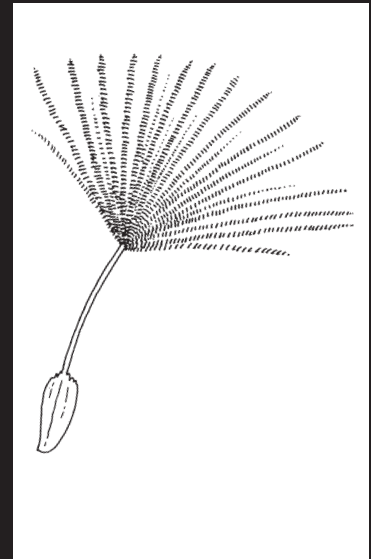


INGRID ENGDAHL



Med barnens röst

Ettåringar ”berättar” om sin förskola

Licentiatavhandling
i barn- och ungdomsvetenskap

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 40



Ingrid Engdahl

Med barnens röst

Ettåringar ”berättar” om sin förskola

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 40

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 40

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande
Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Box 34 103

100 26 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-50-2

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarens medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författaren.

E-post: ingrid.engdahl@lhs.se

Abstract

In the children's voice One-year-olds "tell" about their preschool

The overall aim of this study is to advance the child's perspective. This is done by a study of one-year-olds in a toddler unit in a Swedish municipal preschool, located in a multicultural suburb in the city of Stockholm. A full day preschool programme is common today in Sweden. More than 40 percent of the one-year-olds and more than 80 percent of the two-year-olds take part in preschool education. The National Curriculum for the Preschool describes the preschool children (aged 1–6 years) as active participants, and gives them the equal rights to come up with ideas and to influence the activities and the environment.

The study is theoretically placed within phenomenology. One's perception forms images of different phenomenon in the everyday life of the children, and these phenomena create the world for us. In a phenomenological study the researcher tries to describe and even to understand the life-world of the participating people. Phenomenology is well aligned with the child's perspective. Six one-year-olds, three girls and three boys, within a toddler group of fourteen one- to three-year-olds were followed during nine months, from April to December, 2006. Participatory observations with field notes and video recordings were used in the data collection. The teachers' interaction with the children was not studied.

The result is presented as "stories" told by the children, stories which of course are the researcher's descriptions, based on the emerg-

ing phenomena. Making up “stories” and presenting them as the children’s “stories” is a conscious choice in order to enhance the children’s perspectives. The “stories” tell about friendship among the children, shown when they give attention to each other and when they actively choose their playmates. The children play together most of the time and the play consists of continuous and repeated play sessions with regular interruptions, during which the children wander around the premises. Longer uninterrupted periods where the children kept focus on the same activity were also frequent.

Key words: one-year-olds, preschool, child’s perspective, play, identity formation, friendship

Nyckelord: ettåringar, förskola, barns perspektiv, lek, subjektskapande, kamratskap

Förord

De yngsta barnen i förskolan har en speciell plats i min förskollärarysja. När det äntligen gavs möjlighet för mig att börja forskarutbildning valde jag att göra en studie med ettåringarna i fokus. Varje människa som har haft förmånen att leva nära och dela vardagsliv med riktigt små barn har säkert, liksom jag, blivit imponerade av den komprimerade livskraft som ryms i deras små kroppar. Små barn har kompetenser, de har tankar, idéer, känslor och erfarenheter, och det gäller att inte underskatta dem. I själva verket anser jag att man ska uppträda och samspela med ettåringar med samma respekt som man möter äldre människor. Jag hoppas att jag med denna uppsats bidrar till att fler vuxna utvecklar ett lyhört och respektfullt förhållningssätt till de yngsta barnen.

Den här studien har möjliggjorts genom att jag välkomnats in i en förskoleavdelning av pedagogerna där, barnen och deras föräldrar. Jag tackar er för det varma intresse ni visat mig och min studie. Jag vill också tacka mina handledare, docent Peg Lindstrand och professor Jane Brodin, för ert mod att låta mig pröva mina egna vägar i studien och för det stöd ni givit mig i slutskedet av arbetet. Många arbetskamrater på IOL (Institutionen för individ, omvärld och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm) har hjälpt mig genom att lyssna på mina idéer, förse mig med adekvat litteratur, vänskapligt kritisera mina textutkast och inte minst genom att visa tilltro till min förmåga. Flera av mina vänner och förskollärankollegor har stött mitt arbete på liknande sätt. Tack, tusen tack, allihop.

Lidingö i november 2007

Ingrid Engdahl

Innehåll

Abstract	III
Förord	V
1. Inledning	1
1.1 Ettåringar	2
1.2 Uppsatsens disposition	5
2. Syfte och frågeställningar	7
2.1 Avgränsningar	7
3. Teoretiskt perspektiv	9
3.1 Fenomenologi	9
3.2 Barnperspektiv och barns perspektiv	13
4. Barn- och barndomsforskning	18
4.1 Barn, barndom, agens och socialisation	19
4.2 ”Being” eller ”becoming”	23
4.3 Behovet av omsorg	24
4.4 Multiversella miniteorier	27
4.5 Barns interpersonella värld	30
4.6 Barns kompetenser	34
4.7 Lek i förskolan	38
4.8 Kamratkulturer i förskolan	41
4.9 Samspels- och samvaromönster	44
4.10 Sammanfattning	47
5. Metod och genomförande	49
5.1 Barngruppen	49
5.2 Förskolan	50
5.3 Genomförande	52
5.4 Analysredskap	55

5.5 Validitet och reliabilitet.....	60
5.6 Etiska överväganden	62
6. Resultat och analys.....	67
6.1 Kompisar	68
6.1.1 Molly, Leo och fotografier.....	68
6.1.2 Robin väljer sina kompisar i leken.....	72
6.1.3 Barnen uppmärksammar och uppmärksammas	74
6.2 Gemensam lek	79
6.2.1 Att dela på leksakerna	79
6.2.2 Nova och Jasmin leker i hemvrån	82
6.2.3 Molly och Theo leker med bollar.....	84
6.2.4 Barnen rider på plasthästar.....	86
6.3 Att hålla på med det man vill.....	88
6.3.1 Theo lär känna sin förskola.....	88
6.3.2 Robin lär sig åka på lastbilen	90
6.3.3 Leo sätter ihop duplotåg.....	92
6.4 Sammanfattande kommentar	93
7. Diskussion	95
Referenser	103

Bilaga 1. Blankett för tillståndsgivning från barnens föräldrar

Tabell 1. Kategorisering av meningsbärande enheter	58
--	----

1. Inledning

Molly (23 månader) går omkring i matrummet, knäpper på knapparna på spisen. Hon går vidare i rummet och hittar en målning på golvet, som har ramlat ner. På väggen sitter en grupp bilder som barnen har målat. Molly tar upp målningen, tittar på mig och går mot mig. Hon stannar upp, vänder och går tillbaks till väggen. Molly trycker bilden mot väggen, men den fastnar inte.

– *He ha hama*, säger Molly, och går mot mig.

Hon prövar att sätta den på en stol genom att trycka den mot ryggstödet. Molly kommer fram till mig och sträcker bilden mot mig. Hon håller fram bilden mot mig, tittar mot väggen. Hon visar att hon vill ha den uppsatt.

– *Vill du sätta upp den på väggen? Ska jag hjälpa dig?* frågar jag.

– *MMMM*, säger Molly, och jag sätter upp den.

– *Blir det bra så?* undrar jag.

– *Mmm*, säger Molly. Hon pekar upp på bilden, nickar, står en stund och tittar på bilderna.

Det här kan tyckas vara en relativt vanlig vardagshändelse i en förskola någonstans i Sverige. En flicka uppmärksammar en teckning på golvet och hjälper till att sätta upp den på väggen igen. En vid tolkning från vuxnas perspektiv skulle kunna vara att Molly bidrar till att ta ansvar för förskolans miljö. När en målning har ramlat ner tar hon initiativ till att sätta den på plats igen. Händelsen kan exemplifiera en atmosfär som finns beskriven som eftersträvansvärd i förskolans och skolans läroplaner (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b), enligt vilka barnen ska ha inflytande över sin miljö och lära sig påverka och ta ansvar för den.

Det som gör denna händelse lite speciell är Mollys ålder. Hon är knappt två år gammal. Ändå har hon en uppfattning om sin förskolas miljö, det vill säga att det finns bilder på väggarna. Hon kan fritt röra sig omkring i rummen. Hon har lagt märke till att pedagogerna ofta sätter upp barnens bilder liksom fotografier av barnen på väggarna. När en bild ramlar ner och Molly upptäcker det, så tar hon själv initia-

tiv till att rätta till saken och göra miljön fin och hel igen. När hon rent praktiskt inte klarar av att sätta upp bilden på väggen söker hon upp en vuxen och kommunicerar vad hon behöver hjälp med. När bilden väl är på plats igen står hon kvar, tittar på den och nickar. Just denna nick tolkar jag som en bekräftelse på att Molly agerat intentionellt, nicken markerar Mollys handlande: Så ska det vara, bilden ska sitta bland de andra bilderna, inte ligga på golvet. Mollys handlande uttrycker samtidigt både initiativ, ansvarskännande, en estetisk medvetenhet och illustrerar hög kompetens. Hennes ansvarsfulla agerande skulle kunna stå modell för vad lärare i grundskola och gymnasium önskar sig av sina elever. Hur vanligt är det att barns kompetens synliggörs och räknas med? Får barnens kompetens bilda utgångspunkt för planeringen av vardagen i förskola och skola?

I den här licentiatuppsatsen är det ettåringarna som står i fokus och lyfts fram. I vissa delar har de till och med själva givits rollen som ”berättare” trots att dessa ”berättelser” är mina egna skildringar av vad jag har observerat i studien. Avsikten med detta sätt att presentera resultaten är en strävan att återge händelser som de skulle kunna upplevas ur barnens perspektiv och att påminna om barns helhetliga upplevelser.

1.1 Ettåringar

Sedan några år tillbaka är det allra vanligaste att barnen börjar i förskolan när föräldrarna efter föräldraledighet återgår till förvärvsarbete. Drygt 40 procent av ettåringarna går i förskola och drygt 80 procent av tvååringarna. Endast sju procent av alla barn i förskoleverksamhet (1–6 år) går numera i familjedaghem (Skolverket, 2007). Men vilka är dessa små människor som börjar i förskolan? Med vilka kompetenser,

intressen, behov och erfarenheter tar de plats i sin nya vardagsmiljö? Det ligger naturligtvis en stor svårighet i att beskriva ettåringars värld. Ettåringar har ett begränsat talspråk, varför studier inte kan bygga på samtal och intervjuer, något som är vanligt vid kvalitativa undersökningar. Forskning om förskolebarn har oftast riktat in sig på äldre barn, vanligen fyra- till sexåringar (Klerfelt, 2002). Denna studie har fokus på de allra yngsta barnen, ettåringarna.

I den här uppsatsen ges inte någon fördjupad genomgång av utvecklingen av förskolan i Sverige. För detta hänvisas exempelvis till Engdahl (1990, 2004), Johansson och Åstedt (1996), Skolverket (2004) och Martin Korpi (2006). Ettåringar i en småbarnsavdelning i en svensk kommunal förskola befinner sig i internationell jämförelse i en alldeles unik verksamhet. Verksamheten lyder sedan 1998 under Skollagen och regleras av en nationellt fastställd Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998a), regleras kvalitetsmässigt av Allmänna Råd (Skolverket, 2005) samt kommunala planer och resurstilldelningar. Verksamheten leds av högskoleutbildade förskollärare. Kostnaden för föräldrarna är 1260 kronor/månad (maxtaxa), det vill säga ungefär lika mycket som de får i barnbidrag, 1050 kronor/månad (år 2007). Av internationella kartläggningar framgår att det inte finns motsvarande satsningar eller kvalitetsgarantier för ettåringar i förskolan i något annat land (OECD, 2006; OMEP, 2004). Närmast kommer övriga nordiska länder. Det finns i styrdokumentet ingen markering med anledning av ålder som skiljer förskolans uppdrag för ettåringar från uppdraget för två- till sexåringar. Alla barn börjar i förskolan med samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter.

I *Barnomsorg för de yngsta – en forskningsöversikt* skriver Pramling (1993) inledningsvis att hennes avsikter var att höja statusen på arbetet i småbarnsgrupp och att sälja in arbetet i småbarnsgrupp till

förskollärarna. Forskningen om de allra första åren har fått helt nya möjligheter i och med användningen av videoobservationer. Videokameran ger möjlighet att dokumentera barn i deras naturliga miljöer, till skillnad från filmkameran, som begränsade forskningen till mer tillrättalagda miljöer. Dessa nya möjligheter har lett till kvalitativa språng och nya teoribildningar kring de första åren i en människas liv (Lindahl, 1996; Løkken, 2000; Meltzoff, 1999; Sommer, 1997; Stern, 1990).

Under de sista årtionena har det skett en formlig revolution ifråga om det vetenskapliga studiet av spädbarn; faktum är att vi idag har mer ingående observationer av de två första åren än av något annat avsnitt i människolivet. ...

Den här revolutionen hänger till en del samman med att vi lärt oss att ställa sådana frågor som det lilla barnet är i stånd att besvara. När vi väl blivit varse hur barnet kunde tänkas svara, gick det lättare att hitta vettiga frågor (Stern, 1991a, s. 20).

Det mesta av forskningen kring de yngsta barnen sker fortfarande inom ramen för en familjekontext, och inom familjen är det fortfarande relationen mellan mor och barn som dominerar. I Sverige, liksom i Norden, finns ett framväxande forskningsfält om små barn i förskola (Johansson, 1999; Lindahl, 1996; Løkken, 2000; Michélsen, 2004; Månsson, 1996; Pramling, 1993), och liksom om synen på barn och deras kompetens, (Brodin, 1991; Brodin & Hylander, 1997; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Sommer, 2005). Denna licentiatuppsats är placerad inom ett kunskapsområde och förankrad i bland andra ovan refererade forskares arbete. Studien är placerad bland ettåringar i en småbarnsavdelning i svensk kommunal förskola.

Denna uppsats särskilda bidrag till forskningen om de yngsta barnen i förskolan är ett försök att låta ettåringars upplevelser under sin vardag i förskolan bli ”berättade” som de träder fram för mig i min roll som småbarnsforskare. Barns egna perspektiv behöver omtalas

och enligt min uppfattning tolkas och förmedlas till omvärlden. Det är fortfarande vanligt att vuxna inte utgår från små barns kompetens och behov i sitt arbete med barn (Johansson, 2003b).

Ansatsen i denna uppsats – med barnens röst – tar sin utgångspunkt i en strävan att lyfta fram ettåringarnas vardag på ett delvis nytt sätt. Inspirationen kommer bland annat från Daniel Stern (1990) när han i *Diary of a Baby* låter lille John berätta i ett antal episoder, en barnets självbiografi. Inför varje dagboksanteckning presenterar Stern situationen och därefter analyserar och tolkar han det John har berättat. Han motiverar sitt nyskapande försök med den revolutionerande utveckling som skett inom spädbarnsforskningen och beskriver sin ansats så här:

Den här dagboken bygger förvisso inte på enhetligt material, utan den är ett brokigt ”lapptäcke” av gissningar, inlevelseförmåga och fakta – men hela tiden utifrån vår nuvarande kunskap om små barn. ...

Syftet ... har också fungerat som ett led i mitt forskningsarbete, något som lett fram till antaganden om spädbarnets förmågor, känslor och minne, om hur barnet upplever sin egen utveckling (Stern, 1991a, s. 20).

Den studie som min licentiatuppsats baseras på är ett försök att på motsvarande sätt skapa en dagbok från ettåringar i förskolan. Titeln *Med barnens röst* har valts med inspiration från Gilligans (1982) bannbrytande arbete *Med kvinnors röst*. Med ett feministiskt perspektiv synliggjorde Gilligan kvinnors underordnade ställning i samhället och även i forskningen.

1.2 Uppsatsens disposition

Efter inledningen, följer ett kapitel som tar upp *syfte och frågeställningar*, samt vissa avgränsningar som gjorts för studien. Kapitlet *Teoretiska perspektiv* presenterar fenomenologi och ett avsnitt om barn-

perspektiv och barns perspektiv. I kapitlet Barn- och barndomsforskning redovisas tidigare forskning av intresse för studien. En positionering görs i förhållande till barndomssociologi och barnpsykologi. Kapitlet *Metod och genomförande* presenterar barngruppen och den förskola där den empiriska datainsamlingen har skett liksom hur genomförandet har gått till. Metoder såsom fokusbarn, fältanteckningar och videoobservation har använts och beskrivs. Kapitlet behandlar även analysredskap och redovisar hur data har analyserats. Etiska överväganden och frågor relaterade till validitet och reliabilitet avslutar kapitlet.

I kapitlet *Resultat* redovisas exempel på meningsbärande situationer i förskolan, sorterade i tre kategorier *Kompisar*, *Gemensam lek* och *Att hålla på med det man vill*. Exempelen presenteras i en form som benämns barnens ”berättelser”, vilka i själva verket är skrivna av mig och utgör min upplevelse av vad som träder fram i barnens livsvärld. Kapitlet avslutas med sammanfattande kommentarer. I *Diskussionen* förs uppsatsens syfte samman med det som trätt fram ur barnens vardag i förskolan. Ett resonemang förs om ettåringars livsvärldar i förskolan och om att forska utifrån barns perspektiv.

2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna uppsats är att lyfta fram barnens egna perspektiv. Detta görs med hjälp av beskrivningar av ettåringars lek och vardag i en förskolas småbarnsavdelning.

Följande frågeställningar har använts:

- Vad leker barnen och hur kan deras lekar förstås i ljuset av samtida syn på barns kompetenser?
- Vilka samspelsmönster kan skönjas bland barnen och hur kommer barnens subjektskapande till uttryck?
- Vilka initiativ tar barnen?

Att ha lek och subjektskapande i fokus är ett medvetet val eftersom forskningen de senaste åren liksom rådande skoldiskurs framför allt inriktats mot barns lärande (Halldén, 2007). Leken, omsorgen och barns interaktiva personlighetsutveckling riskerar därmed, enligt min uppfattning, att få en underordnad ställning i förskolan. Resultaten presenteras delvis i formen av barnens ”berättelser”, vilket det naturligtvis inte är utan min beskrivning av vad som träder fram för mig ur dessa situationer. Formen har ändå valts för att med hjälp av en jagberättelse lyfta presentationen av data till en helhetlig beskrivning av barnens livsvärld.

2.1 Avgränsningar

Studien beskriver ettåringarnas vardag på en småbarnsavdelning i en svensk kommunal förskola. Barnens vardag i sina familjer beskrivs inte. Det empiriska materialet avgränsas till att följa barnen under deras vakna tid och i situationer där de har stora möjligheter att leka och

ta egna initiativ. Även förskolans rutinsituationer som måltider, påklädning och samling har följts, men inte dokumenterats. De utgör snarare kompletterande bakgrund till barnens lekperioder.

Eftersom den genomgående tråden i detta arbete är barns perspektiv har jag valt att endast inkludera pedagogerna, de vuxna i förskolan, när de bjuds in eller dras in i det som sker av barnen. Att inte lyfta fram pedagogernas perspektiv har därmed blivit en avgränsning för studien. Jag är väl medveten om att kvaliteten i förskolan i första hand beror på pedagogernas kompetens och förhållningssätt, men det studeras inte i detta arbete. Jag har naturligtvis pratat med pedagogerna och de är också en viktig informationskälla för basfakta kring förskolan och kring barnen och deras vardagsliv i förskolan. När pedagogerna förekommer i barnens ”berättelser” är det som ett resultat av initiativ från barnen, att de har vänt sig till de vuxna och bjudit in dem i leken eller bett om stöd och hjälp. Studier som belyser pedagogernas betydelse har bland annat genomförts av Palméus, Pramling och Lindahl (1991), Sheridan (2001), Lindahl (2002), Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Johansson (2003b). Av samma anledning har inte heller barnens föräldrar intervjuats.

I licentiatuppsatsen används begreppet *förskola* i den betydelse som avses i skollag och läroplan, det vill säga en pedagogisk heldagsöppen verksamhet för inskrivna barn i grupp under förskollärares ledning. *Pedagog* används som en sammanfattande benämning på de förskollärare, barnskötare och vikarier som arbetar med barnen i studien.

För att påminna läsaren om att de textavsnitt, som kallas barnens ”berättelser”, i själva verket är mina beskrivningar av vad som träder fram för mig, används genomgående citationstecken kring ordet berättelser – ”berättelser”.

3. Teoretiskt perspektiv

3.1 Fenomenologi

Studiens teoretiska förankring är inom fenomenologin. En fenomenologisk ansats innebär, enligt Bengtsson (1998), att forskaren försöker beskriva och möjligen även förstå enskilda människor och grupper av människor genom deras levda relationer och handlande i den miljö de lever i. Fenomenologin studerar uppfattningar om fenomen. Våra uppfattningar skapar bilder av verkligheten och det är dessa uppfattningar om vår livsvärld och våra handlingar som forskaren försöker beskriva så nära det ursprungliga och omedelbara som möjligt (Kvale, 1997). Det fenomenologiska betraktelsesättet är deskriptivt och kvalitativt med en särskild lämplighet när syftet är att ligga nära upplevelser och ursprungliga erfarenheter.

Husserl utvecklade den moderna fenomenologin som ett perspektiv inom vilket man på ett vetenskapligt sätt kan studera människors uppfattningar om olika fenomen (Bengtsson, 1998). Grundtanken är att våra uppfattningar om verkligheten skapar vår bild av världen och att vi inte kan skilja denna bild från verkligheten. Dessa våra uppfattningar är hela tiden intentionella, det vill säga riktade mot ett bestämt fenomen. Vår uppfattning om ett fenomen är hela tiden kopplad till fenomenet. Merleau-Ponty (1962, 1999) har utvecklat fenomenologin som ett perspektiv för barnforskning. Han hävdade redan under 1950-talet att barndom är en självständig period i livet med särskiljande drag och former för erfarenheter. Barndomen är en period i livet med särskilda kännetecken, inte en period som ska beskrivas utifrån brister och avsaknad av kompetenser.

Begreppet *livsvärld* är centralt inom fenomenologin. Bengtsson (1998, s.18) beskriver livsvärlden som: ”den verklighet som vi dagligen lever i och ständigt, om än omedvetet, tar för given ... således något mer och annat än summan av fysiska fakta”. Livsvärlden är komplex och mångfacetterad och inrymmer i varje stund konkreta upplevelser av fysisk karaktär, men alltid samtidigt även varierande och föränderliga egenskaper som kan knytas till värden, betydelser, dimensioner och traditioner. Livsvärlden är världen ”sådan den träffas på i vardagslivet och erbjuds som en direkt och omedelbar upplevelse oberoende av och före några förklaringar” (Kvale, 1997, s.55). Livsvärlden utgör den ofta omedvetna och förnekade utgångspunkten och förutsättningen för all reflektion och teori. Den kan enligt Merleau-Ponty (1962) betraktas som för-reflektiv i den meningen att den föregår och förutsätts för reflektion och tänkande. Därmed skulle man även kunna betrakta livsvärlden som för-vetenskaplig. Människan är ursprungligt och spontant engagerad i livsvärlden och kan därmed samtidigt inte ha något explicit vetande om den.

Livsvärlden står i relation till ett varseblivande subjekt, ett subjekt som erfar, lever i och handlar i världen. Subjektet är en del av världen och kan inte separeras från världen. Livsvärlden föregår och består, före och efter subjektet, men kan ändå inte reduceras till fysiska objekt. Livsvärlden är både objektiv och subjektiv samtidigt. Det kollektiva och det subjektiva blandas, natur, samhälle, kultur, historia och subjekt förenas. Förskolan är en del av barns livsvärld och den utgör skärningspunkten mellan samhällets, pedagogernas och barnens föreställningar och erfarenheter (Bengtsson, 1998; Johansson, 1999).

Merleau-Ponty (1962, 1999) anser att vi upplever världen med hela kroppen, med alla sinnen, där kropp och själ, känslor och tankar samverkar i en gemensam process. Han talar om *den levda kroppen* för att

betona att kropp och själ utgör en helhet och även sambandet mellan kroppen och det upplevda. Kroppen lever i världen, men den egna kroppen är inte ett ting, som jag (subjektet) väljer att flytta omkring i rummet, på samma sätt som man flyttar på stolar eller kläder. Den egna kroppen är subjektet som flyttar på saker och som agerar. Sinnesintryck är inte bara signaler, de bär också på mening. Kroppssubjektet är också medvetet om andra människor som kroppssubjekt, vi tar sällan fel på ting och människor. Med den levda kroppen, en helhet av tankar, känslor, förmimmelser, motorik och fysiologi, interagerar och kommunicerar vi i en levd tid och i ett levt rum, i livsvärlden (Johansson, 1999; Løkken, 2000). Stern (2005) utvecklar sin teori med hjälp av fenomenologin. Synsättet att psyket alltid är förkroppsligat i och möjliggörs av psykomotorisk aktivitet samt att det är sammanvävt med den omgivande fysiska miljön stämmer väl överens med Sterns beskrivningar av de människans intersubjektiva utveckling. En förkroppsligad kognition ledsagar en öppen intersubjektivitet. Stern (2005) introducerar begreppet "*the present moment*" (det nuvarande ögonblicket) och ser det som förenligt med fenomenologins livsvärldsbegrepp (se vidare avsnitt 4:5).

Rasmussen (1996) beskriver att barn tidigt, i takt med att de kan uppfatta och styra sin egen kropp, kan läsa av andra barns kroppar och vad kropparna uttrycker i form av betydelser och intentioner. Med sin egen levda kropp, med sin kroppslighet kan de förstå andra barns kroppslighet, andra kroppars intentioner, för de känner igen fenomenen i sina egna levda kroppar. Johansson (2004, 2003b) hävdar att barn erfar mening direkt efter födseln, men detta meningsskapande är oreflekterat. Barnen erfar mening om sitt vardagsliv genom kroppslig kommunikation och tyst förståelse. Barnen befinner sig i en livsvärld som de delar med andra och denna intersubjektivitet skapar bestående

relationer med andra. Intersubjektiviteten kan också beskrivas som ett möte, ett pedagogiskt möte med livsvärlden, en grund för lek och lärande.

Fenomenologins betoning av kroppssubjektet gör detta perspektiv särskilt lämpligt vid studier av små barn. Ett- och tvååriga barn är framför allt kroppsliga i sitt erövrande av omvärlden och de har en egen karakteristisk kroppslig stil. Løkken (2000) introducerade termen *toddler* på norska, efter engelskans ”toddler”, som en gemensam benämning på dessa barn. I Sverige har begreppet *toddlare* på motsvarande sätt börjat användas. En toddlare har ett speciellt sätt att röra sig, en närhet till omgivningen som inbegriper hela kroppen och en karakteristisk tultande gång. Toddlare bebor världen, de känner och använder omgivningen som en förlängning av sina egna kroppar. De är samtidigt åskådare, deltagare och aktörer i miljön. Perceptionen är i hög grad förkroppsligad och toddlare besitter en livlig energi och är nästan alltid i rörelse. De är i världen och kommunicerar ordlöst med sina kroppar och handlingar (Løkken, 2004).

Toddlare har enligt Løkken en egen stil. Den typiska toddlarstilen handlar om ”distinkte og særpregede væremåter og omgangsformer med kroppslighet som et felles kenetegn” (Løkken, 2004, s. 47). Toddlarstil använt på detta sätt blir ett fenomenologiskt begrepp som försöker lyfta fram och sammanfatta vad som är typiskt för ett speciellt fenomen, i detta fall ett- och tvååringarnas sätt att vara i världen. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen har stor betydelse för det pedagogiska fältet och inte minst på förskolans område. Att möta barns livsvärld innebär att närma sig och att försöka förstå hela barnet. Kroppsliga erfarenheter, kroppsliga uttryck, möten och relationer utgör viktiga delar i barns liv. Att läsa av, tolka och försöka förstå dem i ett helhetsperspektiv blir viktiga redskap i pedagogiskt arbete (Jo-

hansson, 2003). Få studier har genomförts bland ettåringar på småbarnsavdelningar i Sverige. Verksamheten behöver kontextuella beskrivningar som fångar och beskriver förskolebarns uppfattningar om sin livsvärld. Förskolepedagoger skulle därigenom få större möjligheter att reflektera över och försöka förstå hur barn uppfattar sin situation.

3.2 Barnperspektiv och barns perspektiv

Det övergripande syftet med denna uppsats är att lyfta fram barnens egna perspektiv. Detta görs med hjälp av beskrivningar av ettåringars lek och vardag i en förskolas småbarnsavdelning. Den 20 november 1989 antogs FN:s konvention om barnets rättigheter (UN 1989; Utrikesdepartementet, 2006) av FN:s generalförsamling. Med barn avses människor upp till 18 års ålder. Genom ratificeringen har Sverige en internationell förpliktelse att följa konventionens bestämmelser. Dessa förpliktelser måste i Sverige ges laglig ställning för att gälla juridiskt. Successivt sedan 1990 har därför svenska lagar och föreskrifter anpassats till de åtaganden Sverige gjort genom ratificeringen av barnkonventionen (Bäckström, 1993). Så har exempelvis nya läroplaner (Lpo 94/98, Lpf 94, Lpfö 98) anpassats till åtaganden enligt den i dagligt tal kallade barnkonventionen (UN, 1989). På andra områden har lagar ändrats, exempelvis har gemensam vårdnad skrivits in som huvudalternativ i föräldrabalken och nya regler för skilsmässoförfarandet har utarbetats.

Barnkonventionen tar avstamp i artikel två med ett förbud mot diskriminering av barn på grund av barnets eller föräldrarnas ras, kön, etniska ursprung, handikapp, börd etc. Sedan följer i artikel tre, som

kommit att uppfattas som portalparagrafen, anvisningar för hur beslut, som påverkar barn ska fattas.

1. Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet. (Utrikesdepartementet, 2006, s. 34)

Tillämpningen av artikeln i konkreta situationer leder till ständiga politiska och ekonomiska dilemman (Qvarsell, 2003). Det är vanligt att med barnkonventionen som stöd hänvisa rent allmänt till ett barnperspektiv och till barnets bästa vid politiska prioriteringar och i utbildningspolitiska sammanhang (Johansson, 2007; Halldén, 2007). Det har även uppstått olika behov av att uttolka vad barnperspektiv innebär och särskilt skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv (Johansson, 2003). Barnperspektiv handlar om att belysa de villkor och förutsättningar som barn lever i och hur dessa påverkar barn och barns erfarenheter och dagliga liv. Att fokusera barn och barns villkor, att ha barn som undersökningsenhet och att utgå från en teoretisk förståelse av barns position kan också innebära barnperspektiv (Näsman & von Gerber, 2003). Genom att skriva barns perspektiv betonas att barnen själva är agenter och att forskaren eftersträvar att försöka förstå barns intentioner, erfarenheter och uttryck. Barnperspektiv kan inrymma barns perspektiv men barns perspektiv inrymmer inte alltid vuxnas barnperspektiv. I ett fenomenologiskt perspektiv avses med barns perspektiv ”det, som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening” (Johansson, 2003, s. 42). Det är detta sätt att tillämpa barns perspektiv som ligger till grund för studien i denna licentiatuppsats.

Att det handlar om två delvis olika perspektiv har kommit att uppmärksammas alltmer i arbetet med implementeringen av FN:s konven-

tion om barnets rättigheter samt i arbetet utifrån UNESCO-dokumentet Education for All. Gränsdragningen mellan barnperspektiv och barns perspektiv kan enligt Qvarsell (2003) benämnas som skillnaden mellan barns villkor och behov och barns rättigheter. Båda perspektiven representerar angelägna forskningsområden. Barns rättigheter kan i sin tur inrymma flera tolkningsmöjligheter, menar Qvarsell, en barnfokusering som kan beskrivas som fotografering, att få synas, och en tolkning som även betonar lyssnandet på barnen. Att barn är trovärdiga och värda att lyssna på har blivit en insikt som ligger till grund för allt fler studier med barnperspektiv. En uppgift för forskare är att tolka och till vuxenvärlden förmedla barns erfarenheter och hur de ser på sin situation (Näsman & von Gerber, 2003).

Artikel 12 tillförsäkrar varje barn åsiktsfrihet och rätten att bli hörd:

1. Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.
2. För detta ändamål skall barnet särskilt beredas möjlighet att höras, antingen direkt eller genom företrädare eller ett lämpligt organ och på ett sätt som är förenligt med den nationella lagstiftningens procedurregler, i alla domstols- och administrativa förfaranden som rör barnet. (Utrikesdepartementet, 2006, s. 38)

Artikel 13 behandlar yttrande- och informationsfrihet:

1. Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer.
2. Utövande av denna rätt får underkastas vissa inskränkningar men endast sådana som är föreskrivna i lag och som är nödvändiga
 - (a) för att respektera andra personers rättigheter eller anseende; eller
 - (b) för att skydda den nationella säkerheten, den allmänna ordningen [ordre public] eller folkhälsan eller den allmänna sedligheten.(Utrikesdepartementet, 2006, s. 38)

Barnen skall alltid bli tillfrågade om sin mening och hittillsvarande rättstillämpning har även lagt till en uttolkning varvid barnens åsikter

skall tillmätas betydelse *i förhållande till barnens ålder och mognad*. Yttrandefriheten definieras brett och ställer krav på att pedagogerna i förskolan har kompetens att tolka och förstå barns olika kommunikativa uttryck. Begreppet *barns röst* måste ges en vid definition och uttolkning, anser James (2004) och utvidgar det som:

... that clusters of intentions, hopes, grievances, and expectations that children guard as their own and that only surfaces when the adults has learned to ask and get out of the way (a.a. s. 8).

Begreppet barns röst inrymmer alltså barns alla uttrycksmedel såväl tal som kroppsspråk, känslor, intentioner och förhoppningar. Artiklarna 12 och 13 innehåller även uppmaningar till dem som lyssnar, att det krävs särskild kompetens för att kunna uppfatta och förstå vad barnen uttrycker. Det som barn själva uttrycker är avgörande om man vill förstå barns situation (Näsman & von Gerber, 2003).

Stern (1991b) beskriver att barn som vid ettårsåldern börjar använda ord kan uppleva frustration byggd på bristande förståelse och på det tidiga talets otillräcklighet. Det verbala självet ska inte ersätta utan komplettera kommunikation med hjälp av kroppsspråk, röstfärg, känslolägen och samvaro. Løkken (2004) menar att talet i sig kan ta bort uppmärksamheten från de meningsfulla helhetliga upplevelserna och erfarenheterna. En fenomenologisk ansats innebär att man inte kan förstå varandra utan att inkludera och läsa av kroppsspråk och känslor, parallellt med det som blir uttalat med ord. Heikkilä (2006) har studerat kommunikation bland barn i förskoleklass och skolans första år och visar att barn kan hantera komplex kommunikation och manövrerar mellan olika uttryck, tal, gester, blickar och kroppsspråk. De kommunicerar både som individer och som gruppdeltagare och växlar mellan dessa perspektiv. Barnen i studien kommunicerar med samma

uttryck som vuxna och bör därför betraktas som fullvärdiga samhällsmedborgare.

Forskarvärlden verkar, femton år efter barnkonventionens ratificering, ännu inte genom studier ha uppmärksammat barns rätt att yttra sig, framföra sina åsikter och bli lyssnade till (Pramling Samuelsson, 2004). I denna studie fokuseras barns perspektiv genom att jag belyser de allra yngsta barnens lek och vardag i förskolan. Studien bidrar även till att belysa ettåringars kompetens och bli ett inlägg i diskussionen om barnens ålder och mognad.

4. Barn- och barndomsforskning

Barn- och ungdomsvetenskap är ett tvärvetenskapligt ämne, liksom barn- och barndomsforskning är mångvetenskaplig. Detta arbete tar sin utgångspunkt främst i disciplinerna barndomssociologi, barnpsykologi och barnkultur.

Barnforskning kan definieras som forskning om barn, där barn utgör en egen social kategori, definierad exempelvis i FN:s Barnkonvention (UN, 1989) till perioden 0–18 år. Barn inkluderar med denna definition även kategorierna tonåring och ungdom men barn i tonåren brukar inte vilja bli kallade för barn. Barn och ungdom brukar ibland betraktas som kompletterande begrepp, vilket kan sägas strida mot barnkonventionens definition. På motsvarande sätt finns ingen enhetlig uppfattning om vad små barn innebär. I skolans värld brukar små barn hänсыfta till barn i åldrarna 6–9 år, i förskolans värld menas med småbarn barn under tre år (SOU 1972:26). I detta arbete används begreppet ettåringar, tvååringar och toddlare för de barn som deltagit i studien.

Barndomsforskning studerar barn i relation till samhället. Barndom är en avgränsad period i människans liv som tillskrivs sociala och kulturella kännetecken. Barndom definieras åldersmässigt och inkluderar barns vardagliga liv och erfarenheter i deras sociala, ekonomiska och politiska sammanhang. Barn syftar på gruppen människor som tillhör den sociala kategorin barndom. Barns rättigheter och barns röst, det vill säga barnperspektivet, lyfts därmed fram som ett annorlunda och utmanande perspektiv med levande aktörer att jämföras med det biologiskt åldersbestämda generaliserande synsätt som tidigare tillämpats. Barn- och barndomsforskning har genomgått närmast paradigmatiska förändringar sedan 1970-talet, vilket givit nya rön och nya utmaningar

för forskningen (Prout & James, 1990; Sommer 1996, 2005; Halldén, 2007). Med ett nytt paradigm avses en förändring där grundläggande värderingar, föreställningar och begrepp ersätts av kvalitativt sett nya föreställningar och begrepp.

4.1 Barn, barndom, agens och socialisation

James och Prout (1990) argumenterar för ett paradigmskifte genom att lyfta fram att begreppet barndom är en social konstruktion. Barn finns, men hur och till vad de växer upp är beroende av det omgivande samhällets sociala och kulturella traditioner. Barndom kan studeras som en egen social kategori parallellt med klass, genus och etnicitet. Barn lyfts fram som aktörer, aktiva subjekt i skapandet av sig själva och sina liv. Därmed tar forskarna avstånd från en syn på socialisation som betraktar barn som passiva mottagare för samhällets påverkan, liksom från en normaliserande och generaliserande syn på barns utvecklingsprocess (Sommer, 1995). Barndom i sig finns inte i det nya paradigmet. Samhällets villkor och barnens agerande gör barndomen/barndomarna. *Barndom* relaterar till en tidsmässig fas: "a particular space in the life course, the temporal space that follows infancy and precedes adulthood" (James, 2004, s. 34). I Sverige görs inte uppdelningen mellan spädbarnstid och barndom, så som James gör. Barndomen startar vid födseln. Giddens (1984) lyfter fram att barndom (liksom exempelvis familj) inrymmer mer än strukturer. Strukturer anger villkor för människor och är resultat av mänskligt handlande. Det finns inte strukturer utan aktörer. Giddens använder begreppet structuration för denna process. Barndom är med detta perspektiv något mångtydigt och under ständig förändring. Barndomsforskning handlar därför också om många olika och delvis parallella barndomar

och på engelska används ofta begreppen *childhoods and childhood practices* (Halldén, 2007). Barn gör barndom (*doing childhood*) i olika sociala praktiker.

När utgångspunkten är ett agerande och samvarokompetent barn hamnar banden mellan människor i fokus och *ett relationellt perspektiv* växer fram. Socialisation, lärande och uppfostran sker som en sorts samreglerande eller motreglerande processer mellan jaget och de andra, de viktiga människorna i omgivningen. Inom nyare barndoms-sociologisk forskning används även begreppet *agency – agens* för att uppmärksamma individens handlande i givna sociala sammanhang. Agens handlar om barns egeninitierade agerande, ett aktörskap, och att de har makt att påverka och förändra sin situation (Löfdahl, 2007). Idag beskriver forskningen att även de yngsta barnen gör saker tillsammans med andra, har avsikter, konstruerar mening och sammanhang och aktivt bearbetar information.

... children are much more self-determining actors than we generally think...it means that children's actions affect their worlds and especially their social worlds. Paradoxically, children's agency can go unnoticed by adults (James, 2004, s. 9).

Förekommer socialt aktörskap respektive agens bland ettåringar i förskolan? Blir barnens initiativ och agerande uppmärksammat av pedagogerna? Dessa två frågor är angelägna att studera inom detta forskningsfält. I denna studie kommer främst agerandet i fokus.

Om barn tillskrivs agens går det inte bygga förklaringar baserat på att barn är passiva mottagare, receptorer, av erfarenheter. Agens inrymmer både intentioner och handling. Sommer (2005) hävdar att detta synsätt utmanar och kräver omprövning av socialisationsbegreppet. Socialisation uttyds traditionellt som ”att bli social” eller ”att göra någon social”. Fortfarande beskrivs *primär och sekundär* socialisation,

där primär socialisation innebär en grundläggande prägling av person och personlighet med hjälp av familjen, som utgör särskilt betydelsefulla andra. Sekundär socialisation syftar på när barnet genom kamrater och skola möter andra miljöer, personer, värderingar och där tillägnar sig fler och andra roller och attityder. Men familjelivet ser inte ut som på 50-talet och barn tillbringar inte sina första sex år enbart med familjen. Barns uppväxtvillkor idag beskrivs allt oftare med begreppet *dubbel socialisation*, vilket syftar på att barnet växer upp parallellt i familj och förskola. Alla tre begreppen primär, sekundär och dubbel socialisation bygger på ett gammalt synsätt där vuxna definierar barnen genom att beskriva vad de *inte* är och vad de *inte* kan och utan hänsynstagande till barns agens. Sommers (2005) resonemang leder fram till ett förslag till ny definition av socialisationsbegreppet:

Socialisation betecknar den primärt sociala och kommunikativt relativt kompetenta människans aktiva och allt större tillägnelse och hantering av det samhälle och den kultur som hon växer upp i (Sommer, 2005, s. 60).

James (2004) betonar skillnaden mellan att använda barn i singularis och i pluralis. Barn i singularis, *ett barn*, är en bemyndigad social aktör med egen röst och med egna rättigheter. Ett barn ska inte användas som en representation för alla barn, hävdar James. Med *barn/barnen* i pluralis vrids fokus från ett individuellt perspektiv till en möjlighet att studera och uttala sig om grupper av barn. Skillnaden framstår tydligare på engelska; "child" står för något annat än "children". På samma sätt som en vuxen och en människa inte representerar eller åsyftar alla vuxna, alla människor, ska inte ett barn (singularis) blandas ihop med barn (pluralis). *Ett barn* inrymmer individualiteten hos personen och är därmed inte möjlig att använda för generella sammanhang. Då riskerar man att barn definieras endast utifrån biologiska aspekter och inte som en person, en individuell social aktör, som lever i ett visst

rum i en viss tid. I förskolans vardag kan denna distinktion enklast upprätthållas genom att man använder barnens namn och endast använder ord som ”de” och ”alla” när man åsyftar gruppen.

Att noggrant skilja på barn i singularis och pluralis utmanar svenskan som språk och gör det till ett närmast lingvistiskt problem. Ordet barn heter detsamma i singularis och pluralis och skrivs likadant vilket ibland kan leda till missuppfattningar. På motsvarande sätt kan den nya synen på barn som sociala aktörer försvåras av att i svenskan är barnet neutrum av vilket följer omskrivningen barnet – det. Omskrivningen av barnet till *det* ger språkliga associationer till objekt snarare än till ett handlande subjekt. *Det* strider rent språkligt mot barns agens, som ingår i den nyare barnsynen. En omskrivning till att oftare använda barn i pluralis bestämd form, barnen, kan delvis lösa detta problem samtidigt som man kan övergå till att i ökad utsträckning skriva barnet – hon/han. Till James innehållsliga begreppsdistinktion mellan child och children och Sommers kommentarer kring agens och socialisation kan därför läggas en lingvistisk synpunkt att man bör vara noggrann med när man använder barn i singularis respektive pluralis och att undvika att skriva barnet – det.

Sammanfattningsvis betraktas barndom som ett strukturellt fenomen medan barn i singularis representerar individuella barn och barn i pluralis avser gruppen barn. Barn och barndom är relaterade genom att det individuella barnet lever sitt liv i samhället, i relation till andra och till samhällets institutioner. Barnforskning studerar både individuella barn och grupper av barn, barndomsforskning studerar villkoren för barns liv (Halldén, 2007).

4.2 ”Being” eller ”becoming”

Till paradigmskiftet hör även en diskussion kring barnsyn. Barndom betraktas inte som en transportsträcka på vägen till vuxenlivet utan som en egen social kategori. Stadietänkandet inom utvecklingspsykologin innebar att man fokuserade barns utveckling, växande och mognad och särskilt det som faller utanför normen diskuteras (Gars, 2002). Barn betraktades i ljuset av vad de förväntades bli. Detta synsätt benämns *becoming* – blivande. Barn definieras med detta synsätt som icke-vuxna. Vuxna är mogna, kunniga och sociala och barn kännetecknas av att vara omogna och i behov av socialisation. Vuxna är färdiga och barn är ofullständiga. Stadieteorierna beskriver den förväntade utvecklingen. Att beskriva barnet som *being* – varande – poängterar i stället barns egna perspektiv här och nu, barnet som aktör och barns rättigheter. Detta synsätt lyftes fram i 1950-talets barntädgård då barn sågs som intentionella aktörer och där deras individuella drag bekräftades (Gars, 2002). Barn blir till i samspel med en föränderlig omvärld, vilken ställer krav på omorientering, på flexibilitet och nya kompetenser. Det blir viktigt att lyssna på barn.

Halldén (2007) argumenterar för en omprövning av den närmast dikotomiserade användningen av begreppen *being* och *becoming*. I dagens samhälle är tillvaron även för vuxna mångfaldig och föränderlig. Den stadiga, färdiga vuxna finns inte, tvärtom signaleras med begrepp som det livslånga lärandet att alla ständigt är på väg och måste vara beredda att förändras. I det avseendet är villkoren dessutom snarlika för barn, unga och vuxna, och alla är till viss del att betrakta som *becoming*/blivande.

Denna ståndpunkt omfattas nu av flera av företrädarna för barndomssociologin och det blir möjligt att tala om ett ömsesidigt beroende mellan barn

och vuxna i stället för ett ensidigt beroende barn och en vårdgivande vuxen alternativt ett kompetent och autonomt barn (Halldén, 2007, s. 35).

Om vuxenlivet inte längre kännetecknas av being/varande framstår behovet av att definiera barn som being/varande mindre viktigt. Alla människor i vår tid är både being och becoming. Etologisk forskning (Halldén, 2007) visar att människobarnet, till skillnad från djurens ungar, under lång tid är beroende av ett kroppsligt och socialt omhändertagande för sin överlevnad. Utvecklingen sker i samspel med andra människor. Being/varande handlar om det som kännetecknar livet här och nu, att bygga relationer, vilket i sin tur kräver tillit för att kunna utvecklas. Barn är i dessa processer beroende av andra vad gäller omsorg framför allt av vuxna. Relationen barn – vuxen är därmed att betrakta som asymmetrisk (se även Sommer, 2005).

4.3 Behovet av omsorg

Omsorg är ett relationellt begrepp, som i det här sammanhanget kan illustrera barns behov av vuxna i förskolan och den asymmetriska relationen mellan barn och vuxna. Tidigare betraktades omsorg främst som en riktad process från en givare, med makt att ge omsorg, till en passiv mottagare. Inom feministisk filosofi och omsorgsetik ges begreppet omsorg en mer relationell definition, som bygger på en individ, den andre, och en ömsesidighet, där även den som mottar omsorg har en röst (Gilligan, 1982). Den andre ges ett erkännande som en konkret person i en given situation med krav på respekt och respektfullt bemötande. Steinsholt (2004) diskuterar omsorg i en pedagogisk praktik och menar att omsorgen måste ges på ett sådant sätt att den som tar emot omsorgen också själv så småningom ska kunna ge om-

sorg. I omsorgsgivandet ligger därmed även ett lärande, innebärande att omsorgsmottagaren själv blir en omsorgsgivare.

Rådande utbildningspolitiska diskurs domineras av perspektivet *lärande*, det gäller både förskola, skola och vuxenutbildning. Visserligen anger förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8) att ”Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet”. Paradoxalt nog verkar integrationen av omsorg och lärande leda till att omsorgen blir allstädes närvarande, men också osynlig (Skolverket, 2004a). I en utvärdering av läroplanen och förskolereformen lyfter Skolverket fram att verksamheten tenderar att domineras av lärande framför omsorg och fostran. Ledande förskoleforskare som Pramling Samuelsson och Dahlberg låter omsorgsperspektivet integreras och delvis underordnas lärandet. Dahlberg och Moss (2005) hävdar att omsorgen tillgodoses genom ett förhållningssätt, en lyssnandets pedagogik. Pramling Samuelsson (2003) argumenterar för att det inte går att särskilja omsorg från pedagogik utan det handlar om en professionalitet hos pedagogerna att kunna utnyttja traditionella omsorgssituationer pedagogiskt och använda sig av den omsorgsinriktade aspekten i allt lärande. I båda dessa pedagogiska traditioner blir inte omsorgsbegreppet ett självständigt begrepp utan omsorgen riskerar att skymmas bakom lärande och pedagogik. Den omsorg som handlar om ett upprätthållande av liv och en viktig aspekt av det vardagsliv som barnen lever i förskolan får inget utrymme (Halldén, 2007).

Under 1900-talet var omsorgsperspektivet mycket tydligt i dåtidens fröbelinspirerade förskolor (Johansson, 1995). I Barnstugeutredningen betraktades omsorg som grundläggande och den föreslagna dialogpedagogiken skulle komplettera detta uppdrag (Lindgren, 2006). I Pedagogiskt program för förskolan tas omsorgsperspektivet fortfa-

rande för givet. Processen barnen genomgår under förskoleåren beskrivs som: ”från att vara totalt beroende av andra människors omvårdnad till att bli en individ med en rad egna förmågor” (Socialstyrelsen, 1987 s.21). Genom Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998a) infördes begreppet lärande och en tydlig uppmaning till fördjupning av förskolans pedagogiska uppdrag. I en historisk genomgång av statliga förskoledokument från Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och fram till Att erövra omvärlden (SOU 1997:157) beskriver Månsson (2000) utvecklingen på ett liknande sätt, från en tydlig betoning av omsorgens och omvårdnadens betydelse till en pedagogroll, som förankras i lärandeuppdraget. Lidholt (1999) beskriver en tydlig rörelse ”uppifrån” (från riksdag och regering) som strävar bort från en betoning av de socialpolitiska målen mot en betoning av de utbildningspolitiska målen för förskolan. Rörelsen ”nerifrån” från ansvariga pedagoger uppfattar Lidholt vara i motsatt riktning och ett uttryck för anpassning till vardagens reella möte mellan uppdrag och resurser.

Hartman (2005) beskriver och jämför olika traditioner inom utbildningsväsendet. Förskolan domineras av en omsorgsrationalitet, där det är viktigt att kunna mycket om barn. Grundskolan struktureras utifrån en didaktisk rationalitet, där förmågan att undervisa blir väsentlig. Gymnasieskolan är uppbyggd utifrån en ämnesrationalitet varför ämneskunskapen är viktigast. Utbildningspolitiken har på senare år strävat efter att bygga samman skolformerna genom samordnade läroplaner och ett 1–19-årsperspektiv. Lärarutbildningen har förändrats till en gemensam examen och samläsning av vissa delar för att åstadkomma en större kontinuitet och kunskap om hela skolsystemet. Allt kan inte läsas av alla, menar Hartman, och visar på att viktiga delar i de olika skolformernas traditioner har nedvärderats. Exempelvis har omsorgs-

rationaliteten minskat. Halldén (2007) hävdar att omsorgsbegreppet är överordnat lärande och att tillit och nära relationer är förutsättningar för växande. Being är förutsättning för becoming. Förskolan är inte enbart en arena för lärande utan även en miljö för barns vardagsliv och därmed en omsorgsinstitution.

4.4 Multiversella miniteorier

Alltsedan 1970-talet finns resultat av ackumulerad empirisk grundforskning från delvis olika utgångspunkter, som tillfört ny kunskap om de yngsta barnen. Det handlar om en radikalt annorlunda syn på barns utveckling än den traditionella barnpsykologins framställningar med anspråk på universell giltighet. Redan 1972 visar Meltzoff och Botton utifrån försök med nappanvändning att späda barn har förmåga till *amodal perception*, det vill säga förmågan att i hjärnan överföra sinnesintryck från ett sinne till ett annat. Schaffer och Stern bidrog med forskning att små barn tidigt utvecklar *flerpersonell anknytning*, vilket ifrågasätter ”den traditionella barnpsykologins mytologi om det exklusiva förhållandet mellan mor och barn” (Sommer, 2007, s. 59). Utvecklingen av nya forskningsrön hänger delvis samman med nya forskningsmetoder, där digital informations- och kommunikationsteknologi kommit att ge nya förutsättningar. Objektpermanens redan hos spädbarn har kunnat visas med hjälp av ny teknik, som studerar barnens ögon, vad de fokuserar med sina blickar. Piagets experiment om objektpermanens bygger på att barnen utvecklat motoriska färdigheter, och alltså behöver vara äldre för att kunna delta i experimenten. Parallellt med grundforskningen växer även den ekologiska och kontextuella barnforskningen fram. Barn studeras ofta med videokamera, i naturliga miljöer både i hemmen, i förskolan och skolan. Dessa

sociokulturella studier berikar vår kunskap om barn i vardagsmiljöer. Sammantaget framträder kunskap om små barn med neuropsykologiska kompetenser och förmågor till bland annat interaktion och samspel (Bjerg, 2000).

Paradigmskiftet inom *barnpsykologin* handlar i hög grad om att ta avstånd från en diskurs som dominerats av ett utvecklingspsykologiskt stadietänkande. Under 1800-talet påbörjades vetenskaplig forskning om barn genom noggranna och mätbara observationer. Detta lade grunden till utvecklingspsykologins teorier om barns utveckling inom olika områden. I dessa teorier beskrevs barns utveckling som universell, allmängiltig och lagbunden. Dessa föreställningar bildar ramar inom vilka utvecklingen kan betraktas som normal eller patologiserande, beskrivet med termer som avvikande, försenat eller stört (Bjerg, 2000; Lillemyr, 2002). Sommer kallar de äldre, kliniskt grundade teoriernas barnsyn för en psykoanalytisk projektion på ett barn som inte finns i verkligheten. Dessa teorier om barns utveckling har bildat ramar som riktar vårt seende, så att vi bara ser det som teorierna beskriver som möjligt att se (Sommer, 2005). Teorierna har konstruerat barnen. Det handlar dock om vuxna människors beskrivningar av barn, där barn oftast studerats som objekt. Sommer menar att dessa teories storhetstid är över och snarast har historiskt intresse. Han sammanfattar paradigmskiftet i följande uppställning (a.a. s. 244):

Från:	Till:
Stora allmänna teorier	Miniteorier, partiella teorier
Universell kunskap	Kulturellt och historiskt bunden kunskap, som ständigt uppdateras
Experters neutralitet	Professionella röster i tiden
Familjecentrism	Nätverksrelationer
Moderscentrism	Barnets flerpersonella värld
Det bräckliga barnet	Det relativt resilienta barnet
Stadieutveckling	Utveckling av kulturell, social och personlig kompetens
Socialisation	Barnet som aktör
Stimulering och inläring	Uppsökande av information och aktivt lärande

Att betrakta små barn som sårbara och utsatta och att i första hand beskriva barn i förhållande till normal/försenad/störd utveckling, som potentiella offer för trauman och modersdeprivation, har enligt Sommer (2007) hindrat acceptansen av den forskning som tillskriver barn kompetenser. Sommer (1997) använder begreppet *resiliens*, som står för tånjbar, elastisk, smidig och uthållig. Det är mångsidigt och passande för sociala aktörer. I begreppet ligger också olika möjliga riktningar. Det finns inte bara en riktning, en serie steg för utveckling och förändring. Resiliens används även för att beskriva den dynamiska processen i uppväxtmiljön, en miljö som i sig kan vara stödjande eller nedbrytande. Sårbarhet betraktas som en fasett av människans utvecklingsprocess, men inte som en utslagsgivande mänsklig egenhet.

Från de stora generella teorierna, som förutsade normalitet och lagbundenhet, byggs nu mer detaljerad kunskap upp via en stor mängd

empiriska studier av avgränsade aspekter på människans utveckling. Flera möjliga scenarier löper parallellt och människors handlande följer inte de klassiska teoriernas lagbundenhet. Det som tidigare betraktats som normalt, framsteg eller problem visar sig grunda sig på värderingar, som inte längre är tillämpbara i just den här situationen, eller just detta sammanhang. De dominerande teoriernas ”förutsägelsesjuka” (Sommer, 2005, s. 231) har ersatts av en nyare multiversell samhällsvetenskap där man öppnar för försiktigare tolkningar, fler möjliga berättelser och med hänsyn taget till den aktuella kontexten. Sommer beskriver, i likhet med James och Prout (1990), barn som aktiva och intentionella subjekt, med kompetenser vad gäller tanke, känsla, vilja och samvaro. Kanske är även denna barnsyn en nyliberal konstruktion, som lägger ansvar på barn att utveckla de kompetenser som samhället anser att de behöver? Dahlberg och Moss (2005) varnar för risken att det nya kompetenta barnet håller på att få ställning som en ny normalitet och att pedagoger i så fall genom att betona individens ansvar, frihet och skyldighet att välja är med om att skapa ett utanförskap, ett socialt tomrum.

4.5 Barns interpersonella värld

Sterns teori om barnets interpersonella värld (1991b) kombinerar erfarenheter från en psykoanalytisk teoribildning med forskningsresultat från videoobservationer i barns vardagsliv. Analysen av Sterns videofilmer visar barn med andra kompetenser och förmågor än vad psykoanalytiker dittills känt till. Sterns teori kombinerar barns personlighetsutveckling, grundat på barns inre värld, med empiriska studier av barn. Sammanfattningsvis beskriver Sterns teori ett litet barn som är aktivt och i viss mån medvetet om sig själv redan från födseln. Stern

tar avstånd från det tidigare dominerande stadietänkandet. Han talar i stället om livslånga utvecklingslinjer, som representeras av fem olika *själv*, som kan beskrivas som relaterandedomäner med kommunikativa kompetenser.

Tid	Sterns olika själv
Från födseln	Begynnande själv, domän för begynnande relatering
Från 2–3 mån	Kärnsjälv, domän för kärnrelatering
Från 7–9 mån	Subjektivt själv, domän för intersubjektiv relatering
Från 12–15 mån	Verbalt själv, domän för verbal relatering
Från 36 mån	Berättande själv, domän för relaterande, berättande relatering

(Stern, 1991b)

Sterns tidsangivelser i sammanställningen ovan (1991b) syftar på när dessa kommunikativa kompetenser börjar utvecklas för att sedan användas i olika sammanhang under resten av livet. Exempelvis kan upplevelsen av ordlös, intensiv gemenskap (begynnande självet) inte sägas minska med stigande ålder, ej heller behovet av ordlöst samspel och turtagning (kärnsjälvet). Med det subjektiva självet växer insikten om att andra människors upplevelser och handlande inte alltid överensstämmer med vad man själv upplever. Det handlar om att lära känna sina egna upplevelser och känslor, att lära sig att dela fokus och att uppleva samförstånd. När det verbala självet börjar utvecklas finns det en risk att tidigare utvecklade kommunikationsmönster undervärderas. Samtidigt som barnet börjar tala och språket ger utvidgade möjligheter för kommunikation kan språket bli begränsande eftersom de uttalade (enstaka) orden aldrig kan ersätta helheten i det upplevda. Sterns teori handlar om personlighetens utveckling i en interpersonell värld

och han lyfter fram subjektet, aktören, och de ständigt närvarande känslorna. De olika själven har beskrivits av Brodin och Hylander som relaterandedomäner för kommunikation och interaktion mellan individen och omgivningen med hjälp av begreppen samvaro, samspel, samförstånd, samtal samt sammanhang (Brodin & Hylander, 1997).

Stern (1991b) beskriver att barn redan från slutet av sitt första levnadsår har förmåga till *affektintoning*, vilket innebär en inlevelse i hur den andra, det vill säga amspelspartnern, känner i en viss given situation. Barnen börjar uppfatta, reagera på, anpassa sig till och identifiera känslolägen mellan människor och känslöstämningar i rummet. Det är inte handlingarna utan själva känslan bakom handlingarna som affektintoning syftar på. Stern (2005) anknyter till Braatens begrepp *annan-centrerad delaktighet*, en medfödd förmåga att uppleva vad en annan upplever. Annan-centrerad delaktighet utgör en grundläggande intersubjektiv förmåga som möjliggör imitation, empati, medkänsla, emotionell smitta och identifikation. Andra människor är inte objekt, utan igenkänns redan av det lilla barnet som likt sig själv, en person som det är möjligt att tona in med och dela inre tillstånd med. Det råder idag enligt Stern (2005) en samstämmighet bland forskare om att spädbarn föds med psyken som är särskilt intonade mot andras psyken. Han skriver: ”Kärnpunkten är att när människor rör sig synkront eller med tidsmässig koordination så är de delaktiga i en aspekt av den andras erfarenhet. De lever delvis från den andras centrum” (a.a. s. 96). Andra människor blir därmed aktiva deltagare i barnens subjektskapande. Kan detta uppfattas och hur kommer detta till uttryck bland ettåringar i förskolan?

Sommer (2005) beskriver liknande tankar och kallar detta för *samvarokompetens*. Den bygger bland annat på förmågan att läsa av

intentioner och i viss mån förutsägelser och motiv. Samvarokompetensen utvecklas, en intersubjektiv väv flätas med nya erfarenheter och former. Stern (2005) hävdar att så snart barn kan göra, känna eller tänka något kan de troligen vara delaktiga när andra gör, känner eller tänker något. Stern (2005) vidareutvecklar sin teori för användning inom psykoterapi och vardagsliv genom att lyfta fram *det nuvarande ögonblicket* (the present moment) och betraktar nukänslan som en existentiell kraft. ”Det nuvarande ögonblicket är en subjektiv, psykologisk processenhet som man är medveten om” (Stern, 2005, s. 45). Det är inte den verbala redogörelsen för en erfarenhet, utan det vi är medvetna om just i det ögonblick det levs. Det har kort varaktighet, mellan en och tio sekunder, vanligen tre till fyra sekunder. Det nuvarande ögonblicket är ett oavbrutet nu, den minsta totala tidsenhet som innefattar och grupperar mycket små perceptioner som har betydelse inom en relations kontext. Det är enligt Stern att betrakta som den grundläggande byggstenen i relationserfarenheter. Han kallar strukturen hos erfarenheten från ett nuvarande ögonblick för *en levd berättelse*, ett begrepp som anknyter till fenomenologin. Den levda berättelsen är icke-verbal och behöver inte uttryckas i ord. Den består framför allt av en framväxande känsla. Levda berättelser är narrativt formerade i psyket, men ännu inte verbalt berättade. Stern menar att levda berättelser utgör primär social interaktion. Efter den ordlösa levda berättelsen kommer språket, sedan berättelserna. Förståelsen kommer således långt före den egna produktionen av ord.

Det nuvarande ögonblicket har en temporal dynamik liknande det Stern tidigare kallat vitalitetsaffekter. Det innebär subjektiva erfarenheter av olika känslorformer, exempelvis uppvällande, flytande, explosiv, minskande, utdragen, tvekande och så vidare. I det nuvarande ögonblicket är subjektet medvetet: Jag vet att det är jag som erfar det-

ta. Det nuvarande ögonblicket, som en levd berättelse, kan också delas med andra och därmed börjar intersubjektiviteten ta form (Stern, 2005). En levd berättelse är en upplevd emotionell narrativ erfarenhet, till skillnad från en kognitivt konstruerad berättelse, som är verbaliserad.

4.6 Barns kompetenser

Allt fler forskare och praktiker har de senaste trettio åren ”upptäckt” att små barn kan och vet mer än vad man hittills trott (Sommer, 2007). En ny barnsyn växer fram med hjälp av begreppet *det kompetenta barnet* och barns kompetens. Samtidigt varnar Sommer för att begreppet det kan missuppfattas. Barn föds inte med förmågan att på ett kvalificerat sätt själv aktivt ta ansvar för och samspela med omgivningen. Barn är individer och det generaliserade bräckliga novisbarnet (se avsnitt 4.4) bör inte ersättas av ett generaliserat kompetent barn. Barn är olika. Nordin-Hultman (2004) anser att trots de senaste decenniernas samspelsteorier så dominerar fortfarande ett essentialistiskt synsätt på barn. Det leder till att man letar orsaker hos barnen, i deras inre eller i deras bakgrund när något framstår som problematiskt. Man borde i högre utsträckning, enligt Nordin-Hultman, ta fasta på nyare teorier om socialt konstruerade och konstruerande barn och studera hela miljön samt människor och deras interaktion i stället för att skuldbelägga barnen. Det blir då även följdriktigt att tala om barns kompetenser i plural, eftersom det rör sig om förmågor som utvecklas i samspel med den omgivande miljön och där olika förväntningar i miljön lockar fram varierade kompetenser och olika kompetenser hos olika barn.

Palméus, Pramling och Lindahl (1991a, 1991b) studerade småbarn i förskola och hur ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt skulle

kunna komplettera god omsorg och vård. Med hjälp av ett interventionsprogram (Klein, 1989) följdes pedagogernas utveckling och resultaten presenterades i ett förslag till arbetsplan för småbarnsavdelningar. Pedagogernas kompetens och förhållningssätt identifierades som de viktigaste kvalitetsfaktorerna och arbetet med barnen byggdes upp kring begreppen avsiktlighet, ömsesidighet, att ge innebörd, att gå utöver här och nu situationen samt reglering och beröm/bekräftelse. Pramling (1993) betonar att barn är hela, kompletta individer och att inlärning och utveckling är två sidor av samma process, en process som alltid involverar känslor.

Detta innebär att barn lär sig bäst när de är attraherade och intresserade. Hela barnet berörs när de lär sig. Barn lär sig aldrig endast tankemässiga aspekter utan kunskaper och känslor är nära inlätade och nära sammankopplade.(a.a. s. 122)

Lindahl (1996) studerade tio ettåringars möte med förskolans värld och redovisar en stor variation mellan de olika barnens individuella sätt att erövra det nya sammanhanget. Hon bekräftar barnens sociala och känslomässiga kompetenser samt deras förmåga till intoning. Barnens lärande och erfارande presenteras ur två perspektiv; dels hur lärandets utfall beskriver hur barnen vinner nya insikter förstår innebörder, dels hur lärandets akt beskriver hur barnen medvetet fokuserar, upptäcker skillnader och bemästrar sin omvärld. Små barn behöver få möjlighet att utforska sin omvärld på olika och varierade sätt. I en studie av ettåringars utforskande och problemlösande beskriver Björklund (2007) barnens intentionella handlande. De riktar sin uppmärksamhet mot likheter och skillnader hos fenomen i omgivningen vilket kan leda vidare till att barnen utvecklar förståelse. Utmaningen för pedagogerna är att fånga ett gemensamt fokus och i samspelet ge en gemensam begreppslig innebörd åt det barnen bearbetar.

Studier av etik i förskolans småbarnsavdelningar visar att även ett-till-treåringar uppfattar, utvecklar och försvarar normer och värden (Johansson, 1999). Etik och moral utvecklas i relationer med andra människor och är således beroende av samspel i grupp snarare än viss levnadsålder eller kognitiv utvecklingsnivå. Exempel på värden som återfanns bland barnen är att vara trofast sin gemensamma lekvärld, att hålla fast vid överenskommelser, att visa omsorg och hänsyn. Barnen utvecklade normer, både samma normer som de vuxna förmedlade och egna, särskilt kring leksaker och turordningar. Exempel på normer är att inte slå, bita eller knuffa andra, den som skadar andra ska tillrättavisas, den som är ledsen ska tröstas.

I en studie för att kartlägga kvalitetsfaktorer i förskola för små barn lyfter Johansson (2003b) åter fram pedagogernas professionalitet som avgörande. Pedagogernas barnsyn (omogna, irrationella eller medmänniskor) liksom deras syn på kunskap och lärande (tilltro, avvaktan eller straff och belöningstänkande) kan direkt relateras till kvaliteten i arbetet med barnen. Även pedagogernas förmåga att skapa en utvecklande samspelande atmosfär i förskolan spelar stor roll för kvaliteten. Stress identifieras som en faktor som gör att atmosfären blir mer instabil eller kontrollerande. Atmosfärens, eller klimatets, betydelse har tidigare uppmärksammats av Ekholm och Hedin (1991).

En förändrad syn på barns kompetenser har lett till krav på omprövning av vuxnas roll, att de ska ge avkall på något av sin auktoritet och samspela mer likvärdigt med barnen. Kraven hänger samman med en senmodern ideologi som betonar den starka, självständiga, oberoende och självlärande individen. Sommer (2007) menar att man inte kan finna argument från barnpsykologin för att skapa jämbördiga relationer mellan barn och vuxna eller för att barn ska ta ansvar för sitt eget lärande. Det rör sig inte om kompetenta barn i en absolut mening.

Barn har en stor potential för lärande och utveckling, men barn är samtidigt beroende av stöd och vägledning av auktoritativa (inte auktoritära) människor som ägnar dem omsorg. Barn – vuxna har en *asymmetrisk*, inkännande men inte jämbördig, relation (Sommer, 2005). Vuxenperspektivet är både mer överordnat och mer långsiktigt. Vuxna har ansvar för att tillsammans med barnen bygga upp och organisera vardagens arkitektur, att ge omsorg och skapa tillit som grund för relationsbyggande. De skapar och vidmakthåller rutiner och regler. Vardagskulturen balanserar mellan rutiner och spontanitet och fungerar som en bas för barnets lek, utveckling och lärande, menar Sommer. Relationen barn – barn kallar Sommer (2005) för *symmetrisk* eftersom barn kan betraktas som mer likvärdiga i fråga om kompetens och status. Barn lär sig andra saker av barn än av vuxna. Medan vuxna uppmärksammar kulturarv, traditioner och stöder barns språkutveckling. Barn har i sina lekar tillgång till en egen kultur. Där kan språk, normer och regler skilja sig väsentligt åt från vuxenvärldens. En tidig integration i samvarokultur med jämnåriga skiljer sig på ett avgörande sätt från samvaron med vuxna. Sommer beskriver dessa olika relationer som komplementära. Barn kan inte lära sig nödvändiga kompetenser genom att uteslutande vara med vuxna, men inte heller genom att uteslutande leka med andra barn. Ingen av relationerna kan var för sig utveckla alla aspekter av exempelvis barns samvarokompetens. I förskolan finns barn som har svårt för att leka med andra barn, men inga som helst problem att leka med sina föräldrar. Och vice versa, i förskolan gör barn saker tillsammans, som föräldrarna inte klarar av att göra tillsammans med sina egna barn. Sommer introducerar begreppet *komplementär integration* för denna komplexa och mångfacetterade socialisationsprocess. Det är samvaro mellan individer i olika ålders-

bestämda relationer och sinsemellan skilda förhållanden som leder till att olika kompetenser utvecklas.

4.7 Lek i förskolan

Lek är en kulturell uttrycksform som av tradition har en stark ställning i förskolan. För Friedrich Fröbel är leken grundläggande och barns naturliga sätt att uttrycka sig. I den fria leken kan barn utveckla alla sinnen och alla inneboende anlag men det är de vuxnas uppgift att ge barnens lek stimulans genom att anordna en god och naturlig miljö samt tillhandahålla lekgåvor. Barns lek är en självständig aktivitet, som i sig på bästa tänkbara sätt utvecklar barnen fysiskt, andligt och moraliskt (Engdahl, 1990, 2004; Johansson, 1995, 1994; Lindqvist, 1995). Lek är överallt förekommande, men ändå ett svårfångat fenomen, som lättare låter sig beskrivas än definieras. Huizinga (1945) anger att lek förekommer i två former, antingen som en kamp eller som en framställning. Kampen för tankarna till signal, turtagning, prestation, spel, idrott och tävling, medan framställning syftar på rolltagande, drama, teater och konst. Leken är så gammal och ursprunglig att den föregår mänsklighetens språkliga och kulturella mönster. Lek kan enligt Huizinga sammanfattas som en fri handling, som pågår bortom och utöver vardagen och som inte har ett nyttoperspektiv eller materiell vinning som mål. Leken utspelas i ett eget rum och i en egen tid, den följer vissa regler och det finns alltid både lekare och de som inte deltar i leken.

Lek kan studeras ur många perspektiv, biologiskt, pedagogiskt, psykologiskt, medicinskt, historiskt, socialt och kulturellt. Gemensamma drag är att lek oftast förknippas med barn och barns egen aktivitet och att man ser ett positivt samband mellan barns lek och barns

subjektskapande, lärande och utveckling. Lek är viktig för barn, barn leker så ofta de kan och får. Leken engagerar och motiverar barn helt och fullt och den är rolig och lustbetonad. Lek är frivillig, påbjuden lek är ur barnens perspektiv att betrakta som sysselsättning på andras initiativ (Lillemyr, 2002).

På 1950-talet introducerades utvecklingspsykologiskt förankrade lekteorier i den svenska förskolan. Dessa teoriers värde har tidigare diskuterats i detta arbete men här kan man tillägga att de dessutom sinsemellan är motstridiga i allt utom i poängterandet av hur viktig leken är. Psykoanalytiska lekteorier (Freud, Winnicot med flera) beskriver hur barn i leken bearbetar upplevelser och särskilt sådana som inneburit negativa känslor eller ångest och oro. Leken blir en övningsarena och bearbetningen fungerar terapeutiskt. Kognitiva lekteorier (Piaget, Erikson med flera) beskriver lekens olika stadier och hur lekens utveckling hör ihop med den kognitiva utvecklingen (Lillemyr, 2002). Piagets indelning av leken i fyra olika stadier fick stor spridning i svensk förskola genom att lyftas fram i Barnstugeutredningens betänkanden (SOU 1972:26). Det första stadiet i Piagets lek teori, det sensomotoriska, har en hänvisning till åldern 0–2 år, och beskriver konsolidering av medfödda reflexer, upprepande cirkelreaktioner, experimenterande, kontaktsökande, upprepningar, funktionsträning och imitation (Brodin, 1991, 2005). Kulturella lekteorier (Huizinga, Vygotskij, Bateson, Sutton-Smith med flera) betraktar leken som en kulturyttring, ett fenomen där barn och vuxna eller barn med inspiration från vuxenvärlden skapar sin egen kultur. Barns lekar ses som uttryck för fantasi och meningsskapande. Barnkultur kan syfta på olika saker, kultur för, med och av barn (Lindqvist, 1995).

Äldre lekteorier behöver omvärderas i ljuset av en ny barnsyn (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Løkken 2000). I takt med att små barns sociala kompetenser beskrivs behöver även lekteorier med stadieindelning skjutas i bakgrunden till förmån för nyare forskning. Genom social interaktion i form av turtagning och låtsaslekar utvecklas lekarna och även små barn interagerar och utvecklar vänskapsrelationer i leken (Pramling, 1993). De yngsta barnens lek kännetecknas av frihet, spontanitet och glädje. Den är både experimenterande och upprepande, den utgår från inre krafter och inspireras av yttre faktorer. Lek och lärande har gemensamma drag som lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande samt möjlighet för barnen att sätta upp mål och kontrollera situationen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Løkken (2000) beskriver lek bland toddlare, vilken kännetecknas av en rik variation, en kroppslig närvaro och lek med mycket aktivitet kring stora lekredskap. Leksaker hantearas av barnhänder och är i första hand taktila redskap. En leksak är en sak som dras in i lekens dynamik (Rasmussen, 2002). Barnen samspekar och upprepar skrattande sina tumlande lekar. Det glädjefyllda tolkar Løkken (2004) som att leken samtidigt är meningsskapande för barnen. Små barns lekar är öppna för många att delta i och fungerar därmed även som en arena för relationsbyggande. Den glädjefyllda leken smittar och drar till sig fler barn (Søbstad, 2007).

Trots att leken alltid har haft en central roll i förskolan har den enligt Lindqvist (1995) inte studerats eller utvecklats särskilt mycket. Det kan hänga ihop med en uttolkning av begreppet *den fria leken* som innebär att leken ska vara en skyddad arena, fri från vuxna. Lindqvist (1996) utvecklar själv ett lekpedagogiskt arbetssätt med lekvärldar, som bygger på en medveten planering och en kombination av praktisktestetiska konstarter och lek. Skapande och estetiska uttrycks-

former liknar lekens fria väsen och passar för processer som inrymmer både reproduktion och produktion. Även 1–3-åringar deltar i och påverkar leken inom ramen för lekvärldar med tydliga roller. Barn som får dramatisera en läst bok i lekens form utvecklar en förmåga att tolka komplicerade sammanhang (Lindqvist, 1997). För ettåringar innebär detta en möjlighet att med hjälp av exempelvis utklädningskläder och leksaker agera och kroppsligen uttrycka sina upplevelser från en läst saga. I lekens form kan helhetliga upplevelser och känslor uttryckas trots att ettåringarna inte kan berätta med ord. När man jämför studier om barns delaktighet och inflytande framträder leken som särskilt betydelsefull. Barn uppger att de i leken har möjlighet att ta egna initiativ, påverka, göra egna val och bestämma (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

Knutsdotter Olofsson (1996) utvecklar den fria lekens pedagogik, som lyfter fram rollek och lekens skapande väsen. Leken präglas av förvandlingar och självförglömmelse, men den kräver också lekkompetens och att man kan läsa av leksignaler. Leken är en form av kommunikation och kännetecknas av samförstånd, turtagning och ömsesidighet. Genom att dela barnens lekar kommer vuxna närmare barnen. Vuxnas deltagande i barns lek behandlas inte i denna studie.

4.8 Kamratkulturer i förskolan

När barn är tillsammans utvecklar de sina egna vanor, lekar, rutiner och värderingar tillsammans. Om dessa får varaktighet över tid uppstår en kamratkultur (Corsaro, 1997). Kamratkulturer byggs upp i handling, i interaktion mellan barnen och inrymmer förutom de enskilda lekarna och rutinerna även barnens normer och värden. Kamratkulturen utgör en trygghet för barnen i förskolans värld (Löfdahl,

2007). Kamratkulturen utgör samtidigt en arena där barnen prövar den kultur som redan finns eller förmedlas i miljön. Genom lek prövas och omprövas, accepteras och förkastas detta, en process som kan liknas vid en tolkande reproduktion (Corsaro, 1997; Löfdahl, 2002). Genom att studera kamratkulturer placeras barnens lek och agerande i en kollektiv tolkningstradition till skillnad från de tidiga utvecklingspsykologiska mer individinriktade teorierna (Löfdahl, 2007). I en kamratkultur är samspelet och dynamiken i interaktionen i fokus, inte enskilda barns handlingar. Samtidigt ger kamratkulturbegreppet en möjlighet att studera ålder som perspektiv i barns lek utan att fastna i enskilda barns åldrar. Ålder är i sig ett exempel på ett begrepp som barn i grupp bearbetar genom tolkande reproduktion och som ges olika mening i skilda sammanhang. Ibland verkar stigande ålder ge högre status och makt i barngruppen. Ettåringar följer och finner sig i vad treåringar gör och säger (Johansson, 1999).

Barnkultur inrymmer precis som barnperspektiv och barns perspektiv flera delar. Med kultur *för* barn åsyftas exempelvis barnböcker, barnteater, leksaker, sång och musik. Kultur *med* barn handlar om lekar och spel som vuxna och barn deltar i tillsammans medan kultur *av* barn handlar om barns egna lekar, berättelser, bilder, danser och sånger. Løkken (2000) betraktar toddlares upprepande kroppsliga lek som kultivering, som ett sätt att vara människa i ett – tvåårsåldern.

Kultiveringsprocessen innehåller ingredienser.

1. Genom det barna *gjør*, konstruerer de aktivt sine relasjoner, vennskap og fellesskap.
2. Dette blir (leke)kultur gjennom at de *hermer* hverandre og *gjentar* visse (leke)handling, slik at de blir til rutiner.
3. Det at lekehandlinger dyrkes over tid til rutiner, viser at dette hviler på deling av felles *føleleser*, en felles *forståelse* og felles *hensikter* barna imellom. Barna tilpasser seg hverandres handlinger. Selv om toddlerleken kan virke kaotisk og meningsløs for de voksne, kan den alltså være mingsfull og morsom for barna (Løkken, 2004, s. 23).

När lekhandlingarna har upprepats till rutiner kan man säga att en barnkultur, i detta fall en toddlarkultur, blivit etablerad. Barn- eller toddlarkulturer är inte statiska utan vidareutvecklas hela tiden som en del av andra kulturer i förskolan och i samhället. Exempel på barnkulturinslag från Løkkens forskning är hälsningsceremonier, lekritualer runt soffor, skrattkonserter och tröstrutiner. Små barns kultur handlar om samspelhandlingar där småbarnen själva gemensamt och utan vuxenstöd kommer överens om innehållet och utformningen av sina lekar och sitt samspel (Michélsen, 2004). De brukar återkomma och upprepas så gott som dagligen. Kultur handlar om att skapa och återskapa och kännetecknas bland småbarn av påhittighet, ordlöst samförstånd, kroppslig kommunikation och inte sällan glada skratt. Michélsen menar att barnkultur för toddlare är uttryck för barnens intresse för andra barn och deras intresse för och glädje i att vara aktiva tillsammans. Barn är barns glädje.

I en studie av tre- till sjuåringars vänskapsrelationer i förskolan beskriver Jonsdottir (2007) barns val av kamrater med kategorierna tillhörighet (barnet väljs som kamrat av andra), samhörighet (barnet anger vänner i gruppen), vänskap (barn som ömsesidigt väljer varandra) och utanförskap (barn som varken anger vänner eller blir valda av andra). Majoriteten av de 353 barnen ingår i en social gemenskap men elva procent av barnen väljer och väljs inte, de befinner sig i ett socialt utanförskap. Stora variationer finns mellan förskolorna; i vissa väljs samtliga som kamrat medan det i andra finns flera barn som inte väljs och som inte anser sig ha någon kamrat. Jonsdottir anser att förskolan inte fullföljer sitt uppdrag för dessa barn. Hon har även låtit pedagogerna skatta barnens egenskaper och färdigheter. Det finns en samvariation mellan pedagogernas skattning och barnens sociala tillhörighet och samhörighet, vilket pekar på betydelsen av välutbildade, profes-

sionella pedagoger. Löfdahl (2007) berättar i linje med Jonsdottirs studie om en flicka som är socialt isolerad i förskolan, som varken bjuds in i lekar eller får med sig kamrater, om hon någon gång själv skulle ta initiativ till lekar. I förskolans komplexa sociala arena förekommer en rangordning som innesluter och utesluter barn och som möjliggör utveckling av antihumana attityder inom ramen för en kamratkultur. Löfdahl (2007) visar att förskolegruppernas kamratkulturer reproducerar vuxenvärldens ojämlikhet och ojämställdhet och producerar nya egna värden. Kamp om positionen i gruppen pågår ständigt och därför har pedagogerna ett särskilt ansvar att planera för och påverka innehållet i barns kamratkulturer. Pedagogerna måste utnyttja sin egen agens och inte bara släppa barnen fria att använda sin agens. I en etnografisk studie av mångkulturalitet och mångfaldsarbete i förskolan framträdde en spegling av omvärldens särbehandling av invandrare. Mångfaldsarbete riktades till de andra, de icke-svenska, och i stället för att använda variationen som en pedagogisk tillgång blev de annorlunda barnen jämförda med de ”normala” svenska barnen (Lunneblad, 2006).

4.9 Samspels- och samvaromönster

Månsson (2000) studerade samspel mellan ett- till treåringar och deras pedagoger i svensk förskola ur genus- och kontextuellt perspektiv. Hon noterade att barnen oftast tog kontakt med de vuxna, för att få något i samband med måltider eller för att få stöd i olika situationer, exempelvis vid påklädning. Barnen tog initiativ till att dela fokus genom att peka och ibland även benämna saker och aktiviteter. De sökte bekräftelse på något de sett, upplevt eller gjort och sökte känslomässig närhet genom att lägga huvudet i pedagogernas knä eller genom att

sträcka fram sina armar. Genusperspektivet kommer till olika uttryck i olika sorters sammanhang. De mest vuxenstrukturerade situationerna, exempelvis samlingen, dominerades av pojkar medan mindre strikta situationer som måltider var mer öppna och inte uppvisade någon könsrollsmässig dominans. Av intresse för denna studie, som ju samlar data under fri lek och löst planerade stunder på dagen, är att Månsson inte fann några genusrelaterade skillnader bland de ett- till treåringar hon studerade när det gäller barnens initiativ till kontakt med sina pedagoger under den fria leken. Månsson skriver att det inte framkom några genusrelaterade skillnader mellan de allra yngsta barnen i grupperna (15–21 månader).

Michélsen (2004) har studerat samspel på småbarnsavdelningar. Studien bygger på videoinspelningar av samspelssituationer under fri lek. Grundläggande teoretiska begrepp är kamratsocialisation, varmed avses den ömsesidiga påverkan och uppfostran som jämnåriga kamrater utsätter varandra för i det konkreta samspelet. Socialisation inrymmer alltså för Michélsen, en process där barn gemensamt skapar en livsstil med normer och regler. Med begreppet *social affordance* utvidgar Michélsen affordance till att stå för vad den mänskliga och fysiska miljön kan erbjuda. Studiens samspelssituationer analyseras även i förhållande till känslor och atmosfär där Tomkins teori om grundläggande affekter används som utgångspunkt.

Barnen samspelar ofta och samspelet är korta, ibland bara några sekunder, även om det bland två- till treåringarna också förekommer samspel som pågår upp till 30 minuter. Oftast är två barn och oftast en flicka och en pojke med i samspelet. Samspelet startar oftast kring ett aktivt barn, som erbjuder social affordance, som visar att hon/han och leken är öppen för fler deltagare. De flesta samspelet är positiva och stödjande, mindre än en fjärdedel av samspelet är avvisande eller

konfliktrelaterade. De handlar då ofta om tillgången till en leksak och är oftast väldigt korta. Någon vinner leksaken. Det vanligast förekommande känslouttrycket är intresse, följt av glädje. Michélsen (a.a.) beskriver rörelseglädje, anarkistisk tok- och busglädje, återseendets glädje, kompetensglädje och glädje över att bli imiterad. Glädjen sprider sig lätt bland barnen, vilket benämns som affektsmitta. Ett bejakande samspekl klimat dominerar och leder vid längre samspel till kreativt nyskapande av lekar, regler och rutiner. Michélsen menar att det känslomässiga utbytet när barnen speglar sig, bejakar och avvisar varandra framstår som centralt.

Barn behöver andra barn och att det är många barn – det är liksom själva poängen med förskolan.

Sommer (2005) redovisar en analys av olika samvaromönster bland femåringar i olika förskolor i Norden. Materialet utgör en del av BASUN-projektet (Kristjánsson, 2001). Analysen av observationer av femåringarnas lek visade följande mönster; samvarokompetenta, självartikulerande, konformistiska och sociala isoleringsmönster. *Samvarokompetenta barn* har en förmåga att både tyda andra barns intentioner och ta hänsyn till andra barns önskemål och samtidigt markera sina egna preferenser i leken. Sommer skriver att dessa barn har *socialt gehör*, en förmåga att uppfatta, förstå och samordna andras önskemål och utspel med de egna idéerna och de uppvisar även stark impuls kontroll. Barnen använder sig av olika strategier för att komma in i leken. De kan observera lite på avstånd för att skapa sig en uppfattning om leken för att sedan glida in i ett socialt samspel. De visar intresse, de kommer med förslag på utveckling, de ger sig själva en roll som de tror passar in eller behövs i leken och så vidare. Andra barn använder sig av *självartikulerande mönster*, vilket innebär en stark markering av det man själv vill, liten uppmärksamhet mot vad

andra barn vill och ingen större vilja att följa andra barn. De här barnen vill bli sedda och hörda och kan typiskt nog göra nästan vad som helst för att få barngruppens uppmärksamhet, helst skratt. Barnen är kroppsliga i sina lekar, vilda, modiga och högljudda och präglar samvaron i barngruppen. De dominerar med hjälp av olika former av maktutövning. De lekar som dessa barn startar och deltar i kan bli både provocerande och våldsamma, särskilt i frånvaro av vuxna (Sommer, 2005). Tillsammans med de självartikulerande barnen finns ofta barn vars agerande Sommer beskriver med termen *konformitetsmönster*. Barnen följer ett annat barns intentioner och förslag, men kommer sällan med egna förslag eller önskningar. Om de bjuds in i lekarna kan de aktivt vara med men de anpassar sig till vad andra bestämmer. Sommer (a.a.) beskriver även en liten grupp femåringar med *sociala isoleringsmönster*. Barnen är inte integrerade i barngruppen eller avvisar aktivt social kontakt. De står ofta en bit bort, men inte för att läsa av det sociala spelet och finna en ingång i leken, som de samvarokompetenta barnen gjorde. De isolerade barnen blir aldrig kontaktade eller inbjudna. Sommer fann ”korridorer” i lekrummen, korridorer mellan olika lekgrupper som barnen är mycket väl medvetna om. Pedagogerna tycktes inte alltid se dem. Men de socialt isolerade barnen befinner sig i dessa korridorer och verkar sakna förmågan att läsa spelregler.

4.10 Sammanfattning

Synen på barn och barns ställning har förändrats kraftigt de senaste trettiofem åren. Sommer (1997) beskriver förändringen som ett paradigmskifte. FN:s konvention om barnets rättigheter (UN, 1989) ger vuxenvärlden ett särskilt ansvar för att lyfta fram barnen. Forskning

behövs både om barns villkor och förutsättningar (barnperspektiv) och med ambitionen att lyfta fram vad barnen själva uttrycker (barns perspektiv). Barnforskning studerar både individuella barn och grupper av barn, barndomsforskning studerar villkoren för barns liv (Halldén, 2007). Barn är fullvärdiga människor med rätt att uttrycka sig och föra fram sina åsikter. De är aktiva, meningsskapande individer, som påverkar och påverkas av de sammanhang i vilka de ingår. De har förmåga att uppfatta och kommunicera med sin omgivning redan från första början (Stern, 1991a,b). Begreppet det kompetenta barnet påminner om att barn har förmågor att tänka, känna, välja, fokusera och samspela, och detta gäller även för ettåringar. Det är också viktigt att komma ihåg att barn, liksom vuxna, behöver omsorg och bekräftelse.

5. Metod och genomförande

5.1 Barngruppen

Datainsamlingen till detta arbete har gjorts i en kommunal förskola i en mångkulturell stadsdel i Stockholms stad. Under den period som studien har pågått (mars till december 2006) har det funnits 16 barn på avdelningen, sex flickor och tio pojkar, dock aldrig fler än 14 samtidigt. Den yngsta är född i maj 2005 och den äldsta i juni 2003. Efter sommaren bytte två av flickorna avdelning och under hösten har en flicka och två pojkar börjat i förskolan. Barnen har föräldrar som kommer från många olika länder, främst från Mellanöstern och Östafrika. Tre av barnen har en eller två svenskfödda föräldrar, och därmed svenska som (ett) modersmål. De övriga har föräldrar med utländsk bakgrund och andra modersmål. Eftersom studien fokuserar barnen i förskolan har inte mer detaljerad information om barnen och deras familjer samlats in än vad som framgår av vistelsen i förskolan.

De allra yngsta barnen står i fokus, tre ettåriga flickor och tre ettåriga pojkar. Det fanns två syskonpar i barngruppen, två bröder som var med hela året och två systrar, där den äldre bytte avdelning efter sommaren. Barnen har fått nya namn för att försvåra identifieringen av dem. Barnen presenteras med fingerade namn och sin ålder.

- Theo** född 0505, inga syskon,
- Nova** född 0505, tre äldre syskon
- Robin** född 0501, två äldre syskon
- Leo** född 0501, en bror på samma avdelning
- Molly** född 0411, inga syskon
- Jasmin** född 0410, tre äldre syskon

Övriga barn på avdelningen är Julia (0306), Alice (0308), Wilmer (0309), Simon (03), Tim (0401), Max (0402), Olivia (0404), Oliver (0404), Filip (0405) och Elliot (0406). De äldsta barnen bytte avdelning inom förskolan under studiens gång.

5.2 Förskolan

Studiens data samlades in på en förskola i en mångkulturell stadsdel i Stockholms stad med 31 000 invånare, varav 30 procent utgörs av barn och unga. Andelen invånare med utländsk bakgrund är hög och växande. Bland barn i förskoleåldern har 80 procent av barnen annat modersmål än svenska, en siffra som ökat med 40 procent de senaste fem åren (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Med hjälp av barn- och utbildningschefen och de pedagogiska ledarna i stadsdelen utsågs en förskola med en småbarnsavdelning där pedagogerna var intresserade av att delta i studien, trots att de inte själva stod i fokus för undersökningen.

Förskolan är en friliggande tvåvåningsförskola, byggd för sitt ändamål år 1979. I förskolan finns fyra avdelningar varav två småbarns-avdelningar för barn 1–3 år, kök och personalutrymmen i bottenplanet och två avdelningar för 3–6 åringar, på övervåningen. Åldrarna på de olika avdelningarna varierar något år från år beroende på barnens antal och behov samt pedagogernas arbetssätt. På avdelningen finns 14 barn, två förskollärare, Maria och Karin, som arbetar heltid och två barnskötare, Mona och Gina, som arbetar deltid. (Namnen är fingrade). Under den aktuella perioden har några barn flyttat upp till avdelning för äldre barn och tre nya barn har börjat.

Förskolan ligger på en fristående tomt i anslutning till ett bostadsområde med flerfamiljshus. Det är en stor skogstomt som sträcker sig

runt förskolan med träd, gräs och naturliga backar. Dessutom finns det asfalterade gångar, lekhus, rutschbana, klätterställningar, sandlådor och ett antal spiralgångar, som är nedgrävda i marken. Barnen i undersökningen är oftast på gården och leker när de är utomhus. Den erbjuder stora möjligheter och utmaningar. Tomten kringgärdas av ett nätwirestaket. Det finns även ett staket med grind som avgränsar en del av gården.

Avdelningen ligger på markplanet med egen entrédörr. Det är kodlås på ytterdörrarna i förskolan. Entrén leder in i en liten *hall* där varje barn och vuxen har krokar, hyllor och platser för skor, stövlar och galonkläder. Barnens platser markeras med foto, namn och namn på mamma, pappa och eventuella syskon. Från hallen leder en glasdörr in till ett *förbindelserum* där det finns spegel, väggfasta bokhyllor, där barnen själva kan se och ta böcker, klosslådor, en hylla med trätåg och barnens album. Väggarna används till pedagogisk dokumentation, bland annat planscher, en för varje barn, som visar bilder på barnen och deras familjer. I anslutning till förbindelserummet ligger *tvätt-rummet* med två handfat, skötbord, lite målarutrustning samt två toaletter bakom låga avskiljande väggar, och *vilrummet*, ett litet rum där barnen vilar efter lunch på madrasser. I *matrummet* finns ett bord i vuxenhöjd och ett lägre bord där barnen äter och leker med finmotoriskt material, ritar och deltar i vuxenledda aktiviteter. Det finns en hylla med pussel, plocklådor, ritmaterial, en soffa som gränsar av en bygghörna med två backar med duploklossar, ett skrivbord, en diskbänk med köksutrustning och ett kylskåp. Från matrummet kommer man in i *lekrummet* där det finns en stor, rund blå matta på golvet och i anslutning till den finns en flanotavla, som används för att sätta upp bilder med mera under samlilngar. I lekrummet finns bollar, hästar, dockvagnar, en hylla med bilar, en hylla med utklädningskläder, två

små sängar, dockor samt ett lägre bord, som bland annat används som matbord vid lunchen. Lekrummet leder vidare till *lilla rummet*, en hemvrå med bord och stolar, en köksbänk med spis, köksutrustning, leksaker som föreställer mat, en hylla med dockhustillbehör samt vilddjur, en säng och i en hörna en madrass på golvet omgiven av speglar. Från lekrummet finns en dörröppning ut till förbindelserummet och där finns en spjälgrind, vilket gör att barnen kan se och höra mellan rummen. Grinden används till att freda lekutrymme och ibland till att stänga av rummet mot rundspringning. Sammanfattningsvis är det en ljus och rymlig avdelning med välplanerade rum. På väggarna finns genomtänkt placerade dokumentationer av barnens liv och verksamhet. Under studien förändrades användningen av rummen eller delar av rummen flera gånger.

5.3 Genomförande

Hela förskolan informerades om syftet med studien med hjälp av informationsbrev på avdelningen och i personalrummet. Under april månad 2006 besökte jag avdelningen några gånger för att möta föräldrarna och presentera studien och ge dem möjlighet att diskutera med mig. Föräldrarna fick även skriftlig information och i slutet av april samlade jag, med hjälp av pedagogerna, in skriftliga tillstånd från föräldrarna att deras barn fick delta i studien (Bilaga 1). Två av föräldrarna gav inte tillstånd till videofilmning av sina barn, vilket har respekterats. Både barn och pedagoger har visat stort intresse för studien och gjort sin vardag på avdelningen tillgänglig för datainsamlingen. Pedagogerna har också hjälpt till med kompletterande information när föräldrarna ställt frågor, både i samband med mötena och vid andra tillfällen.

Maj månad använde jag till halvdagsbesök i förskolan för att lära känna barnen och pedagogerna samt deras vardag. För att barn ska vilja dela sin livsvärld krävs uppmärksamhet från den vuxnas sida, en mental närvaro samtidigt som barnen ges utrymme (Näsman & von Gerber, 2003). Dessa dagar dokumenterades sammanfattningsvis vid dagens slut i formen av fältanteckningar. Dagboksanteckningar i direkt anslutning till händelser som inkluderar, tid, platser, deltagande människor samt plats är en god hjälp för att systematisera minnet (Gray, 2004). Pedagogerna och jag diskuterade projektet i samband med ordinarie planeringsmöten.

Med start i mitten av augusti 2006 fördes löpande protokoll över barnens lekar. Varje dag valdes ett *fokusbarn* som sedan följdes under dagen. Andra barn och vuxna kom in i dokumentationerna genom att de lekte och samspelade med fokusbarnet. Syftet med att ha ett barn i fokus var dubbelt, dels att följa ett barn utan avbrott, nära barnets upplevelser, dels att styra dokumentationen mot kontinuitet, med färre avbrott på grund av andra spännande händelser i närheten. Tretton halvdagar har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar. De flesta av dessa observationer innehåller långa stunder av utelek. Barnen och miljön inne och ute fotograferades också under denna period som ett komplement till fältanteckningarna. Anteckningarna redovisas i tre kolumner, en som beskriver skeendet, agerande, kroppsspråk, tal, samspel, en andra kolumn redovisar andra händelser i närheten som påverkade skeendet och en tredje kolumn där mina tankar, intryck och känslor noterats. Genom att dela upp anteckningarna på detta sätt fick jag en bredare bild av händelserna. Fenomenologin strävar efter helheter och sammanhang och täta beskrivningar som även inkluderar tankar och känslor (Gray, 2004). Sammanlagt utgör detta material 57 sidor.

I november och december 2006 videofilmades barnen av mig, i första hand inne på avdelningen. För att fånga situationer då barnen har stora möjligheter till egna initiativ och lek valdes tiderna mellan morgonsamling och lunch samt mellan vila och mellanmål som lämpliga för filmning. Jag intog vid filmningen en närvarande men passiv roll och deltog inte i det som föregick. Det fanns alltid en pedagog närvarande, som enligt överenskommelse gjorde som hon brukade göra under dessa tider. Filmningen föregicks av en period då kameran var framme i syfte att barnen skulle få se och vänja sig något vid filmandet. Barnen visade i olika grad intresse för kameran och några ville följa inspelningen via den uppspelning som samtidigt pågår på kameraskärmen. Även under videofilmningen användes fokusbarn. Pedagogerna delade upp barngruppen så att fyra till sex barn, både ett- och tvååringar, lekte inne och resten lekte utomhus eller hade andra aktiviteter. Bland de ettåringar, som var kvar inne, valdes ett barn ut till fokusbarn. Jag försökte variera fokusbarn och strävade också efter att alla ettåringar skulle vara med vid inspelningarna och turas om i rollen som fokusbarn. Jag följde fokusbarnets lek och förflyttningar med kameran och försökte fånga barnen framifrån så mycket som möjligt. Att videofilma ger stora möjligheter att fånga delar av ett skeende på ett utförligt sätt. Dessutom kan forskaren gå tillbaka och analysera sina filmer flera gånger liksom använda sig av medbedömning i analysen.

Att använda video är inte en neutral metod. Liksom en forskare väljer vad hon/han ska anteckna, eller vilka följdfrågor som ska ställas, väljer den som filmar kamerariktning, avstånd med mera (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999; Michélsen, 2004). Jag valde att arbeta med en buren, rörlig kamera. Jag kunde enkelt följa barnen och tillvägagångssättet innebär dessutom att fokusbarnet fått inflytande över

vad som faktiskt blivit filmat. Jag har strävat efter att följa och fånga fokusbarnet utan att för den skull behöva befinna mig alltför tätt inpå barnen. Heikkilä och Sahlström (2003) föreslår att man vid videoobservationer noggrant bör beskriva hur observationerna gjorts (jämför situationsbeskrivningar vid intervjuer) eftersom tillvägagångssättet och den aktuella kontexten påverkar materialets validitet.

5.4 Analysredskap

Fenomenologin intresserar sig både för de fenomen som framträder samt på vilka sätt de framträder. Enligt Merleau-Ponty (1999) ska forskaren försöka beskriva fenomenet så öppet, fullständigt och exakt som möjligt. Fenomenologin eftersträvar att beskriva den essentiella innebörden av insamlade data. Att sträva efter beskrivningar underlättar att behålla fokus, att hela tiden sträva efter barnens perspektiv i beskrivningarna av deras livsvärld. Täta beskrivningar kräver intensitet i iakttagandet och en skärpning av alla sinnen. Inte bara för forskaren utan även för läsaren kan ”berättelserna” tjäna till att framhäva det som hitintills varit osynligt (Rasmussen, 1996).

Ett fenomenologiskt perspektiv innebär att forskaren är närvarande i barnens vardagsliv. Det är angeläget att forskaren funderar över sin egen förförståelse och roll samt hur detta påverkar studien. Dessutom behöver forskaren närvara i forskningsmiljön under en längre tid för att lära känna miljö och rutiner samt för att kunna bli igenkänd och lära känna de inblandade barnen och pedagogerna. Forskaren är en medlevande iakttagare i fält fyllt av specifika stämningar, vanor, umgängesformer, lekmönster med mera. Det rör sig snarare om mederfarande än om observationer. Beskrivningar av fenomen på vägen mellan upplevelse och dokumentation är utsatta för en sorts förtolk-

ning av forskaren (Rasmussen, 1996; Gray, 2004). Genom att sträva efter täta beskrivningar, som redovisar så mycket som möjligt i det faktiska skeendet, kan förhoppningsvis beskrivningarna bidra till ny kunskap som i sin tur kan utmana eller bidra till att utveckla teorier på området (Olsson & Sörensen, 2007; Alvesson & Sköldberg, 1994). Sommer (2005) och Halldén (2007) lyfter fram den asymmetriska relationen mellan barn och vuxna. Vuxna utgör auktoriteter och utövar på flera olika plan makt. Därför är det angeläget att vara medveten om makten i den asymmetriska relation forskare – barn. I det perspektivet kan det vara en fördel att som forskare ha god kontextuell förståelse, att känna igen vanliga och typiska situationer med inslag av makt-kamp och dragkamp mellan barn och pedagoger.

Analysarbetet i en fenomenologisk studie kan ses som en process, vilken startar samtidigt som besöken i förskolan. Att fästa sina intryck på papper i form av fältanteckningar, att i transkriberingen sträva efter att ta med skeenden, tankar, känslor, idéer, att se på videofilmerna upprepade gånger och att parallellt skriva ner tankar och reflektioner utgör viktiga delar i analysprocessen. Efter inspelningarna har mina videofilmer överförts till DVD. Upprepade genomgångar av videoinspelningarna gjordes, därefter transkriberades de. Det huvudsakliga innehållet har beskrivits översiktligt, exempelvis ”Ped M och fyra namngivna barn befinner sig i lilla rummet och leker familjelek” med tidsangivelser. Sekvenser som visar lek och samspel transkriberades mer detaljerat (vad som händer och sägs på filmerna så länge leken pågår). Sammantaget har åtta timmars videoinspelningar transkriberats. Vid ett tillfälle under inspelningsperioden visades några avsnitt för pedagogerna för att diskutera urvalet av och transkriberingen av situationerna. Pedagogerna känner väl till barnen och deras vardag och med denna avstämning diskuterades om de utvalda situationerna spig-

lade vardagslivet på avdelningen. Någon medbedömning av andra forskare har inte genomförts.

Løkken (2000) understryker att det kan vara en fördel att ha god tid på sig mellan de olika stegen i analysen. Att låta intrycken från datainsamling och transkribering hinna sjunka in kan leda till att forskaren genomför analysen med ett förnyat öppet sinne. Analysarbetet har genomförts i flera steg inom ramen för en helhetlig process. Genom en systematisk genomgång uppmärksammades meningsbärande enheter. De upprepade genomgångarna av barnens lekar och samspel, såsom de fångats vid datasamlingen, skapar en helhetsbild och en förtrogenhet med materialet, vilket är en nödvändig utgångspunkt för fortsatt analys. Exempel på mindre meningsbärande enheter är uttryck för initiativ, samförstånd, fokusering, glädje och engagemang. I nästa steg syftar analysen till att kategorisera jämförbara meningsbärande enheter och induktivt reducera fram kategorier, som kan användas för att illustrera en struktur som representerar mer än vad de enskilda fenomenen/situationerna uttrycker (Karlsson, 1993; Olsson & Sörensen, 2007).

Analysen bygger på 138 meningsbärande enheter, som identifierats från fältanteckningarna och videoobservationerna. Dessa meningsbärande enheter har utmynnats i tre kategorier *Kompisar*, *Gemensam lek* samt *Att hålla på med det man vill*. I en fjärde grupp benämnd Övrigt har situationer som domineras av initiativ från pedagogernas sida samlats.

Tabell 1. Kategorisering av meningsbärande enheter

Kategori	Fältanteckningar	Videoobservationer	Summa
Kompisar	19	17	36
Gemensam lek	27	28	55
Att hålla på med det man vill	14	10	24
Övrigt	8	15	23
Summa	68	70	138

Kompisar

Underlaget för denna kategori utgörs av 19 meningsbärande enheter fångade med papper och penna och 17 från videoobservationerna. Det är sekvenser där barnen hälsar och vänder sig till varandra, söker upp och väntar in varandra. Till kategorin hör också situationer då ett barn tittar på och benämner andra barn med hjälp av fotografier på avdelningen och när ett barn på eget initiativ hjälper ett annat barn med något. I några situationer som förts till denna kategori leker barnen lekar med inslag av turtagning och upprepning och samtidigt skrattar de mycket. Glädjen i att leka och vara tillsammans med varandra dominerar upplevelsen. I några av situationerna uppmärksammar barnen även barn från andra avdelningar i förskolan i samband med utelek och genom kommunikation genom fönstren.

Gemensam lek

27 meningsbärande enheter från fältanteckningarna och 28 från videoobservationerna beskriver barnens lekar, oftast flera barn tillsammans. I några situationer leker barnen till synes egna lekar, men samtidigt med andra barn och i samma rum. Samtidigt följer de varandra och samspekar med de andra barnen. Lekarna verkar uppstå på initiativ från något barn eller med inspiration i miljö och material. Ibland

pågår leken med flera deltagare och olika barn kommer och går och återvänder till den pågående leken. Leken fortgår genom att det alltid är några barn som för tillfället håller på med den. Andra utgångspunkter för återkommande lekar är något lockande i miljön, som alltid finns tillgängligt.

Att hålla på med det man vill

Denna kategori byggs upp av 14 situationer från fältanteckningarna och 10 från videoobservationerna. Det gemensamma med dessa meningsbärande enheter är att (oftast) ett barn riktar sin uppmärksamhet mot något fenomen, väljer en lek eller aktivitet och fortsätter eller återvänder till denna flera gånger, ibland återkommande under flera dagar. Det handlar om att hålla fast vid en speciell leksak, att träna sig på att bemästra något och att göra/pröva samma sak vid flera tillfällen.

Övrigt

Vid genomgången av materialet identifierades 23 situationer, åtta från fältanteckningarna och femton från videoobservationerna, där pedagogerna ingriper och tar initiativ till en lek eller en aktivitet. Dessa situationer utgör en mindre del av de identifierade meningsbärande situationerna. Det handlar om att föreslå, starta eller avbryta en lek eller att vrida en lek till något annat. Situationerna analyseras inte närmare i detta material eftersom fokus i denna studie är riktat mot barnen, inte mot samspelet pedagoger – barn (se kapitel 2). Pedagogerna var naturligtvis närvarande under datainsamlingen och de genomförde sitt arbete som vanligt (de hade ingen särskild uppgift i studien eller instruktion från mig).

Efter genomgången av observationerna och fältanteckningarna är det intressant att notera att det förekommit få konflikter och lite gråt. Endast vid tre tillfällen förekom gråt och därutöver identifierades någ-

ra konfliktsituationer. Gråten hängde i ett fall samman med att en nyvaken pojke började gråta när han togs upp. De andra två fallen handlade om att barnen hade gjort sig illa vid utelek. Vid konfliktsituationerna var alltid någon av tvååringarna inblandade, oftast i en dragkamp om rätten till en leksak. Michélsen (2004) beskriver att samspelekvenser med konfliktinslag är relativt frekventa men kortvariga. De handlar oftast om att kräva leksaker eller utrymme och förekommer knappast alls i samband med kroppsliga lekar.

Resultaten av analysen presenteras i nästa kapitel som barnens ”berättelser”, vilket det naturligtvis inte är. Det är min beskrivning av det barnen uttrycker. Formen har ändå valts för att pröva om en berättelse i jagform kan ge en helhetlig beskrivning av barnens livsvärld. Halldén (2003) menar att vid insamlandet av data, liksom vid sortering och analys, finns risken att forskaren omedvetet tillför och tolkar ur ett vuxet barnperspektiv om än med barnens bästa för ögonen. Bliding (2004) anser att forskaren har ett ansvar för att lyfta fram barns uttryck i sin helhet och inte dissekera eller kategorisera deras utsagor utifrån forskarens mening.

5.5 Validitet och reliabilitet

Validitet syftar till i vilken grad de redovisade resultaten verkligen återspeglar studiens syfte. Det övergripande syftet med denna uppsats är att beskriva ettåringars lek och vardag i en förskolas småbarnsavdelning och att så långt det är möjligt lyfta fram barnens egna perspektiv och deras egna ”berättelser”. En fenomenologisk studie innebär att komma skeenden och fenomen så nära som möjligt, att genom subjektiva upplevelser av fenomen försöka förstå för att kunna beskriva vad som är kännetecknande för dessa fenomen. Det finns inte någon ob-

ektiv sann version av händelserna, vilket för övrigt gäller för flertalet kvalitativa studier. En svårighet med fenomenologiska studier är att metoden syftar till täta beskrivningar och skildringar medan forskningsuppdraget uppfordrar till tolkning och jämförelser inom ramen för en analys. Validitet i en fenomenologisk studie handlar även om att genomförandet av studien och analysarbetet inryms i den fenomenologiska idétraditionen (Karlsson, 1993; Alvesson & Sköldberg, 1994).

Forskarens förförståelse för det studerade området, liksom kunskap om den aktuella miljön är viktig. Det är också viktigt att känna och vara känd av de inblandade människorna så att vardagens fenomen kan studeras utan att forskningen i sig blir störande inslag. Jag har arbetat drygt tjugo år i förskolan, varav cirka tio bland de yngsta barnen, och utvecklat god förförståelse för förskolevärlden. Jag valde att genomföra min datainsamling under en period av nio månader, där de första tre användes för att lära känna och bli känd av barn och pedagoger. I augusti började den egentliga datainsamlingen och då valde jag att arbeta med fältanteckningar, som är en mycket flexibel metod. Först i november påbörjades videoinspelningarna. Med detta tillvägagångssätt anser jag att jag hade god kännedom om förskolan och jag var välkänd bland barn och pedagoger. Å andra sidan hade barnen hunnit bli sju månader äldre innan jag började göra videoobservationerna. Ettåringarna var på god väg att bli tvååringar.

Ett möjligt problem är att jag genom mina egna upplevelser av situationerna och senare vid genomgång och transkribering av materialet övertolkar situationerna. Validitet i en fenomenologisk studie handlar om en överensstämmelse mellan tolkningen av delar och helheten i materialet och att försöka undvika motsättningar mellan olika delar i materialet. Jag har vandrat fram och tillbaks i mina observationer och

varit uppmärksam på hur delarna hänger samman. Reliabilitet handlar i denna studie om i vilken grad det som skildras faktiskt har hänt och på det redovisade sättet. Skulle en annan forskare ha beskrivit detta på samma sätt? Troligen inte, och särskilt inte i en fenomenologisk studie, där forskaren själv är med om att erfara och uppleva samt tillskriver sina egna intryck värde (Alvesson & Sköldberg, 1994). Upplägget med närvaro över lång tid är en viktig förutsättning för att fånga typiska dagar, skeenden och fenomen. Ett pågående samtal med pedagogerna i förskolan har möjliggjort en kontinuerlig avstämning. När det gäller transkriberingen av data ansvarar jag själv för den. Vid ett tillfälle under inspelningsperioden visades några avsnitt för pedagogerna för att diskutera urvalet av och transkriberingen av situationerna. Pedagogerna hade vid detta tillfälle inga invändningar mot presentationerna varför diskussionerna kan uppfattas som kompletterande. Någon medbedömning av andra forskare har inte genomförts, även om det troligen skulle ha bidragit till fler metodologiska diskussioner och överväganden.

5.6 Etiska överväganden

De etiska reglerna från Vetenskapsrådet (2002) har tillämpats.

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta. (a.a. s. 7)...

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär) (a.a. s. 9).

Vetenskapsrådets krav på information och samtycke är långtgående.

Det kan tyckas vara enkelt att utforma en tydlig skriftlig information om mitt forskningsprojekt samt be föräldrarna underteckna en blankett där de samtycker till att deras barn deltar i studien. Med tanke på att den aktuella förskolan återfinns i en mångkulturell miljö var det inte tillräckligt att skicka hem en informations- och medgivandeblankett till föräldrarna. Sigurdson (2001) menar att generella regler alltid bör tolkas i förhållande till de situationer de vuxit fram ur samt tillämpas i förhållande till aktuella situationen. En undersökningsgrupp bestående av ett- och tvååringar med föräldrar från flera olika länder inom och utom Europa ställer särskilda krav på forskaren. Det finns exempelvis ingen gemensam förståelse av vad begreppen förskola, lek och identitetsskapande eller forskning innebär. För att skydda barnens, och pedagogernas, identiteter har jag valt att inte namnge stadsdelen och förskolan, samt att döpa om barnen och pedagogerna. Mina filmer, fältanteckningar och transkriberingar förvaras på ett överenskommet ställe bakom låst dörr.

Att tillämpa Vetenskapsrådet etiska regler i givna situationer ställer enligt Sigurdson (2001) krav på ”klokhets” från forskarens sida. Han avser med termen klokhets en förmåga som utvecklas över tid och som kan användas för att avgöra vad som är rätt att göra i en given situation under vissa givna betingelser. Respekten för de medverkande i en studie är långtgående och därför valde jag, efter samråd med pedagogerna, informella mötesformer med möjlighet till individuellt bemötande för mina kontakter med föräldrarna. Frågan om att använda sig av tolk diskuterades också, men jag valde att informationen om studien skulle genomföras som föräldrasamtalen vanligen genomfördes, det vill säga utan tolk. Jag presenterade mig för föräldrarna, både skriftligt och muntligt, och jag berättade om att jag är förälder och har haft mina barn i förskola. Genom att möta varje förälder flera gånger

gav jag möjlighet för föräldrarna att fortlöpande ta upp sina tankar och frågor kring undersökningen. Det var också viktigt att försäkra mig om att föräldrarna visste att de kan ta tillbaka sitt samtycke och avbryta barnens deltagande i studien. Alla föräldrar lämnade godkännande för sina barns deltagande i undersökningen. För två av barnen (två tvååringar) ville dock inte föräldrarna att deras barn skulle videofilmas. Detta har respekterats. Oftast har de två barnen inte varit med inomhus då videodokumentation pågått. Utomhus har kameran stängts av om dessa två barn har närmat sig.

Det har varit angeläget att i en studie med barns perspektiv även säkra ett samtycke från barnen. Samhällets syn på de allra yngsta barnens ställning som samhällsmedborgare har de senaste årtiondena förändrats. Såväl FN:s barnkonvention (UN, 1989) som Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998a) beskriver barn som individer med kompetenser och med rätt till inflytande över sina liv. Det känns därför inte tillräckligt att enbart vända sig till föräldrarna för samtycke, med Vetenskapsrådets åldersangivelse på femton år som stöd (VR, 2002). Sigurdson (2001) lyfter fram, att en generell regel inte alltid ger tillräcklig vägledning, utan den måste tillämpas i förhållande till ett sammanhang. I detta fall leder rådande barnsyn till att det inte är tillräckligt att inhämta samtycke från föräldrarna, eftersom barn idag bör ha inflytande över sina egna liv. Forskaren måste även granska sina egna förgivettaganden kring möjligheter och hinder i barnens värld (Johansson, 2007).

Det har vid andra studier gått relativt snabbt för barnen att acceptera en filmande annan vuxen i rummet. Det fordras tid i förskolan för att lära känna barnen och vinna deras förtroende, vilket jag tidigare redovisa att jag har planerat in. Michélsen (2004) anser att man bör respektera barnens kroppsspråk och att ett avvisande eller avståndstagande

tydligt kan avläsas även bland yngre barn. Pramling Samuelssons och Lindahls råd (1999) är att man vid videoinspelning alltid måste klargöra vad man önskar spela in, vad materialet ska användas till och vilka som ska se det. Det finns risk för att man med videoinspelningar synliggör barns vardag på ett sätt som det är tveksamt om barnen vill medverka i. Genom att tillbringa en hel del tid i förskolan och låta barnen vänja sig vid mig och vid kameran innan datainsamlingen startades, skapades förutsättningar för barnen att säga nej till deltagande. I praktiken har detta bara förekommit en gång under studien, då en av flickorna visade att hon ville vara i fred genom att skrika: *Nej!* Forskare bör, anser Lindgren och Sparrman (2003), bland annat utifrån barnkonventionens krav fundera över barnens rätt att inte delta i en studie och vilka reella möjligheter barn har att hävda sig mot den vuxna forskarens intressen. Vid ett par tillfällen har jag valt att stänga av videokameran. Det har rört sig om ett slagsmål och några starka känsloutbrott samt vid tre tillfällen då barnen visade att de inte ville bli filmade genom att gå undan.

Bliding (2004) redovisar dilemman som framkommit vid deltagande observation. Det förekom att barn uteslöts ur aktiviteter eller utsattes för kränkande handlingar under hennes datainsamling. Hon menar att hennes blotta närvaro ibland kom att medverka i dessa händelser utifrån det faktum att hon som närvarande vuxen inte grep in och att detta budskap uppfattades av barnen som ett tyst medgivande att fortsätta. Bliding menar att man inte ska förbli passiv när det till exempel pågår kränkningar. Någon generellt tillämpbar regel finns inte utan varje situation måste hanteras när den uppstår. Jag har sett att några av tvååringarna ibland kastat blickar mot mig när de varit lite hårdhänta mot någon kamrat. Några gånger har jag valt att ingripa genom att föreslå: ”Säg nej!”.

Sigurdson (2001) anser att den yrkesetiska omdömesförmågan utvecklas som bäst i kollegiala nätverk. Med utgångspunkt i konkreta dilemman som uppstår i arbetet med människor kan en pedagog/forskare tillsammans med kollegor reflektera över moraliska principer utifrån en pågående praktik och därigenom erövra allt högre mått av klokhet. Sigurdsons förespråkande av dialogisk kunskapspraktik känns välkommen och inte främmande utifrån min erfarenhet av förskolans kontext. Känsliga situationer har i denna anda diskuterats med pedagogerna, handledarna och i forskningsgruppen Lek och Socialisation (LekSoc) vid Lärarhögskolan

6. Resultat och analys

Resultaten i detta kapitel presenteras delvis i formen av barnens ”berättelser”, det vill säga min beskrivning av vad som träder fram för mig ur dessa situationer. Jag har låtit det barn, som varit fokusbarn under de aktuella situationerna, bli ”berättare”. Dessa ”berättelser” utgör forskarens upplevelse av hur barnen skulle ha kunnat uppleva situationerna. Min förståelse av dessa situationer hänger samman med den förförståelse jag utvecklat genom mitt yrkesliv och i den aktuella förskolan. För en annan forskare skulle troligtvis andra ”berättelser” träda fram. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt, där de tre första presenterar de kategorier som den induktiva analysen resulterat i; *Kompisar*, *Gemensam lek* och *Att hålla på med det man vill*. De meningsbärande enheterna är exempel på *levda berättelser* (Stern, 2005). Den levda berättelsen är icke-verbal och kan eller behöver inte uttryckas i ord. Den består framför allt av en framväxande känsla. Levda berättelser är narrativt formerade i psyket men ännu inte verbalt berättade. I detta kapitel utgör alltså ”berättelserna” mitt bidrag och ett försök att sätta ord på barnens helhetliga, levda berättelser.

För att påminna läsaren om att de textavsnitt, som kallas barnens ”berättelser”, i själva verket är mina beskrivningar används genomgående citationstecken kring ordet ”berättelser”. Barnens ”berättelser” är skrivna med kursiv stil och indragna stycken för att skilja ut dem tydligt i texten. När någon pratar i ”berättelserna” är orden återgivna i normal, icke kursiv stil. Varje avsnitt inleds med en presentation av den aktuella situationen och i vilken miljö den ägt rum. Därefter följer barnens ”berättelser” och en resonerande teorianslutning av ”berättelserna”. Det sista avsnittet i detta resultatkapitel är en sammanfattning av resultaten som de framträder för mig.

Jag har följt barnen i nio månader från april till december 2006. På nio månader hinner barnen bli nio månader äldre, vilket innebär att mot slutet av studien börjar ettåringarna närma sig tvåårsdagen. Vid varje ”berättelse” anger jag barnets ålder då situationen utspelade sig.

6.1 Kompisar

Kategorin Kompisar handlar om att barnen förhåller sig aktivt till och urskiljer varandra. De är medvetna om varandra, söker upp varandra, väntar på varandra och visar att de bryr sig om varandra.

6.1.1 Molly, Leo och fotografier

I förbindelserummet mellan hall och avdelningens övriga rum sitter färgglada cirklar i kartong, uppsatta i en rad. De innehåller fotografier på barnen, (ansiktsporträtt 10x12cm) och vid varje bild står namn och födelsedag angivet. På dörren in till avdelningen sitter inplastade foton av barnen i helfigur, cirka 40 centimeter långa. Tre situationer beskrivs nedan och följs av en kommentar.

Molly samspelar med barnen på fotografier

Klockan är drygt nio på morgonen. Molly sitter och bygger med duplo på golvet, stannar upp och tittar på porträtten. Hon ställer sig upp och går fram och tillbaka längs porträttraden. Hon pekar på korten, benämner barnen, petar lite på några, går fram och pussar på en av flickorna på korten. Sedan ser hon sig omkring och går fram till dörren där helfigursbilderna sitter uppsatta. Hon bläddrar bland dem, verkar leta efter någon. (Hennes egen bild sitter inte där just då). Pedagogerna säger till att det ska bli samling. Molly drar ut lite på tiden, fortsätter att plocka bland barnbilderna. Springer sedan in till lekrummet.

Molly (20 månader) ”berättar” om fotona på väggarna:

Ja, ja, ja. Där är bilderna. Jag tar och ställer mig upp så ser jag bättre. Där är Julia och Alice som jag brukar sitta bredvid. Och där borta är Nova. Hon har samma mamma och pappa som Alice. Nova säger ingenting men hon tittar väldigt bra. Wilmer, Tim och Max. Och där är min bild, hej Molly, Molly, Molly, Molly, två Molly. Hej Olivia och hej Oliver, jag kan peka på deras ansikten. Lite nära ögat, akta, akta. Här är Filip och här är Elliot. Där borta är Nova och där är Robin och Leo. De leker mest med varandra. Jag leker med Jasmin och med Nova förstås. Puss på Nova.

Men var är de andra bilderna nu då? De där stora och hela. Där är Robin, han sitter på dörren. Jag ska sätta fast honom bättre. Men jag då? Var är hela stora jag? Här är många barn men inte jag. Jag får gå och leta. Va? Ska vi ha samling? Jag kommer, jag ska bara leta lite efter Mollybilden. Ja, ja, jag kommer. (060824)

Leo samspelar med familjebilderna

Klockan är kvart i elva. Leo går ut i förbindelserummet, tittar in i tvättrummet, går vidare i korridoren mot köket. Han drar med högerhanden längs väggen där det sitter kartongark (cirka 40x55 cm) på låg höjd. Det finns en kartong för varje barn och på arken har föräldrarna satt upp bilder och skrivit namn på viktiga familjemedlemmar och saker som är viktiga för deras barn. Leo går fram till dörren mot köket, stannar upp vid Olivias och Elliots familjebilder, som hänger bredvid varandra på väggen. Leo tittar på bilderna, pekar, säger barnens/familjemedlemmarnas namn, vänder sig sedan om och döljer bilderna med sin egen rygg. Han glider längs väggen fram till de två arken som har bilder av honom själv och av hans bror Tim. Leo går tillbaks till Elliots bild och tittar. Han sparkar med sin strumpklädda fot på Olivias bild, vänder om och går fram till sin egen bild igen. Tittar upp på Oliver, som kommit ut i rummet och satt igång med att bygga duplo. Leo går fram till Oliver och börjar bygga.

Leo (21 månader) ”berättar” om familjebilderna:

Vad händer här då? Är det någon i köket? Får vi någon mat? Jag ska kika in i köket. Nehej, ingen där. Men titta, där är Olivia, och Elliot. Hej Olivia, hej Elliot. Där är Olivia, jag ser Olivia och jag ser hennes bror. Titta där är hennes mamma och hennes pappa. Och jag är också med, mina bilder är där borta. Oj, där är ju Elliot, jag ska klappa honom på kinden. Men inte Olivia, henne sparkar jag lite på. Jag ska gömma dom för de andra barnen. Jag ser er, och jag ser din mamma och din bror Olivia, där, jag pekar på dem. Nej, nu vill jag inte se er, jag gömmer er så ni försvinner. Nu är ni borta. Men där borta är jag och Tim. Vi har var sitt papper. Oj, vad jag var liten då, en liten baby. **Hej Pappa, hej Mamma.** Det här är mina. Det är min pappa, min mamma, ingen får se. Jag gömmer dem bakom ryggen. Där borta är Olivia och Elliot igen, jag går dit och gömmer dom. Jag vill inte se Elliot, jag är lite arg på Olivia. Jag sparkar på Olivia, och en gång till. Men det här är min bild, här är jag.

Oj, där sitter Oliver och leker med duplo, jag vill också bygga, jag ska bygga med Oliver. (061102)

Molly och kameran

Molly är inne i lilla rummet tillsammans med Jasmin. De har dockor, nappflaskor och en dockvagn. Från matrummet hörs ljud från några barn och Maria, som tar kort med en digitalkamera. En blixtnyser upp, en till. Molly stannar upp i leken, tittar mot matrummet varje gång en blixtnyser upp. Hon går ut ur det lilla rummet och fram till matrummet. När hon kommer dit har Maria redan fotograferat färdigt och lagt undan kameran. Molly pekar och ”pratar”, gör sammanhängande ljud med svensk språkmelodi, pekar bestämt på skåpet. Maria tar ner kameran igen och sjunker ner på knä. Molly, Theo och Leo samlas runt henne. Maria bläddrar igenom de kort hon tagit och visar barnen på kameraskärmen. För varje barn som visas säger Molly och Leo namnet. Det är flest kort på Theo, som är ny och inte har någon inplastad helfigursbild uppsatt ännu. Nova kommer fram till dem och de tittar tillsammans en gång till. Maria tar några bilder till och lägger sedan upp kameran i skåpet.

Molly (23 månader) ”berättar” om kameran:

Va? Vad var det? Jaså, Maria tar kort igen. Det var en blix. Och en till. Jag vill också vara med. Vem tar du kort på, Maria? Ta kort på mig. Jag vill se. Visa mig i kameran. Var är kameran. Har du lagt upp den redan? Däruppe i skåpet? Tag ned den, jag vill se. Tag ned den, den är ju däruppe. Där, jag pekar ju, förstår du inte? Jag vill att du tar bild på mig.

Ja, bra, Maria tar ner kameran, får jag se nu på bilderna. Jag ser, det är Theo. Theo. Leo. Nova. Bra, för han är ju så ny, han har ju ingen bild. Theo, Theo, hej Theo. Tag bild på mig nu, jag vill vara med i kameran. Så, får jag se på bilden nu. **Hej Molly, Molly.** (061102)

Kommentar:

Molly och Leo använder de uppsatta fotografierna för att benämna sina kamrater. Det är uppenbart att de känner igen dem och kan barnens namn. På avdelningen finns många barn och dessa ettåringar har förmågan att skilja på kamraterna. De är kompisar med olika utseende, namn och med olika familjer, där det finns olika mammor, pappor och syskon. Situationerna exemplifierar dubbel socialisation och komplementär socialisation (Sommer, 2005); i förskolans miljö finns många viktiga kompisar och samtidigt är familjen närvarande med hjälp av lättillgängliga fotografier. Fotografierna är placerade så att barnen lätt ser dem och de blir representanter för de barn de föreställer. Både Leo och Molly samspekar med bilderna med hjälp av blickar, de tar och pekar på dem. Leo döljer bilderna samt uttrycker även något som kan tolkas som negativt när han sparkar på Olivias familjebilder. Molly hör och ser ljud från ett annat rum som hon känner igen som att någon tar kort med blix. Hon går ut till pedagogen. Trots att kameran redan är undanstoppad gör hon med kroppsspråk förstärkt med ”tal” (det verbala självets inledning enligt Stern, 1991b) klart för pedagogen att hon ska ta ner kameran. Molly vill titta på de nytagna bilderna. Molly vill också vara med på en egen bild. Leo, Molly och

Theo skrattar och visar intresse, en närvaro och ett helhetligt engagemang som Stern (2005) benämner det nuvarande ögonblicket.

6.1.2 Robin väljer sina kompisar i leken

Robin hämtar kompisarnas skor

Efter samlingen ska barnen gå ut. Robin verkar ha en idé klar om att han vill leka med bilar tillsammans med Leo. För att få som han vill griper han handgripligen in i planeringen, hjälper till med påklädningen genom att hämta först Robins och sedan även Tims skor.

Robin (20 månader) ”berättar” om att få med sig Leo ut på gården:

Och när samlingen var slut då skulle vi gå ut, som vanligt. Och jag ville ju leka med Leo förstås. Fast då började Leo och Tim ta fram bilarna igen, de tänkte leka inne med bilarna och garaget. Men jag ville ju gå ut och Leo skulle följa med. Då kom jag på det, jag sprang ut i hallen och hämtade Leos skor. Sedan gick jag in i lekrummet igen och gav dem till Leo, så han skulle sätta på sig dom och komma med mig ut och leka. Men Leo satt med Tim och bilarna och han satte inte på sig skorna. Då sprang jag jättefort en gång till ut i hallen och hämtade Tims skor också. Då äntligen tror jag de förstod vad jag menade. I alla fall förstod Karin det för första gången sa hon: **Men Leo, ser du vad snäll Robin är, han har hämtat dina skor. Bra gjort, Robin.** Och när jag hade hämtat Tims skor sa Karin: **Bra, vad snäll du är Robin, har du hämtat Tims skor nu.** Och sedan gick vi ut och började leka. (061003)

Kommentar:

Robin är 19 månader. Han vill gärna leka med Leo ute på gården. Alla barnen ska gå ut men Robin vill leka just med Leo och han uppfattar att Leo inte är lika snabb med att vilja gå ut. Den stund då Robin får klart för sig att Leo inte vill samma sak som han själv utgör ett exempel på Sterns begrepp (2005) ett nuvarande ögonblick. En uppvällande känsla av att något håller på att gå fel. Robin gestaltar i berättelsen ovan ett subjektivt själv med en intersubjektiv förmåga till intoning mot Leos värld. Han finner en lösning, visar agens. Genom att springa

och hämta Leos skor gör Robin en insats för att Leo ska förstå vad han vill. Robin till och med hämtar Tims skor, kanske för att visa att barnen inte ska stanna inne och leka. Samförstånd kan uppnås utan att något blivit sagt (Stern, 1991b; Brodin & Hylander, 1997). Robin visar upp kompetenser som att orientera sig i rummet, komma ihåg hur Leos och Tims skor ser ut och var de finns. Han har en intention med sitt aktiva handlande.

Robin vill leka med bilar och med Leo

Barnen är ute på gården på förmiddagen och Robin, Leo, Tim och Oliver leker med bilarna. De tycker om att köra med dem upp och ner för backarna på gården. De tar lastbilarna och börjar köra med dem. Robin vill att alla ska köra upp och ner för backen. Leo blir lite intresserad av en vagn, men då drar Robin tillbaks honom till bilarna och bilkörandet fortsätter.

Robin (18 månader) ”berättar” om hur han får med sig sin kompis i leken:

När vi kom ut sprang jag fram till bilarna och tog en. Jag visade Leo en ledig bil, drog honom fram till bilen. Leo tog bilen. Sedan hade alla en bil, jag och Leo och Tim och så Oliver förstås. Oliver körde nerför backen och in i staketet. Han vände sig om och tittade på mig och då körde jag också nerför backen. Sedan tittade vi på Leo och då körde han med. Sedan sprang jag tillbaka upp till grinden igen. Jag vände mig om och tittade på Oliver och då kom han också tillbaks till grinden. Men sen släppte Leo bilen och tog en vagn i stället. Nej, nej, nej, jag ville ju att vi skulle köra med bilarna. Jag drog med mig Leo fram till en ledig bil och pekade: Dä!

Men han höll fortfarande på med vagnen. Då tog jag upp en bil och gav den till Leo. Jag gick uppför backen med min bil, vände mig om och tittade på Leo. Och då kommer han efter mig. Leo kör uppför backen med sin bil. Sedan körde vi upp och ner flera gånger. Det var jättekul. (060817)

Kommentar:

Den här situationen illustrerar flera av de kompetenser som Stern (1991b) beskriver i sin personlighetsteori. Barnen samspelar med hjälp av ögonen. De tittar på varandra och väntar in varandra i leken. Med blickarnas hjälp uppstår ett samförstånd om att vänta och att börja om leken igen. När Leo verkar vilja byta lek visar Robin lite mer handgripligt att han vill leka billeken med Leo genom att ge honom en bil. Intentionen understryks med tydlig verbalisering, en uppfordrande ettordsmening DÄR.

6.1.3 Barnen uppmärksammar och uppmärksammas

Leo hälsar på Oliver och hjälper Nova

Nova, Robin, Leo, Oliver och Tim är inne tillsammans med Gina och leker på förmiddagen. Oliver kom lite senare idag och föreslår genast att de ska klä ut sig med de vida färggranna kjolarna. Det har kommit nya utklädningskläder till avdelningen vilka används flitigt. Alla fem barnen sätter på sig kjolar, några med Ginas hjälp. Sedan springer de runt i en spring/snurr/danslek på den stora blå mattan. De blir så snurriga att de ramlar omkull och då stannar dansen upp. Nova är med ett tag men kryper sedan undan och tittar på. Pojkarna tar av sig sina kjolar. Efter en stund ser Leo henne och kommer fram till henne och hjälper henne att knäppa loss kardborrebandet och ta av kjolen.

Leo (21 månader) ”berättar” om glädjen över Oliver och Nova:

När Oliver kom blev jag så glad så jag gick fram och kramade honom. Länge. Vi satte på oss kjolarna och sprang omkring på blåa mattan. Vi springer fort fort fort och snurrar. Så ramlar någon och då ramlar alla på den. Och så skrattar vi. Nova kan inte springa så fort, hon gick undan och satte sig på mattan och tittade på oss och skrattade hon med. Hon satt länge där, fast vi hade slutat leka. Då gick jag fram till henne och så hjälpte jag henne av med kjolen. Hon är så liten, hon kan inte själv. Sedan gick vi till soffan där dom andra var, Tim, Robin och Oliver. Jag hjälpte Nova upp i

soffan och så klappade jag henne och pussade henne lite grand på kinden. Sedan klättrade jag också upp i soffan och så läste vi i böcker. (061103)

Kommentar:

Leo hälsar på Oliver med hela kroppen, han skrattar, kramar om honom länge. Det är ett exempel på ett nuvarande ögonblick (Stern, 2005). Hälsningsritualer är en återkommande toddlarlek och kan innehålla ovanligare beteenden än uthålliga kramar (Løkken, 2000). Efter hälsandet sätter barnen på sig de nya utklädningskjolarna. Det frasar så härligt med dom och barnen börjar springa efter varandra i en ring på blå mattan. De springer ända tills någon ramlar, och då ramlar alla i samma hög. De skrattar. Leken börjar om. Nova som är ny drar sig undan den allt vildare springleken och sätter sig på mattan och tittar på. När Leo uppmärksammar Nova och hjälper henne av med kjolen är det en handling som visar på förmåga till intoning och samförstånd (Stern, 2005) samt att Leo uppmärksammar Nova som individ och vän.

Många barn hälsar på Nova

Nova är ganska ny i förskolan, hon började för några veckor sedan. På förmiddagen går alla barnen ut på gården. Pedagogen Gina ansvarar för Nova och hjälper henne att hitta en hink och en spade. Nova sitter och öser och bankar, tittar sig omkring. Flera andra barn kommer fram till henne och hälsar.

Nova (16 månader) ”berättar” om när Elliot och Olivia hälsar på henne:

Idag gick jag ut med Gina på gården, vi gick till sandlådan. Jag tog en spade och en kopp och började gräva lite. Jag öste sand i koppen och bankade hårt med spaden, Bank, bank, bank. Sen kom flera barn fram och hälsade och pratade med mig. Elliot kom fram och sa: God morgon Nova! och

sedan klappade han mig på kinden. Då gav jag honom min mössa och det blev så tokigt när han försökte sätta på sig den, för den var för liten. Elliot lutade sig fram och satte på mig den igen, och så sa han: **Hej Nova, komma dagis**. Jag fick en klapp till och sedan gick Elliot iväg.

Lite senare kom Olivia fram till mig. Hon gav mig en bandyklubba och en vit boll. Här, sa hon. **Hej du, jag leker med Nova**. Hon öste lite sand, jag grävde lite grand. Sedan kom Oliver också fram till mig. Han ville ha bollen, men jag ville också ha den. Då sa Olivia: **Jag leker med Nova, inte spela boll nu**. (060922)

Kommentar:

Nova sitter strategiskt placerad i sandlådan. Hon ser vad de andra barnen gör utan att riskera att bli pååkt eller påsprungen. Hon är liten och populär bland tvååringarna. Elliot och Olivia tar sig tid att komma fram och hälsa, uppmärksamma Nova och visa att de vill vara med henne. Det finns flera nuvarande ögonblick (Stern, 2005) i dessa möten. Det nuvarande ögonblicket är ett oavbrutet nu, den minsta totala tidsenhet som innefattar och grupperar mycket små perceptioner, som har betydelse inom en relations kontext. De erfarenheter Nova gör under dessa ögonblick skapar upplevelser av att vara sedd och omtyckt, en som har vänner i förskolan.

Nova och Leo hälsar på Alice

Det är förmiddag och Nova, Robin, Leo och Theo är inne och leker. De andra barnen är ute på gården. Man kan se dem genom fönstret och de kan också gå in bakom buskarna och titta in genom fönstret och se vad som pågår där inne. Novas syster Alice gör just så.

Nova (18 månader) ”berättar” om när hon såg sin syster:

Idag när vi lekte i lilla rummet såg jag Alice, min syster, genom fönstret. Alice var ute på gården och jag var inne. Jag gick fram till fönstret, Leo kom också dit. Leo, han dunkade på fönstret och sa: Hej, hej, nej. Alice hörde det och tittade på oss och skrattade. Då pekade jag på henne på fönstret och då var Alice jättenära fönstret. Hon log och skrattade. Det var så kul att se henne, jag skrattade också. Jag såg på Leo, han tyckte också att det

var kul. Han knackade på fönstret. Alice och han pratade med varandra genom fönstret och skrattade lite. Sen gick jag därifrån. (061116)

Kommentar:

Novas storasyster Alice har tidigare gått på den här avdelningen, men bytte till en annan avdelning ungefär samtidigt som Nova började. När Nova är inne och leker får hon syn på Alice genom fönstret. Hon blir glad, Leo kommer också fram och visar sin glädje. Bankandet på fönstret och den ordlösa kommunikationen visar en medvetenhet om att Alice är speciell för Nova men även att Leo känner Alice. Den här kontakten utspelades och upprepades flera gånger under hösten på barnens egna initiativ. Den påminner om en hälsningsritual och visar på en förmåga hos barnen att komma ihåg vilka som hör ihop som syskon eller som särskilda vänner.

Theo får sällskap av Max

Det är novemberförmiddag och barnen är ute på gården. Theo, som bara varit en och en halv månad i förskolan går runt på gården och prövar på saker och platser. Han stannar upp vid lekhuset där det finns en väggfast smal bänk. Theo kan komma upp och gå ner men inte sätta sig på bänken. Han håller på med detta, upp och ner och att försöka rida runt och sätta sig i femton minuter. Max kommer fram och hälsar på Theo och de startar en lek tillsammans.

Theo (18 månader) ”berättar” om när Max kom fram och lekte med honom:

Idag när vi var ute på gården gick jag till det lilla huset. Jag klättrade upp och ner, upp och ner på bänken vid huset. Man kan klättra där och man kan sätta sig på bänken, fast det är lite smalt. Det var väldigt svårt att sätta sig faktiskt, fast jag kunde till slut. Men det var lättare att stå. Och så kan man titta in genom fönstret i huset.

Jag var där och klättrade och då kom Max fram till mig. Han tittade på mig, sedan gick han fram till mig och klättrade upp han också. Max skrattade och jag skrattade. Max klättrade ner. Jag stampade med foten på bänken och då stampade Max med foten i marken. Max stampade flera gånger jätte hårt. Och jag stampade med foten på bänken. Vi stampade och det lät jättemycket. Oj vad vi skrattade. Det var roligt. (061130)

Kommentar:

Theo är upptagen av att erövra gården, nykomling som han är. Att titta ut och in i lekhuset är roligt, att försöka klättra upp på bänken likaså. Men när Max kommer och gör samma sak, förvandlas klättrandet till en samlek och Theo skrattar högt av glädje. Max och Theo stampar med fötterna, det låter och samleken känns igenom hela kroppen. Max är 15 månader äldre än Theo men visar i den här leken en omtanke om den nyaste pojken, sin nya kompis. Barn är barns glädje, skriver Michélsen (2004).

Jasmin hjälper Nova

Jasmin och Nova är i lilla rummet. Nova sitter i soffan, hon har en träsked i ena handen och en kopp i den andra. Jasmin sitter på golvet och leker med några smådockor. Hon har en ryggsäck och drar i blixtlåset på fickan och stoppar ner tre dockor i den. Jasmin stänger blixtlåset. Leken upprepas några gånger. Nova går ner från soffan och fram till spisen. Jasmin går fram till Nova och ser att blixtlåset på hennes tröja är öppet. Hon drar lite i det, försöker stänga. Nova står still och låter Jasmin hjälpa henne med blixtlåset.

Jasmin (24 månader) ”berättar” om när hon hjälpte Nova med blixtlåset:

Jag tycker om blixtlås. Det finns nästan alltid blixtlås på ryggsäckar. Idag la jag ner dockor i min ryggsäck, i en liten ficka som har ett blixtlås. Det går bra, man måste hålla hårt och dra hårt, men plötsligt går det att öppna och stänga blixtlåset. Nova har en tröja med blixtlås. Idag när vi var i lilla rummet såg jag att Nova inte hade stängt sitt blixtlås. Jag gick fram till henne och hjälpte henne. Det var lite svårt. Men Nova stod stilla och till slut kunde jag dra upp blixtlåset. (061117)

Kommentar:

Jasmin är upptagen i en favoritlek med dockor till vilket hör att utveckla kompetensen att ta av och på kläder, att knäppa knappar och att dra upp blixtlås. Hon lägger märke till att Novas tröja har ett blixtlås och att det är neddraget. Jasmin tycker att blixtlåset ska vara stängt och går fram och drar upp det. Jasmin uttrycker en omsorgskompetens (Steinsholt, 2004) där omsorgen ges på ett sådant sätt att den som tar emot omsorgen också själv så småningom ska kunna ge omsorg.

6.2 Gemensam lek

Kategorin Gemensam lek handlar om barnens lekar. Oftast leker flera barn tillsammans men i några situationer leker barnen till synes egna lekar, men samtidigt och i samma rum. Samtidigt följer de varandra och samspekar med de andra barnen. Lekarna är återkommande och verkar uppstå på initiativ från något barn eller med inspiration i miljö och material. Ibland pågår leken med flera deltagare där barnen går iväg och återvänder till den pågående leken. Leken fortgår genom att det alltid är några barn som för tillfället håller på med den.

6.2.1 Att dela på leksakerna

Leo och Oliver byter leksak

Barnen är ute på gården och leker, klockan är tio. Det finns många leksaker framme på gården och barn från flera avdelningar. Leo leker med lite olika saker och det uppstår lite dragkamp om leksakerna mellan honom, Oliver och Robin.

Leo (18 månader) ”berättar” om att dela på leksakerna:

Idag när vi var ute och lekte med bilarna på gården såg jag en vagn som jag ville köra med. Men just när jag skulle köra iväg med den så kom Oliver fram och ville ha vagnen. Jag släppte vagnen och tog upp bilen igen i stället. Oliver körde iväg med vagnen. Jag tittade på honom och bestämde mig för att gå efter honom. Jag gick fram till Oliver och släppte min lastbil. Jag tittade på Oliver och då släppte han vagnen. Han förstod att jag ville ha den! Jag tog vagnen och då tog Oliver upp min bil och började köra med den. Han körde ner till staketet. Jag tog vagnen och körde efter. (060815)

Kommentar:

Barnen leker en vanlig lek, att köra med lastbilarna upp och ner för backen. Det är också vanligt att ett eller flera barn kör omkring med en vagn eller en skottkärra och lastar i och ur saker i dem. När Oliver, som är nästan ett år äldre än Leo, kommer fram och vill ha vagnen släpper Leo den först, men sedan tar han sin lastbil och går efter Oliver. De tittar på varandra intensivt, och Oliver verkar förstå att Leo vill ha vagnen. Oliver släpper vagnen till Leo; Leo släpper sin lastbil. Oliver tar upp bilen och kör iväg med den, Leo tar lastbilen och följer efter. Johansson (1999) och Michélsen (2004) redovisar båda att små barn verkar ge vika för lite större barn. I den här situationen gör Leo först det, men sedan tar han förnyad kontakt med Oliver och erbjuder honom en bil i stället. Genom ordlös kommunikation verkar samförstånd uppnås. Pojkarna kommer överens, de byter leksaker och leken fortsätter. Situationen kan illustrera det Sommer (1997) avser med begreppet samvarokompetens.

Leo i dragkamp om leksaker med Oliver och Robin

Leo (18 månader) ”berättar” mer om att dela på leksakerna:

Sedan såg jag en skottkärra och började köra med den. Men då kom Robin fram och ville ha skottkärran. Han tog den från mig. Jag protesterade och sa: Nää. Robin ville ha både bilen och skottkärran. Han försökte lasta bilen i skottkärran, men sedan släppte han och gav mig skottkärran. Robin tog sin bil och körde iväg en bit. Fast han hade visst svårt för att bestämma sig för han vände sig om och tittade på mig. Så plötsligt bara släppte han sin bil och kom fram till mig och tog skottkärran igen. Och då kom Oliver och passade på och tog Robins bil. Oliver satte sig på bilen och bara tittade på Robin. Och sånt tycker ju inte Robin om, att någon tar hans bil, så han släppte skottkärran och gick fram till Oliver och tog tillbaks sin bil. Och jag tog skottkärran och körde iväg efter Robin. (060815)

Kommentar:

Robin och Leo är lika gamla och goda vänner. Men när Robin tar skottkärran från Leo protesterar Leo kraftigt, med kroppsspråk förstärkt med tal: Nää. Robin har en idé om att hans lastbil ska åka i skottkärran, men när han inte lyckas med det ger han tillbaks skottkärran till Leo. Robin visar i handling att han förstår att Leo vill ha skottkärran, en handling som bygger på en förmåga till intoning (Stern, 1991b).

Men skottkärran lockar fortfarande och Robin gör ett nytt försök. Han släpper sin bil och tar åter skottkärran från Leo. Då träder Oliver in på arenan och tar Robins bil. Leo tittar intresserat på. Han vet att Robin inte har lämnat sin bil även om den ser övergiven eller ledig ut. Dragkamp eller maktkamp om leksaker är återkommande anledningar till konflikter bland småbarn (Johansson, 1999; Månsson, 2000; Michélsen, 2004). Robin älskar ”sin” lastbil och leker oftast med den när de är ute på gården. Robin, har inga problem med att ta tillbaks sin bil från den ett år äldre Oliver, Oliver lämnar ifrån sig den på en gång. Att Oliver lämnar ifrån sig bilen utan protester kan tyda på att han är medveten om Robins lastbilsintresse och accepterar att Robin har rätt

till bilen. Den betydligt större Oliver utnyttjar inte sin storlek för att få som han vill, vilket annars förekommer i förskolan (Löfdahl, 2007). Kanske backar Oliver eftersom det gäller Robin, som tydligt tar för sig det han vill ha och även kan vara lite burdus och hårdhänt.

6.2.2 Nova och Jasmin leker i hemvrån

Det lilla rummet på avdelningen är inrett som en hemvrå under större delen av året. Pedagogerna satsar på det lilla rummet och tillför successivt möbler och leksaker. Barnen tycker om att leka i det lilla rummet. Ofta sitter en pedagog med därinne, men ettåringarna leker också själva där långa och återkommande stunder under en förmiddag. Ibland går barnen iväg på en utflykt i de andra rummen, kanske stannar de en stund och leker där, men sedan kan de återvända till det lilla rummet och återuppta leken igen.

Nova utforskar hemvrån

I den här situationen har Nova och Jasmin börjat leka med köksutrustningen, understödda av Gina, som sitter på en stol vid bordet. Ginas stöd handlar om att bli serverad mat och dryck. Hon tackar för sakerna och benämner dem. Nova har en favoritleksak, en tolv centimeter lång träsked som hon brukar leta upp och därefter bära med sig i sina lekar. Ofta har hon en kopp eller mugg i den andra handen och hon rör ibland med skeden i koppen. Idag sorterar hon bland tallrikarna, serverar lite mat med hjälp av plastleksaker. Jasmin hämtar i flera varv koppar från hyllan och radar upp dem på bordet. Sedan plockar hon i och ur små dockor i kopparna. Nova tittar intresserat på Jasmins plockande. Jasmin hämtar lite dockkläder och klär av och på dockorna, delvis med hjälp från Gina. Nova går till husgerådshyllan och tar en hög med fem små djupa tallrikar. Hon går ut i lekrummet med sin

tallrikshög, håller fortfarande även skeden i handen. Jasmin går också ut i rummet med en docka. Nova går fram till en docka som ligger på golvet. Hon tappar alla burkarna, men plockar upp alla i en hög igen. Hon tittar på Jasmin som leker med sin docka och på Max och Oliver som klätt ut sig till poliser. Nova går runt lite grand, bär på skeden och tallrikshögen. Hon går fram till Jasmin och börjar mata Jasmins docka med träskeden.

Nova (18 månader) ”berättar” om träskeden, tallrikarna och dockorna:

Jasmin och jag gick in i lilla rummet. Vi tycker om att leka där. Jag hittade min favoritsked. Jag blir så glad när jag hittar den i hyllan. Och en kopp också, så kan man laga lite mat, röra i koppen och så. Gina kom också in i rummet och satte sig vid bordet. Jag tycker om skeden och Jasmin hon tycker om de små dockorna. Idag la hon dom i koppar, i och ur hela tiden. Jag serverade lite paprika och ett ägg till Gina, och lite kaffe i en kopp. Gina sa: **Tack. Vilket gott kaffe, och en paprika med. Tack.**

Sedan gick jag till hyllan och plockade ihop många tallrikar i en hög. Jag gick ut i lekrummet och tittade lite på vad Max och Oliver gjorde. Då såg jag en docka på golvet. När jag skulle ta upp den tappade jag tallrikarna. Det var lite svårt att samla ihop alla tallrikarna igen, och jag tappade dem flera gånger. Till slut tog jag bara skeden och tallrikshögen och gick till Jasmin. Hon satt på golvet med en stor docka. Jag tittade på Jasmin och sedan hjälpte jag henne och matade dockan. Jag tror att dockan var hungrig, för Jasmin tittade på mig och nickade och skrattade. Sen gick jag in i lilla rummet igen, där Gina var. Jag bjöd henne på lite kaffe. (061117)

Kommentar:

Nova och Jasmin tar nästan varje dag initiativ till att gå in i lilla rummet och leka med sakerna där. Nova har en favoritsked som hon alltid letar upp. Jasmin brukar plocka fram de små dockorna och hålla på med dem på olika sätt. Den här ritualen har utvecklats till att bli en del av barnkulturen på avdelningen (Løkken, 2004). När Nova har hittat ”sin” träsked kan hon antingen laga lite mat eller med skeden i handen göra små lovar till andra rum på avdelningen. Hon tar kontakt med andra barn och med pedagogerna, gärna med hjälp av sin träsked och

en kopp. Bjuder på mat, bjuder på dryck. Både barn och vuxna lyser upp och tackar. Jasmin har sina dockor som hon klär av och på, som hon bäddar i och ur filter och täcken. Nova och Jasmin ger och tar saker åt varandra i leken. När Nova kommer fram och matar Jasmindockan ser det ut som en tillitsfull vardagsrutin. Jag kan nästan höra Jasmin säga: Tack, Nova, för att du hjälper mig med min docka. Men Jasmin talar ännu så länge bara i enstaka ord och uttrycker sig hellre i lekens form (Lindqvist, 1997). Nova och Jasmin håller på med sin lek, sina lekar, och samtidigt är de medvetna om att Max och Oliver också är inne och leker. Flickorna går små svängar och tittar på vad som sker på avdelningen, för att sedan återgå till sin lek i lilla rummet. Michélsen (2004) beskriver liknande korta men återkommande samspel.

6.2.3 Molly och Theo leker med bollar

Theo är ganska ny på avdelningen. Idag är han inne och leker på förmiddagen tillsammans med Molly, Leo, Nova, Jasmin och Maria. Han går runt på avdelningen, nynnlar och låter, stannar upp lite här och där, provar lite olika saker. I förbindelserummet står en hink med bollar och det finns ett tregrenat rör fastsatt på väggen där man kan stoppa i bollarna. Molly går fram till Theo och visar honom hur man kan leka. Hon hjälper honom när han får problem. Leo och Maria sitter på matan i förbindelserummet och bygger med duplo.

Theo (17 månader) ”berättar” om de gula bollarna:

Och vet du, dom har bollar här. Idag visade Molly mig en hink där det fanns en massa gula bollar. Och så fanns det rör som man kunde stoppa bollarna i. Och sen kom bollarna ut igen och ramlade ner på golvet. Det var jättekul, både Molly och jag la bollar i röret och tittade på dom när dom kom ut. Ibland ramlade dom ner i hinken, ibland rullade dom iväg. Vi skrattade. Men man fick inte ta för många bollar på en gång, då fastnade dom. Ibland rullade bollarna iväg långt bort på golvet och jag fick gå och hämta dom. Två rullade iväg under grinden. Jag såg dom men jag kunde inte få tag i dom. Då kom Molly fram och tittade på mig. Hon såg bollarna på andra sidan grinden. Hon la sig på magen och sträckte in armen och petade tillbaks en boll. Hon tog upp den och då ville jag ha den. Men då sa Molly högt: **Nä, eeeh, nääe.** Och så tog hon bollen och gick iväg. Jag blev lite ledsen, jag tittade på Molly och gick efter henne, för jag ville ju ha bollen. Men sedan hittade jag en boll på golvet som jag tog upp. Då vände sig Molly om och såg på mig och gick fram till mig och sträckte fram handen med bollen. Men jag hade ju redan bollar då så jag behövde inte Mollys bollar. (061102)

Kommentar:

Efter bara några veckor i förskolan strosar Theo nöjd omkring. Han nynnar och prövar allt han ser. Theo utövar agens, han tar initiativ och tar för sig utan att be om lov eller hjälp. Idag ser han hinken med gula bollar, men han har inte riktigt lagt märke till rören. Molly uppmärksammar Theo och går fram till honom och visar vad man kan göra med bollarna. Molly visar därmed en förmåga till inlevelse i Theos värld och även hon visar exempel på agens, när hon går fram till Theo och visar honom en ny lek. Molly har roligt när de leker tillsammans, något som Michélsen (2004) benämner kompetensglädje. Molly leker en stund med Theo, sedan går hon till Leo och Maria och bygger med dem. Men hon behåller uppsikt över vad Theo gör och när han får problem med att bollarna rullat iväg under grinden kommer Molly fram och hjälper honom att få tag i bollarna igen. Det visar på stor frihet och tillit från pedagogernas sida att Theo leker så frimodigt och att Molly anser att hon ska hjälpa Theo när han får problem. I leken finns

rikliga möjligheter för barnen att ta bestämma och ta ansvar (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). När Molly går iväg med bollen, i stället för att ge den till Theo, tittar hon på Maria som sitter på golvet. Därefter vänder hon tillbaks och sträcker bollen till Theo. Det kan ses som ett exempel på att det subjektiva självet (Stern, 1991b) utvecklats och att en blick mellan pedagogen Maria och Molly kan bekräfta ett samförstånd, som påminner Molly om att hon kan vara ett sådant barn som hjälper de små, nya barnen på avdelningen.

6.2.4 Barnen rider på plasthästar

I lekrummet finns sex ganska stora hästar (mankhöjd cirka 30 centimeter) gjorda av uppblåst mjukplast. Barnen leker mycket med hästarna, de mindre släpar på dem, använder dem som pallar för att kunna nå högre och för att kunna se ut genom fönstren. Så småningom lär de sig att grensla, att sitta upp på hästen och själva ritten sker genom att de hoppar jämfota och studsar framåt på hästen, som fungerar nästan som en stor studsboll.

Ettåringarna ”rider” på hästarna

Idag har barnen bett Mona om att hon ska sätta på musik och de största barnen tar var sin häst och hopprider runt i cirkel på den blå mattan. De hoppar, skrattar och ramlar omkull. När någon ramlar, ramlar alla. Sedan börjar leken om igen. När det blir paus i musiken stannar ridandet upp och när nästa låt börjar tjuvar barnen av glädje och börjar hopprida igen. Efter ett tag går tvååringarna ut på gården och kvar inne är Robin, Leo, Jasmin och Nova.

Robin fortsätter hopprida, men Leo kan inte riktigt konsten att rida. Han kan gränsla hästen och sätta sig på den, men han får ingen riktig kraft i hoppandet. Han tar en ledig häst och tränar och tränar, hoppar på stället, men kommer inte framåt. När Robin passerar för fort och

för ofta kliver Leo av sin häst, tar tag i öronen och drar den springande några varv på mattan. Nova kan inte sätta sig på hästen ännu. När tvååringarna gått ut tar Nova en häst, håller i den, lägger den ner och sätter sig på den. Hon tittar på Leo och Robin.

Robin (22 månader) ”berättar” om ridning:

Idag fick jag tag i min favorithäst, jag satte mig på den och red iväg. Olivia, Elliot, Oliver, Tim och Max var också med och red. Vi red runt, runt, runt på mattan. Sen ramlade jag och då ramlade dom andra också. Elliot och Olivia gick till Mona och sa att vi ville ha musik, den där hoppmusiken som passar så bra när man rider. De fick tjata lite men sedan satte hon på musiken. Det är jätteskoj att hoppa och rida till hoppmusiken. Vi red fortare och fortare och vi ramlade och började om.

När dom andra gick ut tog Leo en häst och Nova också. Leo tycker också om att rida men han rider inte lika fort som jag. Jag rider fort, fort förbi honom och han kommer efter mig. Ibland drar han sin häst och ibland hoppar han. Nova kan inte rida alls. Men jag tror hon tycker om hästar, för hon tar en och sätter sig på den när den ligger ner. Jag kan rida jättesnabbt jag. (061116)

Kommentar:

Ettåringarna får inspiration av tvååringarna. I den här situationen, som beskriver en vanligt förekommande lek, deltar både ett- och tvååringar. Oftast leker många barn tillsammans men de mindre barnen klarar inte alltid att göra samma saker som de något äldre. Till barnkulturen på avdelningen bidrar den stora runda blå mattan. Den inspirerar till springa-runt-lekar, till att rida på hästarna, och till att ramla på varandra och på lekredskap i en tumlande gemensam lek. Att leka med hela kroppen, att leka med redskap och att vara många tillsammans kännetecknar toddlares lek (Løkken, 2000). Rörelseglädje och glada skratt är en av de vanligast förekommande samspelssituationerna på småbarnsavdelningar, enligt Michélsen (2004).

6.3 Att hålla på med det man vill

I kategorin Att hålla på med det man vill finns meningsbärande enheter där (oftast) ett barn riktar sin uppmärksamhet mot något fenomen, väljer en lek eller en aktivitet och fortsätter eller återvänder till denna flera gånger, ibland återkommande under flera dagar. Det handlar om att hålla fast vid en speciell leksak, att träna sig på att bemästra något och att göra/pröva samma ska vid flera tillfällen. Dessa egna projekt pågår mitt i den vanliga verksamheten och de andra pågående lekarna. Barnen stör inte varandra i dessa utforskande pågående situationer. Men de kan hämta inspiration och prövar själva senare något liknande.

6.3.1 Theo lär känna sin förskola

I oktober månad börjar Theo på avdelningen, 16 månader gammal. Några veckor senare är Theo inne på förmiddagen och leker tillsammans med Molly, Nova, Jasmin, Leo och Maria. Theo har aldrig varit med under videofilmningen i förskolan tidigare.

Theo utforskar avdelningen:

Theo väljer ut lekrummet där det finns några stora kartonger på golvet, en juniorsäng och två små docksängar, utklädningskläder och väskor. Han går runt mellan dessa leksaker, han nynnar och pladdrar enstaviga ljud med en glad grundton. Han vänder sig till de människor han stöter på, inklusive forskaren, han lockas av leksaker och kamrater och han riktar sin uppmärksamhet mot olika föremål och skeenden.

Theo (17 månader) ”berättar” om hur han lär känna sina kamrater och förskola:

Åh, en kartong. Nova kryper in i den, jag provar också att krypa in i kartongen. **Aha ha ha, aha ha ha.** Och där är den lilla sängen, jag kryper upp i den och lägger mig en stund. Upp och ner, **Aha ha ha, aha ha ha.** Upp igen och ner igen. Titta, där ligger en väska, den ska jag ha. Oj, den var lätt. **Aha ha ha, aha ha ha.** Jag går tillbaks och klättrar upp i sängen igen. Gungeligung, gungeligung, jag åker med sängen. **Aha ha ha, aha ha ha.** Där sitter en tant med en filmkamera. Jag går till henne och ger henne väskan. **Tack,** sa hon. **Aha ha ha, aha ha ha.** Jag tar med mig den där dockan upp i sängen. Åhej, såja, nu är vi uppe i sängen. **Aha ha ha, aha ha ha.** Jag trivs i den här sängen, den är lagom stor. Jag kan klättra ner själv. Och upp igen. **Aha ha ha, aha ha ha.** Titta, där är den där lådan på golvet. Jag ska pröva att krypa in i den igen. Jaha, det gick bra, den passar också mig, den är lagom för mig. **Aha ha ha, aha ha ha.** Där är en annan låda, jag ska pröva att krypa in i den också. Ojdå, det gick inte att krypa in, men jag kan sätta mig i den, sådär. **Aha ha ha, aha ha ha.** Men ojdå, jag kommer inte upp, jag sitter fast. **Eeeeh, eeeh.** Vad bra, den där tanten hjälpte mig att komma loss. Å, bollar, dom vill jag ha. Jag kastar iväg dom och springer efter. Titta, Nova vill också ha en boll. **Aha ha ha, aha ha ha.** (061102)

Kommentar:

Theo befinner sig i ett lekrum i förskolan, bland lekande barn. Han uppfattar de andra människorna i rummet och verkar trivas. Situationen präglas av en positiv samvaro och ett ordlöst relaterande (Brodin & Hylander, 1997). Stämningen förstärks av Theos nynnande, som återkommer med jämna mellanrum. De andra barnen tittar på honom, blir påmind om honom genom nynnandet, men de låter också Theo vara ifred. Alla verkar påverkas av stämningen, som exemplifierar affektintoning och annan-centrerad delaktighet (Stern 1991b, 2005). Theos sysselsättning kan betraktas som utforskande lek, där lekredskap och leksaker blir inspirationskällor för honom under förmiddagen. Theo håller på med sitt mitt ibland all annan pågående verksamhet. Han tar egna initiativ och samtidigt är han medveten om de andra barnen och mig. Han är med om att skapa en positiv stämning i rummet. Han är samvarokompetent (Sommer, 1997).

6.3.2 Robin lär sig åka på lastbilen

I augusti är barnen mycket ute på gården. Robin är väldigt förtjust i lastbilarna och väljer att leka med dem varje dag, även om han också leker med sand, bollar, gungar, åker rutschkana och går runt på gården. De stora barnen, fyra- och femåringarna, tycker också om lastbilarna. De lyfter på flaken och sätter sig på underredet och kan på så sätt åka nerför backarna på gården. Robin tittar mycket på dem. Han följer efter Oliver, som är ett år äldre. De leker med bilarna varje dag och Robin tränar själv också. Han tränar, ramlar många gånger och tränar igen. De kör också med bilarna i gången mellan buskarna och huset, på plan mark. Då går det bättre för Robin. Han kan köra hela sträckan utan att ramla. Efter några veckor har han lärt sig att lyfta upp flaket och sätta sig på bilens underrede och åka som de stora barnen.

Robin (18 månader) ”berättar” om sin lastbil:

Jag ska köra med bilen. Jag håller i flaket och springer. Jag kör. Men det är svårt. Jag håller i flaket och drar bilen, men då går det så långsamt. Man kan hålla i flaket i stället och springa bakom bilen. Ibland ramlar jag. Jag kan köra upp för backen, men när jag kör ner för backen ramlar jag. Oliver kan köra nerför backen. Jag har sett honom köra ner flera gånger. Och de stora killarna kan också köra ner, men dom sitter på bilarna och åker ner. Fast de har större bilar. Jag ska gå och se om jag kan hitta en sån där stor lastbil, som dom har.

Ja, det fanns. Nu har jag både en stor och en liten lastbil. Jag drar upp dom för backen. Titta, man kan köra med båda bilarna. Men det räcker med den stora, fast den är tung. Jag håller i flaket och drar den i stället. (060817)

Hej, där är Oliver! Han har också en stor lastbil som han kör med. **Hej, Oliver, Brrmm.** Jag följer efter dig med min bil. Åh, kan du sitta och åka på din bil! Jag kan också köra uppför backen, men jag brukar köra nerför också, för jag kan inte sitta på bilen. Hoppsan, där ramlade jag visst. Hej, Oliver, bra, det var kul, en gång till. Vänta på mig, jag ramlade igen. (060817, lite senare)

Kom Oliver, vi kan köra här bakom buskarna. Det går fortare och jag ramlar inte när jag kör här bakom buskarna. Och sen tillbaks på asfalten, men det är svårare. Jag ramlar hela tiden när jag kör på asfalten. Oliver, ser du dom där stora killarna, vad fort dom åker! Dom är jätteduktiga. Det ser jätteroligt ut. Fast jag kan köra bra inne i buskarna. Kom vi tar ett varv till. Man kan hålla i flaket och gå uppför backen. Det går också bra. Nu kör vi ner Oliver. Du först och här kommer jag. Å, det går ju jättebra. Hoppsan jag glömde bromsa så vi krockade. Gjorde det ont? Jag hämtar närmaste fröken. Hon kan borsta rent dig. Kom igen, en gång till. Vi kör upp och ner tillsammans, många gånger. (060817, lite senare)

Ja, vad bra, det finns en ledig bil i förrådet. Nu ska jag försöka åka ner. Först kör jag upp till grinden. Sedan lyfter jag på flaket och sätter mig ner. Ja, det gick, jag kan sitta på bilen. Och nu ska jag åka ner och det gick bra. Jag provar i branta backen vid stora grinden också. Ja, vad fort det går, jättefort. Hahaha. Jag kan åka med bilen. Jag kan, jag kan, jag kan. (060922)

Kommentar:

Robins stora livsprojekt i början av hösten är att lära sig köra och åka med lastbilarna. Barn håller ofta på med något särskilt projekt, som de är intresserade av att lära sig (Pramling, 1993). Han använder alla tillfällen. Han följer efter Oliver, som redan kan och han står långa stunder och tittar på de stora barnen som också kan. Han blir väldigt förtjust när de åker fort nerför backarna. Och han tränar. Trots att han ramlar väldigt många gånger så gråter han inte. Entusiasmen tar överhanden. Robin använder ljud och några ord när han kommunicerar med sin vän Leo, ett tecken på att det verbala självet (Stern, 1991b) håller på att växa fram. Lindahl (1996) beskriver att barnen ofta står och tittar på andra barn, som att de observerar dem medvetet. De provar många gånger. Sedan går de undan eller tar en paus för att nästa gång kanske plötsligt ha lärt sig någon ny färdighet, ungefär som Robin gör. Robin ser också till att det kommer en pedagog och tröstar Oliver när de har krockat. Johansson (1999) beskriver att barn bryr sig om när kamraterna har gjort sig illa och även går och hämtar en vuxen i sådana situationer.

6.3.3 Leo sätter ihop duplotåg

I matrummet finns en hörna bakom soffan där det står två backar fulla med duploklossar och duplotåg. Molly, Max, Elliot och Leo sitter där tillsammans på eftermiddagen efter mellanmålet och bygger. Leo tar två duplotåg, en i varje hand, och kör med dem. Han tittar på Max och Elliot, som bygger hop vagnarna till långa tåg. Leo försöker få ihop sina två vagnar, men det lyckas inte. Tim kommer fram och sätter sig bredvid Leo, som ger honom en vagn. Tim sätter fast vagnen på Max tåg. Leo letar efter nya vagnar och försöker få dem att haka i varandra.

Leo (20 månader) ”berättar” om sina försök att bygga ett duplotåg:

Vi var många som satt och byggde. Max och Elliot hade jättelånga tåg. Jag tog två vagnar och försökte sätta ihop dom, men det gick inte. Jag tittade jättenoga på hur dom där krokarna såg ut, men jag kunde i alla fall inte. Jag undrar hur Max gör. Å, vad bra, där kom Tim. Här Tim, ta min vagn och visa mig hur man sätter ihop dom. Nej, inte på Max tåg, jag vill ha ett eget tåg. Varför går du? Kan du inte hjälpa mig? Jag ska titta en gång till hur krokarna ser ut och försöka sätta ihop dom. Sådär ja, nu går det nog. Nej, inte den här gången heller. Vad bra, nu har Max och Elliot gått. Då kan jag köra med deras tåg. Det är så jättelångt. Men jag vill bygga också. Hur var det nu man gjorde? Jag tar en vagn i varje hand och slår ihop dom.
Näe. Jag tar en vagn i varje hand och bonkar och snurrar lite med dom.
Näe. Äsch, jag kör med Max tåg i stället. (061003)

Kommentar:

Leo har lust att köra med tåget och för att kunna göra det måste han bygga ihop vagnarna, vilket han inte kan. Han tittar på de andra barnen, hur de bygger. Han studerar vagnarna väldigt nära och koncentrerat flera gånger. Han sitter i en egen liten bubbla bland de andra barnen och tittar på sina två vagnar och försöker få ihop dom. Lindahl (1996) beskriver att erfارande som leder till nya insikter hos barnen ofta föregås av en paus, att barnen går undan, för att sedan återkomma och då plötsligt klara av det hon/han tränat på. Leo ber sin bror Tim

om hjälp genom att sträcka en vagn till honom. Men Tim sätter vagnen på Max tåg. Leo börjar om igen, studerar vagnarna, tittar på hur de andra gör. Prövar om och om igen. Leo visar intentionalitet och förmåga till fokusering (Stern, 1991b). Han ger inte upp i första taget utan är ihärdig i sina försök.

6.4 Sammanfattande kommentar

Analysen av mitt material har utmynnat i 138 meningsbärande enheter, ur vilka tre kategorier, Kompisar, Gemensam lek och Att hålla på med det man vill, trätt fram. I en fenomenologisk studie är det angeläget att resultaten ligger nära beskrivningarna och samtidigt speglar helheten i de studerade situationerna. I denna sammanfattande kommentar har jag därför valt att beskriva vad jag själv upplevt som utmärkande för barnens livsvärld på småbarnsavdelningen.

I en förskola finns flera barn och det är tydligt för mig vilken glädje barnen har av varandra. De uppmärksammar varandra, de samspelar och de uppnår samförstånd (Stern, 1991b, 2005). Jag har funnit samvaromönster, som stämmer med de samvarokompetenta femåringarna i Sommers (2005) studie. Redan i ettårsåldern uppvisar Leo, Molly och Robin förmågan att tolka andra barns önskningar. Bland ett- och tvååringarna i denna studie finns inte något barn som använder ett självartikulerande, utåtagerande mönster (a.a.). Jag har funnit exempel på tillhörighet, samhörighet och vänskap men inte på utanförskap (Jonsdottir, 2007) bland ettåringarna.

Det dominerande stämningläget har varit positivt och glada skratt liksom nynnande och, ibland ordlösa, sånger är rikligt förekommande. Barnen håller på med något, de är indragna i utforskande lek, i stora rörelselekar och i lek med leksaker (Lindahl, 1996; Løkken, Haugen

& Röthle, 2006; Michélsen, 2004; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Barnen väljer i första hand varandra och även bland ettåringarna finns begynnande vänskapsband mellan olika barn (Williams m.fl., 2000). Barnen vänder sig också, men inte särskilt ofta, till de vuxna, dels för att be om hjälp, stöd eller för bekräftelse, dels för att bjuda in dem i lekarna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Miljön spelar stor roll (Nordin-Hultman, 2004). Ettåringarna vandrar omkring både inomhus och utomhus. Parallellt med en pågående lek kan de bli inspirerade av en leksak eller några andra barns lek och för en stund ägna sig åt det. Ofta leder deras vandringar tillbaka till det de nyss lämnat och leken börjar om på nytt.

7. Diskussion

Det övergripande syftet med denna uppsats är att lyfta fram barnens egna perspektiv. Detta görs med hjälp av beskrivningar av ettåringars lek och vardag i en förskolas småbarnsavdelning. I detta kapitel diskuteras resultaten utifrån de frågeställningar som varit vägledande för arbetet (se s. 9). Dessa avsnitt avslutas med tankar kring områden för fortsatta barn- och ungdomsvetenskapliga studier. Därefter kommenteras översiktligt de vuxnas roll i studien, mångkulturalitet och genus, varefter kapitlet avslutas med några metodologiska funderingar i anslutning till studien.

Vad leker barnen och hur kan deras lekar förstås i ljuset av samtida syn på barns kompetenser?

Resultaten visar att ettåringarna inom ramen för de fria lekstunder som dokumenterats mestadels leker tillsammans i gemensamma lekar eller med liknande lekar i samma rum. Barnen leker rörelselekar med dans och spring, de jagar varandra, de använder stora lekredskap som plasthästar, dockvagnar, lastbilar och skottkärror och de följer varandra i leken. Ettåringarna är fysiskt rörliga, de vandrar runt mellan de rum och platser som står till deras förfogande. Ofta påbörjas en lek, till exempel med dockor i det lilla rummet, för att därefter utvidgas med en promenad runt i avdelningens rum. Under promenaden deltar ettåringen i någon annan pågående lek för att därefter i sin fortsatta rundvandring återkomma till det lilla rummet och återuppta leken med dockor. Jag känner igen detta sätt att leka från mitt arbete som förskollärare i småbarnsgrupp. Tidigare betraktades detta beteende som ett uttryck för småbarns begränsade förmåga till koncentration och att ettåringar

är lätta att avleda. De upprepade observationerna i denna studie får mig att fungera över om det kanske snarare handlar om ett genuint socialt engagemang hos barnen. De korta, upprepade lekperioderna hör ihop och bildar en ny sorts lek, typisk för ettåringar. En lek pågår på det sättet länge, men i flera återkommande kortare perioder. Leken inspireras både av kamraterna och av de erbjudanden, som finns i den fysiska miljön i form av redskap, leksaker och möbler. Utomhus tar ettåringarna även intryck från de äldre barnen, från andra avdelningar, och deras lekar. Dessa resultat ligger väl i linje med det, som beskrivits av Løkken med flera (2006). Något, som träder fram tydligt för mig, är att ettåringarna leker så mycket tillsammans och gemensamt. Jag tolkar det som uttryck för samvarokompetens (Sommer, 1997) och förmåga till interpersonell samvaro och samspel (Stern, 1991b). Fortsatta studier av ettåringarnas lekar, både de med korta återkommande lekperioder och deras samlek med äldre barn är angelägna. Observationer utomhus visar flera exempel på att ettåringarna står bredvid och betraktar de äldre barnens lek, men också att de äldre barnen bjuder in ettåringarna i sina lekar. I dessa frivilligt sammansatta lekgrupper har jag inte sett exempel på maktutövning eller förtryck från de äldre barnens sida riktat mot de yngre, något som enligt Löfdahl (2002) är vanligt förekommande.

Vilka samspelsmönster kan skönjas bland barnen och hur kommer barnens subjektskapande till uttryck?

Ettåringarna uppmärksammar varandra, vilket synliggörs genom att de hälsar på varandra med kramar, enstaka ord och leenden. De söker upp varandra, och de differentierar bland kompisarna för olika lekar. De visar förmåga till känslomässig intoning såväl i glädje, när någon är ledsen, som i den pågående leken, exempelvis vid överenskommelser

om leksaker. Samspelet sker också i det lilla och i studien framträder flera ”nuvarande ögonblick” (Stern, 2005). När Nova och Leo till exempel står framför fönstret på avdelningen, (de knackar och vinkar till Novas storasyster), finns också en kommunikation med blickar och gester dem emellan som utgör en ordlös levd berättelse, en byggsten i skapandet av dem själva och av deras relation. Alla ettåringarna samspekar, både med varandra, med andra barn och med pedagogerna. De uppnår samförstånd i lekar, i användningen av leksaker och när de ska följa turordning. Utifrån Sterns teori om barns interpersonella värld (1991b) såg jag att ettåringarna i studien relaterar och framträder som begynnande själv, kärnsjälv, subjektiva själv och även i vissa situationer som verbala själv. Sterns dataunderlag härstammar inte från förskolemiljöer utan är främst hämtade från hemmiljöer där de främst baseras på enskilda barns samspel med sin/sina vårdnadshavare. Sterns teori och begrepp har varit tillämpbara vid analysen av mina observationer och fungerar väl som vägledning även för barn i förskolemiljöer. Det är av stort intresse att finna teoretiska begrepp, som underlättar studier av små barns gemensamma lek och livsvärld i förskolemiljö.

Som tidigare nämnts visar resultaten inte exempel på utanförskap (Jonsdottir, 2007) bland ettåringarna, däremot rikligt med exempel på tillhörighet (att bli vald), samhörighet (att välja varandra) och även flera exempel på vänskap. När Sommer (2005) analyserade femåringars samspelsmönster i leken fann han barn, som uppvisar samvarokompetens och socialt gehör, något som förekommer även bland de ettåringar jag studerat. Till skillnad från Sommer fann jag inga självartikulerande barn eller isolerade barn bland ettåringarna. Sommers studie grundas på en analys av data som samlades in för cirka tio år sedan. Femåringars lek observerades i förskolor i de nordiska länderna

(Kristjánsson, 2001) och dessa data analyserades på nytt ur ett samva-rokompetensperspektiv av Sommer. Sommer har, liksom jag, fångat situationer från barns fria lek och det är intressant att konstatera att det inte förekommer barn med dominerande, negativa samspelsmönster bland ettåringarna. Det är troligt att pedagogernas barnsyn förändrats väsentligt under det årtionde, som gått sedan datainsamlingen i Sommers studie gjordes. Samtidigt visar en nyare studie av tre- till femåringar (Jonsdottir, 2007) resultat i linje med Sommers. Löfdahl (2007) redovisar att ålder är en utslagsgivande faktor när man studerar barns lek, där äldre barn regelmässigt bestämmer över och positionerar sig högre än yngre barn. Michélsen (2004) redovisar att samspel med konflikter är relativt ovanliga i småbarnsgrupper, men de är vanligare bland de tvååringar hon studerade än bland ettåringarna. Hur kommer det sig att äldre barn utvecklar negativa samspelsmönster? Det känns angeläget att studera ettåringars positiva samspel närmare liksom de processer, som kan leda till utvecklingen av negativa samspelsmönster och våldsanvändning bland äldre barn.

Vilka initiativ tar barnen?

Utöver de initiativ till lekar och kontakt med varandra, som beskrivits ovan, är det vanligt att barnen tar initiativ till att leka med det som finns till hands. Nordin-Hultman (2004) hävdar betydelsen av en genomtänkt fysisk miljö eftersom miljön i sig är med om att skapa de möjligheter som i sin tur skapar lekande och utforskande barn. Michélsen (2004) beskriver på motsvarande sätt hur kamraterna samt miljön utgör erbjudanden (social affordance/affordance). Ettåringarnas aktiva interaktion med miljön utgör därmed också en form av initiativ. Det finns rikliga exempel på hur ettåringarna väljer att klä på sig (nya) utklädningskläder, lagar mat i en väl sorterad hemvrå, kommunicerar

med sina kompisar via fotografier på väggarna eller stannar upp inför en leksak i ett längre utforskande. Ur ett fenomenologiskt perspektiv anser jag att man även kan betrakta barnens kringvandrande inomhus och utomhus, som exempel på kroppsliga initiativ, vilka leder till nya möjligheter, upplevelser och erfarenheter. De återkommande lekarna, med inspiration från rundvandringar och lekmiljö, kan ses som ett barnkulturellt mönster, som skapas bland ettåringarna.

Ettåringarna använder sig också av språket som initiativ. Särskilt Theo, men även Molly och Jasmin, sjunger och nynnar ofta. Genom dessa ljudframställningar skapar de en positiv stämning och en påminnelse för andra om att de finns och var de befinner sig. Några av barnen använder ettordsmeningar eller ordlöst, språkmelodihärmande ”prat”, för att förstärka sina uttryck. Det leder till mycket uppmärksamhet från andra barn och även från pedagogerna. Barnens samspel förstärks genom språkliga initiativ, trots att inga eller blott enstaka ord används. Det är inte tyst när barnen leker, men de kommunicerar sällan med hjälp av tal.

Vid analysen av ettåringarnas lekvärld framkom att barnen i liten utsträckning vände sig till pedagogerna. I jämförelse med äldre beskrivningar om små barn som behövande och bräckliga och i behov av en närvarande och stödjande vuxen (Sommer, 1997), framträder i min studie en grupp ettåringar som i första hand väljer att leka och vara med varandra under de fria lekperioder som studerats. Under studiens gång började två ettåringar (Nova och Theo) på avdelningen. Även i analysen av dessa nybörjares lekar dominerar intresset för de andra barnen framför intresset för pedagogerna. Att barnen har möjlighet att agera så självständigt med rikliga exempel på initiativ och delaktighet utgör för mig tydliga tecken på att pedagogerna i denna förskola lyckas bra med sitt grundläggande uppdrag: ”Verksamheten skall vara

rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar” (Utbildningsdepartementet, 1998a, s.8). Jag är medveten om att de lekperioder jag studerat äger rum inom ramen för den grundläggande struktur och atmosfär, som pedagogerna skapar tillsammans med barnen. Trots att denna studie inte tar upp pedagogernas agerande har de ändå skapat ramarna, som möjliggjort mina upplevelser av barnens livsvärld. Pedagogers förhållningssätt har avgörande betydelse för kvaliteten i förskolan (Pramling, 1993; Lindahl, 2002; Johansson, 2003b).

Jag valde att förlägga min studie till en mångkulturell stadsdel i Stockholm eftersom mitt arbete som förskollärare bland barn med olika kulturell bakgrund varit så inspirerande. Idag är förskola det vanligaste komplementet till hemmet redan från ettårsåldern, men få studier med ettåringar har genomförts i mångkulturella områden. I den förskola där jag genomfört min studie har en mycket liten andel svenska som modersmål. Analysen av data har inte visat några skillnader mellan vilka lekar barnen tog initiativ till beroende på deras kulturella bakgrund, inte heller sökte sig barnen framför allt till kompisar med samma modersmål som de själva. Någon djupare analys av barnens kulturella bakgrund och dennas eventuella inverkan på deras lekvärld har inte gjorts inom ramen för denna licentiatuppsats. Jag anser dock fortfarande att det vore ett intressant område för fortsatta studier, inte minst mot bakgrund av resultat som visar att förskolans pedagogiska verksamhet uppmärksammar barn med utländsk bakgrund som ”de andra” (Lunneblad, 2007). Ett annat område där min studie inte visar på skillnader gäller genus. Liksom redovisats tidigare av Månsson (2000) framträdde inte några utmärkande genusskillnader i dessa ettåringars lek. Inom ramen för denna licentiatuppsats har inte någon fördjupande analys ur ett genusperspektiv genomförts.

Metodologiska överväganden

Det här är en studie av ettåringar. Det fenomenologiska perspektivet innebar att jag deltog i förskoleavdelningen under en längre tid, cirka nio månader, där de första fyra månaderna användes till att bli känd och lära känna förskolan och de inblandade människorna samt få en övergripande bild av livet i förskolan. Hösten inleddes sedan med datainsamling med hjälp av fältanteckningar och avslutades med videoobservationer. Det innebär att några av barnen har närmast sig tvåårsåldern i de situationer som beskrivs i resultatkapitlet. Detta är en nödvändig konsekvens av mitt val att göra en fenomenologisk studie. För att kunna beskriva ettåringarnas livsvärld måste forskaren lära känna miljön ordentligt. En utvald ”berättelse” från Molly (23 månader) eller Robin (20 månader) utgör exempel på vanliga situationer från förskolan under det år barnens levnadsålder ligger mellan 13 och 24 månader. De skulle inte kunna fångas och beskrivas på motsvarande sätt om jag inte hade vistats med barnen under en längre tid. De utvalda situationerna, som redovisas i form av barnens ”berättelser”, utgör delar som tillsammans skapar ett helhetsintryck av barnens livsvärld. Med detta fenomenologiska upplägg har det inte heller varit min avsikt att försöka fånga någon utveckling eller förändring bland barnen. Ålder, som betydelsegivande faktor, kan möjligen skönjas i det att jag ibland låter ettåringarna ta avstamp mot sina tvååriga kamrater på avdelningen. Tvååringarna presenteras och studeras inte närmare, utom i de fall de utgör närvarande lekkompisar vid mina observationer av ettåringarna. Studiens omfattning, sex ettåringar på en småbarnsavdelning i en förskola, ger ingen möjlighet att lyfta resultaten till en generell nivå. Det är inte heller avsikten med en fenomenologisk studie utan denna kvalitativa ansats strävar efter täta och noggranna beskrivningar av livsvärlden och de fenomen som där framträder.

I en fenomenologisk studie utgör resultaten forskarens beskrivning av vad som framträder ur den studerade världen. Jag har strävat efter att redovisa både en ram för situationerna, händelser inklusive möjliga tankar och känslor samt att låta analysen utmynna i beskrivningar mer än i tolkningar. Det är viktigt att läsaren kommer ihåg att detta är vad som framträder för mig. En annan person, med sin livserfarenhet och förförståelse, skulle naturligtvis lyfta fram andra situationer och skeenden. Genom att skapa ”berättelser” har jag försökt göra en rik och tät beskrivning av barnens livsvärld och därmed möjliggjort för läsaren att själv hälsa på och bli inspirerad av den världen. Det finns inte någon version som är sann i en fenomenologisk studie, men det är viktigt att studiens resultat stämmer överens med det övergripande syftet med studien, att lyfta fram barnens perspektiv.

Daniel Stern (1991ab, 2005) har inspirerat mig till att pröva hans tankegångar och teoretiska begrepp i förskolans småbarnsgrupp. Han har även givit idén till att presentera resultaten i dagboksform (Stern, 1990). Det är möjligt att jag har övertolkat och lagt in mycket av mig själv i dessa ”berättelser”. Det har varit en utmaning för mig att ge röst åt, de på många sätt, kompetenta ettåringarna. I vår tid är det talade eller skrivna ordet en dominerande källa till kunskap och dessutom forskarvärldens språk. Genom att ge ettåringarna i min studie tillgång till detta språk, har jag försökt förstärka de dominerande intrycken från mina besök i deras livsvärld. Avsikten har varit att ettåringarnas livsvärld ska framstå tydligare för läsaren genom dessa ”berättelser” i jagform, som inrymmer tankar, känslor och händelser.

Huruvida jag har lyckats med mitt syfte får du som läsare svara på:

Tycker du att du lärt känna barnen i min studie och deras vardag i förskolan?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bjerg, J. (red). (2000). *Pedagogik en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande: småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo akademis förlag. (Diss).
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 214.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss).
- Brodin, J. (2005). A Diversity of Play in Children with Profound Multiple Disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7&8), 635–646.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravt utvecklingsstörda barns lek och kommunikation*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen. (Diss).
- Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber.
- Bäckström, K. (1993). *Jag har rätt lovar FN. Att arbeta med små barn kring FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Liber utbildning.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Publications.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1991). *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. (Linköping Studies in Education 32). Linköping: Universitetet i Linköping. (Diss).
- Engdahl, I. (2004). Implementing a National Curriculum in the Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2) p. 53–78. Korean Society for Early Childhood Education.
- Engdahl, I. (red.). (1990). *Barnet Saken Kallet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskollärauppgift i den offentliga barndomen*. (Studies in Educational Sciences 54). Lärarhögskolan i Stockholm. HLS förlag. (Diss).
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of the Society: Outline of the Theory of Social Structures*. Cambridge: Polity press.
- Gilligan, C. (1982). *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Gray, D.E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage Publications.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2) 24–41.
- Huizinga, J. (1945) *Den lekande människan*. Stockholm: AB Gustaf Lindströms boktryckeri.

- James, A. (2004). Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective: Problems and Potentials. I Pufall, P. B. & Unsworth, R. P. (red) *Rethinking childhood*. New Brunswick N.J.: Rutgers University Press.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Johansson, E. (2007). *Förskolebarns moral – i forskning och pedagogisk praktik*. Myndigheten för skolutveckling. *Forskning i fokus*, nr 34.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool; interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), 9–26.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv: Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1–2), 42–57.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket: *Forskning i fokus*, nr 6.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss).
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka". *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johansson, J-E. (1995). *Människans fostran, Friedrich Fröbel*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.

- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö Studies in Educational Sciences No 35. Malmö högskola. (Diss).
- Karlsson, G. (1993). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Almqvist & Wiksell International.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten. 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999*. Skolverkets monografiserie: Liber distribution.
- Klein, P. (1989). *Formidlet laering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996) *De små mästarerna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS förlag.
- Kristjánsson, B. (2001). *Barndomen och den sociala moderniseringen: om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. (Studies in Educational Sciences 48). Lärarhögskolan i Stockholm: HLS förlag. (Diss).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt: hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. (Uppsala Studies in Education 83). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. (Diss).
- Lillemyr, O.F. (2002). *Lek –upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära. Effektstudie a interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss).

- Lindgren, A-L. (2006). *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970 – 2000*. Malmö: Arkiv förlag.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8(1–2), 58–69.
- Lindqvist, G. (1997). *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande*. Karlstad: Högskolan i Karlstad, forskningsrapport 97:10.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. (Uppsala Studies in Education 62). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. (Diss).
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss).
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. (Karlstad University Studies 2002:28). Karlstads universitet, institutionen för utbildningsvetenskap. (Diss).
- Løkken, G., Haugen, S. & Røthle, M. (2006). *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sociale omgang i barnehagen*. Cappelen akademiska forlag.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt. (Diss).

- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1999). Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development. I Nadel, J. & Butterworth, G. (red). *Imitation in infancy* (s. 9–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. (Diss).
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Praktiska pedagogiska konsekvenser av kunskap om barn under 3 år. Dokumentation av konferens på Sättra Bruk i april 2004*. www.skolutveckling.se
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Studia Psychologica et Paedagogica 147). Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö. (Diss).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjetskapande*. Stockholm: Liber. (Diss).
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2003). *”Det angår ju oss” – Barnperspektivet*. Linköpings universitet, institutionen för tematisk utbildning och forskning. www.ep.liu.se/ituf
- OECD. (2006). *Starting strong*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

- OMEP. (2004). *Early Childhood Education for Children 0–3 years in Europe*. Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. www.svenskaomep.org.se/ .
- Palméus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991a). *Daghem för småbarn*. Institutionen för Metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.
- Palméus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991b). *Möjligheternas småbarnsavdelning*. Institutionen för Metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1993). *Barnomsorg för de yngsta – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. (2004). How Do Children Tell Us about Their Childhoods? *Early Childhood Research & Practice*. 6(1), 1–16. www.ecrp.uiuc.edu/v6n1
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Rasmussen, T. H. (2002). *Leksakernas virtuella värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Brändby: Semi-förlaget.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 8(1–2), 101–113.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An Issue of Perspectives*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss).
- Sigurdson, O. (2001). *De prudentia. Om principer och personer i etiken*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

- Skolverket. (2007). *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2007*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Skolverket Rapport 239. Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2004). *Allmänna råd för kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen.(1990). *Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. AR 1990:4*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan. AR 1987:3*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sommer, D. (2007). Novis eller kompetent? Uppfattningar eller missuppfattningar av utvecklingspsykologins nya barnsyn. *Locus*, 1–2, 57–71.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- SOU 1972:26 och 27. *Förskolan del 1 och 2*. Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1985:22. *Förskola – skola*. Utbildningsdepartementet. Liber, Allmänna förlaget.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Steinsholt, K. (red). (2004). *Steinsholt Live*. Trondheim: Tapir akademisk förlag.
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton & Co.
- Stern, D. (1990). *Diary of a Baby*. London: Basic Books. På svenska (1991a) *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Stern, D. (1991b). *Barnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sutton-Smith, B. (1984). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard UP.
- Søbstad, F. (2007). *Glädje och humor i förskolan*. Stockholm: Liber.
- UN (1989). *The UN Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- UNESCO. (2005). *Education for All. The Quality Imperative*. Global Monitoring Report 2005. www.unesco.org/education
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen, och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. UD INFO.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning HSFR*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber 00:550.

Lärarhögskolan i Stockholm

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Ingrid Engdahl, 08-737 59 17, ingrid.engdahl@lhs.se

TILLSTÅND för studien

Småbarns lek och identitetsskapande i mångfaldens förskola

Under 2006 kommer jag att genomföra en studie om småbarns vardag i förskolan. Det är barnen som är mitt stora intresse och det är deras perspektiv jag ska försöka fånga och beskriva.

Min studie handlar om att observera och försöka beskriva barnens lek. Vad leker de? Hur leker de? Hur samspelar de med varandra? Leker alla samma lekar?

Som verktyg i datainsamlingen kommer jag att använda papper och penna och videokamera. Eftersom barnen är små kan jag ju inte intervjua dem utan jag behöver fånga deras lekar på annat sätt.

Jag kommer att följa de regler som finns kring forskning med barn och vuxna i Sverige och som sammanfattats av vetenskapsrådet i skriften *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Reglerna innebär i korthet att barnen och förskolan kommer att vara anonyma, i min studie. Jag ger dem andra namn i mina texter. Allt material som jag samlar in kommer att förvaras inlåst och bara användas för denna studie. Jag kommer inte att visa bilder för andra än er, som är direkt berörda, och för min forskningsgrupp på Lärarhögskolan.

Medverkan i studien kan avbrytas när som helst under studiens gång om ni skulle ändra er. Då får inte heller redan gjorda observationer av ert barn användas.

Har ni några frågor kan ni ringa eller maila till mig.

Hälsningar

Ingrid Engdahl

Härmed ger jag tillstånd att min son/dotter får delta i småbarnsstudien om lek.

Datum

Underskrift av Målsman

I Läroplan för förskolan – Lpfö 98 beskrivs förskolebarn, även de allra minsta, som aktiva och ansvarstagande individer, vars erfarenheter, intressen, behov och åsikter ska utgöra utgångspunkter för verksamheten. Det övergripande syftet med denna licentiatuppsats är att lyfta fram barnens egna perspektiv. Detta görs med hjälp av en fenomenologisk studie av ettåringars lek och vardag i en förskolas småbarnsavdelning. Förskolan ligger i en mångkulturell stadsdel i Stockholm. Mer än 40 procent av ettåringarna och mer än 80 procent av tvååringarna går idag i förskolan.

Fenomenologin studerar uppfattningar om fenomen. Grundtanken är att våra uppfattningar om verkligheten skapar bilder av livsvärlden och att vi inte kan skilja dessa bilder från verkligheten. Därför har jag strävat efter att göra beskrivningarna så nära det ursprungliga och det omedelbara som möjligt. Sex ettåringar och deras tio kamrater på småbarnsavdelningen följdes mellan april och december 2006. Deltagande observationer gjordes med hjälp av fältanteckningar och videokamera.

Resultatet presenteras i form av barnens ”berättelser”. Att låta ettåringarna ”berätta” är en medvetet vald redovisningsform för att förstärka barnens perspektiv. ”Berättelserna” handlar om vänskap, som visas genom den uppmärksamhet barnen ger varandra och när de aktivt väljer lekkompisar. Barnen leker mest tillsammans och leken pågår, tar paus, medan barnen vandrar runt i förskolemiljön, och fortsätter sedan på nytt. Det är också vanligt att ett barn under en längre period riktar sin uppmärksamhet mot samma intresseområde.

Rapporten finns att hämta i pdf-format på
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-50-2

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