



# **En tonåring och hennes barn möter förskolan**

**Barbro Johansson**

Handledare: Margareta Ahlström



# **En tonåring och hennes barn möter förskolan**

**Barbro Johansson**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Margareta Ahlström



## **Sammanfattning**

Syftet med min undersökning var att synliggöra en tonåring i samspel med sitt lilla barn i mötet med förskolan som stöd. Frågeställningarna fokuserades på hur barnets utveckling sammanföll med mammans som utvecklingsmässigt befann sig i en variant av samma livsfas. När deras samspel framträtt ville jag se var styrkan och kraften till förändring kunde finnas. Utifrån deras samspelelmönster synliggjordes processer där mamman aktivt kunde stödja barnet i dess fortsatta utveckling.

Studien byggde på en longitudinell och deskriptiv kvalitativ ansats där videon användes som datainsamlingsmetod. Detta kombinerades med filmåtergivning till mamman mellan varje observationstillfälle. Som komplement till videoobservationer gjordes deltagande observation och dagboksanteckningar fördes. Observationer av icke-verbal och verbal kommunikation analyserades. Deltagande observationer gjordes i grupp för unga mammor på Öppna förskolan. En teoretisk utgångspunkt var att ett salutogenetiskt perspektiv skulle vara tongivande i mötet med den tonåriga mamman och hennes barn. Teorier om tonåringens utveckling, utvecklingsuppgifter i föräldraskapet och barnets utveckling beskrivs. Resultatet generaliserades i förhållande till de ovan nämnda utvecklingspsykologiska teorier.

Resultatet av studien visar att den unga mammans osäkerhet om att räcka till som utgjorde ett stort hinder för att känna tilltro att vara en tillräckligt bra mamma ("good-enough mothering", Winnicott, 1995). Mamman visade inte tydligt sitt barn att hon var tillgänglig för kommunikation vilket kan vara kopplat till tonårsutvecklingen. Tonåringen vill inte riskera att känna sig ratad, avvisad i sina relationer eller att göra bort sig (Wrangsjö, 1995). När mamman blev bekräftad i sin förmåga att vara god förälder blev hon mer lyhörd för barnets behov. Miljöer som inbjuder till att upptäcka utvecklingskraften i barns "varande" måste ges stort utrymme i grupper för unga mammor.

## **Sökord**

Kommunikation, kommunikativ utveckling, tonårig mor, "good-enough mothering", videoobservation, unga mammor i grupp.



## **Abstract**

Title:

A teenage mother and her child, and their meeting with the nursery school

Author:

Barbro Johansson

Advisor:

Margareta Ahlström

The purpose of the investigation was to study a teenage mother and her child and their cooperation, and to look at the support of the nursery school. The questions were focused on how the child's development was intervened with the teenage mother who was in a way, in the same phase of development. When their cooperation was visible the study shows where the strength and the power to a change were found. From their pattern of cooperation processes were visible and the mother could actively support the child in her continuous development.

The study was built on a longitudinal and descriptive qualitative start where video observations were used as a method for data collection. Between the occasions for the observations the method was combined with meetings with the mother where the videos were presented. As a complement to the video observations, participation observations were done and a diary was kept. Observations of verbal and non-verbal communication are analysed. Participating observations were done in a group for young mothers in the nursery school. A theoretical starting point was that a salutogenic perspective (Antonovsky, 1994) should be leading in the meeting with the teenage mother and her child. Theories about teenager's development, development tasks in the parenthood and the development of the child are described. The result was generalised in the relation to the above-mentioned theories of development psychology.

The result of the study shows that the insecurity of the teenage mother about being a good mother prevented her to feel as a good mother (good-enough mothering, Winnicott, 1995). The mother could not show her child that she was available for communication, which can be linked to the development of the teenager. Teenagers do not take the risk to stand alone, to be rejected in their relations or to lose their face (Wrangsjö, 1995). When the mother in the study was confirmed as a good-enough mother, she became more sensitive to her child's needs. A milieu that invites young mothers to discover the power of the development in a child's "being" must be given a great space.

Key words: communication, communicative development, teenage mother, good-enough mothering, video observation, and young mothers in groups

## FÖRORD

Tonåringen som vi får möta i denna uppsats hade känt sig ifrågasatt i sitt sätt att utöva föräldraskapet. Hon bad mig hjälpa henne att återfinna sitt självförtroende att vara en bra mamma. Många känslor har väckts under vårt arbete att synliggöra den tillräckligt goda mamman. Jag har lyssnat till den unga mammans berättelse och utifrån den har vi försökt att hitta kraften till förändring. Jag vill rikta ett speciellt tack till henne och det lilla barnet. Jag beundrar den unga mammans mod när hon vågade utsätta sitt föräldraskap för granskning genom videoobservationer.

Jag vill också rikta ett varmt tack till min handledare Margareta Ahlström. Du har verkligen visat att du trott på mig. Du har lyssnat och låtit mig pröva hypoteser, kommit med värdefulla synpunkter och uppmuntrat mig. Viktiga ingredienser när vi har setts har varit den spontanitet som har fått utrymme, alla goda skratt som har blandats med hårt arbete. Kristina Elstad min kollega från Öppna förskolan, dig vill jag tacka för alla timmar du lyssnat, uppmuntrat och hjälpt mig att se vart jag är på väg i mitt arbete både med uppsatsen och med gruppen för de unga mammorna.

Ett stort tack till alla er andra som intresserat följt mitt arbete med uppsatsen – Åsa Kaså, Nanna Ekedahl, Eva Arnell för att nämna några. Jag vill också tacka min familj, Tobbe, min man som har utfört mer markttjänst än han någonsin tidigare gjort. Amanda och Ida, mina döttrar, vi har haft många härliga pratstunder tillsammans när jag tagit paus i mitt skrivande.

Nacka i november 2004

Barbro Johansson



## Innehåll

INLEDNING .....	1
BAKGRUND .....	3
Kris och utveckling.....	3
Tonårsutveckling - adolescens.....	3
Nedvärdering som balans mot oberoende .....	4
Att utveckla föräldraidentiteten .....	4
Social bekräftelse.....	5
Att utveckla relationen till ursprungsfamiljen .....	5
Att utveckla en relation till barnet .....	6
Anknytningsteorin .....	6
Den kommunikativa utvecklingen.....	7
Vägen från ett situationsbundet till ett självbärande språk.....	9
Vuxen- eller barncentrerad kommunikation.....	10
Lekområdet skapas .....	11
Lek och vänskap .....	11
Att finna balans mellan föräldraskap och andra engagemang och lojaliteter.....	12
Mötet med förskolan.....	12
Öppna förskolan .....	12
Öppen förskola för unga mammor.....	13
SYFTE .....	15
Frågeställning .....	15
METOD .....	16
Tabell 1.....	17
Återkoppling av videofilmerna.....	17
Direktobservationer och dagboksanteckningar .....	17
Deltagande observation i gruppen av ”Unga mammor”.....	18
Eriksons stadieteori – barnet och tonåringen.....	18
Videoanalys .....	19
Validitet .....	20
Etiska reflektioner.....	21
RESULTAT.....	22
Första observationstillfället – Barnet är 25 månader.....	22
Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Samling .....	22
I lekområdet – Leken med bilgaraget.....	23
Att inta en ledarfunktion – Barnet håller ut kriterior.....	23
Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Leken med deg.....	24
Att inta en ledarfunktion – Leken med deg avslutas .....	25
I lekområdet – Turtagningslek med lastbil.....	26
Andra observationstillfället – Barnet är 27 månader.....	27
Att uppfatta icke-verbal kommunikation – mellanmål.....	27
I lekområdet – Lek med tåget och kanan.....	32
Att inta en ledarfunktion – Hämta strumpan .....	32
I lekområdet – Turtagningslek med bil som har chaufför .....	33
Tredje observationstillfället – Barnet är 29 månader .....	34
I lekområdet – Lek i kanan.....	34
I lekområdet – Lek med låtsasmat.....	34
I lekområdet – Telefonleken.....	34

I lekområdet – Lek med dockvagnen .....	35
Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Mellanmål .....	35
Att inta en ledarfunktion – Torka kaffe .....	36
I lekområdet – Turtagningslek med bil som har chaufför .....	36
Sammanfattning av ”att uppfatta icke-verbal kommunikation” .....	37
Sammanfattning av ”att vara i lekområdet” .....	38
Sammanfattning av ”att inta en ledarfunktion” .....	38
Sammanfattning av barnets ordförråd .....	39
Vad pratar mamman om med sitt barn? .....	40
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>42</b>
Tilltron att vara en god förälder .....	42
Tillgänglig för samspel .....	43
Att skapa ett stödjande klimat .....	44
Socialt klimat betydelsefullt för kvaliteten på samspelet .....	48
Slutord .....	50
Videoobservationer som metod .....	50
<b>REFERENSER</b> .....	<b>52</b>
<b>Bilaga 1</b>	

## INLEDNING

Det här arbetet handlar om en tonårig förälder och hennes barn i mötet med förskolan. Jag vill beskriva vad en tonårig förälder har att hantera för att både stärkas i sin egen utveckling och för att stödja sitt lilla barn till en gynnsam utveckling.

Jag arbetade som specialpedagog inom Öppna förskolan. I samband med det kom jag i kontakt med en ung mamma. Första gången vi möttes var mamman 17 år och hennes baby var sex veckor gammal. De började regelbundet besöka Öppna förskolan en gång i veckan. Den unga mamman träffade andra mammor som hade barn i samma ålder som hennes. Det var mammor som var minst tio år äldre än hon. De umgicks tillsammans med sina barn även andra dagar i veckan. Innan den unga mamman började gå på Öppna förskolan åkte hon ofta in till stan utan att ha något speciellt för sig.

I Öppna förskolans allmänna grupp träffas vuxna som är hemma med förskolebarn i åldern 0-6 år. Det är en mötesplats som vill främja familjers nätverk i det egna bostadsområdet. Barnen får möjlighet att leka och sjunga tillsammans både med andra barn och med andra vuxna. Oftast är det mammor och barn och ibland några pappor och barn som besöker verksamheten. Det förekommer också att det är mor- eller farföräldrar som kommer med barnen. Förutom allmänna grupper på Öppna förskolan finns riktade grupper. Det är grupper som bildas utifrån något speciellt behov. Förstagångsföräldrar till spädbarn vill oftast träffas under lite lugnare former än det blir om äldre barn är med. För dem finns en riktad grupp för barn mellan 0-12 månader. En annan riktad grupp är den verksamhet som riktar sig till unga mammor. De unga mammorna får själva definiera sig som unga eller inte. Den som känner sig som en ung mamma är välkommen. I vår grupp för unga mammor arbetade jag tillsammans med en familjebehandlare. Verksamheten var öppen en förmiddag varannan vecka.

Den unga mamman och hennes barn deltog regelbundet i någon av Öppna Förskolans verksamhet tre timmar per vecka under barnets första två år. Mamman berättade ibland saker som gjorde att jag förstod att hon hade mycket att axla på egen hand. Hon hade tidigare haft det besvärligt i skolan. Hon höll på att frigöra sig från sina föräldrar och hon sökte former för hur hennes parrelation skulle fungera. Mamman skulle också hitta en plats på arbetsmarknaden och barnet hade inte någon barnomsorg.

Britta var en förälder som den unga mamman umgicks med. Deras barn var jämn-gamla. Förutom att de tog gemensamma promenader pratade de också dagligen i telefon. Under våren när barnet var drygt 1 år hade Britta synpunkter på den unga mammans sätt att hantera sin föräldraroll. Mamman kände sig otroligt ifrågasatt och drog sig undan både Britta och de andra kvinnorna i området. Den unga mamman tyckte att Britta hade tagit sig friheten att kritisera henne enbart för att hon var ung. Hon kände stora krav på sig att hon måste vara en perfekt mamma av just det skälet. Att vara perfekt är ett krav som de flesta unga mammor starkt betonar att de upplever (Tengqvist & Dahlin, 2003). Den unga mamman hade flera samtal med Öppna förskolans socionom. Genom dessa samtal uttryckte den unga mamman en önskan att återfå sitt självförtroende som mamma. Hon uttryckte att hon påverkades negativt av den kritik de andra mammorna mer eller mindre öppet visade henne. Jag fick då uppdraget att ge den unga mamman exempel på när jag såg henne axla sin föräldraroll

och vara stödjande för sitt barn. Jag började nu att mer aktivt observera den unga mamman och hennes barn. Barnet hade lätt för att sysselsätta sig på egen hand. Genom att leka med barnet tänkte jag bygga upp mina samtal om vad jag såg av saker som kunde härledas till sådant som mamman byggt upp i det tidiga mor-barn-samspelet. Trots att jag försökte koncentrera mig särskilt på just hennes barn hamnade jag ofta i annat som pockade på min uppmärksamhet och kunde därför inte fullfölja min plan.

I gruppen för unga mammor var denna unga mammas barn äldst. De andra mammorna hade spädbarn och det blev naturligt för alla att sitta nära sina barn. Det blev ett lugnt tempo och "observationsbarnet" fick mycket uppmärksamhet. Jag kunde också se att det var olika kvalitéter på samspelet mellan mamman och barnet i de olika miljöerna. Beroende på vilken grupp de deltog i, var barnet mer eller mindre "synlig". När barnet var två år gammal började han på en förskola. Jag hade många tankar om hur jag som pedagog förmedlar vad mitt granskande öga ser, utan att föräldern ska känna sig korrigerad? En annan fråga som jag hade var hur barnets förskola kunde stödja mamman i hennes föräldraroll? Det var nu som tanken att skriva en uppsats om samspel mellan en ung mamma och hennes barn väcktes hos mig. Jag ville undersöka hur min pedagogiska kompetens kunde användas i detta möte. Som riktlinjer i Lpfö 98 står att:

*Alla som arbetar i förskolan skall:*

- Visa respekt för föräldrarna och känna ansvar för att det utvecklas en tillitsfull relation mellan förskolans personal och barnens familjer. (s 15)

Utgångspunkten för studien är videoobservationerna av den unga mammans och barnets samspel i olika kontexter. Som komplement till videoobservationerna använde jag deltagande observation och förde dagboksanteckningar. Första observationen utfördes i barnets förskola en dag då mamman var på besök. De två andra observationerna utspelas på Öppna förskolan där jag bakom kameran var den enda åskådaren av samspelet mellan mamman och barnet. Mellan varje observationstillfälle möttes mamman och jag, efter att jag hade detaljstuderat filmen. När vi tittade på observationerna tillsammans uppmärksammade jag den unga mamman på hennes kvalitéter i föräldrarollen. Vi diskuterade också sekvenser när det förekom missuppfattningar mellan mor och barn. I min text använder jag uttrycket "ung förälder/mamma" eftersom "tonårsförälder" lätt kan uppfattas som en förälder till en tonåring.

## BAKGRUND

### Kris och utveckling

Enligt Erikson (1993) är sökande efter identitet ett grundläggande mänskligt behov, lika viktigt som mat, sömn och säkerhet/anknytning. Han beskriver människans utveckling genom livet i åtta olika faser. De olika utvecklingsstadierna kännetecknas av en konflikt eller kris som måste lösas. För Erikson är kris inte en hotande katastrof, utan han ser krisen som en vändpunkt, en kritisk period av både ökad sårbarhet och ökade möjligheter. Personligheten formas beroende på hur de olika kriserna blir lösta. Krisen kan vara en källa till ny styrka och integration på högre nivå. En olöst kris kan innebära en risk för fastlåsnings i en stel destruktiv livsform där människan klamrar sig fast i ett fåtal sätt att förhålla sig.

### Tonårsutveckling - adolescens

Adolescensen erbjuder mer än någon annan gång i livet möjligheter att bearbeta tidigare viktiga utvecklingskriser. Den ger möjlighet till såväl reparation som misslyckande (Erikson, 1993). All den identitet och kontinuitet som tidigare funnits blir ifrågasatt. Detta är en följd av den snabba kroppstillväxten och är fullt jämförlig med barndomens. Erikson påpekar att denna fysiologiska omvälvning sker samtidigt som den unge är intensivt upptagen med att befästa sina roller i samhället. De ska sammanlänka sina tidigare roller och förmågor med förebilder som för dagen är populära. Tonåringen undrar hur den ser ut i andras ögon i jämförelse med hur den själv tycker sig vara. Erikson framhåller vikten av att kunna behålla inre identitet och kontinuitet så att det motsvarar den identitet och kontinuitet som består i betydelsen man har för andra. Faran på detta stadium är splittring av rollerna. Blos (i Gillberg & Hellgren, 1999) har kallat adolescensen för ”den andra individuationen”. I den första individuationen frigjorde barnet, (cirka 2 år) sig från det omedelbara fysiska beroendet av de yttre objekten, dvs. föräldrarna genom att internalisera dem. Nu under adolescensen ska den reella frigörelsen ske.

Många ungdomar upplever att livet är oförutsägbart. De tycker inte att det finns någon plats för dem (Antonovsky, 1991). Antonovsky beskriver tiden som tonåring som dramatisk, då ständig turbulens, självtvivel, förvirring och utanförskap ligger nära. Ett centralt problem för ungdomar i alla kulturer är att utveckla en bestämd personlighet i en social verklighet som är förklarlig. Condry (i Antonovsky, 1991) ser könsrollen som den mest centrala av samtliga sociala roller. Genom könsrollen kan ungdomar uttrycka sin identitet och utveckla sin världsbild. De observerar för att skaffa sig information om vad som finns tillgängligt i kulturen. Informationen organiseras och görs begriplig och på så sätt kan ungdomar komma fram till var de passar in i samhället.

Tonåringen ska i sin inre värld hitta kärleks- och identifikationsobjekt bland jämnåriga (Wrangsjö, 1995). Det innebär en omedveten förlust av bilden av föräldrarna som varit kärleksobjekt under barndomen. Den bilden måste sörjas innan utvecklingen till frigörelse kan gå vidare. För föräldrarna och tonåringen kan det innebära en smärtsam

förändring i den invanda kontakten. Den närhet och tillgång till varandra som tidigare funnits mellan barn och förälder är inte längre given. Tonåringens utveckling innebär också påfrestningar av familjens förmåga att samarbeta om regelsystemet (Wrangsjö, 1995). Det föräldrar upplever som omtanke och uttryck för omsorg kan av tonåringen upplevas som uttryck för föräldrarnas otillbörliga nyfikenhet och kontrollbehov. Tonåringar utmanar gärna genomtänktheten och hållfastheten i föräldrars livshållning.

### Nedvärdering som balans mot oberoende

Tonåringen kan ibland uppleva beroendet av sina föräldrar som kränkande för självkänslan (Wrangsjö, 1995). En vanlig strategi för tonåringen är då att nedvärdera sina föräldrar. På så sätt förnekas upplevelsen av att vara beroende. En tonåring kan ha en stark känsla av att föräldrar är hopplösa och inte förstår någonting. Tonåringen kan tycka att föräldrarnas erfarenheter inte är värt något eller att de är hopplöst gammalmodiga. De bara lägger sig i – underförstått: dem kan man nästan lika gärna vara utan. Det finns ingen anledning att sakna dem om de skulle försvinna.

Tonåringen måste finna former för att markera sina gränser, fråga föräldrarna om ”rätt” saker, bevara hemligheter och ändå hålla dem informerade på ett rimligt sätt (Wrangsjö, 1995). Wrangsjö använder en metafor där en inre Vägledare hjälper tonåringen att finna former för detta. Den inre Vägledaren kan ibland gestaltas i form av en Anklagare eller en Berömmare. Självkänslan hos tonåringen stiger och faller beroende om det är Anklagaren eller Berömmaren som vägleder. Föräldrarna eller andra viktiga personer skapar en ”musik” hos tonåringen som går djupt in. Tonfall, minspel, rörelser och kroppshållning blir viktigare än innehållet i det sagda. Om skillnaden mellan innebörden i kroppsspråket och orden är alltför stor blir det svårt för tonåringen att utveckla en god självkänsla och en tydlig självbild menar Wrangsjö.

Elkind (1991) betonar vikten av ”markeringar” och citerar Kierkegaard som kallade begreppet ”*stadierna på livets väg*”. För alla människor är markeringar tecken på framsteg. Markeringar berättar var vi kommer ifrån och om nutiden och framtiden. Exempel på markeringar är att gå ut grundskolan, gymnasiet eller att ta körkort. Det är både en personlig och en social bekräftelse. Kläder kan vara en sorts markering. Många ungdomar använder kläder för att visa vem de är. Att enbart klä sig i svart är exempel på en speciell stil och markerar grupptillhörighet. Ett annat sätt kan vara att ha extrema frisyrer, eller färgat hår. Erikson (1993) anser att den intolerans ungdomar visar dem som inte ingår i gruppen är ett försvar mot känslan av rollsplittning. Det blir ett bakvänt sätt att pröva varandras förmåga att hålla ihop. Genom att göra sina ideal, sig själva och sina fiender stereotypa kommer de tillsammans över sin tristess och vantrivsel.

### Att utveckla föräldraidentiteten

Att bli förälder innebär ändrat livsperspektiv och självbild. Det ger möjligheter och ställer krav på utveckling och mognad (Kihlbom, Mattsson & Ström, 1994). Kihlbom et al. har beskrivit ett antal utvecklingsuppgifter som kan urskiljas i den psykologiska mognadsprocessen att utvecklas till förälder. Att bli förälder innebär också en ny roll med vissa förväntningar, krav och stöd från omgivningen. De menar att periodens

tydliga prägel av mognadskris innebär att den också ger möjligheter att reparera tidigare låsningar i olyckliga mönster. Relativt enkla förebyggande insatser kan erbjuda exceptionellt gynnsamma möjligheter till att förebygga senare psykologiska och känslomässiga svårigheter.

## Social bekräftelse

Föräldrarna ska utveckla en positiv föreställning om sin kompetens att ta hand om och ansvara för ett barn (Kihlbom et al. 1994). De ska kunna förstå och möta barnets fysiska och psykiska behov. För att klara de påfrestningar, den ovisshet och den osäkerhet som föräldraskapet innebär erfordras tilltro till den egna förmågan att se sig som en tillräckligt bra förälder. Winnicott (1995) myntade begreppet ”*good enough mothering*” om ett barns närmsta vårdare som är den som aktivt anpassar sig till barnets behov tillräckligt bra. En anpassning som så småningom minskar med barnets ökade förmåga till att förstå de krav som ställs på barnet. Därutöver måste föräldern och kunna härbärgera barnets frustration. Winnicott understryker att framgång i barnuppfostran beror på de känslor vårdaren har för barnet. Intellectuell upplysning av hur barn ska fostras eller föräldrarnas begåvning har inte samma avgörande betydelse. Föräldrarna ska också ta ställning till konkreta frågor som ekonomi, bostad och barnavård. Föräldrar ska hantera mindre konkreta frågor som hur de ska ”duga” som förälder, hur de ska orka och ”vad folk ska säga”. Benedek (i Kihlbom et al. 1994) påpekar att personlighetsutvecklingen inte är avslutad i och med pubertet och adolescens, så som det ofta framställs. Även Bibring (i Kihlbom et al.) har liksom Erikson (1993) beskrivit graviditeten som en ”normativ” mognadskris för kvinnan, en kritisk punkt vilket innebär ökad sårbarhet och ökade möjligheter för den blivande mamman. Bibring säger också att utvecklingskrisen har ett drag av oåterkallelighet över sig. Mamman kommer aldrig mer att kunna återgå till den identitet hon tidigare hade som barnlös när barnet väl är fött (Bibring i Kihlbom et al, 1994). Från att ha varit sina föräldrars barn är hon nu förälder till ett eget barn.

Stress föreligger på alla områden: de hormonella förändringarna, aktiveringen av omedvetna psykiska konflikter som har att göra med vad graviditeten innebär, och den intrapsykiska reorganisation som det innebär att bli mor. (Kihlbom et al, 1994, s 152-153)

Mammans krafter måste organiseras på ett nytt sätt. Individuella problem och neurotiska problem blir då ställda på sin spets. Den moder som hunnit uppnå psykisk jämvikt när hon möter kraven som spädbarn ställer, har större förutsättningar att finna en god relation till sitt barn (Kihlbom et al, 1994).

## Att utveckla relationen till ursprungsfamiljen

Relationen till ursprungsfamiljen är en annan utvecklingsuppgift i föräldrablivandet (Kihlbom, et al, 1994). Förväntningar på de egna föräldrarna ska bearbetas och omvärderas. Kihlbom, et al refererar till Benedek som anser att det centrala utvecklingstemat den gravida kvinnans relation till sin egen mamma går som en röd tråd genom de olika utvecklingsuppgifterna. Det är nu som kvinnan ersätter gamla

lösningar som utvecklats under barndomen för att hitta olika nya former av identifikation med sin mamma. Den som haft en positiv föräldrabild har större tillit att vara en god förälder själv. Ambivalenta känslor är ibland ofrånkomliga. Det viktiga är nu att integrera bilden av en förälder med både positiva och negativa känslor för barnet.

I Bibrings (i Kihlbom et al, 1994) undersökning visade kvinnor tecken till regression och ökade intrapsykiska konflikter under perioden för fosterrörelser. Regressionen möjliggör en omarbetning av omogna föreställningar om de egna föräldrarnas förutsättningar och begränsningar. En högre grad av frigörelse och försoning sker genom den processen. Det visar sig genom att den nyblivna mamman både kan ta emot och ge stöd utan att vara infantilt beroende. Den som genomgått denna utveckling kan alltså ta emot stöd utan att känna sig dominerad eller ”invaderad” av den som stöttar.

## Att utveckla en relation till barnet

Uppgiften där relationen till barnet ska utvecklas behöver föräldern kunna skapa sig en realistisk uppfattning om barnets behov (Kihlbom et al, 1994). Föräldern måste uppfatta och uthärda barnets behov och kunna gå in i symbios med barnet. Den måste också kunna förmedla omvårdnad och närhet och vara i ett ömsesidigt samspel med barnet där föräldern både ger och tar kontakt. Barnet behöver känna föräldrarnas tålmod och tillit till dess förmåga och utveckling. Föräldern måste kunna acceptera att barnet ibland uttrycker positiva och ibland negativa känslor precis som en förälder kan ha ambivalenta känslor gentemot barnet. Att bli förälder innebär att utveckla en omsorgsgivande relation.

## Anknytningsteorin

Bowlby (1994) har formulerat anknytningsteorin (attachment teorin). Anknytningsteorin har medfört ett ökat intresse att studera samspel och relationer i kontrast till tidigare fokus på det individuella barnets utveckling. Grunden för det psykologiska band som uppstår i det tidiga samspelet mellan ett spädbarn och dess närmaste vårdare beskrev Bowlby som anknytning. Begreppet anknytning ses som en grundläggande form av beteende med en egen inre motivation, skild från sexualitet och matning. Det är anknytningsbeteendet som leder till att vi utvecklar relationer, ibland i den omsorgsgivande rollen och ibland i den omsorgssökande rollen (Bowlby, 1994). För att barnet ska utveckla ett anknytningsbeteende behövs en ”trygg personlig bas” en stabil omvårdnads gestalt att fästa sig vid. Anknytningsbeteendet innehåller två poler, en intensiv längtan efter närhet och en lika intensiv rädsla för att bli bortstött. När barnet känner sig tryggt ger det sig av från anknytningsgestalten för att undersöka och utforska omvärlden och återvänder sedan med jämna mellanrum till vårdaren. Utforskandet av omgivningen ses som en grundkomponent och står i motsats till anknytningsbeteendet.

Ainsworths utvecklade Bowlbys (1994) teori och myntade begreppet ”trygg personlig bas”. Bowlby konstaterar att människan har behov av en trygg personlig bas *livet igenom*. Den tonåring eller vuxen som ger sig av för att utforska, återvänder till en trygg bas för att hämta krafter eller för att få skydd om det blir oroat eller skrämmt.



Utifrån Ainsworths forskning kan konstateras att en känslig mor verkar ständigt vara "inställd" på att ta emot barnets icke-verbala kommunikation (Bowlby, 1994). Hon brukar tolka rätt och besvarar kommunikationen snabbt och riktigt. En mor som är okänslig lägger sällan märke till sitt barns icke-verbala kommunikation. Hon misstolkar då hon upptäcker kommunikationen och besvarar barnet dröjande på ett olämpligt sätt eller besvarar inte alls kommunikationen. Ainsworth (Bowlby, 1994) konstaterar att en tillgänglig, lyhörd och känslig moder får ett barn som är lätt att samarbeta med. De mödrar som är upptagna och bekymrade för andra saker blir lätt okänsliga för barnets signaler. Bowlby betonar att det är modern inte spädbarnet som har störst inflytande på interaktionen och dess utveckling i positiv eller negativ riktning.

## Den kommunikativa utvecklingen

Under första levnadshalvåret imiterar föräldern barnets *yttre* beteende dess ansiktsuttryck, vokalisationen och gester. På så sätt får barnet bekräftelse på att dess handlingar kan uppfattas av andra. Om barnet plutar med munnen och rynkar pannan svarar föräldern med att göra likadant. Imitationerna vidareutvecklas intuitivt då barnets möjligheter till intersubjektivt delande av mentala tillstånd mognat (Stern, 1991). Den förspråkliga processen är därmed central för att utveckla relationen till barnet. Via ögonkontakt regleras den sociala interaktionen mellan mor och barn (Stern, 1991). Genom en blick kan modern eller barnet förändra samspelet så att det blir en invit, att uppmärksamhetsfokus förändras eller kommer till ett avslut. Barnet får känna en första gryende känsla av autonomi och självkontroll genom att välja att titta eller titta bort. Barnet lär sig att mer avsiktligt dela händelser och objekt med modern genom pekningar med blicken eller handen. Samtidigt förknippar barnet synintryck med språkliga benämningar som bygger på den visuella informationen (Thorén, 1994). Även de regler som styr den sociala interaktionen tillägnas sig barnet i detta samspel (Thorén, 2002).

Barnet får öva sig i att avläsa, invänta och förvänta andras bidrag i enlighet ett förutsägbart turtagningsmönster: *du först – jag sedan*. (s.1)

Genom barnets yttre beteende, till exempel ett yvigt viftande med armarna, tolkar och bekräftar föräldern nu den inre känslan hos barnet. Den inre känslan uttrycks i en annan modalitet exempelvis genom att sätta ord på det barnet gör (Stern, 1991). Utifrån föräldrarnas reaktioner lär barnet sig successivt vilka känslor som uppmuntras och kan delas med andra och vilka känslor som bör tonas ned. När barnet genom intoning upplevt ett nytt inslag i samspelet uppstår samhörighet och intimitet (Ahlström, 2000). Under barnets första levnads månader har barnet grundlagt sina färdigheter i samspel (Stern, 1991). Det är framförallt två orsaker som ligger till grund för att intoning uppträder omkring nio månaders ålder. För det första har barnet genom samspelet kunnat utveckla den adaptiva kapaciteten. Barnet har också under första halvåret insett och kommit att "förstå" innebörden av att vara separat utan att det upplevs alltför hotande. Den andra orsaken till att intoningen uppträder vid den åldern är att barnets "insikt" hänger intimt samman med vårdarens förmåga att stödja sitt barn. Det kan medföra allvarliga konsekvenser för barnet om vårdaren av någon anledning tonar in i alltför liten eller stor utsträckning i förhållande till barnets behov. Det barn som har en vårdare som inte är känslomässigt närvarande eller överdriver barnets reaktioner kan få

stora svårigheter. Svårigheter som visar sig genom problem att dels bedöma känslomässiga tillstånd, dels att möta känslotillstånd på ett relevant och adaptivt sätt. Stern (1991) menar att intensitet, tidsaspekt och form är tre kriterier som måste vara uppfyllda för att intoning ska kunna förekomma i föräldrabarnsamspelet.

- Föräldern måste ha förmåga att rätt avläsa barnets inre känslotillstånd
- Föräldern måste kunna gestalta detta tillstånd så att det motsvarar barnets uttryck. Enkel imitation är inte tillräcklig
- Barnet måste i sin tur kunna tolka föräldrarnas reaktioner som kopplade till ursprungskänslan (Ahlström, 2000)

Därigenom upplever barnet att det egna känslotillståndet kan upplevas av den andra utan att det för den skall framställs verbalt menar Stern (1991). Föräldern utvidgar därmed barnets upplevelser utan att tappa den känslomässiga valören som knyter an till det barnet tidigare gett uttryck för (Thorén, 2002). Vid cirka nio månaders ålder har barnet också bildat en arbetsmodell av att modern finns till hands och kan känna skillnad när hon är frånvarande (Bolwby, 1994). När modern kommer tillbaka visar barnet igenkännande. Som komplement till sin modell av modern utvecklar barnet en arbetsmodell av sig själv i samspel med henne. När barnet har tillägnat sig denna arbetsmodell utvecklas anknytningsbeteendet som ett organiserat system. Barnet utvecklar också en motsvarande arbetsmodell av sitt samspel med fadern. Barn som uppvisar en desorienterad version av detta beteende är ofta ängsligt motvilliga.

En väsentlig aspekt av psykisk hälsa är förmågan att skapa sammanhang och mönster av sina erfarenheter och reflektioner. Det är ett genomgående drag i hjärnas sätt att bearbeta intryck.

Denna process börjar redan tidigt i spädbarnsperioden. Barnets erfarenheter såväl fysiologiska som interpersonella integreras till meningsfulla psykiska sammanhang genom att representeras i "pre-narrativ" form (Stern i Thorén 2002, s. 6).

Dessa erfarenhetsbaserade representationer bildar med tiden en klangbotten. Denna klangbotten kommer sedan att forma barnets fortsatta utveckling och sätt att relatera till omgivningen. Självregleringsförmågan hos barnet är mycket begränsad vid födseln men utvecklas successivt (Thorén, 2002). Föräldrar hjälper barnet att hantera de starka känslor som det inte förmår att själv härbärgera genom att svara lyhört på dess affektiva signaler. Så småningom byggs förmågan in som en egen kapacitet hos barnet.

Thorén (2002) refererar till forskning som konstaterat att pojkar har svårare att uppnå balans i sina affekter och är i högre grad beroende av sina föräldrar för att utveckla självreglering. Pojkar blir därför mer sårbara för eventuella brister i omgivningens stödjande funktioner. Pojkar visar sämre återhämtningsförmåga bland annat i form av osäker emotionell anknytning och svagare kognitiv utveckling. Förmågan att hantera känslor och temperament under spädbarnsåret visar stor överensstämmelse med hur barnet kan planera, organisera och reglera aktivitetsnivå och impulser. Dessa funktioner mognar vid 7 års ålder tack vare frontallobens tillväxt. Barn med genetisk predisposition får fortsatta problem i fråga om anpassning. Barnet blir i hög grad beroende av stöd från omgivningen för att kunna fungera optimalt. Under barnets första 18 månader genomgår frontalloberna en betydande tillväxtperiod. Det är alltså

under den period som den känslomässiga regleringen sker i intim samverkan med föräldrarna. Thorén (2002) påpekar att hjärnans utveckling under spädbarnsperioden till stora delar är erfarenhets- och aktivitetsberoende, ett samband som sannolikt är väsentligt för barnets självreglerande förmåga. Individens utveckling är ett resultat både av ett kraftfullt genetiskt inflytande och den dynamiska samvaron med kontext och miljö. Detta kan konstateras utifrån aktuella framsteg i fråga om genetik och kunskap om hjärnans utveckling. En forskning som kompletterar den utvecklingspsykologiska forskningen.

### Vägen från ett situationsbundet till ett självbärande språk

En grundförutsättning för att ha en gemensam dialog är att ha gemensamt fokus (Hedenbro & Wirtberg, 2000). Föräldern som följer barnets blick får information om vad barnet behöver för stöd för att upptäcka världen. Förutsättningen för kommunikation är det ömsesidiga relaterandet och viljan att dela med sig av sina erfarenheter (Ahlström, 2000). Kvaliteten i samspelet är beroende av vilka visuella signaler som förs fram. Icke-verbala uttryck som leenden, ögonkontakt och fysisk kontakt i form av kroppsvärme, hållning, beröring, rytm, ögonkontakt och prosodi har betydelse för barnet. Utifrån olika kroppsliga- och ansiktsuttryck hos den andre känner man sig bekräftad eller avvisad. Icke-verbala uttryckssätt *måste* finnas med för att språket ska bära. De icke-verbala uttrycken bemöts som om det hade varit ett yttrande. Barnets blick blir en tur i konversationen (Söderbergh, 1988). Trots att barnet inte kan svara ställer den vuxne upprepande frågor om vad barnet tittar på. Genom upprepningar uppfattar barnet repliken och tar därefter sin tur i konversationen igen. När barnet ger ifrån sig ett –Aaah som ”svar” slutar mamman att upprepa frågan och imiterar istället barnets ”Aaah” som blir en bekräftelse på barnets replik. Stern (i Ahlström, 2000) betonar att modern modifierar sin imitation och på ett subtilt sätt för in nya kvalitéer i samspelet.

Söderbergh (1988) anser att de många upprepade frågorna från den vuxne är ett sätt att stimulera barnet att ta sin tur i konversationen. Konversationsmodellen ser nästan likadan ut vid 1½ års ålder, men barnet kan nu fylla i sina turer med riktiga ord. Modern upprepar frågor till barnet för att på det sättet suggerera fram ord som hon vet att barnet behärskar. Söderbergh refererar till Snows forskning som menar att frågeformen blir en möjlighet för de vuxne att ge barnet chans att med sin lilla repertoar ändå kunna delta genom att sticka in lämpliga fyllnadsord. Frågor med sin tydliga slutmarkering visar klart för barnet när det är tid för en svarsreplik. Söderbergh (1988) anser att de många ”trugande” frågorna är den vuxnes sätt att inbjuda barnet till egen språkproduktion. Barnet får ”syn på” hur samtalet, konversationen och dialogens yttre form ser ut. Inom denna dialogform får barnet möjlighet att *passivt lära och aktivt träna* först enstaka ord och sedan sammanfogningar ord och slutligen konstruera hela satser.

Jørgensen (1995) menar att *lexikal instruktion* är en vanlig strategi för att påverka barns ordförråd. Genom att nämna något vid namn samtidigt som man pekar eller räckta det till barnet ökar barnets vokabulär. Han anser också att det är viktigt med ofta återkommande repetitioner av det barn säger. Barns första antaganden om vad ord betyder kan avvika från omgivningens och behöver justeras. Jørgensen konstaterar att vuxna normalt inte verkar reagera på barns rent språkliga fel, utan enbart på om det är

sant eller inte. Indirekt språklig instruktion kan ges i form av kommunikativa strategier som *ekon* och *expansion*. *Ekon* är kommunikativa reparationer som får barnet att upprepa satsled. Om barnet säger: - Ja gå owa nah, kan den vuxne replikera, - Du går vart? *Expansion* innebär att den vuxne imiterar barns primitiva yttranden i en mer fullständig fonetisk eller grammatisk form än den barnet har använt. Söderbergh (1988) varnar för en viss risk med expansioner. En expansion kanske inte alltid överensstämmer med det barnet har avsett att säga och barnet kommer in på fel tankesår.

Söderbergh (1988) beskriver ritualiserad språklek som ett annat sätt att stimulera barnets konversationsbeteende. I den utantillärda dialogen kan barnet känna igen signalfraser. En signalfras kan vara repliker som: Kommer du ihåg ..., ska du/vi berätta för... Dessa fraser hjälper också barnet att koppla om till förfluten tid. Därefter får barnet gott om tid att minnas genom att dra ut på sin egen tur. Den vuxne ställer två stycken nästan identiska frågor "vem var det som kom då?" "Vem var det som kom på mammas födelsedag?" Frågorna är konstruerade så att barnet bara behöver fylla i med namnet på den som kom. För att ytterligare underlätta för barnet använder den vuxne fraser som klart och tydligt associerar till den tidigare gemensamma upplevelsen. Det är de fraser som delvis är identiska med de ord som användes då den vuxne tillsammans med barnet hade upplevelsen. På så sätt påminns barnet om vad som hände tidigare.

Vill den vuxne föra fruktbara dialoger är det viktigt att *lyssna lika mycket som att själv tala*. Den vuxne lägger grunden till ett verbalt språk innan språket är nödvändigt för att tillfredställa barnets omedelbara behov. För att förbereda barnet på dess framtida språkliga behov talar den vuxne om saker som tidigare skett och om framtiden. Söderbergh understryker att det verbala språkets specifika uppgift är att kunna uttrycka sig om det vi inte kan se eller peka på. För att kommunicera om "här" och "nu" kan vi klara oss med spontant eller mycket lätt konventionaliserat kroppsspråk. Tre rutiner i vuxnas dialoger med små barn tycks vara av särskild stor betydelse.

- Den vuxnes vana att under samvaron med barnet ackompanjera den gemensamma verksamheten med berättande, beskrivande och förklarande språk, klä verksamheten i språkets dräkt
- Vanan att planera nästa steg i det gemensamma handlandet genom att tala om vad som omedelbart eller snart skall komma att hända
- Vanan att tala om sådant som just skett (Söderbergh, 1988 s. 67)

## Vuxen- eller barncentrerad kommunikation

Ahlström (2000) beskriver två kommunikationsformer hos vuxna som kan beskriva deras sätt att prata med barn. Det ena kommunikationsformen var stödjande och barncenterad där den vuxne anpassar sig till barnets språkförmåga, intressen och utvecklingsålder. Genom att adekvat fånga upp barnets bidrag i konversationen får barnet bekräftat att det gjort sig förstådd. Den andra kommunikationsformen beskrivs som vuxencenterad eller styrande och kännetecknas av att den vuxne styr samtalen, initierar nya samtalsämnen och uppmanar barnet att fokusera på det som den vuxne intresserar sig för. Den vuxne frågar barnet och inväntar ett riktigt svar från barnet. Det är vanligt med korrigeringar av det som är felaktigt och beröm för korrekta svar (Ahlström, 2000).

## Lekområdet skapas

Leken har sina rötter i det tidiga mor-barn-samspelet (Ahlström, 2000). I den närhet och intimitet som uppkommer i en pålitlig relation mellan mor och barn skapas något som Winnicott (1995) kallar *ett mellanliggande lekområde*. Lekområdet är ett inneboende rum (ett potentiellt rum) där modern och barnet kan förenas. Spädbarnets lek är ett sätt att utveckla förmågan att etablera relationer. Det lekområde som skapas blir ett forum för utveckling. Det barnet klarar av inom lekramen kan det senare göra i vardagen. Winnicott anser att det allvarligaste ett barn kan ta sig för är att leka. Han betonar att det är nödvändigt att *lära* barn att leka. Den vuxne är till en början noga med att passa in i barnets lekverksamhet. Med tiden börjar den vuxne att föra in sina lekar och kommer att finna att barn varierar i sin förmåga att uppskatta eller inte uppskatta införandet av idéer som inte är deras egna. När barn lärt sig uppskatta detta tillsammans med en vuxen växer intresset av att leka tillsammans med andra barn.

Det lilla barnet får en konkret upplevelse av umgängesregler i leksituationen. Knutsdotter Olofsson (1987) har påtalat användningen av sociala regler som barnet måste behärska för att kunna leka med andra. Leken blir därmed ett viktigt verktyg i barnets identitetsbygge. Knutsdotter Olofsson refererar till Garvey som anser att lekens ursprung är social. Leende, skratt och humor har släktskap med lek. När barnet kan le kan leken börja och för den vuxnes del går samvaron ut på att så ofta som möjligt locka barnet att le och skratta. När en mamma kan få sitt barn att le slappnar hon av och börjar spontant med turtagningslekar. När barnet mår bra uppstår både skratt och lek. Då kan den vuxne förmedla erfarenheter till barnet i en lekfull atmosfär. Det sjuka, rädda eller förvirrade barnet varken skrattar eller leker. Det gör inte den deprimerade, uttråkade eller oroliga mamman heller (Berg Brodén, 1991).

## Lek och vänskap

Winnicott (1991) anser att tilliten är en bärande princip för att utveckla leken. Utifrån den relation som barnet byggt upp med modern kan barnet sedan bygga vidare på i förhållande till andra lekpartners. Garvey (i Knutsdotter Olofsson, 1987) är en forskare som framförallt har studerat hur barns förmåga att förstå skillnaden mellan lek och icke-lek. Denna förmåga är beroende av det tidiga samspelet mellan mamman och det lilla spädbarnet. Ahlström (2000) refererar till en studie på ett specialdaghem där det inte förekom åldersadekvat lek och kommunikation mellan barnen. Leken karaktäriserades av ensam eller parallelllek. Därigenom var leken mer praktiskt inriktad och mindre fantasi- respektive symbolrik. Lekens praktiska inriktning var orsakad av att barnen saknade de språkliga verktyg som krävs vid fantasilekar. Det innebar också att barnen inte hade något gemensamt språk att använda sig av för att nå fram till varandra efter en konflikt. Barnen tog oftare till nävarna istället för att med verbala medel söka ett konstruktivt försoningsbeteende. Ahlström lyfter fram forskning som visar att barn som har svårigheter att tillägna sig språk drabbas inte bara av förseningar av sin språkutveckling, den sociala, kognitiva och emotionella utvecklingen påverkas också och blir lidande. Finns vuxna nära barnen och stöttar dem när de leker skapas möjligheter att knyta vänskapsband (Knutsdotter Olofsson, 1987). Lek både stärker och utvecklar vänskap. I den pedagogiska situationen gäller det att skapa en balans av styrning och stimulans så att en positiv utveckling kommer till stånd.

## Att finna balans mellan föräldraskap och andra engagemang och lojaliteter

Att bli förälder innebär också att utveckla ett nytt förhållningssätt till andra livsområden (Kihlbom et al, 1994). Den som låter föräldraskapet överskugga allt annat riskerar att andra betydelsefulla livsområden eller krav på personlighetsutveckling blir lidande. Den som satsar för mycket på sin egen utveckling gör det på bekostnad av barnets. Hur tonåringens liv såg ut innan hon blev gravid avgör hur hanterbar situationen är som ung mamma (Tengqvist & Dahlin, 2003). Många av dessa ungdomar saknar gymnasiebetyg och en del saknar också avgångsbetyg från grundskolan. De ska hitta sätt att försörja sig som ensamstående eller som familj. Föräldrar är enligt föräldrabalken underhållsskyldiga för sina barn tills de fyller 18 år och så länge de går i skolan, dock längst till de är 21 år. I Tengqvists och Dahlins studie upplevde flera mammor det som inskränkande på deras självständighet att vara ekonomiskt beroende av sina föräldrar. För att utveckla sig utbildnings- och yrkesmässigt spelar förskolan en viktig roll för alla föräldrar och speciellt för unga föräldrar. Det är angeläget att förskolan förstår sin betydelse för föräldrars förutsättningar att känna tilltro till den sin förmåga att se sig som en tillräckligt god förälder.

## Mötet med förskolan

I mötet med förskolan deltar familjen i ett socialt territorium som samhället har skapat. Gars (2002) beskriver i sin avhandling hur samarbetet mellan förskola och föräldrar kan se ut. Förskolläraren som tjänsteman i stat och kommun har synpunkter på hur barn ska uppfostras och föräldraskapet ska utövas. I *Lpfö 1998* betraktas förskoleverksamheten som ett pedagogiskt inslag i barnens utbildningsgång. Gars menar att föräldrar och stat delar på reproduktionsansvaret för de små barnen i form av den omfattande förskoleverksamheten. För förskollärare är det ett tjänsteåliggande att utveckla samarbete med föräldrar. Samarbetet iscensätts genom samtal. Gars konstaterar att förskollärarna i sin studie känner djupt engagemang för denna uppgift. Förskollärarna i studien betonade vikten av att *få* information av föräldrar. Det var också viktigt att *ge* information, att lägga till rätta. Av förskollärarnas sätt att tala om samtalen framgick att problem med barnen motiverar samtalen och ger dem dess innehåll. ”90% har ju inga problem och så ska man ändå fylla ut den där halvtimmen” säger en av förskollärarna i studien (s. 72). Gars (2002) konstaterar att föräldrar och förskollärare handskas med djupt personligt engagerade företeelser som rör föreställningar om barns bästa och innebörden i föräldraskap. Om barnets beteende i förskolan ansågs problematiskt blev följdfrågan automatiskt vad det hela kunde bero på. Hade föräldrar eller förskollärarna brustit i kompetens och ansvar? Gars har frågat sig hur föräldrars handlande styrs av upplevelsen av att bli ifrågasatt i sitt föräldraskap? Den funktion som förskollärarna är ålagda kan uttryckas som *korrigering*. Förskolans uppgift är att underlätta barnens fortsatta förmåga att passa in under sin väg genom skola och fritidshem. Föräldern får alltså många mer eller mindre öppna råd och förslag om hur de *borde förändras* som föräldrar.

## Öppna förskolan

På den Öppna förskolan finns fler arenor att utveckla samarbetet mellan föräldrar och personal än inom förskolan. Förutom samtal och diskussion kan föräldrar också se hur

andra föräldrar och personal agerar i olika situationer (Skolverket 2000:1). Det finns också fler yrkeskategorier som är tillgängliga för föräldrar inom den Öppna förskolan. Här arbetar ofta socionomer och i enstaka fall specialpedagoger.

En Öppen förskola ger också möjligheter till kunskapsinhämtande om barn (Berg & Zetterström, 1989). Barns och vuxnas behov blir bäst tillgodosedda på Öppna förskolan genom att de ganska hämningslöst hänger sig åt glädjeprincipen. Barnen kan fritt arbeta sig in i gruppen. Det har med sig sin förälder som är den närmaste omvårdnadspersonen. Den vuxne är beredd att delta i barnen lekar med kort varsel till skillnad från när de var hemma. I hemmet är föräldern också upptagen av hushållsgöromål. Berg och Zetterström kunde i sin studie konstatera att det var oftast förskollärarna som lekte tillsammans med barnen. Förskollärarna blev modeller för hur vuxna kan förhålla sig till barn och deras lekar. Föräldrar kunde också studera andra föräldrars bemötande av sitt och andras barn. Detta var något som också kunde ge nya perspektiv på ett barns beteende. Personal på Öppen förskola kan konstatera att den ganska vanliga föräldern i början är relativt passiv framförallt i förhållande till barnen. Efter att ha besökt Öppna förskolan en period blir föräldern mycket aktiv. En förklaring till detta skulle kunna vara att föräldern på en Öppen förskola genomgår en process. En process som resulterar i ett aktivare förhållningssätt både mot egna och andas barn.

Berg och Zetterström (1989) beskriver de många valmöjligheterna som är utmärkande för Öppna förskolor. Till en Öppen förskola kan människor komma när de vill, delta i det de själva vill, komma endast de dagar de själva har lust och de behöver inte registrera sig. Berg och Zetterström kunde genom intervjuer av besökare konstatera att det fanns en känsla av befrielse när denna valfrihet beskrevs. Människor är normalt omgärdade av tider, andras tider, barnets sov- och mattider, tvättstugans tider mm. På Öppna förskolan är det fri disposition till tiden. Författarna framhåller att de vuxna besökarna på en Öppen förskola kan:

...behålla en närhet till *en* del av sin identitet, medan man ägnar sig åt andra delar. Modern är fortfarande moder fast hon umgås med vuxna och barnet är en bit ifrån (Berg & Zetterström, 1989, s. 42).

Den valfrihet som beskrivs inom Öppna förskolan tvingar personal till en större ödmjukhet i mötet med varje förälder. Öppna förskolans uppgift, att underlätta barnets fortsatta förmåga att passa in under sin väg genom skola och fritidshem, kan inte ske genom *korrigering*. Föräldrarna är oberoende av Öppna förskolan för att kunna arbeta. Lusten avgör om de kommer flera gånger. Detta oberoende är något som stämmer överens med tonåringens utveckling (Erikson, 1993; Wrangsjö, 1995). Valfrihet är också något central för tonåringen.

## Öppen förskola för unga mammor

Runt om i landet finns precis som i denna studie Öppna förskolor med grupper som riktar sig till unga mammor. Öppna förskolan kan utgöra en "trygg bas" (Bowlby, 1994) för mammorna. På den Öppna förskolan i denna studie såg upplägget för de unga mammorna ut på följande sätt. Frukosten gav tillfälle för barn och mammor att sitta tillsammans med andra och äta. När barnen suttit vid bordet en stund gick de ner

på golvet och leker själva. Frukosten kunde dra ut på tiden och många viktiga samtal utspelades där. I ett rum som var fullt av tonåringars prat och möten med dem sinsemellan skulle barnen också få ett trivsamt utrymme. De unga mammorna använde mindre del av tiden på den aktuella Öppna förskolan till att sitta och leka tillsammans med sina barn. Det var ledarna som framförallt lekte med barnen och ville på detta sätt inspirera mammorna att delta i barns ”varande”. Varje träff innehöll en sångstund.



## SYFTE

D-uppsatsens centrala tema är att studera länken mellan förskola och en ung förälder. Syftet med min undersökning är att synliggöra en ung förälders samspel med sitt "lilla" barn i olika kontext. Jag vill beskriva vilka uttryck det lilla barnets sökande efter identitet kan te sig i samspelet med sin unga mamma. Den unga mamman var själv inne i en utvecklingsfas där sökandet efter identitet var central. När samspelet mellan mor och barn framträtt ville jag se var styrkan och kraften till förändring kunde finnas.

## Frågeställning

- Vad karaktäriserar samspelet mellan en ung mamma och hennes barn?
- Vad karaktäriserar samspelet mellan en ung mamma och förskolläraren på barnets förskola?
- När finns risker för missuppfattningar mellan barn och förälder som brottas med varianter av samma utvecklingsfas?
- Vilka utgångspunkter bör finnas för att en länk mellan förskola och föräldrar skapas?

## METOD

Detta är en longitudinell deskriptiv fallstudie av samspelet mellan en tonårig mamma och hennes barn utförd i olika naturliga förskolemiljöer. Angreppssättet är kvalitativt och handlar om att förstå innebörden av en företeelse eller en upplevelse (Merriam, 1994). Förståelseprocessen består i att röra sig mellan det välkända och det främmande (Gars, 2002).

Jag använder videoobservation för att kunna studera samspelet mellan den unga mamman och hennes barn. Att göra videobaserade observationer ger möjlighet till ytterst detaljerade registreringar av mänskligt beteende och handlande. Sekvenser kan studeras vid upprepade tillfällen. Detaljer och skeenden kan med hjälp av video registreras och analyseras i minsta detalj (Ahlström, 2000).

Intervjuarens uppmärksamhet är inställd på att aktivt lyssna till intervjupersonens berättelse, (Kvale, 1997) vilket kan liknas vid observatörens aktiva seende under videoobservation och analys av materialet. Även Crafoord (1994) tar upp det aktiva lyssnandet. Han betonar vikten av att lyssna till undertexter som finns gömda i formuleringar och ordval som har bristande överensstämmelser mellan innehåll och form. Motsägelser av detta slag är viktiga att lyssna till. Observatören måste förutom att uppmärksamma och beskriva det sagda också beskriva visuell information (Ahlström, 2000). Vi ”lyssnar” även med ögonen. Vi tar emot en mängd meddelanden genom att titta på klädsel, kroppshållning, minspel och utseende.

Den sociala atmosfären liksom den personliga interaktion som förekommer i stunden måste också uppmärksammas då videokameran inte fångar den förstnämnda aspekten. Dagboksanteckningar blir då ett viktigt komplement.

Under denna studie söker jag förståelse för processer från den praktik som jag är en del av. Efter att ha detaljstuderat en videoobservation skedde en återkoppling till den unga mamman. I detta skede av studien fanns en form av deltagarkontroll (Merriam, 1994). Mamman fick information om tolkningar av observationerna som gjorts och fick ge sin syn på resultatets trovärdighet under återgivningssamtal. Observationerna som ägde rum under längre tid möjliggjorde iakttagelser av konsekvenserna från återkopplingarna. Merriam anser att validiteten stärks genom upprepade observationer av samma företeelse. Genom att ständigt ställa frågor till sina data ställs stora krav på förmågan att hålla ”många bollar i luften” (Ahlström, 2000). Det var många motstridiga känslor att härbärgera samtidigt som det var viktigt att behålla den teoretiska sensitiviteten. Datasamlingen och analysen syftar till att vara de bärande ramarna och ge stadga åt en studie. Felkällor förorsakade av forskaren undviks genom att växla mellan insamling av data och analys av data (Strauss & Corbin i Ahlström, 2000). Strauss och Corbin menar att tillvägagångssättet och tekniken aldrig får bli så rigida att vi inte kan påverka dem under arbetes gång. Det är nödvändigt att forskaren ställer frågor till sina data.

Barnet var 25 månader gammal vid första observationstillfället och 29 månader vid sista inspelningen. Jag videofilmade vid tre tillfällen med två månaders mellanrum.

Den första inspelningen skedde i barnets förskola. De nästkommande två observationerna utfördes när mamman och barnet var de enda besökarna på Öppna förskolan. Dessa inspelningar varade omkring en timme per tillfälle och sammanlagd inspelningstid är cirka tre timmar.

Tabell 1.

<b>Barnets ålder</b>	<b>Inspelningstid</b>	<b>Kontext</b>
1. 25 månader	63 min	Mamma besöker barnets förskola
2. 27 månader	48 min	Mamma–barn själva på Öppna förskolan
3. 29 månader	<u>67 min</u>	Mamma–barn själva på Öppna förskolan
Total inspelad film:	178 min	(2 tim 58 min)

## Återkoppling av videofilmerna

En månad efter varje videoobservation träffades mamman och jag. Vid den första återkopplingen gjorde vi upp ett muntligt kontrakt över vårt fortsatta arbete. Vi diskuterade också om mamman hade några önskemål kring vilken situation hon ville bli filmad i och var fortsatta videoobservationer skulle äga rum. Mamman föredrog att vi fortsättningsvis träffades på Öppna förskolan, i den miljö där vi byggt upp vår relation.

Innan våra träffar på den Öppna förskolan hade jag studerat filmen, men inte valt ut eller valt bort sekvenser.

Jag lyfte dock fram situationer där mamman visade lyhördhet och var en stödjande förälder. Jag uppmärksammade mamman på tillfällena när hon inte uppfattade att barnet initierade kontakt. Jag påtalade också när barnet uttryckte stor förtjusning över att få leka med sin mamma. Vid första videoobservationen fanns också en replik som flera gånger sagts av henne; ”*Han vill inte vara med mig*”. Detta yttrande beskrev hon då som att hon känt sig avvisad av sin son, ett tema som hade stor betydelse för utfallet av mor-barn-samspelet. När vi tittade på observationen tillsammans var den stora frågan: Vill barnet vara med sin mamma? Vi kunde då konstatera med anledning av hur barnet betedde sig att han lätt kunde tröstas och faktiskt njöt av att bli kramad av sin mamma.

Återkopplingsmötena varade cirka 2 timmar per tillfälle. Under samtliga våra möten uttryckte mamman stolthet och glädje över att vara ”utvald” till centralperson i min studie. Det blev tydligt för henne att jag såg kvalitéer i hennes föräldraskap som inte alla såg, inte ens mamman själv. Mamman berättade att hon hade blivit mycket gladare tillsammans med sitt barn. Hon tyckte att hennes självförtroende som mamma stärktes när hon fick titta på videofilmerna.

När barnet var 33 månader träffades mamman och jag en avslutande gång och vi tittade på delar av alla filmerna och samtalade om hur hon hade utvecklats i sin föräldraroll.

## Direktobservationer och dagboksanteckningar

Komplement till videoobservationerna har varit direktobservationer och dagboksanteckningar. Direktobservationerna har utförts i barngrupp på Öppna förskolans

allmänna grupp och på Öppna förskolans riktade grupp för unga mammor. Observationsmamman besökte någon av dessa grupper varje vecka. Besöken fortsatte alltså även sedan hon hade börjat arbeta efter barnledigheten. Mamman arbetade efter rullande schema och kunde förlägga sin lediga dag utifrån aktiviteter på Öppna förskolan. Observationerna fokuserades dels på hur mamman fungerade som förälder i de olika konstellationerna. Dels på vilket utvecklingsstöd barnet fick.

Antonovsky (1991) understryker vikten av att förstå individens historia för att finna de faktorer som är stärkande eller försvagande i just den människas tillvaro. Antonovsky menar att något som omgivningen kan uppfatta som en resurs i någons liv kan av individen själv uppfatta som en börda. I mötena med den unga mamman fanns utrymme att samtala om hennes historia. Under videoobservationerna och vid återgivningstillfällena av filmerna berättade hon om sina relationer till ursprungsfamiljen, till barnets pappa och om sitt vardagsliv som tonåring och mamma. Vi samtalade också om mammans kontakt med personalen på barnets förskola. Andra samtal handlade exempelvis om hur hon kunde hitta sätt att delta i sitt barns lekar. Vid ett tillfälle ringde mamman till mig för att rådgöra om barnets sömn. Samtalen dokumenterades i dagboksform. Individens krav på konfidentialitet gör att redovisningar av dagboksanteckningar i sin helhet inte görs.

## Deltagande observation i gruppen av ”Unga mammor”

När videoobservationerna var slutförda inriktade jag mig på ytterligare deltagande observation. Detta som komplettering till min andra frågeställning: Vilka utgångspunkter bör finnas för att en länk mellan förskola och föräldrar skapas? Jag observerade gruppen unga mammor som helhet. Jag förde samtal med den familjebehandlare som arbetade i gruppen. Vi diskuterade hur vi utnyttjade våra respektive yrkesroller på bästa sätt. Jag har begränsat mig till att belysa de pedagogiska delarna i detta arbete. De insatser som har gjorts av familjebehandlaren framträder inte i detta material. Den videoobserverade mamman arbetade och besökte inte längre Öppna förskolan. När jag var som mest fokuserad på frågan om unga mammor i grupp hade den videoobserverade mamman slutat att delta i gruppverksamheten.

## Eriksons stadieteori – barnet och tonåringen

Under perioden när mina videoobservationer pågick var den unga mamman i den femte fasen enligt Erikson (1993). Vilket innebar att det centrala temat som tonåringen arbetar med handlar om *identitet* kontra *identitetsförvirring*. Uppmärksamheten kretsar ofta kring frågor om vem man är och vem man skulle kunna vara. I detta skede är den sexuella identiteten, yrkesidentiteten, och den personliga identiteten viktiga. En positiv lösning in i vuxenvärlden innebär att man kan integrera erfarenheter från tidigare faser till en stabil helhetsbild. En helhetsbild som utgör grunden för hela den vuxna identiteten. En negativ lösning innebär en konturlös, splittrad identitet. Det kan i sin tur resultera i revolt, överdriven anpassning eller att konflikter vänds inåt (depression).

Barnet som ingick i videoobservationerna var i andra fasen enligt Eriksson (1993). Den handlar om *autonomi* kontra *tvivel*. En positiv lösning innebär att barnet kan lita på sin

förmåga att göra saker och grunden för ett bra självförtroende skapas. Det får en känsla av att kunna välja olika saker och ta reda på vad det själv vill. Ett flexibelt förhållningssätt till de val som livet innehåller utvecklas i denna fas. En negativ lösning i fasen kan leda till ambivalens, tvångsmässiga upprepningar eller ett överdrivet beroende. Något som leder till svag vilja och svårigheter att skilja mellan egna och andras behov. En upplevelse av främlingskap för den egna kroppen blir resultatet om blyghet, skam och tvivel får för stort utrymme i barnets tillvaro.

<b>Ålder</b>	<b>Huvudsaklig konflikt</b>	<b>Positivt resultat</b>	<b>Negativt resultat</b>
0 – 1,5	Tillit – misstro	Hopp, klarar av frustration, kan skjuta upp behovstillfredsställelse	Misstänksamhet, avvisande, resignation, tillbakadragande.
1,5 – 3	Autonomi – tvivel	Vilja självkontroll, positiv självkänsla.	Tvångsmässighet, dålig impulskontroll
12 – 20	Identitet - rollförvirring	Integrerad jagbild, framtidstro. överdriven anpassning,	Splittrad jagbild, trots, Negativ identitet, depression.

*Utdrag av sammanfattning av Eriksons stadier. Åldersangivelse i år. (hämtat ur Wang & Nilsson, 1995, s. 45)*

## Videoanalys

Originalfilmerna överfördes till kopior med tidsregistrering. Tidsregistreringen medför bland annat att olika aktiviteter kan avgränsas och katalogiseras utifrån teman. Videobilden överfördes därefter till text där repliker skrevs i en spalt och kontexten tillika icke-verbala uttryck i en annan spalt. Transkriptionsarbetet fokuserades dessutom på att hitta lämpliga beteendebeskrivningar av samspelet: Vad gör den/de observerade? Hur gör den/de observerade?

Specifika nedslag, så kallade mikroanalyser, har gjorts av separations- och återföreningssekvenser och av de samtal som mor och barn fört under inspelningarna. Mammans samtliga repliker transkriberades i ett dokument och barnets i ett annat. Detta gjorde det möjligt att få syn på vad mamman pratade med sitt barn om. Det gav mig också möjlighet att räkna hur många ord barnet kunde uttala oberoende av kontext. När materialet överfördes till löpande text framträdde nya mönster i samspelet.

I mina analyser har jag fokuserat på mammans samspel tillsammans med sitt barn. Jag analyserade också mor- barnsamspelet när de är tillsammans med barnets förskollärare. Jag har dessutom fokuserat barnets språkutveckling över tid.

Analysen av videoobservationerna är sorterat under tre teman. Jag är medveten om att varje observation innerhåller många fler aspekter än dem jag lyfter fram till exempel

barnets språkutveckling. Det var inte något som ingick i mitt uppdrag som jag fått av mamman. Det blev därför en naturlig avgränsning. Teman valdes utifrån de områden där mammans utveckling sammanföll med studiens syfte. Genom dessa olika temana vill jag belysa den unga föräldrarnas funktioner inom följande områden:

- **Att uppfatta icke-verbal kommunikation.**
- **Att vara i lekområdet.** Här är barnet och mamman i förskolemiljö. Observationerna utspelas i förskolans lekrum med det material som traditionellt finns där.
- **Att inta en ledarfunktion.** Här beskrivs samspelet när mamman vill att barnet ska utföra en uppgift som utspelas utanför lekområdet.

Dessa teman kommer också att presenteras i den efterföljande redovisningen av resultat.

## Validitet

Validitet innebär att säkerställa att den insamlade informationen är pålitlig (Holme, Solvang, 1997). I en kvalitativ studie av det här slaget måste angreppssättet vara att med stor öppenhet och brett perspektiv studera vad materialet har att berätta (Ahlström, 2000). Stabiliteten i materialet ökar när de uttryck man finner, är väl grundade i det empiriska materialet. Den kvalitativa analysen fokuseras på att fånga och beskriva aktiviteter och processer. Dessa analyser generaliseras i förhållande till en redan existerande teori. Metoden är inspirerad av Grounded teori och bygger på att beskrivande data samlas från verkliga situationer (Jensen i Ahlström, 2000).

Genom att jämföra fall och miljöer kan man skapa en mer långtgående generalisering utifrån ett resultat eller en förklaring och samtidigt konkretisera under vilka betingelser just detta resultat kommer att uppträda. (Miles & Huberman, 1984, op cit. Merriam, 1994)

Utan att på något sätt göra anspråk på att generera ny teori eller kunskap såg jag metoden som fruktbar i genomförandet av min studie.

För att säkerställa validiteten har jag använt mig av flera strategier som Merriam (1994) redogör för. Triangulering, där flera forskare, flera informationskällor och flera metoder används för att bekräfta resultaten. Jag har som jag tidigare nämnt använt mig av en form av deltagarkontroll där den unga mamman fick ta del av beskrivningar av observationerna under filmåtergivningar. Videoobservationerna gjordes under en längre tid och vid upprepade tillfällen observerades samma företeelse. Det videobaserade materialet insamlades under sex månader vid tre tillfällen. Videoobservationerna kompletterades med direktobservationer och dagboksanteckningar. En annan strategi jag använt som Merriam framhåller är ”horisontell” granskning. Tillammans med specialpedagog och min handledare har videoobservationerna kritiskt granskats och diskuterats. För att klargöra de skevheter som forskaren riskerar att ha med sig utifrån en förförståelse gjordes teoretiska ställningstaganden initialt. Resultatet redovisas därför också i fylliga beskrivningar för att ge läsaren en tillräcklig grund för egen bedömning.

## Etiska reflektioner

Vetenskapsrådet (2001) har formulerat fyra allmänna huvudkrav på forskningen för att skydda den enskilda individen. Det är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentitetskravet och nyttjadekravet. För att uppfylla dessa krav har jag arbetat på följande sätt: Personal på barnets förskola har informerats muntligt om studiens syfte och om det utbildningssammanhang jag befann mig i. Videofilmerna har förvarats i låst utrymme och när studien är färdig förstörs filmerna. Föräldrar till barnen på den aktuella förskolan fick ge ett skriftligt godkännande till att deras barn skulle videofilmas (se bilaga 1).

Jag har brottats hårt med etiska aspekter. Det är lätt för personer i omgivningen runt mor-barn-paret att identifiera dem. Det har förflutit tre år sedan första datainsamlingen gjordes vilket är en fördel. De som kände till att den unga mamman skulle videoobserveras umgås inte längre lika intensivt som tidigare. Uppgifterna som kommit fram under videoobservationerna har avpersonifierats. Istället för att använda namn har jag lyft fram den roll de observerade haft i sammanhanget. Jag hade informerat om att jag skulle studera samspel och kommunikation i förskolan. Den unga mamman berättade att hon kände sig utvald. Själv hade jag svårt att föreställa mig vilket samspel och vilken kommunikation som skulle visa sig. Detta i sin tur gjorde det svårt för mamman att i förväg ta ställning till vad hon skulle delta i, så och för mig. Mamman utsatte sig för en slags granskning av sitt föräldraskap. Filmåtergivningarna gav också tillfällen för henne att få en inblick i resultaten av analyserna. Den unga mamman hade hela tiden möjlighet att avböja fortsatt kontakt. Mamman hade sagt ja till att delta i studien utifrån det förtroende som vi hade byggt upp. Jag ville förvissa mig om att det kändes bra för henne att videofilma vidare. Detta fick hela tiden vara överordnat min önskan om att fånga ”intressanta observationer”. Utifrån mammans önskemål ändrades planerna att göra fler observationer på barnets förskola, till att fortsättningsvis göra observationerna när mor- barn paret besökte Öppna förskolan.

Jag har beforskat min egen verksamhet. Det innebar att jag har försökt hantera flera dilemman. Ett dilemma var att jag hade mycket information att hantera kring den unga mamman och hennes familj. Informationen förutom det videobaserade materialet kom utifrån den långvariga kontakt jag byggt upp tillsammans med den unga mamman och hennes barn. Under filmåtergivningarna fick jag många förtroenden av mamman som jag inte vill missbruka. Jag har fått kämpa med min neutrala hållning. Jag har haft många motstridiga känslor att hårbärgera samtidigt som jag försökt behålla min teoretiska sensitivitet. Datainsamlingen av fallstudien pågick under 9 månader. Under tiden tittade jag samtidigt på videoobservationerna vid mängder av tillfällen och gjort mikroanalyser av vissa delar. Jag drömde om filmerna på nätterna. Jag hade svårt att bedöma vad jag såg. Materialet fick vila en tid för att på så sätt skapa distans. Först några månader efter att kontakten med den unga mamman och hennes barn av naturliga skäl hade upphört, fördjupade jag mig vidare i analysprocessen (mamman arbetade och besökte inte längre Öppna förskolan, och datainsamlingsperioden var över). Under den period när det mest omfattande analysarbetet gjordes hade jag inte någon ny information från mamman att hantera. På så sätt har jag väntat till datamaterialet framträtt, något som Glaser (i Ahlström 2000) rekommenderar. När nu alla analyser är gjorda har jag åter tagit kontakt med mamman och berättat slutsatser som framkommit från undersökningen. Den unga mamman har också haft utrymme att ställa frågor om resultatet.

## RESULTAT

Analyserna av videoobservationsmaterialet presenteras under tre teman:

- **Att uppfatta icke-verbal kommunikation.**
- **Att vara i lekområdet.** Observationerna utspelas i förskolans lekrum med det material som traditionellt finns där.
- **Att inta en ledarfunktion.** Här beskrivs samspelet när Mamman vill att Barnet ska utföra en uppgift som utspelas utanför lekområdet.

Sekvenserna av observationerna presenteras i kronologisk ordning, inte alltid i tematisk sådan. Direkta citat skrivs i kursiv stil och när orden betonas starkare används versaler.

### Första observationstillfället – Barnet är 25 månader

#### Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Samling

Följande observationstillfälle gjordes på barnets förskola. Barnen sitter i en ring på golvet. Observationsbarnet har gått på sin förskola i en månad. Gruppen består av barn mellan 1½ - 5½ år och två av personalen. Ingen av de vuxna nya besökarna som också finns med i rummet har presenterats för barngruppen. Förskolläraren leder samlingen och har en påse som hon tar fram olika saker ur. Utifrån vilket föremål som plockas upp bestäms vilka sånger som ska sjungas. Förskolläraren leder och fördelar talutrymmet. Barnet sitter i knäet på en barnskötare. Hans panna veckas ihop och han börjar gråta lågmält och entonigt. Mamman sitter i soffan intill samlingsringen. Barnskötaren försöker att trösta barnet. Barnet kryper tvärs över golvet mot sin mamma som sitter kvar i soffan.

Mamman sätter sig i samlingen med barnet i knäet, han ger ifrån sig ett klagande ljud mer eller mindre under hela tiden. Mamman försöker lugna sitt barn genom att varva mellan att vyssa och intressera honom för någon sång som han brukar gilla. Innan förskolläraren avslutar samlingen presenteras vi besökare som var i rummet. Det var en vikarie som ska arbeta på förskolan under dagen. Därefter blir jag presenterad sedan säger förskolläraren att: *Mamman, Barnets mamma är här, men bara en stund.* Mamman bekräftar; *Jag ska snart gå hem. JA hon ska snart gå hem* säger förskolläraren. Barnen får veta vilken aktivitet som de ska delta i och skickas i väg gruppvis. Mamman och förskolläraren diskuterar varför barnet var ledset under samlingen. Förskolläraren säger: *Nej ALDRIG, aldrig hänt nån gång att han blir så här.* Mamman tror att barnet kan ha blivit rädd för gitarren. Hon refererar till förra gången som hon deltog i samlingen då hade gitarren också varit framme och barnet hade varit ledset. Detta är något som inte förskolläraren tror: *nä vi har haft gitarren framme några gånger förut men han har aldrig gjort så här.*



## I lekområdet – Leken med bilgaraget

Följande sekvens utspelas strax efter samlingen. De flesta av barnen hade utomhuslek på gården. Kvar inomhus på förskoleavdelningen tillsammans med förskolläraren var sex barn inklusive observationsbarnet. Dessutom var observationsbarnets mamma och jag bakom kameran på avdelningen. Barnen fick fritt välja aktiviteter. Observationsbarnet strosar runt i förskolans stora lekrum. Han tar en bil och säger *iiiiii, tako, eti, eti, tako*. Mamman sitter på golvet och hon tar en liten bil som piper när man klämmer på den. Barnet kånkar ner ett jättestort bilgarage som är så tungt så han nästan får slagsida när han lyfter det och placerar det mitt på golvet. *Går de bra?* säger mamman och skrattar förtjust över hans initiativ. Mamman sitter en meter ifrån och tittar intresserat på Barnets garageprojekt. *Titt, tittaa* säger barnet, mamman svarar: *Titta här då!* och klämmer på bilen så att den piper. Barnet har hämtat en traktor som han släpper nerför garagerampen samtidigt som han själv ljudsätter åket *iiii*. Mamman kör sin bil mot barnet som står med ryggen mot henne. Bilen stöter i hans häl och han böjer sig ner och börjar köra den. Barnet undersöker garaget och låter sin hand åka ner för rampen. Han reser sig upp och går sedan ut ur rummet.

Av sekvensen framgår att barnet får respons av mamman när han lyfter ner garaget både via ord och genom hennes förtjusta skratt. Mamman får däremot ingen omedelbar respons tillbaka. Barnet är uppfyllt av att undersöka garaget. När han ber henne titta bemöter mamman det genom att be honom titta på hennes bil, utan att det blir något egentligt möte mellan dem.

## Att inta en ledarfunktion – Barnet håller ut kriter

Följande sekvens utspelas under 2 minuter. Barnet står vid ett barnbord och plockar i en burk med kriter. Mamman sätter sig vid ett vuxenbord intill och tittar på honom. Förskolläraren som är på väg till nästa rum säger i förbifarten till barnet: *Ja, håller du på målar?* Långsamt håller barnet ut alla kriterna och säger: *tittit titt taa* med förtjust röst. Mamman kommenterar till mig som står bakom kameran att han brukar göra så hemma också. Hon berättar att han plockar in dem i burken igen, fast han missar hälften. Nu passerar förskolläraren igen och säger: *OJ oj oj så många kriter*. Barnet har nu hunnit tömma ut allt som fanns i burken. Mamman sätter sig på huk och börjar plocka i kriterna i burken igen utan att kommentera något till barnet. Hon lyfter ner burken på golvet och barnet börjar hjälpa sin mamma att plocka upp. Under tystnad plockar de upp kriterna och lägger dem i burken. Efter en kort stund reser barnet sig upp och just då passerar förskolläraren som säger: *Ska du komma och baka barnet! Kom*. Hon tar honom i handen och går till målarrummet där hon tar fram Play Doohdeg.

Under sekvensen sitter mamman vid bordet intill det bord som barnet leker vid. Förskolläraren sätter ord på det barnet gör när hon passerar. När barnet håller ut kriterna ingriper inte mamman. När kriterna ligger på golvet börjar hon dock plocka tillbaka dem i burken. Barnet hjälper tjänstvilligt till utan att det kommenteras av mamman. Två gånger passerar förskolläraren bordet där barnet grejar med kriterna. Varje gång uppmärksammar hon vad barnet gör. Vad ger hon för signaler till mamman när hon väljer att ta med hennes barn till målarrummet?

## Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Leken med deg

Sekvensen ”Leken med deg” pågår under 9 minuter. Barnet har på förskollärares initiativ följt med till målrummet för att baka med Play Dooch-deg. Det är totalt sex barn som sitter runt bordet tillsammans med förskolläraren. Hon hjälper varje barn att komma igång med att använda degen. De samtalar bland annat om hur de gör en spindel eller en orm. Mamman har kommit dit efter att ha plockat upp kritorna efter sitt barn. Hon står i dörröppningen med händerna i fickorna. Efter någon minut vänder barnet sig mot sin mamma och säger *-titta!* Eftersom mamman inte syns i bild framgår inte hennes icke-verbala kommunikation och någon annan respons på barnets initiativ kan inte skönjas. Barnet sneglar mot dörröppningen där mamman står sedan slänger han i väg lite deg på bordet. Han tar därefter ena handen på stolsryggen som om han tänkte kliva ner. Förskolläraren visar barnet en rulle deg och säger *- ja titta är det en liten liten orm där*. Barnet blir fokuserad på degen igen. Men snart tittar han åter mot dörröppningen där mamma står. Förskolläraren försöker igen intressera barnet för degen och säger; *- bara en liten orm*. Barnet riktar sin blick mot dörren än en gång och säger; *- mamamama*. Förskolläraren bekräftar; *Ja mamma står där*. Barnet flyttar blicken från dörröppningen och riktar den mot taket. Hans blick är fortfarande riktad mot taket när han slänger iväg en degbit. Sedan tar han återigen handen på stolsryggen som för att göra en ansats att gå ner från stolen. Han viftar lite med armen och tar en degklump. Barnet kastar målmedvetet degbitar utan att verka provokativ och säger; *- aloo, ble ble blee. Ska du göra en bulle?* frågar förskolläraren. Barnet vänder sig mot dörröppningen och tittar igen.

Under den ovan utskrivna sekvens verkar det som att barnet vill ha kontakt med mamman. Barnet tycks inte hitta lusten i aktiviteten på egen hand. Förskolläraren bekräftar att mamma står där. Dessutom använder han ett mer omoget rörelsemönster när han kastar degbitar än det han vanligen har.

Sekvensen fortsätter med att barnet petar sig lite i ansiktet, vänder sig mot bordet och lyssnar på samtalet mellan förskolläraren och en flicka som också bakar. *Atittiidädä* säger barnet och slänger samtidigt deg. Förskolläraren hjälper honom att fokusera på degen genom att berätta och visa hur han kan knåda degen. Barnet slänger deg igen och förskolläraren förmanar honom att inte kasta. De har nu suttit och bakat i 4 minuter. Barnet återgår till tidigare aktivitet, bryter bitar från klumpen av deg som han kastar i väg och sedan titta mot dörren där mamma står. Barnet vokaliserar och tittar mot dörröppningen igen.

Under ovanstående del av sekvensen lutar mamman sig mot dörröppningen med händerna i fickorna. Man kan fråga sig varför mamman väljer att ställa sig just där? Under tidigare sekvenser har mamman suttit med i samlingsen utan att på något sätt vara inbjuden av förskolläraren. Det var en samling som barnet hade gråtit sig igenom. Förskolläraren berättar att barnet har gråtit under en samling en gång tidigare och då var mamman också med. Mamman försökte att skapa en turtagningslek med barnet utan att någon lek kom i gång. Mamman har sedan plockat upp en burk utspillda kriter vilken barnet hjälpte till med dock utan samspel dem emellan.

Sekvensen fortsätter med att förskolläraren frågar barnet om de ska göra en gris tillsammans. Förskolläraren börjar platta ut deg och barnet tittar på. Förskolläraren är inriktad på att använda en bakform för att göra grisen och hindrar därför barnet när han gör en ansats att klämma i degen. Hon tar istället barnets hand och lägger den över

formen samtidigt som hon trycker. Hon småpratar med barnet under tiden. Barnet utropar förtjust när han får syn på grisen. Han ser glad ut, vänder sig mot dörröppningen där mamman står och barnet utropar: *titta!* Han tittar på bordet och vänder sig sedan mot dörröppningen igen. *Ömaamma* säger han i klagande ton. Barnet håller ena handen på stolsryggen, den andra på bordskanten som om han är på väg att gå ner. Förskolläraren bekräftar att mamma står där. *Öööma mammaaaa* säger barnet ännu mer klagande. Nu svarar mamma, hon säger: *är de synd om dej?* Barnet har blicken riktad mot mamma och flyttar sig närmare stolskanten och sträcker ut sin ena arm. Nu syns även mamma i bild, hon står lutad mot dörröppningen med armarna i kors. *Bododa titta mamma* säger barnet. Barnet sitter och tittar ner i bordet samtidigt som han trutar klagande med munnen och säger: *öööma maa emmmaaaa*. Han vrider sig mot bordet och slänger en degklump, utan att någon kommenterar det. Sedan vrider han sig mot dörröppningen igen och säger: *ööhhö*. Samtidigt som han stäcker ut sina armar mot mamman. Barnet tar ner sina händer och säger: *mammmm*. Mammans händer är fortfarande utsträckta med armbågarna vid sidan. *Ammammm* säger barnet och sträcker upp sina armar. Nu stäcker mamman också ut sina armar helt mot honom. Mamman går hukande så att hon har sina ögon i samma nivå med barnets. Hon frågar honom om han ska ge mamma en kram. Han får en kram och en puss på kinden. Med nöjd röst säger barnet: *mamma* samtidigt som han tar i hennes arm. På det sättet hindrar han sin mamma när hon gör en ansats att gå tillbaka till dörröppningen. Mamman ställer sig nu bakom barnets stol och börjar knåda hans degklump. Barnet har rynkor i pannan.

Under sekvensen verkar barnet vilja engagera mamman i att det hade blivit en gris av degen. När mamma fortfarande står kvar i dörröppningen använder barnet en gnällig röst när han säger: *Ömaamma*. Han varvar mellan att med hjälp av rösten påkalla mamas uppmärksamhet, att kasta deg med ett omoget rörelsemönster och att göra ansats till att gå ner från stolen. Det enda uttrycket av missnöje som barnet visar för förskolläraren är att ljudlöst kasta degbitar. Det är till sin mamma han riktar sitt verbala missnöje.

### Att inta en ledarfunktion – Leken med deg avslutas

Barnet böjer upp nacken så att hans ansikte riktas mot mamman samtidigt som han låter med en klagande röst *Höhöö*. Mamman pillar i barnets näsa och då tittar han ner igen och mamman går bakåt. Barnet viftar avvärjande med handen och kastar degklumpen. Han vrider sig mot mamma och säger uppfodrande *MAMMA!* Mamman frågar: *Vill inte du leka med leran?* Hon lyfter ner barnet från stolen. När barnet kommer ner på golvet verkar det som han får ny energi och skuttar iväg.

Vid ovanstående sekvens söker barnet på olika sätt mamas uppmärksamhet och förskolläraren fokuserar barnet på aktiviteten. Mamman ställs inför valet att inta en ledarfunktion för sin pojke eller låta förskolläraren bibehålla ledarfunktionen. När barnet använder en uppfodrande röst slutar mamman att tveka hur hon ska agera. Mamman riktar ett ursäktande leende mot kameran när hon prioriterar att tillmötesgå sitt barn. Möjligen fanns en osäkerhet hos henne att hon förstörde filmningen när hon lyfte ner honom. Oavsett vad hennes skäl är finns en osäkerhet kring hur mycket hennes ledarfunktion som mamma ska få utrymme.

## I lekområdet – Turtagningslek med lastbil

Följande sekvens utspelas under 2 minuter. Efter att ha blivit nedlyft på golvet skuttar barnet in i stora lekrummet och ställer sig vid fönstret. *Titta* säger han och gläntar på en garderobsdörr säger sedan *tota dotta dodtto dooo*. Barnet tittar mot mamma som då inte syns i bild. Så kommer mamman gående med händerna i fickorna samma sträcka som barnet nyss gick. Hon uppmärksammar några cirklar i papper som finns i ögonhöjd på raden av garderobsdörrar. Barnet har passerat garderobsraden och har hunnit fram till pianot som står intill garderoberna. Han börjar klinka på tangenterna. Mamman står och tittar på barnet som har ryggen vänd mot henne. Mamman går sedan ut ur bild, fortfarande med händerna i fickorna.

Strax efteråt sätter mamman sig på golvet och tar en lite lastbil med släp och skjutsar den mot barnet. Hon sätter sig med benen isär och markerar med händerna att barnet ska köra lastbilen till henne. Barnet ler strålande och skjutsar iväg bilen. Eftersom bilen är ledad lyckas han inte skicka den åt mammans håll utan den svänger. Mamman klappar med sina händer mot golvet för att inspirera honom att köra lastbilen emot henne. Barnet tittar på en traktor som står intill honom. Mamman vänder sig mot mig och säger lite klagande: *va mycket man får va med*. Barnet vänder sig bort från mamman och börjar leka med traktorn. Mamman tar lastbilen igen och säger uppmanande hans namn. Nu kör de lastbilen tre turer fram och tillbaka till varandra och barnet ler stort. Både barnet och mamman ger förnöjsamma ljud ifrån sig. *Tako* säger barnet. *Nej de e en lastbil, de där är en traktor*, säger mamman och pekar på en traktor. Sedan klappar hon med händerna i golvet för att locka honom att återgå till deras lek. Hon skjutsar lastbilen till barnet samtidigt som hon förstärker det med att ge ett intonande ljud ifrån sig. Barnet ställer lastbilen åt sidan och tar traktorn som han skickar till mamman. Mamman tonar in varje tur genom att säga *Uujj!*

Under sekvensen är det två omgångar av turtagning i leken. Första vändan när turerna fungerar ger båda ifrån sig nöjda ljud. När mamman fick respons av barnet förstärker hon leken med ljud. När barnet förlorar uppmärksamhetsfokus klappar mamman med händerna i golvet och på så sätt återfår hon honom till leken igen. Barnet verkar därmed lättare kunna fokusera på det som är gemensamt dem emellan. Det verkar som barnets respons ger mamman mod att fortsätta att ta initiativ till samspel.

## Andra observationstillfället – Barnet är 27 månader

Vid detta observationstillfälle ses vi på Öppna förskolan, detta utifrån mammans önskemål. Öppna förskolans verksamhet är stängd för besökare. Mamman och jag har träffats och tittat på första observationen tillsammans en månad tidigare. Då konstaterade vi att barnet gärna ville vara tillsammans med sin mamma. Mamman berättar att hon har känt sig mycket gladare nu. Hon har upptäckt att barnet gillar henne på ett sätt som hon inte tidigare uppfattade. Mamman berättar också att hon och barnet har börjat sjunga mycket tillsammans. När de har det som allra bäst ligger de i soffan och myser. Barnet har också börjat sitta framför datorn tillsammans med mamman när hon chattar.

## Att uppfatta icke-verbal kommunikation – mellanmål

När vi kommer till Öppna förskolan börjar mamman att duka fram mellanmål till dem. Följande sekvens utspelas under 14 minuter. Mamman sitter och dricker kaffe. Intill henne sitter barnet på kortsidan av bordet i en barnstol och han har ett glas nyponsoppa framför sig. Han dricker lite och reser sig sedan med raka armar som om han vill hiva sig upp ur stolen. Barnet tittar bort från bordet och säger: *gcho gochi gaa*. Mamman böjer sig i nivå med barnet och tittar honom i ögonen och frågar: *Vaa? Ska du sjunga lite?* Barnet sätter sig ner igen och tittar bort från mamman. *Blla bolla, blla bollaa*, svarar barnet. *Blla bolla, blla bollaa*, säger han igen. *Kan du sjunga bä bää?* frågar mamman. Nu vänder barnet sig mot sin mamma och börjar sjunga med tungan utanför munnen *bä bä li a*. Barnet stoppar in ett finger i munnen och tittar i fjärran. Barnet sjunger och reser sig samtidigt upp på armarna som om han vill häva sig upp ur stolen igen. Mamman sjunger vidare *bä bä vita lamm har du någon ullerullerull*. (När man sjunger *ull* och *full* görs rörelser till, genom att rulla med händerna.) Barnet tar ögonkontakt med mamman. Barnet gör rörelserna till sången. Sedan släpper han ögonkontakten och mamman sjunger vidare. *Ja ja kära barn jag har säcken fullerullerull*. Nu tar barnet ögonkontakt igen och rullar med händerna till ”fullerullerull”, sedan tittar han åt ett annat håll. Mamman fortsätter att sjunga: *helgdagsrock åt far, Yeah söndags kjol åt mor, yeah och två par strumpor åt Lillelillebror, yeah, yeah*. Vid varje ”yeah” tar barnet ögonkontakt. När sången är slut applåderar han och reser sig med raka armar på stolens armstöd som för att häva sig ur och sätter sig sedan igen. *Bää*, säger han och tar ögonkontakt med mamman. Mamman stämmer in *bä...* dröjer med fortsättningen liksom för att vänta på att barnet ska haka på sången. När barnet inte gör det byter hon sång *Billa bolla bej kom och kramas med mej. Billa bolla bej kom och kramas med mej* sjunger mamman och håller barnet om ryggen. Barnet reser sig upp i stolen och säger *määä* i klagande ton. Han böjer bort sitt huvud från mamman samtidigt som han lägger sin arm runt mammans hals och kramas precis som mamma sjunger i sången. När hon fortfarande har armen runt honom sträcker han sin arm bakåt. Han tar med händerna i stolskarmarna krånglar sig loss och fokuserar en brödbit som han fått syn på. *Billa bolla bej kom och kramas med mej. Billa bolla bej kom och kramas med mej. HEJ!* Mamman kommer närmare barnets ansikte, barnet börjar mumsa bröd. Mamman tittar på honom med ett leende. Han tuggar brödet och låter en stor bit ”bluppa” ur munnen ner i knäet. *Nämän*, säger Mamman lite strängt och plockar upp brödbiten. Hon lägger brödet framför barnet på bordet. Barnet vrider sig i stolen och sträcker upp handen som han håller brödbiten i.

Under ovanstående sekvens har barnet bara varit på Öppna förskolan en kort stund när de sätter sig för att äta. Nästan omgående vill han gå ner på golvet och börja leka. När mamman föreslår att de ska sjunga svarar barnet med ett sångförslag. I samlingen på Öppna förskolan brukar vi sjunga "Billa bolla-sången" när barnen behöver röra på sig. Det är alltså en sång som barnet förknippar med rörelse. *Billa bolla bej kom och hoppa med mej, stampa med mig, eller dansa med mej*. Barnets förslag stämde inte med den sång som mamman hade tänkt sig, men barnet gillar att sjunga Bä bä också. Efter applåden vill barnet upp ur stolen igen. Kan det vara så att mamman vill visa mig vilka andra sånger de har sjungit sedan vi senast sågs? När barnet visar att han inte är intresserad av att sjunga bä bä nappar mamman på barnets tidigare förslag och börjar sjunga, *Billa, bolla bej*. Mamman har hittat på en variant, *kom och kramas med mej*, men barnet verkar inte ha lust att kramas just då, barnet uttrycker sitt missnöje både fysiskt och verbalt. Han tar till ett omoget rörelsemönster och börjar kasta ner brödet på golvet.

Sekvensen fortsätter med att barnet vänder huvudet helt om och tittar bort från bordet ut mot rummet och säger *dädiduova*. Mamman säger uppmanande hans namn och formar händerna för att börja sjunga tomten och huset. "*Barnet*" ska vi sjunga den? frågar mamman. Hon tar stadig ögonkontakt med barnet som tittar tillbaka medan han stönar lite missnöjt och tuggar bröd utan att svälja. *Ska vi sjunga den?* frågar mamman igen. Hon tar ner händerna när barnet inte besvarar hennes initiativ. Barnet är vänd ifrån henne. *I ett hus vid skogens sl...* börjar mamman, men avbryter sig när barnet kastar bröd på golvet. Mamman reser sig och plockar upp det han slängt. Hon lägger brödet på bordet och just som hon ska sätta sig slänger han iväg resten av brödet. *Nää hör du, du*, säger mamman i vänligt men med bestämd ton. Barnet är vänd från bordet och tittar mot rummet. Mamman håller upp förpackningen med nyponsoppa och frågar om han vill ha mer nyponsoppa. *Ää Daadoo daaaa*, svarar barnet i skrikande ton. Mamman pekar på soppförpackningen och frågar *Va e? Va e de? Va e de? Loppa*, svarar barnet. *Loppa ja* bekräftar mamman samtidigt som hon serverar honom soppa. *Varsågoo*, säger mamman och barnet tar muggen och börjar dricka. *Daa ti tii mmm*, vokaliserar barnet och börjar dricka. Med munnen kvar i muggen ger han uttryck för att det smakar: *m mm*, och mamman har ett leende på läpparna. *Gädde dädde dädoo* säger barnet och pillar samtidigt inne i muggen.

Under sekvensen tittar barnet sig runt om i rummet och vokaliserar något svårbegripligt. Mamman fokuserar honom på det som finns på bordet. Hon repeterar barnets felaktiga benämning "loppa". Barnet går därmed miste om att få lyssna på det korrekta uttalet (soppa). Därefter fortsätter barnet med svårbegripliga vokaliseringar.

Vidare under sekvensen tittar barnet bort mot rummet. Mamman säger uppmanande barnets namn och ber honom att titta. Mamman har format händerna för rörelserna till att sjunga "tomten och huset". Barnet vänder bort huvudet och säger: *ädidiho didi da*. Barnet har fortfarande huvudet bortvänt och mamman kramar hans rufsiga bakhuvud med fingrarna. Barnet pekar åt motsatta hållet. *Kan du säga pippifågel?* ber mamman barnet. *Lll pippi* svarar han och reser sig på armarna två gånger som om han vill häva sig upp ur stolen. *Mumu* svarar mamman jakande. Barnet är vänd med ryggen mot mamman, han vrider huvudet mot henne och ger henne ett snabbt ögonkast. *Kan du säga vovve? Va säger vovven?* fortsätter mamman. *Aff* svarar barnet, något som mamman bekräftar genom att säga: *mummu, aff*. *Va säger kissekatten?* fortsätter mamman och barnet skruvar sig i stolen och vänder ryggen mot bordet. *Aff*, svarar han

och mamman replikerar lite förmanande *nä kissekatten säger mjau, vad säger grisen då?* fortsätter hon. Nu vänder barnet sig om mot mamman som själv svarar på sin fråga: *guchh, guchh*. Barnet vrider sig runt på stolen och vänd från mamman låter han med rynkad näsa, *nn chhc*. *Ja såå säger grisen* bekräftar mamman med ett leende på läpparna. Barnet reser sig upp på armarna som om han vill upp ur stolen och står så i tre sekunder. *Vaa säger lammet?* undrar mamman. Barnet reser sig upp på raka armarna med händerna på armstöden igen två gånger i rask följd och svarar *abää*. *Ja bää säger lammet!!* bekräftar mamman. Barnet börjar dricka soppa *godaa goodaa aar* säger han och mamman hummar jakande.

Under den beskrivna sekvensen initierar mamman först en sång sedan ytterligare en sång. Det verkar som om mamman vill hitta ett område de med säkerhet delar och där hans språkliga uttryck är begripliga för henne. När barnet inte vill sjunga börjar mamman förhöra honom om olika djurläten. Mamman bekräftar med ett jakande när barnet säger Pippi. Hon har större tydlighet när hon repeterar hans svar på vad vovven säger. Ju fler svar som är rätt desto tydligare bekräftelse får barnet. När mamman bekräftar vad lammet och grisen säger utvidgar hon barnets svar. Emellanåt vokaliserar barnet utan att mamman förstår vad han syftar på.

Sekvensen fortsätter så med att mamman frågar om barnet ska sjunga. Barnet vrider sig mot henne och säger, *bäää*. Mamman börjar sjunga: *I ett hus vid skogens slut liten tomte* och barnet har blicken koncentrerad på sin mamma. Mamma är lätt framåtböjd och sjunger vidare: *tittar ut*. Mamman har tagit stadig ögonkontakt och sjunger: *Kom ja kom ja i stugan in räck mig handen din*. Nu vrider barnet sig bort från mamman. Han stoppar lite bröd i munnen och sitter med handen i munnen. När mamman sjunger *räck mig handen din*, släpper han sitt engagemang med brödet och han uppmärksammar sången igen. De tar varandra i hand och applåderar efteråt. *Aåh bravo* säger mamman in när hon klappar händerna. De stannar upp i varandras blickar en lång stund som av samförstånd. *Dä ddooda dää*, barnet vokaliserar en sång med egen tonsättning. Mamma ler och verkar väldigt nöjd. Hon ser ut att tycka att barnet är bedårande. Barnet dricker lite och mamman fortsätter att titta på honom. Barnet tittar mot kameran och skrattar. *Tittah!* säger han och pekar och vänder sedan blicken mot mamma. *Ja va görö hon? Filmar hon? Filmar Barbro?* frågar mamman och ler mot sin pojke. Barnet rör sig lite i stolen pekar mot kameran igen och reser sig upp på armarna som om han vill häva sig upp ur stolen. *Ska vi göra spindeln då?* föreslår mamman som sitter med armbågen på bordet och stödjer sin haka med handen. *Barnet! Imse vimse spindel klättrar upp för tråd. Ner faller regnet...* barnet gör rörelsen till just strofen som mamma sjunger: *Spola spindeln bort. Upp stiger solen, torka bort allt regn*. Barnet sträcker upp händerna, mamman ler och verkar förtjust. *Imse vimse spindel klättra upp igen* sjunger hon vidare. Barnet klättrar med sina fingrar, applåderar och säger jublande *aoh!* Under denna stund har mamman och barnet ögonkontakt. Här verkar det uppstå starkt samförstånd mellan dem.

Sedan flyttar barnet fokus till något som inte har direkt anknytning till det som nyss utspelat sig. *Poppa*, säger barnet och pekar på en tavla på väggen. Mamman vänder sig mot tavlan för att försöka förstå vad han menar. Båda tittar samtidigt på tavlan *Va?* säger mamman frågande. Barnet reser sig upp på raka armar som om han vill hiva sig ur stolen igen. *Mmu*, säger barnet och mamman upprepar *mmmu*. Barnet säger återigen, *mmmuuuuu*. Barnet reser sig upp på raka armar under 4 sekunder som om han försöker hiva sig ur stolen, släpper ögonkontakten med mamma och börjar titta ut genom

fönstret. Mamman tittar sig runt som för att försöka förstå vad barnet tittar efter. Barnet reser sig återigen upp med raka armar som om han vill komma ur stolen. *Va e de här för nåt?* frågar mamman och pekar på blomman som står i fönstret. *Mmm* svarar barnet. Mamman upprepar sin fråga: *Va e de?* *Mma* svarar barnet. *Ja blomma ja, blomma*, bekräftar mamman. Barnet vokaliserar lite, tittar mot rummet och vänder sig sedan mot bordet och reser sig på armarna *Uss* säger han. *Va?* undrar mamman. *Uss*, upprepar barnet och mamman bekräftar, *buss ja. Bilabi*, säger barnet och mamman bekräftar, *en bil ja*. Mamman fortsätter: *kan du säga båt?* *Deu sjaaa?* blir barnets svar och reser sig på raka armar som om han vill upp ur stolen igen. *Va e de?* Mamman pekar på förpackningen med nyponsoppa. *Lola*, blir barnets svar. *E de en snigel?* säger mamman och pekar på en snigel som syns på förpackningens bild. *Ska vi sjunga den?* frågar mamman och böjer sig fram mot barnet och börjar sjunga med mjuk röst: *Lilla snigel...* När mamman sjunger *annars tar jag dej*, killar hon barnet lite på magen, de skrattar till och tittar varandra i ögonen.

Under den beskrivna sekvensen kan inte mamman utröna syftet med pekningarna. Mamman försöker få igång en dialog genom att peka på blomman. Barnet i sin tur tittar mot rummet där det ligger bilar på golvet och inflikar med att säga: *bil* och *buss*. Barnets uttal är tydligare när han själv tar initiativ att säga *bil* jämfört med det han svarar lite senare när mamma ”förhör” honom. Under ”förhöret” säger han *bilabi*, senare säger han *a bich*. Mamman passar dock på med ytterligare lite språkträning då hon vill att barnet ska säga *båt*, något som han inte gör. Mamman frågar vad det är för figur på förpackningen för hon vill sjunga ”lilla snigel”. Barnet i sin tur svarar att förpackningen innehåller en dryck (”lola”). Mamman och barnet har tidigare använt ordet ”lola” som benämning på läskedrycken Cola. Mamman verkar inte uppfatta logiken i barnets svar vilket kan vara anledningen till att han förblir obekräftad.

Sekvensen fortsätter med att barnet kastar en brödbit på golvet och mamman förmanar honom att inte göra så. *Tasta*, säger barnet och mamman svarar i förmanande ton: *Ja du kastar... men man FÅR inte kasta maten, de vet du...* Hon sopar bort brödbitarna som ligger framför barnet. *Vill du ha osten?* frågar hon och barnet tar emot, smakar lite av osten, kastar den i från sig och reser sig återigen med armarna på armstödet som om han vill hiva sig ur stolen. Mamman böjer sig fram mot barnet och säger med mycket kärleksfull röst och lite plutande mun... med hänsyftning till barnets kastande. *Näe va sa mamma? Man får INTE göra såå! Dä duuu*, säger barnet. Barnet reser sig på armarna sätter sig och grejar lite med smulorna framför sig. Mamman plockar upp ostbiten från golvet. *Eduudi*, säger barnet. Mamman börjar förhöra: *Kan du säga bil?* Barnet: *a bich*. Mamman: *Kan du säga buss?* Barnet: *a buch*. Mamman: *Kan du säga båt?* Barnet: *a btt*. Mamman: *Kan du säga traktor?* Barnet: *taktor*. Barnet vänder sig om tittar och pekar på golvet och säger *takor...* *Nä de där är en brandbil. Nästan rätt!* svarar mamman. *Kan du säga lastbil?* frågar mamman. Mamman är framåtböjd mot barnet som reser sig i stolen som om han vill hiva sig ur. *Sch sch så*, svarar barnet och reser sig än en gång som om han vill upp ur stolen. *Kan du säga lastbil?* frågar mamman igen. *Nanan naa* svarar barnet med gnällig röst och reser sig återigen upp ur stolen. *Vill du ha den ska mamma hämta den?* frågar mamman. Barnet reser sig på raka armar genom att hålla händerna på stolens armstöd igen medan han följer mamman med blicken som hämtar brandbilen. *Ääh ähh*, säger barnet när han får bilen. Mamman fortsätter: *varsegoo ...va säger man? ... Va säger man? Säger man tack tack?* Barnet ser nöjd ut och börjar leka med bilen. *Aduu brruuu*, kör barnet och mamman tittar intresserat på. *Kan du säga lastbil?* frågar mamman. Barnet: *Takor!* Mamman:



*Lastbil?* Barnet: *Tako!* Mamman: *Lastbil?* *Tutubrr* kör barnet och bilen ramlar på golvet. *Ska mamma ta upp den?* Mamman reser sig för att ta upp bilen hon rufsar barnet i håret när hon går runt honom. *Varsågod*, säger hon när hon ger barnet bilen som genast tar den utan ett svar. *Varsågod*, upprepar mamman. Barnet leker för sig själv och mamman tittar på.

I fortsatta sekvensen ber mamman barnet att säga traktor. När barnet säger *taktor*, vänder han sig då om och pekar på brandbilen som står på golvet. Mamman korrigerar honom, men när barnet gnäller lite och säger *nanan naa*, uppfattar mamman att barnet vill ha brandbilen. Mamman är dock inställd på att få barnet att säga lastbil och märker inte att de diskuterar olika saker. Barnet leker med sin brandbil som han tycker är en traktor. Barnet hade förmedlat att han ville leka med brandbilen genom att säga *bilabi*, när han tittade ner på golvet. Mamma bekräftade det korrekta uttalet men kopplade inte ihop hans det med ögonpekning: han ville ha brandbilen. När mamman bad barnet att säga traktor kom han ihåg att det låg en bil på golvet och pekade så att mamma förstod att han ville leka med den. Barnet pekade på bilen och sa traktor vilket mamman uppfattade. Att hon hade korrigerat honom och berättat att det var en brandbil verkade inte barnet vilja ta någon notis om. Han ”lekte”/benämnde att det var en traktor.

Sekvensen fortsätter med att mamman frågar barnet: *va säger lastbilen då?* *Bruuttotot*, svarar barnet. Med glimten i ögat säger mamman: *Har Barbro en bil eller en traktor?* Barnet snappar, han ler spjuveraktig mot mig och kameran och svarar *takto! Bi*, säger han sedan och ler. Båda skrattar mot mig bakom kameran. *Ja en bil* bekräftar mamman och barnet återgår till att köra sin ”biltraktor” för sig själv. *Har morfar en bil eller en traktor då?* fortsätter mamman. Barnet skrattar tillgjort bortvänd från mamma.

Under ovanstående sekvens levererar barnet tredje varianten av sitt uttal av bil. Nu säger han *bi*. Mamman flyttar språket till något som inte finns i rummet. Hon frågar om en gemensam erfarenhet för första gången under observationerna. De skojar tillsammans om min bil. Mamman väntar in barnets svar. Barnet visar också att han vet skillnaden mellan bil och traktor med tanke på deras diskussion just här innan. Barnet visar att han har förstått vad mamman vill prata med honom om. Mamman gör en utvidgning av barnets mening.

Sekvensen fortsätter med att mamman ber barnet om att få en puss. Barnet ler lite till svar. *Får mamma en puss?* säger mamman igen och böjer sig mot barnet med plutande mun. Barnet sträcker sig mot mamman och ger henne pussen. Mamman tackar och ber om en till, hon lockar med pussande mun men hon får ingen reaktion. *Busunge* skrattar mamman och ber om en kram. Barnet vrider sig i stolen säger gnälligt: *dikoti däää. Nä hä*, svarar mamman frågar sedan: *kan du säga helikopter då?* Barnet kastar bilen på golvet och reser sig på stolens armstöd som om han vill hiva sig ur stolen. *Va gjorde du?* förmanar mamman och båda tittar på bilen som ligger på golvet. *Likoschh*, säger barnet och mamman upprepar: *va gjorde du?* Barnet reser sig på stolens armstöd igen. *Kastade du?* frågar mamman. Återigen reser sig barnet ur stolen som om han vill ur den och han håller sig upprätt en stund. *Får man kasta? Får man kasta?* fortsätter mamman. *Ämmaää*, svarar barnet gnälligt och reser sig upp i stolen som om han vill komma ur. *Får man kasta?* upprepar mamman. Barnet reser sig som han vill hiva sig ur stolen igen, vänder sig från bordet och låter gnällig. Nu reser han sig ur stolen på raka armar gång på gång. *Vill du gå ner på golvet?* frågar mamman. *Muum* säger barnet jakande i nöjd ton. Mamman: säger *man tack tack för maten då?* Barnet tittar på

mamma och ser grubblande ut, han sätter sig ner. *Kan du säga tack tack?* frågar mamman igen. Barnet har rest sig upp på raka armar med händerna på armstödet. Mamman reser sig upp och lyfter ner barnet. *Takoo*, hörs en nöjd röst från barnet och han börjar leka med lastbilen.

Under den beskrivna sekvensen kastar barnet saker ett flertal gånger istället för att besvara mammans frågor. Mamman korrigerar och förmanar. Hennes frågor är styrande som för att få till stånden verbal dialog dem emellan. Barnet använder röstläget med större kraft än tidigare när mamman släpper sin diskussion och frågar honom om han vill gå ner på golvet.

### I lekområdet – Lek med tåget och kanan

Nu är mamman och barnet i Öppna förskolans stora lekrum. Barnet har suttit på ett ”Briotåg” som han omsorgsfullt parkerar. Därefter går han upp för stegen till rutschkanan. *Ojj*, säger barnet när han står högst uppe. *Oj naina ojojo*, säger barnet igen. Mamman står på knä nedanför kanan och tittar upp mot honom. *Oj ojo*, repeterar hon. *Ska du åka då? Ska du åka då?* säger mamman. *Kom då, kom då*, fortsätter hon uppmanande och intresserat. *Slashla*, svarar barnet. Mamman lockar honom genom att fråga: *ska du åka?* Hon ackompanjerar barnets färd nerför kanan genom att tona in: *såå whooji!* under det att han åker ner. När barnet är nere på golvet sätter han sig på Briotåget och kör iväg.

Under sekvensen vill inte barnet fortsätta åka kana även om mamman entusiastiskt responderade hans aktivitet. Barnet valde att åka Briotåget utan att rikta sig till mamman. Mamman tittar intresserat på när han åker omkring i rummet. *Ska du åka den?* frågar hon när barnet sätter sig på tåget. *Slalssla*, vokaliserar barnet för sig själv. *Titta!* uppmanar mamman och lyfter upp en stor ”sackosäck” i form av en hund som hon visar barnet (en slags kudde som är så stor att den går att sitta på och är fylld med frigolitkulor). Mamman försöker väcka intresse men barnet har intresset inställt på annat. Mamman tar hundsäcken och kramar den. *Holiko, lossosaa slaa maa* vokaliserar barnet. *Kom ”barnet”, kom o se, kom*, säger mamman lockande och håller upp sackosäcken. Barnet ger fortfarande ingen respons på mammans initiativ till kontakt. Sekvensen fortsätter under nästa rubrik när barnet tar av sig strumpan.

### Att inta en ledarfunktion – Hämta strumpan

Barnet tar av sig ena strumpa. *Nämän va gör duu?* frågar mamman sin pojke och låter glatt förvånad. *Va gjorde du me strumpan? Ska du ha bara en strumpa på dej?* frågar mamman vidare. Barnet kliver av tåget och går till kanan. Mamman håller kvar fokus vid strumpan och säger: *Vaa? Den andra strumpan då?* Barnet går uppför trappan i kanan. Han sätter sig och säger: *jåjå åååå*, när han börjar åka ner i kanan. *Åååhej haaha ojj* tonar mamman in. När barnet kommer ner skrattar de tillsammans. *Vilken fart*, säger mamman och barnet springer iväg till andra sidan av rummet. *”Barnet”! Ska du ge mamma strumpan? ”Barnet”, ”Barnet”, ”Barnet”! Kom o se!* ber mamman. Barnet springer till ytterligare motsatta sidan av rummet, går utan att titta mot sin mamma. *Mamma nåår inte*, säger mamman och sträcker sig mot strumpan. Barnet tittar på strumpan men övergår snabbt till att leka med bilbanan.

Under sekvensen ovan försöker mamman få barnet att byta fokus till det hon finner intressant, men lyckas inte med det. Mamman har blivit ”säkrare” och faller inte längre in i passivitet på det sätt som hon gjorde vid observationen när barnet var 25 månader.

### I lekområdet – Turtagningslek med bil som har chaufför

Barnet leker med ett bilgarage i trä. *Har du sett här då?* säger mamman och håller upp en leksaksbil som hon hittar på hyllan. I bilen sitter en chaufför. När man trycker ner chaufförens huvud kör bilen iväg. *Titta här!* uppmanar mamman och låter bilen åka i väg. När bilen passerar barnet skuttar han efter och trycker igång bilen. Bilen kör vidare åt samma håll som tidigare dvs. bort från mamman. Barnet är glad och springer med uppsträckta händer, *ojji, oooh, OHHH*, jublar han. Barnet tittar efter vart bilen tog vägen, han ser sig omkring utan att upptäcka den. Han rundar bordet och där står en kaffekopp som han tittar i och börjar röra i med skeden. Barnet går till hyllan, tittar på en korg med små kaniner i och säger samtidigt: *ninnanna, sisiseåså*. Mamman sätter sig närmare barnet. *Di ti tå hää* säger barnet och ställer ner korgen på golvet. Han pockar ur de tre kaninerna som finns i korgen. När korgen är tom ställer han den på hyllan. *Oj tiså ma*, säger barnet och mamman bemöter det han säger genom att kalla honom busunge. *Är du en busis?* frågar mamman vidare. *Dåtato*, blir barnets replik när han går fram till bilgaraget, kliver upp på det och försöker att åka kana på rampen som är avsedd för småbilar. Mamman använder samma intonande ljud som när barnet ska åka nerför stora kanan *åh ojå ojåå oj. Nämän*, säger mamman häpet och glad som för att söka samförstånd över att det gick att åka i rampen. Barnet kryper lite på golvet innan han reser sig efter att ha åkt nerför rampen. Han flanerar i rummet utan att besvara mammans initiativ. Barnet får syn på Brioloket som han sätter sig på och kör iväg.

Under den beskrivna sekvensen initierade mamman turtagningsleken med bilen som hade en chaufför. Barnet besvarade hennes initiativ med stor förtjusning. När bilen åkte utom synhåll tappade barnet fokus på deras gemensamma lek. Barnet börjar istället ta ner saker från hyllan och mamman visar sig intresserad genom att sätta sig nära sitt barn. Barnet vokaliserar något som mamman verkar ha svårt att härleda. Han verkar inte rikta sina vokaliseringar till mamman. Hon tar ett nytt kontaktförsök genom att fråga barnet om han är en busunge. Barnet bemöter inte hennes kommentar utan vandrar lite planlöst i rummet.

## Tredje observationstillfället – Barnet är 29 månader

### I lekområdet – Lek i kanan

Följande fyra sekvenser som utspelar sig inom temat ” i lekområdet” och pågår under 2,30 minuter. Mamman och barnet går hand i hand in i lekrummet. Barnet pekar på ett miniatyrlandskap som finns i rummet och säger *titta!* Mamman som har rutschkanan i sikte imiterar barnet genom att säga *ja titta*, och ber honom att komma och åka kana. Mamman vinkar lite med handen för att barnet ska ta hennes hand. *Ska vi åka kanan? Kanan? Ska mamma åka?* Mamman klättrar upp i kanan och när hon ska åka säger hon hejdå till barnet. *Owiii. HAHAHA!* uttrycker mamman medan hon åker och barnet skrattar försynt. Barnet skuttar fram mot kanan men stannar på vägen och tittar på bilbanan.

Under sekvensen försöker barnet fånga mammans intresse för miniatyrlandskapet som finns i rummet. Mamman var fokuserad på rutschkanan och lyckas ett ögonblick att fånga barnets intresse innan han väljer en annan aktivitet. Det uppstod inget ”lekmöte” där de gjorde något gemensamt.

### I lekområdet – Lek med låtsasmat

Barnet skuttar i riktning mot kanan och säger: *ehehe*. Mamman gör en ansats att komma mot barnet och frågar barnet om han ska åka. Barnet ändrar då riktning och skuttar mot lilla bordet. Där ligger några brödsivor av trä. Brödsivorna är i hopsatta med kardborreband. Barnet håller upp brödet och visar mamman, *DÄä! dää* säger han. *Va e de? Är de nanna?* frågar mamman som sitter kvar en bit ifrån. *Nanna*, säger barnet och låtsas att äta från brödet. Mamman skrattar lite, *aodää*, vokaliserar barnet. *Ääplä*, säger barnet och mamman korrigerar: *nä de e inge äpple de är BRÖD*. Barnet går till bordet där han lägger tillbaka brödet.

Under sekvensen försöker mamman haka på barnets aktivitet. Barnet ändrar sig och byter aktivitet som han bjuder in mamman i. Mamman tar fasta på det konkreta och ber barnet att benämna föremålet, bröd, som han visar henne. Det uppstod inte något ”lekmöte” under denna sekvens heller.

### I lekområdet – Telefonleken

Nu får barnet syn på en lekmobiltelefon. *Allåå*, säger han och sätter telefonen mot örat. Barnet vänder sig om och går i riktning mot mamman. *Allåå släch*, säger barnet när han passerar henne. *Hallå! Vem ska du ringa då?* replikerar mamman. Nu vänder barnet sig mot mamman och ger henne telefonen: *dää*. Mamman frågar vem han ska ringa till och säger *hallå hallå* i luren. *Dää* säger barnet frågande och vinkar. Mamman talar vidare i luren *Hejdåå! Vill du prata med ”Barnet”, här!* Mamman ger barnet telefonen och förklarar att, *det är morfar*. *Heei!* säger barnet och går med luren mot örat. Han pratar vidare, *e bå si sää*. När barnet kommer till soffan lägger han ifrån sig luren. Nu får han syn på Briotåget som står i hyllan. Han skuttar dit och lyfter ner tåget

*tut tut*, säger han när han åker. *Tut, tut*, svarar mamman. *Tutut bi, tutut bi*, replikerar barnet. *Tut, tut*, svarar mamman och barnet upprepar: *tut, tut, bii. Va säger bilen mer då? Säger den bromm*, frågar mamman. *Broomm*, upprepar barnet. Mamman bemöter sin pojke genom att hummande visa att hon håller med om det han säger och följer hans färd med blicken.

Under sekvensen har barnet valt ett nytt lekmaterial och det försöker mamman hjälpa honom att utveckla. Hon påminner honom om att han brukar samtala i telefon med sin morfar. Ett kort "lekmöte" uppstår. Barnet inspirerades till lek och vokaliserar lite i telefonen innan han får syn på Briotåget. Här byter han aktivitet och börjar åka på tåget. När mamman upptäcker att barnet börjar prata om bil återgår hon till att ställa frågor om hur bilen låter istället för hur barnet leker med bilen.

### I lekområdet – Lek med dockvagnen

Barnet har klivit av tåget och står och tittar på en hylla där det finns många gosedjur. Mamman tittar på djuren tillsammans med barnet. Barnet vänder sig mot hyllan igen, pekar och säger *Mamma! Amma nema*. Mamman som satt sig en bit bort erbjuder sin hjälp. Barnet sträcker sig mot mamman och mamman sträcker ut sin arm så att barnet ska dra upp henne från hennes sittplats. *Hej mamma!* säger barnet och drar i mammas hand så att hon reser sig. *Hej "Barnet"!* säger mamman och kommer strax efter barnet som skuttar mot hyllan. Han pekar på en vagn som mamman lyfter fram till honom. De småpratar tillsammans och barnet står framför vagnen och ser väldigt nöjd ut. Mamman går till soffan och hämtar ett gosedjur, en höna. *Ska du ha en bebis också? Som ska åka me dej? SÅÅ*, säger mamman. Barnet följer henne med blicken och börjar sedan köra vagnen med "bebis". Barnet går in i köket. Mamman går leende bakom.

Under sekvensen får barnet frågor som leder till att han utvecklar sin lek med vagnen till en fantasilek. Det uppstod ett "lekmöte" mellan dem. Barnet kör inte bara vagnen, barnet har med sig en höna som de låtsas är en baby.

### Att uppfatta icke-verbal kommunikation – Mellanmål

Nästa sekvens vid bordet, pågår under 15 minuter. När de kommer in i köket föreslår mamman att de ska äta mellanmål. Hon dukar i ordning och de slår sig ner tillsammans vid bordet. När barnet har ätit färdigt torkar mamman honom runt munnen. Han reser sig upp på armarna som om han vill upp ur stolen. Mamman bekräftar genast hans initiativ genom att med frågande röst be honom sitta och fika en stund till. Barnet fortsätter att försöka häva sig upp ur stolen. Mamman säger mer uppfordrande nu: *du får sitta där en stund*. Hon hämtar kulramen och barnet blir glad när han får den. Mamman följer intresserat hans utforskande lek och förstärker kulornas rasslande med ljud. Hon vrider på kulramen så att barnet ska komma åt andra delar av den. Barnet utropar *titta!* med nöjd röst under sin lek. Mamman dricker sitt kaffe samtidigt som hon följer barnets lek med blicken. *Da de däää bebisch*, säger barnet och pekar på vagnen med hönan som fick åka vagnen i föregående sekvens. Mamman bekräftar; *mm en pippibebis*. De småpratar och torkar tillsammans upp kladd efter glassen som de har kalasat på. Mamman ställer en fråga till barnet: *har du gjort favoriterna idag?* Hon väntar in ögonkontakt och gör paus mellan varje sak hon räknar upp. *Åka BUSS!*

*Druckit COLA!* Barnet hummar till svar *mm*, och tar ögonkontakt igen. *Och äta GLASS! Är de alla dina favoriter?* *Aoom* blir barnets svar. Efter ytterligare en stund reser barnet sin överkropp mot bordskanten som för att resa sig från bordet. Med bestämd ton säger han *Pippi DEE mamm...* Mamman reser sig och frågar om han ska gå och leka lite. Hon ger honom en liten puss innan hon lyfter ner honom på golvet.

Barnet fullföljer det han har planerat när han satt vid bordet. Han skuttar iväg till dockvagnen med pippin. *Hejdå*, vinkar mamman och barnet vänder sig om i dörröppningen och vinkar tillbaka till både mig och mamman. *Ejdå Dado*, (Barbro) säger barnet innan han går. När han tittar in igen utropar mamman *Heejj!* Barnet bemöter det genom att svara *dådå mamma*, innan han lämnar rummet. Mamman hinner med att med ett leende säga *Hejdå "Barnet"*! Scenen upprepas och barnet kommer tillbaka till dörröppningen och de upprepar att förtjust säga *hejdå* till varandra. När barnet kommer med dockvagnen i dörröppningen igen vinkar han och säger förtjust: *hej mamma!* och mamman låter lika förstjust när hon säger *Hej "Barnet"*! *Eedå mamma!* säger barnet åter igen.

Under denna sekvens har nu barnet börjat använda språket för att förmedla det han vill göra i högre utsträckning än tidigare. Hans uttal är tydligare och han använder tvåords-satser. Barnet återupptar den gemensamma leken kring dockvagnen. Både mamman och barnet är inom samma lek område. Sekvensen att mötas och skiljas upprepas med tydlig förtjusning.

### Att inta en ledarfunktion – Torka kaffe

När barnet och mamman lekte råkade en kopp med lite kaffe välta om kull. Mamman frågar om de ska torka upp. Hon går och hämtar papper och upprepar sin fråga till barnet. Barnet får en tuss med papper och torkar en "dutt" på bordet sedan tittar han på pappret. *Torka mera!* uppmanar mamman honom. Han torkar en "dutt" till. *Torka ännu mera!* säger mamman samtidigt som hon berömmar barnet. Hon uppmanar honom ytterligare att torka, *ÄNNU Mera...* När kaffet är upptorkat föreslår mamman att de ska gå och kasta pappret. Barnet som springer före kastar pappret på golvet. Mamman tar upp pappret från golvet och ger barnet det igen och berättar att pappret ska kastas i papperskorgen.

Under sekvensen stöttade mamman sitt barn mer verbalt än tidigare. Hon använde röstläget för att inspirera barnet att fullfölja hela processen. Instruktionerna som ges hjälper barnet att slutföra hela proceduren.

### I lekområdet – Turtagningslek med bil som har chaufför

*Har du sett den här då? Bilen?* Mamman visar barnet den bil som de lekte med vid förra observationstillfället. Barnet släpper den bil som han höll på att leka med och tittar på mamma. Hon har satt sig på golvet och trycker på bilföraren så att bilen kör mot barnet. Barnet böjer sig ner och tar bilen som har åkt iväg under ett litet bord. Mamman tittar på barnet och fnissar lite. Barnet säger: *blo, derro dålka*. Han verkar inte komma på hur man trycker på gubben för att få bilen att åka. Barnet skickar iväg bilen utan att använda mekaniken. Mamman kryper efter bilen och sätter sig mittemot

barnet. Barnet ligger på mage under bordet när han skjutsar iväg bilen till mamman. *Ohhoj Weiihi*, säger mamman. Barnet skickar återigen iväg bilen till mamman under tystnad. *Weeiih*, säger mamman när bilen åker emot henne och barnet skrattar. Mamman frågar sedan om barnet är beredd på att få tillbaks bilen igen. *Weiihi*, ljudsätter hon bilens färd. Barnet kryper efter bilen, planerar att köra den mot mamman. Nu lyckas han trycka ner chaufförens huvud så att mekaniken fungerar. *Men nu åker den åt fel håll!*... utropar mamman. *Hörru! Du får vända på den*, instruerar hon. Barnet försöker knuffa bilen mot mamman, men eftersom han har tryckt ner chaufförens huvud kommer bilen tillbaka till honom igen. *Ohhii ohji*, utropar barnet. Bilen åker i väggen och barnet reser sig upp, stannar vid bilbanan en kort stund innan han går vidare. När barnet passerar mamman tar hon tag i honom och kramar om honom.

Även vid det tredje observationstillfället initierar mamman en turtagningslek med ett fordon. Under ovanstående sekvens skickar de en bil mellan varandra under skratt och stöj. Denna gång intar mamman en mer tydlig ledarroll i leken. När barnet av tekniska skäl misslyckas att skicka bilen mot mamman ber hon barnet att vända på bilen. När inte barnet kan fullfölja sin mamma instruktion tar leken slut och barnet söker sig en annan aktivitet.

### Sammanfattning av ”att uppfatta icke-verbal kommunikation”

Barnet vid 25 månaders ålder. Vid detta observationstillfälle var både mamman och barnet mycket otydliga mot varandra. Det gav stort utrymme för missuppfattningar. Det var också ett tillfälle när mamman sällan riktade sig direkt till barnet. Mammans osäkerhet var tydlig på förskolan. Under invänjningen hade hon bara varit med korta stunder och hon hade inte känt personalen så länge. När barnet satt tillsammans med förskolläraren och lekte med deg använde han icke-verbal kommunikation. Han kastade deg, men använde inte rösten för att uttrycka missnöje till förskolläraren. Det är till sin mamma som barnet till sist tydligt förmedlar hur han ville ha det. Mamman verkar brottas med att underordna sig situationen eller lyssna på vad barnet ville.

Barnet vid 27 månaders ålder. När barnet satt vid bordet visade han efter en kort stund antydning till att vilja gå ner från stolen för att leka. Barnet upprepade sitt beteende att kasta ner saker/bröd på golvet. Mamman mötte barnets kastande ungefär på samma sätt som förskolläraren gjorde vid leken med deg under första observationstillfället. Mamman varierade mellan att försöka få honom att fokusera på något vid bordet och hon att förmana. Mamman är ivrig att sjunga olika sånger som för att locka honom till samspel, trots att han ideligen reser sig på raka armar som om han vill häva sig ur barnstolen. När han slutligen lyftes ner på golvet gjorde han sig förstådd genom att använda gnällig röst samtidigt som han reste sig upp på armarna som för att försöka häva sig upp ur stolen.

Barnet vid 29 månaders ålder. Redan första gången som barnet visade att han vill gå ner på golvet bekräftar mamman att hon uppfattat hans önskan. Mamman förklarade att hon ville att de skulle sitta tillsammans en stund till. Därefter gav hon honom något att syssla med och barnet blev nöjd. Barnet förmedlar återigen att han vill gå ner och leka. Det gör han genom att prata om pippin som de tidigare hade lekt tillsammans med. Mamman sätter inte ord på att barnet hänsyftar till deras lek men bekräftar att hon uppfattat att han vill gå ner på golvet.

## Sammanfattning av ”att vara i lekområdet”

Barnet vid 25 månaders ålder. Barnet och mamman leker en turtagningslek med bilar som de skjutsar till varandra. De skrattar förtjust när leken pågår. Leken avbryts på grund av att lastbilen som de kör till varandra har ett släp som gör att den svänger åt ”fel” håll. Barnet saknar den teknik som krävs för att skicka i väg lastbilen rakt fram. Mamman tror att barnet avbryter turtagningen för att han inte vill hitta på något med henne. I leken med garaget sitter mamman en bit ifrån och tittar på. Hon klämmer på en pipleksak för att påkalla barnets uppmärksamhet. Mamman kan inte fånga hans intresse eftersom han är upptagen med att utforska ett bilgarage. Det verkar som hennes sätt att fånga sitt barns uppmärksamhet inte är adekvata och alltför otydliga för att barnet ska förstå hennes avsikt.

Barnet vid 27 månaders ålder. Mamman har en annan öppenhet mot barnet vid detta observationstillfälle. Hon är nyfiken på vad hennes barn vill göra. När barnet åker kana deltar hon på samma villkor. Barnet byter aktivitet och mamman ställer frågor som för att locka till samspel. Det är fortfarande många tillfällen där barnet inte ger någon synbar respons till sin mamma. Även vid detta observationstillfälle initierar mamman en turtagningslek. Hon använder en bil som har en chaufför. Leken mottogs med jubel av barnet. När bilen försvinner utom synhåll distraheras barnet av andra intryck. Barnet lyfter fram och tittar på olika leksaker. Mamman återupptar inte billevetandet utan sätter sig nära barnet och ser intresserat på de nya saker som han lyfter fram.

Barnet vid 29 månaders ålder. Även vid detta tillfälle förekommer det turtagningslekar. Mamman använder samma bil som när barnet var 27 månader, bilen som hade en chaufför. Den skickar hon i väg till barnet. Barnet råkar vända bilen bak och fram när han ska köra den tillbaka till mamman. Mamman förklarar att han måste vända bilen för att det ska kunna åka iväg mot henne. En orsak till att barnets aktivitet mynnar ut i något annat kan vara att han inte kan tolka mammans instruktion.

Det är fortfarande många vokalisationen hos barnet som mamman inte verkar kunna placera in i något sammanhang. Barnet byter ofta lekmaterial utan att involvera mamman i sin lek. Mamman kan hålla barnets lekar vid liv längre vid detta observationstillfälle. Det gör hon genom att aktivt ta en roll i de lekar som barnet initierar och turerna dem emellan blir fler. De åker kana, låtsas äta mat, pratar i telefon och de leker med dockvagnen. Leken med dockvagnen gör sådant intryck på barnet att han för den på tal när de sitter och äter.

## Sammanfattning av ”att inta en ledarfunktion”

Barnet vid 25 månaders ålder. Observationen när barnet hällde ut kriterier på förskolan får gestalta temat. Mamman plockade upp kriterier och barnet började på eget initiativ att hjälpa henne. Mamman gav inte barnet någon kommentar och hon stod med ryggen mot sitt barn. Hon verkade vara helt inriktad på att ensam genomföra uppgiften. När barnet har plockat kriterier en kort stund reser han sig upp. När barnet efter att ha lekt med deg vill avbryta detta hjälper mamman hjälper barnet att lämna aktiviteten när han använder en uppfordrande missnöjd ton. Mamman övertar ledarskapet från den aktivitet som förskolläraren initierade.



Barnet vid 27 månaders ålder. För att beskriva hur mammans ledarfunktion kunde se ut när barnet var 27 månader får observationen med strumpan vara exemplet. Mamman vill att barnet ska ge henne strumpan som han tagit av sig. Barnet svarar varken ja eller nej på uppmaningen att hämta strumpan. Mamman lämnar det därhän. Hennes ledarfunktion syns tydligast under temat att uppfatta icke-verbal kommunikation. När de sitter tillsammans vid bordet beslutar mamman att de ska sjunga. Mamman väljer sång och hon får barnet att delta trots att han ibland verkar vilja göra andra saker.

Barnet vid 29 månaders ålder. Mamman intar ett tydligare ledarskap gentemot barnet. När de ska torka upp det utspillda kaffet uppmuntrar mamman honom med ord och prosodi så att barnet får lust att genomföra varje moment tills det allt är färdigt. Mamman visar och beskriver var man ska slänga pappret. Hon byter alltså tempus i samtalet och pratar om något som ska hända. Mamman tar barnet i handen och visar honom var man slänger pappret.

## Sammanfattning av barnets ordförråd

Barnets ordförråd vid 25 månaders ålder. Av analysen framgår att barnet använder nio urskiljbara ord under 63 minuters observation. Det finns många förklaringar till varför språket inte har utvecklats mer. En förklaring kan vara att barnet blir fåordig på grund av att mamman inte bekräftar hans kommunikativa initiativ. En annan förklaring kan vara att mamman blir fåordig på grund av att barnet inte bekräftar hennes kommunikativa initiativ. Jag har inte gjort någon närmare granskning av språket utan konstatera endast hur det ser ut. Det är konsekvenserna av att de inte fångas av varandras kommunikativa initiativ som jag lyfter fram. Objekt som barnet benämner under observationen: Tako taktor (traktor) a bich, (en bil) a buch, (en buss) bä (sången bä, bä vita lamm). Verb: titta, rutta, (”skrutta” = sova), ack, ack, (tack, tack). Person som barnet benämner under observationen: mamma.

Barnet ordförråd vid 27 månaders ålder. Nitton urskiljbara ord förekom under den 48 minuter långa videoobservationen. Ordförrådet har vuxit men det förekommer många varierade uttal av varje ord. Objekt som barnet benämner: pippi, loppa (soppa) tasta, (kasta) lola, (Cola) nanna, (namnam=mat) aff, (voff). Varianter på traktor: taktor, takor tako. Varianter på bil: Bilabi, bisch, bi. Varianter på buss: uss, busch. Personer som barnet benämner under observationen: varianter på Barbro: Blebo, Sasso Dado. Pappa, Hej mamma!

Bä bä li a, (sången bä, bä vita lamm) blla bolla, (sången Billa, Bolla bej) oj.

Barnets ordförråd vid 29 månaders ålder. Sexton urskiljbara ord förekom under 67 minuters videoobservation. Tvåordssatser förekom mer frekvent än i tidigare observationer. Objekt som barnet benämner under observationen: Titta bil! tut tu bil brrr (tut, tut, bil, brum) tut, tut. Pippi, sådan (stjärnan) itta bebicsh! (titta glass) lass (glass) Varianter på bil: bii, bil, bich. Varianter på glass: laa, lass, gla pläplä (säger äpple om ett bröd alltså ett ord ur samma semantiska fält). Personer som barnet benämner under observationen: Mamma, Hej mamma! Varianter på Barbro: Blebo, Baboo, Blaboo, Baloo, Dado, Daro, Blado, Saso. Uppmaningar: Varianter på titta: itta! Allåå (hallå) Heja. Titta mamma! slissa mamma, (kissa mamma). Verb: dada (bada), Bä bä lita, (vita) (titta bebis) titta laa! Dää, (där) dada, (bada)

## Vad pratar mamman om med sitt barn?

Samtalen vid första observationstillfället. Här redovisas vad mamman pratar med sitt barn om. Detta är samtliga repliker som barnet fick av mamman vid första observationstillfället. Vid samlingen vyssade och tröstade mamman barnet, dessa repliker finns inte med på inspelningen.

Mammans repliker: *Så HÄÄr. Ojj! Vänta vi gör så här. Är de synd om dej? Ska du ge mamma en kram? Vill inte du leka med leran? Ja en traktor. Barnet! Nej de e en lastbil. De där är en traktor. Uj. Ujj. Ujjj. Titta!*

Samtal vid andra observationstillfället. Vid detta observationstillfälle verkar mamman känna sig mer bekväm. Deras samtal redovisas temavis.

Samtalet under måltiden: Mamman sjunger följande sånger tillsammans med barnet. Några av sångerna sjunger hon flera gånger. Bä, bä vita lamm. Billa bolla bej. I ett hus vid skogens slut. Lilla snigel. Imse, vimse spindel. Huvud, axlar, knä och tår. Klappa lilla magen. Mamman ställer frågor till barnet om han kan säga: *Pippifågel? Vovve? Båt? Bil? Buss? Traktor? Lastbil?* Hon frågar också vad följande djur/objekt har för läten: *Kissekatten? Vovven? Grisen? Lammet? Lastbilen?* Mamman pekar och ber barnet att benämna: *Blomma! Buss! Snigel!* Hon frågar vad hennes barn vill ha att äta: *Nyponsoppa? Ha osten?* Mamman bekräftar en pekning; *Ja en bil.* Hon ber om en puss; *Får mamma en till? En kram då?* Hon frågar också om barnet vill gå ner på golvet och om han kan säga *tack tack?* Hon frågar om Barbro filmar. Om mamma ska hämta den? *Varsegod! Vad säger man? Har Barbro en bil eller en traktor?* Barnet får några förmaningar; *Inte kasta! Får man kasta? Man får inte göra så!*

Samtalet under leken: Mamman visar barnet var bilen ska åka och frågar om han kör bilen? Hon frågar om han ska åka (kanan) och om hon ska vi ta av honom kjolen (en utklädningskjol). Barnet får frågor om vad säger *Bilen? Bussen? Barnet? Pappa? Mamma? Morfar?* Var är barnets: *Mage? Öra? Näsa?* De sjunger några av de tidigare nämnda sångerna. Mamman samtalar om barnets strumpa och frågar honom om han är en busunge. De pratar också om mammas kaffe.

Samtal vid tredje observationstillfället: Under detta observationstillfälle sjunger mamman flera av de sånger som hon sjungit vid tidigare tillfällen. Hon sjunger också några nya. Mamman visar barnet leksaker som finns i lekrummet. Hon frågar om de ska åka kana. De åker också i kanan båda två. När barnet tittar på maten av trä förklarar mamman hur man kan använda materialet och hon korrigerar en ren felsägning. När barnet hittar en leksakstelefon frågar hon vem han ska ringa. När barnet inte har något eget förslag föreslår mamman morfar. Mamman frågar *vad bilen säger mer än tut, säger den bromm?* Mamman visar barnet bland annat pussel och mjukisdjur när de är i lekrummet.

När det är dags för mellanmål frågar mamman om de ska duka kaffe. Hon frågar också vad barnet tror finns i frysen. De småpratar om glassen som de ska äta. Mamman berättar att barnet ska sitta i stolen när han ska äta. Sedan vill hon ha en puss. När de mumsar på varsin glas ger de njutningsfulla ljud ifrån sig. Mamman säger också: *Gott? Gott? Barbro filmar.* Hon kommenterar när chokladen på glassen kladdar. Barnet torkar kladdet och mamman ger beröm. Mamman ställer frågor till barnet: *Har du gjort favoriterna idag? Åka BUSS! druckit COLA! Och äta GLASS! Är de alla dina*

*favoriter?* Mamman avslutar genom att föreslå att barnet ska tvätta sig så att han kan gå och leka.

Barnet är i badrummet och kommenterar badbaljan som finns där. Detta bemöter mamman genom att säga: *Nä du ska inte bada... du badade igår. Du får bada i kväll...* Nu föreslår mamman att barnet ska sitta och leka vid bordet. *Vill du dricka vatten? Får mamma en kram? JA vi ska åka bussen sen. Nää där ska inte du gå ut* säger hon när barnet pekar på altandörren. Mamman beskriver hur en bil ska användas. Sedan leker mamman en kilikill-ramsa: *Nu kommer en mask krypande Krälände han kommer så sakta han biter sig fast.*

När barnet tittar i kaffekoppen pratar mamman lite om det: *Är det mammas kaffe? Var de namnam? Nä de är bläh.* Därefter pratar mamman om låtsasmaten som barnet leker med. *Titta ska vi skära bröd? Titta viken smörgås med tomat och ägg på!* Mamman ber barnet om en puss när han håller på att leka med låtsasmaten. Mamman frågar barnet om han vill ha Cola. *Kom me lolan då!* Sedan uppmuntrar hon barnet att tacka: *Va säger man? Varsågod.* Hon ber barnet att säga till om han behöver gå och kissa. Mamman frågar efter en kram när barnet leker med en docka. Hon frågar också om dockan ska kissa. Mamman ger barnet beröm: *Ja va duktig du är. BRAVOO!*

## DISKUSSION

Det viktigaste resultatet som framkom var att:

- den unga mammans osäkerhet om att räcka till utgjorde ett stort hinder för att känna tilltro att vara en tillräckligt bra mamma (good-enought mother)
- mamman visade inte tydligt sitt barn att hon var tillgänglig för kommunikation, vilket kan ses som något typiskt för tonåringars rädsla att göra bort sig eller riskera att bli avvisade
- när mamman blev bekräftad i sin förmåga att vara en god förälder blev hon mer lyhörd för barnets behov
- förskolepersonal måste ta föräldrars exklusiva kontakt på allvar och utforska hur varje förälder kan bidra med kunskap för att öka förståelsen av barnet
- miljöer som inbjuder till att upptäcka utvecklingskraften i barns ”varande” måste ges stort utrymme i grupper för unga mammor

Syftet med denna undersökning var att synliggöra en ung förälders samspel med sitt lilla barn i olika förskolekontext. Jag ville beskriva vilka kommunikativa uttryck det lilla barnets använde i samspelet med sin unga mamma, en ung mamma som var inne i en livsfas där sökandet efter identitet är central. När detta samspel framträtt ville jag se var styrkan och kraften till förändring kunde finnas.

### Tilltron att vara en god förälder

När tonåringen skulle konfronteras med samhället/förskolan tillsammans med sitt barn var den egna tilltron av förmågan att vara en god förälder skör. En möjlig förklaring kan vara en svag social bekräftelse från tonåringens nätverk. Den sköra självkänslan är också ett normalt fenomen hos tonåringen (Erikson, 1993). Social bekräftelse behöver alla föräldrar för att utveckla en positiv föreställning om sin kompetens att ansvara för ett barn (Kihlbom et al, 1994). Tengqvist och Dahlin (2003) konstaterar att unga mammor ifrågasätts ofta både av sin familj och av professionella. De unga mammorna går därmed miste om de tecknen på framsteg en ”markering” av ”stadier på livets väg” kan föra med sig (Kierkegaard i Elkind, 1991).

I resultatet fanns exempel på hur den identitet och kontinuitet som tidigare varit befast inte längre kändes självklar för den unga mamman. Självkänslan var ofta i gungning och mamman var inte säker på om barnet uppskattade att leka med henne. Barnet som var i den första individuationen höll på att frigöra sig från det omedelbara fysiska beroendet av sin mamma. Mamman i sin tur befann sig i den andra individuationen (Blos i Gillberg och Hellgren, 1990). Tonåringens barn brottades utvecklingsmässigt med en variant av samma utvecklingstema. Barnet värnade om sin autonomi och ville inte bli passivt omskött (Carlberg, 1994). Den unga mamman efterfrågade ofta pussar och kramar från barnet. Barnet som ville upptäcka världen ville utvecklingsmässigt pussas och kramas först när han själv hade lust (Carlberg, 1994). En mamma till en tvååring riskerar ideligen att känna sig avvisad när barnet markerar sin självständighet. Barnet blev ännu en person som gjorde att den unga föräldern kände sig ifrågasatt.

Mamman i studien fick inte barnets ömhetsbetydelser på det sätt som hon förväntade. Här aktiveras tonåringens mest känsliga punkter, oron att bli avvisad i sina relationer och skammen att bli ratad. Förutom att bli avvisad avskyr tonåringar att bli bortgjorda eller göra bort sig (Wrangsjö, 1995). Vid filmåtergivningen av första observationerna upptäckte mamman att hon inte riskerade att göra bort sig när hon aktivt tog kontakt med sitt barn. Vid andra observationstillfället tog mamman många fler initiativ och närmade sig barnet när han lekte. Detta gjorde hon trots att hon sällan fick respons av barnet som oftast bytte aktivitet när mamman kom.

Mammans otydliga bekräftelse av barnets kommunikativa uttryck kan bero på bristande självtillit. Osäkerheten iscensattes bland annat vid första observationstillfället under temat "I lekområdet". Mamman kommenterade vid ett flertal tillfällen under observationen att: *Han vill inte hitta på nåt med mig! Han går ju bara!* Vid filmåtergivningen kunde mamman själv konstatera hur hon tog sig ut i andras ögon i jämförelse med den hon själv tyckte sig vara (Blos i Gillberg och Hellgren, 1990). Detta kan ha lett till att hon inte längre kände sig avvisad eller ratad av sitt barn trots stor avsaknad av respons från honom. Vid filmåtergivningen blev hon varse missuppfattningar som skedde. Den unga mamman fick tillgång till alternativa förklaringar av skeenden genom att få frågor om hur hon trodde att hennes barn uppfattade situationer som visades på filmerna. Hon kunde konstatera att lekar avbröts på grund av att barnet inte på egen hand förmådde hålla leken vid liv. Hon upptäckte också hur svårt det var för *barnet* att uppfatta att mamman ville vara med *honom*. Mamman upptäckte också hur mycket hennes barn måste efterfråga henne innan hon besvarade hans kontaktinitiativ. Filmsekvenser gav mamman bekräftelse på att *barnet ville hitta på nåt med henne*. Hennes tilltro växte och ett mer glädjefyllt samspel tog form. Detta kan vara exempel på hur vuxna med ganska små medel kan få till stånd ett stödjande förhållningssätt och hur de tyvärr med lika små medel kan åstadkomma ett samspel som inte anses gynna barnets utveckling (Ahlström 2000). Det kan också vara ett exempel på hur personal med ganska små medel kan stödja samspel mellan föräldrar och barn.

## Tillgänglig för samspel

Under första observationen på förskolan satt barnet och lekte med Play-Doh tillsammans med förskolläraren (tema: Att inta en ledarfunktion). Barnet uttryckte att han ville ha sin mamma nära sig. Mamman stod dock kvar i dörröppningen. Hon befann sig på förskollärarens territorium. Förskolläraren gjorde ingen ansats till att bjuda in mamman i leken. Detta kan vara ett uttryck för den tradition som finns i förskolan under invänjningar av barn. Föräldern förväntas att vara "den trygga basen" (Bowlby, 1994). Barnet som behöver hämta krafter har sin förälder tillgänglig. När det sedan är dags att upptäcka och utforska världen igen ska barnet göra det tillsammans med personalen på förskolan. Oavsett skälet till att mamman inte bjuds in för att delta i leken fanns det mycket som hon skulle ta ställning till. Liksom mammorna i Tengqvists och Dahlin (2003) undersökning uttrycker även denna mamma en önskan om att vara "perfekt". Den unga mamman kan ha varit upptagen av att tänka ut hur "en perfekt mamma" bör agera i denna situation? Bowlby (1994) påpekar att mödrar som är upptagna och bekymrade av andra saker blir lätt okänsliga i samspelet med sitt barn. Mycket av den unga mammans kraft kan gå åt till att ta ställning till hur *hon själv* ska bete sig för att vara perfekt eller att inte göra bort sig (Wrangsjö, 1995).

Wrangsjö (1995) anser att tonåringen har en stor känslighet för minspel, rörelser och för kroppshållning. Denna icke-verbala kommunikation kan bli viktigare än innehållet i det sagda. Under videoobservationen gav inte förskolläraren mamman något uttryck för om hon var välkommen. Förskolläraren berättade inledningsvis för barngruppen att barnets mamma snart skulle gå hem. Detta trots att mamman inte hade uttalat avsikter vare sig om att stanna kvar eller gå hem. Berg och Zetterström (1989) konstaterar att förskolan betraktas ofta som ett barnreservat. En etablerad attityd är att vuxna har nästan lika lite för egen del att göra i barnreservaten som barn har att göra i de vuxnas produktion. Med tanke på tonåringens sköra självkänsla har förskolläraren ett extra stort ansvar att skapa ett gott klimat dem mellan. Bowlby (1994) menar att den tillit som praktikern ger uttryck för avgör om människor får hjälp. Med tanke på unga föräldrars bräckligare självkänsla blir det en större utmaning för förskolepersonal att möta dem i förskolan. Jag vill återigen lyfta fram förskolans pedagogiska program där man kan läsa att:

*Alla som arbetar i förskolan skall:*

- Visa respekt för föräldrarna och känna ansvar för att det utvecklas en tillitsfull relation mellan förskolans personal och barnens familjer. (Lpfö 98, s 15)

Vid första observationstillfället grät barnet under stora delar av samlingen. Mamman trodde att det kunde bero på att han blivit rädd för gitarren. Detta kunde inte förskolläraren tro på eftersom de hade haft framme gitarren många gånger utan att hade barnet gråtit. Förskolläraren satte inte ord på vad hon ansåg vara orsaken till barnets gråt. Här kan man precis som Gars (2002) fråga sig vem som har tolkningsföreträde när det råder delade meningar om vad ett barns problem beror på. Ahlström (1991) betonar vikten av att föräldrar måste få återkoppling om sin kompetens som förälder. Föräldrars upplevelser innehåller många kvalitativa beskrivningar om sina barns olika reaktioner och känslouttryck. Förskolläraren måste ta den unga mammans exklusiva kontakt med sitt barn på allvar. Ett sätt vore att utforska vad mamman kan bidra med för att öka förståelsen av just hennes barn. Förhållandet barn – förälder är grunden för känslöengagemanget och därför riktar barnet sina känslor till föräldrarna, även om de inte alltid är tillsammans med dem. Personal har i detta fall en mer neutral position. En orsak till att förskolläraren inte ser så mycket av barnets reaktioner kan vara att dessa uttrycks till mamman. En ytterligare förklaring till att barnet inte visat sin ängslighet under tidigare samlingar kan vara ett resultat av mor och barns utvecklade kommunikation. Detta samspelsmönster kan ha generaliserats och barnets erfarenheter av att bli förstörd och att kunna förstå andra kan ha iscensatts (Ahlström, 2000). Det kan vara exempel på mammans och barnets schema som utvecklats ur händelser ”varamed-annan” (Stern, 1991).

## Att skapa ett stödande klimat

Syftet med sångsamlingen på Öppna förskolan var att många barn och vuxna skulle ha trevligt tillsammans. En risk med sångsamlingen tycks vara att den vuxne kan bli en alltför tongivande modell för lekar som utspelas mellan barn och vuxna. Alltför styrande och planlagda lekar är något som Ahlström (2000) varnar för eftersom det inbjuder till en vuxencentrerad kommunikationsstil. Om barncentrerat fokus finns kan sångstunden bli en stund fylld med gemenskap. Sångstunden kan dock inte vara det enda forum för att för att stödja och utveckla lekens betydelse mellan förälder och

barn. Jag vill understryka vikten av alternativa aktiviteter som främjar ”varandet” mellan barn och vuxna. Varandet i det lekfulla samspelet är avgörande för en gynnsam språkutveckling (Ahlström, 2000: Stern, 1991: Thorén, 2002).

I resultatet beskrivs mammans lust att sjunga som central. Det blev ett område där hon etablera gemensamt uppmärksamhetsfokus med sitt barn. Efter att ha deltagit i många sångstunder på Öppna förskolan försökte och också lyckades mamman med att använda detta som modell för hur barns intresse kunde fångas med hjälp av sång. Under sångstunden intar den vuxne en ledarfunktion och styr var uppmärksamheten ska fästas. Efter att ha besökt Öppna förskolan under två år såg mamman många varianter av hur den vuxne kan fånga barns uppmärksamhet genom olika rörelsesånger. Vid andra observationstillfället finns många exempel på hur mamman agerar när hon sjunger tillsammans med sitt barn och på sätt utövar sitt ledarskap. Hon är stadig i sin ögonkontakt, hon använder kroppsrörelser och leenden och hon har en uttrycksfull mimik. Under deras sångstunder ler hon och utstrålar modersstolthet. Mamman har inte så många strängar på sin lyra. Hon verkar bli alltför uppmärksam på sång. Deras gemensamma sångstunder blev ett område där mamman tyckte befinna sig på ”fast mark”. I denna situation uppstår en samhörighet och intimitet mellan dem. Känslan är så behaglig för mamman att hon verkar vilja återskapa den ofta. Barnet som i många andra situationer var otydlig i sin kommunikation kunde ge sin mamma bekräftelse på att han berördes och på att han lyssnade på henne. Han gav henne också bekräftelse på att han förstod symboler i språket. Den bekräftelse som han gav lockade in mamman i ett styrande kommunikativt mönster och hon tappade ibland siktet på barnets intressen och behov (Ahlström, 2000: De Geer, 1997). Lekar som växer fram ur ”varandet” (Stern, 1991) måste ges en högre prioritet inom förskolan. Det är där grunden för den kommunikativa utvecklingen läggs (Ahlström, 2000).

I resultatet lyftes olika aspekter på kommunikationen fram. Analysen på verbala uttryck var inte avsett att mäta hur långt barnet har kommit i sin språkutveckling. Istället vill jag studera hur språket och kommunikationen blev avgörande för det samspel som ägde rum. Vid tredje observationstillfället fanns en större säkerhet hos mamman att tolka de icke-verbala uttrycken. Samtalen förflyttades också stundvis till mindre situationsbundna kontexter. När det utspillda kaffet skulle torkas upp vid tredje observationstillfället uppmuntrade hon sitt barn att torka upp tills allt var klart. Mamman använde ett beskrivande språk, något som betonas som särskilt betydelsefullt i vuxnas dialoger med barn (Söderbergh, 1988). Mamman beskrev vad som skulle ske, de utförde detta och därefter berättade mamman för barnet vad det hade gjort. Detta förhållningssätt kan vara ett resultat av att mamman fick bekräftelse som stärkte hennes föreställning om kompetensen att ta hand om ett barn (Kihlbom et al, 1994). När mamman i sin tur bekräftade sitt barn med större säkerhet släppte barnet ofta sitt mer omogna rörelsemönster. I deras gemensamma lekar fick ett mer glädjefyllt samspel fäste. Den unga föräldern skulle troligen behöva ha mer stöd i hur barn utvecklar sitt språk genom de tidiga turtagningslekarna (Stern, 1991). Stödet skulle kunna bestå i stimulans av att utveckla samspel genom lek. När mammans och barnets lekar kom i gång gav det samtidigt möjlighet att utvidga deras samtalsrepertoar.

I analysen av barnets språkliga repertoar framkommer att barnet hade få uttryck. En orsak till barnets knappa ordförråd kan vara att mamman accepterade att barnets många olika varianter på vissa ord. Detta gjorde hon utan att repetera det korrekta ordet (Jørgensen, 1995). När mamman i denna studie fick syn på vilket stöd hon behövde ge

sitt barn kunde hon bekräfta hans kommunikativa initiativ. Bekräftelserna bestod först av hon gjorde utvidgningar av det barnet sagt. Det förekom också babytalk där barnet fick passivt träna och aktivt lära enstaka ord. Barnets vokabulär skulle kunna ökas genom att i ännu större utsträckning än vad som var fallet, genom att benämna och samtidigt peka eller räkna det omnämnda till barnet (Söderbergh, 1988). Den långsamma språkutvecklingen blev ännu ett område där den sociala bekräftelsen uteblev. Föräldrar till barn som har en god språkutveckling får positiv respons från många olika håll. Deras barn kan kommunicera med dem de möter och föräldern får ofta anledning att känna sig stolt över sitt barn. Den förälder som har ett barn som inte uppfyller den förväntade utvecklingen utsätts för frågor om vad de kan tänkas bero på (Gars, 2002). Språket blir ett mätinstrument för samspelet med föräldern. En viktig insats i stödet för den unga föräldern måste vara att hjälpa till att hitta det lekfulla samspelet där den kommunikativa grunden läggs. De icke-språkliga och känslomässiga uttrycken i mammans och barnets samspel måste sammanfogas med de rent språkliga uttrycken. Därigenom skapas den kommunikativa grunden som är förutsättningen för att barnet kunna uttrycka sig i språkliga symboler (Ahlström, 2000).

I resultatredovisningen av det första observationstillfället ges tänkbara förklaringar till mammans fåordighet. När mamman förstod att hon hade en särskild betydelse för barnet fann hon motivation att initiera kontakt när barnet lekte. Trots att hon sällan fick respons från barnet försökte hon intressera honom av olika leksaker. Förutom mammans engagemang med sånger ställde hon frågor som hade givna svar. Det verkade vara ett sätt för henne att försöka få till stånd en dialog. Ibland saknades någon koppling till den kontext de befann sig i. Kommunikationsformen kan beskrivas som vuxencentrerad (Ahlström, 2000). Mamman uppmanade barnet att fokusera på det hon som vuxen intresserade sig för. Den unga mammans samtalsområden utspelades i ofta en situationsbunden kontext. Denna samtalsstil är karaktäristisk för ungdomar. Samtalen var i hög grad beroende av kontext. Samtalet om mat var ofta begränsat till om barnet ville ha mera soppa eller ost. Mamman bad om att få kramar och pussar vid flera tillfällen när barnet var upptaget av att leka. Mamman förmanade barnet om att inte kasta ner saker på golvet. Mycket framträdde bara i antydningar utan att sägas klart uttalat. Den unga mammans sätt att föra samtal präglades av vad som kallas engagerad stil (Jørgensen, 1995). Olika ämnen följde varandra i snabb följd utan tydligt markerade övergångar. Det kan vara en förklaring till att barnets bidrag i konversationen inte uppmärksammades i så stor utsträckning. Barnet i studien försäkrade sig inte alltid om att mamman uppfattade hans kontaktförsök. Beteendet kan vara ett uttryck för att barnet inte fått tillräcklig erfarenhet av att etablera de konversationsmönster för hur sociala utbyten initieras och hålls vid liv (Ahlström, 2000). Vid observationerna förekom sparsamt med sekvenser där barnet fick ”öva sig i att avläsa, invänta och förvänta sig andras bidrag i enlighet med ett förutsägbart turtagningsmönster: *du först – jag sedan.*” (Thorén, 2002, s. 1)

Vid tredje observationstillfället utvidgades samtalen mellan mor och barn. Mammans uppmärksamhetsfokus fanns i större utsträckning på barnet och de leksaker som han verkade vara intresserad av. Hon föreslog oftare hur material skulle kunna användas. Turerna i deras lekar var längre och det förekom fler intoningar (Stern, 1991) av det barnet gjorde. Mamman inspirerade barnet till en fantasilek som i förlängningen skulle kunna ge utrymme för samtal av mer barncentrerad karaktär (Ahlström, 2000). När de skulle äta mellanmål väckte mamman förväntningar som aktiverade barnets tidigare erfarenheter. Hon använde signalfraser (Söderbergh, 1988) så att barnet utifrån sin



repertoar kunde besvara frågor och associera till tidigare gemensamma ”glasskalas”. De valde tillsammans bland glasspinnarna och pratade om hur gott det skulle bli. När de åt njöt de tillsammans. Mor och barn använde oftast samma modaliteter (Stern, 1991) när de uttryckte hur bra det smakade (*Mmmm*). De pratade om det konkreta som hände till exempel med glassen som kladdade och rann. Det förekommer också tillfällena under sekvensen när mamman använder ord som uttrycker barnets upplevelse i en annan modalitet (Stern, 1991) exempelvis röst, mimik och kroppsspänning (*gott?*).

Ett gott socialt klimat som ger känsla av samhörighet har stor betydelse för att få tillgång till kommunikativ kompetens (Ahlström, 2000). Vid det tredje observationstillfället fanns flera exempel på ökad samhörighet mellan mamman och barnet. Vid flera av dessa tillfällen frigjorde mamman språket från det här- och nuvarande. Det fanns en humor mellan dem som de gav små glimtar av. Detta är något att bygga vidare på och lyfta fram det glädjefyllda samspel där humor är en del. Ett annat exempel på samhörighet mellan mor och barn från tredje observationstillfället var när mamman och barnet lekte med dockvagnen. Barnet återknöt till deras tidigare lek både under och efter måltiden genom att peka på babysen (hönan – mjukisdjuret) som låg i dockvagnen intill matbordet. Mamman förtydligade och sa; *en pippibaby*. När barnet hade ätit klart kommenterade han pippin igen. Mamman associerade inte till att barnet var så precis i sitt önskemål som han var. Hon uppfattade dock att han ville gå ner på golvet och leka. Leken med dockvagnen utvecklades vidare från att barnet själv drog omkring dockvagnen till en tittulek med mamman där de tillsammans njöt av återseendets glädje i leken. Här höll barnet en högre språklig nivå än den han oftast uttryckte. Hans uttal var tydligare och han använde tvåordssatser. Ahlström (2000) betonar vikten av att barn känner sig accepterad för att de ska få tillgång till sin kommunikativa kompetens. Genom att återknyta tidigare upplevelser från samspelesituationer med barnet sker också tillägnet av ett språk, (Ahlström, 2000) detta blev synligt i denna sekvens av observationen. Kvalitén i samspelet är beroende av vilka visuella uttryck som kommit fram. I leken med dockvagnen använde mamman icke-verbala uttrycks-sätt som *måste* finnas med för att språket ska bära. När mamman blir varse detta kan den barncentrerade kommunikationsstilen få utrymme i större utsträckning. Barnet behöver mer frekvent få höra beskrivningar om deras tidigare lekar där mamman ställer frågor som kan inspirera till att utveckla lekarna ytterligare (Knutsson, Olofsson, 1987). Det blir ett sätt att stärka barnet i sin koncentrationsförmåga. Den lille pojken vana att ideligen byta aktivitet skulle antagligen avta då. Winnicott (1995) betonar att det barnet klarar inom lekramen kan det senare göra i vardagen.

Tredje observationens innehåller mammans samtal med barnet kring turerna för hur man säger tack och varsågod. Hon började flytta språket till förfluten tid genom att fråga barnet om han gjort sina ”favoriter” under dagen. Mamman räknar sedan upp trevliga saker som har skett. Hon använder presens: *Åka buss, äta glass och dricka Cola*. Själv associerar jag ”Favoriter” till Internet, den knapp där man kan lägga in webbadresser som man vill återkomma till. Mamman har berättat att hon och hennes barn sitter och chattar vid datorn. Ordvalet ”favoriter” kan vara ett uttryck för tonåringens samtalsstil (Jørgensen, 1995). Det kan alltså vara en signalfras (Söderbergh, 1988) som hjälper barnet att koppla om till förfluten tid. Tonåringens högre taltempo kan vara en förklaring till att det lilla barnet inte hinner skapa ett talutrymme. För att barnet ska tillägna sig språket lättare är det betydelsefullt om vuxna kan anpassa sitt språk och hålla ett lägre taltempo (Söderbergh, 1988).

Söderbergh (1988) framhåller också vikten av att förbereda barnet på dess framtida språkliga behov. Det finns exempel i resultatet där mamman gör sådana förberedelser. När barnet pekar på en badbalja förflyttar hon språket mellan imperfekt, presens och futurum. Mamman beskriver för barnet att han badade i går, att han inte ska bada nu men att han ska få bada i kväll. Om denna samtalstyp förekommer mer frekvent kan det ska leda till ett mer självbärande språk. Hawkins (i Söderbergh, 1988) har i forskning konstaterat att femåriga arbetarklassbarn har ett mer situationsbundet språk än medelklassbarn. Den videoobserverade mamman har haft skolsvårigheter och har själv ett situationsbundet språk. Hon har precis som en stor grupp unga mammor avbrutit sina gymnasiestudier när hon blev gravid (Tengqvist & Dahlin 2003).

## Socialt klimat betydelsefullt för kvaliteten på samspelet

Genom videoobservationerna kan konstateras att när mamman fick positiv bekräftelse av föräldrafunktionerna blev hon mer uppmärksam på barnets kommunikativa uttryck. Barnets bidrag i samspelet påverkar också vilken kommunikation som utvecklades. Samspel har beskrivits likt turerna i en dans där både den som för och den som följer måste uppmärksamma varandras kommunikativa uttryck (Ahlström, 2000). Mamman i studien hade erfarenheter av att hennes barn bytte aktivitet varje gång hon visade sitt intresse för det han gjorde. Detta gav hon uttryck för vid filmåtergivningen av första observationstillfället "Leken med bilgaraget". Mamman fick frågan om vad hon tror skulle ha hänt om hon hade satt sig intill garaget och börjat leka. Mamman svarar med röst som låter övertygad: *Då hade han gått därifrån*. Vid andra observationstillfället var Mamman mer aktiv i att delta i barnets lekar och bekräfta hans initiativ. Barnets mönster att ideligen byta aktivitet vid dessa tillfällen framträder fortfarande tydligt. Det är svårt att se orsaken till varför det inte blir fler turer i deras lekar. Mamman fortsätter dock att ta initiativ trots att hon inte alltid får respons. Vid tredje observationstillfället lyckas mamman fokusera barnet i gemensamma lekar längre stunder än tidigare. En positiv utveckling har kommit till stånd där båda partner bidrar i samspelet. En förklaring kan vara att mamman inte längre känner samma behov av kompensera barnets försenade språkutveckling (Ahlström, 2000: De Geer, 1997).

Det är framför allt de sociala lekar som ger barn erfarenhet av *turtagning, samförstånd och ömsesidighet* som måste få större utrymme i förskolan och på Öppna förskolan (Knutsdotter Olofsson, 1987). Öppna förskolan har ett unikt tillfälle att stödja mammorna i samspelssituationer där deras relation till barnet kan utvecklas. Lekar där vuxna deltar i barns "varande" förtjänar ett större utrymme än det haft hittills (Stern, 1991). Lek väcker glädje både hos dem som leker tillsammans och dem som tittar på. På Öppna förskolan skapas tillfälle för de unga mammorna att behålla närheten till sin identitet som tonåring och identitet som mamma (Berg & Zetterström 1989). Barnen kan utveckla sina lekfärdigheter tillsammans med andra och sedan återvända till "den trygga bas" som mamman utgör (Bowlby, 1994).

Gars (2002) konstaterade att när det finns delade meningar om vad ett problem kan tänkas bero på riskerar föräldrar att bli ifrågasatta i sitt sätt att utöva föräldraskapet. En stark upplevelse hos unga föräldrar är att de känner sig ifrågasatta just för att de är unga (Tengqvist & Dahlin, 2003). Det som tonåringen uppfattar som något som riktas till dem på grund av att de betraktas som omogna kan i själva verket vara en känsla som de delar med *samtliga* föräldrar som känner sig ifrågasatta. Känslan att vara

ifrågasatt kan betraktas som ett generellt hinder för tilltron att vara en god förälder för tonåringen. Den unga föräldern ser sin ålder som blir en orsaksförklaring till barnets eventuella behov av extra stöd. Detta är något som stämmer med den videoobserverade mammans upplevelse. Bowlby (1994) och Rossi (i Kihlbom et al, 1994) varnar för att de medfödda föräldrafunktionerna som finns kan bli satta ur spel om tilltron till förmågan att vara en god förälder ifrågasätts. Är mammans agerande ett uttryck för att detta har skett?

Bowlby (1994) påpekar att en kvinna som ger omsorg till små barn har själv en stark längtan att åtnjuta omsorg och stöd. I anknytningsteorin beskrivs att människan har behov av en trygg personlig bas *livet igenom* (Bowlby, 1994). Den tonåring eller vuxen som ger sig av för att utforska återvänder till en trygg bas för att hämta krafter. Föräldrarollen innebär vissa förväntningar och krav. Det finns ett stort behov av stöd från omgivningen. Ett stöd som tonåringen som förälder behöver mitt i frigörelsen från sin ursprungsfamilj. Grupper som riktas till unga föräldrar och deras barn fyller en viktig funktion som den trygga personliga basen (Bowlby, 1994). Dessa grupper kan utgöra ett komplement till de ungas ursprungsfamiljer och andra stödjande nätverk. Det är betydelsefullt att verksamheten kan ses som en del av ett allmänt stöd för alla föräldrar och inte som en problembaserad gruppkonstellation. Öppna förskolan har därmed en unik möjlighet att möta den aktuella gruppens specifika behov. Tonåringen vill dra erfarenheter utifrån sina egna misstag (Wrangsjö, 1995). Denna starka önskan att själv komma fram till hur saker ska lösas kräver stor "fingertoppskänsla" av omgivningen. Avsaknad av "fingertoppskänsla" kan utgöra ett generellt hinder när tonåringen ska utöva sitt föräldraskap. Videokameran var ett oumbärligt redskap i min studie att låta tonåringen dra erfarenheter utifrån sig själv.

Gruppen för unga mammor som beskrivs i studien förändrades allt eftersom barnen växte. Många mammor blev kvar vid frukostbordet i köket och de barn som inte var längre beroende av omedelbar tillsyn lekte ofta i lekrummet intill köket. Det hände att mammorna kom in i lekrummet först när en konflikt hade inträffat. Den mamma som deltog i barnens "varande" (Stern, 1991) i lekrummet gick miste om dynamiken som uppstod när många ungdomar umgicks runt bordet. Upplevelsen av utanförskap kunde aktiveras om endast de som hade barn som *krävde* vuxenstöd gick ifrån köket där de flesta satt. Den som hade ett barn som "tog för sig" och hamnade i konflikter upplevde att deras barn var bråkigt. Barnperspektivet fick träda tillbaka för vuxenperspektivet. Med tanke på tonåringars känslighet för att ta emot "goda råd" (Wrangsjö, 1995) valde vi att inte riskera att den som åt långfrukost skulle känna sig tillrättavisad. Vi använde samma strategi som förskollärarna i Bergs och Zetterströms undersökning (1989) och var de som stöttade och deltog i barnens lekar. Utifrån de resultat som framkommit i denna studie rekommenderar jag en lösning där mammorna motiveras att lämna bordet för att istället finnas närmare barnen och de lekar som förekommer på golvet.

Öppna förskolan har en unik möjlighet att stödja mammorna i samspelssituationer där relationen till barnet kan utvecklas. Lekar där vuxna deltar i barns "varande" förtjänar ett större utrymme än det haft hittills (Stern, 1991). Lek väcker glädje både hos dem som leker tillsammans och dem som tittar på. På Öppna förskolan skapas tillfälle för de unga mammorna att behålla närheten till sin identitet som tonåring och identitet som mamma (Berg & Zetterström 1989). Barnen kan utveckla sina lekfärdigheter tillsammans med andra och sedan återvända till "den trygga bas" som mamman utgör (Bowlby, 1994).

## Slutord

Resultatet av studien visar att brist på social bekräftelse var en stor orsak till mammas avsaknad av lyhördhet för barnets behov. Att det sociala klimatet har stor betydelse för hur en människa kommer till sin rätt kan inte betraktas som ny information. Trots detta visar många studier att just avsaknad av ett gott socialt klimat är en orsak till att samhället misslyckas i sina intentioner att stödja familjer. Jag vill söka former för delaktighet mellan föräldrar och förskola för att stärka barn i deras livslånga lärande. En viktig utgångspunkt är därför att synliggöra processer som är stödjande för barnets fortsatta lärande.

Gars (2002) kan konstatera att förskollärare i sin funktion är ålagda något som kan uttryckas som korrigerande där föräldrar får förslag på hur de borde förändras. BVC är en annan stödfunktion i samhället. BVC *kontrollerar* att barnen följer en given utveckling. När så inte är fallet ligger det nära till hands att BVC ger råd om hur det *borde* vara (SOU 1997:161). Samhällets stödinsatser måste i högre utsträckning än tidigare rikta in sig på att närma sig varje persons perspektiv och söka dennes intentioner och goda avsikter.

För att ett lekfullt samspel ska utvecklas krävs att både mamman och barnet känner sig fria att vara lekfulla (Winnicott, 1995). Jag önskar att föräldrars möten med förskolan ska genomsyras av glädjeprincipen (Berg & Zetterström, 1989). Spontanitet i samspelet mellan föräldrar, barn och förskolepersonal måste ökas. Då skapas större förutsättningar för den länk som ska finnas mellan hem och förskola (Lpfö, 98).

## Videoobservationer som metod

Den studie jag genomfört understryker betydelsen av föräldrars delaktighet. Förskolepersonal måste visa ett genuint intresse för vad varje förälder kan bidra med för att öka förståelsen för just deras barn. När förskolan och föräldrar känner igen varandras beskrivningar av barnets beteende ökas möjligheterna att hitta lösningar. Det är lätt att stanna vid ett konstaterande av brister utan att se var styrkan och kraften till förändring finns (Antonovsky 1991). Vid mina observationer och under inläsning av litteraturen kunde jag själv lägga märke till just det Antonovsky varnar för. Jag noterade ideligen områden som barnet *inte* ”upptäckt, börjat förstå eller blivit medvetet om”. Antonovsky ger Erikson (1993) ett stort erkännande för hans beskrivning av hur utveckling sker genom kriser och utmaningar ”en serie möjligheter”. Erikson menar att den avgörande frågan är alltid i *vilken utsträckning något sker* och vad det i sin tur ger för konsekvenser. Målet med mina filmåtergivningar tillsammans med mamman var att mamman skulle få se exempel på positivt samspel och inspireras av det för att det skulle ske i större utsträckning. Materialet vid videoobservationer blir väldigt omfattande. Analysarbetet blir därför både tidskrävande och tålmodsprövande. Det väcker många känslor som krävt att jag stannat upp och reflekterat över materialet. Materialet satte även igång parallellprocesser (Crafoord, 1994). Mamman som kände sig värdelös i sin föräldraroll väckte motsvarande känslor hos mig i min forskarroll. Jag hamnade också ideligen i lineärt tänkande istället för de cirkulära förklaringsmodellerna som jag ville få fatt i (Andersson, 1999). Jag kunde liksom Antonovsky (1991) konstatera att det i verkligheten inte alltid är givet att livserfarenheter är förutsägbara, meningsfulla och fyllda av kontinuitet.

En viktig fråga är hur jag i min forskarroll påverkat studien. Jag utforskade en verksamhet som jag var en del av. Det gjorde att jag utifrån ett förtroendefullt förhållande fick mycket information att hantera. Mitt sätt att lösa det, var att vänta med analyserna och på så sätt lättare frikoppla mina egna känslor och betrakta materialet förutsättningslöst. Den unga mamman och hennes barn var medvetna om att de var observerade. Ibland pratade mamman med mig där jag stod bakom kameran. Det lilla barnet log in i kameran och ibland sa han mitt namn. Jag var noga med att titta ner i kameran trots att det inte rent kameratekniskt var nödvändigt. När mamman och barnet inte fick någon respons på sina kontaktinitiativ från mig minskades dessa. Genom att observationerna var relativt långa, cirka femtio minuter, är det mindre sannolikt att mammans och barnets samspel påverkades på något nämnvärt sätt av min närvaro. Filmåtergivningarna har troligtvis påverkat de fortsatta observationerna, något som mamman klart uttalade sig positivt om.

Vad du säger om mig  
Vad du tror om mig  
Hur du ser på mig  
Vad du gör mot mig  
Hur du lyssnar på mig  
Sådan blir jag  
(okänd källa)

## REFERENSER

- Ahlström, M. (1991). *Inte en vanlig familj*. Stiftelsen för föräldrasamverkan DHB, HRF, SDR, Stockholm.
- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. (Avhandling för doktorsexamen, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet).
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver. En handbok för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Berg, L-E. & Zetterström, L. (1989). *Öppen förskola – lärarika möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg Brodén, M. (1991). *Mor och barn i ingenmansland* Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Bowlby, J. (1994). *En trygg bas*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlberg, A. (1994). *Dynamisk utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse – Tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- De Geer, B. (1997). *Ett andra första språk – utlandsadopterade småbarns svenska språkutveckling*. i Söderbergh, R. red, *Från joller till läsning och skrivning* Kristianstad: Gleerups Förlag.
- Elkind, D (1991). *Nästan vuxen. Tonåringar i kris*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erikson, E.H (1993) *Barnet och Samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gillberg, C. & Hellgren, L (1999). *Barn och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2000). *Samspelets kraft. Marte Meo – möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.

- Kihlbom, M. Mattsson, K. & Ström, A. (1994). *Uppgift förälder. Att förstå föräldrablivandet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98 (1998) Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1997:161 *Stöd i föräldraskapet*. Betänkande av Utredningen om föräldrautbildning. Stockholm: Gotab.
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Söderbergh, (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Kristianstad: Gleerups Förlag.
- Tengqvist & Dahlin, (2003). *Unga mammors röster. En intervjustudie med unga kvinnor som har fött barn när de var 15 till 18 år i Stockholms län*. Stockholm: Stiftelsen Kvinnoforum.
- Thorén, A. (1994). Språk och samspel mellan blinda barn och deras föräldrar. Stockholms universitet: psykologiska institutionen. (Lic.avhandling)
- Thorén, A. (2002). *Blinda barn och seende föräldrar i utveckling och kommunikation*. (Avhandling för doktorexamen, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet).
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Wang, P. & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Winnicott, D. (1995). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wrangsjö, B. (1995). *Tampas med tonåringar*. Stockholm: Natur och Kultur.

BARBRO JOHANSSON  
Specialpedagog  
Mobil tel. xxxx  
Mail-adress

2001-11-28

### FÖRÄLDERS GODKÄNNANDE

Jag godkänner att mitt/vårt barn ..... deltar i Barbros uppsats om kommunikation och samspel i förskolan. Det innebär att jag/vi godkänner att mitt/vårt barn kommer att videofilmas på förskolan vid några tillfällen.

Videofilmerna kommer att visas för min handledare i utbildningen. Det finns också möjlighet för föräldrar och personal på avdelningen xxx att få titta på filmerna. Filmerna förvaras i låst utrymme.

Barbro ansvarar för att inga uppgifter kommer fram i uppsatsen som gör att det går att identifiera mitt/vårt barn.

Jag är medveten om att deltagandet i denna studie är frivilligt och att jag/vi när som helst har rätt att avbryta detta deltagande.

Kommun den .....

.....  
Föräldrar

.....  
Barbro Johansson





**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.





## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



