).

Egenaktivitet sorteras ut, på samma sätt som interaktionssituationerna, från fältanteckningarna. En observerad egenaktivitet startar när ett barn tar en bok, eller en leksak, börjar titta i boken, leka med leksaken, och avslutas när barnet slutar titta i boken eller leka med leksaken. En egenaktivitet kan även handla om ett barn som väldigt intresserat observerar till exempel andra barns lek, men håller sig utanför deras lekarena och visar inte något intresse av att vilja vara med i leken. En egenaktivitet kan se ut enligt följande fiktiva exempel:

Karin går till bokhyllan, tar en bok, sätter sig i ett soffhörn och börjar titta i boken. Efter ett tag kommer Filip fram till henne och frågar: Vad gör du? Karin: Läser. Filip: Får jag läsa med dig? Karin: Nej. Karin fortsätter titta i boken och Filip går iväg. Efter en stund tar Karin boken, går till bokhyllan och lägger tillbaka den.

Här är Karin engagerad i en egenaktivitet. Filip blir intresserad av den, och vill dela den med henne. Men hon kan, genom sin situationsberoende autonomi, försvara sin aktivitet och fortsätta den på egen hand som hon önskar.

Kategorisering av interaktionssituationer i strukturer

Efter indelningen av fältanteckningarna i situationer, kategoriseras dessa (förutom egenaktivitet) till den struktur som de är inneslutna i, det vill säga till omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis eller kamratgemenskap. Strukturernas interna relationer mellan olika roller, positioner och associerad praktik ger karaktär åt strukturen. Omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap har olika strukturer och därmed olika karaktärer. Strukturerna ger situationer specifika kännetecken genom superveniens, det vill säga situationerna villkoras på olika sätt av de olika strukturerna . Det är således denna karaktär som bestämmer en situations strukturella tillhörighet, och inte den aktivitet som pågår i situationen. Nedan fiktiva situationer får exemplifiera detta.

En pojke går fram till en personal och frågar om de kan leka med en boll. Personalen är med på förslaget och barnet kastar bollen till henne. Hon tar bollen och kastar tillbaka den. Pojken kastar men prsonalen missar bollen och tappar den, och de skrattar tillsammans. Hon tar upp bollen och kastar till barnet, som medvetet missar den vilket de skrattar åt.

Personalen börjar efter ett tag säga ett, två, tre innan hon kastar bollen. Hon säger, nu är det din tur att räkna innan du kastar bollen. Barnet gör det. Detta pågår tills personalen säger – ”Nu kan vi rulla bollen”. Hon rullar bollen till barnet och barnet gör detsamma till henne. Efter ett tag kommer ett annat barn och vill vara med. Personalen säger: Ni kan leka med bollen tillsamman, och går sin väg.
Barnen kommer då överens om att sparka boll. De ordnar ett mål och turas om att stå i mål och skjuta på mål.

Dessa situationer visar att aktiviteten bollhantering kan betyda olika saker. Det är den rollrelaterade karaktären som bestämmer vilken struktur bollaktiviteten är innesluten i, eller rättare sagt det är strukturens karaktär som sätter prägel på bollaktiviteten genom superveniens.

I den första situationen tar pojken initiativ till en bollaktivitet. Han vill leka med en förskollärare, och denna emergerande känsla aktiverar omsorgspraxis. Han förkroppsligar en roll som omsorgssökare på det sätt som strukturen tillåter, en förskollärare uppmärksammar situationen och blir positivt inställd till den. Denna känsla aktiverar erkännandemekanismen i strukturen, vilken startar en emergens som strukturerar social delaktighet. Detta möjliggör att rollerna omsorgsgivare och omsorgstagare kan koordineras, och en gemensam bollkastning kan komma igång. Detta är en situation där barnet och den vuxne har en trevlig stund tillsammans.

Den andra situationen initieras av den vuxne. Man kan tänka sig att hon får en idé om att öva barnet i räkning och i att kunna hantera boll på olika sätt. Dessa emergerande önskningar aktiverar sociopedagogisk praxis, hon intar rollen som lärare vilken hon vill att pojken ska erkänna. Pojken uppmärksammar situationen, tycker den verkar rolig och svarar på situationen med en positiv känsla. Känslan aktiverar erkännandemekanismen i strukturen. Mekanismens utfall möjliggör att interaktionen struktureras av den sociala delaktighetsstukturen och roller koordineras enligt en sociopedagogisk praxis. Bollkastningen kan nu ske på lärarens villkor.

Den andra situationen avbryts genom att en pojke kommer och vill delta. Han söker inträde i situationen som är innesluten i sociopedagogisk praxis. Läraren uppmärksammar pojkens önskan, och får kanske en känsla av att det räcker med bollek. Denna emergerande känsla gör att hon lämnar sin roll, med ett förslag till pojkarna att aktivera kamratgemenskapen. I den har hon ingen plats, vilket gör att hon kan lämna bollkastandet och beslutet till pojkarna.

I den tredje situationen har en önskan om att leka tillsammans väckts, denna känsla aktiverar kamratgemenskapen och erkännandemekanismen görs verksam i strukturen. Mekanismen startar en emergens, som möjliggör för pojkarna att koordinera rollerna som kamrat och sparka boll tillsammans.

Strukturerna i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap innehåller roller, som villkorar de handlingar som utförs av individerna

som intagit rollerna. Rollerna är synliga i de handlingar som utförs i interaktionerna i situationerna, och detta är behjälpligt i arbetet med att förstå i vilken struktur en situation är innesluten.

Rollexemplifieringar

I omsorgspraxis intar barn roller som omsorgssökare och omsorgstagare och vuxna rollen som omsorgsgivare. Exempel på dessa kan vara:

- En pojke sitter för sig själv och ser ledsen ut, *omsorgssökarroll*. En förskollärare uppmärksammar pojken, intar en *omsorgsgivarroll*, kommer och sätter sig bredvid honom och börjar prata med honom. Efter ett tag frågar omsorgsgivaren om pojken vill gunga med henne. Han tittar upp, ler (*omsorgstagarroll*), och de går till gungorna.
- En pojke vill ha sällskap när han gräver i sandlådan. Han ropar på en förskollärare (*omsorgssökarroll*), som intar en *omsorgsgivarroll* och kommer och öser sand tillsammans med honom (*omsorgstagarroll*).

Exempel på att neka att inta en omsorgstagarroll kan vara:

- Barnen ska gå ut. En förskollärare, i *omsorgsgivarroll*, börjar hjälpa en flicka med kläderna. Flickan tar dem ifrån förskolläraren och säger att hon kan själv (*nekar omsorgstagarroll*).
- Barnen sitter och äter lunch runt ett bord tillsammans med förskollärare. Ett barn startar ett samtal om julen och julklappar, men en av flickorna deltar inte i samtalet. Förskolläraren ställer då en fråga om julen direkt till henne (*omsorgsgivarroll*). Flickan blänger på den vuxne och säger att hon ska vara tyst (*nekar omsorgstagarroll*).

I sociopedagogisk praxis intar barn rollen som lärare och den vuxne rollen som elev. Exempel på detta kan vara:

- Förskolläraren i rollen som *lärare* meddelar barnen att de ska måla vid staffli. Barnen tar på sig förkläden, hämtar färg och börjar måla (*elevroll*).
- Barn springer omkring på avdelningen. En förskollärare, i *rollen som lärare*, stoppar dem och säger att de inte får springa inomhus. Barnen slutar springa (intar *elevroller*), och börjar leka en annan lek.
- Barn leker i dockvrån. En förskollärare, i rollen som omsorgsgivare, kommer och meddelar att det är lunch. Barnen reser sig och ska gå till bordet, men blir stoppade av förskolläraren nu i rollen som *lärare*, som säger att de måste städa undan sakerna först vilket barnen gör (*elevroller).*

Exempel på att neka att inta en roll som elev kan vara:

- En förskollärare i rollen som *lärare* hämtar barn till samling. Ett barn vägrar följa med (*vägrar bli elev*). *Läraren* tar då barnet i famnen och bär in det till samlingsringen.
- En förskollärare, i *rollen som lärare,* föreslår fyra barn att de ska spela ett spel tillsammans. De startar, men snart börjar barnen kivas om reglerna. *Lärare* bryter då in genom att läsa upp reglerna och bestämma att de ska gälla. Ett av barnen protesterar, och hävdar sina regler. När dessa inte accepteras går hon därifrån (*vägrar inta rollen som elev*).

I kamratgemenskapen intar barn rollen som kamrat. Exempel på detta kan vara:

- Lisa och Pelle leker affär i rollerna som *kamrater*. Karin uppmärksammar leken, blir engagerad och vill delta. Hon närmar sig leken och efter ett tag sträcker hon fram handen och säger: ”Här har jag pengar, kan jag få köpa kaffe”? (*intar kamratroll och erbjuder en lekroll*). Lisa och Pelle tittar på varandra och Lisa som står i affären säger: ”Här får du” (godtar *kamratrollen*).

Exempel på att neka att inta en kamratroll kan vara:

- Sara sitter och tittar i en bok när Lova kommer och vill att Sara ska vara med och leka sjukhus. Sara vill inte utan fortsätter och tittar i boken.

Exempel på att inte få inta en kamratroll kan vara:

- Johan och Niklas leker Spindelman och Batman, och slåss mot de onda. Per tycker det ser spännande ut, blir engagerad och vill vara med. Han närmar sig pojkarna och säger att han är Stålmannen. Johan och Niklas ignorerar honom och fortsätter sin lek. Per ger sig inte utan säger att han är stark och kan hjälpa dem att slåss. Johan säger att han inte har tillräcklig kraft. Per menar att det har han visst. Niklas säger att han inte kan vara med i deras lag.

Barns delaktighetsprofiler

I situationerna emergerar social delaktighet eller social exkludering. De sammanlagda situationerna ger således en delaktighetsprofil för varje barn. Profilen visar barnets totala delaktighet, exkludering och självvalda icke-deltagande under den tid barnet observerats.

För att ta fram dessa profiler skapades en matris genom att kombinera tre av de fyra objekten[12] i delaktighetsstrukturen: ”*intersubjektivt handlande som leder till vidkännandehandling”, ”engagemang”* och *”situationsberoende autonomi*”, strukturerna *omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap* tillsammans med *egenaktivitet*, samt av *situationerna* (se tabell 3).

Egenaktivitet, i den fjärde matriskolumnen, är en per definition icke-intersubjektiv aktivitet. Överstykningen av rutan för ”*intersubjektivt handlande som leder till vidkännandehandling*” i matrisen visar detta.

Sociopedagogisk praxis är indelad i ”*undervisning*” och ”*uppfostran*”. Uppfostran, som är en aspekt av fostran, speglar den vikt personalgruppen lägger på att rådande regler skall gälla och är per definition icke-erkännande eftersom den innebär att ett pågående handlande hos barnet avbryts och korrigeras.

De situationer som identifieras i fältanteckningarna numreras i den ordning de uppträtt under observationen, och förs in i matrisen under deras strukturella tillhörighet. Därefter bedöms om de tre objekten kan observeras i situationen (X i matrisen) eller om någon inte kan ses (0 i matrisen). Om objekt inte kan ses, enligt modellens antaganden, kan social delaktighet inte emergera. Barnet bedöms då som exkluderat eller självvalt icke-delaktig i situationen (delaktighetsbedömning i matrisen).

Längst ned i matrisen finns en rad som markerar hur lång tid, i minuter, som förskolebarnet uppehåller sig i de olika situationerna.

[12] I matrisen används inte objektet ‘*tillhörighet till förskolan’*, eftersom alla barn i studien var formellt placerade i förskolan, och hade därmed en formell möjlighet att vara socialt delaktiga i förskolans aktiviteter. Denna aspekt var således uppfylld i alla situationer.

	Omsorgs-praxis	Sociopedagogisk praxis		Kamrat-gemenskap	Egen-aktivitet
		Under-visning	Upp-fostran		
Situation	**1, 5, 10, 13**	**3, 7, 12**	**11**	**2, 4, 8, 14**	**6, 9**
Intersubjektivt handlande som leder till vid-kännande-handling	X, X, X, 0	0, 0, X	0,	X, 0, 0 X	
Engagemang	X, X, X, X	X 0, X	0	X, X, 0, X	X, X
Situations-beroende autonomi	X, X, X, 0	0, X, X	X	X, 0, X, X	X, X
Delaktighets-bedömning	X, X, X, 0	0, 0, X	0	X, 0, 0, X	
Tid i minuter	5 60 15 2	1 3 15	1	25 3 1 40	5 4

Tabell 3. Delaktighetsmatris

För att åskådliggöra matrisen används ett konstruerat exempel. Matrisen läses så här: Det påhittade barnet har fiktivt observerats i tre timmar, och har varit inblandat i 14 olika situationer fördelade över alla strukturer och egen-aktivitet.

I situationerna 1, 5 och 10, som villkoras av omsorgspraxis, kunde alla objekt i delaktighetsstrukturen observeras, och förskolebarnet har således varit socialt delaktigt i dessa. I situation 13 söker barnet tröst och är därmed engagerat i situationen. Personalen är dock inte engagerad i barnets känslor, och möter inte barnet ansikte mot ansikte. Det visar en interaktion i situationen som inte leder till vidkännandehandlingar mellan dem, och barnet får svårigheter att använda sin situationsberoende autonomi och påverka handlingen, det vill säga se till att få omsorg.

I undervisningssituationerna 3 och 7, som villkoras av sociopedagogisk praxis, är barnet inte socialt delaktig, vilket barnet är i situation 12. I situation 3 vill barnet vara med i situationen, är engagerat, men kan inte använda sin situationsberoende autonomi och anpassa sin förmåga för att bli socialt delaktig i situationen. Undervisningssituationen är inte anpassad efter barnets förmåga, det vill säga uppgiften är för svår för barnet. Det beror på att barnet inte erkänns av läraren som någon hon ska möjliggöra undervisnings-

situationen för, och därför finns det heller inget intersubjektivt handlande i situationen som leder till vidkännandehandlingar. I situation 7 är inte barnet engagerat i situationen, tycker inte undervisningserbjudandet är roligt, och använder sin handlingsfrihet genom sin situationsberoende autonomi för att slippa vara socialt delaktig i situationen. Detta gör att man även i denna situation inte kan observera något intersubjektivt handlande i situationen som leder till vidkännandehandlingar.

I uppfostranssituationen 11, som är villkorad av sociopedagogisk praxis, uppfostrar läraren barnet. Uppfostran är en icke erkännandehandling. Barnets handling bryter mot de regler som finns i strukturen, och barnet får en tillsägelse att uppföra sig. I situationen använder sig barnet av sin situationsberoende autonomi i situationen och anpassar sig efter lärarens tillsägelse.

I situationer som villkoras av kamratgemenskapen, är barnet socialt delaktig i situation 2 och 14, men inte i situation 4 och 8. I situation 4 vill barnet vara med, är engagerat, men får inte inträde i leken av de andra barnen. Man ser därför inget interpersonellt handlande i situationen som leder till vidkännandehandling, och barnet har ingen möjlighet att använda sin situationsberoende autonomi för att påverka situationen och bli socialt delaktig i den. I situation 8 vill andra barn leka med barnet, men hon är inte engagerad i deras lek och använder sin handlingsfrihet genom sin situationsberoende autonomi för att anpassa sin handling så hon slipper vara med, och man ser därför inget interpersonellt handlande som leder till vidkännandehandlingar.

Barnet är i två egenaktiviteter, som hon lyckas få vara ensam i.

Barns tidsprofiler

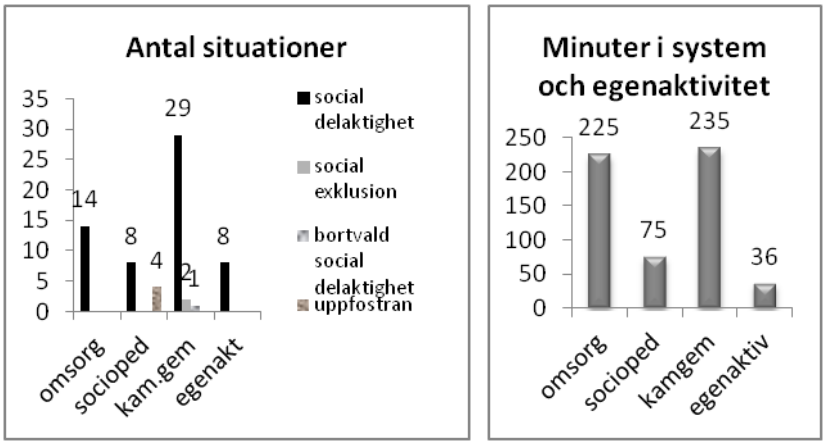
Tidtagning görs av varje situation under observationen för att kunna beräkna hur lång tid barnen tillbringar i varje praxis, kamratgemenskap och i egenaktivitet. Tid är något som flera forskare (Nordin-Hultman 2004, Dahlberg och Moss 2005, Arnér 2006) lyfter fram som en faktor som organiseras i förskolan och som förskolebarnen behöver anpassa sig till. Anér (2006) visar till exempel att i vissa förskolor har personalgruppen organiserat den största delen av barnens tid, vilket ger lite utrymme för barngruppen att organisera, och barnen får lite tid för egna gemensamma aktiviteter.

Enligt det fiktiva exemplet i tabell 3 tillbringar barnet längst tid i situationer inneslutna i omsorgspraxis (80 minuter), därefter kommer situationer inneslutna i kamratgemenskapen (69 minuter), situationer inneslutna i sociopedagogisk praxis (29 minuter) och slutligen kan man se att barnet tillbringar 9 minuter i egenaktivitet.

Histogram

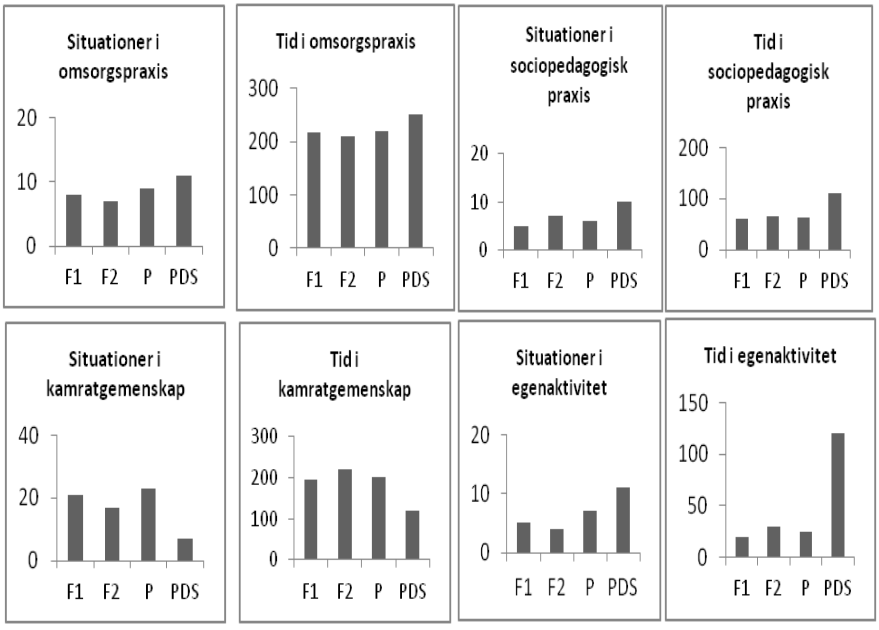
Från matriserna görs histogram genom beräkning av antalet situationer med social delaktighet, social exkludering och bortvald social delaktighet i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap, och antalet situationer i egenaktivitet, för varje förskolebarn. Histogram görs även från tidtag-

ningen av situationerna genom att addera antal minuter i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap respektive egenaktivitet. De exemplifierade histogrammen i figurerna 10 är tagna från empirin.



Figur 10. Histogram över situationer och tid i strukturer och egenaktivitet för ett barn.

Varje förskola är ett eget fall i studien, och omfattar åtta histogram (se figur 11), vilka presenteras i resultatet. Diagrammen är tänkta att användas för att åskådliggöra skillnaden mellan de fyra barnens sociala delaktighet i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och deltaganden i egenaktivitet, samt jämföra barnens deltagande i egenaktivitet med kamratgemenskap. De ska dessutom användas för att visa vilken praxis som prioriteras av förskollärarna, och hur förskoledagens organisation av tid fördelas mellan personalen och förskolebarnen.



Figur 11. Åtta histogram per avdelning. (F= flicka, P= pojke, DS= Downs syndrom).

Bearbetning av samtal

De samtal som används från projektet ”Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i förskolan” är bandade.

Banden lyssnades igenom. Det som lyssnades efter var förskollärarnas röster, deras subjektiva upplevelser, och från dem valdes uttalanden ut som tillförde tolkningar av förskolans praxis. Dessa uttalanden skrevs ned, det vill säga transkriberades från tal till text. De skrevs ned i skriftspråk och inte i det talspråk som förskollärarna använder.

Förskollärarnas uttalanden används som inslag i resultatdelen i form av citat. De ger värdefull insikt i hur personal uttalar sig om omsorg, sociopedagogik och barns gemenskap.

Datamaterialets tillförlitlighet

Datahanteringen sker i tre steg, från observerad verklighet till fältanteckningar, från fältanteckningar till identifiering av situationer och från situationsidentifiering till bedömning av det observerade barnets delaktighet, som

sammanfattas i histogram. Tillförlitligheten i dessa steg handlar både om validitet och reliabilitet men på detta kvalitativa material föredrar jag termen ”tillförlitlighet” eftersom gängse validitets- och reliabilitetsprövningstekniker är svåra att tillämpa.

Den första fasen är skapandet av rådata som utförs i steget från verklighet via observation till fältanteckning. Här ställs frågorna

- Hur kan jag som observatör uppfatta verkligheten i dess för studien relevanta delar?
- Hur tillförlitlig är denna uppfattning?

För att förhålla mig till detta problem betraktar jag min uppfattade verklighet som indelad i ett utsagoplan, ett informationsplan och ett realitetsplan (Lundquist, 2007). På utsagoplanet framställs en realitetsbeskrivning i text. Fältanteckningar skrivs om det jag upplever under observationerna, vilket baserar sig på informationsplanet. På detta plan informerar jag mig om realiteten, det vill säga det som utspelas framför mig och som jag upplever med mina sinnen och tolkar utifrån mitt perspektiv. Informations- och utsagoplanet utgör således konstruerade verklighetsbilder som mer eller mindre liknar realitetsplanet (ibid.). För att pröva hur andra uppfattar mina konstruktioner får förskollärare i respektive förskola läsa de utskrivna fältanteckningarna, varefter vi diskuterar dem.

Att samtala är det vardagliga sättet att förmedla åsikter och dela kunskap. Jag lyssnar till förskollärarnas erfarenheter av barnens handlande och hur de jämför sina upplevelser med mina fältanteckningar. Jag litar på att de är ärliga i sina uttalanden, eftersom vi har byggt upp ett förtroende för varandra under studiens gång. I stort sett har de inga invändningar mot mina konstruktioner. Deras utsagor är mycket snarlika mina. Det mesta känner de således igen förutom vissa delar som handlar om hur vissa barn exkluderar andra och att vissa barn har svårigheter i leken. Detta förvånar men förnekas inte – förskollärarna får tillgång till förhållanden som de tidigare inte uppmärksammat. Likaså förvånas några förskollärare av bilden som framträder av dem själva, till exempel att de ofta avbryter barnens lek för att genomföra en planerad aktivitet. Våra dialoger är ett sätt att kvalitativt pröva om datamaterialet har intersubjektiv giltighet (Kvale 1989, Enerstvedt 1989).

Ett annat sätt att undersöka tillförlitlighet är att jämföra data från fältanteckningar med data från andra källor. Här används bandade samtal med förskollärare. Fältanteckningarna ger data om förskolans strukturer och barns sociala delaktighetsmönster. De bandade samtalen ger data om hur förskollärarna uttalar sig i frågor rörande omsorg, undervisning/fostran och barns gemensamma lek. Samtalen bekräftar fältanteckningarna och ger ökad förståelse för vissa observationer. Jag hittar inget i samtalen som motsäger fältanteckningarna, denna datatriangulering stärker ytterligare intrycket av deras tillförlitlighet.

Den andra fasen i datahanteringen gäller steget från fältanteckningar till situationer och strukturer. Situationsindelningen ligger till grund för att sortera materialet i strukturer, och det är handlingen och de roller som intagits som ligger till grund för strukturbestämningen. Tillförlitligheten i detta steg försöker jag säkra dels genom att noggrant definiera vad en situation innebär, dess början, genomförande och slut, och dels genom att jag skrivit fältanteckningarna så detaljerade att barnens och personalens rolltagande framgår.

Den tredje fasen är steget från situationsidentifikation till bedömning av det observerade barnets delaktighet i situationen. Utifrån betraktande av objekterna i delaktighetsstrukturen: ”*tillhörighet till förskolan*” ”*intersubjektiv interaktion som leder till vidkännande”,” engagemang” och” situationsberoende autonomi”* avgörs om barnet är socialt delaktigt, exkluderat eller själv väljer bort en möjlighet till delaktighet. Tillförlitligheten i detta steg säkras av noggrannheten i fältteckningarna och att hänsyn tas till mina intryck av situationens kontextuella betingelser och känslomässiga atmosfär.

5. Resultat

Resultatet inleds med en presentation av hur antalet situationer och dess varaktighet i minuter fördelar sig mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet på varje avdelning. Det ger en överblick över det material som resultatet baseras på. Därefter presenteras analysen av de omsorgs- och sociopedagogiska aktiviteter som personalgrupperna organiserar. Redovisningen fortsätter med en sammanfattning av varje avdelnings omsorgspraxis, sociopedagogiska praxis och därefter av en presentation av dessa praxisar och avdelningen kamratgemenskap. Personalgruppens förhållande till kamratgemenskapen härleds ur praxis. Barnens delaktighetsprofiler relateras till strukturerna. Resultatet avslutas med en jämförelse av hur avdelningarnas strukturer villkorar barnens sociala delaktihet.

En jämförande tabell över antal observerade situationer

Antal obs.situationer/tid	**Avdelning förskola A**		**Avdelning förskola B**		**Avdelning förskola C**		**Avdelning förskola D**		**SUMMA**	
	SIT	**TID**	**SIT**	**TID**	**SIT**	**TID**	**SIT**	**TID**	**SIT**	**TID**
Total mängd situationer/ Total tid i minuter	275	2553	249	2693	209	2442	251	2628	984	10316
Omsorgspraxis	76	1027	70	1001	59	643	72	1116	277	3787
Socioped. praxis	51	331	45	381	41	449	45	489	182	1650
Kamratgemenskap	94	817	61	863	78	1101	95	749	328	3530
Egenaktivitet	54	378	73	448	31	249	39	274	197	1349

Tabell 4. Antal observerade situationer och situationerna i minuter per förskoleavdelning.

Tabellen visar antal observerade situationer och hur lång tid i mininuter dessa varar per avdelning, samt hur de fördelas mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet. Den ger en översikt över datamaterialet som resultatet baseras på.

Tabellen visar att sammanlagt villkoras de sexton barnens handlingar generellt under längst tid av omsorgspraxis och kamratgemenskap. Avdelning C avviker från de övriga i att kamratgemenskapen dominerar över omsorgspraxis.

Aktiviteter i omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis

Förskolans formella strukturer skapar handlingsmöjligheter och handlingshinder i alla förskolor. Det betyder att strukturerna villkorar vilka aktiviteter och handlingar som är möjliga att utföra i förskolan. Varje förskola antas organisera och utföra dem något olika, beroende på att personalgrupperna, som korporativ agent, i de olika förskolorna tolkar de formella strukturerna och skapar egna praxisar. För att få vetskap om vilka aktiviteter som de fyra avdelningarna i studien har organiserat i de olika praxisarna, analyserades dessa ur situationerna i respektive praxis. Aktiviteterna bör ses som olika aspekter av omsorg, undervisning och fostran, det vill säga olika framträdelsedelar av dem. De aspekter som lyfts fram är inte de enda aspekter som finns, men det är de som framträdde ur fältanteckningarna.

Omsorgspraxis

Inom omsorgspraxis framträdde två huvudaspekter, omvårdnad/fysisk omsorg och omtanke/psykisk omsorg. Omsorgsgivarens hållning till omsorgstagares känslor, intentioner och önskningar inverkar på alla omsorgsaktiviteter. Ett engagemang från personalens sida innebär att omsorgsgivaren har en hög närvaro då hon avläser barnets känslor, tolkar dem och förmedlar sin tolkning till barnet.

I omvårdnad/fysisk omsorg identifierades följande aktiviteter:

- *måltider,* barn får frukt, lunch och mellanmål som tillfredställer barnens behov av mat.
- *vila med bokläsning/sömn,* tillfredställer barnens behov av vila.
- *hygien,* påminnelse, stöd eller hjälp med hygien och toalettbesök.
- *av- och påklädning,* påminnelse, stöd eller hjälp med av- och påklädning, vilket framför allt sker när barnen ska gå ut och gå in.

I omtanke/psykisk omsorg sågs följande aktiviteter:

- *ge/ få tröst och trygghet*, innebär att omsorgsgivaren svarar på barnets behov av tröst och trygghet genom att avläsa barnet och vara en trygg bas.
- *omsorgssamtal*, handlar om att dela intresse om det man ser, hör, känner, tänker och upplever.
- *omsorgslek*, handlar om att ha en trevlig stund tillsammans utan uttryckta lärosyften. Det är en aktivitet som binder samman vuxna och barn, som ger en känsla av att man delar något gemensamt utan annat syfte än att ha roligt ihop.
- *övervakning av barn*, handlar om att bevaka så barn inte far illa framför allt under den fria leken.
- *stöd i kamratlek*, innebär ett engagemang i barns lek genom att man observerar leken och stödjer de barn som har svårt att hantera gruppdynamiken i leken.

Sociopedagogisk praxis

I sociopedagogisk praxis framträdde två huvudaspekter, undervisning och fostran.

I undervisning fanns följande aktiviteter:

- *planerad aktivitet, tema, samling*, läraren målstyr förskolebarns utveckling genom att genomföra aktiviteter och teman. En av de återkommande aktiviteterna är samlingen.
- *undervisande samtal*, innebär att samtalet ska vara utvecklande för förskolebarnet. Det sker oftast genom att läraren ställer frågor till eleven som eleven ska tänka igenom och svara på.
- *undervisande lek*, innebär att läraren har en mening med samvaron och därmed styr och kontrollerar situationen i en viss riktning. Det handlar om lek som har undervisande betydelse. Det kan till exempel vara att spela spel tillsammans och träna turtagning och regelförståelse, det kan vara att lägga pussel och träna figur bakgrund, det kan vara affärslek och träna räkning och begrepp. Men det kan även vara att delta i barnens fria lek, och genom olika strategier inrikta leken så att alla kan vara med och leka, samt styra in leken mot accepterat innehåll.

Fostran innebär att lära förskolebarn att följa de befintliga strukturerna. Här fanns följande aktiviteter:

- *uppfostran*, handlar om att lära förskolebarn att följa de befintliga uppförandenormerna genom tillsägelser eller uppfostrande samtal om de inte gör det.
- *lekregeln ”alla får vara med i leken”*, handlar om att barn bör följa normen och låta alla som vill vara med i leken.
- *städning*, en ofta återkommande fostrande aktivitet, då förskolebarnen ska städa undan de saker de har använt i aktiviteten eller i leken.
- *konfliktlösning*, innebär att medla mellan förskolebarn, vilket kan ske genom fostrande samtal eller tillsägelser.

Förskollärarnas förhållningsätt till kamratgemenskapen

Vissa av de ovanstående aktiviteterna antas ge förståelse åt förskollärarnas förhållningssätt till barnens kamratgemenskap. Dessa aktiviteter är:

- *övervakning*, handlar om att ha en distans till barnens lek. Leken och barnen kontrolleras på avstånd, och barnen får utrymme att utveckla sin kamratgemenskap.
- *stöd i kamratleken*, innebär att personal stödjer barn som har svårighet med gruppdynamiken i leken. Stödet underlättar för barn att vara socialt delaktiga i den gemensamma leken.
- *aktivt inträde i pågående lek*, handlar om att personal träder över gränsen till kamratgemenskapen, och genom sin medverkan medvetet eller omedvetet förändrar situationens karaktär.
- *konfliktlösning*, handlar om att vara medlare i konflikter mellan barn. Som medlare står man utanför barnens kamratgemenskap. Som en god medlare behöver man ha kunskap om gruppdynamiken för att kunna medla mellan alla stridande parter på ett inkännande och närvarande sätt.
- *städning* uttrycker hur kamratgemenskapen prioriteras, om leken måste städas undan för planerad aktivitet eller om den får finnas kvar till ett senare tillfälle.
- *avbrott i leken för planerad aktivitet*, handlar om personalens prioritering av egen planerad aktivitet i förhållande till barnens lek.

Sammanställning över utförandet av aktiviteter i praxis

Aktiviteterna, som de framträdde i fältanteckningarna, är lika mellan avdelningarna, men utförandet av dem varierar. Utförandet avspeglar avdelningarnas omsorgs- och sociopedagogisk praxis. Det är möjligt att säga därför att strukturerna tenderar att villkora handlingarna, som i sin tur anpassas efter strukturens villkor.

Sammanställningen nedan ger en översikt över hur varje avdelning genomför aktiviteterna, men också en jämförelse av detta mellan de fyra avdelningarna.

Organisation av dagen			
Avdelning på förskola A	**Avdelning på förskola B**	**Avdelning på förskola C**	**Avdelning på förskola D**
OMSORGSPRAXIS			
Omvårdnad – måltider			
Lunch c:a 45-60 minuter i ett av rummen på avdelningen. Barnen har bestämda platser, med en personal vid varje bord. Ett barn är matvärd, dukar bord med personal och hämtar resten av barnen när dukningen är färdig och berättar vad de ska få att äta. Mycket samtal kring matbordet som barnen startar men som följs upp av personal. Flickan med DS vill inte delta i samtalen. Barnen lägger upp mat själva och tar bort sin tallrik. Mellanmål intas på avdelningen, frukt äts utomhus.	Lunch c:a 45-60 på avdelningen vid bord placerade i olika rum på avdelningen. Barnen har bestämda platser med personal vid varje bord. Mycket samtal kring matbordet, vilka inte följs upp av personal. Barnen lägger upp mat själv och tar bort sin tallrik. Mellanmål intas på avdelningen och frukt äts efter morgonsamlingen. Barnen med DS äter inne i ett litet rum med stängd dörr. Personalen för samtal med barnen med DS, och de svarar på frågor.	Lunch 15- 30 min. i matsal. Barn står i kö, tar mat och väljer plats, personal finns tillgänglig i rummet. Mycket samtal mellan barn. Mellanmål intas på avdelningen. Pojken med DS har en bestämd plats i matsalen, får maten upplagd av en personal, som sitter bredvid honom, stödjer honom under lunchen och pratar med honom.	Lunch c:a 45 min. i matsal. Barnen har bestämda platser med personal vid varje bord. Mycket samtal kring vissa matbord, som inte följs upp av personal. Barnen lägger upp mat själv och tar bort sin tallrik. Mellanmål intas i matsalen och frukt äts efter morgonsamlingen. Pojken med DS får maten upplagd av sin resurs som sitter bredvid honom under lunchen och stödjer honom. Han är inte med i samtalen.

Omvårdnad – vila			
Vissa barn vilar med bokläsning, andra barn sover. Flickan med DS sover.	Barnen vilar med bokläsning, Pojkarna med DS vilar i samma rum som de äter i. Dörren är stängd.	Pojken med DS sover.	Vissa barn vilar med bokläsning, Andra barn sover. Pojken med DS sover.
Omvårdnad - av- och påklädning			
Barnen går ut och in i mindre grupper. Personal sitter i tamburen och hjälper till med av- och påklädning.	Barnen blir tillsagda att ta på sig kläder och gå ut respektive in. Personal finns i tamburen och stödjer de barn som behöver hjälp. Pojkarna med DS får mycket hjälp med av- och påklädning av sin personal. De går in före de övriga barnen.	Barnen blir tillsagda att ta på sig och gå ut. Personal sitter i tamburen och stödjer de barn som behöver. Barn blir tillsagda att gå in när de lekt färdigt. Personal finns i tamburen och stödjer barnen i av-klädning. Pojken med DS kläs av och på av personal.	Barnen blir tillsagda att ta på sig kläder och gå ut respektive in. Personal finns i tamburen och stödjer de barn som behöver hjälp. Pojken med DS kläs av och på av sin resurs.
Omvårdnad – hygien			
Den lilla barngruppen kommer från tamburen till hygienrummet där en personal väntar. De tvättar händer och går på toaletten. De barn som behöver stöd får det av personalen.	Barnen blir tillsagda att tvätta händer och gå på toaletten när de kommit in. Pojkarna med DS får hjälp med hygien av sin personal.	Barnen blir tillsagda att tvätta händer. Vissa barn behöver stöd i toalettbesök under dagen. Pojken med DS får hjälp av personal med hygien.	Barnen blir tillsagda att tvätta händer och gå på toaletten när de kommit in. Pojken med DS sköts liggande på skötbord.
Omtanke - personalens engagemang i interaktioner med barn			
Personalen är mer närvarande när barn är ledsna och ensamma än när de är arga.	Är mycket närvarande i barns känslor och intentioner.	Är mycket närvarande i barns känslor, önskningar och intentioner. Pojken med DS behöver och får en nära trygg bas hela tiden, och ses ofta i famnen eller knäet på personal.	Vissa är närvarande när barn är ledsna, och behöver närhet, medan någon är mer avvisande. Barn sitter ofta i knäet hos personal. Resursen är mycket närvarande och avläser känslor och intentioner hos pojken med DS

Omtanke - tröst och trygghet			
Personal väntar ett tag med att ge tröst efter att ha uppmärksammat barnet som söker tröst	Snabb tröst efter att personal har uppmärksammat barnet som söker tröst	Snabb tröst efter att personal har uppmärksammat barnet som söker tröst	Snabb tröst efter att personal har uppmärksammat barnet som söker tröst, förutom viss personal som är mer avvisande.
Omtanke – omsorgssamtal			
Personal lyssnar på barns berättelser. Är det fler barn närvarande vill personal gärna att alla deltar i samtalet. Personal använder alltid tecken	Personal och barn delar det de upplever med varandra. Samtal oftast en till en. Personal använder tecken till pojkarna med DS.	Många dialoger som barn initierar. Barn argumenterar med vuxna angående aktivitetsförslag, vilket ofta resulterar i att de försöker komma överens om en gemensam lösning. Personal använder tecken till pojken med DS.	Viss personal lyssnar gärna på barns berättelser medan andra är mer avvisande. Resursen använder tecken till pojken med DS.
Omtanke – omsorgslek			
Det förekommer inte så mycket lek mellan personal och barn.	Det förekommer rätt mycket lek utomhus mellan barn och personal.	Det förekommer rätt mycket lek utomhus mellan barn och personal. Pojken med DS och personal leker ofta och det är för det mesta personal som har initierat lekarna.	Det förekommer inte så mycket lek mellan personal och barn utan DS. Pojken med DS och hans resurs leker mycket
Omtanke - övervakning av den fria leken			
Personal övervakar barn som leker, men stödjer dem inte i leken om de behöver.	Personal övervakar barn som leker, men stödjer dem inte i leken om de behöver. Personalen till pojkarna med DS övervakar deras lek, och stödjer dem även i den om de behöver.	Personal övervakar barn som leker, men stödjer dem inte i leken om de behöver.	Personal övervakar barn som leker, men stödjer dem inte i leken om de behöver.

SOCIOPEDAGOGISK PRAXIS			
Undervisning - planerad undervisning			
Sångsamling c:a 30 min före lunch Naturkunskap via sitt hemområde i skogen. Barn med DS får individuell funktionsträning. Personal och barnen med DS får besök av expert från habiliteringen. De har deltagit i gruppaktiviteter på habiliteringen.	Morgonsamling c:a 15 min. Sångsamling c:a 30 min en gång i veckan. Estetisk verksamhet någon gång då och då. Aktiviteterna följer direkt efter samling. Inga barn avbryts i sin lek för att gå till planerad aktivitet. Pojkarna med DS får enskild funktionsträning och specifik gruppgymnastik. De åker ofta till habiliteringen för träning och stimulering.	Morgonsamling c:a 15 min då barn väljer aktivitet att utföra under förmiddagen. Personal planerar teman vilka strukturera i aktiviteter som finns bland dem som barnen kan välja under samlingen. Pojken med DS väljer inte utan gör något med personal som de vet att han tycker är intressant. Pojken med DS får individuell funktionsträning. Personal och pojken med DS åker till habiliteringen för träning.	Morgonsamling 30-45 min. Sångsamling 15 min före lunch. Gymnastik en gång i veckan. Personaln planerar aktiviteter i estetik, matematik och naturkunskap, som genomförs en gång i veckan. Resursen och pojken med DS har kontakt med habiliteringen, genom att en expert besöker förskolan. De genomför viss träning i barngruppen, och de går på badträning arrangerad av habiliteringen.
Uundervisning - undervisande samtal och lek			
Undervisande lek och undervisande samtal används ofta som metodik.	Undervisande lek är en förekommande metodik.	Undervisande samtal används som metodik.	Undervisande lek är en förekommande metodik utanför de planerade aktiviteterna som genomförs av förskollärare.
Fostran – uppfostran			
Viktigt att följa utsatta regler, därav mycket uppfostran. Både barn och personal uppfostrar barn.	Pojkarna med DS hade svårt att följa inomhusreglerna varför de uppfostras ofta.	Barnen har ett stort handlingsutrymme och behöver sällan tangera gränserna, varför det förekommer få uppfostrande situationer.	Barnen testar sällan gränserna varför det förekommer få uppfostrande situationer.
Fostran – städning			
Barn ska städa efter varje avslutad lek.	Barn ska städa efter varje avslutad lek.	Barn ska städa när de själva har avslutat en lek.	Barn ska städa efter varje avslutad lek. Pojken med DS utesluts ofta från städningen.

Fostran – konfliktlösning			
Det finns två mycket olika sätt att lösa konflikter på. Ett är genom samtal då personal försöker ta reda på vad som har hänt och medla mellan barnen. Det andra är att använda ”smiliskort”, det vill säga kort på ansikten som uttrycker en känsla, för att barnen ska kunna förstå den Andres perspektiv då konflikter ska lösas.	Personal löser ofta konflikter genom engagerade samtal där de försöker fånga alla barns åsikter och känslor.	Personal löser ofta konflikter genom engagerade samtal där de försöker fånga alla barns åsikter och känslor. Personal använder regeln ”alla får vara med i leken” när barn kommer och vill ha stöd för att de inte får vara med och leka i en pågående lek.	Personal försöker lösa konflikter genom samtal med barnen, men ofta söker man inte upp alla barn som är inblandade i konflikten utan samtalar med den eller de som kommer och söker stöd. Personal använder regeln ”alla får vara med i leken” när barn kommer och vill ha stöd för att de inte får vara med och leka i en pågående lek

Tabell 5. Sammanfattning av avdelningarnas omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis

I följande text beskrivs handlingarna i omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis och kamratgemenskap med exempel dels från fältanteckningarna men också med inslag som citat från de bandade samtalen med förskolepersonalen.

Ur handlingarna härleds personalens förhållande till kamratgemenskapen. Frågor som ställs för att förstå detta förhållande är: Hur övervakar personalen barnens lek? Deltar personal i barns lek? Stödjer personal barn i leken? Hur hanterar personal konflikter i kamratgemenskapen? Hur hanterar personal barnens dagliga städning? Avbryter personal barnens lek för egna planerade aktiviteter?

Strukturerna relateras även till profiler över barnens delaktighet i situationerna, det vill säga deras sociala delaktighet, sociala exkludering och bortvalda sociala delaktighet i situationer. Detta antas visa hur strukturerna tenderar att villkora situationerna som barnen är inblandade i.

På detta sätt framställs varje avdelnings strukturer dels var för sig, indikerat av de horisontella pilarna i figuren nedan, dels i jämförelse med varandra, indikerat av de vertikala pilarna.

Avdelning i förskola	Omsorgs-praxis	Socioped. praxis	Kamrat-gemenskap	Egen-aktivitet	Framställan av avdelningens strukturer och egenaktivitet
A					
B					
C					
D					
Jämförelse mellan avdelningar-nas strukturer och egenakti-vitet					

Tabell 6. Resultatframställning

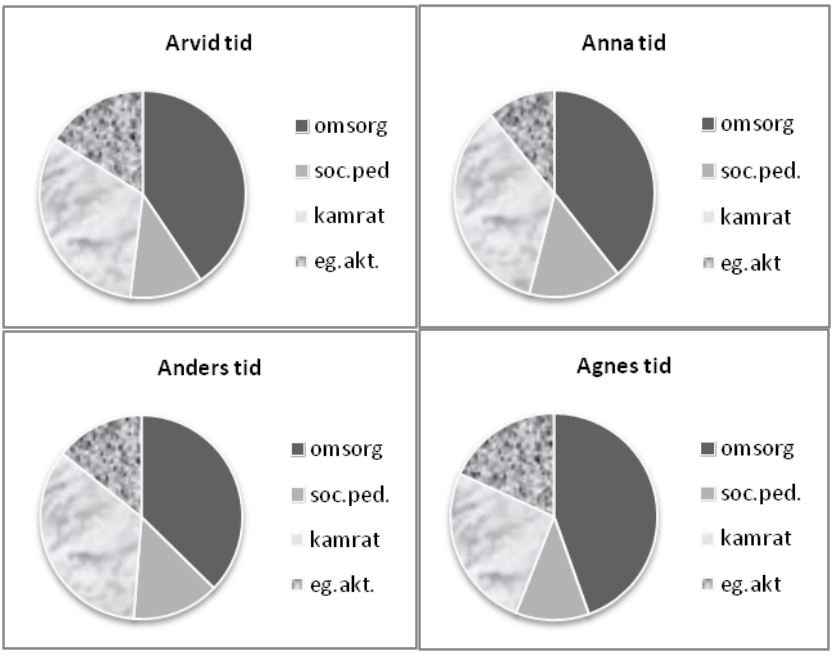
För att det ska vara svårare att identifiera barnen i studien har de fått fingerade namn, och alla har namn som börjar som deras förskola, A, B, C och D.

Förskola A

Avdelningen i förskola A har 20 barn, och tre av dessa har Downs syndrom. Barnen på avdelningen är mellan 1-4,5 år. Förskolan har fått resursförstärkning som avdelningen använder, och i gruppen arbetar fyra personal. De som har kontaktansvar för barnen med Downs syndrom är förskollärarna på avdelningen. Under dagens verksamhet är all personal på avdelningen ansvarig för alla barn, och man gör få undantag för barnen med Downs syndrom. I studien deltar två pojkar utan Downs syndrom, som i resultatet kallas för Anders och Arvid, en flicka utan Downs syndrom, som i resultatet kallas för Anna och en flicka med Downs syndrom som i resultatet kallas för Agnes. Personalen i studien består av två förskollärare.

I figur 12 följer en sammanställning över barnens tidsprofiler, det vill säga hur tiden för de fyra barnen i studien fördelar sig mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet. På denna avdelning ser man att tiden fördelas på ungefär samma sätt för barnen, och man kan redan här få en förnimmelse av avdelningens karaktär. Anna har, i jämförelse med de övriga barnen, varit något längre tid innesluten i kamratgemenskapen och tillbringat kortare tid i egenaktivitet. Agnes har varit inneslu-

ten kortare tid i kamratgemenskapen och längre tid i egenaktivitet än de övriga barnen.



Figur 12. *Barnens tidsprofil*.

Omsorgspraxis

Omvårdnadsaktiviteter

Måltider

Måltider organiseras så att förskolebarnen äter frukt utomhus på förmiddagen, och mellanmål inne på avdelningen på eftermiddagen. Lunchen äter förskolebarnen tillsammans på sin avdelning. De sitter c:a fem, sex stycken kring varje bord tillsammans med en personal, och alla har bestämda platser. Ett av förskolebarnen är matvärd som tillsammans med en personal dukar borden och hämtar matvagnen. När maten är framställd hämtar matvärden de övriga förskolebarnen, informerar och tecknar vad som bjuds.

En personal berättar att personalen medvetet använder lunchen för att skapa utrymme åt barnens egna berättelser. Hon säger:

Det är viktigt med gemenskap kring matbordet. När vi äter pratar vi mycket, och vi försöker få alla barnen kring bordet att delta i samtalet. Det är en stund när vi är samlade, och har då möjlighet att låta barnen prata om det som de tycker är viktigt och det som de har varit med om.

Under observationerna kan jag notera att personalen lyckas i denna strävan. Det är livliga samtal och personalen är skickliga i att engagera de flesta barn i samtalen. Dock inte Agnes. Trots personalens idoga försök väljer hon bort att vara socialt delaktig i samtalen. När de försöker få med henne säger hon vid ett observationstillfälle: *Tyst med dig*. Man kan fråga sig varför hon så enträget vägrar. Det kan bero på att hon har svårt att dela sin uppmärksamhet mellan samtalet och maten, och väljer att äta och inte samtala. Hon kanske upplever kontaktandet från personalns sida som påträngande, och motsätter sig idén om gemenskap vid måltiden. Hur ska man förstå personalns önskan om att få henne socialt delaktig i konversationen? En tanke är att personalen medvetet har intagit en hållning som går ut på att barnen ska få utrymme för egna åsikter, tankar och berättelser. Detta kan vara en yttring av personalens tankar om delaktighet. Det innebär att barnen befinner sig i en situation där interaktionen, även till den vuxne, i denna stund är relativ horisontell. Detta är ett unikt tillfälle vilket personalen önskar att alla förskolebarn ska delta i. Man kan tänka sig att det är detta som får dem att enträget försöka få med henne i samtalen. I termer av delaktighet kan man säga att flickan väljer bort personalens försök att få henne socialt delaktig.

När det gäller kommunikation från vuxna till barn använder all personal på avdelningen tecken[13] samtidigt som de talar. Detta gör de till alla förskolebarn och till varandra, inte bara under lunchen utan under hela dagen. Även här kan man se att personalen inte gör någon åtskillnad mellan barn med och utan Downs syndrom, och detta kan också vara ett uttryck för hur personalens ser på social delaktighet.

Vila

Vilan organiseras så att vissa förskolebarn sover på madrasser. En av dessa är Agnes. Anna, Anders och Arvid har vila med bokläsning. En personal kommenterar skillnaden

Hon behöver fortfarande sova. Hon blir trött framför allt av att röra sig så mycket. Hon var sen i sin motorik, och har inte gått så länge.

Detta visar ett erkännande av Agnes behov som de möter genom att hon får sova, och på så sätt orkar hon fortsättningen av dagen. Detta strider inte heller mot deras struktur, eftersom det är flera barn på avdelningen som behöver sova.

[13] Tecken används för att förtydliga det talade språket. Man tecknar de betydelsefulla orden i varje mening man förmedlar. Tanken är att barn som har svårt att uppfatta talat språk kan få stöd av synintryck för att hänga med och förstå, och samtidigt själva lära sig tecken och använda dem för att lättare kunna göra sig förstådda.

Av- och påklädning, hygien
Aktiviteterna hygien och av- och påklädning har personalen noggrant planerat. En av förskollärarna berättar att de anser att

Det är viktigt att barnen får lugn och ro när de ska klä på och av sig samt gå på toaletten, därför får bara några barn åt gången vistas i tamburen och hygienrummet.

Detta kan jag också observera. När förskolebarnen ska gå ut på gården och gå in gör de det i smågrupper om fyra, fem barn. Det finns en personal i tamburen som tar emot gruppen och stöder de förskolebarn som behöver hjälp med kläderna, och ser till att förskolebarnen hänger upp sina kläder när de kommer in. Från tamburen slussas förskolebarnen till hygienrummet där en annan personal tar emot dem och stödjer de förskolebarn som behöver hjälp med tvättning och toalettbesök. Även här görs ingen åtskillnad mellan barnen med och utan Downs syndrom, utan alla barn får samma lugna stund och det stöd de behöver när de ska utföra dessa aktiviteter.

Omtankeshandlingar

Engagemang i barns känslor, intentioner och önskningar
Under mina observationer kan jag se att personalen visar mer lyhördhet för vissa känslor än andra. Jag uppfattar att de har lättare för att vara närvarande i ett barns ledsenhet än i ett barns klagan och ilska. Ett exempel på detta är:

Anna kan skrika och gråta och bli väldigt arg när något går emot henne, eller när hon känner sig förfördelad. Denna gång upplever Anna att Arvid har tagit en kassaapparat som hon anser sig ha förtur till. Arvid håller fast vid att det är han som ska ha den. De håller länge på att dividera om vem den rättmätiga brukaren av apparaten är, hon på ett högljutt och stormigt sätt och han på ett lågmält och sakligt sätt. En personal uppmärksammar händelsen, men väntar innan hon går till barnen. Personalen ber Arvid berätta vad som hänt och lyssnar till hans berättelse. Anna tillfrågas inte utan personalen försöker avleda henne från situationen och erbjuda henne en annan aktivitet.

När en personal kommer till barnen förändras situationen från en situation i kamratgemenskapen till en situation i omsorgspraxis, och barnen intar roller som omsorgstagare. Personalen besvarar barnen i dessa roller. Anna marginaliseras genom att personalen inte lyssnar på henne utan mer hanterar henne, medan personalen är engagerad i Arvid och hans åsikter. Man kan tänka sig att Annas sätt att uttrycka sin frustration inte riktigt passar in i omsorgsstrukturen på avdelningen, vilket visas genom ignorering av Annas uttryck.

Att personalen inte frågar efter hennes åsikt kan man se som ett bevarande av strukturerna, och en socialisering av Anna in i rådande struktur.

Exemplet visar även en annan handling som förekommer frekvent nämligen en fördröjning innan personalen kommer till undsättning. Det verkar som om omsorgsgivarna väntar ett tag för att se om förskolebarnen ska ordna händelsen själva. Om de inte gör det möter de förskolebarnen ansikte mot ansikte, är deltagande och ger en god tröst, framför allt om barnet är ledset. Detta kan tyda på att man gärna ser att barnen klarar upp sina konflikter själva, eller i alla fall prövar att göra det, men om det inte lyckas så rycker man in och löser sammandrabbningen oftast med ett gott engagemang i båda barnen.

Personal är även engagerad i förskolebarn som är sysslolösa ett längre tag. De uppfångas av en personal som startar ett samtal med förskolebarnet, och genom det försöker styra förskolebarnet mot en aktivitet. Exempel på det är:

Anders går omkring på förskolegården utan att göra något uppenbart. En personal uppmärksammar honom, går till honom och frågar om han vill ösa sand med henne i sandlådan. Han skiner upp och de går tillsammans till sandlådan. Där finns dock inga spadar, så personalen föreslår att han ska hämta spadar i förrådet. Han springer dit, kommer tillbaka med två spadar men upptäcker att personalen har gått. Han slänger spadarna och går därifrån. Precis då dyker en upp, han lyser upp och springer tillbaka. Personalen talar om för honom att hon skulle hämta ett sittunderlag. De pratar med varandra, och bakar sandkakor tillsammans.

I exemplet blir pojken uppmärksammad av en personal, som tolkar att han är ensam och som vill göra något åt det. Eventuellt vill hon kompensera honom för att han inte ha något att göra eller någon att vara tillsammans med. Hennes engagemang möjliggör att hon föreslår att de ska dela något gemensamt. Han blir glad, känner sig erkänd och sedd, och tar emot omtanken.

Övervakning

En viktig uppgift för personalen är att övervaka förskolebarnen. Det handlar om att ha uppsikt över förskolebarnen så de inte gör sig illa. Ett exempel på det är:

Arvid och Kalle cyklar. De har var sin bandyklubba som de jagar varandra med. En personal kommer fram och säger att de kan göra sig illa, och tar klubborna ifrån dem.

Övervakning handlar således mer om att passa barnen än att engagera sig i hur de leker och ge stöd i leken. På avdelningen finns barn som behöver lekstöd. De första exemplen handlar om Arvid som till och från bryter mot

strukturen i kamratgemenskapen. Detta uppmärksammar inte personalen, och kan därför inte heller stödja barnen i gemensam lek och hindra Arvid från att hamna utanför den.

Arvid och Anders går till två barn som leker i en båt. Anders frågar om han får vara med, men Arvid går rakt in i leken. Han tar saker i båten, som ett av barnen har samlat ihop och som tillhör leken, och kastar ut dem. Flickan, som har samlat ihop sakerna, blir upprörd och säger åt honom. Han samlar då in sakerna och ger henne, men leken är bruten och Arvid är ute ur leken.

Arvid och Jesper är mycket engagerade i leken ”Spindelmannen jagar osynliga fiender”. Helt utan förvarning har Arvid förvandlat Jesper till sin fiende, jagar honom och slår ned honom. Jesper skriker på hjälp och en flicka kommer till undsättning. Flickan och Jesper går därifrån, och Arvid blir ensam.

Dessa exempel visar hur Arvid är inne i en lek respektive kommer in i leken, men väl i den ignorerar han lekens regler. Detta reagerar de andra barnen på, och utesluter honom från leken. Personalen överlät i dessa exempel åt barnen att ta hand om kamratgemenskapens dynamik själva.

Det sista exemplet handlar om Anders som har svårt att komma in i lekar och stanna kvar i dem. Eftersom personalen övervakar barn, och inte är engagerade i leken kan de inte heller stödja detta barn.

Arvid och Emil åker rutschkana. Anders ansluter, men åker inte ned utan står kvar högst upp och tittar på pojkarna. De springer snart iväg, och då åker han ned och springer efter. Han håller sig i deras närhet, men är inte riktigt inne i leken. Han står bredvid och lyssnar när de pratar med varandra, han ler när de ler, och säger några ord då och då som de andra barnen inte hör.

Övervakningen sker ofta från håll, och personalen har inte alltid ögonen på skeendena i leken. Personalen är medveten om sitt sätt att övervaka. En förskollärare berättar:

Det är många situationer som vi är nära barnen med Downs syndrom, på ett sätt som vi inte är med de andra. Vi var alltid nära henne (Agnes) och stöttade henne i det hon behövde förut. Nu behöver vi inte vara lika nära henne, men vi vet alltid var hon är och vad hon gör. Det är skillnad mot de andra barnen.

Denna kommentar visar att personalen har bedömt att barn med Downs syndrom behöver mer omsorg än barn utan Downs syndrom. Det visar också att de följer utvecklingen av barnens omsorgsbehov, och kan identifiera en stör-

re likhet mellan Agnes och hennes kamrater idag än när de var yngre. Trots att de anser att Agnes inte behöver så mycket omsorgsstöd längre, är de dock mer beredda att rycka in och ge henne omsorg än vad de är till de övriga barnen.

Övervakning av barn sker på avstånd från barnens lek, vilket barn kan utnyttja. Exempel på det är Arvid. Han är verbal och snabb på att känna av när en konflikt tornar upp sig, kan använda övervakningen genom att snabbt springa till en omsorgsgivare, lyfta konflikten och på så sätt bli den som förmedlar och sätter fokus på konfliktproblemet, eller ändra fokus från konflikten till något annat. Nedan är ett exempel på det sista:

Arvid puttar omkull en flicka och slänger sand på henne. Hon börjar gråta och går mot en personal som sitter på en bänk en bit bort, och Arvid går med henne. Innan flickan hinner säga något till den vuxne säger Arvid att han har fått sand i ögat. Personalen blir upptagen av hans öga och flickan får inte den tröst som hon hade väntat sig. Hon går snart sin väg.

Man kan tänka sig att Arvid förstår att om flickan hinner fram först kommer han att få en tillsägelse, och för att slippa detta ser han till att hinna före flickan och göra personalen uppmärksam på sitt öga. Detta exemplifierar att barn är aktörer i förhållande till strukturer. Arvid använder sig av strukturerna och lyckas omvandla en tänkt uppfostrande situation, som är innesluten i sociopedagogiska praxisen, till en situation där han får omsorg av personalen, innesluten i omsorgspraxis.

Omsorgslek

På denna avdelning söker barn inte så ofta upp personal för omsorgslek, och personalen inleder inte heller omsorgslek så ofta. Men det förekommer och då oftast utomhus. Det kan handla om att ösa sand i sandlådan med något barn som ber om sällskap, delta i lekar som ”leka gömme och jaga varandra”. Dessa två situationer är exempel på detta:

Agnes går till sandlådan där en personal sitter, som säger: Hej, vill du ha en spade? Agnes ler, tar spaden och börjar ösa sand i formar. En personal frågar om hon gör kakor. Agnes svarar: Ja. Personalen frågar om de ska baka tillsammans. Agnes ler stort och ger personalen en kakform. De gräver tillsammans, gör kakor och pratar om vad kakorna föreställer.

Personalen och två flickor leker tillsammans. Flickorna gömmer sig och personalen letar reda på dem, jagar dem och tar fast en flicka. De skrattar. Flickorna gömmer sig på nytt och personalenn letar efter dem.

Sammanfattning av omsorgspraxis

Personalen uttrycker att det är viktigt för alla barn med lugn och ro vid på- och avklädning och hygien, och att alla bör vara delaktiga i samtal kring matbordet. Man kan observera att personalen inte gör några skillnader mellan barnen kring måltider eller vilan. Personal använder tecken till alla barn när de samtalar.

Personal har ett engagemang i barns känslor framför allt om barnet är ledset, mindre om barnet är argt, och de avvaktar innan de tar kontakt med det omsorgssökande barnet. De engagerar sig även i barn som ser ut att vara ensamma, och de leker en del med barn för att ha en trevlig stund tillsammans. De övervakar barn som leker, men stödjer inte barn i leken utan överlåter åt barnen att hantera gruppdynamiken själva.

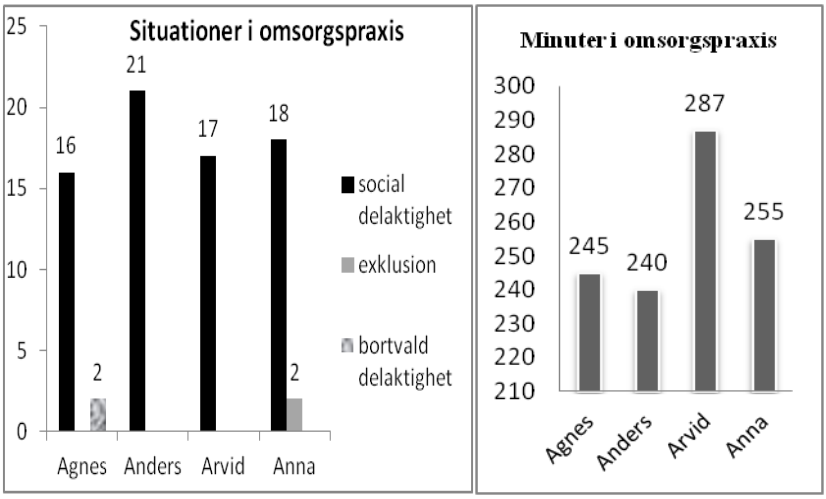
Personalen uttrycker att Agnes behövde mer omsorgsstöd när hon var mindre än vad hennes kamrater hade behövt, men att det inte är så nu. Trots det har de en ökad beredskap, och övervakar henne mer noggrant än vad de gör med de andra barnen.

Detta visar att personalgruppen, som korporativ agent, har organiserat omsorgsstrukturen på ett sätt som innebär att de anser att barn med och utan Downs syndrom i stort sett behöver liknande omsorg, och den ska ges på liknande sätt. Man kan därför se att alla barn är inneslutna i samma omsorgspraxis, och de får därmed möjlighet att vara socialt delaktiga i samma aktiviteter.

Barnen får handskas med samma handlingsutrymme, vilket bland annat innebär

- att i lugn och ro få klä på och av sig samt sköta hygien, och under dessa aktiviteter alltid ha en vuxen i sin närhet om man behöver stöd
- att vara engagerad i samtal under lunchen
- att sitta på sin avdelning och äta, och ha en bestämd matplats med en vuxen i sin närhet som stöd
- att det är bättre att vara ledsen än att klaga och skrika samtidigt som man gråter om man vill ha stöd
- att man ska försöka lösa konflikter själva, men om det inte går kommer alltid en omsorgsgivare och stödjer ansikte mot ansikte
- att man får utrymme för samtal då man kan framföra sina egna berättelser som blir lyssnade på
- att vuxna alltid finns till hands som övervakare och en trygg bas, men inte som någon som ger stöd i kamratleken.

Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer



Figur 13. *Profil av situationer och tid.*

Histogrammen visar antalet situationer som förskolebarnen deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter situationerna varar. Det är påfallande hög frekvens av situationer, lång tid som barnen är inneslutna i omsorgspraxis, få exkluderingar och liten skillnad mellan barn med och utan Downs syndrom.

Man kan se att förskolebarnen deltar i ungefär lika många situationer, och under ungefär lika lång tid. De är inneslutna i samma omsorgspraxis, vilket innebär att personalen på avdelningen har organiserat omsorgssituationerna så att alla barn på avdelningen kan delta i samma situationer och aktiviteter. Det görs ingen större åtskillnad mellan barn med och utan Downs syndrom.

Barnen är socialt delaktiga i omsorgssituationerna i de allra flesta fall. De svarta staplarna indikerar situationer i vilka barnen är engagerade, kan anpassa sin situationsberoende autonomi efter aktiviteten och man ser vidkännandehandlingar mellan barn och vuxna. Detta är möjligt dels genom att barnen har internaliserat avdelningens omsorgspraxis, och vet hur de ska använda sin situationsberoende autonomi för att hantera handlingsutrymmet, och dels för att personalen erkänner varje barns behov av omsorg och för det mesta anpassar omsorgsgivandet till barnet.

Det finns dock anpassningssvårigheter och det visar Annas mönster. Hon är exkluderad från två situationer då hon söker uppmärksamhet genom att agera med ilska och gråt. Personalen hanterar detta genom att ignorera hennes utbrott, och avleda henne från situationen. Likaså kan Agnes mönster tyda på något liknande. Hon väljer bort att vara socialt delaktig i samtalen

kring matbordet, men personalen försöker ändå att få henne att delta. Man kan se detta som att personalen ger högre prioritet åt strävan efter social delaktighet för henne, än att uppmärksamma och erkänna hennes önskan om att inte vilja vara med i samtalsgemenskapen. I dessa exempel tänker jag mig att barnen bryter mot normerna i omsorgspraxis, och för att personalen ska kunna upprätthålla den reifieras barnen i rollen som omsorgstagare.

Sociopedagogisk praxis

Planerad undervisning

Under mina observationer har inte gruppen många planerade aktiviteter. De som förekommer är den ständigt återkommande samlingen samt naturkunskap och estetik.

Samling

Samlingen hålls före lunch och innehåller sånger. Man sjunger medan man väntar på att maten ska bli färdig. Förskolläraren leder sången, förskolebarnen får ofta välja sång, och de förväntas vara fokuserade på personeln och de sånger man ska sjunga. Avviker de från denna regel så blir de uppfostrade. Mitt intryck är att samlingen har som uppgift att samla barnen före maten för att kontrollera dem mer än att undervisa dem, och det verkar som om personalen antar att en lärarstyrd situation ska hålla barnen mer lugna och samlade än om de får leka fritt. Följande exempel är från en av observationerna, som görs under samlingen.

Barnen kommer in i rummet ett efter ett när de har tvättat händerna efter utevistelsen. I rummet sitter en förskollärare och väntar in barnen. När alla har kommit börjar de sjunga i väntan på maten. Agnes kommer in och ställer sig i ett hörn. Läraren ber Arvid att säga till Agnes att sätta sig bredvid honom. Arvid gör det, men Agnes ignorerar honom. Hon går och sätter sig på en annan plats. Arvid reser sig då upp och sätter sig bredvid henne. Läraren har en påse med sångbilder, som barnen får ta ur. Sångbilden är en symbol för en sång. De sjunger tillsammans, utom Agnes, som vägrar sjunga med. Några barn börjar få svårt att sitta stilla, och förflyttar sig sakta mot leksakerna. Personalen uppmärksammar det hela och de blir tillsagda att flytta tillbaka till sina platser.

Agnes är inte engagerad i situationen och vill helst inte medverka. Hon visar det genom att vara avvaktande till att sätta sig i samlingsringen, vägra gå med på personalens förslag att sätta sig bredvid Arvid, och att inte sjunga med i sångerna. Även andra barn visar sitt oengagemang genom att sakta och försiktigt försöka ta sig ur samlingsringen, men inget barn protesterar mot situationen högt och tydligt. Detta kan man se som att barnen är medvetna om vilka regler som gäller och att de är vana vid att personalen ser till att

dessa följs. Barnen som inte är så engagerade finner sig därför i att befinna sig i situationen, acceptera den, men engagera sig minimalt.

Naturkunskap

En annan planerad aktivitet är naturkunskap som hålls på ett ”hemområde” i skogen dit förskolebarnen går en gång i veckan. Vistelsen handlar både om att ha en trevlig stund, och om undervisning i naturkunskap. Nedanstående exempel är från en av de gånger som barnen går till sitt hemområde.

I skogen visar personal svampar och berättar om dem. Barnen står runt omkring och lyssnar och ställer frågor. Man äter lunch tillsammans och efter maten gräver personalen ned matavfall, och berättar om nedbrytning och recycling. Barnen är med och gräver och begraver avfallet. De frågar om de kan gräva upp det nästa gång för att se om det har blivit jord. Personelan förklarar då att det tar tid, men att de kan göra det om några månader för att se hur det ser ut. Däremellan leker barnen i skogen.

Detta är en aktivitet som alla barn verkar tycka om att delta i. Alla fyra barn jag observerar är engagerade i undervisningen, och leker antingen för sig själva eller tillsammans med andra barn.

Estetik

Personalen planerar estetiska aktiviteter lite då och då. Följande exempel är en aktivitet som anordnas utomhus.

En personal har tagit ut vatten och penslar så barnen kan ”måla” på en vägg. Arvid kommer dit och tittar på när flera barn målar. Han hämtar en pensel och frågar: Får jag måla? Sara: Du kan få vatten av mig. Arvid doppar penseln och målar. Sara: Vi målar ett monster. Anna: och en rutschbana och en bergochdalbana som man kan fara till regnbågen på. Anders målar genom att skvätta vatten på väggen. Det råkar stänka på Arvid, och han stänker vatten på Anders. Anders: Du stänkte på mig. Arvid: Men du stänkte på mig. Anders: Det kom i mitt öga. Arvid går iväg.

Aktiviteten erbjuds de barn som önskar måla, och de är engagerade i målandet. Anders stänksätt stör Arvid eftersom han får stänk på sig. Det utlöser en kamratkonflikt som barnen tar hand om själva. Personalen som finns i närheten engagerar sig inte i det.

Undervisande lek och samtal

En undervisningsmetod som används är undervisande lek och samtal. Ett tillfälle när detta används är efter läsvilan då förskolebarnen pysslar eller spelar spel tillsammans med en förskollärare, som samtalar med dem och

ställer frågor som får förskolebarnen att fundera över ett ämne och utveckla detta tillsammans. Nedanstående är ett exempel på detta:

Anders, Arvid, Anna, Lisa och Lena sitter kring ett bord med en personal. De ska spela ett nytt spel. Personalen förklarar reglerna och visar hur man spelar. Det handlar om ekorrar som samlar kottar. Personalen frågar om de har sett ekorrar. Barnen börjar berätta om de gånger de sett en ekorre, hur ekorren hade skuttat och hoppat i träden. Personalen undrar över hur ekorren kan klara att hoppa och springa så högt upp och så fort utan att ramla ned. Barnen har många tankar och resonemang kring frågan. De fortsätter att prata om vad ekorrar äter och hur de samlar mat innan de börjar spela spelet som kräver att barn kan lära sig nya regler och omsätta dem i praktiken, räkna till sex och vänta på sin tur.

I termer av social delaktighet visar detta exempel en pedagogisk hållning där barn blir sedda som att de kan delta i och påverka sin egen undervisning. Alla barnen är mycket engagerade och blir stimulerade av samtalet.

Enskild träning

När det gäller barn med Downs syndrom anser personalen att de behöver extra träning för att utvecklas. Personalen har kontakt med expert från habiliteringen. Personal och Agnes har även deltagit i habiliteringens gruppträning. En förskollärare uttrycker behovet av enskild träning enligt följande:

Barn med Downs syndrom behöver individuell träning för att utvecklas. Jag tycker vi har hjälpt henne (Agnes), tillsammans med föräldrarna, med hennes motoriska, känslomässiga och språkmässiga utveckling.

Under observationen märkte jag att Agnes inte alltid är så villig att följa med personalen till den individuella träningen. En av de gånger det tar emot ser ut så här:

En förskollärare kommer fram till Agnes*, som leker med en bil på gården, och säger att de ska gå in och jobba.* Agnes *ignorerar henne och fortsätter leka med bilen. Förskolläraren säger: Nej, nu ska vi jobba, du får leka sen.* Agnes *följer med. Hon sätter sig på en stol och följer förskollärarens direktiv utan visat engagemang. Efter ett tag faller hon i sömn.*

I denna situation är Agnes upptagen med en egenaktivitet som engagerar henne. Förskolläraren har en idé om att Agnes behöver träning, och det finns tid för henne att ge det till Agnes just nu. Trots Agnes protester driver förskolläraren igenom sin intention. Agnes finner sig i situationen, accepterar den, men är inte engagerad och visar detta genom ett lamt deltagande och genom att somna. I termer av social delaktighet kan man säga att förskollära-

ren inte erkänner Agnes i rollen som lekande barn, och genom att behandla Agnes som ett subjekt kan hon genomföra sin idé. Om hon skulle betrakta Agnes som aktör skulle hon ha varit tvungen att möta henne med respekt, tagit hennes åsikt i beaktande och förhandlat med henne.

Fostran

Uppfostran

Genom fostran lär sig barnen att passa in i befintliga strukturer, och om de avviker från dem uppfostras de av någon personal eller något annat barn. Exempel på en av dessa regler är att barn som inte sover middag måste leka tyst för att inte störa de barn som sover. En av personalen uttrycker det.

De vet att de måste leka tyst för att inte störa. Det har vi sagt åt dem många gånger. De måste tänka på barnen som sover.

Följande observation är ett exempel på uppfostran.

Barnen väntar på en förskollärare som ska läsa för dem under vilan. Under tiden börjar de leka, leken blir livlig och barnen skrattar högt. En personal kommer och säger åt barnen att sitta stilla och vara tysta tills förskolläraren kommer. Hon föreslår att de kan prata om vad de ska göra efter vilan. Hon går sin väg och ett av barnen börjar gråta. Anna frågar henne vad det är, och hon säger att Klara (personalen) blev arg. Hon blir kramad och tröstad av Anna.

I detta fall finns en grupp barn som leker och har roligt tillsammans, och en annan grupp barn som ligger och sover i rummet bredvid. Regeln är att när dessa barn sover får de andra barnen bara leka stillsamma och tysta lekar. Men barnen har lätt för att glömma denna regel när de har roligt och fokus är på den gemensamma leken. I termer av social delaktighet kan man säga att personalen erkänner de sovande barnen, men inte de lekande barnen. De får vänta på att förskolläraren ska komma, är tvungna att ta ansvar för de sovande barnen och i detta fall även för att ge omsorg till varandra.

Konfliktlösning

En annan fostransaktivitet är konfliktlösning. Att lära sig lösa konflikter är viktigt och det ska ske genom samtal, och genom att barnen lär sig att förstå den Andres perspektiv. En metodik personalen använder för det senare är genom att använda ”smiliskort”. En förskollärare förklarar metodiken.

Vi jobbar med smilisfigurer, glad, ledsen, arg och rädd, för att träna barnen i att beskriva för varandra hur de känner sig i en konfliktsituation.

Under en av observationerna kan jag följa hur detta arbete kan gå till. Smiliskort är således bilder på ansikten som uttrycker olika känslor. Dessa tas fram och personalen visar korten, ber förskolebarnen ta det kort som visar den känsla som de upplevde under konflikten. Därefter pratar man om känslorna och personalen försöker få förskolebarnen att förstå varandras känsloupplevelser.

Alla barnen har sovit utom Anders. Han har varit ensam uppe i 20 minuter. Arvid vaknar och kommer ut till honom. De sitter vid ett bord och lägger pärlplatta. Arvid vill ha Anders pärlburk för att plocka ut alla gula pärlorna. Anders säger att han har gula pärlor i sin egen burk. Arvid: Men de räcker inte. Anders ignorerar detta och säger: Jag ska göra en blomma. Arvid säger upprepande gånger: Anders är en blomma. Anders: Det är jag inte alls. Arvid fortsätter: Anders är en blomma, Anders är en blomma. Anders börjar gråta och en förskollärare kommer efter ett tag. Hon säger till Arvid: Anders tycker att du retar honom. Arvid säger att han inte alls menade Anders här utan Anders på den andra avdelningen. Personalen hämtar då smiliskort och ber Anders ta det kort som visar hur han känner sig. Anders tar ett ledsenkort och säger att han trodde Arvid menade honom. Arvid tar ett argkort, och säger att han är arg för att han inte har några gula pärlor till sin pärlplatta. Personalen avbryter honom och säger: Nu pratar vi om att Anders är ledsen. Arvid säger att han vill att Anders ska leka med honom. Personalen frågar Anders hur han känner sig när Arvid vill leka med honom. Anders svarar: Både arg och glad. Jag är glad för att Arvid vill leka med mig och arg för jag ville sova.

Denna gång verkar smiliskorten inte ha så stor verkan på perspektivutbytet, utan får mer till följd att fokus förläggs till korten och inte till händelsen som skapar de olika känslorna. Genom korten styrs samtalet bort från den egentliga situationen, och personalen kan hålla sig distanserad till barnens känslor och kamratgemenskap. Genom smiliskorten behöver hon inte bli engagerad utan kan förhålla sig mer rationellt.

Men man kan även se konfliktlösning där personal är mer engagerad i händelsen. Nedan är ett sådant exempel.

Arvid leker med barn och vill bestämma hur leken ska lekas. De andra barnen tycker att han bestämmer för mycket, börjar protestera mot detta genom att själva komma med förslag, som de också genomför mot Arvids vilja. En konflikt mellan barnen startar, och eskalerar allteftersom leken fortskrider. Till slut gråtskriker Arvid att de ska sluta förstöra leken. En personal kommer till barnen, sätter sig på huk och samlar dem runt sig. Hon frågar var och en vad som hänt. När hon fått bilden klar för sig säger hon: Vad jobbigt det blir när ni inte kan komma överens om hur leken ska vara. Det håller barnen med om. Hon fortsätter: Hur tycker ni att man ska göra? Hampus:

Alla ska få bestämma. Arvid: Men jag startade leken så jag ska bestämma. Personal: Ja det kan man tycka, men jag tror att om man vill leka tillsammans måste nog alla få komma med förslag. Peter: Ja det måste man, annars är det inte kul. Personal: Ni tyckte visst leken var rolig, så hur ska ni göra nu? Barnen är tysta. Peter: Vi leker. Alla barn går iväg och börjar en ny lek.

Skillnaden mellan exemplen är stor. I det första exemplet förlorar personalen den närvaro i situationen som personalen i andra exemplet har. I det andra exemplet är personalen engagerad, och man ser intersubjektiva handlingar som leder till vidkännandehandlingar mellan henne och samtliga barn. Hon leder barnen framåt i konflikbearbetningen, och det slutar med att barnen försöker leka tillsammans igen.

Städning

Detta är en ständig syssla på de flesta förskolor, och även på denna avdelning. Vid varje övergång till en ny aktivitet uppmanas förskolebarnen att städa. Utomhus får de i uppdrag att plocka in fem leksaker var, inomhus ska de plocka undan det de tagit fram. Har förskolebarnen byggt någon legofigur, börjat på ett halsband eller pärlplatta får det stå kvar till nästa gång.

Sammanfattning av sociopedagogisk praxis

Personalen handlingar tyder på att alla barn kan och ska vara med i samlingen. De behöver samlas och kontrolleras så de inte börjar leka före lunchen. De planerade aktiviteterna, naturkunskap och estetik, erbjuds på ett mindre kollektivt sätt. De barn som önskar delta i dem gör det med engagemang. Användandet av undervisande samtal och lek visar att personalen har en bild av barnet som kompetent, som kan reflektera och framföra sina åsikter. Personalen uppfostrar barn som bryter mot regler, vilket tyder på att de anser det är viktigt att följa dem. Personalen lämnar barnkonflikter till barnen att lösa, men om de inte reder ut dem fungerar personalen som medlare. Personalen använder då två olika handlingssätt. I det ena används smiliskort. Dessa medför att personal kan distansera sig från konfliktsituationen, och mer rationellt fokusera på känslor via korten istället för på själva konflikten. I det andra handlingssättet är personalen närvarande och genom intersubjektiva samtal stödjer barnen i konfliklösningen.

Personalen har enskild träning med barn med Downs syndrom. Det tyder på att dessa barn, förutom att tillgodogöra sig de allmänna sociopedagogiska aktiviteterna, även behöver enskild funktionsträning för att utvecklas. Denna ska ges oavsett om barnet är engagerat eller ej, så trots Agnes protester mot träningen genomför personal den. Här kan man märka att personalen har en segregerande inställning till utveckling hos barn med och utan Downs syndrom. Barn utan Downs syndrom kan utvecklas genom den stimulans och undervisning som erbjuds genom de allmänna sociopedagogiska aktiviteterna, till exempel planerade aktiviteter, undervisande samtal och lek. Barn med

Downs syndrom behöver något mer än detta. De behöver individuell funktionsträning, vilken inte får plats i inom de allmänna aktiviteterna.

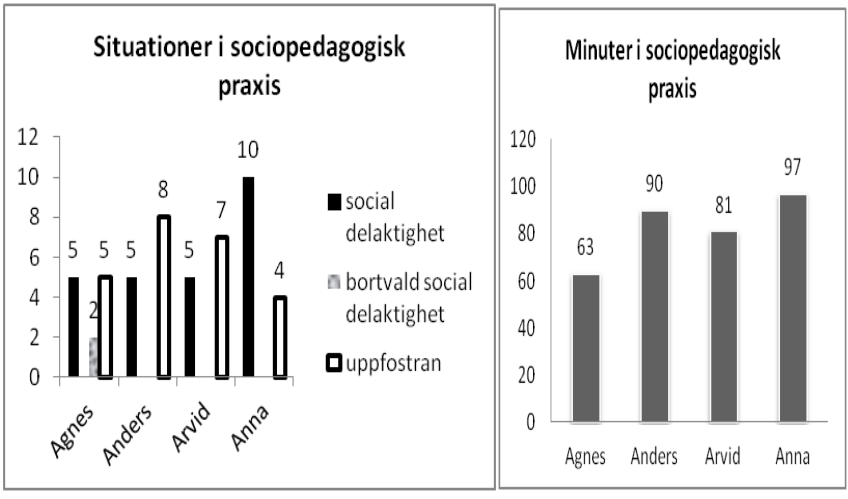
Sociopedagogik har således både en kollektivistisk och segregerande påverkan på handlingarna. Segregationen medför att personalen skapar två sociopedagogiska praxisar, en specifik för barnen med Downs syndrom och en allmän för alla barnen. Det innebär att barn med Downs syndrom har möjlighet att vara socialt delaktiga i samma aktiviteter som barn utan Downs syndrom, men barn utan Downs syndrom har inte möjlighet att vara socialt delaktiga i samma aktiviteter som barn med Downs syndrom.

Det medför att alla förskolebarn på avdelningen innesluts i en allmän sociopedagogisk praxis, och får hantera strukturens handlingsutrymme som innebär

- att man måste delta i samling före lunch, men att man kan välja om man vill delta i naturkunskap och estetisk verksamhet
- att lärare i vissa sammanhang efterfrågar ens åsikt som blir lyssnad till
- att medling av konflikter kan ske på två mycket olika sätt
- att man ska städa efter varje aktivitet
- att man ska lära sig avdelningens regler, följa dem och tåla att bli tillsagd om man bryter mot dem.

Agnes får även lära sig hantera handlingsutrymmet med specifik funktionsträning som leds av läraren.

Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer



Figur 14 Profil av situation och tid i sociopedagogisk praxis

Histogrammen visar antalet sociopedagogiska situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter situationerna varar. Det är låg frekvens på undervisningssituationerna, hög frekvens på uppfostranssituationer och få exkluderingar. Barnen är inneslutna i sociopedagogisk praxis under en kort tid. Det är skillnad mellan barn med och utan Downs syndrom. Det innebär att Agnes är innesluten i samma praxis som de övriga barnen och i en egen praxis, i vilket barn utan Downs syndrom inte har tillträde.

Personalen lyckas bra med att anpassa undervisningsaktiviteterna till barnen. Arvid, Anders och Anna är socialt delaktiga i samtliga situationer under observationstiden, är engagerade, kan använda sin situationsberoende autonomi för att delta och man ser vidkännandehandlingar mellan barnen och personal. Anna befinner sig i fler situationer än pojkarna, men är innesluten i praxisen under ungefär lika lång tid som de.

Agnes är mestadels socialt delaktig i situationerna, men i en av undervisningssituationerna i den egna sociopedagogiska praxisen samt i en undervisningssituation, samlingen, i den allmänna sociopedagogiska praxisen väljer hon bort social delaktighet. I dem använder hon sin situationsberoende autonomi och anpassar sina handlingar efter strukturen, det vill säga, accepterar situationerna, är fysiskt närvarande i dem, men gör så lite som möjligt.

De vita staplarna i histogrammen visar uppfostrande situationer. Man ser att personalen uppmärksammar förskolebarnen när de bryter mot regler och uppfostrar dem. Alla fyra barnen blir tillrättavisade. Detta bör innebära att personalen erkänner barnen som moraliska varelser, som vet reglerna, kan följa dem, kan ta ansvar för sina handlingar, och därmed också bli tillrättavisade när de bryter mot de utsatta reglerna. Inget av barnen protesterar heller mot tillsägelserna, utan de lyder varje gång. Det kan tyda på att barnen vet att det inte är någon idé att protestera mot uppfostrande tillsägelser, eftersom personalen ser till att uppförandenormerna på avdelningen följs.

Påverkan av praxis på kamratgemenskapen

Omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis har personalgruppen organiserat så att barn med och utan Downs syndrom kan vara inneslutna i samma omsorgspraxis och sociopedagogiska praxis. Barnen får därigenom något gemensamt, de erbjuds samma handlingsutrymmen och kan vara socialt delaktiga i samma aktiviteter. Barnens gemensamma upplevelser verkar innebära att alla barn på avdelningen får vara medlemmar i barngruppen, som primär agent, får en position i kamrathierarkin och en möjlighet att vara med i lekar.

Kamratgemenskapen

Ett karakteristikum för barnens kamratgemenskap är att följa dess regler. Jag kan observera att om en kamrat bryter mot kamratgemenskapen blir det tillrättavisat. Om kamraten vägrar att ändra sig blir det uteslutet från leken. Detta händer flera gånger för Arvid. Han vill gärna sätta egna regler för leken, och kämpar för att dessa skulle följas. Det resulterar i att de andra förskolebarnen i leken först säger till honom att han inte kan bestämma allt själv, och till slut när han idogt står på sig lämnar de leken och han blir ensam kvar. Ett av exemplen på det är nedan.

Arvid och två andra barn, Nora och Filip, har ett tygskynke vid rutschbanan. Arvid säger åt de två andra att hålla det framför rutschbanan i varsin ände när han åker ned. De gör så, och Arvid åker under skynket. Han reser sig upp och låtsassnubblar på det. Nu är det Noras tur att åka, och hon ger skynket till Arvid. Han tar det men säger genast: Nej, det är min tur. Nora tar tillbaka skynket, men Arvid säger till henne: Nej, håll så här i stället, stå här, nej, inte där. Nora ignorerar honom till slut och låtsasramlar. Arvid: Nej, du förstör. Filip låtsasramlar och Arvid blir ursinnig och skriker att de bara förstör. När jag åker ska ni stå här. Nora och Filip gör då som han säger. De håller upp skynket och han åker ned under det. Nu är det Noras tur och hon går upp. Väl uppe ropar Arvid att hon ska komma ned igen. Nora går ned och låtsasramlar över skynket. Arvid: Nej, ni förstör. Filip skrattar och låtsasramlar. Arvid vrålar nu: Sluta med det där ramlandet och skrattandet. En förskollärare kommer och försöker reda upp leken. Leken fortsätter ett tag enligt Arvids regler, men snart går Nora och Filip därifrån. Arvid blir ensam i sin lek.

Här kan man ana att det inte är moraliskt gott att kräva för mycket fokus på sina egna önskningar och sätta egna villkor för leken när man leker tillsammans. Arvid som verkar behöva ha kontroll i leken genom att styra den hamnar därför utanför leken ett flertal gånger.

Andra karakteristika är att kamraterna inte förhandlar så länge med varandra om lekens innehåll och innebörd innan de startar den, utan detta görs upp allt eftersom leken pågår. Lekarna ändrar därför ofta inriktning under lekens gång, om det inte är familjelekar, och barnen är tvungna att hänga med i dessa byten för att kunna stanna kvar i leken. Å andra sidan är det relativt lätt att få vara med och leka, men man måste då klara av att ändra lekfokus när leken förändras. Anders har svårt med dessa övergångar i leken, och flera gånger upptäcker han att han är kvar i det gamla lekinnehållet när de övriga barnen har bytt lekinriktning. Ett exempel på det är

Barn har hittat på en åklek i rutschbanan. Ett barn står nedanför kanan och säger: Klara, färdiga, åk. Barnet uppe i kanan åker ned. Det är många barn

som turas om att åka på detta sätt. Anders kommer dit och ansluter sig. Han skrattar och deltar. Leken ändras, men Anders fortsätter att åka ned och märker inget förrän han stoppas av de andra barnen som säger åt honom att sluta. Han stannar då nedanför rutschbanan, och betraktar de andra barnen som fortsatt leken i klätterställningen ovanför kanan. Han klättrar upp, ställer sig nära dem, bredvidleker samma lek som barnen, men blir inte inbjuden i den gemensamma leken.

Denna och liknande situationer blir problematiska för Anders sociala delaktighet i lek. Han blir ofta utanför, och man ser honom ofta leka i utkanten av barns lekar och prata med sig själv. De andra barnen accepterar att han finns i deras närhet och leker samma lekar som de.

Även förskollärarna lägger märke till hans osäkerhet inför gemensamma lekar när de ser hans lek på videofilm i projektet. En förskollärare säger:

Jag märker nu att han (Anders) inte går in i leken. Han är ofta osäker på lekens innehåll. Det verkar också som om han ibland inte vågar vara nära och leka roller med andra barn. Detta händer ofta och han blir utanför. Däremot tycker han om när han är ensam att ta en roll och leka den.

Ängsligheten i rollekar med andra barn observerar även jag, och följande händelse från min observationsstudie är ett exempel på förskollärarens uttalande.

Filip och David är katter. De kryper runt på golvet, sover tillsammans och låtsasäter ur en skål. Anders kommer in i lekrummet och ser dem. Han frågar vad de gör och de berättar att de är katter. De säger: Du kan vara kattmamma. Anders säger ja och sätter sig på golvet och säger: Kattmamma, blä, blä. Pojkarna tittar på honom och säger att de vill ha mat. Anders hoppar upp, dansar runt och säger blä, blä. Pojkarna säger: Mamma, vi vill ha mat. Anders skrattar och går därifrån.

Barnen på avdelningen har delat upp sig i grupper när de leker. De äldre barnen leker tillsammans, medan de yngre finns i olika konstellationer. Flickor och pojkar leker ihop. Men vissa förskolebarn leker mer sällan med varandra, vilket är fallet med de fyra barn som deltar i studien. Barnens kamrathierarki, som barngruppen har skapat när de positionerar varje barn i förhållande till varandra, skapar både möjligheter och hinder i leken. Arvid och Anna har en hög position i kamrathierarki, och Anders och Agnes en låg. Innebörden av maktpositionerna kan märkas i exemplen nedan. Man kan se hur barnen med höga positioner testar makten, medan barn med låg status ignoreras.

Anna, Arvid och Anders sitter vid ett bord och leker med lera. Anna: Jag bor i ett gult hus. Arvid: Jag vet, jag var där när du fyllde år. Anders: Det var jag också. Anna till Arvid: Nej, jag såg inte dig. Arvid: Jo, jag var visst där. Anders: Sara var där. Arvid: Och jag också. Anna: Nu måste jag tänka, jo, alla var på mitt kalas. Anna till Arvid: Men du är inte min kompis. Arvid: Varför det? Anna: För att du inte kan göra en lerkatt. Arvid: Det kan jag visst. Anders till Arvid: Är du med mig också? Arvid svarar honom inte. Anna till Arvid: Jag börjar tycka om dig nu. Anders till Arvid: Leker du med mig också? Arvid ignorerar honom.

Även i nästa exempel märks maktkampen mellan barnen med hög status, men denna gång är det Agnes som ignoreras.

Agnes, Anna och Klara är i dockvrån. Anna och Klara dukar bordet. Arvid kommer in och tar en röd mugg från bordet. Anna säger att han får hämta en egen. Han säger att det är hans. Anna och Arvid strider om vem som ska ha den röda muggen. Arvid säger att det är hans för han hade den igår. Anna säger att det är hennes för hon hämtade den från skåpet idag. Klara sitter vid bordet och lyssnar på argumentationen. Agnes finns i bakgrunden och bäddar sängen. Så slutar hon bädda, hämtar en röd mugg i skåpet, går till bordet, sträcker sig över bordet och håller fram muggen mot Arvid. Hon säger: Här! Han noterar varken henne eller muggen. Hon säger igen: Här, men han ignorerar hennes erbjudande. Klara säger då att det finns fler röda muggar, tar muggen från Agnes och ger till Anna. Anna tar emot muggen och hon och Klara fortsätter duka bordet. Arvid går och Agnes fortsätter bädda sängen.

I exemplet ignoreras Agnes av Arvid, men hennes erbjudande har ändå effekt på argumentationen genom att Klara förstärker den när hon tar muggen och ger den till Anna.

Generellt kan sägas att kamrathierarkin, som är en del av kamratgemenskapen, har tydliga konsekvenser på barns sociala delaktighet i lek. När hierarkin väl är etablerad är det mycket svårt att bryta den maktcirkel som har uppstått (Evans & Eder 1993). Barn i lägre positioner har svårare att bli erkända i rollen som kamrat, bli inbjudna i lekar, få igenom sina åsikter och bli lyssnade till (Corsaro 2005). Populära barn får högre positioner, och därmed högre befogenheter och rättigheter (Johansson 2007). Detta visar de olika möjlighetskostnader och frihetsgrader som kamratgemenskapen ger, det vill säga hur den villkorar de olika positionerna. Barn i högre positioner hamnar därför i belönande sociala situationer (ibid.). Att ha makt värderas därför högt av barnen. Den som har makt kan använda den till att stödja andra, för att få igenom och försvara sina rättigheter och för att utmana och kränka andra (Johansson 2007). Barnen är medvetna om var de befinner sig i hierarkin, och de har utvecklat tysta överenskommelser som anger gentemot vem

det är ide´ att försvara sin rätt (ibid.). Barn undviker därför att försvara sina förmåner gentemot dem som de upplever sig maktlösa inför (ibid). Detta kan förklara varför Anders och Agnes inte står på sig mer i situationerna, varför de inte höjer sin röst mer och kräver eget utrymme. Arvid och Anna har likvärdiga positioner och man kan i ljuset av ovan förstå att deras munhuggeri har att göra med en maktkamp. Som jag ser det, är det inte så mycket den röda koppen i sig som de strider om utan vem som får den, det vill säga vem som kan vinna maktkampen.

Förskollärarna har många tankar om Agnes medverkan i kamratlek. De ser att hon har svårt att få inträde i lek, att få barn väljer att leka med henne och att få vill delta i lek som hon har startat. De tror att det beror på att barnen inte vill störa henne när hon leker, att de är försiktiga och alltför respektfulla inför henne och hennes lek. En förskollärare säger att

Barnen är vana att hon skyddas av oss så de behandlar inte hennes lek som de gör med varandras. De tänker att hennes lek är hennes och den ska hon ha för sig själv. Det kan vara ett skäl till att de inte försöker komma med i hennes lekar.

En annan förskollärare menar att detta var fakta från förr. Nu behöver hon inte detta stöd längre, och skillnaden mellan henne och de övriga barnen är inte så stor. Hon funderar kring hur det skulle vara om flickan kom till förskolan idag. Hon säger:

Det skulle vara intressant att se hur gruppen skulle uppfatta henne om hon kom till gruppen idag, med alla de färdigheter hon har nu, och inte ha hennes historia. När barnen var mindre var skillnaden så mycket större mellan dem än vad den är idag. Jag tror att de kanske skulle behandla henne helt annorlunda. Försiktigheten skulle nog inte finnas där, och respekten för henne som lekande barn skulle vara en helt annan.

Detta leder till att de konstaterar att Agnes är intresserad av de andra barnens lek och vill vara med, men att hon ofta har svårt att få inträde i leken. En förskollärare påpekar att

När hon blir intresserad av andra barns lek behöver hon tid för att förstå den. Ibland är denna tid så lång att barnen har lämnat leken när hon börjar imitera den, och då är tillfället förbi att bli inbjuden.

De konstaterar att hon uppmärksammar de andra barnen mer än de uppmärksammar henne. En förskollärare menar att:

Det är ett längre glapp från gruppen till henne än från henne till gruppen. Hon vill vara med, är nyfiken på vad barnen gör, observerar barnen och

närmar sig dem med olika lågmälda erbjudanden, som de andra inte märker. Hon kan t.o.m. leka samma lekar precis bredvid dem och vara osynlig för de andra barnen.

Men hon bjuds in i lekar framför allt av några flickor. Observationen gäller en familjelek.

Lena frågar Agnes om de ska leka. Agnes ler, tar Lena i hand och går till dockvrån. Lena bäddar ner Agnes i docksängen och säger att hon är lillasyster. Lena lägger sig bredvid henne. Anna och Klara kommer in. Agnes och Lena stiger upp och börjar bädda ner en docka. De dukar bordet och sätter sig sedan och äter. Anna kommer med dockor och ger flickorna som tar dem i knäet och matar dem. Efter en stund går Anna och lägger sig i sängen, och Agnes går dit och lägger sig bredvid. Anna vill vara ensam och sova och säger åt Agnes att gå ur. Agnes ropar på Lena som kommer, tar en madrass och lägger på golvet, säger till Agnes att lägga sig och lägger sig sedan bredvid henne. Klara kommer nu med mat som hon ger Lena och Agnes. De sätter sig upp i sängen och äter maten.

Agnes låga position i hierarkin verkar inverka på hennes relation till gruppen, och visar sig i att hon har svårt att få inträde i lek, att gruppen inte är så intresserad av hennes lekar, men att hon kan få lekerbjudanden. Barnen har upplevt att det fanns en stor skillnad mellan vad de klarade av när de var yngre (vilket de kanske fortfarande gör), och det är troligt att de fortfarande ser henne som ett yngre barn. Yngre barn har lägre makt än äldre barn (Löfdahl 2007). Ifall de uppfattar Anges som yngre kan det vara orsaken till att hon har fått en lägre position i deras gemensamma hierarki.

Personalens förhållande till kamratgemenskapen

Personalen övervakar kamratgemenskapen på distans, går inte in i pågående lekar, och stödjer inte heller barn i leken som behöver stöd. Det möjliggör för barnen att utveckla sin kamratgemenskap, men personalen överlämnar samtidigt till barnen att klara av att hantera kamratgemenskapens villkor själva, och gör de inte det hamnar de utanför leken.

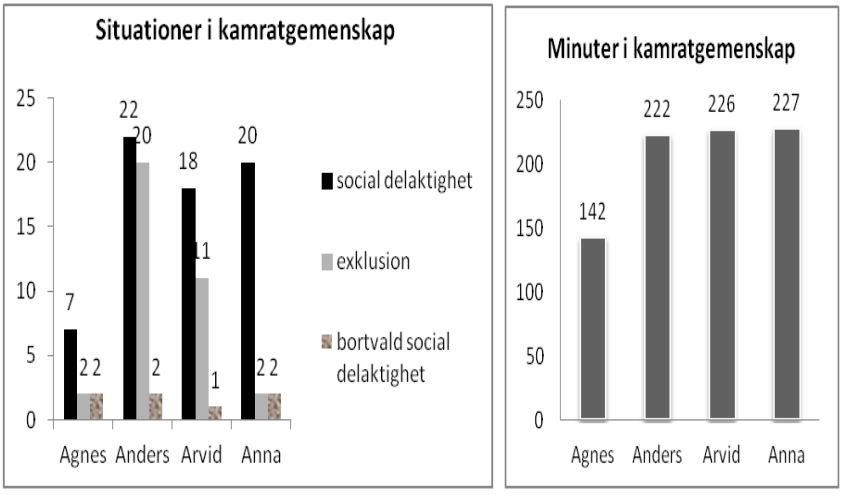
Personalen är medlare i konflikter som uppstår i kamratgemenskapen, om barnen inte kan lösa dem själva. De förhåller sig då på två sätt, antingen är de distanserade till konflikten genom att använda smiliskort, eller så är de engagerade och för dialoger med barnen om händelserna.

Personalen prioriterar egna planerade aktiviteter i förhållande till barnens lek. De bryter leken för dessa aktiviteter, och leken ska städas undan inför varje övergång till annan verksamhet.

Det är också intressant att notera att förskollärarna har funderat och resonerat kring Agnes svårigheter i lek med andra barn, men till exempel inte

noterat Anders och Arvids problem förrän de ser deras svårigheter på film i projektet. På grund av diagnosens makt (Johannisson 2007) är det lätt att förvänta sig att barn med funktionsnedsättningar ska ha svårigheter och därför leta efter dem, medan barn utan diagnoser kan ha större problem, vilka kan gå de vuxna förbi.

Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer



Figur 15. *Profil av situation och tid i kamratgemenskapen*.

Histogrammen visar antalet kamratgemensamma situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter situationerna varar. Det är hög frekvens på situationerna, med mycket exkludering. Det är stor olikhet mellan barnen, och mellan barn med och utan Downs syndrom.

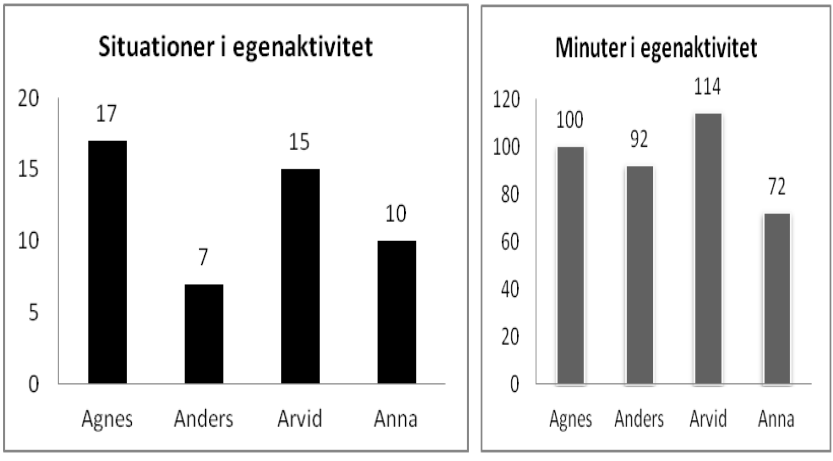
Agnes har svårt att få inträde i lekar. När hon blir intresserad av andra barns lek behöver hon tid för att observera leken innan hon gör några inträdesförsök. Ibland är denna tid så lång att barnen har lämnat leken eller ändrat lekinriktning innan hon hinner agera, och då är tillfället förbi att bli inbjuden. Men oftast är agerandet så otydligt att de andra barnen inte märker hennes inträdesförsök. I de lekar hon är socialt delaktig i har hon blivit inbjuden av flickor, och fått roller som baby eller lillasyster. Hon har även blivit inbjuden i lekar som hon inte vill vara delaktig i, och tackat nej till dessa. Hennes största svårighet är att hon inte kan använda sin situationsberoende autonomi och snabbt nog anpassa sina handlingar efter situationen, och därigenom få de andra barnen att uppmärksamma hennes engagemang och önskan att delta i deras lekar. Resultatet av detta visar att hon är innesluten i kamratgemenskapen under kortare tid än de övriga tre barnen.

Anders vill leka med andra barn, men har svårt att komma in i lekar. Han försöker idogt och finns alltid i utkanten av barns lek. När han är i en lek förlorar han lätt fokus på leken, följer inte med i lekens transformationer och hamnar utanför den. Flera av de situationer som markeras som exkludering i diagrammet är lekar där han finns med från början, men hamnar utanför efter ett tag eftersom han inte kan använda sin situationsberoende autonomi och förstå hur han ska anpassa sina handlingar efter situationen.

Arvid erbjuder andra förskolebarn en mängd olika lekidéer. De andra förskolebarnen dras därför till honom, men väl inne i leken vill han att hans idéer skulle gälla. Om ett förskolebarn inte följer hans förslag blir han upprörd och säger åt det. Det slutar ofta i en kamp om vem som ska bestämma, och med att de andra förskolebarnen lämnar honom och leken. Så de flesta exkluderingsmarkeringar i tabellen är lekar där han är med från början, oftast som initiativtagare, men som slutar med att Arvid lämnas ensam i leken eftersom han inte kan använda sin situationsberoende autonomi och anpassa sina handlingar efter rådande regler i kamratgemenskapens struktur.

Anna är en av de populära flickorna och har en bästa vän. Hon tycker om rollekar, men kan i mitten av en lek dra sig undan och leka för sig själv, innan hon fortsätter den gemensamma leken. Detta är dock inget som stör hennes lekkamrater. Man kan se att hon är socialt delaktig i de flesta av de situationer hon vill vara delaktig i, men väljs bort några gånger och väljer själv bort delaktighet vid två tillfällen, vilket är ett generellt mönster i kamratgemenskapen (Wretander Bliding 2007).

Egenaktivitet



Figur 16. *Profil av situation och tid i egenaktivitet*.

Histogrammen förevisar antal situationer i egenaktivitet, och hur länge de varar i minuter. Diagrammen visar att Agnes och Arvid har relativt lika

profiler. För Arvid beror de höga staplarna på att han lämnas ensam i många lekar efter maktkamp med kamrater om vem som ska få bestämma i leken, och fortsätter att leka leken ensam. Agnes leker oftare ensam än tillsammans med andra. Anders befinner sig i egenaktiviteter färre gånger än sina kamrater, men tillbringar längre tid i varje aktivitet. Hans höga tidsstapel beror främst på att han hamnar utanför leken när han missar dess transformation, och fortsätter leken på egen hand, eller när han bredvidleker för att få inträde i pågående lek.

Sammanfattning

	Omsorgspraxis	**Soc.ped.praxis**	**Kam.gemen.**	**Egenakt.**	
Eskilda barn	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	**Total-tid** (min)
Agnes	**44.5%**	11,5%	**25,8**%	**18,1%**	550
Anders	35,6%	13,5%	32,9%	**18,1%**	644
Arvid	40,5%	**11,4%**	31,9%	16,1%	708
Anna	**39,1%**	**14,9%**	**34,9%**	**11,1**%	651

Tabell 7. Tid i procent i struktuer och egenaktivitet.

Personalgruppen, som korporativ agent, har formerat omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis så att alla barn kan inneslutas i dem. Detta ger möjligheter för alla barn att vara socialt delaktiga i samma situationer och aktiviteter. Tabellen visar att det inte heller är så stor skillnad mellan hur lång tid de fyra barnen har varit inneslutna i de olika strukturerna. Agnes har vistats något längre tid innesluten i omsorgspraxis och något kortare tid innesluten i kamratgemenskapen än de övriga barnen, medan Anna har varit något längre tid i kamratgemenskapen än de andra. Den visar även att personalgruppen har gynnat omsorgspraxis framför sociopedagogisk praxis för dessa barn.

Personalgruppen anser att barn med Downs syndrom behöver enskild funktionsträning för att utvecklas. Funktionen som ska tränas antas vara nedsatt, och genom träningen ska funktionen utvecklas. Personal styr träningen och barnet är mottagare av den. Mycket av undervisningen i den allmänna praxisen är mer riktad mot barn som anses kunna resonera och framföra sina åsikter i en fråga.

Det är viktigt att barn följer rådande regler. De gånger ett barn inte gör det uppfostras det av personalen, och barnen lyder tillsägelserna.

Den kollektivistiska karaktären i praxisarna innebär att alla barn på avdelningen delar samma handlingsutrymmen, vilket möjliggör för barnen att

få gemensamma upplevelser. Detta verkar medföra att alla barn kan vara medlemmar i barngruppen som primär agent, dock hierarkiskt ordnade med populära kamrater högt upp i hierarkin och mindre populära längre ned. Agnes och Anders återfinns på de lägre nivåerna, medan Arvid och Anna återfinns på de högre. Detta inverkar på maktförhållandet mellan barnen, vilket i sin tur påverkar deras möjlighet att få vara socialt delaktiga i gemensam lek.

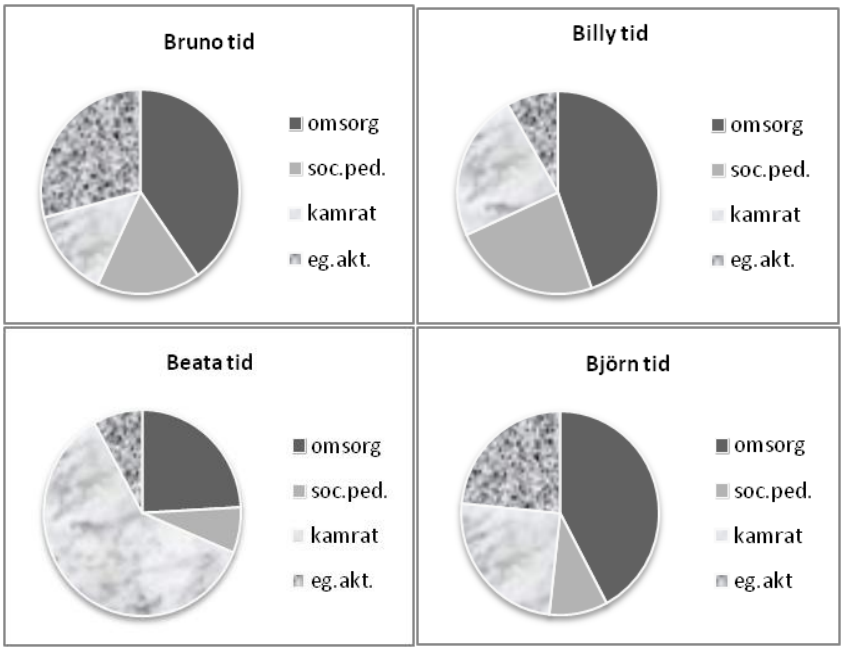
Personalens förhållande till kamratgemenskapen kan man tolka från två håll. Dels kan man avläsa hur de agerar i förhållande till kamratgemenskapen genom situationerna, och dels kan man avläsa från tiden vilket utrymme de ger barnens egna aktiviteter, det vill säga både den gemensamma leken och den egna aktiviteten. Från tiden i tabellen kan man avläsa att personalgruppen organiserar något mer än halva förskoledagen. Det betyder å andra sidan att de överlämnar åt barnen att organisera en stor del av dagen åt egna aktiviteter.

Från situationerna kan man ana att de har ett distanserat förhållande till kamratgemenskapen, och överlämnar till barnen att hantera den själva. De barn som har svårt att använda sin situationsberoende autonomi för att anpassa sitt handlande till leken får inte det stöd de behöver, och hamnar ofta utanför leken. När så sker väljer Agnes, Anders och Arvid att tillbringa tid i egenaktivitet.

Förskola B

Avdelningen i förskola B har 20 barn mellan 3,0–4,11 år, varav tre pojkar med Downs syndrom. Förskolan har fått resurstillskott, och fyra personer arbetar på avdelningen. Två av personalen, en förskollärare och en barnskötare, har ansvaret för gruppen barn med Downs syndrom. I studien deltar två pojkar med Downs syndrom som i resultatet kallas för Bruno och Billy, en flicka utan Downs syndrom som kallas för Beata och en pojke utan Downs syndrom som kallas för Björn. Personal som deltar är förskolläraren och barnskötaren som ansvarar för barnen med Downs syndrom. I resultatet kallas de för Frida och Fanny. I samtalen deltar även den pedagogiska ledaren.

Nedan följer en sammanställning av barnens tidsprofiler, det vill säga hur tiden för de fyra barnen i studien fördelar sig mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet. På denna avdelning finns det skillnader mellan barnen, och man kan redan här få en förnimmelse av avdelningens karaktär. Brunos, Billys och Björns tidsprofiler domineras av inneslutning i omsorgspraxis, medan Beatas tidsprofil domineras av inneslutning i kamratgemenskapen. Bruno väljer egenaktivitet framför gemensam lek, Björn delar sin tid mellan egenaktivitet och gemensam lek, medan Billy och Beata väljer gemensam lek framför egenaktivitet.



Figur 17. Barnens tidsprofil.

Omsorgspraxis

Omvårdnadsaktiviteter

Måltider

Förskolebarnen äter lunch och mellanmål på sin avdelning vid bestämda platser runt bord som är utplacerade i olika rum. De tre förskolebarnen med Downs syndrom äter i ett eget rum med stängd dörr. Det finns personal kring varje bord, och hos förskolebarnen med Downs syndrom finns Frida eller Fanny. Jag upplever, under observationerna, att det är många spontana samtal kring borden om enskilda och gemensamma upplevelser. Personalen försöker inte få alla förskolebarn delaktiga i dessa, utan de som vill prata gör det. Det gör att vissa barn är mer aktiva och berättar energiskt, medan andra är mer tysta och lyssnande. Samtalen kring bordet med förskolebarnen med Downs syndrom har mer av undervisningskaraktär med frågor och svar som leds av personalen.

Vila

Vilan organiseras så att en personal läser högt för alla förskolebarn. Förskolebarnen med Downs syndrom vilar i samma rum som de äter i, och de övriga vilar i det så kallade sagorummet.

Av- och påklädning, hygien

Även av- och påklädning och hygien organiseras olika för barn med och utan Downs syndrom. Personalen anser att barn med Downs syndrom behöver mer lugn och ro för att kunna vara fokuserade på det de ska göra. En förskollärare säger:

Det är inte alltid optimalt att vara funktionshindrad i en grupp av 20 barn. De behöver oftast mer lugn och ro omkring sig, det är inte ovanligt att de absorberas av allt som händer runt omkring dem och att de får svårt att koncentrera sig. Barnen med Downs syndrom behöver lugn och ro när de ska klä av och på sig och äta för att kunna koncentrera sig på det de gör och kunna slappna av under vilan.

Jag kan observera denna skillnad i organisering av omsorgspraxis. När barnen ska gå ut får alla en tillsägelse att ta på sig kläder och de flesta klarar det själva. Förskolebarnen med Downs syndrom får mycket hjälp med påklädning av Frida och Fanny. När de ska gå in går alla barn in tillsammans, utom barnen med Downs syndrom som går in före de övriga barnen. När förskolebarnen kommer in uppmanas de att tvätta händer och gå på toaletten. Förskolebarnen med Downs syndrom får hjälp med tvättning och toalettbestyr av Frida och Fanny.

Omtankeshandlingar och aktiviteter

Engagemang i barns känslor, intentioner och önskningar

Min upplevelse är att personalen uppmärksammar förskolebarn oavsett om de är ledsna, griniga, arga eller behöver närhet. Några exempel på det är:

Beata spelar bandy med en personal och några barn. Hon ska skjuta iväg bollen, missar den och ett annat barn får fatt på bollen. Hon blir besviken, går åt sidan, sätter sig på en bänk och ser sur ut. Personalen uppmärksammar henne, sätter sig hos henne och pratar med henne. Till en början vänder hon bort huvudet, men efter ett tag lutar hon sig mot personalen och gråter. Personalen håller om henne, och snart kan de gå tillbaka till spelet.

Björn sitter på en bänk och ser moloken ut. En personal uppmärksammar honom, sätter sig bredvid honom och börjar samtala. Efter ett tag frågar hon om de ska gunga tillsammans. Han skiner upp, säger ja, och de går tillsammans mot gungorna.

Billy söker upp Frida. Han ställer sig nära henne, och lutar sig mot hennes ben. Hon tar honom i handen, går till en stol och lyfter upp honom i knäet. De sitter så utan att samtala, han avslappnad i hennes knä och hon med armarna om honom.

Exemplen visar att personalen har en hållning till barns olika känslor och önskningar som visar sig i ett engagemang och en närvaro i situationen. Barnen blir bekräftade, och man ser vidkännandehandlingar mellan barn och personal. Skillnaden är att barnen med Downs syndrom får sin omtanke mestadels av Frida och Fanny, och barnen utan Downs syndrom får den av den övriga personalen. Denna skillnad märks även i samtal mellan barn och personal då Frida och Fanny tecknar när de samtalar med barnen med Downs syndrom, men inte när de pratar med de övriga barnen. Personal som inte ansvarar för barnen med Downs syndrom tecknar mycket sporadiskt till dem, och inte alls till de övriga barnen.

Frida och Fanny är fysiskt nära barnen med Downs syndrom under större del av dagen. Denna närhet orsakar ibland konkurrens om personalens gunst. Nedan finns två exempel på detta.

Didrik (tredje barnet med Downs syndrom) och Billy sitter på golvet i det lilla rummet med Frida och tittar i böcker. Billy kryper upp i Fridas knä och hon tar emot honom. Didrik ser det, vill upp i Fridas knä och hon bereder plats åt honom. Billy vänder sig då om och kramar henne länge. Didrik puttar på hans armar för att komma åt att krama henne. Frida ser till att de båda får plats att krama henne. Efter ett tag säger hon: Alla kan sitta i mitt knä och få kramar, men nu får det vara nog för stunden.

Frida bygger en liten snögubbe till Billy. Didrik tittar på och har sönder snögubben när den är färdig. Billy protesterar och Frida förstärker protesten genom att säga: Du får inte ha sönder Billys snögubbe. Hon bygger om snögubben och frågar samtidigt Didrik om han också vill ha en. Han säger ja, och får en som Billy har sönder. Didrik blir arg, men Billy säger: Du är dum.

Den slutna lilla gruppen barn och deras nära relationer med varandra och ”sin” personal skapar en familjegrupp med liknande relationer som syskon har till varandra, och med liknande syskonrivalitet om de vuxna.

Omsorgslek

När jag observerar ser jag ofta personal, några mer än andra, som leker med barn utomhus. Det kan röra sig om att gunga tillsammans, spela bandy, leka jagalekar då omsorgsgivaren jagar förskolebarnen eller att vara åskådare till förskolebarns cirkusuppträdanden. Nedan är ett exempel som visar gemensam lek villkorad av omsorgspraxis

Björn och Beata går omkring på gården tillsammans. De passerar en av personalen som säger: Akta er så jag inte tar er. Barnen tittar på varandra med glittrande ögon och skriker till. De tittar snabbt på personalen, och så springer de iväg. Personalen jagar dem, och lyckas ta fast Björn. Beata

kommer och drar i honom för att få loss honom. Personalen låtsastappar greppet om honom, och barnen springer iväg med personalen efter sig.

Övervakning

En viktig uppgift för personalen är att övervaka förskolebarnen när de leker. Övervakningen handlar mer om att ha en uppsikt över var förskolebarnen är och vad de gör, än att vara engagerad i deras lek och ge lekstöd. Här finns en skillnad mellan barnen med Downs syndrom och barn utan Downs syndrom. Frida och Fanny är ofta i närheten av barnen med Downs syndrom, och kan därför följa deras lek och lekinnehåll bättre än personalen som övervakar de övriga barnen och finns på längre avstånd från dem. Fridas och Fannys observation av barnen med Downs syndrom gör att de ser när barnen behöver lekstöd, och de ger det genom att förmedla lekförändringar, klargöra lekinnehåll och stödja barnen rent fysiskt. Situationerna nedan är dels ett stödjande exempel av barn med Downs syndrom, och ett exempel då ett barn utan Downs syndrom skulle ha behövt stöd.

Bruno och Billy och Didrik (tredje barnet med Downs syndrom) åker rutschbana, väntar in varandra och klättrar upp tillsammans. Efter ett tag går Billy och Didrik därifrån till en bänk, som de går balansgång på. De har inte meddelat lekförändringen till Bruno, och Bruno uppmärksammar den inte heller. Frida säger då: Billy och Didrik går balansgång. Bruno tittar upp, får syn på Billy och Didrik och springer till dem. Den gemensamma leken kan fortsätta, men nu som ”Följa John” på bänk.

Beata leker med små hästar vid ett lekslott och Björn kommer dit. Han sätter sig bredvid Beata och tittar på leken. Hon säger efter ett tag: Du kan ta pappahästen. Hon leker med hästarna och säger för sig själv: Nu ska lillasyster bada, och mamma kommer och tvättar henne. Björn säger: Och pappa kommer hem med mat. Beata säger då: Nej, det gör han inte, han är inte hemma. Björn säger: Nej, han är ute och köper mat, sen kommer han hem. Björn tar pappahästen och går iväg och hämtar låtsasmat. Han kommer tillbaka till slottet och säger: Nu är jag hemma med mat. Beata vänder honom ryggen och fortsätter bada dockorna.

I det första exemplet märker man att personalens kommentar påverkar så att barnen kan fortsätta leken tillsammans utan att någon behöver bli lämnad utanför. Hennes engagemang och närvaro i barnens lek ökar deras möjlighet att vara socialt delaktiga i leken. I det andra exemplet kommer aldrig Björn riktigt in i leken trots att Beata ger honom en roll, personalen underlättar inte barnens gemensamma lek utan överlåter åt barnen att hantera kamratgemenskapens dynamik själva.

Sammanfattning av omsorgspraxis

Personalgruppen strukturerar omvårdnadsaktiviteter genom att segregera barngruppen med Downs syndrom från barngruppen utan Downs syndrom. De anser att barn med Downs syndrom behöver en omsorg som innebär att vara i en mindre grupp, med mer avskildhet och med större lugn och ro. Eftersom alla tre barnen med Downs syndrom behandlas lika, kan man tänka sig att personalen ser barnen med Downs syndrom som en grupp, och inte som enskilda individer med individuella behov. Det som förenar dem är således deras diagnos. Diagnosen medför att personalen betraktar barn med Downs syndrom som en grupp som behöver en annan omsorg än barn utan Downs syndrom.

Personalgruppen organiserar arbetsfördelningen mellan barnen med och utan Downs syndrom på så sätt att två personal är avdelade för barnen med Downs syndrom. De har ansvaret för dessa barn, och under observationerna ses barnen med Downs syndrom mestadels tillsammans med dessa två. Denna arbetsfördelning förstärker segregeringen mellan barnen.

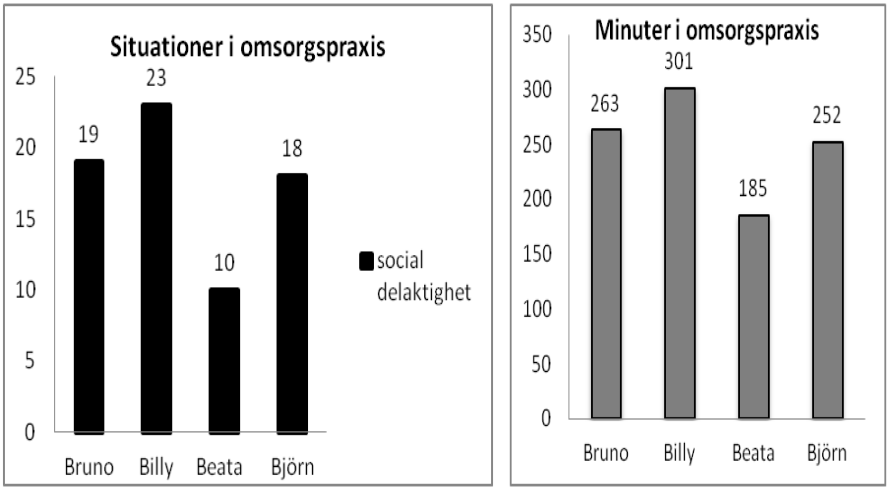
Skillnaden i omsorgsbehov mellan grupperna medför att det på avdelningen finns två olika omsorgspraxisar, en för barnen med Downs syndrom och en för barnen utan Downs syndrom. Detta försvårar för barnen på avdelningen att vara socialt delaktiga i samma omsorgsaktiviteter och omsorgshandlingar. Det innebär att barngruppen med Downs syndrom hanterar ett handlingsutrymme som medför

- att man ska dela rum, vid mat, vila och träning, och två personal, vilket ger en familjelik karaktär åt samvaron
- att man får hjälp med av- och påklädning och hygien
- att man har två personal som engagerar sig i ens känslor och önskningar, tolkar dessa och svarar på dem
- att man alltid har en trygg bas att gå till om man behöver stöd och närhet
- att man får stöd i den gemensamma leken

Barngruppen utan Downs syndrom hanterar ett handlingsutrymme som innebär

- att man ska vara fokuserad på omsorgshandlingar i en stor grupp av barn
- att man har personal som engagerar sig i ens känslor och önskningar, tolkar dem och svarar dem
- att man alltid har en trygg bas att gå till om man behöver stöd och närhet
- att man inte får stöd i gemensam lek

Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer



Figur. 18. *Profil av situationer och tid i omsorgspraxis.*

Histogrammen visar antalet omsorgssituationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det förekommer mycket omsorg under lång tid för pojkarna, men i mindre utsträckning för flickan.

Situationsstaplarna visar att inom var och en av praxisarna är barnen socialt delaktiga i alla situationer. Personalen har lyckats anpassa omsorgen till barnen så att barnen är engagerade i situationerna, kan använda sin situationsberoende autonomi för att anpassa sina handlingar till situationerna och man ser vidkännandehandlingar mellan barn och personal.

Histogrammen visar att Billy är i fler situationer och innesluten under längre tid i omsorgspraxis än Bruno, eftersom Billy oftare än Bruno söker närhet hos och får närhet av Frida eller Fanny. Likaså är Björn i fler situationer och innesluten i omsorgspraxis under längre tid än Beata. Detta hänger samman med att Björn söker närhet och omsorgslek oftare än Beata hos personalen och får detta.

Sociopedagogisk praxis

Undervisning

Planerad undervisning

Under min observation är det inte så många planerade aktiviteter för barnen. Den ständigt återkommande är den 15 minuter långa samlingen som hålls varje morgon. I den ropar man upp namnen på förskolebarnen och på personalen, går igenom vilka som är borta och varför, går igenom dagens schema

och ger information om viktiga händelser. En gång i veckan har man sångsamling, och då varar samlingen längre, 30 minuter. Frida och Fanny sitter i närheten av barnen med Downs syndrom och stödjer dem när så behövs.

Undervisande lek

En undervisningsmetod som används är undervisande lek. I den kan vissa förmågor tränas under roliga former. Det kan vara att spela spel, lägga pussel samt arrangera motoriska lekar. Det är ett sätt att träna turtagning, begrepp, figur/bakgrund och för förskolebarnen med Downs syndrom att göra något lekfullt tillsammans med övriga barn på avdelningen. Personalen använder medvetet den arrangerade leken för att barngrupperna ska få gemensamma stunder. En förskollärare säger:

Han (Bruno) är jätteduktig på att lägga pussel så vi försöker få andra barn att lägga pussel tillsammans med honom.

En annan förskollärare säger:

När vi ordnar lekar med barnen (med Downs syndrom) så kommer alltid andra barn och vill vara med. Det är bra för då får de leka tillsammans.

Detta visar följande observation:

Bruno tar ett pussel och sätter sig vid ett bord. En personal sätter sig bredvid honom. Två flickor ansluter. De tittar på när han lägger och frågar personalen om de får vara med. Personalen säger att de kan lägga pusslet alla tre. Flickorna och Bruno lägger i bitarna. När pusslet är färdigt går flickorna, Bruno välter ut bitarna och lägger om det.

En annan arrangerad lek som för ihop grupperna är ”Gubben i lådan”.

Bruno, Billy och Didrik hoppar på en madrass. Frida kommer och säger att de kan leka ”Gubben i lådan” istället. Hon hämtar ett skynke, och frågar pojkarna vem som vill börja. Billy slänger sig ned på golvet, och Frida lägger skynket över honom. Frida sjunger ”Gubben i lådan”, och Didrik fyller i de ord han kan. Efter ett kort tag kommer fler barn och vill vara med. Frida ser till att barnen turas om att ligga under skynket. Bruno går snart åt sidan. Han står för sig själv, tittar först ned i golvet och därefter upp mot Frida. Hon går till honom och försöker få honom tillbaka till aktiviteten. Han vill inte, och börjar gå balansgång på en linje på golvet.

Eftersom barngrupperna är så avskilda från varandra förekommer mycket sällan spontana gemensamma aktiviteter mellan dem. Barnen finns fysiskt i samma rum, men grupperna blandar sig undantagsvis med varandra. Dessa

arrangerade lekar är ett sätt för personalen att få barnen att vara socialt delaktiga i samma aktivitet. Bruno är inte så förtjust i dessa arrangemang. Han drar sig undan när det kommer för många barn. I sin lilla grupp är han trygg, men blir osäker när han ska delta då flera barn från den stora gruppen är med. Personalen tar inte direkt hänsyn till hans osäkerhet, utan försöker få tillbaka honom in i leken igen.

Enskild träning

En annan skillnad mellan barngrupperna på avdelningen, vad gäller undervisning, är att barngruppen med Downs syndrom får funktionsträning i sitt rum samt gymnastik en gång i veckan. En förskollärare kommenterar denna skillnad. Hon säger:

Även om förskolan vill vara så inkluderande som möjligt, behöver barnen i behov av särskilt stöd stunder då de jobbar med pedagogerna på egen hand.

Förskolebarnen med Downs syndrom åker även tillsammans med ”sin” personal till habiliteringen för stimulering. En förskollärare säger:

Barn med Downs syndrom behöver mycket träning för att lära sig samma sak som de andra barnen lär sig av sig själva. Vi utnyttjar därför habiliteringen så mycket som möjligt, och i förskolan har barnen ett eget rum där de har sina träningssaker. Och så följer vi upp träningen i vardagssysslorna, det är viktigt.

Fostran

Uppfostran

Det är viktigt att följa strukturerna, men barngruppen med Downs syndrom har vissa svårigheter med det. En av förskollärarna säger:

Det är viktigt att barnen med Downs syndrom följer samma regler som de andra barnen..

Nedan följer några exempel från observationerna som visar hur barnen uppfostras när de bryter mot reglerna.

Bruno och Billy tar en stol och sätter vid en soffa. Växelvis klättrar de upp på stolen och hoppar till soffan. En personal kommer och uppfostrar dem: Ni får inte hoppa i soffan.

Bruno tänder och släcker lampan och är engagerad i situationen. En personal kommer och uppfostrar honom: Sluta och lek med lampan.

Bruno och Billy springer, tar sats och hoppar till en madrass. Detta är en återkommande lek som barnen tycker mycket om. De uppfostras av en personal: Ni får inte springa.

Bruno och Billy sitter i soffan med varsin docka. De kastar växelvis dockan mot väggen och ser hur den ramlar ned. Efter ett tag låter Billy dockan snurra runt när han kastar den. Bruno skrattar och gör likadant. En personal får syn på leken, uppfostrar dem genom en tillsägelse att de inte får kasta.

För Bruno och Billy är dessa lekar roliga, och de vill dela dem med varandra. Emellertid krockar leken med inomhusreglerna ”du får inte springa”, ”du får inte hoppa” och ”du får inte kasta leksaker”. Eftersom reglerna är en del av den allmänna sociopedagogiska strukturen är all personal ansvarig för att den följs, och därför uppfostrar all personal dem och inte bara Frida och Fanny. I detta avseende segregeras inte barnen med Downs syndrom från barnen utan Downs syndrom, utan de villkoras av samma uppförandepraxis. Men det betyder också att barnens egen lek inte erkänns, utan pojkarna blir gång på gång hindrade att leka sina lekar.

Konfliktlösning

Att lösa konflikter mellan förskolebarn är en viktig del av barnens fostran. Det gör personalen genom samtal. Dessa samtal ger barnen ökade kunskaper om konfliktlösning, och en ökad förståelse för varandra. Här följer ett exempel:

Björn leker med Fredrik. De kryper ned i en stor låda. Jesper kommer dit och säger: Björn är en fisunge. Björn tittar på honom och säger: Så får man inte säga. Jesper: Fisunge. Björn: Sluta. Fredrik som under tiden har försökt ta sig ur lådan blir nedknuffad i den av Jesper. En personal kommer och frågar Jesper hur han tror att Björn och Fredrik upplever när han säger fisunge och knuffas. Jesper försöker gå, men fångas in av personalen. Hon tar honom i knäet, och undrar om han ville leka med Björn och Fredrik. Jesper säger: mm. Hon frågar Björn och Fredrik om Jesper får vara med. Björn säger: Han får inte vara dum, man får inte säga fisunge. Personalen frågar Björn hur han upplevde det. Björn säger att han blev ledsen. Hon vänder sig till Jesper och säger: Om du vill leka med någon kan du inte reta och knuffa dem, då vill de inte vara med dig. Du måste vara snäll och fråga om du får vara med dem och leka. Jesper svara: mm. Hon frågar de tre barnen: Tror ni att ni kan leka tillsammans. De tittar på varandra och står kvar. Hon går och de tre barnen börjar lite trevande leka tillsammans.

Personalen skapar en situation där alla tre barnen får utrymme. Hon är närvarande och fokuserar på situationen, fångar upp både känslor men också de underliggande önskningar som uttrycks på ett avigt sätt. Hon lyckas genom samtalet få de tre barnen att lyssna på varandra och försöka leka ihop.

Konflikter som uppstår mellan barnen med Downs syndrom löses på ett annorlunda sätt. Här är ett exempel:

Bruno och Billy sitter och tittar i varsin bok. Billy lägger undan sin bok och tar Brunos bok ifrån honom. Bruno protesterar. Frida ser det hela och förstärker protesten: Bruno vill inte att du tar hans bok. Om du vill byta bok, måste du fråga om Bruno vill det. Bruno säger: Nej. Frida: Nej, Bruno vill inte byta. Billy protesterar och vill ha Brunos bok. Frida: Bruno sa nej, du får ta en annan bok.

Förskolläraren är nära barnen och kan följa konflikten, vilken ger henne möjlighet att närvara i hanteringen av deras konflikt. Hon förstår båda barnens önskan, kan förstärka Brunos protest för att få Billy att förstå att han inte kan slita åt sig vad någon annan håller i. Detta visar på en undervisande och uppfostrande konfliktlösning, som utgår från en situation här och nu och som barnen därför kan begripa och eventuellt lära sig av.

Städning

En annan fostransaktivitet är städning. Detta är en ständig syssla på de flesta förskolor, och även på denna avdelning. Varje gång förskolebarnen byter aktivitet ska de städa, och varje gång personalen bryter barnens lek för planerad verksamhet ska de städa undan sin lek.

Sammanfattning av sociopedagogisk praxis

Personalgruppen anser att barn med Downs syndrom kan delta i aktiviteter som villkoras av den allmänna sociopedagogiska praxisen. De behöver även funktionsträning, som riktas till det individuella barnet eller ges i grupp. Personal och barn med Downs syndrom åker ofta iväg till habiliteringen för olika aktiviteter. Detta kan tyda på att de inte anser att förskolan kan ge barn med Downs syndrom all den stimulans de behöver.

Barnen med Downs syndrom får extra funktionsträning för att utvecklas, vilket de övriga barnen i studien inte får. Detta tyder på att personalen tycker att det finns en skillnad mellan utvecklingskapaciteten hos barn med och utan Downs syndrom.

Detta medför att personalgruppen behöver skapa två sociopedagogiska praxisar, en som bara barnen med Downs syndrom är inneslutna i och en som alla barn på avdelningen är inneslutna i. Detta medför att barnen med Downs syndrom har möjlighet att vara socialt delaktiga i samma aktiviteter som barn utan Downs syndrom, men barn utan Downs syndrom kan inte vara socialt delaktiga i alla aktiviteter som barnen med Downs syndrom har möjlighet att vara socialt delaktiga i. För barn med Downs syndrom innebär den gemensamma inneslutningen att de ofta blir uppfostrade då de leker lekar som inte tillåts. För barn utan Downs syndrom innebär segregeringen

till exempel att de inte får möjlighet att åka iväg med personal till habiliteringens verksamhet.

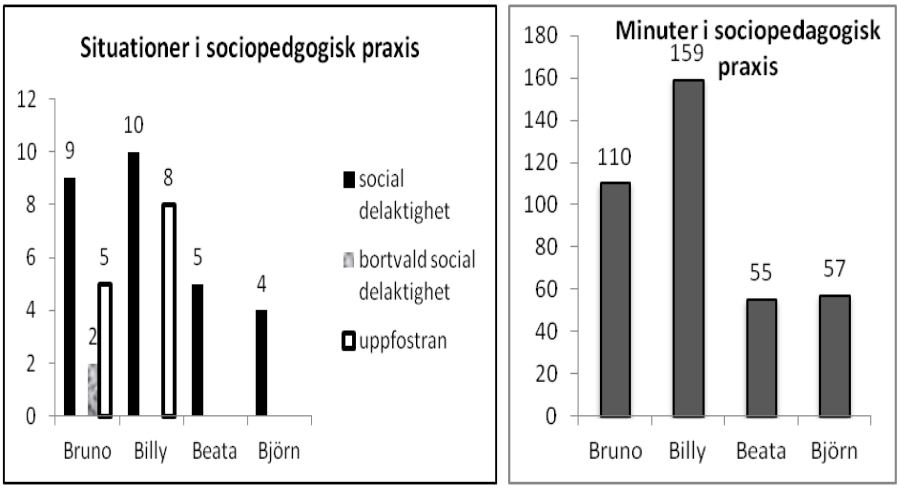
Alla barn är således inneslutna i en allmän sociopedagogisk praxis där de ska hantera handlingsutrymmet som innebär:

- att man har lärarledda aktiviteter såsom lekar och samlingar
- att man ska följa avdelningens regler, och om man inte gör det ska man klara av att bli tillsagd
- att man ska städa efter en aktivitet
- att man får stöd i konflikter med andra barn

Barnen med Downs syndrom ska även hantera ett handlingsutrymme som innebär

- att man ska få funktionsträning i förskolan och på habiliteringen som leds av personal

Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer



Figur 19. Profil av situation och tid i sociopedagogisk praxis.

Histogrammen visar antalet sociopedagogiska situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det är stora skillnader mellan barn med och utan Downs syndrom både vad gäller frekvens på undervisningssituationer och uppfostrande situationer och hur lång tid de är inneslutna i sociopedaogisk praxis.

Diagrammen visar att Bruno och Billy är inblandade i fler sociopedagogiska situationer och inneslutna under längre tid i sociopedagogisk praxis än

vad Björn och Beata är. Björns och Beatas låga staplar är tecken på att det inte förekommer så många undervisande aktiviteter inneslutna i den allmänna sociopedagogiska praxisen under de dagar jag observerar. Brunos och Billys högre staplar kan antas visa den extraträning som personalen anser att barn med Downs syndrom behöver för sin utveckling.

En annan skillnad mellan grupperna visar de vita staplarna. Barnen med Downs syndrom uppfostras vilket inte barnen utan Downs syndrom har blivit under observationsdagarna. Uppfostran beror på att Bruno och Billy leker sina lekar att kasta, hoppa och springa, vilka bryter mot inomhusreglerna för uppförande. Personalen godtar därför inte deras handlingar, och personalens önskan om att bevara reglerna gör att pojkarna uppfostras och hindras att leka sina lekar. De finner sig i tillsägelserna, och slutar springa, hoppa och kasta för stunden. De börjar efter ett tag att leka dem igen, vilket resulterar i nya uppfostrande handling. När det gäller den sociopedagogiska aspekten ”fostran” vill personalgruppen att alla barn ska villkoras av samma praxis. Det är viktigare att alla barn följer samma regler än att göra undantag för pojkarna med Downs syndrom, och innesluta dem i en praxis där deras lekar villkoras av andra uppföranderegler.

Bruno har i sin profil några situationer i vilka han väljer bort social delaktighet. Det är de undervisande leksituationerna när personalen arrangerar lekar i vilka barnen med och utan Downs syndrom kan delta tillsammans. Bruno blir osäker och drar sig undan när det är för många barn med i leken, barn som han inte brukar leka med. Här kan man se att personalens önskan om barnens delaktighet i dessa lekar krockar med omsorg om Bruno. Personalen ser inte till hans behov av en liten lekgrupp, utan de önskar föra samman barngrupperna så de får en gemensam lekstund inneslutna i samma sociopedagogiska praxis.

Påverkan av praxis på kamratgemenskapen

Personalen har format olika omsorgspraxisar och sociopedagogiska praxisar för förskolebarnen med Downs syndrom respektive för förskolebarnen utan Downs syndrom. De har därmed segregerat barngrupperna från varandra. Det gör att barnen inte delar samma handlingsutrymmen med varandra, och därigenom får de få gemensamma upplevelser. Detta verkar leda till att barnen inte blir medlemmar i en och samma barngrupp som primär agent. Praxisarnas påverkan på kamratgemenskapen tycks medföra att det uppstår två kamratgemenskaper på avdelningen, en som innesluter de tre pojkarna med Downs syndrom, och en som innesluter de andra förskolebarnen på avdelningen.

Kamratgemenskapen

Billy är mycket intresserad av barnens lek i den stora gruppen, men eftersom han inte tillhör deras grupp ignoreras hans inträdesförsök av medlemmarna i denna. När personalen under projektet ser filmerna förmedlar de att det är obehagligt att se ignoreringen av Billy. Det är inget de har lagt märke till tidigare. En förskollärare säger*:*

Vi har trott att han leker med dem, men nu ser man ju, det är precis som om han är osynlig. Det är förrädiskt, för när han är så nära dem kan det få en att tycka att han är med. Oh, vad bra han leker med de andra.

En annan förskollärare uttrycker att personalgruppen behöver göra något åt situationen:

Det är viktigt att bli sedd och bekräftad. Men jag tänker att de (barnen med Downs syndrom) har sin egen grupp som fungerar så bra. Det blir som ett plåster på såret. Jag upplever det inte i vardagen för då är man mitt i det hela, men det blev så tydligt när vi såg det på film. Vi vill göra något åt det.

De försöker förstå orsaken till att Billy ignoreras av barnen. En förskollärare resonerar på detta sätt*:*

Ignoreringen har säkert med barnens historia att göra. Många barn var rädda för honom, för när han var liten var han mycket målmedveten och gick fram och tog för sig. Barnen upplevde honom som oförutsägbar, bestämd och stark. Fast nu är det inte så, men förut hade han inte den känsla för andra som han nu har. Han blir ledsen när han inte får vara med. Han har en känsla för barns lek, men det är stopp trots att han är lyhörd för de andra barnen. Men barnen i den stora gruppen vet ju att han inte tillhör deras kamratgrupp utan den andra. Och då är det helt krasst vårt fel, vårt sätt att arbeta med barnen som har gjort denna åtskillnad. Vi åtskiljer barnen fast vi inte har menat att resultatet ska bli så här. Som vi pratade om när det gäller maten, som vi tänkt är det en viktig lärsituation för dem och därför har de fått sitta själva. Och det är fler sådana situationer: matsituationer, saga, habiliteringen, deras lilla rum.

I termer av social delaktighet upptäcker personalen genom projektet att deras segregering av barnen har skapat ett utanförskap för barnen i förhållande till varandras kamratgemenskap. Deras upplevelse av Billys situation får dem att vilja förändra strukturerna.

I den lilla barngruppen finns tre medlemmar där Billy har den högsta positionen och Bruno den lägsta. De tre pojkarna har ett nära vänskapsband

mellan sig, trivs med varandra och har stort utbyte av den gemensamma leken, vilket denna observation visar.

Bruno, Billy och Didrik är ute på gården i snön. Billy går till en kulle och kryper upp på den. Han ropar på Bruno som kommer till honom. De kryper upp och åker ned för kullen växelvis. Efter ett tag går Billy till en bänk och börjar borsta av snön innan han klättrar upp på den och går balansgång. Han ropar igen på Bruno som kommer och står och tittar på honom. Billy säger till honom att komma och Bruno kliver upp. De går efter varandra på bänken, hoppar ned när de kommit till slutet, klättrar upp igen och fortsätter så leken. Billy ser nu att Didrik går mot klätterställningen. Han springer dit, vänder sig om och ropar på Bruno. Bruno uppmärksammar det hela och går till pojkarna.

I denna situation leder Billy leken, men är mån om att få dit sin vän, som gärna kommer om han är engagerad av leken. I termer av social delaktighet är erkännandemekanismen verksam i princip så fort dessa tre pojkar ser varandra, vilket är ett tecken på att de är vänner och inte bara kamrater. Med vänskap menas ett speciellt förhållande som kännetecknas av ömsesidigt tycke för varandra. Barnen vet att i vänskap delar man med sig till varandra, och ger varandra stöd (Jonsdottir 2007).

I den stora gruppens kamratgemenskap har Beata en hög position och Björn en lägre. Beata vill helst leka med barn hela tiden, men har till och från svårt att släppa ifrån sig kontrollen över lekmanuskriptet. Björn däremot har svårare att hävda sin åsikt, och när han upplever att han inte får gensvar blir han passiv och glider ur leken. Ett exempel på det är:

Beata, Björn och Sofia går in i rörelserummet. Sofia tar en stor båt och ställer på golvet. Beata och Björn börjar leka med den. Sofia: Det var jag som tog den först. Beata fortsätter leka med båten men Björn slutar. Beata: Vi vill också leka med den. Sofia: Ok. De hämtar figurer som blir mamma, pappa och barn. Sofia: Jag sitter i fängelse, titta. Beata: Jag ska släppa ut dig, så, kom nu vi går upp här. Sofia: Jag styr båten. Hon puttar på båten så de åker en bit. Beata: Kom allihop det är mat. Björn hoppar runt med sin figur och Sofia säger till honom: Mamma sa att det är mat. Björn fortsätter hoppa runt med sin figur. Beata: Vad gör du? Björn: Letar efter tjuvar. Sofia: Då kan du sätta dem i fängelse. Beata: Kom, nu det är mat. Sofia tar sin figur och börjar äta, men Björn fortsätter hoppa runt. Beata: Sluta, det finns inga tjuvar. Björn: Det vet man inte förrän man har letat. Beata: Sluta. Björn slutar, sätter sig en bit ifrån leken, snurrar runt på golvet och suger på tummen. Efter ett tag får han en häst av Sofia. Björn: Då äter jag gräs. Flickorna ignorerar honom, och han slutar leka med hästen och börjar snurra runt igen. Sofia säger: Björn du kan få vara med i mitt hus. Han går

till henne men leker bara med henne ett kort tag innan han drar sig undan igen.

Generellt är barn medvetna om var de befinner sig i hierarkin, och de utvecklar tysta överenskommelser som anger gentemot vem det är ide´ att försvara sin rätt (Johansson 2007). Eftersom Björn har en lägre position i kamrathierarkin än Beata kan det vara en orsak till att han inte tar mer plats i leken. Men även Beata kan ibland bli utanför leken där Björn har en plats.

Beata sitter och gungar för sig själv. Hon får syn på Björn som leker tillsammans med Emma. Hon ropar på honom, men får inget svar. Hon ropar igen och efter ett tag säger han: Jag kan inte komma för jag leker med Emma. Beata hoppar då ned från gungan och går mot barnen. De får syn på henne och springer iväg.

I detta fall illustrerar situationen mer det vanliga mönstret som finns i kamratgemenskap nämligen att ibland blir man inte erkänd utan blir socialt exkluderad från leken, ibland väljer man själv bort social delaktighet och för det mesta blir man erkänd och får tillträde till leken (Wretander Bliding 2007).

Personalens förhållande till kamratgemenskapen

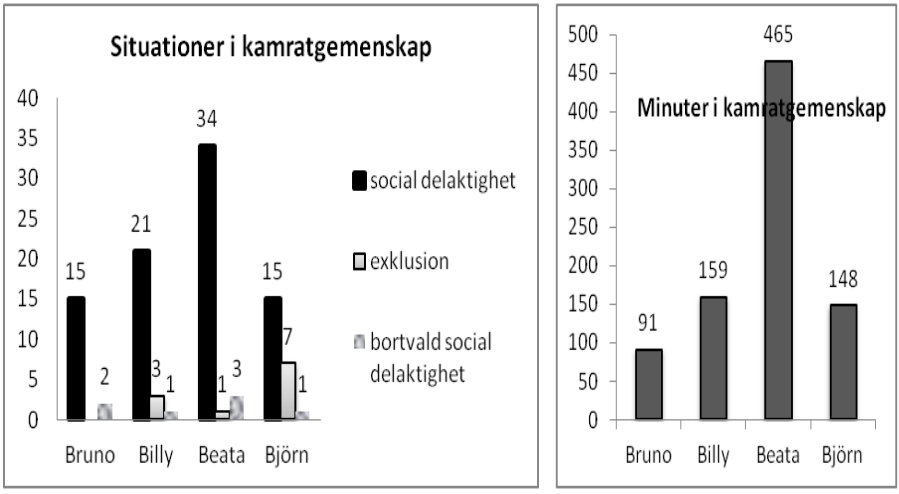
Eftersom det finns två kamratgemenskaper på avdelningen som villkorar handlingar på olika sätt beskrivs personalens förhållande till dem var för sig.

Kamratgemenskap för barn utan Downs syndrom: Personalen övervakar kamratgemenskapen på distans, går inte in i pågående lekar, och stödjer inte heller barn i leken som behöver stöd. Det möjliggör för barnen att utveckla sin kamratgemenskap, men personalen överlämnar samtidigt till barnen att klara av att hantera kamratgemenskapens gruppdynamik själva, och gör de inte det hamnar de utanför leken. När det uppstår konflikter i kamratgemenskapen intar personal rollen som närvarande och engagerade medlare, och försöker lyssna på alla inblandade. De lyckas ofta reda ut konflikten. Personalen prioriterar de egna planerade aktiviteterna i förhållande till barnens lek. De bryter leken för dessa aktiviteter, och leken ska städas undan inför varje övergång till annan verksamhet.

Kamratgemenskapen för barn med Downs syndrom: Personalen övervakar barnen på nära håll, och stödjer dem i den gemensamma leken när de upplever att någon behöver stöd. Det medför att barnen både får trygghet och stöd så att de kan vara socialt delaktiga i leken. Detta sker oftare utomhus än inomhus. Inne vill pojkarna leka lekar som inte får förekomma, och de blir ofta tillsagda att sluta med dessa spring-, kast- och hopplekar. Personalen är närvarande i konflikter mellan de tre barnen, men istället för att lyssna på deras åsikter uppfostras det barn som startar konfliken och får direktiv om

hur man ska bete sig. Personalen prioriterar de planerade verksamheterna före barnens egna lekar. De avbryter leken när en planerad aktivitet ska starta, och barnen får städa undan leken.

Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer



Figur 20. Profil av situation och tid i kamratgemenskap.

Histogrammen visar antalet kamratgemensamma situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det är stor olikhet mellan barnen inom sina ”egna” kamratgemenskaper både vad gäller frekvens i situationer med social delaktighet och exkludering samt i hur lång tid de är inneslutna i kamratgemenskaperna.

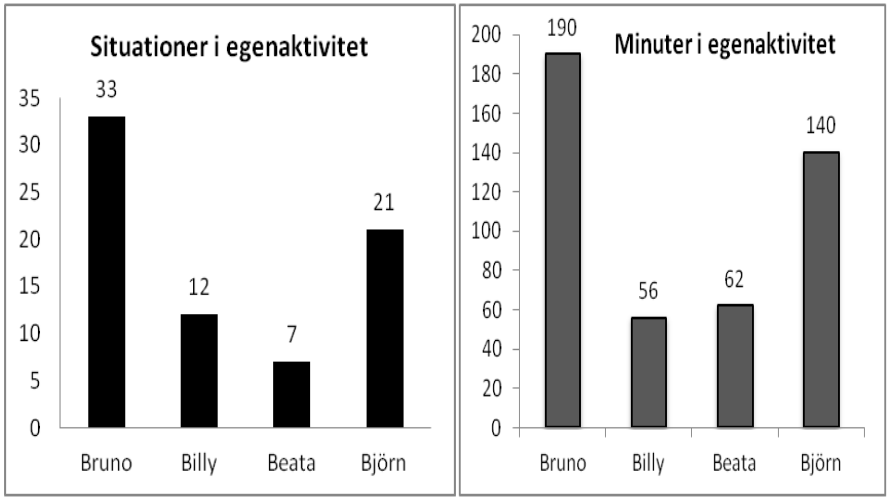
Avdelningen har två kamratgemenskaper. Ett som pojkarna med Downs syndrom har skapat, och ett som de övriga förskolebarnen på avdelningen har skapat. Pojkarna med Downs syndrom är således inte medlemmar i den stora gruppen och vice versa, vilket betyder att barnen inte får inträde i varandras lekar.

Personalens förhållande till den lilla gruppens kamratgemenskap visar att genom deras lekstöd har Bruno och Billy många situationer i vilka de är socialt delaktiga. Billy har några situationer från vilka han är exkluderad. Det är situationer då han försöker få inträde i lek som villkoras av den stora gruppens kamratgemenskap. Eftersom han inte är medlem i deras barngrupp blir han ignorerad vid varje försök. Personalen försöker inte heller stödja honom i dessa inträdesförsök.

Beata har en högre position än Björn i kamratgemenskapen. Hon är ofta med i gemensamma lekar, och tillbringar lång tid med att leka med andra barn. Hon är en populär lekkamrat, som oftast får inträde i lek eller erbjuder

andra inträde i sin lek. Man kan se att hon deltar i många situationer, och har tillbringat lång tid innesluten i kamratgemenskapen.

Egenaktivitet



Figur 21. Profil av situaioner och tid i egenaktivitet.

Diagrammen visar antal situationer i egenaktivitet, och hur länge dessa situationer varar. Man kan se att i den lilla gruppen är Bruno inblandad i många fler egenaktivitet och under mycket längre tid än Billy. Det stämmer om man jämför med deras profiler i kamratgemenskapen där Bruno har en profil med färre situationer och kortare tid än Billy.

I den stora gruppen kan man se samma mönster. Björn har många fler situationer där han leker ensam och han tillbringar mycket längre tid i egenaktivitet än Beata. Även detta stämmer om man jämför deras profiler i kamratgemenskapen där Beata har fler situationer och tillbringar längre tid än Björn. Detta kan bero på att Bruno och Björn har låga positioner i sina barngrupper. Björn har lätt för att glida ur lekar, och Bruno ställer sig utanför lekar när de inte engagerar honom eller om han känner sig osäker på leken. Barnen har även lätt för att sysselsätta sig själva, och gör det på ett engagerat sätt.

Sammanfattning

	Omsorgspraxis	Soc.ped.praxis	Kam.gemen.	Egenakt.	
Enskilda barn	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	**Totaltid** (min)
Bruno	40,5%	16,8%	13,9%	29,1%	654
Billy	44,6%	23,5%	23,5%	8,2%	675
Beata	24%	7,2%	60,5%	8,1%	768
Björn	42,2%	9,4%	24,8%	23,5%	597

Tabell 8. Tid i procent i strukturer och egenaktivitet.

Personalgruppen anser att barn med och utan Downs syndrom behöver få omsorg tillgodosedd på olika sätt. Denna övertygelse gör att personalgruppen strukturerar två omsorgspraxisar, en för barn med Downs syndrom och en för barn utan Downs syndrom. Barn med Downs syndrom anses även behöva individuell funktionsträning för att utvecklas, vilket inte barn utan Downs syndrom behöver. Personalgruppen formerar därför två sociopedagogiska praxisar, en för alla barn samt en extra sociopedagogisk praxis för barnen med Downs syndrom.

När barnen är inneslutna i ”sina” omsorgs- och sociopedagogiska praxisar visar barnens delaktighetsprofil att personalen anpassar omsorg och sociopedagogik till dem på ett sätt så att de blir engagerade i aktiviteterna och kan använda sin situationsberoende autonomi för att delta i situationerna. Man kan även observera ett intersubjektivt handlande som leder till vidkännandehandlingar mellan dem. Det innebär att erkännandemekanismen är aktiverad i interaktionen mellan vuxna och barn, och social delaktighet därmed kan uppstå i samtliga situationer barnen deltar i. En skillnad mellan grupperna är, enligt tabellen, att personalen prioriterar omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis för barnen med Downs syndrom i större utsträckning än vad de gör för barnen utan Downs syndrom.

Men när Brunos och Billys handlingar villkoras av den allmänna sociopedagogiska praxisen skapas andra delaktighetsprofiler. När de bryter mot uppföranderegler i denna struktur, genom att leka förbjudna lekar, reifieras deras roll som kamrater av personalen och de hindras från att leka sina lekar. Bruno väljer även bort undervisande leksituationer, inneslutna i den allmänna sociopedagogiska praxisen. När det kommer för många barn till leken blir han osäker, intar en roll som omsorgssökare, och drar sig ur leken. Därmed bryter Bruno mot personalens önskan om allas delaktighet i den undervisande leken, och han reifieras av personalen i rollen som omsorgssökare. Han utesluts från omsorg, och får ta hand om sig själv.

Segregeringen mellan barngrupperna verkar medföra att de inte får tillräckligt många gemensamma upplevelser för att utveckla något som förenar

dem. Förskolebarnen skapar antagligen därför två kamratgemenskaper, ett som barnen med Downs syndrom skapar, och ett som de övriga barnen på avdelningen skapar.

Personalens förhållande till dessa två kamratgemenskaper skiljer sig åt. Man ser skillnader både i hur de förhåller sig till övervakning och stöd, konfliktlösning och hur stor del av dagen barnen får till sitt förfogande att organisera.

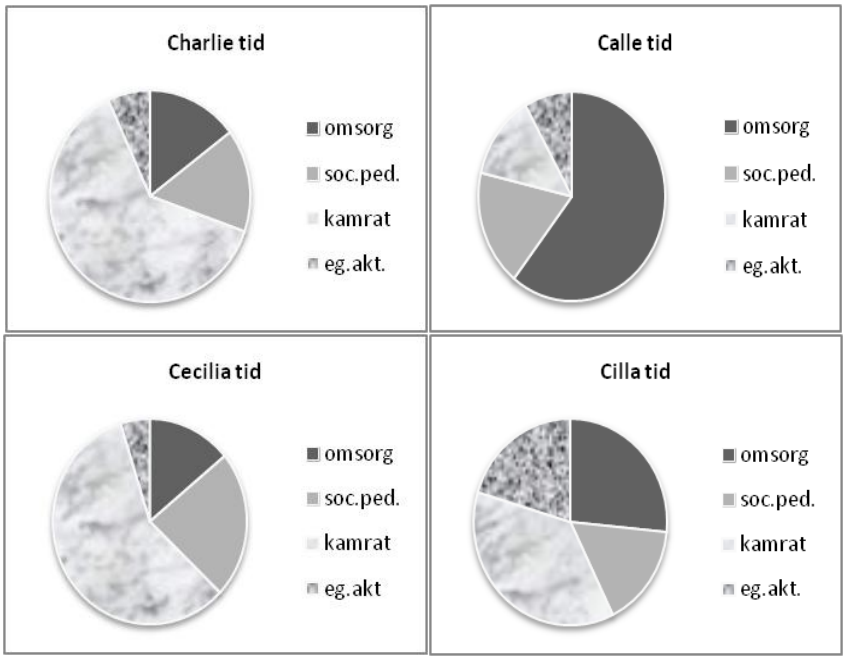
Personalen är fysiskt nära barnen med Downs syndrom, och stödjer dem i leken när de observerar att det behövs. Det medför att barnen får hjälp att vara socialt delaktiga i leken, och slipper hamna utanför. Däremot ger personalen barnen relativt lite tid att disponera och organisera själva under dagen. Den största delen av dagen organiserar personalen åt barnen. Personalen hjälper till i barnens konflikter, genom att vara i konflikten och i stunden lösa den via undervisning och uppfostran

Personalen övervakar leken i den stora gruppen på håll, men stödjer inte barnen i leken. De ger därmed barnen utrymme att utveckla sin kamratgemenskap, men överlämnar på samma gång ansvaret för gruppdynamiken till barnen själva. Om barn inte klarar av att hantera denna, hamnar de lätt utanför leken. Björn är ett av dessa barn, och han väljer att leka för sig själv när han glider ur leken eller vara tillsammans med personal. Han tillbringar därför en ansenlig tid innesluten i omsorgspraxis och egenaktivitet (se tabell). I konfliktsituationer involverar personalen barnen genom att de frågar efter deras åsikter.

Förskola C

På avdelningen i förskola C finns 20 barn mellan 4,0 och 4,11 år, varav en pojke med Downs syndrom. Avdelningen har fått resursförstärkning så fyra personal arbetar där. En av förskollärarna är kontaktperson för pojken. Hon och en av barnskötarna har huvudansvaret för det dagliga arbetet, men all personal på avdelningen är delaktiga i omhändertagandet av pojken. Förskolan är influerad av Reggio Emiliapedagogiken. I studien deltar en pojke med Downs syndrom som i resultatet kallas för Calle, två flickor utan Downs syndrom som i resultatet kallas för Cilla och Cecilia och en pojke utan Downs syndrom som i resultatet kallas för Charlie. Personal som deltar är två förskollärare, som i resultatet kallas för Freja och Fatima.

Nedan följer en sammanställning som visar hur tiden för de fyra barnen i studien fördelar sig mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet. På denna avdelning finns det skillnader mellan barnen, och man kan redan här få en förnimmelse av avdelningens karaktär. Cilla, Cecilia och Charlie är inneslutna i kamratgemenskapen under lång tid, medan Calles profil visar att han mestadels är innesluten i omsorgspraxis.



Figur 22. Barnens tidsprofil.

Omsorgspraxis

Omvårdnadsaktiviteter

Måltider

Lunchen på avdelningen är organiserad så att förskolebarnen äter tillsammans med förskolebarn från en annan avdelning i ett rum som är iordningställt till matsal. När maten är framställd får barnen information om att de kan gå dit när de är färdiga med sina sysslor, känner sig hungriga eller när det finns plats i matsalen. Alla kan inte äta samtidigt. De förskolebarn som inte upplever att de behöver mat blir övertalade av personal att äta. I matsalen står förskolebarnen i kö för att ta mat, sätter sig på en ledig plats och tar bort sin tallrik när de har ätit färdigt. Det finns personal i matsalen som stöttar de förskolebarn som behöver stöd, och övervakar matsituationen. Förskolebarnen pratar mycket med varandra, äter fort och går sin väg. De som för samtal med personalen sitter kvar lite längre. Calle har en egen plats, får maten upplagd på tallrik av Fatima, som också sitter hos honom när han äter.

På eftermiddagen är det mellanmål på avdelningen. Förskolebarnen som är ute och leker ropas in. De äter snabbt och springer sen ut och leker igen. Calle kommer in tillsammans med Fatima, och får hjälp med maten.

Vila
Förskolebarnen på avdelningen vilar inte, utom Calle som sover efter lunch i c:a 90 minuter.

Av- och påklädning
Förskolebarnen är ute på gården på eftermiddagarna, men kan få gå ut även andra tider om det finns möjlighet till det. De förskolebarn som behöver stöd vid påklädning får det av en personal, som sitter i tamburen och övervakar påklädningen. Vissa förskolebarn tar lång tid på sig eftersom de börjar leka med varandra. Personalen tillåter detta under tiden andra förskolebarn klär på sig, men när de går ut stoppar hon leken och barnen får klä på sig. När förskolebarnen ska in, går en personal runt och meddelar barn att de ska avsluta sina lekar och gå in. När barnen har lekt färdigt går de in i smågrupper. Barn som tar alltför lång tid på sig med att leka färdigt, får en tillsägelse om att de behöver avsluta den. I tamburen finns en personal som övervakar avklädningen, och ser till att förskolebarnen hänger upp sina kläder. Calle kläs på och av Fatima, som enträget försöker få honom att hjälpa till.

Hygien
Förskolebarnen uppmanas att tvätta händer, och några av dem behöver en påminnelse om toalettbesök. Calle får hjälp med all hygien och toalettbesök.

På denna avdelning finns en omsorgspraxis med ett handlingsutrymme som innebär att barnen får ta beslut om när de ska gå och äta, med vem de vill gå och äta, vem de vill sitta bredvid när de äter och hur länge de ska stanna i matsalen. Det medför att samtalen förs mestadels mellan barn utan en vuxen som mellanhand. Eftersom det finns personal i matsalen uppstår det även samtal mellan barn och personal, och de förs i en liten grupp eller på tu man hand. Likaså innebär handlingsutrymmet att det inte finns så strikta regler vid ut- och ingång. Barn kan få dra ut på tiden när de ska ut och in.

Calle har dock helt andra omvårdnadsbehov än de övriga förskolebarnen på avdelningen. Hans behov av hjälp kring maten, hjälp vid av- och påklädning och hygien kännetecknar den hjälp ett mycket yngre barn behöver. Det medför att han har svårt att dela de övriga barnens handlingsutrymme.

Omtankeshandlingar och aktiviteter

Engagemang i barns känslor, intentioner och önskningar
Mina observationer tyder på att all personal på avdelningen har lätt för att engagera sig i förskolebarnens känslor, intentioner och önskningar. Förskolebarn som är tysta, tillbakadragna och ser molokna ut, får uppmärksamhet och närhet, liksom de som ger uttryck för ilska, irritation eller ledsenhet. I dessa fall försöker personalen ta reda på orsaken. Ett exempel på det är följande:

Cilla och Sara jagar Freja. De hinner ikapp henne, och Sara håller fast hennes så Cilla kan ta hennes mössa. Flickorna skrattar och springer iväg, och blir nu jagade av Freja. Freja närmar sig Cilla som har mössan, Sara tar mössan och springer åt ett annat håll. Cilla stannar, säger inget, men ser moloken ut och går in. Hon tar fram kritor och sätter sig och ritar. Freja kommer in och frågar: Blev du ledsen? Cilla: Nej, jag ville gå in. Freja: Sara sprang iväg med min mössa för att jag inte skulle få tag på den. Men du trodde att hon tog den från dig. Cilla: Det gjorde hon ju. Freja: Blev du ledsen då: Cilla: Mm, men jag ville gå in. Freja: OK då, jag ville bara kolla.

Här uppmärksammar personalen Cillas reaktion, tolkar den som ledsenhet och frågar henne om det stämmer. Cilla är ovillig till att diskutera situationen. Detta märker personalen, och pressar inte på med fler frågor.

Om förskolebarnen har en annan önskan än den personalen har om vad som ska hända samtalar man om hur man kan lösa situationen. Ofta kan personalen tillgodose barnens önskan. Här är ett exempel på hur detta kan gå till.

Fatima kommer till en grupp pojkar, i vilken Charlie deltar. De håller på och bygger med lego. Fatima säger att de ska börja avsluta för att de ska gå ut. Karl säger: Vi blir galna på er pedagoger. Ni luras. Jag vill bara vara ute en kort stund. Fatima samtalar med pojkarna, och de kommer överens om att de ska få bygga en stund till. Efter tjugo minuter kommer hon tillbaka och säger: Nu är det dags att gå ut. Pojkarna protesterar och Fatima frågar: Kan vi gå ut och ni vara inne? Pojkarna säger att det går bra. Peter: Ja, det gjorde vi förra gången och det gick bra. Fatima: Om det händer något måste ni hämta oss.

Detta är ett exempel på hur personal ser barn som aktörer och deltagare i kontexten, vars önskan lyssnas på, tas i beaktning och får utgöra en skillnad. I detta fall får pojkarna igenom sin önskan, och får fortsätta sin aktivitet som betyder mycket för dem. Personalen litar även på att de kan följa de regler som gäller för innevistelse, och hämta en personal om något skulle hända. Detta kan tyda på att personalen ger kamratgemenskapen prioritet framför omsorgspraxis.

Calle är mestadels tillsammans med någon personal både utomhus och inomhus. Han är i stort behov av att ha en vuxen i sin närhet hela tiden, dels behöver han ofta en famn eller ett knä att vara i, men också tillsyn då han gärna vill vara på ställen där han inte får vara. Personalen tecknar till honom om det är något de verkligen vill betona. En förskollärare säger:

Pojken behöver alltid någon av oss nära sig hela tiden annars gråter han eller hittar på bus. Han har svårt att göra något ensam, utan behöver att vi startar någon lek som vi leker tillsammans.

Calle behöver omtankeshandlingar som ett mindre barn, vilket personalen uppmärksammar, erkänner och erbjuder.

Omsorgslek

Omsorgslek förekommer ofta utomhus mellan barn och personal. Det är till exempel jagalekar då personal jagar förskolebarnen eller sandlådelekar.

Calle har svårt att initiera egna lekar, varför personalen startar många lekar som de vet att han tycker om. Det är att ösa sand i sandlådan, jagalekar, tittutlekar och gå på upptäcktsfärd på gården, vilka de utför tillsammans, det vill säga leker tillsammans.

Omsorgssamtal

Förskolebarnen vill ofta prata om händelser som skett hemma. Följande är ett exempel på detta.

Cilla sitter och ritar när Freja kommer förbi. Cilla: Hej. Freja stannar upp och sätter sig bredvid henne: Vad ritar du? Cilla: En regnbåge. Jag såg en i helgen. Den hade massa färger, så här. Freja: Fantastiskt, jag såg ingen tyvärr, men jag var och badade. Cilla: Vet du vad? Vi har börjat med att jag inte ska ha gosedjur till förskolan. Freja: Varför det? Cilla: Jag glömmer dem. Jag ska bara gosa med dem hemma. Vet du vad jag ritar nu? Freja: Nej. Cilla: Det är hemligt, det är en väg.

Trots att personalen är på väg någonstans för att göra något, stannar hon kvar hos Cilla när hon uppmärksammar hennes önskan om samtal och närhet. Samtalet flyter omkring, och det är framför allt flickan som för det och personalen som hakar på utan att ställa en mängd följdfrågor. I termer av social delaktighet uppmärksammar personalen flickans omtankesbehov, och erkänner hennes omsorgssökarroll. Hon ger flickan omsorg, vilken flickan gärna tar emot.

Övervakning

En viktig uppgift för personalen är att övervaka förskolebarnen. Övervakningen handlar mer om att ha en uppsikt över var förskolebarnen är än att engagera sig i deras lek och stötta de barn som behöver stöd i leken. Nedan är ett exempel på övervakning av Calle.

Calle springer iväg till ett område mellan två huskroppar där barnens barnvagnar står parkerade under ett tak. Han kryper in mellan vagnarna och försöker komma in under dem. Fatima kommer dit, drar ut honom, och säger att han kan göra sig illa om han klättrar bland vagnarna. Calle skriker, sprattlar och vill komma ur hennes famn.

Även i denna situation märks att Calle handlar som ett yngre barn. Han leker en lek som kan vara farlig för honom, han har lekt den många gånger och varje gång har personal kommit och tagit honom därifrån. Han vet att han inte får leka denna lek, men gör det ändå för att den är rolig.

Sammanfattning av omsorgspraxis

Personalgruppen har organiserat omsorgsaktiviteter och omsorgshandlingar så att det finns en matsal dit barnen får gå och äta när de avslutat sina förmiddagsaktiviteter, när de blir hungriga eller när personal har övertalat dem att de behöver äta. Barnen klär på sig under övervakning, och får ta tid på sig innan de går ut. De får leka färdigt utomhus (om det inte drar ut alldeles för långt i tid) innan de ska gå in. Personalen är engagerad i barnens känslor och önskningar, är nära barnen och har många samtal med dem. Om barn och vuxna har olika åsikter om vad barn ska göra, diskuterar de och kommer oftast fram till en lösning som alla är nöjda med. Man kan ofta se personal och barn som leker utomhus, och har en rolig stund tillsammans. Personalen övervakar barnens lek, men stödjer dem inte i den om någon skulle behöva.

Omsorgspraxis är således strukturerad med ett perspektiv på barn som kompetenta. De är aktörer som kan göra egna val och använda dessa, skapa egna åsikter, framföra och argumentera för dem, och är moraliska individer som kan ta ansvar för sina handlingar. Deras lek anses viktig och kan inte avbrytas hur som helst, utan helst ska barn få leka färdigt innan en ny aktivitet införs. Men det anses även viktigt att vuxna uppmärksammar om barn behöver stöd i sina val och beslut, och i så fall ge detta. Vuxna uppmärksammar barn som är ledsna, arga, besvikna, och är engagerade och närvarande i möten med dessa barn.

Calle saknar kompetens för handlingsutrymmet i denna omsorgspraxis. Han har behov som kräver att omsorgen arrangeras på ett annat sätt. Han behöver hjälp och stöd i omvårdnadsaktiviteter som ett yngre barn, och en nära bas för att känna trygghet och kunna leka. För att kunna ge honom detta har personalen skapat en omsorgspraxis med ett annat handlingsutrymme än vad de andra barnen på avdelningen har. På avdelningen finns därför två omsorgspraxisar, en som Calle är innesluten i och en som de övriga barnen är inneslutna i. Det innebär att barnen inte kan vara socialt delaktiga i samma omsorgsaktiviteter.

Detta innebär att barngruppen ska hantera ett handlingsutrymme i vilket

- de ska ta beslut om när de ska äta lunch och med vem
- de får leka färdigt innan en ny aktivitet införs
- de kan föra diskussioner med personal om att få göra något annat än vad personalen har föreslagit gruppen
- de kan visa olika slags känslor som uppmärksammas av en engagerad personal

- de kan föra samtal och leka tillsammans med personal
- de får inte stöd i gemensam lek med barn, utan får hantera gruppdynamiken själva.

Calle hanterar ett annat handlingsutrymme i vilket det finns

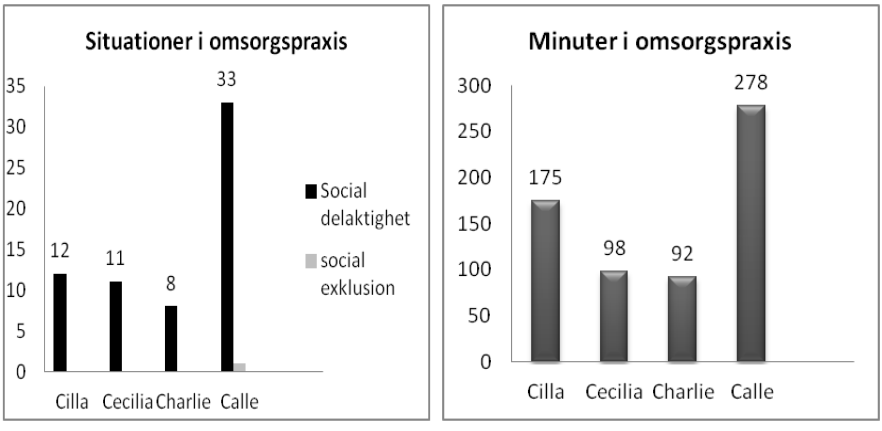
- en trygg bas nära honom som han kan gå till när han behöver närhet, trygghet och tröst
- personal som hjälper honom med mat, kläder, hygien, och som lägger honom för att sova efter lunchen
- personal som startar lekar som intresserade honom, och leker dem med honom
- personal som övervakar honom, och ser till att han inte skadar sig.

På avdelningen finns barn som är fyra år. Personalen berättar att de har haft samtal om Calle skulle flytta med sina kamrater till avdelningen när han fyllde fyra eller om han skulle vara kvar bland de yngre barnen. En förskollärare säger:

Vi hade diskussion om pojken skulle vara kvar på småbarnsavdelning eller flytta med sina jämnåriga kamrater till denna avdelning. Vi tyckte det var viktigt att han fick följa med dem han kände så han fick flytta med.

Detta beslut innebär, p.g.a. pojkens omsorgsbehov, att han strukturellt segregeras från sina kamrater. Han är visserligen fysiskt inkluderad men inte socialt, vilket betyder att barnen har mycket lite gemensamt.

Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer



Figur 23. Profil av situationer och tid i omsorgspraxis.

Histogrammen visar antalet omsorgssituationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det är stora skillnader mellan barnen med och utan Downs syndrom både i frekvens och också i tid, men även i tid mellan barnen utan Downs syndrom.

En skillnad mellan barnen utan Downs syndrom och Calle är att Calle deltar i många fler omsorgssituationer och tillbringar längre tid i ”sin” praxis än vad Cilla, Cecilia och Charlie gör i sin. Calle tillbringar således mycket tid under förskoledagen tillsammans med någon personal i omvårdnadsaktiviteter eller omtankeshandlingar.

Cilla, Cecilia och Charlie befinner sig i ungefär lika många situationer. Cilla har dock tillbringat längre tid innesluten i omsorgspraxis, därför att hon i större utsträckning söker närhet och samtal med personal än vad de andra två barnen gör.

Situationsstaplarna visar att personal erkänner alla barns behov av omsorg, och lyckas göra dem socialt delaktiga i samtliga situationer. Det innebär att barnen är engagerade i samtliga situationer, och kan använda sin situationsberoende autonomi för att både anpassa sig till och påverka situationerna. Man kan därför se vidkännandehandlingar mellan vuxna och barn.
Calle är dock exkluderad från en situation. Det är en situation när han sitter i sandlådan och vill att Fatima ska komma och leka med honom. Hon har inte tid för hon hjälper ett annat barn för tillfället, vilket hon meddelar Calle. I detta fall uppmärksammar hon Calles önskan, men exkluderade honom från en gemensam lek.

Sociopedagogisk praxis

Undervisning

Planerad undervisning

Personalen på avdelningen har planerat teman, som innehåller många ämnen till exempel moral, estetik, matematik och naturkunskap. Temana introduceras till exempel genom att barnen får se en film. Därefter skapar personalen olika aktiviteter, som har koppling till filmen, och baseras på de olika ämnena. Aktiviteterna presenteras för förskolebarnen på samlingen, som hålls varje förmiddag. Under denna får förskolebarnen välja vad de vill göra inomhus under förmiddagen. Bland valmöjligheterna finns stationer, som innehåller de aktuella aktiviteterna. Barnen väljer relativt fritt, men personalen ser till att de någon gång genomför de planerade aktiviteterna. Förutom dessa väljer barnen att bygga med lego, leka med dockor, snickra, rita, bygga med lera, måla, lägga pussel, konstruera olika lekmiljöer med klossar och figurer m.m.

Efter samlingen går förskolebarnen till sina aktiviteter, som de har valt, och som de ska hålla fast vid under förmiddagen. Om barn glömmer bort vad

de har valt, vill göra något annat, eller slutar sin aktivitet påminns de av personalen. En personal säger:

Vi vill att barnen väljer något att göra, och inte håller på och byter aktiviteter. Vi tycker det är viktigt att de tar ansvar för sitt val, och stannar kvar i den.

När barnen håller på med sin aktivitet aktiveras ofta kamratgemenskapen. Barn väljer till exempel att bygga med lego. De barn som väljer lego bildar en grupp. De pratar med varandra om sina byggen och leker tillsammans när de byggt färdigt. Detta aktiverar kamratgemenskapen, som bryts när personal kom in och vill samtala med dem om deras byggen. Personalens önskan aktiverar istället den sociopedagogiska praxisen, i vilken hon använder undervisande samtal som metodik. I dessa ställer hon frågor som förskolebarnen ska reflektera kring. Alla förskolebarn är således sysselsatta i grupper utspridda över avdelningen. Aktiviteterna hålls på förmiddagen utan avbrott, vilket gör att barnen har tid att arbeta/leka i sina aktiviteter. Växlingen mellan kamratgemenskap och sociopedagogisk praxis ses i följande exempel:

Charlie, Simon, Hugo och Kasper har på samlingen valt att bygga med lego. De sitter nu i legorummet och bygger bilar. Charlie och Simon blir färdiga först och kör sina bilar. Charlie: Här är ett garage. Simon: och här är duschen. Vem vill ha sin bil tvättat? Charlie: Jag. Hugo har byggt färdigt sin bil och ansluter: Jag också. Simon duschar bilarna. Simon: Vi gör en racerbana. Nu kommer personal Freja in i rummet och sätter sig vid bordet. Leken stannar av. Freja börjar bygga en raket och Charlie hjälper henne. Freja: Hur får man den att flyga ut i rymden? Kasper: Man skjuter iväg den med jättemotorer, pang, det blir jättemycket eld. Simon: Då måste brandbilen komma och släcka elden. Kasper: Nej, den släcker sig själv. Simon: Det kan den ju inte. Freja går nu in och förklarar hur uppskjutningen går till, men påpekar att det finns många brandbilar i närheten ifall något ska hända. Charlie: Jag ska bygga en cykelbrandbil. Hugo: Det finns inga sådana. Freja: Jo, nu gör det det, Charlie har just byggt en. Hur tänker du att den fungerar, Charlie. Charlie berättar och barnen lyssnar på honom. Personalen går sin väg. Simon: Ska vi bygga racerbanan nu? Charlie: Ja, vi gör den på det här bordet, så kan vi springa runt bordet när vi tävlar. Barnen bygger och när de ska börja tävla kommer personalen tillbaka. Leken stannar av, och alla vänder sig mot henne när hon börjar prata.

Barnen i exemplet är sedda som aktörer, som kan delta i och påverka sin egen undervisning. Den visar även att barnen vet att en personal ska komma in då och då när de håller på med sin aktivitet. Så fort hon kommer in stannar deras kamratlek av, och de blir fokuserade på personalen. Hennes önskan att undervisa erkänns direkt av samtliga barn, som snabbt växlar om från kam-

ratroll till elevroll, men när hon går aktiverar deras önskan om att leka i kamratgemenskapen igen.

Calle väljer inte aktivitet under samlingen. Han kan under förmiddagens gång få välja mellan två aktiviteter, men oftast brukar en personal göra något tillsammans med honom som hon vet att han är intresserad av. Denna aktivitet kan ibland tangera det de övriga barnen sysselsätter sig med till exempel rita, måla eller blanda färg i vatten. Nedan exemplifieras en sådan aktivitet:

Calle sitter med flera andra barn vid ett bord, har en glasskål med vatten och en pensel framför sig. Fatima frågar de andra barnen vilka färger de önskar, och ger Calle gul och röd. Calle doppar penseln i färgerna och sedan i vattnet. Han tittar när färgen löser upp sig. Denna aktivitet håller han på med länge, och Fatima behöver inte sitta bredvid honom utan enbart övervaka situationen.

Undervisande lek

Förutom dessa aktiviteter använder personalen ofta undervisande lek tillsammans med Calle, i vilken förmågor kan tränas under roliga former. De leker till exempel familjelekar för att lära Calle att leka på låtsas, och kroppskännedomslekar genom att sätta tape på kroppsdelar, titta i spegel, ta bort tejp och sätta tillbaka den. En sådan lek kan se ut så här:

Fatima och Calle sitter vid ett bord. Fatima river av maskeringstejp, ger Calle tejpbiten som han sätter på kinden. Fatima säger: Titta i spegeln, du har tejp på kinden. Calle tittar och skrattar, drar av tejpen och kastar iväg. Fatima river av mer tejp, som Calle sätter i ansiktet. Han tittar i spegeln och Fatima kommenterar var den sitter. Detta är en lek som Calle tycker är oerhört rolig och den varar länge.

Enskild träning

Fatima arrangerar även enskild träning, efter direktiv från habiliteringen, för Calle, och han åker tillsammans med Fatima till habiliteringen för träning. Hon har funderingar kring den enskilda träningen, vilket hon uttrycker så här:

Jag vet inte om träningen ger så mycket, men det är ok de gånger han tycker det är roligt och det är flera barn med. Utflykterna till habiliteringen är däremot härliga. Då får vi vara ensamma, åka tunnelbana och vara tillsammans. Han älskar dessa stunder. Men på habiliteringen tycker han inte det är så roligt, utan det blir mest jag och den vi träffar som talas vid.

Enskild träning är en metodik som leder till mer segregerande lösningar, det vill säga aktiviteter som inte kan göras ute på avdelningen med de övriga barnen, utan genomförs tillsammans med en personal i ett specifikt rum med

stängd dörr. Som personalen uttrycker det kan vissa barn från barngruppen få delta, men oavsett om andra barn är med eller inte så är fokus för träningen Calle och hans funktioner.

Inträde i barns lek

Personal på avdelningen försöker få inträde i barnens fria lek, och detta försöker barnen ibland protestera mot. Detta är ett exempel på det:

Cilla och Fia leker affär utomhus. Personal Freja, som har med sig fyra barn, kommer och frågar om hon kan handla. Cilla: Nej, den är inte öppen. Freja: Då får vi komma tillbaka senare. De går och flickorna fortsätter leken. Ett tag senare kommer Freja tillbaka och frågar om affären har öppnat. Fia: Bara om man har pengar. Freja säger till de barn som hon har med sig att de måste gå och hämta pengar. De går och flickorna fortsätter leken. Freja och barnen samlar löv och när de har en hög kommer de tillbaka. Freja: Nu har vi pengar. Cilla: Det är ingen affär, det är en restaurant. Freja: Vad kan man köpa i restaurangen? Fia: Vi har tårtor och kaffe. Freja beställer kaffe och tårta och delar ut till barnen. Fia: Man får mer om man vill. Freja svarar henne inte, utan är upptagen med att dela ut tårta till barnen. Barnen sitter i ring runt Freja och låtsasäter. Freja: Vilken god tårta. Fia: Man får mer om man vill. Freja svarar fortfarande inte. Fia och Cilla går då till henne, och börjar hänga på henne, skrattar och ramlar omkring. En pojke protesterar och säger: Ni får inte ramla i min tårta. Freja uppmanar då flickorna att ramla åt sidan istället.

I exemplet kan man märka att flickorna protesterar mot personalens intrång i leken. Den första protesten handlar om att affären inte är öppen, och den andra att man måste ha pengar för att kunna handla. Personalen uppfattar inte protesterna, utan tar dem för ett inbjudande, varför hon hämtar pengar. Man kan fråga sig hur detta kom sig. En förklaring kan vara att hon inte ser leken som en aktivitet innesluten i kamratgemenskapen, med egna normer och relationsmönster, i vilken hon inte hade någon plats. Vuxna ses per definition som ickemedlemmar i barngruppen som primär agent, och har därmed inte tillträde till kamratlek, och barn försvarar sin lek mot vuxna (Corsaro 2005), vilket flickorna försöker göra flera gånger. Man kan också tänka sig att hon ser en lek som hon kan använda för att få de barn hon har med sig inblandade i. De kan då leka tillsammans. Det som händer när hon kliver in i leken är att hon själv blir navet kring vilken leken snurrar, vilket är ett vanligt mönster när vuxna leker med barn. Lekens karaktär ändras därför från att ha varit en lek villkorad av kamratgemenskapen till att bli en lek villkorad av sociopedagogisk praxis, där personalen styr leken. Barnen tycker att personalens önskan om att leka är tilltalande efter ett tag, varför de erkänner hennes roll och antar förslaget att leka tillsammans. Personalen på avdelningen skapar rätt många sådana situationer, varför barnen befinner sig i en hel del

leksituationer inneslutna i sociopedagogisk praxis, som har startat som gemensam lek villkorad av kamratgemenskapen.

Fostran

Uppfostran

Personalen har skapat en sociopedagogisk praxis med vida handlingsramar för barnen. De behöver därför sällan testa strukturens gränser för att uppnå sina önskningar, vilket framkallar få uppfostranssituationer.

Städning

Städning är en ständig syssla på de flesta förskolor, och även på denna avdelning, men i någon mindre utsträckning. När en aktivitet ska brytas till förmån för något personalen har planerat tillfrågas alltid barnen om de ska fortsätta med sin aktivitet vid en senare tidpunkt. Om de ska det får materialet stå framme, annars ska det städas undan. Barnen behöver således endast städa undan sådant som inte ska lekas med vid ett senare tillfälle, och sådant som måste plockas ihop för att inte förstöras, som till exempel att sätta hylsor på tuschpennor.

Konfliktlösning

Under den tid jag observerar barnen klarar de flesta av att lösa sina konflikter själva. Det förekommer därför få situationer då personalen behöver vara medlare i samtal mellan barn om konflikter. Men här är ett exempel när barn vill ha hjälp:

Fyra flickor har lekt utomhus tillsammans, en av dem är Cilla. Det har uppstått problem i leken och Cilla och Nelly går därifrån. De går till ett litet hus och fortsätter leka där. Efter ett tag kommer en personal och de två flickorna som blev kvar i leken. Personalen frågar Cilla och Nelly: Vad gör ni? Nelly: Lagar mat. De två flickorna säger då: Vi får inte vara med. Personalen säger: Alla får vara med. Cilla skakar på huvudet och går därifrån. Personalen går då iväg, och de två flickorna följer med henne. Cilla ser det, springer tillbaka till Nelly och deras gemensamma lek.

Denna situation exemplifierar problemet som vuxna har med att inte kunna styra över barns kamratgemenskap. På de flesta förskolor finns en regel i sociopedagogisk praxis som säger att ”alla får vara med och leka”, och när så inte sker försöker personal hävda att denna regel ska gälla (Tullgren 2004). Det är dock ingen regel som barn har formerat i sin kamratgemenskap. Cilla demonstrerar detta när hon skakar på huvudet och går sin väg.

Sammanfattning av sociopedagogisk praxis

Personalgruppen har organiserat sociopedagogiken så varje enskilt barn får välja aktivitet under förmiddagarna. De barn som har valt samma aktivitet bildar en liten grupp. Förskollärarna går runt till barnen, och har undervisande samtal med dem om den aktivitet som de har valt. Barnen får i samtalet reflektera och argumentera för sin åsikt. När personalen har gått övergår situationen till att vara innesluten i kamratgemenskap, och barnen skapar en leksituation med aktiviteten som fokus. Personalen har formerat vida handlingsramar, vilket medför att det är få uppfostrande tillsägelser. Personalen avbryter sällan barns lek för egen planerad verksamhet, och barn ska städa när de avslutat sin aktivitet eller lek. Personalen kan ibland träda in i barns egen lek, och på så sätt kontrollera den och ge andra barn tillträde till leken. I konflikter när ett barn kommer och klagar på att det inte får vara med i leken, kan personal använda normen ”alla får vara med i leken”.

Calle får oftast en aktivitet tilldelad sig, som han utför tillsammans med en personal. Personalen introducerar även undervisande lekar, och har enskild träning med honom som är introducerad av habiliterare. De åker även till habiliteringen för träning.

Perspektivet ”det kompetenta barnet” strukturerar även sociopedagogisk praxis. Barn ses som aktörer, som kan göra egna val och hålla fast vid valen under förmiddagarna. De ses som deltagare i samtal, som någon som kan reflektera över sin tanke, framföra och argumentera för den. De behandlas som om de kan klara av att hantera ett stort handlingsutrymme, känna till dess normer och regler och följa dem.

Calle saknar kompetens för detta handlingsutrymme, och för att personalen ska kunna hantera hans behov av sociopedagogik har de skapat en sociopedagogisk praxis åt honom. På avdelningen finns således två sociopedagogiska praxisar, en som Calle är innesluten i och en som de övriga barnen är inneslutna i. Detta medför att barnen inte erbjuds samma handlingsutrymme, och får därför inte möjlighet att vara socialt delaktiga i samma situationer.

Det innebär att barngruppen ska hantera ett stort handlingsutrymme i vilket

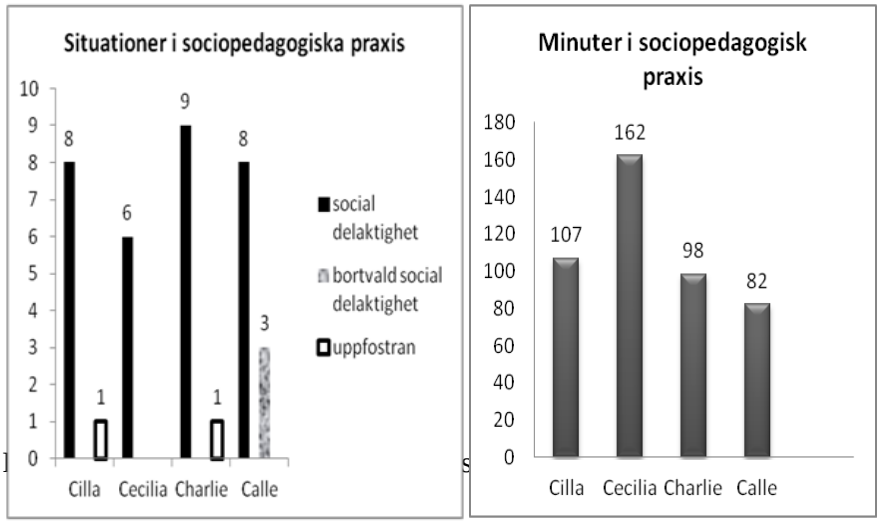
- de ska välja aktivitet, och hålla fast vid den under förmiddagarna
- de ska klara av att utföra den relativt självständigt med stöd av läraren när hon kommer förbi då och då
- de ska delta i reflekterande samtal och framföra sin åsikt
- de ska snabbt kunna skifta mellan roller i kamratgemenskapen och sociopedagogisk praxis
- de ska känna till och följa praxisens regler

Calle ska hantera ett handlingsutrymme i vilket

- han blir tilldelad aktivitet eller får välja mellan två olika aktiviteter

- han utför aktiviteterna tillsammans med en personal
- han tillsammans med personal åker till habiliteringen för träning eller funktionstränar i förskolan

Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer



Figur 24. Profil av situationer och tid i sociopedagogisk praxi

Histogrammen visar antalet sociopedagogiska situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det finns en skillnad i tid mellan barnen, och i frekvens av bortvald delaktighet mellan barn med och utan Downs syndrom.

Situationsdiagrammet visar att Cilla, Cecilia och Charlie har varit socialt delaktiga i samtliga sociopedagogiska situationer under observationstiden i ”sin” sociopedagogiska praxis. Eftersom barnen får välja sina aktiviteter är de engagerade i dem från början. De kan med lätthet använda sin situationsberoende autonomi för att anpassa sig till situationen och även påverka den, och man ser vidkännandehandlingar mellan dem och personalen.

Cilla och Charlie har relativt lika mönster, medan Cecilia hade varit i färre situationer men stannat längre tid i dem. Man kan även se att det är mycket få gånger som barnen blir uppfostrade och tillsagda att följa strukturens handlingsutrymme.

Calles profil ser lite annorlunda ut. I ”sin” sociopedagogiska praxis får han inte välja aktiviteter utan tilldelas dem. Det kan vara orsaken till att han inte är engagerad i alla, och därför väljer bort några av aktiviteterna. För att kunna det använder han sin situationsberoende autonomi, och påverkar situa-

tionen så han slipper vara socialt delaktig i dem. Detta handlande erkänns av personalen.

Påverkan av praxis på kamratgemenskapen

Personalen har separerat Calle från de övriga barnen genom att strukturera olika omsorgspraxisar och sociopedagogiska praxisar för dem. Det medför att barnen inte delar samma handlingsutrymmen, och får därmed inga gemensamma erfarenheter. Detta verkar medföra att Calle inte är medlem i barngruppen som primär agent.

Kamratgemenskapen

På avdelningen finns två barngrupper som primär agent, ett som är skapat av pojkar och ett som är skapat av flickor. Detta betyder att flickor leker med flickor och pojkar med pojkar. Under mina observationer ser jag aldrig någon flicka som försöker få inträde i pojkarnas lek och vice versa. (Däremot kan det hända att en flicka och en pojke väljer samma aktivitet under samlingen, och genomför den tillsammans som undervisningsaktivitet.) Personalen är medveten om denna könsuppdelning och de kommenterar den så här:

Trots att vi har jobbat mycket med gender så är barnen väldigt uppdelade efter kön. Flickorna leker bara med varandra, och pojkarna leker för sig och deras lekar är annorlunda än flickornas. Flickorna leker mest familjelekar, eller affär. Pojkarna har ofta småfigurer med sig som de leker krig med, eller så konstruerar de något som de sedan leker kring.

Karakteristikum för flickornas kamratgemenskap är att det förekommer många förhandlingar mellan flickorna om vad de ska leka och vem som ska vara med i leken, innan leken startar. Dessa förhandlingar kan vara livliga, med många åsikter och viljor, men barnen klarar för det mesta av att lyssna in varandra och komma fram till en gemensam lösning. När barn förhandlar fram ett lekmanuskript etablerar de en gemensam verklighetstolkning och koordinerar sina lekidéer för att finna en gemensam fantasivärld (Åm 1993). Barnen får på så sätt lättare att förstå varandra i leken, och hur de kan driva lekens innehåll framåt (ibid.). Lekarna varar därefter ofta länge, och kan bli rätt innerliga. Det är däremot inte så lätt för något annat barn att komma in i leken efter att den har startat.

Pojkarnas kamratgemenskap har en annan karaktär. De förhandlar sällan länge med varandra före lekstarten, utan börjar leka och låter leken ta form allt eftersom. Det gör att pojkar kan få inträde lite när som helst i leken, och de kan även gå ur leken och återkomma senare utan problem. De som är kvar fortsätter leken och driver den framåt, och pojkarna som återkommer lyssnar in var leken befinner sig och tar vid där. Leken är inte så känslig för vem

som är med och leker, vilka förslag som ges och inte heller om förslagen mottas eller avslås.

Charlie har alltid lekkamrater. Han har tillträde till kamratgemenskapen både på sin avdelning och på grannavdelningen. Följande exempel visar hur han kan gå mellan två olika kamratgemenskaper och få inträde i bägge.

Charlie leker med Simon och Hugo. De bygger en båt som de säger aldrig kan drunkna. Charlie släpar stora saker till båten som de behöver när de ska fara iväg. Simon och Hugo pysslar med hur man ska köra båten. Två pojkar från grannavdelningen kommer dit och visar Charlie sina Pokemon. Han blir intresserad, hämtar en Pokemon, och börjar leka med dem. Efter ett tag går han tillbaka till båten, sätter sig på relingen och är utkik. Han ropar. Jag är utkik, nu kör vi snart. Simon svarar då: Nej, inte än, Hugo hämtar sina vantar och vi måste vänta på honom.

Cilla har en hög position i flickornas hierarki, och hon är en populär kamrat som alltid har någon som vill leka med henne, men det är inte säkert att hon vill leka med dem. Det händer att hon drar sig undan. Under lekar kan hon klaga på sina kamrater för att de inte lyssnar på hennes lekförslag och lämnar leken. Då försöker alltid någon av de lekande kamraterna att få henne tillbaka, men för det mesta är hon för upprörd och vägrar. Hon startar då en lek på egen hand, eller går och samtalar med någon vuxen. Exemplet nedan visar när hon lämnar leken i besvikelse, och när hennes kamrat lyckas få henne att börja en gemensam lek igen:

Cilla leker med Nelly och Sara. De lagar mat åt häxan. Cilla vill att de ska slänga maten på häxan så hon inte kan ta dem. De andra flickorna ignorerar hennes förslag. Cilla går då sin väg. Nelly springer efter henne och frågar: Varför är du sur? Cilla svarar inte. Nelly: Kommer du till mig nu då? Cilla: nej. Nelly: Men då får jag ju vara utan dig. Cilla säger inget. Nelly: Kan jag inte bara få titta på vad du gör, jag tycker du är jättesnygg, rosa, gör du soppa? Cilla: Ja, soppa, ta en spade och hämta socker, smör och salt. Nelly hämtar. Cilla: Det var socker, nu behöver jag smör. Nelly: Är löv smör? Cilla: Ja, det är det.

I exemplet sker det som relativt ofta händer, nämligen att Cilla går ifrån leken när hennes lekförslag ignoreras. En annan typisk handling är att barn inte lämnar henne ifred när hon går. Hon är populär och barn vill leka med henne. Exemplet visar en av de gånger barn även lyckas få henne att vilja fortsätta en gemensam lek igen. Det sker på ett skickligt vis genom smicker, och genom att låta Cilla styra leken.

Cecilia förmedlar många lekförslag. Om hon inte finner någon som vill leka med henne, leker hon med entusiasm för sig själv. Men oftast har hon någon som vill dela hennes lek, och hon stannar länge i leken. Det händer att

hon kommer på en lekidé under lekens gång, som hon prövar utan att först ha förankrat den hos sina kamrater. När hon därefter återvänder till leken har den antingen ändrat innehåll eller avstannat och kamraterna är på väg ur den. Exempel på det är följande leksituation:

Cecilia sitter med Sara och Jenny på ett berg. Cecilia säger plötsligt: Jag ska hämta min baby. Hon springer in och kommer ut med sin docka. Sara säger: Kom baby så går vi. De går iväg alla tre längst bort på förskolegården. Sara är mamma, Jenny och Cecilia barn. Helt plötsligt reser sig Cecilia upp och går iväg utan att säga något. Hon samlar ihop löv som hon tar med sig ”hem”. När hon kommer tillbaka har de andra barnen glidit ur leken och håller på att lämna den. Cecilia: Mamma, jag har med mig mat. Hon ignoreras av flickorna. Cecilia börjar då laga mat och mata sin docka. Flickorna kommer tillbaka. Men hur rollerna är fördelade nu är oklart. Cecilia: Nu är maten klar. Jenny sätter sig och äter, men Sara står och tittar på. Så sätter hon sig och säger: Nu ska vi sjunga. Vi sjunger Bamse. Alla tre flickorna sjunger. Men snart får Cecilia en ny idé, går därifrån och hämtar borstar. När hon kommer tillbaka säger hon: Mamma, vi kan städa. Flickorna har skapat annat innehåll i sin lek medan Cecilia var borta. Sara är nu baby och Jenny mamma. Sara säger till Jenny: Nu ska du sitta här i barnstolen och få mat. Cecilia blir stående och tittar på dem med borstarna i händerna.

Även i denna leksituation är det problem med lekförslag. Men denna gång på så sätt att Cecilia missar att berätta om dem för sina kamrater. Hon väntar därför inte in deras medgivande eller avslag, vilket är lekens regler om leken ska vara gemensam. I detta fall får hon en idé som hon genomför, och därmed har hon tagit steget bort från gemensam lek till egenaktivitet. Det som då händer är att kamraterna avslutar leken, eller fortsätter den på sitt sätt.

Calle är inte intresserad av barnens samvaro, och de tar hand om honom som de ser att personalen gör. De har överseende med hans handlingar, eller hämtar en vuxen om de tycker att han förstör deras lek. Personalen märker skillnaden mellan barnens lek, och ser att Calle inte är med de övriga barnen och leker. De upplever även att den lek han utövar inte uppfattas av de andra barnen som lek. En förskollärare säger:

Han blir inte respekterad i sina lekar. De andra barnen kan komma och ta saker från honom eller gå rakt igenom det han gör. De märker inte att det är en lek.

Detta visar på den stora skillnaden mellan Calle och den övriga barngruppen. Barnen har en idé om vad lek är, och det som Calle sysslar med är inte lek i deras ögon.

Calle leker med barn som tycker om liknande lekar som han själv gör. De jagar varandra, leker tittut, gräver i sandlådan och går runt på gården och

undersöker den, alltid med en vuxen i närheten. Calle stannar bara korta perioder i dessa lekar innan han söker upp en vuxens närhet. Efter ett kort tag hos den vuxne kan han ge sig in i leken igen. Exempel på denna samlek är följande:

Calle är med en personal ute vid klätterställningen. Han hittar en kratta och börjar kratta. Flicka Pia från småbarnsavdelningen kommer dit. Hon börjar göra en hög av barr som Calle krattar ut. Personalen hämtar en skottkärra som de kan lägga barren i. Pia krattar fina högar som Calle föser ut. Till slut protesterar Pia, och personalen visar barnen hur de kan lägga barren i skottkärran. De tittar på och gör samma sak. Calle tröttnar snart och klättrar upp för trappan till rutschbanan. Han leker tittut med personalen. Pia observerar leken och klättrar upp till Calle. Personalen leker nu tittut med bägge barnen som skrattar högt. Till slut åker de ned för kanan. Calle hittar en boll som han kastar till personalen. Hon tar bollen och kastar till Pia. Under tiden har Calle gått in i ett litet lekhus. Pia springer dit, och Calle låtsasskrämmer henne och hon låtsas bli rädd. Detta upprepar de många gånger.

Calle kan få dessa stunder med samlek för att personalen erkänner hans behov av gemenskap med barn. En personal berättar:

Jag gick in med honom till rörelserummet när småbarnen var där. Några åkte kana, och jag gjorde honom uppmärksam på deras lek. Han sprang då dit och åkte med dem. När han tröttnade gick han till spisen. Jag sa då till de andra barnen att någon lagar mat. En flicka blev intresserad och gick till honom, och de lekte bredvid varandra.

Uttalandet visar att personalen förstår att han behöver leka med yngre barn, och denna gång gör hon det möjligt för honom. Hon söker upp småbarnen, och stödjer dem alla i leken så de lättare kan leka tillsammans.

Personalens förhållande till kamratgemenskapen

Personalen övervakar barn i lek, men stödjer inte dem som behöver stöd i leken. Detta medför att barnen får utveckla sin kamratgemenskap ifred, men ska klara av gruppdynamiken själva.

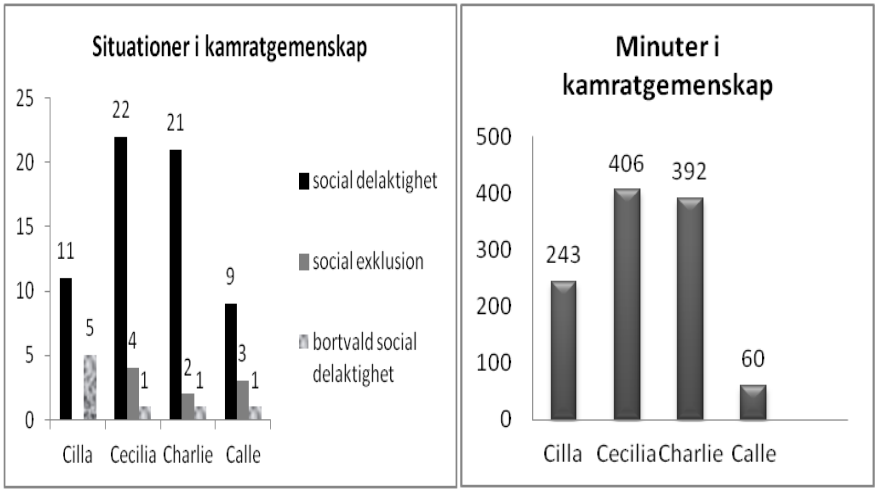
Personalen kan träda in i barnens pågående lekar för att delta i dem, och erbjuda andra barn tillträde till leken. Det kan tyda på att de inte uppfattar kamratgemenskapens regler och roller, i vilken vuxna inte har någon roll och plats, utan ser barnens lek som ett tillfälle att göra något gemensamt.

Barnen klarar av att lösa de flesta konflikter själva, men i konflikter där något barn inte får vara med i leken använder personalen sig av den sociopedagogiska regeln ”alla får vara med och leka”. Det kan också tyda på att

kamratgemenskapen inte ses som en struktur med egna regler särskilda från de vuxnas.

Personalen avbryter sällan barnens egen lek med egna planerade aktiviteter. Barnen får avsluta sin lek innan nästa aktivitet påbörjas. Barnen ska städa när de har lekt färdigt.

Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer



Figur 25. Profil av situationer och tid i kamratgemenskapen.

Histogrammen visar antalet kamratgemensamma situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid situationerna varar.

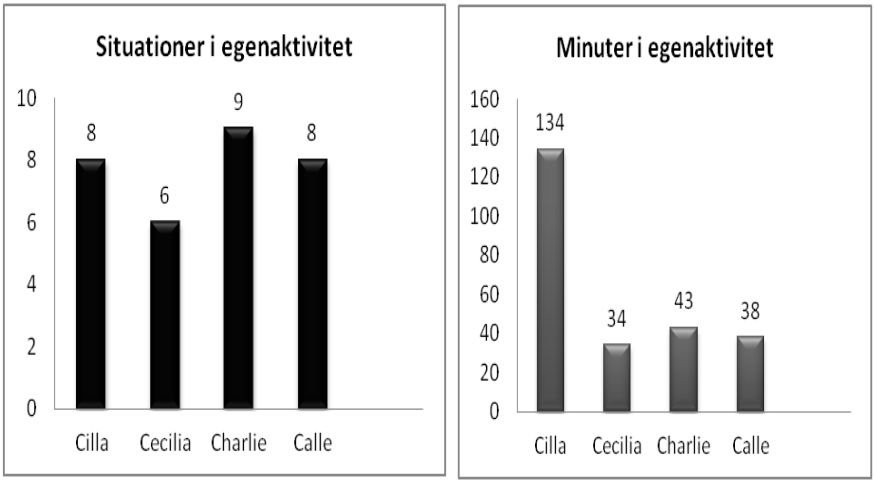
Det finns två barngrupper som primär agent på avdelningen, en för flickor och en för pojkar. Calle är inte medlem i någon av dessa.

Flickornas kamratgemenskap innebär att de ska hantera ett handlingsutrymme där det är mycket förhandling om leken innan den startar, och där det är svårt att få inträde när leken pågår. Pojkarna ska hantera ett handlingsutrymme där det är rätt lätt att få inträde, och där lekinnehållet utvecklas under tiden de leker.

Profilerna visar att Cilla, Cecilia och Charlie får inträde i lekar, och Cecilia och Charlie deltar i dem under lång tid. Cilla deltar i färre situationer och under kortare tid. Det beror på att hon väljer bort rätt många situationer. Dessa har börjat som gemensam lek, men slutar med att hon lämnar dem då hennes lekförslag ignoreras. Cecilia har även några situationer från vilka hon exkluderas. De är situationer som börjar som gemensam lek, men slutar med att hon befinner sig utanför leken eftersom hon mitt i leken prövar en egen lekidé utan att förhandla om den med de andra först.

Calle är inte medlem i de övriga barnens barngrupp som primär agent. Han är därmed inte innesluten i deras kamratgemenskap, och har inte heller tillgång till deras lekar. Calles profil visar att han har varit socialt delaktig i några lekar under en kort period av dagen. Han har några situationer från vilka han är exkluderad. Det är tillfällen då han vill gå in på småbarnsavdelningen, men hindras av personal.

Egenaktivitet



Figur 26. Profil av situationer och tid i egenaktiviet.

Diagrammen visar hur många situationer, och hur lång tid i minuter som barnen tillbringar i egenaktivitet. Cecilia Charlie och Calle har likartade profiler. För Calles del beror den korta tiden på att han har svårt att leka själv. Han behöver att någon personal startar upp leken, i vilken han engagerar sig ett kort tag. Cecilia och Charlie tycker om att vara socialt delaktiga i gemensam lek, och leker kortare stunder för sig själva. Cilla är däremot i egenaktivitet under längre tid. Det beror på att hon väljer bort social delaktighet i kamratgemenskap, framför allt när hennes lekförslag ignoreras, och föredrar då att vara för sig själv (eller i samtal med omsorgsgivare).

Sammanfattning

	Omsorgspraxis	Soc.ped.praxis	Kam.gemen.	Egenakt.	
Enskilda barn	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	**Totaltid** (min)
Calle	60,7	17,9	13,1	8,3	458
Cilla	26,6	16,2	36,9	20,3	659
Cecilia	14	23,1	58	4,9	700
Charlie	14,7	15,7	62,7	6,9	625

Tabell 9. *Tid i procent i strukturer och egenaktivitet.*

Personalgruppen, som korporativ agent, har skapat omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis som baseras på det kompetenta barnet. Barn ses som aktörer som kan göra val och hålla fast vid dem, reflektera över sina val och framföra sina åsikter, lösa sina konflikter och klara av gruppdynamiken i leken. De gör ingen prioritering mellan dessa praxisar, enligt tabell, utan organiserar dagen jämbördigt mellan dem.

Villkoren från praxisarna är för avancerade för Charlie. Han har behov som inte kan tillfredsställas av praktiken i dem. Personalen är lyhörd för hans behov, och skapar därför en omsorgspraxis och en sociopedagogisk praxis som tillgodoser dem. Ett av behoven är att han behöver vara inbäddad i omsorgspraxis under större delen av dagen, se tabell.

De omsorgs- och sociopedagogiska praxisar personalgruppen har formerat för barngruppen har vida handlingsutrymmen. Barnen blir lyssnade på oavsett känslouttryck, de får snabb tröst, och deras åsikter respekteras och får utgöra en skillnad, det vill säga de får inflytande i verksamheten. De får välja aktiviteter, som de ska hålla på med under hela förmiddagen utan avbrott. Deras aktiviteter och lekar bryts sällan av måltider, ut- och ingång, utan barnen får avsluta dem i sin takt. Det finns förstås en gräns för hur lång tid detta får ta, varför barnen ibland blir påskyndade av personalen. Dessa vida handlingsutrymmen medför att det förekommer få uppfostrande situationer, eftersom barnen sällan behöver testa gränserna.

Personalgruppen prioriterar kamratgemenskapen framför omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis, och barnen får organisera den mesta tiden av sin förskoledag, enligt tabell.

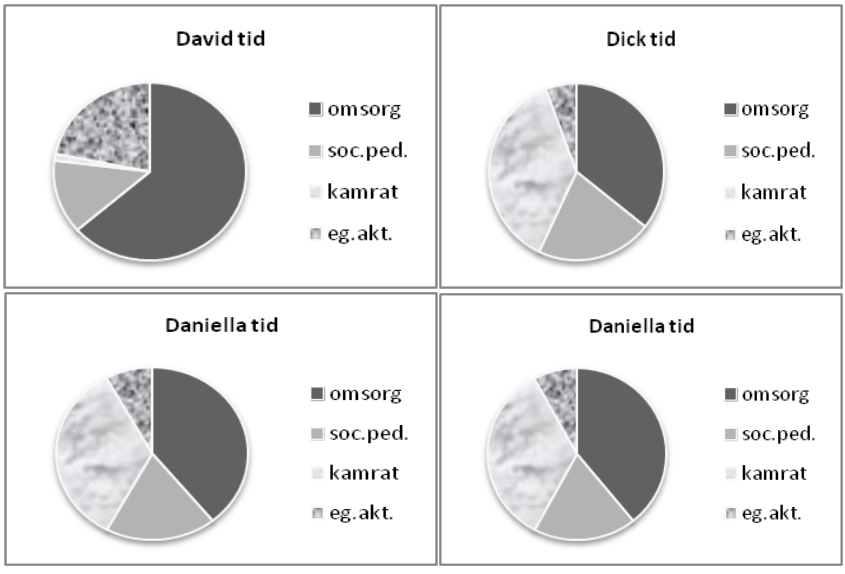
Barngruppen upplever att flickor och pojkar inte har så mycket gemensamt, utan de har formerat två olika kamratgemenskaper, ett som pojkarna har skapat och ett som flickorna har skapat. Dessa har olika handlingsutrymmen, vilket uttrycks i att pojkar och flickor leker olika typer av lekar som organiseras på olika sätt. Flickorna förhandlar mestadels innan familjelekar startar, medan pojkarna startar en äventyrslek som tar form under lekens gång.

Den strukturella segregeringen som finns mellan barngruppen och Calle, leder till att barngruppen och Calle inte har så mycket gemensamt. Calle blir därför inte medlem i deras barngrupp, och han har därav inte tillträde till deras lek. Han har dock inträde i småbarnens lek, och leker framför allt med en av flickorna i småbarnsgruppen.

Förskola D

På avdelningen i förskola D finns 18 barn i åldern mellan 3,0 och 4,11 år, varav en pojke har Downs syndrom. Förskolan har fått resurstilldelning, och avdelningen använder den på så sätt att resursen har allt ansvar för pojken. Hon och pojken fungerar som en liten ”ö” bland de övriga på avdelningen. I studien deltar denne pojke som i resultatet kallas för David, två flickor utan Downs syndrom som kallas för Daniella och Diana, och en pojke utan Downs syndrom som kallas för Dick. Från personalen deltar pojkens resurs som kallas för Fia och förskolechefen.

Nedan följer en sammanställning som visar hur tiden för de fyra barnen i studien fördelar sig mellan omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis, kamratgemenskap och egenaktivitet. På denna avdelning finns det skillnader mellan barnen utan Downs syndrom och David, och man kan redan här få en förnimmelse av avdelningens karaktär. Daniella, Diana och Dick har mycket snarlika mönster, som visar att de mestadels tillbringar sin tid inneslutna i omsorgspraxis och kamratgemenskap. David vistas nästan hela sin tid i omsorgspraxis och egenaktivitet, och knappt någonting i kamratgemenskap.



Figur 27. *Barnens tidsprofil*.

Omsorgspraxis

Omvårdnadsaktiviteter

Måltid

Lunch och mellanmål har organiserats så att förskolebarnen äter i en matsal tillsammans med barn från flera andra avdelningar. De sitter på bestämda platser, med en omsorgsgivare vid varje bord. Borden är dukade, med maten på borden, när barnen sätter sig. De lägger upp mat själva, eller får hjälp att lägga upp den. David får alltid sin mat upplagd och skuren av Fia. Det samtalas vid borden, framför allt mellan de större förskolebarnen. David är aldrig inblandad i något samtal, och Fia försöker inte heller få honom involverad i dem. David och Fia sitter med kring ett av borden, men fungerar mer som en avskild lite ”ö”. Fia kommenterar denna skillnad mellan David och de övriga barnen. Hon säger:

När det gäller maten behöver han hjälp. Han skulle söla för mycket om han fick lägga upp mat själv, och det skulle ta för lång tid. Jag kan inte heller låta honom vara med i samtalen för då skulle han tappa koncentrationen på ätandet. Det tog lång tid för honom att lära sig äta själv, och han kan ännu inte dricka ur glas utan måste använda pipmugg. Det beror på hans svaghet, och hans ovana att få vara självständig.

Detta visar att den organisation som råder kring matsituationen inte är optimal för David. Enligt resursen kan han inte använda sin situationsberoende autonomi och anpassa sina handlingar till strukturens handlingsutrymme, och därför exkluderas han från det handlingsutrymme de övriga barnen erbjuds.

Vila

Efter lunch är det vila. Vissa förskolebarn sover, och andra vilar när en personal läser en bok för dem. Denna vila varar omkring 45 minuter. Av de förskolebarn som deltar i studien är det bara David som sover, vilket han gör i 90 minuter, och mornar sig därefter en lång stund i Fias knä.

Av- och påklädning och hygien

Ut och ingång organiseras på så sätt att samtliga förskolebarn klär på sig samtidigt, går ut och in samtidigt och klär av sig samtidigt. Det finns en personal som övervakar av- och påklädning, och ger de förskolebarn stöd som behöver det. David kläs helt på och av av sin resurs.

När barnen har kommit in uppmanas de att tvätta händer och gå på toaletten, utom David som sköts liggande på skötbord av sin resurs.

Personalen har således organiserat omhändertagandet på olika sätt för barngruppen och för David. Han sköts som ett litet barn, och personalgrup-

pen har avdelat omvårdnaden helt till resursen. Hon är väl medveten om skillnaden i struktureringen och kommenterar den så här:

Pojken behöver mycket hjälp. Han har svårt med motoriken och är svag. Hemma behandlas han som en baby, och de tycker jag ska göra likadant på förskolan. Jag är dock övertygad om att han skulle klara av att göra mer själv om man skulle kräva det av honom. Det är jättesvårt att ställa större krav på honom tycker jag. Han blir vansinnigt arg, och jag får ingen hjälp av den övriga personalen. Han har förstås ett helt annat förhållande till mig än vad han har till den andra personalen. Han lyssnar mer på dem och försöker göra mer själv. Men vägen att låta honom vara mer med de andra är lång. För att göra det möjligt måste man förändra verksamheten, men det tror jag inte kan gå.

Omtankeshandlingar och aktiviteter

Engagemang i barns känslor, intentioner och önskningar

På avdelningen är de flesta av personalen engagerade i barn som är ledsna, behöver tröst eller närhet, och de svarar snabbt på barnens uttryck. Det är mycket vanligt att förskolebarn sitter i knäet på eller nära intill en personal. Behöver flera förskolebarn närhet tar personalen dem till ett lugnt hörn och läser en bok. Några exempel på dessa situationer följer här:

Daniella kommer med sin mamma. Mamma kramar om henne och säger hejdå. Daniella hänger kvar runt sin mammas hals länge. En personal kommer och säger att de kan gå till fönstret och vinka. Daniella släpper sin mamma, tar personalen i handen, går till fönstret och blir upplyft på fönsterbrädet. Hon vinkar länge. Personalen lyfter till slut ned henne. De går till soffan och Daniella kryper upp i personalens knä.

David sitter bredvid Fia i soffan. Hon läser en saga för honom. Daniella kommer dit, klättrar upp i knäet och vill lyssna.

Sådana här situationer är vanliga. Barn sitter i knäet och har en nära stund med någon personal. I termer av social delaktighet erkänner personal barn i rollen som omsorgssökare, och ger dem omsorg genom att ta upp dem i knäet, samtala med dem eller läsa en bok.

Fia engagerar sig i David, inte bara när han behöver tröst och närhet, utan i alla slags känslor och intentioner. Fia berättar:

Han söker sig mycket till mig. Det är bara jag som uppfattar hans signaler. Eftersom jag är med honom hela tiden så vet jag vad de betyder, men det gör inte de andra.

Även här förmedlar resursen att ansvaret för Davids omsorg vilar på henne. Pojken är inte ett barn som all personal på avdelningen ska lära känna och ta ansvar för, utan personalgruppen tar för givet att resursen har rollen som omsorgsgivare för David.

Det är mindre vanligt att personalen är engagerade i samtal med barn om deras åsikter och önskningar om vad som ska hända, framför allt om dessa går stick i stäv med personalens önskningar. Detta observeras till exempel när en personal vill starta en planerad aktivitet fast barnen är upptagna av en egen lekaktivitet. Hon driver då igenom sin vilja oavsett barnens protester. Nedan är ett exempel på det.

Dick, Daniella och Diana leker tillsammans. De är hundar, och barnen är fullt upptagna av sina roller. En personal på avdelningen övervakar barnen som leker, och lägger pussel tillsammans med några andra barn. En förskollärare kommer in på avdelningen, och säger: Nu måste ni städa för alla ska måla. De lekande barnen ignorerar henne. Hon säger till dem igen: Ni måste sluta, alla barn ska måla. De fortsätter att ignorera henne. Hon går då fram till dem lägger sin hand på Dicks axel och säger: Hör ni inte, ni måste städa. Barnen protesterar. Diana säger: Men vi leker. Personalen: Det kan ni göra sen. Nu måste ni städa. Barnen kapitulerar, städar undan och går till ateljén.

Förskolechefen har observerat detta handlande, och tycker det är ett vanligt beteende på förskolan. Hon anser att personalen inte respekterar barnen och deras lek. Hon säger:

Barn ignorerar vuxnas förslag när de vill starta en aktivitet om barnen är upptagna med sin lek. Ignoreringen irriterar de vuxna som då kommer med tillsägelsen – hör du inte vad jag säger. Då kommer den där pekpinnen fram. Vi bryter leken för ofta utan att tänka på att det är barnens aktivitet och för in våra egna, eller bryter leken och försöker föra in något barn i en lek. Vi tänker inte på vad det kan betyda för barnen.

Förskolechefen ifrågasätter strukturen på avdelningen, frågar sig varför den tillåter att barn och deras lek inte prioriteras, utan att planerade aktiviteter räknas som viktigare och mer givande än barnens egna aktiviteter.

Omsorgslek

Under mina observationer ser jag sällan att barn söker personal för omsorgslek, förutom David som ofta leker med sin resurs. De leker till exempel i dockvrån där pojken lagar mat, dukar bord och bjuder sin resurs, eller leker lekar med dockan som bäddas ned och får promenader i vagn.

David sitter tillsammans med sin resurs i sandlådan. De har hinkar och formar som de fyller med sand, och gör kakor av. David häller socker på kakorna och bjuder Fia på kaka och kaffe.

Övervakning

En viktig uppgift för personalen är att övervaka förskolebarnen. Övervakningen handlar mer om att ha en uppsikt över var förskolebarnen är, än att engagera sig i dynamiken i deras lek. Ett exempel är:

Dick, Daniella och Diana leker som vanligt tillsammans. Diana har kommit med många lekförslag och direktiv till Daniella. Daniella ignorerar dessa och Diana vet inte vad hon ska göra och säga. Hon börjar gråta och går till en personal. Diana: Jag får inte vara med och leka. Personal: Alla får vara med och leka. Gå tillbaka och fråga igen. När hon kommer tillbaka säger hon: Jag är faktiskt arg. Daniella: Jag vill inte leka. Dick: Diana, jag tror Daniella tycker mer om mig än om dig. Förut var du en vän, men nu är du inte det längre. Diana går iväg och gråter.

Dessa barn leker oftast med varandra. Det händer att Daniella ignorerar Dianas lekförslag, och Diana vet inte hur hon ska hantera ignoreringen på annat sätt än att gråta och be personal om hjälp. Eftersom de inte är engagerade i dynamiken i barnens lek, observerar de inte heller vad som händer mellan barnen och kan därför inte förstå vad Diana är utsatt för. De upplever henne som gnällig, vilket de inte gör med de andra två barnen. Resursen kommenterar detta när vi diskuterar mina fältanteckningar. Hon säger:

Det är oftast hon (Diana) som pekas ut som jobbig och får mest tillsägelser av oss. Vi har inte tänkt på att hon reagerar på att Daniella ignorerar henne i leken.

Sammanfattning av omsorgspraxis

Personalgruppen har organiserat omsorgen så att barnen under matsituationerna kan ta mat själva, eller få hjälp att lägga upp den samt att samtala med varandra under måltiden. Barnen ska klä på och av sig själva, men får stöd om de behöver. De ska klara av hygien själva, men får stöd om de behöver. De flesta i personalgruppen är engagerade i barnens känslor, och ger omedelbart tröst och närhet. Barn söker oftare en stund av närhet och samtal hos en personal, än en stund av lek för att ha en rolig stund tillsammans. Förskolläraren tar sällan barnens åsikter i beaktande. Hon avbryter leken för planerade aktiviteter trots deras protester. Personalen övervakar barn så att de inte gör sig illa i leken, men de engagerar sig inte i lekens dynamik. Detta innebär att barnen får tid att utveckla sin kamratgemenskap, men också att de måste klara av att handskas med det som händer i leken själva.

Barn med Downs syndrom ses som annorlunda andra barn, som behöver en enskild vuxen som tar hand om dem i förskolan. Fia är tilldelad ansvaret för Davids omsorg, och hon skapar en omsorgspraxis som hon och David är inneslutna i. På avdelningen finns således två omsorgspraxisar, en allmän som barngruppen är innesluten i, och en som resursen har skapat till David. Det medför att barnen inte möjliggörs social delaktighet i samma situationer och aktiviteter.

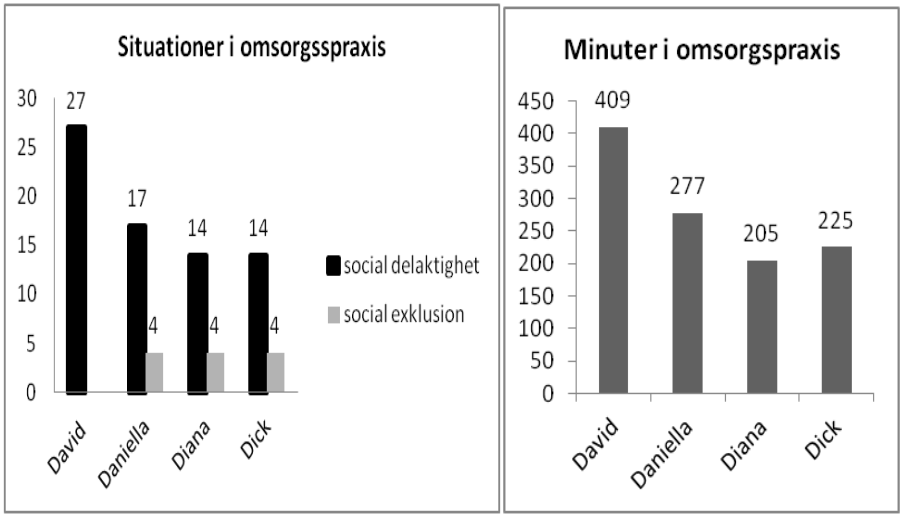
Barngruppen ska hantera ett handlingsutrymme i vilket

- de ska klara av att äta tillsammans med många andra i en matsal
- de ska kunna klä på och av sig själva och klara av hygien, eller få hjälp av personal med detta
- sova eller vila när personal läser en bok
- de snabbt får tröst och närhet om de uttrycker ledsenhet, besvikelse eller behöver trygghet
- deras röster inte får inflytande i beslut
- de övervakas när de leker, men får inte stöd i leken om det behövs.

David ska hantera ett handlingsutrymme i vilket

- han blir på- och avklädd, och får sin hygien omskött på skötbord
- han får hjälp under måltiden
- han får sova och morna sig i resursens knä
- han har sin resurs hos sig mestadels hela tiden, och som engagerar sig i hans känslor och intentioner
- han leker med sin resurs

Barnens delaktighetsprofil i omsorgssituationer



Figur 28. Profil av situation och tid i omsorgspraxis.

Histogrammen visar antalet omsorgssituationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. David är innesluten i en egen omsorgspraxis, med ett annat handlingsutrymme, än de övriga barnen. Det är stora skillnader mellan barn med och utan Downs syndrom både vad gäller frekvens och tid. Barnen utan Downs syndrom har liknande profiler.

David deltar i flera omsorgssituationer och är innesluten i omsorgspraxis under lång tid. Detta visar att David är mycket tillsammans med sin resurs om dagarna.

De andra tre barnen har relativt lika mönster, men Daniella har varit innesluten i omsorgspraxis under något längre tid. Det beror på att hon söker närhet och sitter i knä hos personal i större utsträckning än de andra två barnen.

Det finns situationer från vilka Dick, Daniella och Diana är exkluderade då deras åsikter ignoreras. Det är situationer när förskolläraren bryter deras lek trots deras protester. Hon prioriterar sina planerade aktiviteter före barnens lek, och barnen får inte vara med och påverka detta beslut. Deras protester ignoreras, och de utestängs från sin lek.

Sociopedagogisk praxis

Undervisning

Planerad undervisning

Förskolläraren på avdelningen planerar aktiviteter i estetik, naturvetenskap och gymnastik, och hon ansvarar själv för de flesta undervisningstillfällena. En gång i veckan har förskolebarnen gymnastik, och en gång någon av de andra aktiviteterna. Förskolläraren använder inte så mycket undervisande samtal som metodik, vilket karakteriseras av att läraren ställer frågor kring ett ämne som barnet ska reflektera kring, utan hon informerar förskolebarnen om vad de skulle göra och låter barnen lära sig genom att vara aktiva och genomföra bestämda aktiviteter.

Samling är en viktig planerad aktivitet. Den första samlingen hålls på morgonen, och varar i c:a 30 minuter. Förskolebarnens namn läses upp, datum och årstid gås igenom och läraren undervisar om ett viktigt ämne till exempel varför man behöver tvätta händer när det är influensatider. Flera förskolebarn har svårt att sitta stilla och flera tappar fokus på läraren. De blir då tillsagda, och om de inte följer tillsägelsen tar någon personal upp barnet i knäet. Den andra samlingen hålls före lunch då man samlar förskolebarnen, sjunger sånger och väntar på att maten ska bli färdig. Följande exempel är från en av morgonsamlingarna.

Förskolläraren meddelar barnen att det är samling. De sätter sig på sina platser på golvet i ring kring henne förutom David. Fia får hämta honom, och hon sätter honom framför sig i ringen. Övrig personal sätter sig mellan barnen, vissa på stolar och andra på golvet. Förskolläraren ropar upp barnens namn, frågar barnen vilken dag det är och vilken årstid det är. Barn räcker upp handen och svarar på frågan. Ett barn är ivrigt och svarar utan handuppräckning, och blir tillsagd att räcka upp handen och vänta på sin tur. Förskolläraren fortsätter att berätta om kommande brandövning, och varför det är viktigt att ha en sådan. Vissa barn börjar skruva på sig, lägga sig på mage och prata med varandra. De blir tillsagda att vara tysta och sitta på sina platser. En liten pojke kan inte vara stilla, och han tas upp i knäet av en av personalen i ringen. David är aktiv när namnen ropas upp, men tappar snart fokus. Han vänder sig då till sin resurs, och kravlar upp i hennes knä. Hon tar emot honom, och han lägger sitt huvud mot hennes bröst. De sitter så tills samlingen är slut.

Exemplet visar att undervisningssituationen är för lång för vissa barn. Tiden och innehållet anpassas inte efter alla barns intresse och förmåga att orka vara fokuserad på vad förskolläraren säger. Personalen i ringen griper då in, och för att undervisningen, samlingen, ska kunna fortgå, skapar de en omsorgssituation för de barn som tappar engagemanget.

Resursen anser dels att många undervisningssituationer är för svåra för David, och dels att hon lämnas ensam i dem. Hon kommenterar detta:

Jag tycker aktiviteterna ofta är för svåra för pojken, men jag kan inte göra något åt det. Allt som har med pojken att göra är mitt ansvar. Det enda jag kan göra, är att göra situationerna drägliga för honom.

Även i detta uttalande märker man att resursen upplever sig vara ensam om pojkens välbefinnande. Eftersom läraren inte anpassar aktiviteterna till honom eller skapar en egen sociopedagogisk praxis för honom, kan resursen enbart erbjuda honom omsorg när hon känner att han inte klarar av undervisningsaktiviteten.

David är fysiskt närvarande i undervisningsaktiviteterna, men de anpassas inte efter honom, vilket gör att han inte kan vara socialt delaktig i dem. Resursen uppmärksammar detta och försöker, som hon säger, att göra situationerna drägliga för honom. Följande är ett exempel på det.

Daniella, Diana, Sara och David ska till ateljén och måla med förskolläraren och Fia. Barnen hämtar förkläden och förskolläraren säger att flickorna kan hjälpa varandra. Hon sätter på David förklädet som han har hämtat. Det är alldeles för stort, så Fia hämtar ett mindre och byter förkläde på honom. David säger: Måla, måla. Flickorna får färger och börjar måla. Förskolläraren frågar David: Vilka färger vill du ha? David: blå och vit. Han börjar blanda färgerna, men målar inte. Fia: Vill du inte måla på papperet? David målar några streck, och fortsätter att blanda färger. Fia till förskolläraren: David tycker om att blanda färger. Hon svarar inte utan går till flickorna och pratar om deras målningar. Fia frågar om David vill han fler färger. Han väljer svart, tar färgerna, sätter sig på golvet och fortsätter att blanda dem. Plötsligt reser han sig upp och går därifrån. Fia: Är du redan klar, har du målat färdigt? David: Ja. Fia hjälper honom att tvätta händerna och de går därifrån tillsammans.

I exemplet kan man märka att David är med i situationen, men att ansvaret för hans medverkan i aktiviteten vilar på resursen. Förskolläraren sätter på honom ett för stort förkläde, ger honom färger, men intresserar sig lite för hans medverkan. Det verkar som om hon inte ser David som en elev som hon ska engagera och anpassa aktiviteten till.

Kontakt med habiliteringen

Fia har kontakt med habiliteringen genom att en habiliterare besöker förskolan. David har även visst eget material som han använder under dagen i barngruppen. Det är speciella böcker med tillhörande plastfigurer. Böckerna läser personal för honom (inte bara Fia), och han berättar vad figurerna he-

ter. Även andra barn använder böckerna, och de är medvetna om att det är Davids. Fia och David besöker även habiliteringens badgrupp.

Fostran

Uppfostran

Barngruppen på avdelningen följer för det mesta de utsatta reglerna, testar sällan strukturgränserna, och det förekommer därför relativt lite av uppfostrande handlingar mellan personal och barn. När det sker är det inomhus, dels i samlingen då barnen blir tillsagda om de inte är fokuserade på förskolläraren, och dels om leken inomhus blir för livlig.

Dick, Daniella och Diana leker inomhus. De leker att monstret kommer. Dick: Jag är riddare, jag ska rädda er. Jag sprutar eld. Dick strider mot monstret, kommer tillbaka och säger: Det var jätteläskig. Det var ett lejon. Alla tre barnen rusar iväg och skriker: Hjälp ett lejon. En personal säger åt dem att dämpa sig och leka lugna lekar.

Städning

Varje gång förskolebarnen byter aktivitet ska de städa. Att städa efter lek är således en mycket vanlig och viktig syssla som förskolebarnen uppmanas till. David vill inte städa, och blir mycket upprörd om Fia försöker få honom till det. Men hon försöker i så stor utsträckning hon förmår att få honom att plocka bort det han har tagit fram genom att städa tillsammans med honom. Hon kommenterar situationen så här:

Att städa är viktigt, men jag känner mig övergiven i dem. Jag försöker få pojken att städa efter sig, men det är en kamp som jag får ta helt själv. De andra tycker det är jättejobbigt när han skriker, men ibland måste jag ju ta dessa strider.

Detta observerar jag. Här följer ett exempel som visar när David inte innesluts av förskolläraren i städningen utan Fia får involvera honom och städa tillsammans med honom.

Barnen leker när förskolläraren kommer och säger att de ska städa för att det snart är samling. Barnen ignorerar henne, så hon går in i leken och börjar ordna städandet. David sitter på golvet bland barnen, och har plockat ut alla sina gubbar och böcker. Förskolläraren säger inte till honom, och gör inget försök att få honom att plocka ihop. Efter ett tag kommer Fia in i rummet och ser att barnen städar. Hon säger till David att han ska plocka in gubbarna. Han säger nej. Hon sätter sig på golvet, och ger honom påsen till gubbarna. Han kastar den och skriker nej. Hon tar upp påsen och lägger i en gubbe, ger honom en gubbe och säger att han ska lägga den i påsen. Da-

vid lägger i den, och tar snart påsen från Fia och plockar ned alla gubbarna.

Konfliktlösning

Det förekommer många konflikter mellan förskolebarn när de leker, och förskolebarn som inte får vara med i leken kommer och beklagar detta. Personalen försöker lösa situationen genom att aktualisera regeln ”alla får vara med och leka”. Fia tycker det känns svårt när barnen kommer och berättar att de inte får vara med. Hon vet inte hur hon kan hjälpa dem. Hon säger:

Barnen kommer till oss och säger att de inte får vara med och leka. Vi föreslår då att de ska gå och fråga om de får vara med igen. Det är det enda man kan göra när ett barn kommer och är ledsen och inte får vara med i leken.

Detta exemplifierar problemet som vuxna har med att inte kunna styra över barns kamratgemenskap. På denna avdelning, som i de flesta förskolor, finns en regel i den sociopedagogiska strukturen som säger att ”alla får vara med och leka”, och när så inte sker försöker personalen att hävda att denna regel ska gälla. Det är dock ingen regel som barnen har formerat i sin kamratgemenskap, och eftersom barngemensamma lekar villkoras av denna struktur gäller inte regler som finns i sociopedagogisk praxis. Denna regel ”alla får vara med och leka” har, som resursen påvisar, kommit till på grund av vuxnas känsla av brist på kontroll i barnens lek och för att kunna göra något åt och stå ut med känslan i situationen när barn kommer och klagar på utanförskap.

Sammanfattning av sociopedagogisk praxis

I den sociopedagogiska praxisen kan man se att förskolläraren har ansvar för de undervisande aktiviteterna. I dem får barnen uppgifter som de ska vara fokuserade på och genomföra. Uppgifterna anpassas inte till alla barn. De kan vara för långa eller för svåra. När personal märker detta stödjes barnet oftast genom omsorgshandlingar. Ett av dessa barn som behöver anpassade aktiviteter är David. Han deltar i aktiviteterna, men hans resurs får för det mesta stödja honom i dem.

Fostransaktiviteter, som är viktiga för barnen att lära sig, är bortplockning av lek vid varje övergång till annan verksamhet, att vara fokuserad på läraren under samlingen och att leka lugna lekar inomhus.

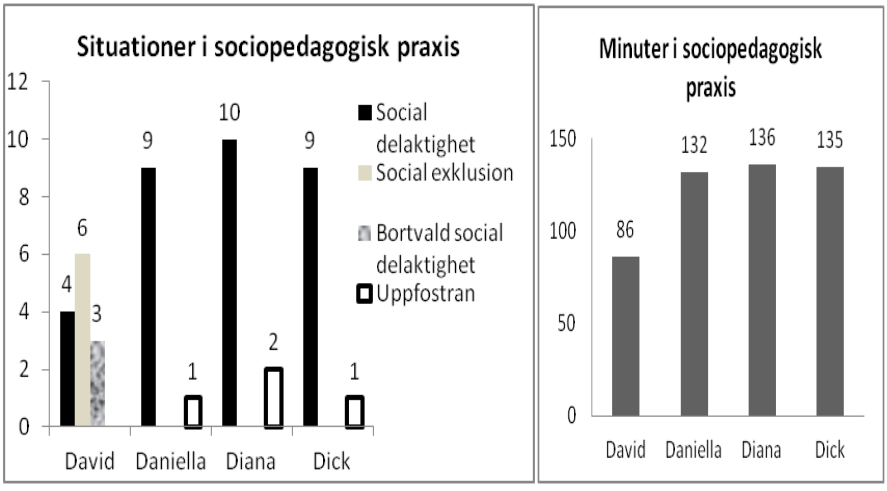
I sociopedagogisk praxis relaterar inte personal till barn som aktörer med egen förmåga att påverka undervisningssituationerna, utan de ses som några som ska vara fokuserade på och utföra de aktiviteter som erbjuds. Barn med Downs syndrom anses vara annorlunda andra barn, och de behöver en enskild vuxen som stödjer dem i aktiviteterna.

Barngruppen hanterar ett handlingsutrymme som innebär

- att de ska delta i och genomföra planerade aktiviteter, som styrs av förskolläraren
- att de ska följa förskolans regler, till exempel att städa efter varje lek och aktivitet, leka lugnt inomhus, räcka upp handen och vänta på sin tur i samlingen

David kan och vill inte hantera detta utrymme. Men eftersom ingen anpassar handlingsutrymmet eller skapar en egen sociopedagogisk praxis åt honom, är han innesluten i den allmänna sociopedagogiska praxisen.

Barnens delaktighetsprofil i sociopedagogiska situationer



Figur 29. Profil av situation och tid i sociopedagogisk praxis.

Histogrammen visar antalet sociopedagogiska situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar. Det är stor skillnad mellan barn med och utan Downs syndrom både när det gäller frekvens av inneslutande och uteslutande handlingar.

Alla barn är inneslutna i samma sociopedagogiska praxis, men David har svårt att använda sin situationsberoende autonomi för att anpassa sin förmåga och sitt engagemang till strukturens handlingsutrymme och till aktiviteterna som erbjuds. Han tappar därför snabbt sitt engagemang i aktiviteterna, och man ser sällan vidkännandehandlingar mellan honom och förskolläraren. Det innebär att han för det mesta inte är socialt delaktig i situationerna. Hans profil visar att han är exkluderad från fler situationer än vad han är socialt delaktig i. Han väljer dessutom bort socialt delaktig i några situationer som inte engagerar honom. Även den korta tiden, som han är innesluten i socio-

pedagogisk praxis, visar att han inte är socialt delaktig i de undervisande situationerna speciellt länge.

De övriga barnens sociala delaktighetsmönster är lika varandra. De har tillbringat ungefär lika lång tid, och befunnit sig i ungefär lika många situationer. Det antyder att aktiviteterna som erbjuds barnen är desamma, och har en planerad början och slut. Barnen väljer således inte vad de vill göra, och inte heller under hur lång tid de vill utföra aktiviteterna. De uppfostras även vid några få tillfällen när de bryter mot den sociopedagogiska strukturens regel om att leka lugna lekar inomhus.

Påverkan av praxis på kamratgemenskapen

På avdelningen finns två olika omsorgspraxisar med olika handlingsutrymmen, en som villkorar situationer som David medverkar i och en som villkorar situationer de övriga barnen medverkar i. På avdelningen finns en sociopedagogisk praxis, som villkorar alla sociopedagogiska situationer som barnen befinner sig i. David har svårt att anpassa sin situationsberoende autonomi till dessa situationer, och hamnar ofta utanför dem. Det gör att David och de övriga barnen inte delar tillräckligt med erfarenheter som de kan bygga en gemenskap på. Detta förfaller vara en orsak till att David inte är medlem i avdelningens barngrupp som primär agent, och att han därför är utesluten från kamratgemenskapen.

Kamratgemenskapen

Dick, Daniella och Diana leker mycket och intensivt tillsammans. Lekarna varar länge, och när leken bryts för en planerad aktivitet tar barnen ofta upp samma lek senare.

De tre förskolebarnen gör snabbt upp om roller och startar en lek, ofta genom att Diana ger lekförslag till Daniella. Om Dick inte hinner vara med i denna snabbförhandling blir han utanför och får söka sig in i leken. Han frågar då om han får vara med i leken. Daniella tar in honom i leken till Dianas förtret, som försöker konkurrera ut Dick.

Flickorna konkurrerar om vem som ska bestämma i leken. Dick försöker medla mellan dem, och när det inte går tar han Daniella i försvar mot Diana. Diana söker då hjälp från personal i denna kris.

Dick tilldelar ofta flickorna prinsessroller, och han vaktar dem men sätter dem också i fängelse. Diana är ofta storasyster eller mamma. Daniella är oftast lillasyster, som ska tas om hand och skyddas. När Diana får styra och får igenom sina idéer är hon också lyhörd för de andras lekförslag om de är i samma riktning som hennes. Om barnen ger lekförslag som förändrar hennes lekinriktning protesterar hon mot dessa. När hon har förkastat lekförslag från de andra ett flertal gånger ignoreras hon av Daniella och Dick uppfostrar

henne. Ignoreringen gör Diana upprörd, och hon söker stöd hos personal. Nedan följer ett utdrag från en av de lekar dessa barn lekte tillsammans.

Daniella och Dick går in i dockvrån tillsammans med en personal och några fler barn. Daniella klär ut sig, tar en dockvagn och säger: Jag är mamma. Dick säger: Jag är pappa. Daniella ger en docka mat. Dick säger: Du måste smaka först så det inte är för varmt. Daniella smakar: Det är lagom, och ger dockan mat. Dick säger: Vi måste gå och handla. De bäddar ner dockan i vagnen. Daniella säger: Nu kommer gästerna. Dick hämtar blommor, som han ger till gästerna, tar sedan vällingen från vagnen. Daniella ropar: Nej, får jag tillbaka den. Dick ger vällingen till henne, och går och lagar mat. Dick: Nu kan vi börja äta. Daniella: Nej, soppan är för varm. Dick: Nu är såsen klar. Barnen äter. Nu kommer Diana in i leken och säger till Daniella: Jag är storasyster och du är mamma. Dick frågar: Vad är jag då? Diana: Du kan vara storebror. Daniella: Nu är det dags att gå till skolan. Men jag är också storasyster. Vi ska alla gå till skolan.

David vill gärna vara med de andra barnen när de leker någon lek han blir engagerad av. Det är oftast familjelekar, men han ignoreras varje gång han gör ett försök. Nedan är exempel på det.

Dick, Daniella, Diana och David leker i dockvrån. Fia sitter en bit ifrån barnen. Alla barnen står vid lekspisen. De lagar mat och dukar bordet. Dick, Daniella och Diana samtalar med varandra om vad de gör, vad de ska göra och vilka roller de har i leken. David deltar inte i samtalet. Dick, Daniella och Diana går förbi honom, böjer sig över honom, tar bort hans saker från bordet och dukar om det. De står med ryggarna mot honom och stöter till honom då och då. David blir till slut irriterad och ber dem sluta, men de ignorerar honom. När David börjar flytta om deras tallrikar på bordet tittar de på honom för första gången och går till andra sidan rummet och fortsätter sin lek där. David stannar upp i sin lek och tittar efter dem, och när han fortsätter leken bjuder han in Fia att äta.

Resursen kommenterar detta:

Pojken försöker få kontakt med andra barn, men ingen noterar hans närvaro överhuvudtaget. Han ger leksignaler genom att bredvidleka, men förmår inte göra dem så starka att andra hör och reagerar på dem. Orsaken till att de andra barnen inte leker med honom beror på att han för några år sedan förstörde deras lekar. Han tog deras saker och förstörde deras byggen. Om jag frågar andra barnen nu om han får vara med och leka säger de alltid, nej han bara förstör. Det är mycket som gör honom utanför. Han blir till exempel alltid bjuden på kalas men familjen har aldrig gått, och då hamnar

han ju utanför. Han förlorar något när han inte får umgås utanför förskolan. Det är också en bidragande orsak.

Resursens uttalande visar att personal ser orsaken till uteslutningen som ett relationsproblem mellan David och Dick, Daniella och Diana, och att det är Davids handlingar från förr som är roten till det onda.

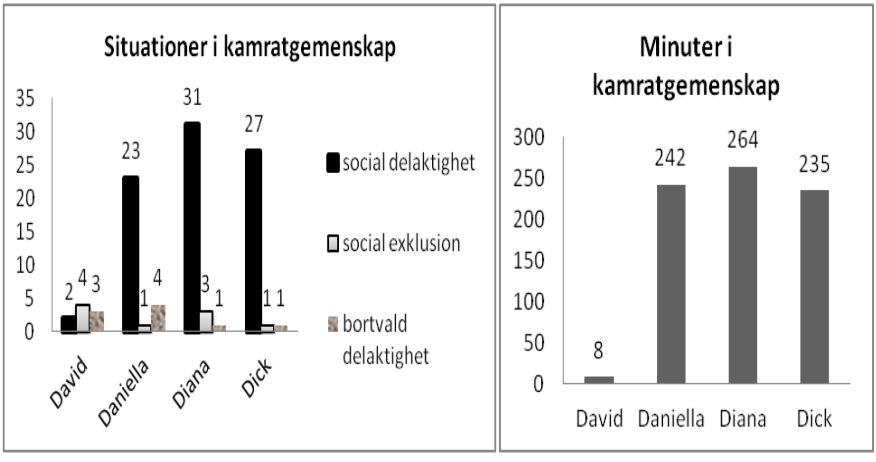
Personalens förhållande till kamratgemenskapen

Personalen övervakar barn så att de inte ska göra sig illa i leken, de deltar inte i barns lekar, och de stödjer inte barn som behöver stöd i leken. Det möjliggör för barnen att forma sin kamratgemenskap i fred, men det betyder samtidigt att de är tvungna att hantera gruppdynamiken själva, och om de inte lyckas med det hamnar de utanför leken.

De konflikter som uppstår mellan barn försöker personalen lösa med regeln ”alla får vara med och leka”, vilket ånyo medför att barnen får hantera sin kamratgemenskap själva.

Personalen prioriterar sina planerade aktiviteter i förhållande till barnens lek, och leken kan brytas när dessa aktiviteter ska påbörjas. Leken ska då städas bort.

Barnens delaktighetsprofil i kamratgemensamma situationer



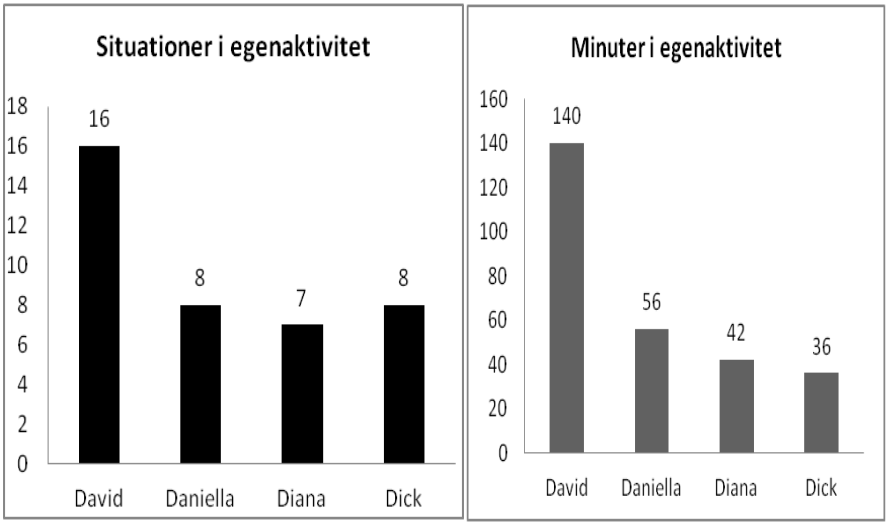
Figur 30. Profil av situationer och tid i kamratgemenskap.

Histogrammen visar antalet kamratgemensamma situationer som förskolebarnen i studien deltar i, och under hur lång sammanlagd tid i minuter som situationerna varar.

Davids korta tid, 8 minuter, påvisar att han inte är innesluten i barngruppen som primär agent, och knappt leker med några kamrater alls. David försöker några gånger att få inträde i barnens lek, men de ignorerar dessa försök och exkluderar honom från leken. Några gånger blir barn från andra avdelningar intresserade av hans lekar och vill delta. När de närmar sig blir han överraskad, orolig och avvisar dem. Man kan fundera över om detta beteende är ett sätt för honom att slippa bli besviken, att slippa bli avvisad. Bättre att avvisa än att bli avvisad. En annan tolkning är att handlingen är ett lekförsvar för att skydda egenaktiviteten mot intrång.

Daniella, Diana och Dick är alla inneslutna i kamratgemenskapen under lång tid, och har lekt många lekar, för det mesta tillsammans med varandra. Det som skiljer dem åt är att Daniella har sagt nej till några fler gemensamma lekar, och därför deltagit i några färre lekar, och Diana har blivit utesluten fler gånger från lekar än de två andra barnen. Detta visar dynamiken mellan barnen. Diana vill leda leken, men blir ignorerad av Daniella när hon tycker Diana bestämmer för mycket. Dick tar Daniellas parti mot Diana vid dessa tillfällen, vilket förstärker Daniellas ignorering och Diana hamnar utanför leken. Daniella har även något större behov av att få närhet av personal, och väljer ibland bort samvaro med barnen för detta. Dessa händelser är få men påvisar att reifikationsmekanismen existerar i strukturen. Det är därför intressant att uppmärksamma även dessa händelser trots att de inte är många.

Egenaktivitet



Figur 31. Profil av situation och tid i egenaktivitet.

Diagrammen visar hur många situationer barnen är ensamma i, och hur lång tid de varar i minuter. Man kan se att det är stor skillnad mellan David och de övriga barnen. Han är i många fler situationer av egenaktivitet, och under mycket längre tid. Eftersom han inte får inträde i barnens gemensamma lek är egenaktivitet ett sätt för honom att kunna leka, liksom att leka med sin resurs inneslutna i omsorgspraxis. De övriga barnen har få situationer men varierande tid i egenaktivitet. Det kan tyda på att Dick och Diana mest använder egenaktivitet för att få vila från social samvaro en stund, innan de ger sig in i gemensam lek igen, medan Daniella behöver dra sig undan gemenskapen längre stunder.

Sammanfattning

	Omsorgspraxis	**Soc.ped.praxis**	**Kam.gemen.**	**Egenakt.**	
Enskilda barn	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	(tid i %)	**Totaltid** (min)
David	63,6	13,4	1,2	21,8	643
Daniella	39,2	18,7	34,2	7,9	707
Diana	31,7	21	40,8	6,5	647
Dick	35,6	21,4	37,2	5,7	631

Tabellen 10. *Tid i procent i strukturer och egenaktivitet*.

Personalgruppen, som korporativ agent, har strukturerat omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis. Omsorg, tröst och närhet ges omedelbart när personal uppmärksammar det behövande barnet. Barn får stimulans för sin utveckling genom tilldelade aktiviteter som ska genomföras, och sociala regler att hålla sig till.

Barn med Downs syndrom anses vara annorlunda de övriga barnen, och behöver en enskild omsorgsgivare som ansvarar för barnet under förskoledagen. Det innebär att det finns två olika omsorgspraxisar på avdelningen, en allmän som barngruppen är innesluten i och en som David är innesluten i tillsammans med sin resurs.

David är innesluten i samma sociopedagogiska praxis som de övriga barnen. Han kan dock inte använda sin situationsberoende autonomi och anpassa sina handlingar till de aktiviteter som barnen ska genomföra. Ingen anpassar aktiviteterna, vilket gör att David mister sitt engagemang i många av dem. Man ser sällan intersubjektiva handlingar som leder till vidkännandehandlingar mellan David och förskollärare. Det innebär att David är socialt delaktig i få av aktiviteterna.

David och de övriga barnen får därför inte tillräckligt många gemensamma erfarenheter av att ha delat samma handlingsutrymme. Detta verkar vara orsaken till att David inte är medlem i barngruppen som primär agent, och får därför inte heller inträde i deras lekar. Eftersom personalen inte ansvarar för kamratgemenskapens dynamik, ser de inte heller till att han får möjlighet att skapa en gemenskap med någon annan barngrupp, vilket gör att han är marginaliserad från kamratlek. David leker därför mycket ensam, eller tillsammans med sin resurs.

Personalen övervakar barn som leker, men barnen får själva hantera gruppdynamik. Hamnar de utanför leken försöker personalen lösa konflikten genom den sociopedagogiska regeln ”alla får vara med och leka”. Kamratgemenskapen prioriteras inte i förhållande till planerad verksamhet, och leken ska städas bort när dessa ska utföras, även om barnen protesterar. Personalen organiserar den största delen av förskoledagen, enligt tabell.

Jämförelser mellan avdelningarnas strukturer och egenaktivitet

Jämförelser mellan avdelningarnas omsorgspraxis

Omsorgspraxis, på avdelningen i förskola A, verkar göra det möjligt för alla barn att vara inneslutna i samma omsorgspraxis. Det medför att de erbjuds samma handlingsutrymme, att deras handlingar villkoras av samma struktur och att de kan vara socialt delaktiga i samma situationer. Mestadels villkorar omsorgspraxis de situationer som barnen medverkar i genom att erkännandemekanismen aktiveras, och möjliggör för barnen att vara socialt delaktiga i dessa. Vissa handlingar erkänns dock inte. Om barn protesterar mot att delta i aktiviteter som personal föreslår aktiveras reifikationsmekanismen, och barnens röster ignoreras.

Omsorgspraxis, på avdelningarna i förskolorna B, C, och D, förefaller att hindra barn med och utan Downs syndrom att vara inneslutna i samma praxis. Barnen tycks bli strukturellt separerade från varandra. Det medför att de erbjuds olika handlingsutrymmen, och de situationer som de är inblandade i villkoras av olika omsorgspraxisar.

På avdelningen i förskola B och C tenderar omsorgspraxisarna att villkora handlingarna i de situationer som barnen är inblandade i genom att erkännandemekanismen aktiveras under interaktioner. Barnen blir således socialt delaktiga i samtliga omsorgssituationer.

Även på avdelningen i förskola D tenderar omsorgspraxis att villkora de flesta situationerna, som barnen medverkar i, genom att aktivera erkännandemekanismen. Reifikationsmekanismen aktiveras dock om barn protesterar mot att följa förskollärarens aktiviteter, och deras röster ignoreras.

Jämförelser mellan avdelningarnas sociopedagogiska praxis

På avdelningarna i förskola A, B och D gör de sociopedagogiska praxisarna det möjligt för alla barn att vara inneslutna i samma praxis. Det medför att deras handlingar villkoras av samma strukturer. De delar samma handlingsutrymme, och kan vara socialt delaktiga i samma situationer.

Sociopedagogisk praxis på avdelningen i förskola A har organiserats så att alla barn kan medverka i aktiviteterna. Barnens handlingar villkoras för det mesta genom att erkännandemekanismen aktiveras, och social delaktighet emergerar för barnen i situationerna. Vissa handlingar som bryter mot strukturens uppföranderegler hindras. Det sker genom att reifikationsmekanismen aktiveras, och barnen uppfostras.

På avdelning i förskola B villkoras handlingar för barn utan Downs syndrom genom att erkännandemekanismen aktiveras, och social delaktighet uppstår för barnen i samtliga situationer. Barnen med Downs syndrom leker lekar som inte passar in i uppförandenormerna. I dessa situationer aktiveras reifikationsmekanismen och barnens lekhandlingar tillrättavisas.

De sociopedagogiska aktiviteterna i förskola D anpassas inte efter alla barns intresse och förmåga. De barn som inte kan anpassa sin situationsberoende autonomi efter handlingsutrymmet, ignoreras och hamnar utanför aktiviteten. Om det sker ofta, som för pojken med Downs syndrom, kommer barnet att reifieras och ignoreras fler gånger än det blir erkänt och socialt delaktig i aktiviteten.

På avdelningarna i förskola A och B finns förutom en allmän sociopedagogisk praxis för alla barn även specifika sociopedagogiska praxisar som innesluter barn med Downs syndrom. På avdelningen i förskola B villkorar denna praxis barnens handlingar genom att erkännandemekanismen aktiveras och barnen blir socialt delaktiga i samtliga aktiviteter. På avdelningen i förskola A sker detta för det mesta, men någon gång aktiveras reifikationsmekanismen när barnet portesterar mot att medverka i aktiviteten. Barnets åsikt ignorerar, och barnets svar på detta tycks vara att på ett oengagerat sätt delta i aktiviteten.

På avdelningen i förskola C finns två sociopedagogiska praxisar. En för barn utan Downs syndrom och en för barn med Downs syndrom. Barnen är strukturellt separerade. De situationer barnen är inblandade i villkoras av olika omsorgspraxisar. Det gör att de erbjuds olika handlingsutrymmen. Här villkorar de sociopedagogiska praxisarna de situationer barnen medverkar i genom att erkännandemekanismen aktiveras, och social delaktighet emergerar i samtliga situationer.

Jämförelser mellan påverkan av avdelningarnas praxis på kamratgemenskapen.

På avdelningen i förskola A delar barnen samma handlingsutrymme i omsorgs- och sociopedagogisk praxis. Detta verkar vara betydelsefullt för att barnen ska kunna bli medlemmar i barngruppen som primär agent, och inneslutas av samma kamratgemenskap.

På avdelningarna i förskola B, C och D delar inte barnen med och utan Downs syndrom samma handlingsutrymmen i omsorgspraxis, inte heller handlingsutrymme i sociopedagogisk praxis i förskola C, samt inte tillräckligt ofta i förskola B och D. Detta förefaller vara en stark orsak till att barnen med Downs syndrom inte möjliggörs medlemskap i barngruppens kamratgemenskap.

På avdelningen i förskola C hjälper personal pojken med Downs syndrom att få kontakt med barn, som har samma lekintresse, utanför sin avdelning. I förskola D får pojken med Downs syndrom inte denna hjälp, varför han utesluts från barngemensamma lekar.

På avdelningen i förskola B finns en grupp barn med Downs syndrom, som har skapat en egen kamratgemenskap. Det innebär att i förskola B finns två kamratgemenskaper, som villkorar respektive grupps handlingar.

På avdelning i förskola C finns också två kamratgemenskaper, en som pojkarna har strukturerat och en som flickorna har strukturerat.

Jämförelser mellan personalens förhållande till kamratgemenskapen

Personal, i studiens alla avdelningar, övervakar barn när de leker, det vill säga de har distans till barnens lek och blandar sig inte i den. Det gör att barnen får utrymme att utveckla sin kamratgemenskap. Det medför samtidigt att de måste klara av att hantera gruppdynamiken själva. De barn som inte gör det hamnar lätt utanför leken.

Den enda avdelning där personal under observationstiden stödjer barn i gruppdynamiken är i förskola B. De två personal som ansvarar för pojkarna med Downs syndrom hjälper till när leken transformeras och de märker att något av barnen inte hänger med i transformationen. Denna hjälp gör att barnet kan följa med i leken, vara socialt delaktig i den och därmed bli en självklar kamrat i allas ögon.

Personal i förskola C träder in i barns pågående lek. Det innebär att de förändrar förutsättningarna för leken. Barns lek villkoras av kamratgemenskapen, i vilken barn har roller som kamrater. Personalinträdet innebär att situationen förändras. Den villkoras i och med entrén av sociopedagogisk praxis, som medför att barn måste skifta roll från kamrat till elev. Det gör att personal, i rollen som lärare, är i fokus för leken, och barnen, i rollen som elev, följer hennes förslag. Barn kan protestera mot detta inträde på olika

sätt, eftersom de vill leka efter sina regler. När de accepterar vuxeninblandningen blir det en helt annan lek med helt andra strukturella förutsättningar.

En skillnad mellan avdelningarna är hur stor plats personalen låter kamratgemenskapen ta under dagen. På avdelningarna i förskola A, B och D prioriterar personal de egna planerade aktiviteterna före barnens lek. Det innebär att barnen ska bryta sin lek, städa undan den och byta fokus till aktiviteter villkorade av omsorgs- eller sociopedagogisk praxis. Detta krav märks tydligast i förskola D, eftersom de har flest planerade aktiviteter under observationstiden.

På avdelningen i förskola C får barnen oftast leka färdigt innan en ny aktivitet startar. Om de måste bryta sin lek behöver de inte städa undan den om de ska fortsätta leken senare. Detta innebär att barns lek värderas högt, och ses som en viktig ingrediens i barnens förskoledag. Detta kan även märkas när man ser till hur dagen tidsmässigt är organiserad. Barnen i förskola C organiserar en större del av dagen än vad personalen gör.

En annan aktivitet som personalen på de olika avdelningarna hanterar olika är konflikter mellan barn. På avdelning i förskola A används två diametralt olika förhållningssätt. Ett innebär att man använder smilisbilder (bilder med ansikten som uttrycker olika känslor) som medium i samtal med barnen om deras känslor i konflikten. Genom det förhållningssättet tycks personal kunna distansera sig till konflikten och de inblandade barnen. Det andra innebär att personal går in som en engagerad och närvarande person i ett samtal med alla inblandade barn. Samtalet fångar upp barnens ståndpunkter, och lyckas ofta nå någon slags konsensus för de inblandade.

Det sistnämnda förhållningssättet kan man även observera på avdelningen i förskola B när personal löser konflikter mellan barn i den stora barngruppen. Men när det gäller konflikter mellan barnen med Downs syndrom används ett annat förhållningssätt. Här är ofta personal närvarande under själva konflikten. Personalen kan då i stunden lösa den genom att uppfostra den som startar konflikten, och undervisa barnen i hur man uppträder mot varandra.

På avdelningen i förskola D ses ytterligare ett förhållningssätt. Där verkar man lyssnar till det barn som kommer och framför konflikten, och försöker hjälpa det barnet att gå vidare. Man samlar i mindre utsträckning samtliga barn som påverkas av konflikten, för att tillsammans kunna förstå och lösa dynamiken.

På avdelningen i förskola C förefaller barnen själva att lösa de flesta konflikter. Men när barn kommer och klagar på att de inte får vara med i leken används regeln i sociopedagogisk praxis, som finns på de flesta förskolor, ”alla får vara med och leka”. Det är en regel som är skapad av personalgruppen för att ha någon slags kontroll över kamratgemenskapen, men den finns inte i kamratgemenskapens regelarsenal. Barnen som får denna regel av personal kommer därför att få svårt att hävda den i förhandling med de lekande

barnen. Regeln kommer att förnekas, och barnet kommer att vara lika utanför leken som innan det tog kontakt med personalen.

Jämförelser mellan barnens val av egenaktivitet

Barns gemenskap villkoras av kamratgemenskapen. De barn som i handling visar att de har svårt att hantera gruppdynamiken hamnar lätt utanför leken. Dessa barn ägnar mer tid åt egenaktivitet än barn som lyckas bemästra kamratgemenskapens handlingsutrymme.

Det finns barn som ägnar lite tid åt egenaktivitet, till exempel Beata från förskola B, och Diana och Dick från förskola D. De verkar använda den egna tiden till att vila från gemenskapen, innan de söker sig tillbaka till den. Dessa barn har många situationer och är inneslutna under lång tid i kamratgemenskapen, och tvärtom i egenaktivitet.

Men det finns barn som verkar söka egenaktivitet för att de tycker om att vara för sig själva, till exempel Bruno och Björn från förskola B. Deras situationer i egenaktivitet varar länge, och de är engagerade i och får inspiration av dessa aktiviteter. De har dock tillträde till den gemensamma leken, om och när de vill delta i gemensam lek.

Det finns två barn som inte är medlemmar i någon barngrupp som primär agent. Ett av dessa barn, David från förskola D, har inte tillgång till gemensam lek. Hans möjligheter att leka är tillsammans med någon personal eller för sig själv. Det är barn som han som tillbringar längst tid i egenaktivitet.

Jämförelser mellan avdelningarnas organisering av strukturer

En praxis är en social struktur, som innehåller interna relationer mellan specifika roller, positioner och associerade praktiker (Danermark et al 2003). Resultatet verkar antyda att personalgruppen, som korporativ agent, organiserar strukturer utifrån kategorisering av barn och dess behov, samt hur de betraktar barnrollerna i strukturerna.

Barn som snarlika eller olika

Personalens syn på barn och deras behov av omsorg och sociopedagogik verkar spela roll när de skapar de lokala strukturna på avdelningen. Denna syn kan, genom organiseringen av den dagliga verksamheten, ses som en supervenient kraft som upprätthåller den vardagliga ordningen och därigenom vad som är möjligt att göra.

I resultatet framträder två olika sätt att betrakta förskolebarn och deras behov, antingen som ”*olika individer med olika behov*” eller som ”*snarlika individer med snarlika behov*”. Om barn i rollen som förskolebarn ses som snarlika varandra förefaller praxis att möjliggöra för alla barn att vara inne-

slutna i samma praxis. Aktiviteterna i praxis organiseras så de anpassas till samtliga förskolebarn på avdelningen. Det medför att barnen kan vara socialt delaktiga i samma situationer och aktiviteter. Det förefaller som om detta är avgörande för om barn ska kunna bli medlemmar i avdelningens barngrupp som primär agent, och därmed bli inneslutna i samma kamratgemenskap. Sådana praxisar finns på avdelningen i förskola A.

Om förskolebarn betraktas som olika individer med olika behov kommer barn att kategoriseras in i olika grupper, som anses ha olika behov av omsorg och sociopedagogik. Resultatet antyder att detta påverkar strukturering av olika praxisar, så att var och en anpassas till de olika barngrupperna. Barnens handlingar i de olika grupperna kommer att villkoras av olika praxisar. Barnen separeras strukturellt, och hindras från att vara socialt delaktiga i samma situationer och aktiviteter. Detta tycks hindra barngrupperna från att bli medlemmar i samma kamratgemenskap. Sådana praxisar ses på avdelningarna i förskola B, C och D.

Barnrollernas positioner i förhållande till vuxenrollerna

Personalgruppens syn på barnrollernas karaktär verkar ha betydelse för hur barns handlingsutrymmen formas och därmed villkoren för erkännandemekanismen att producera social delaktighet. Två barnroller framträder ”*barn som subjekt*” och ”*barn som aktör*”. Beroende på hur rollerna uppfattas kommer interaktionen mellan barnroll och personalroll att få olika interaktionsmönster.

Barn som subjekt emergerar i två olika former. Den första formen är mest uttalad i förskola D och den andra i förskola B. I förskola D dominerar ett *kollektivistiskt perspektiv* på hur omsorg och sociopedagogik ska ges till barn. Barns behov av tröst och närhet svaras på snabbt och på liknande sätt. I sociopedagogik föreläggs barn planerade aktiviteter, som de ska utföra för att utvecklas.

I förskola B tycks personalen utgå från ett *individualistiskt perspektiv* på hur omsorg och sociopedagogik ska ges till barn. Barnens personligheter, karaktärsdrag, kynnen och talangfullheter är viktiga och får påverka personalens tolkningar av situationen och deras svar på uttrycket. I omsorg kan svaret komma både snabbt eller med en fördröjning, och omsorg ges på mer varierande sätt. I sociopedagogik får barnen tilldelat sig aktiviteter, och under genomförandet förekommer undervisande samtal.

I förskola A framträder båda dessa former, ”*barn som kollektivt subjek”* och ”*barn som individuellt subjekt”*, lika stark.

Barn i ”*rollen som aktör*” framträder starkast i förskola C. Barn i denna roll anses kunna välja, hålla fast vid sitt val, ta ställning i en fråga, ha en åsikt som de kan förmedla och argumentera för och få inflytande över sin tillvaro. De har egna erfarenheter och förståelsehorisonter, som de använder sig av i interaktioner. I förhållandet till personal kan barn använda egna åsik-

ter och handlingar för att påverka omsorg och sociopedagogik. Deras agentskap får inflytande på den sociala och kulturella värld de i.

Personalens uppfattning av barnrollen tycks ha en stark påverkan på möjlighetskostnader och frihetsgrader. Resultatet antyder att om barn i rollen som elev ses som subjekt för sociopedagogik, kommer de att få större kostnader om de protesterar mot sociopedagogiken och få mindre frihetsgrader att förhålla sig till sociopedagogiska aktiviteter än barn som ses som aktörer. Personalgruppens uppfattning om barnroller verkar således påverka de villkor under vilka erkännandemekanismen kan producera social delaktighet.

6. Slutsatser och diskussion

I detta kapitel besvaras forskningsfrågorna. Ur svaren på dessa kan slutsatser dras som visar hur det korporativa agentskapet sätter villkor för erkännandemekanismen och därmed för social delaktighet. Slutsatserna presenteras. Värdet av att använda förklaringsmodellen i den empiriska studien diskuteras, likaså avhandlingens giltighet och överförbarhet. Kapitlet avslutas med en diskussion av svårigheten att implementera barns sociala delaktighet i samhälleliga organisationer för barn.

Studiens syfte

Syftet med denna avhandling har varit att söka förklaring till fenomenet barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet.

Delaktighet är inget begrepp man direkt använder till vardags. Där används uttryck som ”jag är inbjuden till en fest”, ”jag bråkar med min bror”, ”jag blir glömd av kusinen när hon bjuder in till bröllop”, ”jag vill inte följa med till faster Agda”, och de står för att vara socialt delaktig i ett sammanhang, att inte få vara det och att inte vilja vara det. Förskollärare talar om att barnen kan bemästra vardagen, har god kontaktförmåga och en känsla av tillhörighet när de pratar om barnens delaktighet i förskolan (Eriksson 2007). Detta visar att det finns många sätt att benämna delaktighet på. Det har därför ingen universell betydelse, utan får en specifik betydelse i de sociala sammanhang där begreppet används.

När Barnkonventionen infördes 1989 (UNICEF 1989), och fler och fler länder ratificerade den, började forskare att intressera sig för begreppet ”barns delaktighet”. De studerar hur delaktighet påverkar barn när det implementeras i olika sammanhang, vilket visades i bakgrundskapitlet. Men även i dessa studier varierar betydelsen av och innehållet i delaktighetsbegreppet.

Genom ratificeringen av konventionen blev delaktighetsbegreppet en politisk term. För att stärka barns rättigheter och därmed barns delaktighet i samhället har socialdepartementet gett ut propositioner med ett antal principer som ska säkerställda barns rättigheter i samhället (Prop. 2009/10:232). Detta medför att delaktighet är ett centralt begrepp i läroplaner. I dessa har begreppet formen av en norm, och det finns underförstådda förväntningar på hur normen ska förstås och översättas till praktik.

Delaktighet är idag en term som används flitigt både inom forskning och inom politik. Termen används på ett sätt som får delaktighet att framstå som ett självklart begrepp, ett begrepp som alla förstår och tänker om på samma sätt. Men så är inte fallet. Kategorisering av forskningsstudier om barns delaktighet i bakgrundskapitlet visade att delaktighet omfattar många olika tan-

kegångar. Av dessa framgår att begreppet behöver definieras och problematiseras, inte minst när det används i vetenskapliga och politiska sammanhang.

Delaktighet är en social process, och dessa processer ger begreppet olika innebörder. Tre huvudsakliga perspektiv framträdde vid kategoriseringen. Den första betydelsen ”*delaktighet i rollen som medborgare”*, handlar om politisk eller *offentlig delaktighet*. Barn ska vara delaktiga som rådgivare i offentliga beslut, vilket kan ge en upplevelse av att ha inflytande i samhällsbeslut. I den andra betydelsen ”*delaktighet i kontrollen av det egna livet*”, handlar det om *personlig delaktighet*. Barn ska vara delaktiga i viktiga beslut som rör det egna livet. Det kan ge en känsla av att ha inflytande över saker och ting som påverkar självet. Den tredje betydelsen ”*delaktighet i vardagslivet*”, omfattar två diametralt olika infallsvinklar - individuell delaktighet och social delaktighet. ”*Individuell delaktighet*”, handlar om att vara engagerad i utförandet av en livsuppgift. ”*Social delaktighet*” handlar om barns upplevelse av att få tillhörighet i en gemenskap, och göra något tillsammans med andra.

Beskrivningen visar hur divergerat begreppet ”delaktighet” är och belyser hur det handskas med i samhället. Avhandlingen fokuserar på en av dessa delaktighetsperspektiv nämligen ”*social delaktighet*”. Detta perspektiv bestämmer människans varande med andra människor. Social delaktighet möjliggör en plats och en roll i en gemenskap, vilket också ses som ett grundlägande mänskligt behov. Valet att studera denna form motiveras av att fenomenet påverkar våra liv på djupet, och utan social delaktighet försämras människans psykiska hälsa.

Avhandlingens startpunkt är således ”*social delaktighet i vardagslivet*”. I denna betydelse uppfattas gärna delaktighet som något gott. Men det finns även andra betydelser som ”delaktighet i brott” (Gustavsson 2004). För att inte fastna i ett normtänkande eller i en common senseuppfattning om delaktighet krävdes att begreppet undersöktes teoretiskt. I studien bestämdes först social delaktighet som något som uppstår i interaktionen mellan människor som befinner sig i en specifik kontext. Det innebär att social delaktighet är lokaliserad i dialektiken mellan kontextens strukturer och individernas handlingar. För att kunna förklara social delaktighet krävdes både en teoretisk, begreppsdefinierande undersökning som tog fasta på denna dialektik, och en empirisk undersökning.

Den genomförda undersökningen har utgått från kritisk realism. Kritisk realism är en vetenskapsteoretisk ansats, i vilken förhållandet mellan struktur och agentskap är centralt. Den kan därför klargöra förhållandet mellan strukturella villkor och individens handlingsutrymme, och hur social delaktighet kan uppstå i denna relation. Kritisk realism poängterar behovet av att förankra studieobjektet i en ontologi. Svaret på den ontologiska frågan ”vad måste finnas för att social delaktighet ska kunna existera” hjälpte till att definiera

begrepp så att en förklaringsmodell för social delaktighet i förskolan kunde skapas.

Förklaringsmodellen består av relationer mellan begrepp. Genom begreppen kan ett visst tankeinnehåll abstraheras och renodlas, vilket bidrar till att grundläggande egenskaper i den sociala verkligheten kan tolkas och göras begripliga. Relationerna mellan begreppen representerar en gestaltning som förklarar hur sociala processer uppstår. I modellen antas viktiga relationer mellan förskolans strukturer och individernas agentskap, och mellan erkännandemekanismen respektive reifikationsmekanismen och deras utfall i form av social delaktighet och social exkludering. Utfallet i form av social delaktighet möjliggörs av en emergens, i vilken olika sociala objekt får interna relationer med varandra. Objekten antas vara ”*tillhörighet till förskolan*”, ”*interpersonellt handlande som leder till vidkännandehandling*”, ”*engagemang*” och ”*situationsberoende autonomi*”. De utgör social delaktighets struktur och gör fenomenet till vad det är. Denna delaktighetsstruktur möjliggör att roller kan koordineras, och att samhandling kan uppstå i en aktivitet i en specifik situation. Detta är mer än vad objekten kan göra, vilket visar att social delaktighet inte kan reduceras till sina beståndsdelar. I modellen antas även att situationerna där interaktionerna uppträder villkoras av förskolans strukturer.

Med utgångspunkt i förklaringsmodellen gjordes en empirisk undersökning av barns sociala delaktighet i förskolor. Undersökningen var designad som en fallstudie, och gällde fyra avdelningar i var sin förskola.

Studien genomfördes för att se om modellens antagna samband mellan struktur och agentskap och mellan erkännandemekanismen och social delaktighet kunde påvisas empiriskt, och för att se hur detta samband i så fall var beskaffat. Resultatet visar att sambanden finns, och hur de framträder i fyra förskoleavdelningar. Den empiriska studien belyste komplexiteten i begreppens relationer, varvid nya förhållanden blev synliga som påverkar social delaktighet. På så sätt har förklaringsmodellen utnyttjats för att nå djupare kunskaper om sociala innebörder, strukturer och mekanismer, vilka är verksamma i den konkreta situationen. Den har fungerat som en möjlighet att se ”något som något annat”, det vill säga upptäcka nya dimensioner av verkligheten.

Det är således inte händelserna som är i fokus i studien, det vill säga hur social delaktighet respektive social exkludering tar sig uttryck i handling i förskolor, utan de strukturer som villkorar handlingarna, de mekanismer som producerar händelserna och emergensen som ligger bakom det omedelbart observerbara. Dessa förklarar de händelser som kan observeras, begripliggör vilka egenskaper de besitter, och ger utgångspunkter för hur man kan påverka och förändra dem.

Resultatets teoretiska innebörd

Sammanfattningsvis visar resultatet hur personalgruppen skapar sociala strukturer i form av omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis. De består av interna relationer mellan praktik, roller och positioner. Personalgruppen ordnar praktiken genom en underförstådd syn på barn som ”*snarlika med snarlika behov*” eller som ”*olika med olika behov*”. Om barn ses som snarlika kommer strukturerna att innesluta alla barn, och aktiviteterna anpassas så att alla barn kan delta i dem. Om barn ses som olika skapas olika praxisar för olika grupper av barn, och aktiviteterna anpassas efter de tänkta behoven i de olika grupperna. Denna organisering påverkar barns möjligheter att vara socialt delaktiga i gemensamma aktiviteter.

Personalgruppen har även uppfattningar om barnrollerna inom varje praxis samt relationerna mellan barnroller och personalroller. Uppfattningarna påverkar öppenheten i de handlingsutrymmen som erbjuds barnen, och därmed barnens möjlighetskostnader och frihetsgrader. Barn i rolerna kan ses som *subjekt* eller som *aktör*. I rollen som subjekt får barn högre möjlighetskostnader om de till exempel protesterar mot aktiviteten och ges färre frihetsgrader i interaktionen med vuxna än barn som definieras som aktör. Handlingsutrymmets storlek påverkar villkoren för erkännandemekanismen att producera social delaktighet i interaktionerna mellan barn och personal.

Sociala strukturer i förskolan

De sociala strukturer som är viktiga i denna studie är förskolans omsorgspraxis, sociopedagogisk praxis. Det är dessa som tenderar att villkora handlingar mellan barn och personal i förskolan. Det innebär att strukturerna möjliggör vissa och begränsar andra handlingar, uppfattningar och avsikter.

Praxis betyder överenskomna eller tyst vedertagna förhållningssätt. De avspeglar personalgruppens faktiska hållning till omsorg och sociopedagogik, och framträder i deras handlingar. I den empiriska undersökningen kan detta till exempel ses i hur personal organiserar omsorgsaktiviteter. I förskola A ordnar personal så barn klär på sig i smågrupper, medan personal i förskola B låter alla barn klä på sig samtidigt. I förskola B ordnar personalen lunchen så att barn sitter på bestämda platser kring bord på sin avdelning, medan personal i förskola C låter barnen bestämma när de vill gå och äta i ett rum som är iordningsställt till matsal.

Praxisarna uppkommer i en organisationsprocess då personalgruppen, som korporativ agent, tolkar de formella strukturerna och utvecklar de lokala strukturerna för omsorg och sociopedagogik. Dessa är sociala strukturer och består av interna relationer mellan specifika roller för barn och personal, hur dessa kan intas, rollernas positioner och associerad praktik. Praktiken handlar om möjliga sätt att ge och få, att förstå och att uttrycka omsorg, undervis-

ning och fostran. På så sätt formas en omsorgspraxis och en sociopedagogisk praxis, som är unik för varje förskola.

Praktiken organiseras genom att dagen struktureras i olika aktiviteter som är dokumenterade i fältanteckningarna. Uppsättningen aktiviteter visade sig variera mycket lite mellan avdelningarna. I omsorgspraxis organiserade alla avdelningar måltider, vila, av- och påklädning, hygien, tröst och närhet, omsorgssamtal och omsorgslek. I sociopedagogisk praxis organiserade alla avdelningar planerad verksamhet, undervisande lek, uppfostran, städning och konfliktlösning. Avdelningarna i förskola A och C organiserade även undervisande samtal. Aktiviteterna genomfördes dock på olika sätt. Organisationen av aktiviteter och hur de genomfördes speglade den specifika förskolans lokala strukturer.

En bakomliggande orsak till hur personalgruppen organiserade praktiken verkade handla om hur de ser förskolebarn och deras behov. Här visade det sig att funktionella skillnader var betydelsefulla. Ett utgångsantagande i studien var att funktionella skillnader mellan barn kunde ha inverkan på delaktighetsprocesser. Detta antagande bekräftas i den empiriska undersökningen. Två förhållningssätt till funktionell olikhet kunde iakttagas.

På avdelningen i förskola A sågs förskolebarnen med och utan Downs syndrom som *snarlika med snarlika behov*. Det medförde att personalgruppen ordnade omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis så att alla barn kunde använda sin situationsberoende autonomi när de erbjöds aktiviteterna. Det innebar att barnen och deras handlingar villkorades av samma strukturer, och att barnen därigenom fick möjlighet att vara socialt delaktiga i samma aktiviteter

På avdelningarna i förskola B, C och D såg personalgruppen barn med och utan Downs syndrom som *olika med olika behov*. Personalgrupperna strukturerade olika praxisar för de olika grupperna, och ordnade aktiveterna i enlighet med dessa skilda behov. Detta medförde att barn med och utan Downs syndrom separerades strukturellt från varandra, och deras handlingar kom att villkoras av olika strukturer.

Barn med diagnoser betraktades alltså som likställda andra barn i förskola A. I de övriga förskolorna sågs de som barn i behov av särskilt stöd, och behövde därför behandlas på ett särskilt sätt. Ett sådant förhållningssätt till diagnosgrupper förklarar Johannisson (2007) med att i diagnosen finns en aspekt av social konstruktion. Denna pekar på att en diagnos aldrig är en neutral konsekvens av biologiska faktorer utan är också identitetsskapande. Normer, föreställningar och erfarenheter förskjuter diagnosens mening in i sociala och kulturella fält, det vill säga den mening man lägger i diagnosen. Diagnosen har därför en egen makt. Den fixerar normerna för friskt och sjukt, normalt och avvikande och för det förväntade eller accepterade beteendet. Diagnosens makt påverkar därför personalens syn på barn med diagnoser. Den skapar den institutionaliserade bilden av vad som är normalt och vad som är avvikande, och hur det avvikande kan identifieras och hanteras.

Barnroller och deras positioner i förhållande till vuxenroller

Av resultatet framgår även att interaktionen mellan barn och personal på de olika avdelningarna hade olika karaktär, vilket också påverkade hur praktiken organiserades och genomfördes.

I omsorgspraxis finns interna relationer mellan barnrollerna omsorgssökare/omsorgstagare och personalrollen omsorgsgivare. I den sociopedagogiska praxisen är de interna relationerna mellan barnrollen elev och personalrollen lärare. Relationen mellan barnrollerna och personalrollerna i båda praxisarna är vertikal, där personal har en auktoritetsposition i förhållande till barn. Det betyder att personal i rollen som lärare och omsorgsgivare har lägre möjlighetskostnader och fler frihetsgrader än vad barn i rollerna som omsorgstagare och elev har. I interaktioner med barn kan det innebära att personalen har starkare mandat att tillrättavisa barn och uppfostra dem, och att barn förväntas underordna sig. Detta märks i förskola B när barnen med Downs syndrom leker lekar som bryter mot inomhusreglerna. Deras handlingar aktiverar reifikationsmekanismen, och barnen hindras från att leka dessa lekar. Resultatet från förskola A och D visar att reifikationsmekanismen aktiveras om barn inte önskar delta i planerade aktiviteter. Deras handlingar ignoreras, och de övertalas av personal att vara med. Men i förskola C visade resultatet att när barnen opponerade sig mot personalens aktivitetsförslag erkändes deras opposition, de blev lyssnade på och man försökte finna ett förslag som alla var nöjda med. Detta visar att interaktionen mellan personal och barn kunde hanteras på olika sätt trots att relationen strukturellt är vertikal.

Skillnaden verkar bero på hur personalgruppen definierar barnens roller inom de olika praxisarna. I exemplen ovan från förskola A, B och D definierades barnen som *subjekt*, det vill säga som föremål för påverkan. I exemplet ovan från förskola C sågs barnet som *aktör*, det vill säga någon som man sökte dialog och konsensus med. Rollerna vilar på helt olika ontologier om vad ett barn är. I subjektsperspektivet framstår barn som becomings (Mayall 2003). De är under utveckling, en person i vardande, en begynnande människa, en person som håller på att formas och som behöver handledning för att kunna göra detta. I aktörsperspektivet framstår barn som beings (ibid.). De är något här och nu, en medborgare med rättigheter att framföra sina åsikter och ha inflytande i beslut. Det finns ingen förskoleavdelning som har en renodlad ensidig definition, men man kan märka att någon av definitionerna tenderar att vara mer framträdande än den andra. Det är denna dominerande syn på barn som villkorar hur praktiken organiseras och därmed hur handlingsutrymmets storlek och beskaffenhet bestäms.

Subjektperspektivet har sina rötter i utvecklingspsykologiska teorier. Barns funktioner och förmågor bedöms efter en normativ skala, och de förväntas nå upp till åldersbestämda utvecklingsmål. För att nå dessa anses barnet behöva få omsorg, undervisning och fostran. Termen ”subjekt” moti-

veras av den aspekt av underordning som finns i denna position. Resultatet tyder på att det finns två varianter av subjekt i studiens förskolor.

Skillnaden är att i den första varianten har man ett mer kollektivistiskt perspektiv på hur barn bör tas om hand, undervisas och fostras. Följande exempel i förskola D visar denna form. Under samlingen, som är innesluten i sociopedagogisk praxis, skulle alla barn sitta på sina platser, lyssna på förskolläraren och räcka upp handen om de ville säga något. De barn som inte var engagerade i samlingen eller inte förstod den fick inte gå därifrån utan skulle sitta kvar. Om barnen inte lyckades med det förändrade personal den strukturella påverkan. De tog upp barnet i knäet, vilket möjliggjorde för barnen att skifta roll från elev till omsorgstagare. Som sådan kunde barnen vara engagerade, och ha en skön stund i personalens knä. Som elev med egna åsikter eller specifika förmågor blev de reifierade och ignorerade, eftersom de inte anpassade sitt engagemang eller sin situationsberoende autonomi till det sätt läraren undervisade på.

I den andra varianten utgår personal från barnens egna uttryck. Man har ett individualistiskt perspektiv på hur omsorg, undervisning och fostran ska ges till barn. Ett exempel på barnet som individuellt subjekt tas från avdelningen i förskola A. Förskolläraren bestämde att barnen skulle spela ett ekorrspel för att lära sig regler, vänta på sin tur och räkna till sex. Denna situation villkorades således av sociopedagogisk praxis. Barnen blev tilldelade en uppgift, som de visade ett engagemang för. Innan själva spelet började förde läraren ett undervisande samtal med barnen. Hon ställde frågor som rörde ekorrar och barnen svarade entusiastiskt. Här kom varje barns personlighet och kunskap fram och fick utgöra ett inslag i undervisningen.

Barn i rollen som *aktör* anses påverka och bli påverkad av den sociala och kulturella värld de lever i. I förhållandet till personal tänker man sig att barn använder sina egna åsikter och handlingar för att påverka omsorg och sociopedagogik. Följande exempel från förskola C illustrerar detta. En grupp pojkar byggde med lego, och lekte tillsammans med det de hade byggt. En förskollärare kom in till barnen och meddelade att alla barn skulle gå ut. Pojkarna protesterade mot förslaget. Förskolläraren lyssnade på deras protest och tillsammans kom de fram till en lösning. Pojkarna fick vara inne om de lovade att hämta en personal ifall något hände.

Dessa olika barnroller villkorar barns handlingar på olika sätt. Resultatet indikerar att om barn ses som ett kollektivt subjekt aktiveras erkännandemekanismen om barn följer personalens anvisningar, medan reifikationsmekanismens verkar aktiveras om de visar att de inte vill delta. När barn ses som individuellt subjekt verkar mekanismerna påverka på ett annat sätt. Erkännandemekanismen aktiveras om barn visar att de vill delta i personalens aktiviteter. Om de visar en annan önskan tycks handlingarna aktivera reifikationsmekanismen, och personal försöker övertala dem om att delta. Om barnen håller fast vid sitt ointresse verkar erkännandemekanismen aktiveras och barnen tillåts ställa sig utanför aktiviteten. Detta spel mellan reifikationsme-

kanismen och erkännandemekanismen är i dessa situationer subtil, och hur barns handlingar villkoras kan bara ses i praktiken. Om övertalningen får barn att gå med på att delta i aktiviteten, eller om de står på sig och därmed kan ställa sig utanför aktiviteten är således något som inte kan förutsägas.

När barn ges rollen som aktör förefaller erkännandemekanismen aktiveras både när barnen följer personalens anvisningar, protesterar mot dessa eller kommer med egna förslag. Erkännandemekanisen aktiveras lätt, barnens handlingsutrymmen blir stora och därmed även deras förutsättningar för social delaktighet. Det innebär att barnen får fler frihetsgrader att handla i interaktionerna med personal, och deras möjlighetskostnader för att protestera blir lägre jämfört med barn som definieras som subjekt, framför allt som kollektivt subjekt.

Strukturell påverkan på barn med Downs syndrom

Resultatet visar att personalgrupperna ofta kategoriserade barn med Downs syndrom som annorlunda, och som barn i behov av annan sorts omsorg och sociopedagogik än barn utan Downs syndrom. Det innebar att de studerade förskolebarnen kategoriserades i två grupper, ”barn med Downs syndrom” och ”barn utan Downs syndrom”. En jämförelse mellan dessa kategorier visade att det på de studerade förskoleavdelningarna fanns flera och olika omsorgsstrukturer och sociopedagogiska strukturer. Barns, med och utan Downs syndrom, handlingar villkorades av olika strukturer. Detta ger en möjlig förklaring till varför barn med Downs syndrom segregeras från den övriga verksamheten.

På förskoleavdelningen i förskola A hade emellertid personalgruppen organiserat strukturerna på ett annat sätt. På denna avdelning sågs förskolebarnen som snarlika med snarlika behov. Det innebar att barn med och utan Downs syndrom inte kategoriserades in i olika grupper, utan barnen sågs som en grupp och den inneslöts i samma strukturer. Att vara innesluten i samma strukturer gör att barn erbjuds samma handlingsutrymmen, och får liknande möjlighetskostnader och frihetsgrader att handskas med. De kommer att få många gemensamma upplevelser, vilket underlättar att de ser sig som om de tillhör samma barngrupp på avdelningen.

Denna process verkar betydelsefullt för barnens möjligheter till social delaktighet i kamratgemenskapen. Resultatet tyder på att inneslutningen i samma omsorgs- och sociopedagogisk praxis är en förutsättning för att ett barn ska kunna bli medlem i barngruppen som primär agent. Detta medlemskap innebär att barnen innesluts i kamratgemenskapen, villkoras av dess struktur och möjliggörs social delaktighet i barnens gemensamma lekar.

Resultatet pekar således på att personalens syn på förskolebarn och deras behov, och därmed hur de generellt organiserar strukturerna, har avgörande betydelse för barns delaktighet i kamratgemenskapen. Om denna iakttagelse håller får det långtgående konsekvenser för barns upplevelse av gemenskap

och tillhörighet till en grupp av likar, liksom möjlighet att få vara en kamrat, ha kamrater och eventuellt även en vän.

I resultatet indikerade barnens delaktighetsprofiler att de barn som står utanför kamratgemenskapen inte blev insläppta i lek. När de försökte få inträde aktiverades reifikationsmekanismen, och deras handlingar ignorerades. Detta hände Billy i förskola B och David i förskola D när de ville delta i lek som utspelades i den stora barnguppens kamratgemenskap. Om personalen inte hjälper barn som utesluts från kamratgemenskapen på avdelningen att finna lekkamrater utanför avdelningen blir de utan kamratgemenskap. Detta var fallet för David i förskola D.

Organiseringen med att förena det individuella med det generella i samma gemenskaper verkade vara en utmaning för personalgrupperna. Det tycks dock som om denna utmaning är nödvändig att ta om barn med Downs syndrom ska bli strukturellt inkluderade i förskolans verksamhet och inte bara fysiskt placerade.

Varje förskola hade löst dilemmat med att organisera strukturerna för barns funktionella olikheter på sitt sätt. Men inget sätt verkade vara optimalt med tanke på social delaktighet. Förskola A hade lyckats organisera strukturerna så att alla barn kunde erbjudas social delaktighet i samma aktiviteter. Barnens delaktighetprofiler visade att de i interaktion med personal reifierades till och från och deras handlingar ignorerades eller tillrättavisades. Förskola B och C hade kategoriserat barnen i olika grupper, och skapat olika praxisar åt dem. Barn med och utan Downs syndrom var således strukturellt separerade från varandra, vilket försvårade social delaktighet i samma aktiviteter. Barnens delaktightsprofiler visade att när deras handlingar villkorades av de ”egna” strukturerna erkändes handlingarna, och barnen kunde bli socialt delaktiga i de aktiviteter de ville delta i. Detta kan tyda på att det är lättare för personalgruppen att anpassa aktiviteter och barnroller när barnen är grupperade efter personalens attityder till och förväntningar på dem.

Strukturell påverkan på pojken med Downs syndrom i förskola D

Avdelningen i förskola D använde resurstilldelningen, som de fått när de tog emot David, för att låta resursen ha nästintill hela ansvaret för hans förskolevistelse. Denna organisation visade på ett flertal dilemman.

Ett dilemma visade sig vara relationen mellan förskola och hemmet. Pojken, som alla andra förskolebarn, hade unika upplevelser med sig hemifrån, vilka formade hans förväntningar på sig själv och andra. För att passa in i förskolan måste barn anpassa erfarenheterna hemifrån till förskolans praxis. I Davids fall föreföll hemmets omsorgspraxis råda även i resursens förhållningssätt. Detta medförde att pojken inte fick tillräcklig hjälp att anpassa sig till de rådande strukturerna i förskolan.

Det andra dilemmat var relationen mellan resursen och pojken. När resursen försökte få honom att anpassa sig till förskolans omsorgspraxis protesterade han. Hon upplevde att hon skulle ha behövt personalens stöd dels i rela-

tionen med familjen och dels i relationen med pojken för att lyckas med anpassningen, men hon fick inte det eftersom organisationen av resurstilldelning innebar att resursen hade ansvaret för pojkens förskoledag. Resursen hade alltså strukturellt sett exkluderats från personalgruppen, vilket innebar att personalgruppen inte såg pojken som deras ansvarsområde. Det ger det tredje dilemmat, relationen mellan resursen och personalgruppen.

Eftersom resursen inte förmådde att hantera pojkens strukturanpassning ensam, skapade hon istället en omsorgspraxis som pojken och hon var inneslutna i, vilken segregerade David från de andra barnen och från den andra personalen på avdelningen. Resursen och David kom att fungera som en egen liten ”ö” bland de övriga på avdelningen.

Detta fall skiljer sig på många sätt från de andra fallen i studien med hänseende på interaktionerna mellan barnet med Downs syndrom och personalen i förskolan. Men fallet har en allmängiltighet genom att det visar på en inneboende dynamik som på en gång skapar avvikelse och exkluderar det avvikande från en större gemenskap.

Barn med Downs syndrom och funktionsträning

På de flesta avdelningar får barn med Downs syndrom särskild funktionsträning. Detta skiljer barn med Downs syndrom från andra barn på ett påtagligt sätt. Så gott som all personal anser att barn med Downs syndrom behöver denna träning för att utvecklas. Träningen bedrivs oftast enskilt tillsammans med en personal, det vill säga barnet tas ifrån barngruppen. Åtgärden utgår från det enskilda barnet och kopplas till teoretiska konstruktioner rörande olika delar i barnets utveckling. Man kan fundera över om denna träning skulle kunna ingå i den allmänna sociopedagogiska praxisen, det vill säga integreras in i vardagens vanliga aktiviteter, eller om den måste ges individuellt. Vidare kan man fundera över om de fördelar som den individuella träningen skapar för barnet väger tyngre än eventuella risker för barnet att bli utpekat som annorlunda, och bli betraktat som någon som inte tillhör barngruppen.

Personalens förhållande till kamratgemenskapen

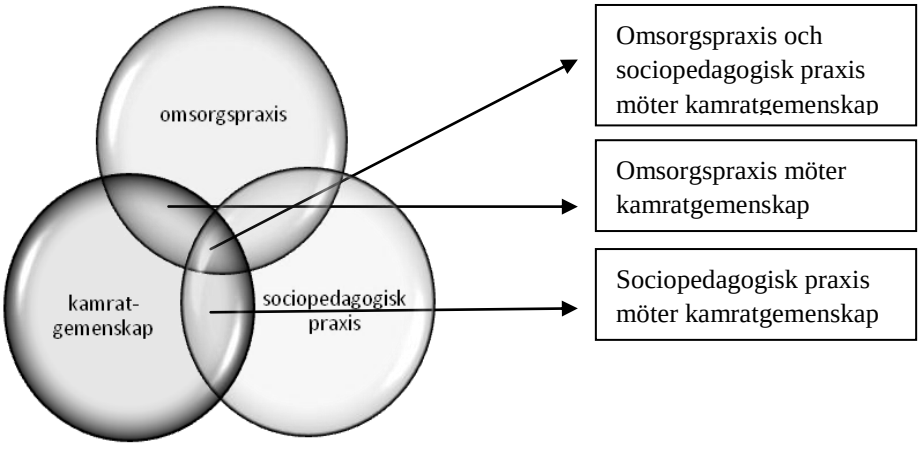
Generellt framgår av resultatet att personalen framför allt övervakade barnen när de lekte, men sällan gav dem stöd i leken. Det innebar att barnen själva fick hantera den gruppdynamik som uppstod. Barn som hade svårt att använda sin situationsberoende autonomi för att anpassa sig efter lekens krav hamnade ofta utanför.

Grupprocessen i barngruppen är till och från problematisk, och som alla andra grupper behöver lekande barngrupper ibland stöd för att kunna lösa konfliktfyllda interaktioner. Personal som vill verka för social delaktighet behöver kunna intervenera i gruppen så leken kan fortsätta utan att barn hamnar utanför den. Emellertid är närvaron av en vuxen i kamratgemenska-

pen problematisk, eftersom vuxna inte har någon roll eller position i den (Corsaro 2005). Det försvårar personalens möjligheter att gå in i leken och hantera den. Så frågan är hur de kan ge barn stöd utan att inkräkta på kamratgemenskapens viktigaste norm, att det är barnen som leder, bestämmer och styr sin lek och att ett centralt drag i kamratgemenskapen är att hålla vuxenvärlden på avstånd (ibid.).

Medlem i gemenskapsnätverket, men svårt att få inträde i lek

I förskolan finns två strukturer där vuxna har roller och positioner i förhållande till barn. Det är i omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis. (se figur 32).



Figur 32. De sammanflätade praxisarna i en förskola.

När personal försöker stödja barns sociala delaktighet i leken som omsorgsgivare, möter omsorgspraxis kamratgemenskapen. I sådana situationer övervakar omsorgsgivaren barn i leken så att ingen skadas. Observationerna i studien tyder på att övervakning skedde på avstånd från leken. Avståndet hindrade personalen att observera gruppdynamiken, förstå vad som skedde i leken mellan barnen och stödja dem i lekprocessen. Detta kan till exempel ses i förskola A där Arvid, Anders och Agnes hade svårt att använda sin situationsberoende autonomi och anpassa sina handlingar till kamratgemenskapen. Anders och Arvids delaktighetsprofiler indikerade att de hade många exkluderingar i kamratgemenskap, och Agnes delaktighetsprofil indikerar få situationer och kort tid i kamratgemenskap. Detta skulle kunna se annorlunda ut om personalen hade skapat ett fungerande lekstöd.

I mötet mellan kamratgemenskapen och omsorgspraxis kan barnen använda sitt agentskap till att protestera mot övervakningen. För att få ha sin lek ifred kan de stänga en dörr eller gömma sig bakom ett hörn eller under en

buske där omsorgsgivare inte kan se dem. I förskola C lekte barn ofta i ett hörn av gården, långt ifrån den övervakande personalen. Det innebär att en mer observerande hållning till leken behöver vara lyhörd och erkänna när barn vill bli lämnade ifred.

Den andra möjligheten vuxna har för att stödja barn i lek är att använda sin roll som lärare (se figur 32). Då möter sociopedagogisk praxis kamratgemenskapen, och läraren kan styra att barn leker, vad de leker och hur de leker (Tullgren 2004). I denna styrning använder lärarna olika tekniker. De kan vara författare, regissörer och/eller medspelare i leken (Janson 2004, 2007). Teknikerna kan öppna möjligheter för barn att komma in i leken genom att de tilldelas roller av läraren.

Denna vuxenmedierade strategi för med sig att barnen blir fokuserade på läraren. De vänder sig till henne i leken istället för till varandra, lyssnar in hennes förslag och följer dessa. Ett exempel på det finns i förskola C där barn flockades kring den lekande personalen och all uppmärksamhet riktdes mot henne. Detta medför att barn är med i leken på personalens villkor och inte på sina egna, och därmed kan denna typ av mediering störa kamratgemenskapen (Harper och McClunskey 2003). Causeon-Theoharis och Malmgren (2005) fann att om lärare använder sådan kontroll för att möjliggöra lek för funktionsnedsatta barn kan barngruppen uppleva sig påtvingad barnet och barnet kan bli ännu mer stigmatiserad.

I mötet mellan kamratgemenskapen och sociopedagogisk praxis kan barnen protestera mot lärarens medverkan i leken (Corsaro 2005). Detta kunde ses i förskola C när flickorna försökte hindra förskolläraren att komma in i deras lek. Men enligt de flesta observationer godtog barnen lärarens närvaro, följde hennes förslag och fann det roligt att leka med en vuxen. Det är dock inte en lek i kamratgemenskapen, utan i en gemenskap villkorad av sociopedagogisk praxis.

Detta resonemang antyder att personalen i förskolan behöver en specifik pedagogisk strategi vars syfte är att stödja barns sociala delaktighet i kamratgemenskapen. Den bör utgå från strukturen i kamratgemenskapen och samtidigt stödja enskilda barn på ett sätt som gör att alla barn kan ses som lekkamrater. Wolfberg et al (1999) har studerat detta stöd i gemensam lek mellan barn med och utan funktionsnedsättning.

> [T]hat the most important implication … is simply for adults to recognize and respect the existence of children's peer culture. Knowing that children have a sense of collective identity and that they construct a shared social world with its own rules and content may allow teachers to subtly enter into the process of supporting children's participation in the life of the group. This process might begin with being a sensitive observer and interpreter of the children's social world: its membership criteria, what's valued or disparaged in the group, personal alliances, social networks and interactive processes. Possessed with knowledge of what matters most to children, adults may be able to recognize and influence group processes in ways that foster the full participation

and membership of children with disabilities in their peer group (Wolfberg et al 1999 sid 82).

Wolfberg et al (ibid.) föreslår att lärarna i detta arbete behöver forma en ny roll. De beskriver rollen som sociokulturell tolk och guide. En sådan hållning, kallad ”tolkande intervention”, har även Janson (2007, 2008) prövat i vissa förskolor.

Men införandet av pedagogiska interventioner kommer att färgas av den lokala korporativa agensen, och för att interventioner ska vara framgångsrika bör detta beaktas. Det behövs därför mer forskning inte bara om hur rollen som sociokulturell tolk kan stödja barns gemenskap i lek, utan även hur denna hållnig kan anpassas till den specifika förskolans lokala strukturer.

Barn utan medlemskap i kamratgemenskapen

Barns gemenskap verkar bestämmas av att de delar en verklighet, och på förskolorna består denna verklighet av gemensamma erfarenheter av samma omsorgs- och sociopedagogiska handlingsutrymmen, det vill säga de praxisar som villkorar deras vardag. Alltför få gemensamma upplevelser av samma strukturella verklighet verkar hindra dem från att bli medlemmar i barngruppen som primär agent. I förskola B, C och D uppfattades inte barnen med Downs syndrom som primära agenter i den stora barngruppen, och därmed inte som några man ville dela sin lek med.

Om detta antagande är riktigt ligger personalens ansvar för att möjliggöra barns medlemskap i kamratgemenskapen i att skapa stukturer som låter alla barn vara inneslutna i samma omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis.

Slutsatser angående barns sociala delaktighet i förskolan

I studien påvisas relationer mellan strukturer och agentskap som antas villkora barns sociala delaktighet. I studien visas även vad som antas vara social delaktighets struktur och vad fenomenet kan göra i kraft av sin natur.

Delaktighetsstrukturen analyserades genom retrodiktion. I denna strukturella analys kunde fyra objekt abstraheras. Objekten var ”*tillhörighet till förskolan”, ”interpersonell interaktion som leder till vidkännandehandling”, ”engagemang”, och ”situationsberoende autonomi*”. De interna relationerna mellan objekten antogs utgöra delaktighetsstrukturen, som möjliggör att roller kan koordiners och samhandling kan ske i aktiviteten. Likaså gjordes en kausal analys då mekanismer abstraherades genom retroduktion. Den som antogs producera delaktighetsstrukturen var erkännandemekanismen. Denna produktion villkoras av relationen mellan praxis och personalgruppens korporativa agentskap.

Relationen mellan praxisar och personalgruppens korporativa agentskap påverkas av personalens syn på förskolebarn och deras behov, det vill säga

personalgruppens barnperspektiv. För att barn ska kunna vara socialt delaktiga i samma aktiviteter måste de vara inneslutna i samma praxis. Det verkar vara möjligt om förskolebarn ses som *snarlika med snarlika behov*. Då organiseras omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis så att alla barns erbjuds liknande handlingsutrymmen, och får därigenom gemensamma erfarenheter. Sådant organiserande verkar även vara nödvändigt för att barn ska bli medlemmar i barngruppen som primär agent och socialt delaktiga i gemensam lek.

En annan angelägen relation mellan praxis och korporativt agentskap som påverkar barns sociala delaktighet är hur personalgruppen betraktar barn i barnrollerna, det vill säga *personalgruppens förhållande till barnets perspektiv*. För att praxis ska möjliggöra att social delaktighet uppstår i de flesta situationer krävs ett stort handlingsutrymme med många frihetsgrader. Detta verkar vara möjligt om *barn i barnrollerna definieras som aktör*.

Värdet av förklaringsmodellen

Genom att utveckla en förklaringsmodell för social delaktighet, med utgångspunkt i kritisk realism, var det möjligt att tillföra ett nytt perspektiv på barns sociala delaktighet i förskolan. Perspektivet skiljer sig från tidigare forskning genom att det lyfter fram hur man på varje förskola skapar lokala strukturer som påverkar barns möjlighet att vara socialt delaktiga i förskolans veksamhet.

Modellen utgår från antagandet att social delaktighet är ett komplext fenomen. Den omfattar hur strukturer inverkar på förskolans verksamhet, och hur dialektiken mellan strukturer och agentskap ger upphov till mekanismer som producerar social delaktighet respektive social exkludering i konkreta situationer.

En förklaringsmodell av detta slag bidrar till att avgränsa och begripliggöra en del av verkligheten. I detta fall tillför modellen ett sätt att sätta fokus på social delaktighet och dess problem. Modellen är framtagen för ett praktiskt syfte, det vill säga för att nå en djupare förståelse av barns sociala delaktighet. Modellen kan ses som en ”byggnadsställning”, som gör det möjligt att röra sig mellan olika sociala nivåer. Den säger däremot inget om vad man ser på de olika nivåerna. Detta är en empirisk fråga. Den empiriska undersökningen illustrerar nivåförflyttningarna under bearbetning och analys, och det är härigenom som modellens värde blir tillgänglig för närmare granskning.

Förklaringsmodellen omfattar ett antal preciserade begrepp och relationer mellan dessa begrepp. Med hjälp av denna begreppsstruktur har social delaktighet undersökts och förklarats. Som institution styrs alla förskolor av en överordnad, formell struktur – förskolans läroplan. På varje enskild förskola kommer personalgruppen att tolka denna formella struktur, och utifrån tolk-

ningen skapa sin vardagliga omsorgspraxis och sociopedagogiska praxis. Centralt i dessa praxisar finns personalgruppens uppfattningar om barn, både med avseende på hur man ser på barn som medborgare och hur man ser på barns inflytande.

Två olika barnperspektiv har framkommit: ”*barn som snarlika, med snarlika behov*” och ”*barn som olika, med olika behov*”. Förskola A är ett exempel på en förskola vars verksamhet grundas i barnperspektivet barn som snarlika. Konkret framträder detta i att de dagliga aktiviteterna organiseras så att alla barn kan delta i dem. På så sätt kan alla barn bli socialt delaktiga i samma aktiviteter, och därigenom också sedda som primära agenter i kamratgemenskapen.

Förskola B, C och D är exempel på förskolor vars barnperspektiv utgår från uppfattningen barn som olika. Här organiseras olika praxisar för olika grupper av barn. I en sådan organisering särskiljs barnen från varandra, och de blir inte primära agenter i samma kamratgemenskap.

Social delaktighet påverkas även av hur personal bemöter barn i konkreta situationer. Det är detta som har studerats empiriskt och analyserats med utgångspunkt i modellen. Här påvisas hur man uppfattar barns sociala delaktighet i termer av barns inflytande, det vill säga hur man ser på barnets perspektiv. Tre olika barnroller framträdde inom de båda praxisarna: ”*barnet som aktör”, ”barnet som individuellt subjekt”* och *”barnet som kollektivt subjekt*”. Synen på barnets inflytande avgör barnets handlingsutrymme genom att det omfattar olika frihetsgrader och handlingarna får därmed olika möjlighetskostnader.

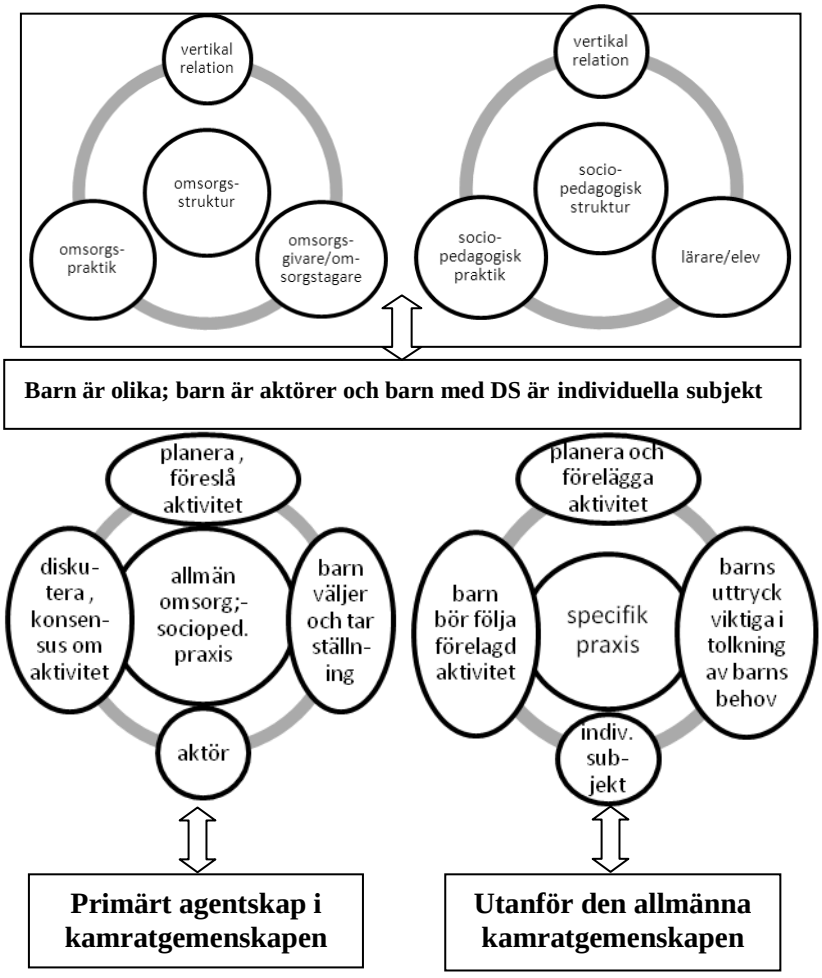
Personalgruppens konstruktion av barnet, så som det framträder genom den empiriska undersökningen, kan betraktas som ontologiska modeller som strukturerar det korporativa agentskapet på varje förskola. Det innebär att agentskapet innehåller interna relationer mellan objektet ”*barnperspektiv*” och objektet ”*uppfattningen om barnets perspektiv*”. (På goda grunder kan man anta att det finns många fler objekt i strukturen som skapar korporativt agentskap, men dessa har inte studerats i denna studie).

Genom att använda förklaringsmodellen i den empiriska undersökningen är det nu möjligt att återvända till modellen och göra antagandet att relationen mellan *barnperspektiv* och *uppfattningen av barnets perspektiv* är en generell struktur, som formar villkoren för aktiveringen av erkännadenmekanismen respektive reifikationsmekanismen. Det korporativa agentskapet, så som det framträtt i den empiriska undersökningen, kan sammanfattas i följande tabell.

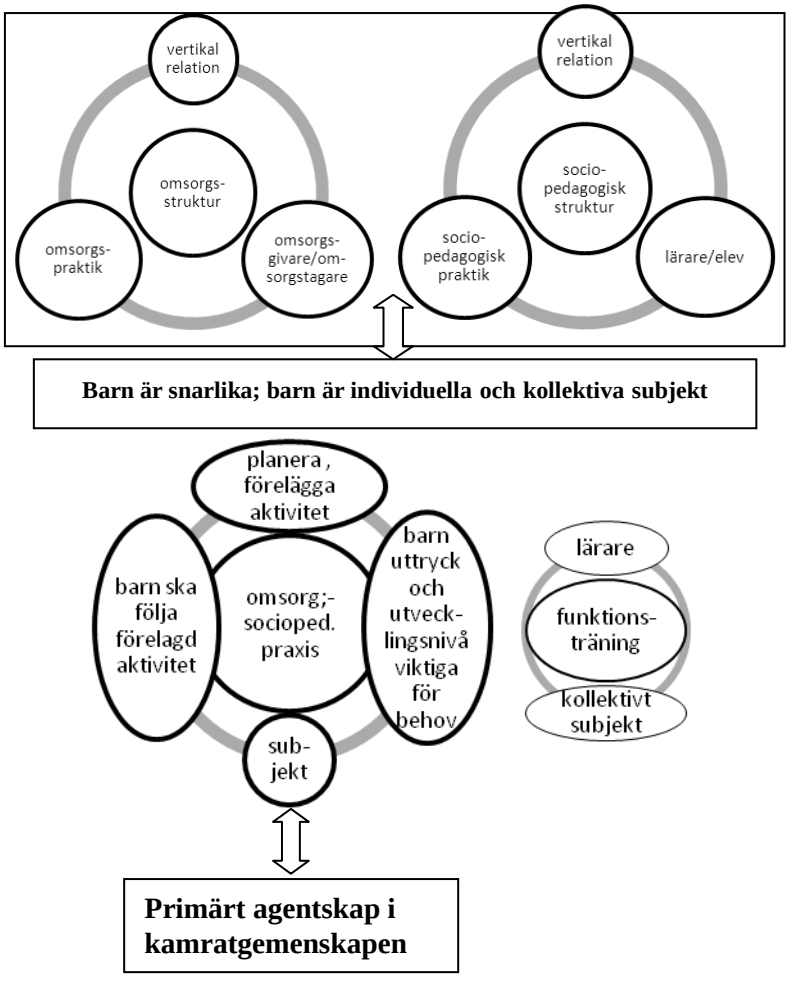
		Personalens barnperspektiv	
		Barn är snarlika	*Barn är olika*
Personalens uppfattning av Barnets perspektiv	*Kollektivt subjekt*	Förskola A	Förskola D
	Individuellt subjekt	Förskola A	Förskola B Förskola C barn med DS
	Aktör		Förskola C

Tabell 11. Det korporativa agentskapet.

Det korporativa agentskapet och dess utfall i form av praxis kan nu placeras in i modellen över förskolans strukturer. Personalgruppens korporativa agentskap tolkar de formella strukturerna utifrån agentskapets normativa ståndpunkter om vad barn är och vad barn behöver. Utfallet kan ses i form omsorgspraxis och sociopedagogisk praxis, vilka villkorar barns handlingsutrymmen och hur erkännande och reifikationsmekanismen genereras. På så sätt kan varje förskoleavdelnings lokala strukturer illustreras, vilka skapar förskolans delaktighetsmiljö. Nedan visas förskola C:s och A:s delaktighetsmiljöer.



Figur 33. Delaktighetsmiljö i förskola C.



Figur 34. Delaktighethetsmiljö i förskola A.

Giltighet och överförbarhet

I detta avsnitt diskuteras avhandlingen och dess resultat utifrån frågor om giltighet och överförbarhet. Överförbarhet gäller studiens applicerbarhet på andra fall. Giltighet gör anspråk på att förklaringsmodellen belyser villkor för emergens av för barns sociala delaktighet.

I avhandlingen görs en åtskillnad mellan händelser och mekanismer. Mekanismer, till skillnad från händelser, kan inte observeras. De måste härledas ur händelserna. För att kunna göra det krävs att ontologiska antaganden, epistemologi och metodologi är förenliga. Denna förening ska ha framskrivits på ett ingående sätt så att läsaren kan bedöma dess giltighet. Det innebär

att de argument som ligger till grund för förklaringsmodellens konstruktion antas vara och kan följas på ett transparent sätt. Likaså bör det vara tydligt hur modellen har prövats i den empiriska studien, och hur denna prövning resulterade i att relationer som villkorar erkännandemekanismen kunde identifieras

För att läsaren ska kunna göra en giltighetsprövning är det även viktigt att forskaren presenterar sitt ontologiska perspektiv. Det ger en förståelse av de teorier jag väljer och vad jag grundar min forskning på. Jag utgår från en kontextuell världsbild (Pepper, 1942). I denna antas att verklighet är föränderlig och svårfångad, och inte förstås på annat sätt än genom en analys av den komplexa helheten (Lundegård, 2004). Denna världsbild är förenlig med mitt ontologiska antagande om att människan har en medfödd, biologiskt grundad socialitet, det vill säga ett fundamentalt behov av att ”höra till”, och att hon för sin överlevnad är beroende av den sociala omgivningen. Det är utifrån denna ontologiska utgångspunkt jag har undersökt villkoren för förskolebarns sociala delaktighet.

Valet av kritisk realism betraktar jag som förenligt med en kontextuell verklighetsuppfattning. Med utgångspunkt i den kritiska realismens perspektiv om att den sociala verkligheten består av relationer och dess begreppsbildning kring emergens och struktur och agentskap har förklaringsmodellen för barns sociala delaktighet skapats. Förklaringsmodellen ligger till grund för valet av metodologi. Denna har beskrivits som en jämförande flerfallsstudie med etnografiska observationer som dokumenterats i fältanteckningar. Detta metod- och teknikval ger trohet mot den studerade kontexten, det vill säga minimalt ingripande i kontexten, och detaljrikedom i återgivandet av den. Arbetet med att bearbeta och analysera data har visat att modellen är applicerbar på empirin. Teoretiskt relevanta uttalanden om de studerade avdelningarna har möjliggjorts. Om den empiriska tekniken är godtagbar ur tillförlitlighetssynpunkt (jfr redovisningen kap 4) kan därmed studien antas ge giltiga beskrivningar av delaktighetsvillkor och delaktighetsmönster i de enskilda fallen.

Studien medger inte generalisering på statistisk grund, eftersom urvalet inte är representativt för någon definierad population. Frågan är då vilken giltighet utöver de studerade fallen resultatet har. Min slutsats är att giltighetsanspråket inte gäller det empiriska materialet utan förklaringsmodellen. I den empiriska tillämpningen visar modellen hur en intern relation i det korporativa agentskapet, mellan synen på barns plats i samhället (*barnperspektiv*) och synen på deras inflytande (*föreställning om barnets perspektiv*), sätter villkor för erkännandemekanismen och därmed för barns sociala delaktighet. Denna slutsats är analytisk och det är den jag betraktar som överförbar – en analytisk generalisering (Yin 2007). Som sådan kan den överföras till och prövas på andra kontexter (organisationer, platser) där man verkar för barns sociala delaktighet. Förklaringsmodellen kan då tjäna som en pragmatisk brytningsteori (Gustavsson 2011), dvs. en teori som har syftet att vidga per-

spektiven på den vardagliga verkligheten. ”Jag ser något annat än du. Men det jag ser kan också du se” (ibid. sid. 233). Vad sådan perspektivvidgning kan tillföra är blottläggande av de latenta krafter som främjar respektive hindrar social delaktighet. Ett villkor är dock att läsaren eller användaren tar ställning till förklaringsmodellens substans och ontologiska utgångspunkter, och uppfattar dessa som fruktbara i analysen av förutsättningar för social delaktighet. Slutsatserna kan då bli kontextöverskridande och ha rekonstruktiv giltighet (Fritzell 2009).

Avslutning

Av Sveriges invånare är två miljoner barn. Att tillförsäkra dem goda uppväxtvillkor i enlighet med FN:s konvention om barns rättigheter är en viktig samhällsfråga

Artikel 12 i FN:s konvention om barnets rättigheter handlar om barnets rätt att säga sin mening i frågor som rör dem och få åsikten beaktad i förhållande till ålder och mognad. Andra artiklar påpekar att barnet har rätt till gemenskap och att delta i lek, vilket innebär att barn ska få vara delaktiga i vardagslivet. I praktiken har det visat sig vara svårt att följa och att implementera konventionen i samhällets organisationer för barn. I barnkonventionen finns ett spänningsförhållande mellan olika perspektiv. Dels behöver barn omsorg och skydd (artikel 3) och dels är barn en aktör och deltagare (artikel 12). Här gäller det för verksamheter, såsom förskolan, att kunna balansera dessa diametralt olika perspektiv till varandra, det vill säga bedöma barnets behov i förhållande till barnets aktörskap. Detta innebär att barn är utelämnade till vuxnas attityder till och föreställningar om barn när det gäller rätten att få göra sin röst hörd och få möjlighet att vara socialt delaktig i verksamhetens aktiviteter.

I det implementeringsarbete av barnkonventionen som har genomförts i Sverige har det slagits fast att alla myndighetsbeslut som inverkar på barn ska ta hänsyn till barns delaktighet och till barns bästa. Inrättandet av myndigheten ”Barnombudsmannen” var ett led i att övervaka efterlevandet av barnkonventionen. ”Barnombudsmannen” genomför vartannat år sedan 1995 en enkätundersökning med syfte att kartlägga hur Sveriges kommuner arbetar för att implementera barnkonventionen. Resultaten visar att det finns en hel del arbete kvar att göra, och de stora utmaningarna är att omsätta beslut i styrdokument till praktik och handling. Det vill säga de flesta kommuner är överens om vikten av innehållet i barnkonventionen, men vet inte hur de ska genomföra delaktighetskraven i praktiken.

Det finns en tydlig relation mellan samhällets föreställningar om barn och hur barns delaktighet utformas. Föreställningarna påverkar maktförhållandet mellan vuxna och barn, och därigenom också barns möjligheter att vara socialt delaktiga på samhällets arenor (Moses 2008). Föreliggande studie visar

hur samhällets föreställningar om barn genom superveniens påverkar förskolans personalgrupper när de organiserar strukturerna i förskolan. Personalgruppernas normer och värderingar både möjliggör och hindrar barn att bli socialt delaktiga i förskolans verksamhet. Detta blir ännu tydligare om barnen har en diagnos, som Downs syndrom. Diagnosen förstärker attityder och föreställningar, eftersom personalgruppen blir tvungen att organisera strukturerna efter en tydlig funktionell skillnad. Avhandlingen har visat att denna organisering kan utgöra ett klart hinder för barns sociala delaktighet. Relationen mellan barns agentskap och förskolans strukturer kan innebära att barn strukturellt segregeras från varandra, vilket försvårar social delaktighet i gemensamma aktiviteter. Relationen mellan agentskap och struktur kan också innebära att barns åsikter inte erkänns. Barnkonventionens krav på social delaktighet för barn i förskolan kräver att kommunerna blir varse vad social delaktighet är för slags fenomen, och vad som krävs för att social delaktighet ska uppstå i interaktioner i förskolan.

Denna avhandling visar att barns sociala delaktighet inte på ett självklart sätt uppstår bara för att förskolan föreläggs att implementera delaktighet i dess verksamhet. Den visar även att det inte finns några enkla lösningar för hur delaktighet kan genomföras. Delaktighet börjar i vuxnas syn på barn, och därmed också i vuxnas syn på sig själva. Dessa människoperspektiv är föreställningar som finns i samhället, vilka både avspeglar och förändras med tidsandan. I dagens individualistiska samhälle är det lätt att delaktighet ses som en egenskap. Delaktighet förläggs till barns förmåga att på ett empatiskt sätt ta plats och låta sin röst höras, och delaktighetssvårigheter förklaras med barns tillkortakommanden. Avhandlingens resultat visar att fokus bör flyttas från barnen till de vuxna för att kunna förklara villkoren för barns sociala delaktighet, och hur dessa villkor kan påverkas. Även komplexiteten i fenomenet har påvisats. Ökad förståelse för denna komplexitet kan vinnas genom att rikta uppmärksamhet mot dilemman som uppstår i förhållandet mellan den offentliga sektorns styrning och de lokala verksamheternas tolkning och utförande. Denna avhandling försöker bidra till en sådan förståelseökning men mer forskning behövs om relationen mellan formella strukturer och personalgruppens agentskap, och hur denna relation inverkar på villkoren för barns sociala delaktighet.

Summary

Background

This thesis seeks an explanation for the phenomenon of children's social participation in pre-school activities.

‘Participation for children’ became a familiar term with the introduction of the Convention on the Rights of the Child in 1989. This caused researchers to become interested in the concept. Researchers study how participation affects children when participation is implemented in different contexts, but the meaning and content invested in the concept of participation varies widely.

Through the ratification of the Convention, the concept of participation became a political term. This led to participation becoming a central concept in the curricula. In these, the concept is taken as a norm, and there are implied expectations about how the norm is to be understood and translated into practice.

Participation is today a term that is widely used both in research and in politics. The term is used in a way that makes participation seem like a self-explanatory concept, a concept that everyone understands and thinks about in the same way. But that is not the case. Categorization of research studies on children's participation has shown that participation encompasses different ideas. This shows that the term needs to be defined and analysed critically, not least when it is used in scientific and political contexts.

Participation is a social process, and these processes give the concept different meanings. Three main perspectives emerged during categorization. The first meaning, *'participation in the role as citizens* ', is about political or public participation. Children should be involved as advisors in public decisions, which can give the experience of having influence in social decisions. In the second meaning, ‘*participation in the control of one’s own life* ', it's all about personal participation. Children should be involved in important decisions concerning their own lives, which can give a sense of having influence over things that affect the self. The third meaning ' *participation in everyday life* ', encompasses two diametrically different approaches-individual participation and social participation. '*Individual participation* ', is about being engaged in the performance of an activity. '*Social participation*' is about the child's experience of belonging to a community, and doing something together with others.

The focus of this thesis is on ' *social participation in everyday life* ', and is based on an ontological assumption. This is that humans have an innate, biologically-based sociality, a fundamental need to ‘belong ', and are dependent for their survival on the social environment. It is against this ontological background that the study explains social participation. In the study, social participation is defined as something that occurs in the interaction

between people who are in a specific context. This means that social participation is localized in the dialectic between the structures of the context and the actions of the individuals. In order to explain social participation, both a theoretical, concept-defining study that takes into account this dialectic, and an empirical investigation, are required. Furthermore, there is an assumption that the functional differences between children highlight and reinforce attitudes and conditions prevailing in the pre-school. This can facilitate the examination of social participation, and therefore children both with and without Down's syndrome are involved in the study.

Structure of the thesis

The opening chapter deals with previous research on children's participation, specific research on the social participation of children with and without disabilities in pre-school, and research on how pre-school structures affect its practice. This is followed by a theory chapter dealing with the thesis' scientific theory, critical realism. Using concepts from critical realism, a model for explaining social participation is constructed. Then, the empirical study is presented as a multi-case study with observations of children in pre-school. Field notes from observations are processed and analyzed. Thereafter, the results from pre-school departments are described, both separately and in comparison with each other. The thesis ends with discussing conclusions from the results, as well as the validity and broader applicability of the thesis.

A critical realistic point of departure

The ontological and methodological basis of the thesis is a critical realist perspective. The ontological cornerstone of critical realism is the idea that theoretical concepts, interpretations and explanations of the world are in some way associated with the fact that social reality is differentiated and stratified. However, there is always a barrier between the object being studied and the study and knowledge of that object. The only way to get past the barrier is to study the impact of the object on reality, and to conceptualise these effects. The result is never exact, but neither is it completely taken out of the blue. There is always some relationship between the result of a study and the real object, and in the best cases, this relationship is reliable.

Critical realism is a scientific theoretical approach, in which the relationship between structure and agency is central. It can thus clarify the relationship between the structural conditions and the individual's freedom of action, and how social participation can arise in this relationship. Critical realism emphasizes the need to anchor the study object in an ontology. The answer to the ontological question ' what is needed for social participation to exist? ' helps to define concepts so that an explanatory model for social participation in pre-school can be created.

Concepts

The explanatory model is built from concepts that are related to each other. The concepts and relational assumptions are taken from critical realism. Through the concepts, a particular thought content can be abstracted and clarified, which allows the basic characteristics of the social reality to be interpreted and made intelligible. The relationships between the concepts represent a design that explains how a phenomenon, such as social participation, occurs in reality. The concepts that are central in the thesis are: relationship, structure, agency, emergence, mechanisms, roles, positions, and freedom of action.

A structure is defined as the internal relationships between different objects. These objects can be social phenomena. The relationships between the objects create a force that allows a phenomenon to emerge. The objects give the phenomena its quality and constitution. Social structures consist of internal relationships between objects: roles, positions and associated practice. The freedom of action varies between different roles. Some have more degrees of freedom and thus lower opportunity costs of action than others. This creates a vertical relationship between the role holders.

Structures are created, reproduced or transformed by the agency of individuals. Established structures precede and set conditions for agency. Structure and agency are not entirely separable in reality, but to be able to study their relationship, it is necessary to distinguish analytically between the collective behaviour of the agency and the conditions that the structures allow. Both structures and agencies produce mechanisms, which make things happen in the world. The mechanisms in the structures are activated by agencies and produce phenomena and events such as social participation. The outcomes of the mechanisms can thus be studied, while the mechanisms and emergence are hidden under the observed surface.

To identify the mechanisms that enable social participation and social exclusion, a causal analysis by retroduction was conducted, and to find the object whose internal relationships creates the structure of social participation a structural analysis by retrodiction was conducted. These analyses involve a thought process that reconstructs the fundamental conditions for something to be what it is. The mechanisms that were abstracted were assumed to be a recognition mechanism, which can produce social participation, and a reification mechanism, which can produce social exclusion. The objects that were abstracted and formed the structure of social participation were assumed to be '*belonging to the pre-school* ', ' *interpersonal interaction leading to acknowledge*, ' *commitment* ' and ' *situational dependent autonomy* '.

Thus, it is not the events that are the focus of the study i.e. the expressions of social participation and social exclusion that can be seen in action in pre- schools, but the structures that condition the actions, the mechanisms that produce the events and the emergence that underlies that which is im-

mediately observable. These may explain the observed events, make sense of their characteristics, and thus enhance the understanding of how to influence and change them.

Explanatory model for social participation

The explanatory model consists of three social levels - institutional, inter-individual and individual level. At the institutional level, the explanatory model defines the key relationships between the preschool's formal structures (curriculum) and the agency of the personnel. The pre-school curriculum is based on care, teaching, upbringing and play. It conditions the personnel group's corporate agency when the personnel create the pre-school's local structures, practice of care and practice of socio-pedagogic and relationship to the children's peer community. These practices are social structures consisting of internal relationships between staff roles and child roles, role positions and associated care and socio-pedagogy, in which the pre-school's activities are carried out. Children live in these structures, and their primary agency reproduces these structures when they create their peer community.

At the inter-individual level, interactions are in focus and these are affected by the individual's intentions. The intention at the individual level emerges as a desire for and a sense of social participation in a shared activity. Feeling activates one of the social structures, practice of care, practice of socio-pedagogic or peer community, allowing the individual to take on a possible role. She wants this to be recognized by the Other. The Other assesses the situation, and develops intentions which emerge as a response. The response activates either the recognition mechanism or the reification mechanism, and the outcome of the mechanisms can be observed in terms of social participation or social exclusion. Social participation allows roles to be co-ordinated, such that joint action can occur in an activity. Social exclusion prevents role coordination, and excludes the individual from the activity. The model also indicates that the situations where interaction occurs are influenced by the pre-school's structures, in that they limit the freedom of action by preventing certain actions and allowing others.

Purpose and research questions

The aim of the thesis is to explain the phenomenon of children's social participation in pre-school. The explanation is achieved through construction of an explanatory model based on the aforementioned ontological assumption and concepts from critical realism, as well as an examination of how social participation is constituted in practice and how the mechanisms are activated there.

With the explanatory model as a starting point, an empirical study of children's social participation in pre-schools is made. This is performed in order to test the model in practice, and to examine how social participation

emerges, i.e. how recognition and reification act in the social interaction between pre-school teachers and pre-school children.

The empirical study can be broken down into a number of questions:

- What are the forms of the structures in the study's pre-schools?
- What is the relationship of the staff to the children's peer community?
- How are children's social participation patterns formed in relation to the pre-schools' different structures?
- How are, specifically, the participatory patterns of children with Down's syndrome, formed in relationship to the pre-schools' different structures?
- How can the relationship between children's social participation patterns and the structures of the individual pre-school be understood?

Methods

The empirical study is designed as a case study, where four departments in each pre-school are treated as individual cases. The pre-schools have children with Down's syndrome who are between 4 and 5 years old. In each department the staff selected, in addition to the child with Down's syndrome, three more children between 4 and 5 years old without Down's syndrome for the study. They also selected two out of the staff group to participate in the study. The study included 16 children (five with Down's syndrome) and five staff. The pre-schools were given the names of pre-school A, B, C and D.

Data collection was done through observation of the children, two days per child. At the same time, field notes were taken about what happened with and around the children. During the observations, the duration of every situation the children were involved in was recorded. Conversations with personnel were also held and these conversations were sound recorded.

The field notes were processed in different ways within the framework of the explanatory model of social participation. The conversations were listened to and relevant parts transcribed.

Result

Organization of practice in the pre-schools' social structures

The personnel group organizes the practice of care and practice of socio-pedagogical functions by structuring the day into various activities. These activities were analyzed from the field notes. The selection of activities was found to vary very little between the departments. In the practice of care, all departments organized meal times, rest, undressing and getting dressed, hygiene, comfort and closeness, caring conversations and caring play. In practice of socio-pedagogic, all departments organized planned activities, educational play, social training, tidying, and conflict resolution. Departments in

pre-schools A and C also organized educational conversations. However, the activities were carried out in different ways. The organization and carrying through of activities reflected the local structures of the specific pre-school.

An underlying cause of how the staff group organized their practice seemed to be how they defined pre-school children and their needs. Here it became apparent that functional differences were significant. Early in the thesis, it was assumed that the functional differences between children could have an impact on participatory processes. The result of the personnel group's definition of children and their needs suggests that such differences had relevance in practice. Two ways of relating to children could be observed.

In the departments of pre-school A, pre-school children with and without Down's syndrome were regarded as similar, with similar needs. This meant that the personnel group arranged care practices and socio-pedagogic practices so that all children could use their situational autonomy when they were offered activities. This meant that the children and their actions were controlled by the same structures, and thus that the children were given the opportunity to be socially involved in the same activities.

In the departments of pre-schools B, C and D, the personnel regarded children with and without Down's syndrome as different, with different needs, and the children were categorised into different groups. The personnel group structured different practices for the groups, and organized the activities according to the needs of the groups. This meant that children with and without Down's syndrome were separated structurally from each other, and their actions came to be conditioned by different structures.

Children with a diagnosis were, as we have seen, regarded as similar to other children in pre-school A. In the other pre-schools they were regarded as children in need of special assistance, and therefore had to be treated in a particular way. This last can be explained by the diagnosis containing an aspect of social construction. This indicates that a diagnosis is never a neutral consequence of biological factors, but is also identity-forming. Norms, beliefs and experiences shift the understanding of a diagnosis into the social and cultural field, i.e. the way a diagnosis is understood. The diagnosis thus has its own power. It fixes the standard for healthy and sick, normal and abnormal, and expected or accepted behavior. For this reason the power of the diagnosis affects how personnel regard children with a diagnosis. It creates the institutionalised image of what is normal and what is abnormal, and how the deviant can be identified and managed.

This process can be important for children's opportunities for social participation in the peer group. The results indicate that social participation in the same practice of care and practice of socio-pedagogic is a pre-requisite for a child to become a member of the children's group as the primary agent. This membership means that children are included in the peer community, is conditional upon its structure, and enables social participation in the chil-

dren's collective games. The results thus indicate that the personnel's definition of pre-school children and their needs, and thus how they organize structures, is of crucial importance for the child's participation in the peer community, and thus their opportunity to be a playmate, have playmates and possibly even a friend.

Child roles and their positions in relation to adult roles

The results also show that the interaction between the children and staff of the various departments had different characters, which also affected how practice was organized and conducted.

In practice of care there are internal relationships between the child roles of care-seekers and care-receivers, and the personnel role of care-providers. In practice of socio-pedagogic the internal relationship is between the child role of pupil and the staff role of teacher. The relationships between children's roles and staff roles in both practices are vertical, where the personnel have a position of authority in relation to the children. This means that personnel in the role of teachers and caregivers have lower opportunity costs and greater degrees of freedom than children in the roles of care-receivers and pupils have. In interactions with children, this may mean that the personnel have a stronger mandate to admonish children and educate them, and that children are expected to acquiesce to this. This is noticeable in pre-schools A and D when the reification mechanism is activated if the children do not want to participate in the planned activities. Their actions are ignored, and they are persuaded by the personnel to join in. But in pre-school C, the results showed that when children opposed the personnel's activity proposals, their opposition was recognised, they were listened to and a solution was sought that everyone could accept. This shows that the interaction between personnel and children could be handled in different ways, even though the relationship is structurally vertical.

The difference seems to depend on how the personnel group defines children's roles within the various practices. Children can be seen as subjects, i.e. as being subject to influence, or as agents, i.e. someone to seek dialogue and consensus with. These roles are based on completely different ontologies of what a child is. In the subject perspective, children are regarded as ' becomings '. They are under development, a person in the making, who is being formed and needs guidance in their development. In the agent perspective, children are ' beings '. They are something here and now, citizens with rights to express their views and have a say in decisions. None of the pre-school departments has a purely one-sided definition of children's roles, but it is noticeable that one of the definitions tends to be more prominent than the other. It is this dominant view of children which conditions how practice is organized, and how the size and nature of the action space is determined.

The subject perspective has its roots in theories of psychological development. Children's functionalities and abilities are assessed according to a normative scale, and they are expected to attain age-specific development goals. To achieve these goals, the child is deemed to need care, education and upbringing. The results suggest that there are two variants of the subject perspective in the pre-schools of the study.

The difference is that in one variant has a more collective perspective on how children should be taken care of and nurtured. A child's needs for comfort and closeness are answered quickly and in a similar way. Sociopedagogically, the children are presented with planned activities, which they should perform in order to develop. In the second variant, the starting point for the personnel is the signals coming from the child. There is an individualised perspective on how care and teaching to be given to the children. The children's personalities, character traits, inclinations and talents are important and affect the personnel's interpretation of the situation and how they respond to the each child's expressions. In care, a response can come quickly or with a delay, and attention is given in more varied ways. In sociopedagogy the children are assigned to tasks, but these are adapted to the children's abilities and educational conversations occur during implementation.

A child in the role of *agent* is considered to be able to choose, stick to their choice, take a position on an issue, have an opinion that they can communicate and argue for, and achieve influence over their lives. They have their own experiences and levels of understanding, which they use in interactions. The child as agent is expected to participate in, influence and be influenced by the social and cultural world they live in. In relation to personnel, it is envisaged that children use their own views and actions to affect the care and socio-pedagogy.

These different roles condition the actions of children in different ways. The results indicate that if children are defined as a collective subject, the recognition mechanism is activated if children follow instruction from the personnel, while the reification mechanism appears to be activated if they show that they do not wish to participate. When a child is defined as an individual subject, this appears to affect the mechanisms in a different way. The recognition mechanism is activated if the child indicates that it will engage in the personnel’s activities. If they show a different desire, it seems to activate the reification mechanism and the personnel try to persuade them to take part. If the children maintain their lack of interest the recognition mechanism appears to be activated and the children are allowed to opt out of the activity. This interplay between the reification mechanism and the recognition mechanism in these situations is subtle, and how the child actions are conditioned can only be seen in practice. If persuasion results in children agreeing to participate in the activity, or if they stand firm and thus remain outside the activity, is thus something that cannot be predicted.

In the role of agent, the results suggest that children's actions are conditioned by the recognition mechanism being activated both when they follow staff instructions, are protesting against these or offer their own proposals. The recognition mechanism is easily activated, giving the children great freedom of action and hence potential for social inclusion. This means that the children get more degrees of freedom to act in interactions with staff, and their opportunity costs for protesting will be lower compared with children who are defined as subjects, particularly as collective subjects.

Conclusions regarding children's social participation in pre-school

The situation in which the interaction and the actions of the individual occur, are conditioned by the pre-school's structures. The conditions have been shown to have a significant impact on the activation of the recognition mechanism, and thus on the emergence of social participation. Important relationships between structure and agency that allow children's social participation in collective activities of the pre-school have been identifies in the study, as well as what social inclusion is and what it can do by virtue of its nature.

Through a structural analysis by retrodiktion, four aspects of social participation could be abstracted. These aspects were taken to constitute the structure of the phenomenon, and define the basic properties of and nature of social participation. The aspects were '*belonging to the pre-school* ', ' *interpersonal interaction leading to acknowledge*, ' *commitment* ' and ' *situational dependent autonomy* '. Internal relationships between these objects allow the emergence of social participation, which with its own generative force can coordinate roles and produce co-operative activity.

An important relationship between structure and the personnel group's corporate agency is affected by the staff's approach to pre-school children and their needs. This can be termed the personnel's child perspective. In order for children to have the opportunity to be socially participated in the same activities, they must be encompassed by the same practice. This seems to be possible if pre-schoolers are seen as similar, with similar needs. This child perspective will enable staff to organize practice of care and practices of sociopedagogic so that all children can be made subject to the same practice, offered the same freedom of action, and thereby have shared experiences.

This type of organisation also seems to be required to allow children to become members of the child group as primary agents. In this way they become members of the peer community and are given the opportunity for social participation in communal plays.

Another important relation between structure and agency is affected by how the personnel group views children in the role of care recipient or pupil, and how the freedom of action of the children is shaped by this. This can be described as the relationship of the personnel group to the child's

perspective. In order for the practices to allow social inclusion in most situations, a large room for maneuver with many degrees of freedom is required. This seems to be possible if the child roles are defined as agents. If this is done, the actions of the children will often activate the recognition mechanism, and social participation will arise in the situations.

The inference that the child perspective and relationship to the child's perspective of the personnel group are important for the practical realization of social participation can be seen as a general conclusion. This can be applied to other contexts where the aim is to promote the social participation of children. The explanatory model can in these contexts be employed as a pragmatic assay, through which the forces that promote and hinder social participation can be traced. A pragmatic assay aims to provide new and broader perspectives on everyday reality. By applying the model one can examine one's own practice and identify potential obstacles to social participation. It can also be used as a basis for further research, in which further constructions of child perspectives and relations to child's perspectives can be identified.

Referenser

Alderson, P. (2000). School Student's views on School Councils and Daily Life at School. *Children & Society 14*, 121-134.

Alparone, F.; Risotto, A. (2001). Children's Citizenship and Participation Models: Participation in Planning Urban Spaces and children's Councils. Jou*rnal of Community & Applied Social Psychology 11*, 421-434.

Archard, D.; Skivenes, M. (2009). Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *The International Journal of Children's Rights* 17: 1, 1-21.

Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the internal conversation*. Cambridge: University Press.

Archer, M. (2007). *Making our Ways through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: University Press.

Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Licentiatavhandling. Örebro: Pedagogiska institutionen.

Arnott, M. (2008). Public Policy, Governance and Participation in the UK: A space for Children? *International Journal of Children's Rights 16*, 355-367.

Arvastson, G.; Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.

Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen.

Barbarlet, J.M. (2001). Emotion, *Social Theory, and Social Structure. A macrosociological approach*. Cambridge: University Press.

Birch, M.; Miller, T.; Mauthner, M.; Jessop, J. (2008). Introduction. In M.Mauthner**;** M. Birch**;** J. Jessop**; &** T. Miller (Eds.). *Ethics in qualitative research*. Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publication.

Borglind, A.; Eliæson, S.; Månson, P. (2009). *Kapital, rationalitet och social sammanhållning. En introduktion till klassisk samhällsteori.* Sjätte reviderade upplagan. Stockholm: Norstedts.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. London: Routledge.

Brante, T. (2001). Consequences of Realism for Sociological Theory-building. *Journal for the Theory of social Behaviour 3:2*, 167-195.

Brante, T. (2010). Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology 9*, 843–886.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human. Bioecological perspective on human development.* Thousand Oaks: Sage.

Bruce, B.; Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i Förskolan. Nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Causton-Theoharis J.; Malmgren, K. (2005). Increasing Peer Interaction for Students with Severe Disabilities via Paraprofessional Training. *Council for Exceptional Children 71:4*, 431-444.

Chambers, R.; Pettit, J.(2004). Shifting Power to Make a Difference. In L. Groves; R. Hinton (eds.). *Inclusive Aid*. London: Earthscan.

Choi, S.; Nieminen, T. (2005). Improved social interaction by children with autism by training of peers. *Australian Association of Special Education 2005*, 46-53.

Cooke, B.; Kothari, U. (2001). *Participation: The New Tyranny*? London and New York: Zed Books.

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* (2 uppl.). Thousand Oaks, Pine Forge Press.

Dahlberg, G.; Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Education*. London and New York: Routledge Falmer Press.
Danermark, B.; Ekström, M.; Jacobsen, L.; Karlsson, J. Ch. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse; New York: Syracuse University Press.
Edwards, R.; Mauthner, M. (2008). Ethics and feminist research: theory and practice. In M.Mauthner**;** M. Birch**;** J. Jessop**; &** T. Miller (Eds.). *Ethics in qualitative research*. Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publication.
Eisold, K. (2010). *What you don't know you know. Our hidden motives in life, business, and everything else*. New York: Other press.
Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik- Ett verksamhetsperspektiv*. Akademisk avhandling. Institutionen för Barns- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning. Umeå universitet.
Elder-Vass, D. (2010). *The Causal Power of Social Structures. Emergence, Structure and Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
Emilson, A.; Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and Teacher's control. *Early Child Development and Care, 176(3&4),* 219-238.
Enerstvedt, R. (1989). The problem of Validity in Social Science. In S: Kvale (ed.). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
Eriksson, A. (2007). *Barns delaktighet i förskolan. På de vuxnas villkor? Förskollärares uppfattningar om barns delaktighet i förskolans vardag.* Mälardalens högskola: Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap.
Eriksson, L.; Granlund, M. (2004). Conceptions of Participation in Students with Disabilities and Persons in their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities 16:3,* 229245.
Evan, C.; Eder, D. (1993). 'No Exit'. Processes of Social Isolation in the Middle School. *Journal of Contemporary Ethnography, 22:2, 139-170.*
Fagerholm, M. (1994). *Underbara kvinnor vid vatten*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
Fareld V. (2008). *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, Erkännandet och Hegels aktualitet*. Glänta Produktion.
Fareld. V. (2012). The *re-* in recognition: Hegelian returns. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 13:1, 125-138.*
Fleck, L. (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv.* Stockholm: Bokförlaget Brutus Östlings bokförlag Symposion.
Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin – mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 14:3 191-211.*
Frønes, I. (1995). *Among Peers. On the meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
Frønes, I. (2007). On theories of dialogue, self and society. Redefining socialization and the acquisition of meaning in light of the intersubjective matrix. In S. Bråten. (ed.) *On Being Moved: From Mirror Neuron to Empathy*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap i förskollärarruppgift i den offentliga barndomen*. Akademisk avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Granbom, I. (2011). ”*Vi är nästan för bra”. Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.* Akademisk avhandling. School of education and communication. Jönköpings universitet.
Guralnick, M. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22,* 70-86.
Guralnick, M. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Currant knowledge and Future Prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual disabilities 18, 313-324.*
Guralnick, M.; Hammond, M.; Connor, R.; Neville,B. (2006a). Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children With Mild Developmental Delays. *Child Development, 77,* 312-324.
Guralnick, M. (2006b). Peer Relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. *Journal of Policy in Intellectual Disabilities 3:1,* 49-56.
Guralnick, M.; Conner, R.; Johnson, C. (2011). The peer Social Network of Young Children with Down’s syndrome in Classroom Programs. *Journal of Applied research in Intellectual Disabilities* 2011, 1-12.
Gustavsson, A. (2004). Inledning. I A. Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
Gustavsson, K. (2011). *Det vardagliga och det vetenskapliga. Om sociologins begrepp*. Akademisk avhandling. Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
Hamilton, D. (2005). An Ecobehavioural Analysis of Interactive Engagement of Children with Development, Disabilities with their Peers in Inclusive Preschools. *International Journal of Disabilities, Development and Education 52:2,* 121-137.
Harper, V.; Mc Clunskey, K. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interaction? *Early childhood Research Quarterly 18,* 163-184.
Harris-Short, S. (2003). International Human Rights Law: Imperialist, Inept and Ineffective? Cultural Relativism and the UN Convention on the Rights of the Child. *Human Rights Quartely, 25:1,* 130-181.
Hart, R. (1992). *Children’s participation from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
Harwood, R.L., Miller, J.G., & Irizarry, N.L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.
Heidegren, C-G. (2009). *Erkännande*. Liber AB.
Hinton, R. (2008). Children’s Participation and Good Governance: Limitations of the Theoretical Literature. *International Journal of Children’s Rights 16*, 285–300.
Hirschmann, F. (1989). Freedom, Recognition and Obligation. A feminist Approach to Political Theory. *American Political Science Review, 83*: 4/, 1227ff.
Hoggett, P. (2009). *Politics, Identity and Emotion*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
Honneth, A. (2003a). *Erkännande. Praktisk – filosofiska studier*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
Honneth A. (2003b). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser, s 110-197. In N. Fraser; A. Honneth. (Eds.). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London & New York: Verso.
Honneth, A. (2005a). *The Struggle for Recognition. The moral Grammar of Social conflicts.* Cambridge: Polity Press.

Honneth, A. (2005b). *Refication: A Recognition –Theoretical View. The Tanner Lecture on Human Values. University of California, Berkley, 2005.*
Högberg, B.(2007). *Planering som social process. Om delaktighet och barnets bästa*. Lund: Studentlitteratur.
Janson ,U. (1993). Preschool integration of handicapped children in Sweden. Review of and proposals for research. In J. Sandvin; A. Frostad Fasting (Eds.) *Intellectual Disability Research. Nordic Contributions.* Bodö: Nordland Research Institute. NF-report nr 16/93.
Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Preschool Play. *International Journal for Early Years Education 9,* 135-143.
Janson, U. (2004). Delaktighet som social process - om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (ed) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur .
Janson, U. (2007). Preschool Cultures and the Inclusion of Children with Disabilities. *Japanese Journal of Special Education, 44,* 405-22.
Janson, U. (2008). Förderung von Inklusion und Horizontalität – Pädagogische Interventionsstile. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.). *Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten,* 239-246. München: Ernst Reinhardt.
Janson, U.; Nordström, I.; Thunstam, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola. En kunskapsöversikt*. Specialpedagogiska institutet.
Johannisson, K. (2007). Hur skapas diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (red.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket 03:794. Stockholm: Fritzes.
Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolans värld.* Göteborg: Studies in Educational Sciences 251.
Jonsdottir, Fanny (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap.* Akademisk avhandling. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
Karlsson, R. (2009) *Democratic Values in the Everyday Life of the Preschool Child.* Akademisk avhandling. Göteborgs studies in educational sciences 279; Acta Universitatis Gothoburgensis.
Kemp, P. (1992). *Lévinas. En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's voice in social research. *Childhood 14:1,* 11-28.
Koster, M.; Nakken, H.; Pijl, S.; Houten, E. (2007). Being part of peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 2007,* 1-24.
Koster, M; Timmerman, M.; Naken, H.; Pijl, S.; van Houten, E. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary School. Examination of a Teacher Questionnaires. *European Journal of Psychological Assessment, 25:4,* 213-222.
Kvale, S. (1989). To Validate is to question. I S. Kvale (ed.) *Issues of Validity in Qualitative Research*.Lund: Studentlitteratur.
Larsson, M. (2001). *Organiserandet av stöd och service till barn med funktionshinder. Om projektnät, språkliga förpackningar och institutionella paradoxer*. Akademisk avhandling. Lund: Lunds universitet, Institutionen för psykologi.
Lindgren, T. (1984). *Bat Seba*. Stockholm: Nordstedt & Söners förslag.
Lundegård, I. (2004). Naturstråk. *Didaktikens Forum Årgång 1– Nr 2 – 2004*. Stockholm: Lärarhögskolan. Kan nås på: http://www.mnd.su.se/polopoly_fs/1.41871.1324463982!/DF_2_2004.pdf

Lundquist, L. (2007). *Att hantera humanvetenskapens tudelning*. Malmö: Liber.
Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal. 33:6*, 927-942.
Lutz, K. (2009). *Kategorisering av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer.* Akademisk avhandling. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
Löfdahl, A. (2007). Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor. Stocholm: Liber.
Löfdahl, A.; Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-school: Arenas for Establishing Power Orders? *Children and Society, 21*, 328-338.
Malander, O.; Tideman, M. (2004). Förord i A. Gustavsson (ed.) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik– en etnografisk studie*. Akademisk avhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 1. Linköpings universitet.
Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Children*. Open University Press: Buckingham.
McConachie, H.; Colver, A.; Forsyth, S; Jarvis, S.; Parkinson K. (2006). Participation of disabled children: how should it be characterized and measured? *Disability and Rehabilitation 28:18*, 1157-1164
Melin, E. (2001). Att samverka mellan organisationer, går det? En pedagogisk modell för aktiv samverkan mellan parter från olika organisationer. Stockholms läns landsting: *Handikapp och Habilitering. FoU-rapport 00-01*.
Miller, T.; Bell, L. (2008). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and 'informed' consent. In M.Mauthner**;** M. Birch**;** J. Jessop**; &** T. Miller (Eds.). *Ethics in qualitative research*. Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publication.
Mohlin, M. (2004a). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Akademisk avhandling. Institutet för handikappvetenskap, Linköpings Universitet och Örebro Universitet.
Mohlin, M. (2004b). Delaktighet inom handikappområdet - en begreppsanalys. I A. Gustavsson (ed.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.
Moll, I. (2004). *Psychology, Biology and Social Relations*. Hämtas på www.brill.nl.
Morrow, V. (2001). Young people's explanations and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu's concept of social capital. *International journal of Sociology and social Policy 4/5/6*, 37-63.
Moses, S. (2008). Children and Participation in South Africa: An Overview. *International Journal of Children's Rights.* 16, 327—342.
Murray, C.; Greenburg, M. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Context in the Lives of Children with High-Incidence Disabilities. *The journal of Special Education 4*, 220-233.
Nordenfors, M. (2010). *Delaktighet – på barns villkor?* Göteborgs centrala brottsförebyggande råd, Tryggare och Mänskligare Göteborg. Kan hämtas på: http://www.tryggaremanskligare.goteborg.se/pdf/publikation/Delaktighet_pa_barns_villkor_web.pdf
Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Akademisk avhandling. Stockholm: Liber.
Odom, S. (2002). *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York and London: Teachers College Press.

Odom, S.; Shouming, L.; Sandell, S.; Zercher, C.; Marquart, J.; Brown, W. (2006) Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With disabilities: A Mixed-Method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98:4,* 807-823.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Akademisk avhandling. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Pearl, R.; Farmer, T.; Van Acker,R.; Rodkin, P.; Bost, K.; Coe, M.; Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: peer group membership and peer-assessed social behavior. *Elementary School Journal. 99:2,* 167-185.

Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence.* Berkeley, CA: University of California Press.

Proposition 1999/2000:79. *Från patient till medborgare - en nationell handlingsplan för handikappspolitiken*. Stockholm: Socialdepartementet.

Proposition 2009/10:232 *Strategi för att stärka barnets rättigheter i Sverige*. Kan hämtas på: http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&rm=2009/10&bet=232&typ=prop

Qvarsell, B. (2007). Leken som kulturpedagogisk utmaning. I A. Banér. (red.) *Barns lek – makt och möjligheter*. Stockholm Universitet: Centrum för Barnkultur forskning 39.

Rädda barnen (2010). Kan hämtas på: www.rb.se/press/kommentarer/Pages/Forvantad-kritik-fran-FNs-barnrattskomm

Sewell, W. (1992). A theory of structure: duality, agency and transformation. *American Journal of Sociology.* 98: 1 (1-29).

Shier H. (2001) Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the rights on the Child. *Children & Society 15,* 107-117.

Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society 18,* 106-118.

Skivenes, M.; Strandbu, A. (2006). A child Perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments 16(2*).

Socialstyrelsen (2010). *Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: barn- och ungdomsversion (ICF-CY)* Kan nås på: http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/2010-4-26

Sommers, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.

Stafford, A.; Laybourn, A.; Hill, M. (2003). Having a Say: children and Young people Talk about consultation. *Children & Society 17,* 361-373.

Stenhammar, A-M. (2010). *Lyssna på mig! Barn & ungdomar med funktionsnedsättningar vill vara delaktiga i möten med samhällets stödsystem*. Magisteruppsats. Högskolan i Halmstad, Sektionen för hälsa och samhälle.

Stern, D. (1985). *The interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation– Reality or Rhetoric?* Akademisk avhandling. Juridiska institutionen. Uppsala universitet.

Taylor, C. (1995). Erkännandets politik. I A. Gutmann (red.) *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats - barns strategier för tillträden och uteslutningar I lek och samtal.* Akademisk avhandling. Örebro: Studies in Education 11.

Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights. 15,* 199-218.

Tisdall, E. (2008). Is the Honeymoon over? Children and Young People's Participation in Public Decision-Making. *International Journal of Children's Rights 16,* 419-429

Todorov, T. (2001). *Life in common. An essay in general anthropology*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People*. London: Children's Rights Office/Save the children.

Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity; the psychology of an infant communicating. In: U Neisser (ed.) *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources o Self Knowledge*. New York: Cambridge University Press.

Tullgren,C. (2004). *Den välregisserade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Akademisk avhandling. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

UN Enable (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* Kan hämtas på: http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150

UNICEF (1989) *Convention on the Rights of the Child* Kan hämtas på: www.unicef.org/crc/

UNICEF (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Kan hämtas på: http://www.unicef.org/publications/index_43110.html

UNICEF (2008). *Handbok om barnkonventionen.* Kan hämtas på: http://www.unicef.se/assets/barnkonv-internet.pdf

Utbildningsdepartementet (2010). *Reviderad läroplan för förskola*. Kan hämtas på: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publik-tion?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442

Wendelborg, C.; Kvello, Ø. (2010). Perceived Social Acceptance and Peer Intimacy among Children with Disabilities in Regular Schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2010, 23*, 143-153.

WHO. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: World Health Organization. Kan nås på: http://www.who.int/classifications/icf/en/

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Kan hämtas på: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf*

Wolfberg, P.; Zercher, C.; Lieber, J. ; Campell, K.; Matias, S.; Hanson, M.; Odom, S. (1999). Can I Play With You? Peer Culture in Inclusive Preschool Programs. *The Association for Persons with Severe Handicap 24:*2, 69-84.

Volkan, V. (2004). *Blind Trust. Large Groups and Their Leaders in Time of Crises and Terror*. Charlottesville and Virginia: Pitchstone publishing.

Woolley,H.; Spencer, C.; Dunn, J.; Rowley, G. (1999). The child as citizen. *Journal of Urban Design 4*, 255-282.

Wretander Bliding, M. (2007) *Inneslutning och uteslutning - barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wyness, M. (2006). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. Basingstoke: Palgrave.

Yin, R. (2007). Fallstudier: design och genomförande. Malmö: Liber AB.

Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro – inklusion och exkludering i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

De Waal, F. (2011). *Empatins tidsålder: hur naturen lär oss skapa ett humanare samhälle*. Stockholm: Karneval förlag.

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

Bilagor

Bilaga 1

Information till förskolor om projektet" Intervention för delaktighet"

Vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, arbetar en forskargrupp med ett treårigt projekt om barns samspel i förskola sedan januari 2009. Projektet heter "Intervention för delaktighet". Särskilt intresserar vi oss för kamratkontakterna mellan barn med och utan funktionsnedsättningar. Vi är en grupp med stor erfarenhet av forskning om förskola och funktionell olikhet, bestående av psykologer och sjukgymnaster med bakgrund i barnhabilitering, samt undertecknad, professor i pedagogik, som har det övergripande ansvaret. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet, ett statligt organ för forskningsfinansiering, och är godkänt av etiknämnden vid Karolinska Institutet.

Det är känt, från tidigare forskning och från praktisk erfarenhet, att kamratsamspel vid funktionell olikhet kan vara problematiskt och att aktiva pedagogiska insatser behövs för att ge stöd i samspelet, inte bara åt barn med funktionsnedsättningar utan åt hela gruppen. Vi har i tidigare studier följt grupper med motoriska, kognitiva och sensoriska (blinda och seende) olikheter och i nära samarbete med förskolornas personal prövat hur man kan ge stöd. Vi vill nu ytterligare utveckla och pröva sådana idéer, i grupper dels med barn med och utan cerebral pares, dels med och utan Downs syndrom.

Vi vill filma fyra barn, 4-5 år, med och utan funktionsnedsättningar, som leker i grupp tillsammans med förskollärare. Vi filmar med två kameror varav en sköts av en personal från förskolegruppen och den andra av oss. Vi gör noggranna, mycket detaljerade beskrivningar och analyser av samspelet och diskuterar ingående med personalen hur gruppen kan få stöd. Grundtanken, som vi prövat i tidigare studier, är en s.k. tolkande intervention, där man går in och klargör samspelsförlopp och visar på utvecklingsmöjligheter, men utan att ta över barngruppens lekinitiativ. På så sätt kan man göra leken mer tillgänglig för barn med funktionsnedsättningar, och ändå respektera kamratgruppens aktivitet, inte ta över och styra gruppens beteende. Vi skulle vilja följa gruppen under en termin, med videoinspelningar (sju gånger) och samtal med berörd personal (fem gånger). Dessutom göra observationer av barnen i lekgruppen (två dagar per barn), och korta individuella samtal med alla barn på avdelningen som fyllt 4 år om kompiskontakter samt lämna ut enkät till all personalen i förskolan om inkludering. Denna undersökningsmodell har prövats vid ett antal förskolor och givit goda resultat. Personalen har upplevt projektet som meningsfullt och användbart och tagit över idéer till den dagliga verksamheten. Vill ni ha mer detaljerad information om projektet kommer vi gärna ut till er förskola.

Vi följer strikt de etiska reglerna för pedagogisk forskning. Vi inhämtar individuellt tillstånd från föräldrarna till de barn som filmas. Alla garanteras anonymitet, materialet är bara till-

gängligt för forskargruppen. Vi betonar frivilligheten att delta och rätten för föräldrar och personal att avbryta medverkan om de så önskar. Vi hoppas på Er medverkan i detta projekt, vars syfte är att ytterligare berika förskolevistelsen för barn med funktionsnedsättningar.

Ulf Janson, professor
ulf.janson@ped.su.se

Eva Melin, doktorand
eva.melin@ped.su.se

Bilaga 2

Information till föräldrar om projektet ”intervention för delaktighet”.

Lek mellan barn i förskolan är av största betydelse för barns utveckling och sociala välbefinnande. Därför är det angeläget att verksamheten anpassas till vars och ens förutsättningar. När det gäller barn med funktionsnedsättningar är förskolan och kamratkontakterna lika viktiga som för alla andra barn men vi vet, genom forskning och praktisk erfarenhet, att dessa barn kan ha svårt att få tillträde till kamratgruppens gemenskap.

Sedan början av 2009 pågår ett treårigt forskningsprojekt vid Stockholms universitets pedagogiska institution. Syftet är att öka kunskapen om samspel i barngrupper och att utveckla ett praktiskt användbart arbetssätt för att stödja kamratkontakterna. Projektet är finansierat av det statliga Vetenskapsrådet och godkänt av etiknämnden vid Karolinska institutionen. I projektgruppen ingår pedagogikforskare, psykologer och sjukgymnaster med lång erfarenhet av barn, förskola och arbete med funktionsnedsättningar.

Vi vänder oss till förskolor där barn med cerebral pares eller Downs syndrom ingår i barngruppen. Vi videoinspelar och analyserar leksituationer och utvecklar, i samarbete med förskolelärare, ett arbetssätt för att underlätta samspel mellan barn med och utan funktionsnedsättningar. Sedan prövas och utvärderas arbetssättet tillsammans med förskollärarna och förskolan informeras om våra resultat. Arbetet utförs under en termin, vid 7 tillfällen. Ditt barn får delta i lek i en liten grupp tillsammans med jämnåriga barn och förskollärare från samma avdelning. Det sker i den miljö och med material som barnen känner till och är vana vid. Arbetssättet, ”den tolkande interventionen”, handlar om att stödja den spontana leken och göra den tillgänglig och begriplig för alla. Barnet utsätts inte för något obehag eller några manipulationer. Det är lekaktiviteten, inte barnen, som metoden påverkar. Den är praktiskt användbar och ger, enligt förstudier, goda resultat.

Förutom detta arbete gör vi observationer i förskolemiljön och pratar individuellt med barnen om kamratskap samt låter förskolepersonal svara på en enkät om inkludering.

Vi vill med detta arbete bidra till en ännu bättre förskoletid och social gemenskap för barn med olika förutsättningar. Det vore värdefullt om Ditt barn får vara med i projektet. Om Du längre fram vill avbryta barnets medverkan får det inga konsekvenser för barnets förskolevistelse. Önskar Du mer information kan Du kontakta någon av nedanstående.

Ulf Janson
professor
janson@ped.su.se

Eva Melin
fil.mag.; doktorand
eva.melin@ped.su.se

Bilaga 3

Inhämtande av tillstånd för barns deltagande i projektet”intervention för delaktighet”

Undertecknade gör en delaktighetsstudie av barn med funktionsnedsättningar i förskolan, särskilt vad gäller kamratkontakter. Syftet är att undersöka hur man med pedagogiska metoder kan stödja barnets kompiskontakter och samspel med andra barn. Projektet är finansierat av det statliga Vetenskapsrådet och godkänt av etiknämnden vid Karolinska institutet.

Vi videoinspelar grupper där barn med funktionsnedsättningar leker med andra barn (ett barn med och tre barn utan funktionsnedsättning) och med en förskollärare. Tillsammans med förskolläraren tittar vi sedan på samspelet och diskuterar hur man skall underlätta det. Med hjälp av nya inspelningar prövar vi det som framkommit i diskussionerna och undersöker hur barnens delaktighet påverkas. Vår erfarenhet från flera tidigare studier visar att ett sådant arbetssätt har god effekt på samspel och gemenskap. Barnen upplever inspelningarna som roliga. Förskolorna tycker att studien är lärorik. Allt sker med välkända personer, miljöer och material och utgår från förskolans gängse arbetssätt och rutiner. Inga barn utsätts för kritik eller obehag.

Undersökningen innebär att en person kommer att finnas på plats och göra videoinspelningar vid sju tillfällen. Vi gör också observationer då vi följer varje barn i lekgruppen under två dagar i förskolan för att kartlägga barnets delaktighet. Allt insamlat material är konfidentiellt, också videofilmerna. Det används endast inom forskargruppen och filmerna visas bara för berörd personal. Inga namn eller bilder på barn eller personal kommer att förekomma i rapportering från projektet.

Vi ber härmed om tillstånd för Ditt barn att delta i denna undersökning. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att det får några konsekvenser för Ditt barns förskolevistelse. Om Du ger Ditt medgivande ber vi Dig fylla i nedanstående talong och lämna till förskolan. Har Du frågor, kontakta gärna någon av nedanstående projektledare.

Ulf Janson	Eva Melin
professor	fil.mag.; doktorand
janson@ped.su.se	eva.melin@ped.su.se

Jag ger mitt tillstånd att …….. (barnets namn) får delta i grupplek och videoinspelas inom projektet *Kamratsamspel mellan barn med och utan funktionsnedsättning i förskolan.*

…… (ort och datum)

…… (underskrift)

…… (namnförtydligande)