



## *”Jag är också doktor, ju”*

– en studie i lek och samspel mellan förskolebarn  
med och utan funktionshinder

**Eva Svedin**

Handledare: Ulf Jansson



# *”Jag är också doktor, ju”*

**– en studie i lek och samspel mellan förskolebarn  
med och utan funktionshinder**

**Eva Svedin**

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

Handledare: Ulf Jansson



## Sammanfattning

Svedin Eva (2006) "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder. Magisteruppsats i specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Leken har en central roll i förskolan och dess pedagogiska betydelse betonas i läroplanen, Lpfö 98. Likaså ska barn med funktionshinder eller andra svårigheter integreras i den ordinarie verksamheten. Lekens betydelse för utveckling av social kompetens betonas av flera forskare. Om även barn som har svårigheter ska kunna delta i lek krävs ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt. Under 1999 deltog jag i projektet Barn med funktionshinder i förskolan – Samverkansutveckling mellan familj, barnomsorg och habilitering. Mitt delprojekt hade fokus på samspel i lek mellan barn med och utan funktionshinder.

Syftet med denna uppsats är att beskriva och analysera samspelsprocesser och lekstrategier i spontan lek i en grupp av barn med och utan funktionshinder. Särskild tonvikt läggs på faktorer av betydelse för utveckling av social kompetens. Vilken betydelse pedagogens förhållningssätt har för barnens samspel beskrivs också.

Metoden har varit att filma en grupp barn i fyra olika leksituationer om 45 minuter. Varje inspelning innehåller 3-4 barn i 4-5 årsåldern (totalt 4 pojkar och 2 flickor). Ett barn har ett lindrigt funktionshinder. En pedagog växlar mellan att vara aktiv i barnens lek och att endast vara närvarande i rummet.

Det inspelade materialet har bearbetats och analyserats med avseende på:

- 1. Graden av samspel: Kontaktmönster och kontaktfrekvens.** Samtliga kontakter som barnet tagit med kamrater eller pedagogen har räknats och sammanställts.
- 2. Samspelets karaktär:** Inspelningarna har kodats enligt ISB-skalan, (Individual Social Behavior scale) som urskiljer 22 olika beteenden som uppmärksamhets-, hjälp- och assistanssökande, styrning, följande, affektiva signaler, konfliktbeteende etc.
- 3. Kvalitativ analys av lekmönster.** Från varje inspelning har några episoder valts ut och beskrivits mer detaljerat. Dessa situationer ger en bild av barnens lekstrategier och belyser olika aspekter i samspelet.

Resultatet visar stora skillnader mellan barnens lekstrategier och beroende av den vuxna. Barnet med funktionshinder uppvisar betydligt högre grad av kontakt och uppmärksamhetssökande. Han har också svårigheter i samspelet med de andra barnen – att förstå rolltagande, att leva sig in i en lekroll och att ta andras perspektiv. Hans strategier för att ta sig in i leken leder sällan till att han blir accepterad i den. Han har också svårt att vara koncentrerad på leken. Den vuxnas pedagogiska interventioner leder sällan till att han lyckas ta sig in i eller vara kvar i leken. Utifrån de inspelade situationerna är det inte möjligt att dra slutsatser om funktionshindrets betydelse för hans svårigheter att ingå i lek. I diskussionen tas alternativa pedagogiska förhållningssätt upp för att kunna öka barnets möjligheter att delta i lek. Uppsatsen kan ses som ett bidrag till diskussionen om att utveckla metoder för att undanröja hinder för lek oavsett vad barnets svårigheter beror på.

## Abstract

Svedin Eva (2006) *"I am doctor too" – a study of play and interaction between preschool children with and without disabilities*. D-level 61 – 80 points, Masters program at the Stockholm Institute of Education: Department of Human Development, Learning and Special Education.

Play has a central role in preschool and its educational importance is stressed in the curriculum of Swedish preschool, Lpfö 98. Likewise, there is a strong ambition to integrate children with functional disabilities or other difficulties in mainstream preschool groups. The importance of play for developing social competence is emphasized in research. To enable children with disabilities to join in play with peers, certain considerations and interventions are required from the teachers. During the year of 1999, I participated in a project called *Children with functional disabilities in preschool – development of co-operation between family, preschool and habilitation*. (Barn med funktionshinder i förskolan – Samverkansutveckling mellan familj, barnomsorg och habilitering ). The part of the project, in which I participated, focused on interaction and play between children with and without functional disabilities.

The aim of this study is to describe and analyze processes of interaction and play-strategies in spontaneous play in a group of children with and without functional disabilities. Factors of importance for development of social competence are emphasized in the analysis. How interventions and presence of the teacher influence the children's interaction is also described.

My method has been to video record a group of children in four different play-situations of 45 minutes. Each recording consists of a group of 3-4 children, 4-5 years of age (in all 4 boys and 2 girls). One of the boys has a slight functional disability. A teacher is interchanging between being actively involved in the play and by solely being present in the room.

The recorded material has been processed and analyzed referring to:

- 1. Degree of interaction: Patterns and frequency of contact.** All actions of contact taken by the child towards peers or the teacher are listed and summed.
- 2. Character of interaction:** The recordings are coded according to the ISB-scale, (Individual Social Behavior scale) which points out 22 different behaviors such as attention, help and assistance seeking, leading, following, affective signals, conflict behavior etc.
- 3. Qualitative analysis of play patterns.** From each recording some episodes have been chosen and described in detail. These situations give a picture of the children's play strategies and illustrates different aspects of interaction.

The results show significant differences between the children in terms of play strategies and dependence of support from the teacher. The boy with a functional disability shows a much higher degree of contact and attention seeking. He shows difficulties in interaction in play with peers – understanding play role taking, acting in a play role and perspective taking. His strategies to enter play are seldom successful. He also has difficulties in remaining focused in play. Interventions made by the teacher seldom help him to successful entries or to maintain play. On the basis of the recorded situations, it is not possible to make conclusions of to what extent his disability causes his difficulties to participate in play. In the discussion part alternative methods to improve children's possibility to participate in play are discussed. This essay can be seen as a contribution to pedagogical discussions considering how to develop methods to eliminate obstacles for children to participate in play, regardless of the causes of their difficulties.

## Förord

”Leken är kanske människoblivandets viktigaste förlopp”, skriver Clarence Crafoord i förordet till boken *Barn som inte leker – från ensamhet till social lek i förskolan* (Folkman & Svedin 2003). Att leken har en central roll i barns utveckling och förståelse av sig själv och sin omvärld har alltid varit min övertygelse. För de flesta barn innebär förskolan möjligheter till lek och gemenskap med kamrater. Men den kan också vara en plats för exkludering och utanförskap. För barn med funktionshinder eller andra svårigheter är tillgången till lek med jämnåriga inte alltid en självklarhet. Att överbrygga hinder för lek och social delaktighet ställer krav på ett aktivt stöd och ett lyhört förhållningssätt från pedagogernas sida.

I mitt arbete som specialpedagog och handledare för personal inom förskolan i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd, har jag mött barn med varierande svårigheter. Även om barnens svårigheter oftare beskrivits i termer av utagerande, koncentrationssvårigheter eller inåtvändhet, har utanförskap i kamratgruppen och svårigheter i umgänge och lek med kamrater för det mesta funnits med som en gemensam nämnare. Att arbeta för alla barns tillgång till lek och delaktighet i gruppgemenskapen har därför alltid känts som en angelägen uppgift för mig i mitt arbete.

Boken ”Barn som inte leker” kom till som ett resultat av ett utvecklingsarbete där jag tillsammans med min arbetskollega psykologen Marie-Louise Folkman och personal från sex olika förskolor ville utforska vad förskolans personal kan göra för att undanröja hinder för lek och lotsa barn in i lek och gemenskap. Av en lycklig slump fick jag också möjlighet att delta i projektet ”Barn med funktionshinder i förskolan”. Deltagandet i projektet och arbetet med uppsatsen har givit mig möjlighet till fördjupade kunskaper, inte bara om barn med funktionshinder, men också om leken som en social process och vad som kan utgöra hinder i barns samspel.

När förskolepedagogiken alltmer har fokus på lärande och leken allt oftare framställs som ett verktyg för inläring, riskerar den sociala fria leken att hamna på undantag. En farhåga är att barn mer kommer att hänvisas till att klara sina sociala relationer på egen hand. Barn som behärskar lekandets konst kommer alltid att hitta möjligheter till lek, medan barn som har svårare i samspelet riskerar att exkluderas. Jag hoppas att denna farhåga inte slår in. Det är min förhoppning att denna uppsats kan inspirera till diskussioner om inkludering av barn i behov av särskilt stöd och fortsatt utveckling av pedagogiska förhållningssätt som främjar alla barns lek, oavsett vad barnets svårigheter beror på.

När denna uppsats nu är klar är det slutet på en mycket lång process. Periodvis har arbetet med uppsatsen fått ligga i träda när andra saker har upptagit min tid och energi. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare professor Ulf Janson för all hjälp och stöd. Jag vill också tacka alla i min omgivning, som peppat mig att slutföra jobbet. Ett särskilt tack till min tidigare arbetskamrat (jag höll på att skriva lekkamrat) Marie-Louise för alla stimulerande diskussioner om lek och för synpunkter under skrivandet. Och inte minst, tack Kjell för moraliskt stöd och uppmuntran när det känts trögt, samt för praktisk hjälp med korrekturläsning m.m.

Stockholm i november 2006

Eva Svedin





# Innehåll

## Sammanfattning

## Abstract

## Förord

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>3 Syfte</b> .....	<b>3</b>
<b>4 Frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>5 Lekens betydelse för utveckling av social kompetens</b> .....	<b>4</b>
5.1 Vad är lek? .....	4
5.2 Avgränsning av området.....	4
5.3 Lekens kännetecken.....	5
5.4 Lekens ursprung.....	6
5.5 Förutsättningar för lek .....	7
5.6 Leken i förskolan .....	8
5.7 Den sociala rolleken.....	9
5.8 Lekinträden .....	10
5.9 Lekförhandlingar .....	11
5.10 Konfliktlösning .....	11
5.11 Vikten av samspel med jämnåriga.....	11
<b>6 Samspel mellan barn med och utan funktionshinder</b> .....	<b>13</b>
6.1 Integrering av barn med funktionshinder i förskolan .....	13
6.2 Undersökningar av samspel mellan funktionshindrade och icke funktionshindrade förskolebarn .....	13
6.3 Förutsättningar för god integrering.....	14
<b>7 Metod och genomförande</b> .....	<b>16</b>
7.1 Etiska överväganden.....	16
7.2 Beskrivning av barnet enligt intervjuer .....	16
7.3 Val av barngrupp .....	17
7.4 Beskrivning av de inspelade leksituationerna.....	17
7.5 Bearbetning av det inspelade materialet .....	18
7.5.1 Graden av samspel: Kontaktmönster och kontaktfrekvens.....	18
7.5.2 Samspelets karaktär: Kodning enligt ISB-skalan.....	18
7.5.3 Kvalitativ analys av lekmönster .....	19
<b>8 Redovisning av resultat</b> .....	<b>20</b>
8.1 Beskrivning av leksituation 1 .....	20
8.1.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 1.....	21
8.1.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan, leksituation 1 .....	21
8.1.3 Analys av lekepisoder, leksituation 1 .....	22
8.1.4 Sammanfattning av leksituation 1 .....	23

8.2 Beskrivning av leksituation 2 .....	24
8.2.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 2.....	25
8.2.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan, leksituation 2 .....	25
8.2.3 Analys av lekepisoder, leksituation 2 .....	27
8.2.4 Sammanfattning av leksituation 2 .....	30
8.3 Beskrivning av leksituation 3 .....	31
8.3.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 3.....	32
8.3.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan.....	32
8.3.3 Analys av lekepisoder, leksituation 3 .....	33
8.3.4 Sammanfattning av leksituation 3 .....	38
8.4 Beskrivning av leksituation 4. ....	39
8.4.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 4.....	40
8.4.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan.....	40
8.4.3 Analys av lekepisoder, leksituation 4 .....	41
8.4.4 Sammanfattning av leksituation 4.....	43
<b>9 Diskussion.....</b>	<b>44</b>
9.1 Barnens sätt att förhålla sig till den vuxna.....	44
9.2 Samspelsmönstret i gruppen .....	45
9.3 Den vuxnas förhållningssätt.....	46
9.4 Funktionshinder och lekhinder .....	48
9.5 Ytterligare forskning och metodutveckling .....	49
<b>Referenser .....</b>	<b>51</b>
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1	Brev till föräldrar
Bilaga 2	ISB-skalan
Bilaga 3	Resultat av ISB-skalan, inspelning 1
Bilaga 4	Resultat av ISB-skalan, inspelning 2
Bilaga 5	Resultat av ISB-skalan, inspelning 3
Bilaga 6	Resultat av ISB-skalan, inspelning 4

# 1 Inledning

Leken har en central plats i den svenska förskoleverksamheten. I förskolan ges barn många tillfällen att bygga upp positiva förväntningar på sitt samspel med jämnåriga och på sig själva som kompetenta lekkamrater. Leken är barnets egen metod att bygga upp goda relationer till jämnåriga och en viktig väg till social utveckling överhuvudtaget. Begreppet social kompetens har på senare år betonats i många olika sammanhang och flera forskare hävdar att utvecklingen av social kompetens är starkt förknippad med utvecklingen av lekförmågan. (Knutsdotter-Olofsson 1989, Corsaro 1997)

Den sociala leken förutsätter, förutom själva lusten att leka, också förmåga att ta initiativ, förståelse för andras perspektiv och insikt om vad turtagning innebär. Likaså måste man komma överens om ett tema för sin lek. Den processen: initiativ, turtagning, gen-svar och förhandlingar är också grundläggande för utveckling av det som kallas för so-cial kompetens. (Janson 1999, 2002)

Leken kräver således en hel del av barnet och för barn med funktionshinder eller andra svårigheter i sin utveckling kan samspelet med andra bli problematiskt.

Det har sedan länge varit ett samhällsligt mål att alla barn oavsett funktionshinder eller andra svårigheter så långt som möjligt ska ges möjlighet att delta i den ordinarie försko-leverksamheten. Alla barns rätt till delaktighet betonas starkt i förskolans läroplan.

”Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig som en tillgång i gruppen”. (Lpfö 98 sid. 8).

## 2 Bakgrund

Under 1999 deltog jag i projektet Barn med funktionshinder i förskolan – Samverkansutveckling mellan familj, barnomsorg och habilitering. Projektet var utformat i samråd mellan Omsorgsnämnden vid Stockholms läns landsting, FOU-byrån vid Stockholms stad, föräldra- och brukarorganisationer, FUB, RBU samt Pedagogiska institutionen och Höskolecentrum för handikappsforskning, Stockholms universitet. Projektet bestod av tre delprojekt och syftet var att studera:

- Hur samverkan sker mellan förskola och barnhabilitering inför och under barnets förskolevistelse
- Samverkan mellan brukare/föräldrar och professionella
- Förskolans arbete med sociala mål och resultat vad gäller det enskilda barnets kompetens.

Jag deltog i det tredje delprojektet som hade fokus på samspel i lek mellan barn med och utan funktionshinder och leddes av professor Ulf Janson. Specifika frågeställningar för detta delprojekt var:

- Vad kännetecknar det spontana samspelelmönstret mellan barn med och utan funktionshinder vad gäller inträden i lek, problem- och konfliktlösning, samt lekagerande och lekförhandling?
- Hur går personalen in för att stimulera samspel och förmåga till sociala problemlösningar?
- Hur påverkas samspelelmönstret av dessa interventioner?
- Hur påverkas samspelet av eventuella hjälpmedel?

Min insats har bestått i att tillsammans med en specialpedagog från barnhabiliteringen och personal på en förskola i stockholmsförort videofilma en grupp barn i fyra olika leksituationer på en förskoleavdelning. Barnen är mellan 4 och 5 år gamla. Totalt har 4 pojkar och 2 flickor ingått i gruppen. Ett av barnen har ett lindrigare funktionshinder (visst rörelsehinder, motoriska och perceptuella svårigheter). Två kameror har använts, en som fokuserat det funktionshindrade barnet, en som fokuserat barngruppen i helhet. Videofilmerna har sedan analyserats under handledning av Ulf Janson.

Personalen på den aktuella förskolan hade avböjt att själva delta aktivt vid inspelningarna, varför frågeställningarna som rör personalinterventioner inte kan studeras enligt intentionerna i projektplanen (d.v.s. med en pedagog från barnens avdelning). En vuxen som är något känd för barnen men ej tillhör förskolan (specialpedagog från barnhabiliteringen), finns dock med i samspelet med barnen. Den fjärde frågan om eventuella hjälpmedel var heller inte aktuell då barnets funktionshinder inte var av det slag att han var beroende av speciella hjälpmedel.

### **3 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att beskriva, analysera och jämföra samspelsprocesser och lekstrategier i spontan lek i en grupp av barn i förskolan. Ett av barnen i gruppen har ett lindrigare funktionshinder. Beskrivningen innefattar också vilken betydelse pedagogens förhållningssätt har för barnens samspel. Vid analysen läggs särskild tonvikt på faktorer som är av betydelse för utveckling av social kompetens.

### **4 Frågeställningar**

Hur ser det spontana lek- och samspelsmönstret ut i gruppen vad gäller kontaktfrekvens, initiativ/följande, lekinträden samt problem- och konfliktlösning?

Vilka strategier använder sig barnen av för att ta sig in i leken och fullfölja sina intentioner? Hur lyckas de i detta?

Vilken roll spelar den vuxnas närvaro för de olika barnen?

## 5 Lekens betydelse för utveckling av social kompetens

### 5.1 Vad är lek?

Det finns en mycket omfattande forskning, litteratur och teoribildning kring begreppet lek. Filosofer och vetenskapsmän med olika forskningsinriktningar har sedan långt tillbaka på olika sätt försökt förklara orsaker till varför människan leker och definiera fenomenet lek och lekens betydelse för barns utveckling. Olika teorier söker förklara och tolka lek utifrån olika synvinklar och betonar olika aspekter av lek och dess betydelse för människans utveckling.

Många forskare inom olika teoribildningar som intresserat sig för barns lekande har betraktat leken som ett medel att undersöka andra delar i barns utveckling. Lek har studerats ur olika perspektiv och förknippats med en mängd olika sociala, kognitiva och emotionella fenomen. Psykoanalytisk teori betraktar leken som ett uttryck för barns inre värld och ett medel för att lösa inneboende emotionella konflikter och bearbeta känslomässiga dilemman (Erikson 1975/1950, Winnicott 1995/1971). ”Lekens mening och syfte är att uppfinna olika vägar att symboliskt lösa smärtsamma konflikter inför livets grundvillkor: kärlek och hat, rivalitet, liv och död, övergivenhet och skuld”, menar psykoanalytikern Crafoord (2000/1997 sid.83).

Kognitiva teoretiker, främst företrädna av Piaget (1972/1951), har betonat lekens betydelse för barnets kognitiva utveckling. Åm (1993) anlägger ett socialantropologiskt perspektiv på barns lek medan andra, såsom Garvey (1990/1977), Smilansky (1968), och Olofsson (1989, 1991), istället betonar lekens sociala karaktär.

### 5.2 Avgränsning av området

Begreppet lek innefattar olika former av lekande som anses följa barns åldrar och utvecklingsstadier. Olika forskare använder olika begrepp för att kategorisera och beskriva dessa lekformer. Piaget (a.a.) beskriver lek som en del i den anpassningsprocess där barnet konstruerar sina begrepp om tid, rum och orsakssammanhang i en strävan att uppnå jämvikt mellan inre föreställningar och den yttre omgivningen. Hans beskrivning av barns lekutveckling följer de olika kognitiva stadierna i hans teori om barnets utveckling och varje stadium motsvaras av en viss lekform.

Den sensomotoriska perioden från spädbarnstiden till det andra levnadsåret domineras, enligt Piaget, av **övningslek**, då barnet främst ägnar sig åt att utveckla sin motoriska förmåga och utforskar världen genom sina sinnen. Under den pre-operationella perioden, från c:a två till sex år, utvecklar barnet förmågan till symboliskt tänkande och leken domineras därmed av **symbolisk lek**. Den tredje lekformen i Piagets teori är **regelleken** som är dominerande under de konkreta operationernas period, d.v.s. från c:a sex års ålder. Barnet har då tillägnat sig ett mer objektivt tänkande och behärskar därmed förmågan att följa regler för såväl samarbete som tävlan. **Konstruktionsleken** ser Piaget som en egen lekform mellan den sensomotoriska leken och symbolleken.(Piaget 1972/1951 Garvey a.a., Merényi 1996)

Smilansky (1968) gör en liknande indelning av lekutvecklingen i olika stadier, hon använder sig av följande begrepp: **funktionslek**; det lilla barnets lek med den egna kroppen och undersökande av föremål, **konstruktionslek**; barnets kreativa skapande i t.ex. bygglek, **dramatisk eller symbolisk lek** och **regellek**.(a.a. sid. 5). Dessa lekformer följer i stort stadier i barnets utveckling men överlappar varandra och förekommer parallellt, menar Smilansky.

I detta arbete är jag intresserad av att studera och beskriva samspelesprocesser i barns lek och dess betydelse för utveckling av social kompetens. Den form av lek som jag intresserar mig för av ovanstående kategorier är således den lekform som Smilansky kallar den symboliska eller dramatiska leken. Smilansky använder även begreppet sociodramatisk för att beskriva barns gemensamma fantasilek. Kännetecknade för denna form av lek är enligt Smilansky att:

1. Barnet agerar i en låtsasroll och uttrycker denna roll i handling eller uttalanden - imiterande rollek.
2. Barnet låtsas i förhållande till föremål, rörelser eller uttalanden får ersätta verkliga föremål.
3. Barnet låtsas i förhållande till händelser eller situationer.
4. Barnet kan leka minst 10 minuter i en sammanhållen lekepisod – uthållighet.
5. Samspel, leken innefattar minst två deltagare.
6. Leken innehåller någon verbal kommunikation mellan deltagarna som relateras till lekens innehåll.

De fyra första kriterierna är kännetecknande för all symbolisk eller dramatisk lek, medan de två sista är utmärkande för just den sociodramatiska leken. Den tidiga symboliska leken uppträder redan i ettårsåldern, då barnet t.ex. börjar låtsas mata dockan ur en tom sked. Intresset för kontakt och viljan att leka med andra barn utvecklas så småningom till parallelllek, i treårsåldern behärskar de flesta barn de förmågor som krävs för den sociodramatiska leken (Smilansky a.a.).

I vardagligt tal förekommer flera olika begrepp för denna form av lek: rollek, låtsaslek, social lek, fantasilek etc. Min uppfattning är att det begrepp som oftast används i förskolan för denna lekform är begreppet rollek med vilket man oftast avser lek med flera deltagare, d.v.s. gemensam symbolisk lek. För att betona att det jag är intresserad av att studera är lek med flera deltagare väljer jag att fortsättningsvis använda begreppet **social rollek**.

### 5.3 Lekens kännetecken

Flera böcker i detta ämne inleds med frågan Vad är lek? (Olofsson,1989, Garvey, a.a., Lillemyr, 1990) Författarna tycks alla vara eniga om att det inte på något enkelt eller entydigt sätt går att ringa in vad som ryms i begreppet lek. Frågan vad är lek är också dubbeltydig, d.v.s. vad kännetecknar lek som fenomen eller företeelse och vad av alla aktiviteter som sysselsätter barn kan innefattas i begreppet lek.

Garvey (a.a.) anger fem kriterier som ett försök att svara på båda betydelseerna av frågan ”vad är lek?”:

1. Leken är lustfylld, upplevs som positiv av den som leker.
2. Leken har inga speciella mål, tjänar inget speciellt syfte och är i en mening improduktiv.
3. Leken är spontan och frivillig, den är inte obligatorisk utan fritt vald av deltagaren.
4. Leken innefattar aktivt engagemang av deltagaren/deltagarna.
5. Den kan skiljas från det som inte är lek.

De fyra första kriterierna kan även gälla andra aktiviteter som barn ägnar sig åt, medan det femte kriteriet är det som ger lekens dess kännetecken. Hon menar att lekens hela idé förutsätter detta motsatsförhållande, att all lek förutsätter att deltagarna förstår att det som görs inte är vad det ser ut att vara.

Olofsson (1989) beskriver leken på liknade sätt, hon använder kriterierna: lustfylld, spontan, icke-målinriktad och oberoende av yttre belöning. Det viktigaste kännetecknet för lek menar hon dock är dess ”som-om”-karaktär, det som sker är inte på ”riktigt” utan på ”låtsas”. Olofsson refererar här till Batesons teori om lek och fantasi där han menar att all mänsklig kommunikation försiggår på flera plan. Olofsson beskriver med hjälp av Batesons teori hur signalen om vad som är på lek överförs på ett metakommunikativt plan. ”Den metakommunikativa signalen *Detta är på lek* bildar en ram som skiljer ut vad som är lek och vad som inte är lek och som annonserar att innanför lekramen är det som sker inte det som synes ske. I motsats till drömmaren som upplever drömmen som verklig, vet det lekande barnet att det leker”.(Olofsson 1989 sid. 18)

Garvey (a.a.) menar att de flesta barn över tre år med ord kan uttrycka sin medvetenhet om huruvida de leker eller inte och om de leker ensamma eller tillsammans med någon. Barn kan alltså själva tidigt göra distinktionen mellan vad som är lek och inte, respektive huruvida leken är social eller inte.

## 5.4 Lekens ursprung

Enligt Garvey har förmågan att leka sitt ursprung i det tidiga samspelet mellan barn och förälder. Hon menar att utvecklingen av leken är en parallell till utvecklingen av leendet och att båda har sin början i den tidiga omvårdnaden då föräldern pratar och kelar med det lilla barnet och lockar fram en dialog med barnet. Det är denna tidiga lustfyllda samvaro som är lekens källa. Garvey menar således att leken primärt är social till sin natur och att ensamlek och eget fantiserande är sekundärt och härlett ur den sociala leken. Garvey motsäger därmed Piagets syn på leken som främst en del i barnets kognitiva utveckling, där Piaget delar in barns lek i tre typer bundna till olika stadier i barns utveckling. (Garvey a.a.)

Olofsson (1991) delar Garveys syn på lekens ursprung och använder uttrycket ”leken föds på skötbordet”. Hon skriver vidare: ”I den tidiga kommunikationen med små barn för den vuxna in leken och lär barnet förstå leksignalen” (Olofsson 1991 sid. 27). Under barnets första år för den vuxne in leken i samspelet med barnet. Detta gäller såväl i lek med barnets kropp, lek med känslor, lek med saker som en begynnande symbolisering liksom även de tidiga grunderna för regellek genom tittut-lek. Olofsson menar att alla former av lek kan ses i rudimentär form under barnets första år. Hon tar därmed, i likhet



med Garvey (a.a, sid. 8), avstånd från Piagets stadieteori om barns lekutveckling och menar att de olika formerna av lek inte avlöser varandra under barnets utveckling utan utvecklas sida vid sida. (Olofsson 1991, sid. 35f.)

Genom att den vuxne pratar, skojar och busar med det lilla barnet, genom leenden, ögonkontakt och rörelser överförs det metakommunikativa budskapet: *detta är på lek*. På detta sätt menar Olofsson att barnet redan under det första levnadsåret lär sig grunderna för social lek. Det lär sig att förstå skillnaden mellan lek och allvar, ”på låtsas” och ”på riktigt”, det lär sig på detta sätt även grunderna för turtagande, ömsesidighet och samförstånd, som är grundförutsättningar för senare lek med kamrater (Olofsson, 1989).

Bühler (enl. Smilansky a.a. sid. 11) menar att social lek med kända vuxna börjar vid c:a tre till fyra månaders ålder och med främmande vuxna eller med barn vid c:a sex till sju månader.

Winnicott (1995/1971) beskriver i sin analys av begreppet lek att lek, liksom annat kreativt skapande, uppstår i ett mellanområde, ett potentiellt utrymme som utspelar sig mellan individen och den yttre världen. Han skriver att ”den skapande leken helt naturligt växer fram ur det trygga förhållandet mellan mor och barn. Det är här som bruket av symboler utvecklas som samtidigt står för fenomenen i den yttre världen och för fenomen hos den individ som betraktas.”(a.a. sid. 171 f.)

Mellanområdet har sitt ursprung i det lilla barnets tillitsfulla beroende av modern. För att kunna separera från modern tar barnet hjälp av övergångsobjekt, föremål från den yttre världen, en filt, en nalle eller liknande som ”lånar” moderns pålitlighet och laddas med känslor. Detta, menar Winnicott, är symbolbildandets rot. Samtidigt som övergångs fenomenen är en hjälp för barnet att separera från modern menar Winnicott att den absoluta separationen: ”undviks genom att det potentiella rummet fylls med kreativt lekande, med användandet av symboler och med allt det som så småningom vidgas till ett kulturellt liv”. (a.a. sid. 172) Leken kan således beskrivas som ett mellanområde som utspelar sig i ett område mellan den fysiska verkligheten och lekdeltagarnas inre upplevelser och fantasier. Brist på tillit gör emellertid det potentiella området begränsat och inskränker därmed individens lekförmåga, menar Winnicott (ibid.).

## 5.5 Förutsättningar för lek

All lek förutsätter att deltagarna förstår att det som sker inte är vad det synes vara, skriver Garvey (a.a. sid.7). Barn som inte förstår leksignalen, att det som sker i leken sker på låtsas, tar leken bokstavligt. De förstår inte lekens symboler och transformationer och kan då inte heller komma med adekvata bidrag till lekens utveckling. Detta leder ofta till att de övriga barnen tröttnar och lämnar leken eller att den som inte förstått utsluts. (Olofsson 1989)

Andra barn kan förstå leksignalerna, vad som är på riktigt och vad som är på låtsas och uppfatta lekens tema men behärskar inte lekreglerna samförstånd, ömsesidighet och turtagande. De lyssnar inte till andras förslag eller avvisar kategoriskt andras bidrag, inväntar inte de andras acceptering utan är helt upptagna av att genomdriva sina egna intentioner. Leken blir då mer en fråga om att utöva makt än om samspel. Bristande

förmåga till turtagande kan också ta sig uttryck i att alltid vara den som ger sig, låter sig styras och sällan kommer med egna initiativ.

Svårigheter att delta i social rollek kan också bero på oförmåga att urskilja mönster och sammanhang i tillvaron. Barn som upplever omvärlden som kaotisk har svårt att omvandla sina erfarenheter så att de blir meningsfulla i leken. De har svårt att förmedla sina lekidéer eller kommer med initiativ som uppfattas som irrelevanta eller obegripliga av de andra barnen. Deras lek blir osammanhängande och splittrad och andra barn drar sig undan.

Observationer av fyraåringar som ofta lekte ensamma visade att de som ofta ägnade sig åt ensam funktionslek, repetitiv motorisk aktivitet och spring, var i riskzonen för ogynn- sam social utveckling. De blev sällan inbjudna till lek av andra, hade låg popularitet och få positiva interaktioner med jämnåriga. Ensam låtsaslek var ofta relaterad till få posi- va interaktioner med kamrater, svårigheter med kognitiv perspektivtagning och låg po- pularitet. Dessa barn ansågs av sina lärare ha problem med sin sociala anpassning i gruppen, bristande social kompetens, inlevelseförmåga och social perspektivtagning. (Rubin enl. Olofsson 1989.)

## 5.6 Leken i förskolan

Leken har alltid haft en central betydelse inom den svenska förskolan. Pramling- Samuelsson & Sheridan (1999) menar att synen på lek emellertid alltid varit ambivalent och att lek har betraktats ur två i viss mån motsägande perspektiv. Dels har den s.k. fria leken setts som barns egen angelägenhet som bör lämnas fri från vuxnas inblandning eller styrning. Dels ses leken som en medveten pedagogisk aktivitet styrd av vuxna. Nedanstående citat från förskolans läroplan ger uttryck för detta tudelade synsätt.

”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I leken och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande le- ken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenhe- ter.” (Lpfö 98)

Flera forskare och författare i ämnet lek menar dock att leken i förskolan ofta blir yttlig och kortvarig och att barn ges för lite möjligheter att utveckla sin lekförmåga och att få leka ostörda (Olofsson 1991, Öhman 1996). Barns lek blir ofta avbruten för vuxenledda aktiviteter avsedda att ge barnen träning i social samvaro, logiskt tänkande, motorik etc., d.v.s. just de förmågor som barnen själva tillägnat sig genom just lek (Sutton-Smith enl. Olofsson 1991, sid. 169).

Janson (1999) beskriver förskolan som ett mellanområde mellan den primära socialisa- tionen som främst utgörs av föräldrarnas omsorg och fostran av barn de tidigaste åren och den sekundära socialisationen som utövas av professionella fostrare inom utbild- ningsinstitutioner. I förskoleåldern är barnet delaktigt i bägge dessa socialiseringspro- cesser och denna dubbla delaktighet är en av nycklarna till social utveckling. Samtidigt som barnet är beroende av vuxnas omsorger för att få sina behov tillfredsställda är det i

gruppen av jämnåriga mer eller mindre skickligt på att förhandla och skapa sociala sammanhang. Förskolan har således unika möjligheter att stimulera jämlika relationer mellan jämnåriga och befrämja konstruktiva kamratkulturer som lär ut socialt samspel och förhandlingsförmåga.

## 5.7 Den sociala rolleken

Den sociala rolleken bygger enligt Olofsson (1989) på att deltagarna förstår innebörden av tre sociala lekregler: samförstånd, ömsesidighet och turtagning. Samförstånd innebär att de barn som leker tillsammans är införstådda med att de leker ihop och vad leken handlar om. Ömsesidighet innebär att man är på jämställd nivå, oberoende av ålder och styrka. Turtagandet innebär slutligen att det sker en växling mellan vem som tar initiativ och vem som följer.

Den sociala fantasileken ställer således krav på flera färdigheter hos barnet: barnet måste kunna skilja lek från annan aktivitet, det måste vidare kunna komma överens med de andra deltagarna om när de leker d.v.s. när saker och ting sker ”på låtsas”, inom lekens ram och när det är ”på riktigt”, utanför lekens ram. Barnen måste även kunna komma överens om vad leken handlar om, identifiera lektemat, och kunna komma med adekvata bidrag till utvecklingen av detta tema. Leken ställer också krav på att kunna värdera och godta andras förslag och bidrag till lekens utveckling. För att leken ska kunna fortgå krävs alltså förmåga att kunna ta den andres perspektiv och att kunna argumentera för sina egna förslag. Detta ställer krav på öppenhet och flexibilitet och kreativt tänkande. I denna process grundläggs således förmåga till förhandling och positiv konfliktlösning. Den förmåga och skicklighet förskolebarn tillägnat sig inom dessa områden har stor betydelse för social kompetens senare i livet (Guralnick, enl. Janson 1999).

Åm (1993) menar att den sociala rolleken alltid har en dubbel karaktär och rör sig i ett spänningsfält med inslag av olika krafter, där den ”djupa leken” är den ena polen och maktspel den andra. Den djupa leken präglas av samspel, kompromissvilja och hängivelse medan maktspel präglas av konkurrens, kontroll och vilja att dominera. Ett visst mått av tävlan om ledarskapet, att pröva sin egen styrka i förhållande till andras kan vara ett naturligt inslag i leken, men när viljan till kontroll och dominans tar överhanden kan leken inte utvecklas.

I den sociala rolleken förhandlar barnen om lekens regler samtidigt som de agerar i sina roller, eftersom lekens manuskript inte är färdigt från början utan skapas i en gemensam symboliseringsprocess. Barnen komponerar, regisserar och utför leken samtidigt. Manuskriptet och rollerna skapas samtidigt som leken pågår. Lekens innehåll och vilka vändningar den ska ta är inte bestämt på förhand utan bestäms av deltagarna allt eftersom leken fortskrider. I denna process får barnen i gruppen erfarenheter av den sociala verkligheten som skapad konstruktion som står öppen för diskussion, kritik och förändring i enlighet med deltagarnas behov och önsningar.

Janson (1999) definierar lek enligt Winnicotts begrepp, som ett mellanområde som utspelar sig mellan den fysiska verkligheten och lekdeltagarnas inre upplevelser och fantasier. Detta mellanområde eller lekrområde kan beskrivas som en imaginär verklighet förlagd till en fysisk plats som delas av deltagarna men inte är tillgänglig för utomstående. I leken samlas deltagarna på en gemensam fysisk plats, hanterar samma saker

eller utrustning samtidigt som man omvandlar innebörden av denna rekvisita i en gemensam symboliseringsprocess. Genom denna process skapas lekområdet. Andra personer som inte är involverade i processen kan befinna sig på samma fysiska plats men ingår inte i lekområdet.

I den sociodramatiska leken utspelar deltagarna en iscensatt social verklighet där deltagarna tar olika roller. I leken utforskar, uttrycker och jämför deltagarna sina sociala erfarenheter. Denna lek kännetecknas också av att den innehåller aktiviteter på två plan, rolltagande och förhandling. (ibid.)

Rolltagandet sker genom kommunikation och symboliska handlingar mellan deltagarna. Lekförhandlingarna kan ses som ett sätt att etablera dessa symboler genom att gemensamt bestämma regler för lekens innehåll och kommunikation. Lekförhandlingarna utgör en viktig del av lekens metakommunikation. Denna metakommunikation som följer leken som en sorts kommenterande till lekhandlingarna, är ett sätt på vilket deltagarna använder leksituationen för att diskutera och etablera regler både för lekens innehåll och utförande, d.v.s. **vad** man leker och **hur** leken ska lekas. Barn som behärskar lekens teknik är skickliga på att växla mellan att ena sekunden vara i lekrollen och i nästa kliva ur rollen för att komma med något förslag eller utveckla lekens tema. Giffin (1984) beskriver hur barn skiljer på vad som är innanför och vad som är utanför lekens ram och hur kommunikationen hela tiden växlar mellan dessa två plan. Deltagarna måste ha förmåga att göra åtskillnad mellan sin lekidentitet och sin verkliga identitet och röra sig mellan lekens värld och den verkliga.

Den sociala leken innehåller således många komponenter som har mycket stor betydelse för framtida social kompetens (Janson 2002). Barnet måste forma en social och kognitiv strategi där de egna intentionerna och önskningarna måste balanseras mot situationens möjligheter och begränsningar och hänsyn tas till sociala regler. Speciellt viktiga komponenter enligt Janson är: lekinträden, upprätthållande av och bidragande till den pågående leken som sker genom lekförhandlingar, samt förmågan att lösa konflikter som uppstår i leken. (Janson, ibid.)

## 5.8 Lekinträden

Lekinträden är den process då barnet söker en strategi för att ta sig in i en redan pågående lek. Detta är ofta en svår och kritisk uppgift för barnet som ställer krav på social omdömesförmåga, respektfullhet och självkontroll (Janson 2002).

Den strategi som enligt Garvey (enl. Corsaro 1997) är den mest välfungerande går ut på att barnet först iakttar vad som försiggår och gör sig en bild av lekens tema och sedan ansluter sig genom att komma med ett eget bidrag till detta tema. För att detta ska accepteras av de andra deltagarna är det emellertid viktigt att detta bidrag kan smälta in i den pågående leken utan att störa eller uppfattas som kritik. En strategi för lyckade lekinträden är således: Iaktta vad som pågår, försök att förstå lekens tema, gå in i lekområdet och anslut dig till det som händer genom att utföra någon handling som passar in i lekens tema. Håll inne med förslag eller försök till förändringar tills du är säker på att du ingår i leken (Corsaro a.a.).

## 5.9 Lekförhandlingar

Att upprätthålla leken handlar om rolltagande och förhandlingar av lekens manuskript. Att kunna spela en roll i enlighet med lekens manuskript förutsätter en kommunikativ och symbolisk process mellan deltagarna. Symbolerna fastställs i leken genom förhandlingar där också regler för vad man leker och låtsas formas. Förhandlingarna ingår i lekens metakommunikation som följer leken som en sorts kommenterande till lekens utförande men som också tjänar syftet att utforska och konstruera regler för deltagandet. I lekförhandlingen går barnen in i en diskussion om vad den grundläggande idén, lekens tema, är, hur leken går till, vilka roller som är accepterade och vilket material som ska användas. För att lyckas i dessa förhandlingar måste deltagaren både ha förmåga att uppfatta och acceptera lekens manuskript med dess symboler, regler och roller och även vara villig att utveckla och förändra den. För att leken ska kunna utvecklas är det nödvändigt att nya idéer tillförs samtidigt som dessa kan vara ett hot mot den pågående leken och dess överenskomna regler och innehåll (Janson 2002).

## 5.10 Konfliktlösning

För att leken ska kunna upprätthållas är det också nödvändigt att deltagarna kan hantera motstridiga viljor och förslag. Leken ställer krav på lösningar på problem och konflikter såväl på lekplanet – *vad ska hända i leken*, på samarbetsplanet – *vems idéer blir accepterade, vem tar initiativ* och på det tekniska planet – *vilket material ska användas, hur ska leken gestaltas*.

Leken innehåller också inslag av maktspel, att mäta sin styrka gentemot andra genom att driva igenom sin vilja (Åm 1993). Detta kan ske antingen inom lekens ram genom att styra lekens innehåll, tema eller vad som är accepterat av handlingar eller roller. Det kan också ske utanför lekramen genom hot om att inte själv vilja delta om man inte får sin vilja igenom eller genom att utesluta den andra parten. Klarar inte barnen att lösa dessa konflikter upphör leken.

Lyckad konfliktlösning handlar om förmågan att kompromissa, d.v.s. kunna finna lösningar som tar tillvara båda parterns önskemål. Att enbart framhärda i sina egna intentioner har visat sig vara den minst lyckade strategin. Genom konfliktlösningar fastställs regler som skapar ett gemensamt normsystem i gruppen, en sorts kamratmoral (Janson 2002).

## 5.11 Vikten av samspel med jämnåriga

Samspel med jämnåriga möjliggör en unik situation för inläring av sociala färdigheter och värderingar som solidaritet och ömsesidigt förtroende, samordning av lekteman, hantering av känslor, konfliktlösning etc. Till skillnad mot samspel mellan barn och vuxen som med nödvändighet har en hierarkisk karaktär, baserat på ett beroendeförhållande, är samspelet med jämnåriga präglad av horisontalitet och jämbördighet, baserat på socialt utbyte. I samspelet med jämnåriga och i synnerhet i leken ges möjligheter för barnet att utforska sociala regler och mönster (Janson 2002, Corsaro 1997). I förskolan ställs barn inför en mängd situationer som lär ut socialt samspel och förhandlingsförmå-

ga och befrämjar jämlika relationer mellan jämnåriga. Pape (2001) beskriver leken som en arena för utveckling av social kompetens. Hon poängterar att samspelet mellan barn aldrig kan ersättas av ett aldrig så bra samspel med vuxna.

Rubin (1981 sid. 11ff) skriver att jämnåriga kan ge barn tillgång till mänskliga resurser som vuxna inte på samma sätt kan erbjuda. Han beskriver tre utmärkande funktioner som barn kan fylla för varandra: inläring av sociala färdigheter, underlätta sociala jämförelser och upplevelse av grupptillhörighet. Till de sociala färdigheter som utvecklas i barns samspel hör förmågan att kommunicera på ett fungerande sätt, vilket han menar är en förutsättning för att leva sig in i den andra personens roll. Relationer till jämnåriga ger också unika tillfällen till inläring av sociala färdigheter som konflikthantering och att ta sig in i samspel med andra. Samspelet med jämnåriga ger också tillfällen att på ett meningsfullt sätt jämföra sig med andra, vilket han menar är viktigt för att utveckla en riktig upplevelse av sin identitet. Slutligen menar Rubin att upplevelsen av grupptillhörighet som gruppen av jämnåriga kan ge skapar en trygghet som är olik den som bindningen till föräldrar ger.

## **6 Samspel mellan barn med och utan funktionshinder**

### **6.1 Integrering av barn med funktionshinder i förskolan**

Den gängse synen inom skolväsendet i Sverige liksom i många andra länder är att den ordinarie förskolan och skolan ska kunna ta emot och anpassa verksamheten efter barns olika behov. Inom förskolan har barn i behov av särskilt stöd sedan lång tid haft förtur till plats och rätt till extra resurser för att få sina behov tillgodosedda. Majoriteten av alla barn med funktionshinder (med undantag av hörselskadade) finns således integrerade i "vanliga" barngrupper (Janson, 1993). Integrering antas befrämja utveckling i allmänhet och social förmåga i synnerhet.

Det finns således en stark ambition att integrera barn med funktionshinder i den ordinarie förskoleverksamheten med förhoppningen att dessa barn genom att delta i samspel med icke-funktionshindrade barn ska tillägna sig de erfarenheter som behövs för utvecklande av social kompetens. Men vilka förutsättningar krävs för att integreringen ska få de effekter man önskar och blir verkligen funktionshindrade barn till fullo integrerade i samspelsituationer med övriga barn? Erbjuder förskolan samma möjligheter att genom leken tillägna sig erfarenheter som är viktiga för utveckling av social kompetens för barn med funktionshinder som övriga barn, frågar sig Janson (ibid.)

### **6.2 Undersökningar av samspel mellan funktionshindrade och icke funktionshindrade förskolebarn**

Flera undersökningar visar att det inte är självklart att kontakten mellan barn med och utan funktionshinder ger upphov till samspel, menar Hill och Rabe (1987). Deras studier av utvecklingsstörda barn i förskolan visar också på en låg grad av samspel mellan de utvecklingsstörda barnen och deras icke funktionshindrade kamrater. "Det mest framträdande var det ringa antalet samspel. I sammanlagt 180 observationer à 20 minuter förekom i genomsnitt mellan två och tre vanligen mycket korta samspel per period. I var tredje period förekom inga kontakter och i nästan hälften av perioderna förekom högst ett kort samspel." (Hill och Rabe a.a. sid. 66)

Initiativ till samspel togs lika ofta av utvecklingsstörda barn som av andra, men de utvecklingsstörda barnen fick oftare än sina kamrater ett negativt utfall på sina initiativ. Det visade sig också vid en jämförelse över tid att samspelsfrekvensen mellan utvecklingsstörda och de andra barnen inte ökade under tiden som studien pågick (ibid.).

Janson (2002) fann i sin studie av blinda och seende barns samspel att blinda barn ofta tar en beroende och mottagande position medan de seende barnen är dominanta och initiativtagande. De blinda barnen är också mer vuxeninriktade. När den vuxne agerade mer aktivt i leken blev skillnaderna mellan de blinda och seende än mer markanta och samtliga barnen riktade sig i högre utsträckning till den vuxne, de blinda dock mer än de seende.

Jansons studie visar också att interaktionen mellan barnen inte automatiskt blir av jämlik karaktär. Snarare förefaller det som att det blinda barnet även i förhållande till jämn-

åriga kamrater får en beroende och hjälpsökande position. Seende barn intar i förhållande till sina blinda kamrater ofta rollen av en omhändertagande pseudovuxen.

Vid en jämförelse mellan seende barns samspel med blinda barn och samspelet med andra seende finner Janson slående skillnader vad gäller symmetri och jämbördighet. Det seende barnet som intar en dominant position i samspelet med blinda barn kan i samspel med andra seende inta en i det närmaste perfekt symmetrisk och jämbördig position.

I Jansons studie lyckades de seende barnen i två tredjedelar av sina försök att leda eller påverka leken medan de blinda barnen lyckades i hälften av sina försök. När det gällde att få uppmärksamhet lyckades de seende i samma utsträckning medan de blinda barnen lyckades i mindre än hälften av fallen. När det däremot handlade om hjälpsökande kontakt lyckades de blinda barnen i 75 % av sina kontaktförsök. Sammanfattningsvis menar Janson att när det gällde att påverka leken eller att få uppmärksamhet blev de blinda barnen tämligen ignorerade av sina seende kamrater, men när de bad om hjälp och alltså intog en beroendeposition lyckades deras kontaktförsök. (ibid.)

Undersökningar av Guralnick och Groom (1985) av samspel mellan utvecklingsförsenade barn och normalutvecklade jämnåriga visar även de på att samspel mellan de båda grupperna endast förekom i mycket begränsad utsträckning. De utvecklingsförsenade barnen tillbringade den mesta tiden med ensamlek eller utan att leka alls. Det sociala utbyte som förekom från de utvecklingsförsenade barnens sida dominerades av uppmärksamhetssökande, konkurrens om saker eller att följa efter andras aktiviteter. Som helhet, menar Guralnick och Groom (ibid.), pekar resultaten i denna undersökning på stora brister i förmågan till samspel och avsaknad av beteenden som förknippas med social kompetens hos dessa barn.

Vid en annan studie av samma forskarpär (Guralnick och Groom 1988) jämfördes utvecklingsförsenade barns sociala samspel med jämnåriga dels i specialgrupper med andra försenade barn och dels integrerade med icke funktionshindrade barn. Denna studie visade en betydligt högre grad av socialt samspel och deltagande i lek hos de barn som var integrerade med icke funktionshindrade barn jämfört med barnen i specialgrupper. Den förra gruppen uppvisade en mer än dubbelt så hög grad av interaktion med andra barn som den senare, även om skillnaden i förmåga till socialt samspel och lek mellan de utvecklingsförsenade och de icke handikappade fortfarande var stor.

### **6.3 Förutsättningar för god integrering**

Den pedagogiska uppgiften i förskolan är, enligt Janson (2002), inte att försöka förändra eller behandla barnets funktionshinder. Målsättningen för integrering är därför inte att erbjuda barnet en behandlings- eller omsorgskultur. Syftet bör istället vara att ge barnet möjlighet till medlemskap i kamratgruppen. Enbart placering i förskolans verksamhet räcker emellertid inte för att gemenskap mellan det funktionshindrade barnet och övriga barn ska utvecklas (Janson 2004).

Förskollärarens uppgift bör istället vara att genom att fokusera de övriga barnens lek göra det funktionshindrade barnet mer uppmärksam och intresserat av samspel med andra barn. Den vuxna bör således vara gruppriktad snarare än personriktad. Den



pedagogiska uppgiften är att balansera mellan att befrämja lek och samspel i allmänhet och vad som är barnets "särskilda behov". För att möjliggöra ett mer jämlikt samspel mellan det funktionshindrade barnet och de andra barnen är det således viktigt att den vuxne ser som sin uppgift att både stimulera gruppens lekprocess och stödja det enskilda barnet, menar Janson (ibid.)

Janson (1999) menar att den sociala rolleken kan sägas försiggå på tre skilda men samverkande områden:

- det fysiska området, d.v.s. plats, fysiska personer och föremål/utrustning
- det sociala området av kommunikativt och metakommunikativt utbyte
- det symboliska området som handlar om att kunna låtsas, använda sig av metaforer och andra symboliska transaktioner.

För att kunna delta i lek måste barnet ha tillgång till alla dessa områden. Barnet måste förstå lekens manuskript, d.v.s. ha någon förståelse av det som leken handlar om och hur detta kan iscensättas med hjälp av roller och symboler. Lekdeltagaren måste också behärska viss kommunikativ teknik och regler för socialt samspel. Slutligen, skriver Janson, måste deltagaren ha tillgång till leksituationen i rent fysisk och perceptuell bemärkelse. Barn med olika former av funktionshinder är beroende av den vuxnes stöd och assistans för att få tillgång till dessa områden. Den vuxnes roll bör handla om att undanröja de hinder för lekdeltagande som barnets funktionshinder kan medföra utan att det gemensamma lekområdet störs.

## 7 Metod och genomförande

Under vintern och våren 1999 videofilmade jag en grupp barn i fyra olika leksituationer på en förskoleavdelning. I gruppen finns Klas, en fyraårig pojke med ett lindrigare funktionshinder.

Min studie ingick som en del i projektet Barn med funktionshinder i förskolan. Inom ramen för detta projekt valdes fem förskoleavdelningar med individualintegrerade barn med funktionshinder ut. Den förskola där jag gjort inspelningar ligger i ett förortsområde i Stockholm. Det är en kommunal förskola med tre avdelningar som samtliga tar emot barn från 1 t.o.m. 5 år.

Parallellt med filminspelningarna intervjuades personalen både vad gällde sin syn på integrering av barn med funktionshinder i allmänhet och sina mål i arbetet med det enskilda barnet. Intervjuerna har gjorts av en annan person inom projektet vid två tillfällen, det första då inspelningarna påbörjades och det andra c:a ett halvår efter sista inspelningen. Jag har fått tillgång till intervjumaterialet efter det att såväl inspelningar som bearbetning av filmerna var klara.

### 7.1 Etiska överväganden

Projektet följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principers huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (VR 2002).

#### *Information*

Samtliga berörda har informerats om syftet med studien och hur genomförandet ska ske. Deltagandet har varit frivilligt och de berörda har informerats om att de har rätt att avbryta sin medverkan om de så önskar.

#### *Samtycke*

För samtliga barn som ingår i materialet har skriftligt samtycke från föräldrar inhämtats. Föräldrarna har också erbjudits att se de inspelade filmerna där deras barn varit med. (Bilaga 1).

#### *Konfidentialitet*

Alla barn som medverkat har garanterats sekretess och anonymitet i rapporteringen av projektet. De namn som används i rapporten är fingerade. Inga personregister har lagts upp.

#### *Nyttjande*

Det inspelade materialet och andra insamlade data används endast inom forskningsgruppen.

### 7.2 Beskrivning av barnet enligt intervjuer

Klas har gått på denna förskola sedan han var ett år. Hans funktionshinder yttrar sig enligt personalen i att han är klumpig i sina rörelser och har begränsad styrka i sina muskler. Han har svårt för såväl grovmotoriska som finmotoriska aktiviteter och har svårt att komma igång när han ska göra saker. Ibland kan han vara passiv och okoncentrerad. Personalen tycker att hans svårigheter märks tydligast vid lek utomhus. Han

hänger inte med sina kamrater i fysiska aktiviteter och kan då bli irriterad och arg på sig själv. Klas beskrivs som verbal och social, glad och aktiv i lek. Han anses inte behöva någon hjälp att komma in i lek med andra barn utan smälter bra in i gruppen bland sina kamrater. I kognitivt hänseende uppfattas han som lite sen för sin ålder.

När Klas började på förskolan som ettåring var hans funktionshinder inte konstaterat. Sedan drygt ett år tillbaka har han en resursperson som är på förskolan åtta timmar per vecka. En del av den tiden arbetar resurspersonen enskilt med Klas med olika aktiviteter i syfte att stärka hans motorik. Han går också regelbundet på aktiviteter anordnade av habiliteringen för att få motorisk träning.

Under det år som går mellan de båda intervjutillfällena märks inte några markanta förändringar i Klas utveckling och situation på förskolan. Han behöver alltså mycket stöd i vardagliga situationer som t.ex. påklädning, han uppfattas fortfarande som sen i förhållande till jämnåriga intellektuellt sett. Förskolläraren berättar att Klas under en period var lite utanför gruppen men anser att han nu har kommit in i gruppen igen och att han nu inte har några problem att ta sig in i leken. Klas resursperson menar emellertid att Klas nu alltmer vill bestämma över andra barn men att han inte lyckas i detta bland de jämnåriga. Han går då åt sidan och söker sig till yngre barn som gör som han säger.

### **7.3 Val av barngrupp**

Varje leksituation skulle innehålla en grupp på 3-4 barn, barnen skulle vara jämna i ålder och gruppen skulle bestå av båda könen. Barnen som ingår i materialet är mellan 4 och 5 år gamla när studien inleddes. Totalt har 4 pojkar och 2 flickor ingått i gruppen (samtliga pojkar är mellan 4 och 5 år, de båda flickorna var ett år äldre och fyllde 6 år under tiden som studien pågick). Valet av vilka barn som förutom Klas skulle delta i gruppen gjordes av personalen, urvalet var dock tämligen begränsat dels på grund av att det inte fanns så många barn i den aktuella åldersgruppen och dels för att inte alla föräldrar på avdelningen givit tillstånd för deltagande.

### **7.4 Beskrivning av de inspelade leksituationerna**

Vid inspelningarna av samtliga leksituationer har två kameror använts, en som fokuserat det funktionshindrade barnet, Klas, och en som fokuserat barngruppen i sin helhet. (En person ur arbetslaget medverkade som filmare under leksituationerna.) Varje leksituation varade i 45 minuter.

Ambitionen var att leksituationerna skulle vara så naturliga och spontana som möjligt. Inspelningarna gjordes på den egna avdelningen och lekmaterial som användes var till största delen avdelningens eget, vid inspelning 1, 3 och 4 kompletterades lekmaterial med en väska med material för doktorslek som jag hade med mig.

En vuxen skulle finnas med i samspelet med barnen, den vuxnes uppgift var att se till att leken kom igång men utan att styra. Personalen på avdelningen hade dock avböjt att agera vid inspelningarna, varför en annan, för barnen något känd vuxen men inte en

ordinarie ”fröken”, tog pedagogenrollen i samspelet med barnen i de filmade leksituationerna. Pedagogen hade instruerats att inta en mer aktiv roll i barnens lek under de två första inspelningarna och under de två andra finnas med men vara mindre deltagande i leken.

Varje leksituation beskrivs närmare under kapitlet redovisning av resultat.

## **7.5 Bearbetning av det inspelade materialet**

Bearbetningen av materialet har skett med tre olika metoder som innefattar såväl kvantitativa som kvalitativa aspekter.

### **7.5.1 Graden av samspel: Kontaktmönster och kontaktfrekvens**

För varje inspelningstillfälle har samtliga kontakter som vart och ett av barnen tagit med kamrater eller med pedagogen räknats och sammanställts. Det handlar här både om egna initiativ, såväl positiva som negativa, och svar på andras kontaktinitiativ. Kontaktmönstret redovisas i kontaktscheman som ger en bild av graden av kontakt mellan de olika barnen, samt mellan barnen och pedagogen.

### **7.5.2 Samspelets karaktär: Kodning enligt ISB-skalan**

Vid bearbetningen har jag gjort transkriptioner av filmerna med avseende på vad barnen gör, deras dialog, vad som sker i barnens samspel samt i samspelet med pedagogen. Det filmade materialet har delats in i 30-sekunders intervaller, inom varje intervall har barnens beteende kodats enligt ISB-skalan. Jag har också angivit till vem barnet riktat sig och huruvida barnet lyckats i sina initiativ d.v.s. fått svar på sina kontaktförsök eller initiativ till ledning.

ISB-skalan (Individual Social Behavior Scale) är en teknik som urskiljer 22 olika beteenden och ger en bild av samspelsmönstret i gruppen med avseende på uppmärksamhets-, hjälp- och assistanssökande, styrning, följande, givande av affektiva signaler, konfliktbeteende etc. (Den fullständiga skalan redovisas i bilaga 2)

#### ***7.5.2.1 Tidigare undersökningar där ISB-skalan används***

Metoden utarbetades ursprungligen av White & Watts 1973 (Janson & Merényi 1992) i syfte att mäta social kompetens hos barn i åldern 1 – 6 år. Författarna observerade i denna studie barnens vuxeninriktade respektive kamratinriktade beteenden för att identifiera faktorer som karaktäriserade social kompetens. Resultatet av denna studie var att barn med hög grad av social kompetens var mer benägna att få uppmärksamhet av vuxna, använda vuxna som resurser, visa stolthet över sina handlingar, uttrycka känslor gentemot kamrater och att leda och följa andra barn i lek. Barn med lägre grad av social kompetens visade större benägenhet att uttrycka känslor gentemot vuxna och var mer tävlingsinriktade gentemot kamrater.

ISB-skalan har även i en modifierad version använts av Guralnick & Groom (1985) i studier av socialt samspel mellan barn med lättare utvecklingsförsening och icke-funktionshindrade barn. I denna studie observerades enbart samspelet mellan barnen, ej

vuxeninriktade beteenden. Guralnick & Groom gjorde också vissa tillägg till skalan, såsom svar på kamrats försök att använda S (det barn som var föremål för undersökningen) som resurs eller hjälpsökande. Författarna gjorde också skillnad mellan positiv eller neutral ledning kontra negativ ledning.

ISB-skalan har även använts av Janson och Merényi (1992) i studier av blinda och seende barns samspel. Även här har vissa modifieringar gjorts av den ursprungliga modellen. Syftet med Janson och Merényis studie var inte enbart att undersöka det sociala beteendet utan också att beskriva beteenden hos barn i sociala situationer, d.v.s. situationer som kräver någon form av socialt samspel. Janson och Merényi vill alltså i sin studie även ge en bild av icke-sociala reaktioner och brist på samspel mellan barnen. I deras studie har även vuxeninriktade beteenden kodats. Den vuxna som fanns med i leksituationerna hade instruerats att under en fas delta aktivt i barnens lek och att under en annan dra sig tillbaka och endast svara när barnet tog kontakt.

Den version av ISB-skalan som jag använt är framarbetad av Ulf Janson och överensstämmer i stort med den som använts vid ovanstående studier.

### **7.5.3 Kvalitativ analys av lekmönster**

Varje leksituation ges först en övergripande beskrivning. Jag beskriver här lekens tema och händelseförlopp i stort, samt hur barnen i gruppen förhåller sig till varandra och till den vuxna. För varje inspelningstillfälle har jag sedan valt ut ett antal samspelssituationer/lekepisoder för en mer detaljerad beskrivning. Dessa situationer ger en bild av barnens lekstrategier och belyser olika aspekter i samspelet såsom initiativtagande, lekinträden, förhandlingar och konfliktbeteende. Vid analysen kommer jag att relatera till en del av de teorier och tidigare studier som tagits upp i teorigenomgången.

## 8 Redovisning av resultat

### 8.1 Beskrivning av leksituation 1

Gruppen består av tre barn Klas, Erik och Ylva samt en pedagog, Elin.

Lektemat är doktorslek. Ett ”bord” av kuddar är uppdukat med doktorssaker. Dockor och dockvagnar finns i rummet. Leken börjar utan vuxen. Alla barn börjar att vara för sig plocka med sakerna på bordet och undersöka dockorna. Ganska snart lämnar Klas rummet för en stund tillsammans med pedagogen. Under tiden leker Ylva och Erik parallellt, Ylva är mycket koncentrerad på att lägga bandage om en docka. Erik sitter ganska passiv och tittar på, han gör flera försök att ta kontakt med Ylva, men hon är helt inne i sitt och han får inget gensvar.

När Klas kommer tillbaka till rummet leder pedagogen Elin honom in i leken genom att visa en docka som behöver omvårdnad. Erik kommer då också fram. Erik och Klas pysslar om dockorna, lägger bandage, ger dem medicin etc., tillsammans med pedagogen. Klas och Erik fortsätter att sköta om dockorna och bäddar ner dem i dockvagnarna. De sätter plåster på dockorna och hjälps åt att leta efter fler plåster.

Ylva leker länge med dockorna vid bordet utan att samspela med pojkarna. Hon tar fram fler dockor och undersöker dem noggrant. Både Klas och Erik försöker flera gånger få kontakt med Ylva men får inget gensvar.

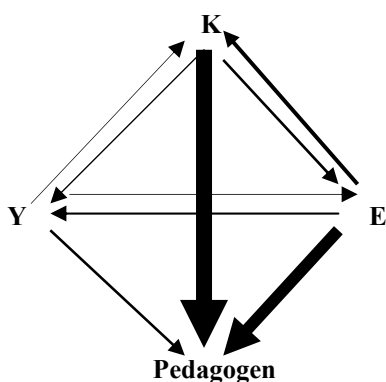
Klas är under hela leksituationen något okoncentrerad, han lämnar rummet flera gånger, ägnar sig vid flera tillfällen åt annat. Elin försöker på flera sätt återföra honom till leken. Han tar sig an de dockor som Elin säger behöver omvårdnad men tar också under en episod en aggressiv lekroll både i förhållande till Elin och dockan. Erik håller sig till samma lektema under hela situationen, han växlar mellan att vara doktor och pappa till dockorna. Ylva leker koncentrerat med dockorna men är inte intresserad av samspel med pojkarna, när hon tar initiativ till samspel är det mest med pedagogen.

Kännetecknande för Klas är att han i nästan allt han gör har sin uppmärksamhet riktad mot pedagogen. Han påbörjar lekinteraktioner med barnen men fullföljer dem inte utan riktar snart sitt intresse till pedagogen igen. Klas är också mycket sysselsatt med att undersöka och pröva allt material, han plockar med saker och kommenterar nästan allt han gör i riktning mot pedagogen.

Erik verkar ha en planering för vad han ska göra, han tänker ut olika aktiviteter och handlingar och kommenterar först i efterhand. Ylva leker till största delen för sig själv men på ett målinriktat och sammanhållet sätt. Klas verkar däremot inte ha någon plan för vad han ska göra, han intresserar sig för det han har framför sig, än det ena än det andra. Han har också svårt att hålla kvar ett sammanhang i leken eller upprätthålla en dialog någon längre stund. Han svarar på andras initiativ, främst från pedagogen, men verkar snabbt tappa tråden och hans uppmärksamhet leds snart till något annat. Mot slutet av inspelningen har Klas tappat intresset för doktorsleken och sysselsätter sig med annat helt för sig själv.

### 8.1.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 1.

#### Kontaktschema 1



#### Kontaktfrekvens för varje barn

<b>Klas</b> ⇔ <b>E = 32</b> <b>Y = 11</b> <b>P = 77</b> <b>S:a 120</b>	<b>Erik</b> ⇔ <b>K = 38</b> <b>Y = 15</b> <b>P = 68</b> <b>S:a 121</b>	<b>Ylva</b> ⇔ <b>K = 6</b> <b>E = 9</b> <b>P = 27</b> <b>S:a 42</b>
---	---	--

#### Kommentarer:

Under denna första inspelning har pedagogen en aktiv hållning, tar initiativ och går mycket aktivt in i lek med barnen.

Samtliga tre barn har den största delen av sina kontakter riktade mot pedagogen. För Klas och Ylva utgör kontakten med pedagogen 64 % av all kontakt, för Eriks del handlar det om 56 %. Klas är dock den som har mest kontakt med pedagogen. Erik är något mer inriktad på samspel med barnen, medan Ylva tar väldigt få kontakter överhuvudtaget.

Det kan finnas flera tänkbara förklaringar till att barnen till så stor del riktade sig till den vuxna. Det är en ny situation för barnen att bli filmade, dessutom är lekmaterialet nytt. Det kan också vara ovant med en vuxen som i så hög grad ställer sig till förfogande för barnens lek. Klas var också något mer bekant med pedagogen än de andra barnen.

### 8.1.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan, leksituation 1

Samtliga av de tre barnen riktar de allra flesta av sina lekinitiativ (nr. 3 i ISB-skalan) till pedagogen Elin. För Klas del handlar det om totalt 19, av dessa lyckas han i 11 fall, d.v.s. han får med Elin på 11 av sina förslag. Erik riktar sammanlagt 24 lekinitiativ till Elin. Av dessa får han positivt gensvar i 15 fall. Ylva som till största delen leker för sig själv kommer med 12 lekinitiativ till Elin, av dessa får hon positivt gensvar i 9 fall.

Erik får således i någon högre grad ett positivt gensvar av pedagogen på sina initiativ än Klas, 63 % jämfört med Klas' 58 %. Ylva lyckas bäst i sina initiativ, 75 %, jämfört med pojkarna men tar betydligt färre initiativ.

Klas är den enda som har markeringar som gäller negativ styrning i förhållande till Elin. Sammanlagt handlar det om 18 markeringar, samtliga av dessa härrör sig från den aggressiva lekepisoden.

ISB-kod nr.	Försök att leda i lek	Riktade till pedagogen			Riktade till barnen		
		Klas	Erik	Ylva	Klas	Erik	Ylva
3	Positivt/neutralt	19	24	12	13	4	2
	varav lyckade	11	15	9	5	1	1
4	Negativt	18	0	0	4	2	0
	varav lyckade	15	0	0	2	2	0

Fullständiga resultat av kodning enligt ISB-skalan för denna leksituation redovisas i bilaga 3.

### 8.1.3 Analys av lekepisoder, leksituation 1

Pedagogen gör många försök att inleda barnen i lek och samspel. De flesta av dessa leder emellertid inte till någon utveckling av samspelet barnen emellan. I flera fall blir resultatet i stället konkurrens mellan barnen om pedagogens uppmärksamhet.

#### 8.1.3.1 Två doktorer

*Elin tar initiativ till lek med Klas och håller fram en docka.*

*Elin till Klas: "Hur är det med den här dockan? Hon ser ut att ha besvär med ögat. Ska du undersöka henne?" Klas böjer sig fram mot dockan och svarar "Jaa".*

*Erik som suttit en bit ifrån och iakttagit kryper fram mot Klas.*

*Erik: "Jag ska..."*

*Klas protesterar: "Neej".*

*Elin avvärjer den begynnande konflikten genom att visa fram en annan docka för Erik. Elin: "Men vi har en annan patient här, hur är det med den? Hon har redan fått plåster."*

*Erik: "Jag har satt (plåstret) där."*

*Klas: "Nä, det har jag."*

*Erik: "Nä, jag" Erik tar dockan i knät och börjar sköta om den, lyssnar på dockan med stetoskopet.*

*Klas reser sig och börjar leta efter plåster, men hittar en liten ask.*

*Klas till Elin: "Du har glömt din medicin". Erik släpper sin docka och kryper fram för att se vad Klas hittat. Erik tar asken som Klas hittat och kastar den i riktning mot Elin.*

Elins initiativ till lek med Klas verkar väcka avund hos Erik. De vill båda vara den som tar sig an dockan som Elin visar fram. Rivaliteten dem emellan minskas inte av att Elin visar fram ännu en docka, de blir oense om vem som satt plåster på dockan. Erik går segrande ur konflikten, men konkurrensen fortsätter. När Klas vill ge Elin medicin släpper Erik sin docka och tar asken som Klas hittat. Att få pedagogens uppmärksamhet är viktigare än dockleken. Elins intention att genom dockorna få till stånd ett samspel mellan pojkarna lyckas ej.



### 8.1.3.2 Arga leken

*Klas börjar bli okoncentrerad och går runt i rummet och plockar med andra saker. Elin vill få Klas tillbaka till leken. Hon tar med sig en docka och går fram till den dockvagn där Klas tidigare bäddat ner sin docka och säger att hon ska hälsa på. Klas protesterar och motar bort Elin och hennes docka på ett aggressivt sätt, han sparkar och slår mot dockan.*

*Klas: "Stick med henne, åk buss med henne".*

*Erik tittar intresserat på. Klas skrattar och fortsätter att låta arg. När Elin går därifrån säger Klas till Erik att de ska springa efter henne. Klas tar en stor kudde och kastar mot Elin. Han kommenderar Elin: "sätt dig där" och fortsätter att prata argt med dockan.*

*Erik tappar snart intresset för Klas' arga lek och återgår till att bädda åt sin docka i vagnen, han frågar Elin om vad hennes docka heter och namnger sin. Under tiden börjar Klas istället pyssla om Elins docka som han tidigare varit aggressiv mot. Han sätter plåster på dockan, när han är klar lyfter han upp dockan och dansar runt med den. Han säger nu med glad röst: "Titta hon dansar!"*

Klas aggressiva lek väcker först en viss fascination hos Erik, vilket sporrar Klas ytterligare. Men Erik tappar snart intresset och vill återgå till mer omvårdande lek. Kanske ter sig Klas' lekidé obegriplig för Erik, det kan också bero på att Erik uppfattar att Klas' lek är på gränsen till vad som är tillåtet. Erik vill inte riskera Elins deltagande.

När Klas inte längre får uppmärksamhet och gillande i sin aggressiva roll ändrar han sitt agerande. Han tar i likhet med Erik åter en omvårdande roll gentemot dockan. Erik har här agerat som modell för Klas.

### 8.1.4 Sammanfattning av leksituation 1

Under denna leksituation har samtliga tre barn den största delen av sina kontakter riktade mot pedagogen. (Runt 60 % av barnens kontakter är inriktade på den vuxna) Klas är dock den som har mest kontakt med pedagogen. Han har sin uppmärksamhet riktad till pedagogen i så gott som allt han gör. De tre barnen riktar de flesta av sina initiativ till att leda leken till pedagogen. Erik får i något högre grad ett positivt gensvar på sina initiativ jämfört med Klas. Ylva lyckas bäst i sina initiativ, men tar betydligt färre initiativ än pojkarna.

Klas är under hela leksituationen något okoncentrerad, han går från det ena till det andra. Han är i stor utsträckning sysselsatt med att undersöka och pröva materialet. Erik håller sig till lektemat under hela leksituationen, han växlar mellan att vara doktor och pappa till dockorna. Ylva leker koncentrerat med dockorna men utan att samspela med pojkarna. När hon tar initiativ till lek är det enbart riktat till pedagogen.

Pedagogen deltar mycket aktivt i barnens lek och tar många initiativ till lek i syfte att inleda barnen i lek och samspel med varandra. De flesta av dessa leder emellertid inte till någon utveckling av samspelet barnen emellan. I flera fall blir resultatet i stället konkurrens mellan barnen om pedagogens uppmärksamhet. Detta visar sig bl.a. i leken Två doktorer, där uppmärksamheten från Elin för pojkarna blir viktigare än leken i sig.

Klas är den ende av barnen som har markeringar vad gäller negativ styrning gentemot pedagogen. I Arga leken motar han iväg Elin, kommenderar henne att sätta sig och kastar en kudde mot henne. Klas försöker få Erik med på leken. Erik verkar först road men följer inte Klas. Erik verkar uppfatta Klas' lekidé som obegriplig och på gränsen till otillåten. Erik övergår till en lugnare och mer positiv lek med pedagogen och Klas följer istället Erik.

## 8.2 Beskrivning av leksituation 2

Barngruppen består av tre pojkar: Klas, Erik och Anders, samt en flicka: Ylva.

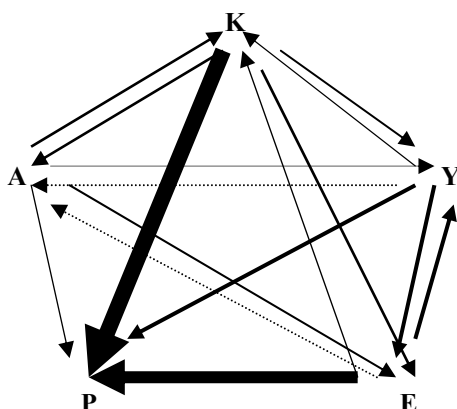
Lektemat är att laga mat och bjuda på kalas. I rummet finns bord och stolar, en spis och en bänk för matlagning. Lekmaterialet utgörs av servis, kastruller och andra husgeråd, några olika matförpackningar, en korg med plastfrukter och grönsaker, några väskor och en leksakskamera. I rummet finns också dockvagnar med dockor och några stora kuddar. Barnen hämtar också material från andra rum: väskor, hattar, leksakspengar och nyckel.

Barnen dukar bordet och lagar mat, bjuder in pedagogen på mat flera gånger. Leken håller i stort samma tema under hela inspelningen. Barnen tar olika roller: mamma, pappa, storebror etc. och bestämmer också namn i leken. Klas lämnar vid ett tillfälle rummet tillsammans med pedagogen, han tar också under leken mest kontakt med pedagogen. Erik gör flera utvecklingar ur matlagningsleken, han går till jobbet, går till sjukhuset med sjuk bebis, öppnar affär och går till skolan. Ylva är mycket koncentrerad på att laga mat men följer efter Erik i affärsleken. Anders är ganska passiv under hela leksituationen. Anders förefaller vara en ganska blyg pojke som verkar störd över att bli filmad och har antagligen därför svårt att leka naturligt.

Pedagogen försöker vid flera tillfällen dra sig ur leken på olika sätt, genom att säga att hon ska åka på semester, gå och jobba, att hon behöver vila osv., barnen accepterar dock inte detta utan försöker dra in pedagogen i leken igen.

## 8.2.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 2

### Kontaktschema 2



### Kontaktfrekvens för varje barn.

<b>Klas</b> $\Rightarrow$ E = 25	<b>Erik</b> $\Rightarrow$ K = 17	<b>Ylva</b> $\Rightarrow$ A = 1	<b>Anders</b> $\Rightarrow$ Y = 6
A = 26	A = 6	K = 14	K = 25
Y = 15	Y = 34	E = 34	E = 17
P = 76	P = 66	P = 36	P = 14
S:a 142	S:a 123	S:a 85	S:a 45

### Kommentarer:

Även under denna inspelning deltar pedagogen i barnens lek, hon är mer aktiv i början och försöker sedan att dra sig ur. Hon är inte i samma grad initiativtagande som vid första inspelningen, utan försöker få barnen att mera rikta sig till varandra.

Såväl Klas som Erik har emellertid, även under denna inspelning mer än hälften av sin kontakt (53 %) riktad till pedagogen. Även Ylva riktar sig till stor del till pedagogen (42 %). Klas är emellertid den som har flest vuxenkontakter. Mellan barnen märks ett tydligt samspel mellan Ylva och Erik. Klas riktar sig till stor del till Anders som i sin tur har ganska få kontakter med de två andra barnen och även till pedagogen.

## 8.2.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan, leksituation 2

Klas riktar även i denna inspelning de flesta av sina initiativ till lek och försök till positiv styrning till Elin, sammanlagt 33 markeringar. Av dessa lyckas han i 26 fall, c:a 80 %. Medan han, när han riktar sig till barnen lyckas i 50 % av fallen, både vad gäller uppmärksamhetssökande och försök till styrning av lek. I förhållande till Erik och Ylva får han oftast ett negativt utfall på sina initiativ eller försök att styra, vare sig det handlar om styrning av positivt eller negativt slag, av 17 försök lyckas han endast i 5 fall. Trots att Klas tar många kontakter blir det knappast någon sammanhängande lek. Klas och Anders har mycket kontakt men utvecklar aldrig någon rollek.

Klas är också det barn som gör flest försök till negativ styrning i leken: 15 markeringar, jämfört med Eriks 7 och Ylvas 5. 11 av Klas' 15 försök till negativ styrning är riktade till Elin. Erik och Ylva har endast en markering var vad gäller negativ styrning gent-

emot Elin. Anders har inga markeringar alls vad gäller försök till styrning, vare sig positiv eller negativ.

Anders följer till stor del Klas' försök till styrande, i 10 fall av 16. Anders tar emellertid inga lekinitiativ eller gör några försök att styra, vare sig gentemot barnen eller pedagogen. Han har en till största delen iakttagande roll. De flesta av hans markeringar handlar om observation av vad de andra gör (nr. 8 i ISB-skalan), sammanlagt 21 markeringar.

Erik riktar sig även han till stor del till pedagogen såväl när det gäller uppmärksamhets-sökande som när det gäller initiativ till lek. Han lyckas mycket väl i sina försök att få kontakt med pedagogen. När det gäller uppmärksamhet får han i 26 fall av 28 ett positivt utfall och när det handlar om försök till styrande av lek lyckas han i 22 av 25 fall. Även när han riktar sig till barnen lyckas han i stor utsträckning få de andra med sig, både när det gäller positiv och negativ styrning. I 16 fall av 18 följer de andra Eriks förslag i leken.

Ylva är under denna inspelning i stort sett endast intresserad av kontakt med pedagogen Elin och med Erik. Hon riktar 19 initiativ till lek gentemot pedagogen och får ett positivt utfall på samtliga dessa. Gentemot Erik gör hon sammanlagt 10 försök till att leda, 6 försök till positiv ledning och 4 negativa. Av dessa lyckas hon i 4 fall med positiva förslag men endast i ett fall av de negativa. Ylva följer i 4 fall förslag eller försök till styrning från Klas' sida men negligerar hans förslag i 5 fall. Förutom vid ett tillfälle har hon ingen kontakt alls med Anders.

Det finns ett intresse för kontakt och det uppstår tidvis ett leksamspel mellan Erik och Ylva, men deras idéer om hur leken ska utformas är inte helt samstämmiga. Båda riktar såväl positiva som negativa försök till styrning till den andra. Ylva är den som har störst framgång när det gäller att styra leken med positiv styrning medan Erik lyckas bäst när det gäller att få Ylva att följa sig efter hans försök att styra genom negativa förslag. Det verkar således finnas en viss konkurrens emellan om vems idéer som ska gälla. Eftersom båda också är mycket inriktade på kontakt med Elin kan det också handla om konkurrens om uppmärksamhet och intresse från pedagogens sida.

ISB-kod nr.	Försök att leda i lek	Riktade till pedagogen				Riktade till barnen			
		<i>Klas</i>	<i>Erik</i>	<i>Ylva</i>	<i>Anders</i>	<i>Klas</i>	<i>Erik</i>	<i>Ylva</i>	<i>Anders</i>
3	Positivt/neutralt	33	25	19	0	29	12	8	0
	varav lyckade	26	22	19	0	15	11	5	0
4	Negativt	11	1	1	0	4	6	4	0
	varav lyckade	9	1	1	0	0	5	1	0
1	<b>Uppmärksamhetssökande</b>	10	28	10	0	10	9	1	2
	varav lyckade	8	26	8	0	5	8	1	0
8	<b>Observerar kamrats aktivitet</b>	-	-	-	-	5	3	9	21

*Fullständiga resultat av kodning enligt ISB-skalan för denna leksituation redovisas i bilaga 4.*

## 8.2.3 Analys av lekepisoder, leksituation 2

### 8.2.3.1 "Hon ska äta hela Turkiet..."

*Ylva och Erik hjälps åt att duka bordet för att bjuda pedagogen, Elin, på mat. De dukar fram fler och fler saker till Elin som sitter vid bordet. Ylva ställer fram en kastrull: "Ät din soppa". Erik tar en stekpanna och säger: "Du ska äta pannkaka" Båda blir ivriga om att få bjuda Elin och därmed få hennes uppmärksamhet. Det blir en viss konkurrens mellan Ylva och Erik men leken fortskrider utan avbrott.*

*Klas som har suttit en stund i soffan en bit ifrån och iakttagit det hela dyker in i leken och deltar i uppmaningarna till Elin att äta: "Ät först moroten", säger Klas till Elin och håller fram en plastmorot.*

*Ylva och Erik fortsätter att duka fram saker och tala om för Elin vad de bjuder på. Erik lyfter till slut fram hela spisen till bordet: "den ska du också äta..." Elin kommenterar att han inte kan flytta på huset. Klas stannar upp i det han gör och tittar på Erik, går sedan fram och säger i lite upprörd ton: "Nej, vi kan inte flytta huset". Erik ställer tillbaka spisen. Dukningsleken fortsätter, nu deltar även Klas. Klas ställer fram en form på bordet: "Det här är kaka" säger Klas och försöker fånga Eriks uppmärksamhet men Erik ignorerar Klas och fortsätter att ivrigt tala om för Elin vad hon ska äta: "Du ska äta hela Turkiet..."*

*Klas lämnar rummet för att gå på toaletten, Elin följer med för att hjälpa honom. När Klas och Elin gått ut avbryts leken för en stund. Ylva börjar sedan plocka ned plastfrukterna som legat på bordet i en väska. Erik protesterar: "Nej, Elin ska äta dom." Ylva: "Ja, jag köper det som hon ska äta". Erik accepterar detta och börjar titta efter fler saker som kan läggas ned i väskan och följer intresserat Ylvas förehavanden. Ylva knäpper noggrant igen väskan, går en liten tur i rummet och svänger med väskan, kommer sedan tillbaka till bordet och tömmer ut varorna i en skål. Uppenbarligen har hon nu varit i affären och handlat.*

*Ylva och Erik fortsätter sedan att prata om vad de ska bjuda Elin på när hon kommer tillbaka. Erik fortsätter att bearbeta sin idé om att Elin ska äta Turkiet, Ylva bejakar Eriks idé: "Ja, hon ska äta hela Turkiet". Erik tittar leende mot Ylva.*

*När Elin kommer tillbaka till rummet blir båda ivriga att bjuda henne att äta. Erik: "Ät alla matarna!". Ylva fyller i: "och ät hela Turkiet!"*

Även om både Erik och Ylva är inriktade på att få Elins uppmärksamhet har de en gemensam idé om lekens innehåll. Klas deltar inte utan iakttar leken från soffan. När Klas träder in i leken gör han detta utan att se till att han har Ylvas eller Eriks acceptans. Han vänder sig direkt till Elin med uppmaningar till henne att äta av maten. Han kommer också snart med tillrättavisande kommentarer gentemot Erik: "vi kan inte flytta huset." När Klas sedan vänder sig till Erik för att få uppmärksamhet och bekräftelse på att han är med i leken: "Det här är kaka", ignorerar Erik honom. Genom att inte invänta bekräftelse på att han är accepterad och genom att komma med kritik har Klas gjort ett i barnens ögon otillåtet intrång i deras lekområde, vilket besvaras med ignorans. Klas

misslyckas här att följa de regler som enligt Garvey är de mest framgångsrika när det gäller lekinträden: *"don't disagree or criticize the proceedings", "hold off of making suggestions or attempting to redirect until you are well into the group"* (Garvey enligt Corsaro 1997, s 125f)

När Elin och Klas är ute ut rummet avstannar leken i väntan på att Elin ska komma tillbaka. Eriks och Ylvas gemensamma idé om leken finns emellertid kvar. När Ylva börjar plocka ner saker från bordet i en väska tolkar Erik detta som ett brott mot den gemensamma idén om lekens gestaltning. Han protesterar, men när Ylva förklarar att hon tänker handla mat till Elin blir detta istället ett nytt bidrag till leken, vilket accepteras av Erik. Ylva och Erik har på detta sätt förhandlat sig fram till en överenskommelse om en utveckling av leken. De fortsätter sedan att planera leken gemensamt. Ylvas uttalande: "Ja, hon ska äta hela Turkiet" blir en bekräftelse på deras gemensamma lek område och de ser båda mycket nöjda ut.

### **8.2.3.2 "Låtsasnyckeln"**

*Barnen har med hjälp av Elin, pedagogen, bestämt olika roller i leken. Erik har bestämt sig för att vara pappa. Erik till Elin: "Jag ska gå på jobbet" Elin: "Ska du köra bilen då?" Erik tar till sig Elins förslag och börjar genast bygga en bil av kuddar vid kortändan på soffan. "Jag ska göra bil", säger han till sig själv. Erik fortsätter att bygga sin bil och kommenterar när han är klar "Jag ska gå på jobbet nu", han ber Elin som sitter i soffan att flytta sig. (Soffan utgör uppenbarligen flaket på Eriks lastbil.)*

*Klas som suttit vid bordet under tiden börjar iaktta Erik och hans bilbygge. Klas får en idé och säger till Erik: "Vänta, jag ska ge dig en låtsasnyckel". Klas går ut ur rummet och kommenterar för sig själv: "Jag ska bara ge pappa en låtsasnyckel". Klas kommer snart tillbaka med en tråkloss i handen, tittar på Erik som fortfarande håller på och ordnar med sin bil och säger: "Det är en låtsasnyckel. Visst? Visst är det här en låtsasnyckel?" Erik tittar upp, svarar ja och tar leende emot nyckeln av Klas. Han har accepterat Klas' idé. Så fort Erik tagit emot nyckeln vänder sig dock Klas från Erik och börjar prata med pedagogen.*

Vid detta tillfälle följer Klas det mönster som Garvey beskriver som en framgångsrik strategi för att vinna inträde i en pågående lek. Klas tittar på när Erik bygger sin bil. Han får en idé om att ge ett bidrag till leken genom att hämta en bilnyckel. Han försöker försäkra sig om att Erik accepterar hans bidrag: "Visst är det här en låtsasnyckel?". När Erik leende tar emot nyckeln visar han att han har accepterat Klas' bidrag. Klas har fått en inträdesbiljett in i Eriks lek område, men trots detta avstår Klas från att gå in i leken och vänder sin uppmärksamhet till pedagogen Elin.

### **8.2.3.3 Fruktaffären**

*Efter att ha varit pappa och kört lastbil en stund vill Erik byta roll i leken. Han går fram till Elin och säger "Jag vill inte vara pappa". Elin: "Vill du inte vara pappa, vem är du då?" Erik: "Jag vill köpa nåt" Elin: "Ja, du kan gå och handla".*

*Erik börjar gå runt i rummet och flytta om kuddarna som tidigare varit hans lastbil. Han kommenterar för sig själv: "Jag ska handla", medan han bygger om*

*kuddarna till en affär. Erik går sedan fram till Elin och säger: "Jag måste ha grejer". Elin tycks inte förstå vad Erik menar, han förtydligar: "Jag har inga pengar". Ylva hör detta och faller in i Eriks lek. Ylva: "Jag har lite pengar... jag har leksakspengar i min låda, jag kan hämta dom".*

*Erik och Ylva går ut ur rummet för att hämta pengarna. När de kommer tillbaka visar Erik upp en låtsassedel som han fått av Ylva, han lägger den i sin affär. Erik tycker uppenbarligen ändå att något saknas och säger i riktning till Elin: "Vad ska ni köpa för något? Jag har inga grejer...". Elin föreslår att han kan sälja kastruller men Erik verkar inte nöjd med förslaget. Han tar istället en burk från bordet och kommenterar: "Juice ska jag ha".*

*Erik hämtar sedeln och ger den till Elin: "Ni ska köpa och ge till mej pengar..". Han börjar diskutera valören på sedeln med Elin, går sedan till Ylva och frågar: "Är det 1000?" Ylva tittar noga på sedeln och svarar: "500". Ylva tar skålen med plastfrukter och räcker fram den mot Erik. Ylva: "Erik, kan du inte ha en fruktaffär?". Förslaget godtas och Erik ställer fruktskålen i sin affär. Ylva tar genast rollen av kund. Ylva: "Jag ska be att få köpa lite frukt, hur mycket kostar det?". Hon gör en gest mot sakerna: "Nu säger vi att jag köpte allt det här", säger Ylva och ger Erik sedeln. Erik tar emot sedeln och räknar: "Fem, sex, åtta, tusen".*

*Samtidigt som Erik och Ylva börjar leka fruktaffär ber Klas Elin om hjälp med att bära en back med legobitar som han vill ha placerad alldeles bredvid Eriks affär. Klas plockar upp legobitar som han ger till Elin: "Det här är pommes frites... hamburgare..".*

Erik får en idé till ett nytt lektema och vill byta roll: "Jag vill inte vara pappa. Jag vill köpa nå't". Han söker först bekräftelse från pedagogen och börjar sedan bearbeta sitt projekt. Han bygger sin affär och bestämmer sig snart för att han inte vill vara kund utan den som driver affären. Erik använder sig av de begrepp och erfarenheter han har av vad en affär innebär. Han vet att för en affärsrörelse krävs dels kunder och varor: "Vad ska ni köpa för något? Jag har inga grejer..." och dels betalningsmedel: "Jag har inga pengar". Han är dock inte helt säker på vad som tillhör vad. När han får pengar lägger han dem först i affären, men kommer snart på att det är kunderna som behöver pengarna för att kunna handla i hans affär: "Ni ska köpa och ge till mej pengar..".

När Ylva hör att Erik pratar om att han behöver pengar erbjuder hon sig att hämta sina låtsaspengar och låna honom dem. När han sedan letar efter varor att sälja kommer hon med förslaget att han ska öppna en fruktaffär. Ylva har nu kommit med två bidrag som ger Erik förutsättningar att genomföra sin idé och har därigenom vunnit inträde i Eriks lekområde. Hon ses också som en auktoritet framför Elin när det gäller att avgöra värdet på pengarna. Inledningen till affärsleken kan ses som en förhandling mellan Erik och Ylva. Ylva uppfattar Eriks lektema och kommer med utvecklande förslag. Ylva kan därför på ett självklart sätt anta rollen som kund i Eriks butik. Ylva är också väl förtrogen med hur man agerar i denna roll: "Jag ska be att få köpa lite frukt, hur mycket kostar det?" Hon behärskar också förmågan att växla mellan att kliva i och ur lekrollen: "Nu säger vi att jag köpte allt det här."

Klas har under tiden varit sysselsatt med annat men uppfattar att Erik och Ylva börjar leka affär. Han gör inget försök att gå in i deras lek, utan startar en parallell lek med liknande tema. En egen försäljning av pommestips och hamburgare gentemot Elin.

#### 8.2.3.4 Skolan

*Lite senare vill Erik åter byta roll i leken och säger till Elin: "Jag vill vara lillasyster och gå i skolan....nej, storasyster" Elin bekräftar hans idé och lånar honom en anteckningsbok och en penna. Erik går bort mot kuddarna som tidigare var affär, och säger: "Jag vill inte handla", han börjar ordna om kuddarna och bestämmer: "Här va skolan". Klas som varit utanför rummet en stund kommer in och frågar flera gånger: "Vem ska vara bebis nu?" Erik svarar: "Jag ska gå på skolan nu". Klas svarar: "..och jag är storebror..." Erik lägger sig på kuddarna och börjar skriva i boken.*

*Klas går fram till Elin som sitter vid bordet och frågar om hon vill vara bebis, Elin svarar att hon är mormor. Klas blir stående tyst en stund och undersöker några koppar han har i handen, sedan går han fram till Erik, han gör en gest mot Eriks kuddar och säger: "Nu var jag storebror, nu gäddade jag på den här skolan..." Erik protesterar högt: "Näh...det här är min skola!"*

*Klas tittar på boken och pennan som Erik har. Klas går fram till Elin och frågar om hon har någon mer penna. Han får ett nekande svar, Klas står tyst och fortsätter att undersöka sakerna han har i handen.*

När Erik startar sin skollek är Klas inte i rummet. När Klas återvänder uppfattar han inte att leken förändrats, han har en idé om att någon ska vara hans bebis. Erik upplyser honom att han inte är intresserad eftersom han ska gå till skolan. När Klas inte heller får med sig Elin på sin idé blir han passiv en stund och ändrar sedan sina planer. Klas vill nu vara med på Eriks skollek men hans försök till lekinträdande blir abrupt och påträngande. Erik försvarar sitt lekområde genom att kraftigt avvisa Klas.

Klas söker hjälp av Elin, kanske tänker han att han ska bli accepterad av Erik om han har en egen penna. När det inte går att ordna lämnar han tanken på att leka skola och återgår till ett ganska passivt undersökande av saker.

#### 8.2.4 Sammanfattning av leksituation 2

Även under denna inspelning har såväl Klas som Erik mer än hälften av sin kontakt (53 %) riktad till pedagogen, också Ylva riktar sig till stor del till pedagogen (42 %), Klas är emellertid den som har flest vuxenkontakter. Klas riktar även de flesta av sina initiativ till lek till pedagogen, av dessa lyckas han i 80 % av fallen, medan när han riktar sig till barnen får positivt gensvar i 50 % av fallen. Erik lyckas i de flesta av sina försök till styrning av leken, han får ett positivt gensvar såväl av pedagogen som av barnen.

Klas riktar sig också till stor del till Anders som har ganska få kontakter med de två andra barnen och även till pedagogen. Anders har en till största delen iakttagande roll. Han tar inga lekinitiativ och gör inga försök att leda vare sig gentemot barnen eller pedagogen. Klas och Anders har kontakt men utvecklar aldrig någon rollek.

Pedagogen tar även under denna inspelning aktiv del i barnens lek. Hon är dock inte i samma grad initiativtagande utan försöker få barnen att mera rikta sig åt varandra. Pe-



dagogen försöker dra sig ur leken vid flera tillfällen, vilket inte accepteras av barnen. När hon drar sig ur barnens lek gör hon detta inom lekramen genom att säga att hon ska åka på semester, gå och jobba o.s.v. För barnen uppfattas hon då fortfarande som tillgänglig för lek.

Erik har många idéer till utveckling av lektemat. Han bygger en lastbil, öppnar affär och går till skolan. Ylva och Erik har stundtals ett utvecklat samspel. Både i matlagningsleken och i fruktaffären utvecklar de sin gemensamma lek genom förhandling.

Klas gör flera försök till inträden i Eriks lek. I skolleken gör han ett abrupt inträde och blir bryskt avvisad av Erik. När Erik bygger sin bil kommer Klas med ett bidrag – låtsasnyckeln – ett inträdesförsök som gillas av Erik. Trots detta väljer Klas att inte gå in i Eriks billek utan vänder sig åter till pedagogen. När Erik och Ylva leker fruktaffär gör Klas inget försök till inträde i deras lek, han startar istället en parallell affärslek riktad till Elin. Även under denna leksituation ägnar sig Klas åt att undersöka och manipulera lekmaterial betydligt mer än de andra barnen.

### **8.3 Beskrivning av leksituation 3**

Barngruppen består av två pojkar: Klas och Erik och två flickor: Ylva och Diana. Lektemat är doktorslek.

I rummet finns bord och stolar. Lekmaterialet utgörs av en väska med doktorssaker, en korg med plastfrukter, några olika matförpackningar och husgeråd, några väskor och en leksakskamera. I rummet finns också dockvagnar med dockor och några stora kuddar. Barnen hämtar också material från andra rum.

De två flickorna leker mest med varandra. De undersöker dockan och varandra, lägger bandage, tar tempen, ger medicin samt dukar och äter av frukten. Ylva är den som mest har rollen av doktor. Diana är patient och mamma till dockan, men vid några tillfällen byter de roller.

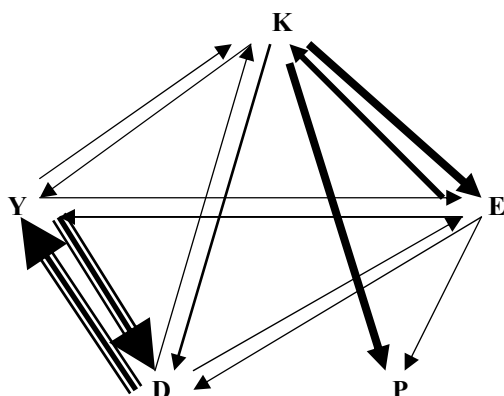
Erik ägnar sig mycket åt att pyssla med sin docka, bäddar i vagnen och sätter på kläder och plåster på dockan. Erik och Klas kör runt med dockvagnarna ganska livligt en stund. Erik hittar ett SL-kort och utvecklar leken med att göra en buss av kuddarna. Klas följer efter Erik, men något riktigt samspel dem emellan blir det inte. Erik försöker istället komma in i flickornas lek, dels genom att komma med sin docka som patient, dels i rollen av doktor. Samtidigt avvisar eller negligerar Erik flera lekförslag från Klas. Flickorna släpper inte in Erik i sin lek och han blir på slutet alltmer passiv och verkar uttråkad.

Klas försöker också komma in i leken i rollen av doktor, men inte heller han släpps in i flickornas lek. Klas söker mycket kontakt med och ägnar mycket tid att prata med pedagogen.

Pedagogen går inte in i barnens lek, men hjälper barnen med att hitta lekmaterial, sätta på sig doktorsrock etc. Hon lämnar vid några tillfällen rummet för att få barnen att intressera sig mer för varandra.

### 8.3.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 3

#### Kontaktschema 3



#### Kontaktfrekvens för varje barn

<b>Klas</b>	↔ = 45	<b>Erik</b>	↔ = 43	<b>Ylva</b>	↔ = 95	<b>Diana</b>	↔ = 95
	D = 20		D = 12		K = 11		K = 17
	Y = 13		Y = 22		E = 18		E = 15
	P = 46		P = 19		P = 0		P = 0
	S:a 124		S:a 96		S:a 124		S:a 127

#### Kommentarer:

Under denna inspelning har pedagogen intagit en mer passiv roll och deltar inte i barnens lek på annat sätt än att hon hjälper till med material osv. Pedagogen tar inte själv initiativ till kontakt utan svarar endast på barnens kontaktinitiativ. Klas riktar sig dock fortfarande mest till pedagogen (37 % av sina kontakter), Erik har minskat sina kontakter gentemot pedagogen avsevärt (20 % av samtliga sina kontakter).

Ylva och Diana visar inget intresse alls av kontakt med den vuxna. De båda flickorna har ett mycket intensivt samspel sinsemellan. Klas' och Eriks kontakt har ökat jämfört med den förra inspelningen, troligen som en följd av pedagogens annorlunda förhållningssätt.

### 8.3.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan

Klas riktar sig även under denna inspelning i hög utsträckning till pedagogen, trots att hon nu inte deltar i eller visar sig lika tillgänglig för barnens lek. Han söker pedagogens uppmärksamhet 26 gånger och hjälp 10 gånger medan Erik tar kontakt med pedagogen 11 gånger vad gäller uppmärksamhet och 4 vad gäller hjälpsökande. Av de 21 försök till positivt ledande gentemot de andra barnen som Klas gör lyckas han i 5 fall. Han är den av barnen som gör flest försök till negativt ledande, men av 13 försök får han endast i ett fall gensvar på detta. De flesta av sina försök till ledande (positivt och negativt) riktar Klas till Erik, 15 försök, medan han riktar sig till Ylva och Diana 10 respektive 9 gånger.

Erik visar stort intresse av att komma in i flickornas lek. Han gör 19 försök till positivt ledande gentemot flickorna med lyckas endast i 5. I de försök till ledande som Erik riktar till Klas lyckas han däremot i samtliga 4 försök till positivt ledande och i 4 av 5 fall när det gäller negativt ledande. Samtidigt avvisar eller negligerar Erik merparten av Klas' initiativ till positivt ledande, 10 av 12 och samtliga Klas' 3 försök till negativt ledande.

De två flickorna visar inget som helst intresse av kontakt med pedagogen. De leker koncentrerat och sammanhållet men isolerar sig till stor del även mot pojkarna. I flickornas lek är Ylva den dominerande. Av sina 50 försök till positivt ledande får hon Diana med sig i 43 fall. Även när det gäller negativt ledande följer Diana hennes initiativ, 7 ggr. Diana gör mindre än hälften så många försök till positivt ledande gentemot Ylva, sammanlagt 23, av vilka 18 lyckas. Diana gör endast ett försök till negativt ledande, detta ignoreras dock av Ylva.

Båda flickorna avvisar eller ignorerar de flesta försök till ledande från pojkarnas sida såväl positiva som negativa. Ylva avvisar samtliga Eriks försök till positivt ledande och 4 av Klas' 6 försök. Diana följer 3 försök till positivt ledande från Eriks sida men avvisar lika många. Av Klas försök till ledande följer hon 2 av de 3 positiva men ignorerar hans samtliga 6 försök till negativt ledande.

ISB-kod nr.	Försök att leda i lek	Riktade till pedagogen				Riktade till barnen			
		Klas	Erik	Ylva	Diana	Klas	Erik	Ylva	Diana
3	Positivt/ neutralt	5	3	0	0	21	23	50	25
	varav lyckade	2	2	0	0	5	9	43	19
4	Negativt	0	0	0	0	13	5	9	1
	varav lyckade	0	0	0	0	1	4	8	0
1	<b>Uppmärksamhetssökande</b>	26	11	0	0	10	11	7	10
	varav lyckade	11	6	0	0	4	3	4	3
2	<b>Hjälpökande</b>	10	4	0	0	5	3	2	3
	varav lyckade	10	3	0	0	3	3	1	3
8	<b>Observerar kamrats aktivitet</b>	-	-	-	-	10	4	1	6

Fullständiga resultat av kodning enligt ISB-skalan för denna leksituation redovisas i bilaga 5.

### 8.3.3 Analys av lekepisoder, leksituation 3

#### 8.3.3.1 "Det här är min vagn"

*När inspelningen startar står alla fyra barnen vid fönstret och undersöker lekmaterialiet, doktorssaker, som ligger i en korg. Ylva hämtar en av de två dockvagnarna som står en bit ifrån, hon plockar upp en docka ur vagnen. Ylva och Diana börjar planera för sin lek. Diana till Ylva: "Ska vi leka att det (dockan) var en patient?". Ylva instämmer och de börjar prata om var sjukhuset ska vara. Ylva står alltjämnt och ordnar med dockvagnen.*

*Under tiden intresserar sig Erik och Klas för ett paket med plåster. De ber Elin om hjälp att öppna plåstren och visar sedan upp dem för flickorna. Erik går fram till den andra vagnen för att sätta plåstret på en docka. Erik: "Den här (vagnen) är min". Klas vänder sig mot vagnen som Ylva håller i och säger: "och det här är min...den ska jag ha!". Ylva protesterar först och håller fast i vagnen, Klas rycker i vagnen: "joo..". Ylva släpper vagnen och säger tyst: "Ta den då". Ylva tar med sig dockan och hon och Diana flyttar sig en bit bort och fortsätter att planera sin sjukhuslek.*

Ylva och Diana har påbörjat sin lek genom en planerande förhandling: "Ska vi leka att det var en patient?". Pojkarna intresserar sig till att börja med för materialet. När de sedan ska börja leka med dockorna vill Klas liksom Erik ha en dockvagn. Han tar ingen hänsyn till att Ylva redan använder den. Han har heller inga argument för varför han anser sig ha rätt till vagnen utan försöker tilltvinga sig den genom att rycka i vagnen. Ylva försvarar först sin rätt till vagnen, men ger efter. Ylva är medveten om att hon har rätt till vagnen och kunde troligen ha kunnat vinna kampen om hon stått på sig. Att hon låter Klas få sin vilja fram kan bero på att hon främst är intresserad av att fortsätta sin lek med Diana och inte vill låta sig störas eller spilla tid på en konflikt med Klas. Flickorna markerar sitt lekområde genom att flytta sig en bit bort från pojkarna.

### **8.3.3.2 "Jag är också doktor"**

*Ylva och Diana sitter vid ett bord och leker doktor med dockorna. Klas som inte tidigare varit involverad i flickornas lek kommer ut från det angränsande rummet, dockvrån. Han sätter sig vid bordet och tar tag i en burk som flickorna använder för sin lek. Ylva tar snabbt tillbaka burken men säger inget till Klas utan fortsätter att prata med Diana. Klas: "Jag är också doktor, ju". Flickorna fortsätter sin lek utan att ta notis om Klas. Klas sitter en stund och iakttar flickorna, upprepar sedan: "jag är också doktor", han får inte heller nu någon reaktion från flickorna.*

*Strax efter kommer Erik, som har cirklat runt gruppen med sin dockvagn, fram till bordet. Erik: "Här, här, min bebis är sjuk!" "Okej, okej" svarar Diana och börjar resa sig för att gå fram till Erik. Klas som menar att han också är doktor (eftersom han har ett av de två stetoskopen på sig) hinner dock först fram för att ta hand om Eriks bebis. Klas blir dock bryskt bortmotad av Erik: "Nä, gå, det är inte du som ska göra". Klas sätter sig igen.*

*Diana kommer fram till Erik med en gasbinda i handen. Diana till Erik: "Hon har brutit armen ser jag". Erik: "Nej, hon har ont på foten, ser du inte..". Diana går och hämtar medicin åt Eriks docka, men Ylva vill att hon istället ska fortsätta deras lek och säger till Diana att komma tillbaka. Diana svarar Ylva: "Vänta, hon måste dricka medicin".*

*Erik fortsätter att pyssla om sin docka sedan den fått behandling. Under tiden sitter Klas kvar vid bordet och iakttar när Diana tar sig an Eriks docka, Klas: "det ju jag som är...". Ingen tycks lägga märke till Klas.*

Flickorna befinner sig inom sitt lekområde där Klas inte ingår. Klas' närvaro uppfattas som ett intrång. De försvarar sin lek genom att genast ta tillbaka sina saker och besvarar Klas' försök att komma in i leken med ignorans. Klas å sin sida tycker att han också är doktor eftersom han har ett av stetoskopen och därför ingår i flickornas lek. Klas verkar

vara av den uppfattningen att den som har rätt attribut, d.v.s. stetoskopet, har rätt till rollen som doktor. En uppfattning som dock inte delas av de övriga.

Eriks försök till lekintråde får ett annat bemötande. Han accepteras för en stund i flickornas lek, åtminstone av Diana. Erik väljer också en annan strategi. Han gör inte anspråk på den åtråvärda rollen som doktor, utan söker hjälp för sin "bebis". Detta är en roll som bättre passar in i flickornas lek och inte utmanar deras lekidé eller rollfördelning. En sjuk bebis kan inte nekas vård, även om de helst vill leka själva. Det är också helt tydligt att inte heller Erik accepterar Klas i rollen av doktor och att Eriks försök till lekintråde enbart är riktat till flickorna. Erik avvisar bestämt att Klas ska ta hand om hans docka, men han accepterar Diana som doktor, även om han ifrågasätter hennes diagnos. Klas förblir utanför lekområdet och blir passiv och iakttagande.

### 8.3.3.3 Kampen om stetoskopet

*Klas sitter vid bordet och plockar med stetoskopet som han har om halsen. Han bestämmer sig emellertid för att han hellre vill ha det andra, blåa, stetoskopet som Diana och Ylva använder i sin lek. Klas tar av sig sitt stetoskop och säger utan någon bestämd riktning: "Jag vill ha blå sån...", ingen reagerar. Han uppprepar ungefär samma sak ytterligare två gånger innan han riktar sig direkt till Diana, "nej, men nu har jag den", blir Dianas svar. Klas uppprepar buttert "Men jag vill ha den". Klas går fram till Diana och drar i det stetoskop hon håller i medan han uppprepar: "Jag vill ha den". Diana håller fast i stetoskopet men avbryter inte sin lek eller sitt samtal med Ylva. Klas går och sätter sig igen. Flickorna fortsätter att leka utan att ta notis om Klas som återigen uppprepar "...men jag vill ha den...". Klas övergår så småningom till att undersöka materialet på bordet.*

Klas befinner sig även i denna episod vid samma bord som Ylva och Diana men dock utanför deras lekområde. Han har ett av de åtråvärda stetoskopen, men uppenbarligen är det blåa stetoskopet, som flickorna har, mer attraktivt för honom. Han hamnar åter i en konflikt om saker med flickorna. Han har inte några argument för varför de ska byta mer än att han vill ha det blåa. Att han framhårdar i sitt krav ger honom ingen framgång. Han försöker tilltvinga sig stetoskopet men den här gången ger inte flickorna efter och han får ge upp sitt försök. Flickorna låter sig inte heller denna gång störas i sin lek. De försvarar sin rätt till stetoskopet utan något större besvär och fortsätter obekymrat sin lek.

*Lite senare står Erik och bäddar åt sin docka i dockvagnen, flickorna sitter vid bordet, Klas står vid sidan om bordet.*

*Klas till Erik: "Erik, är du sjuk?"*

*Erik: "Nä, jag är redan doktor"*

*Klas: "Nä, Ylva är ju det, hon har också en sån här (visar stetoskopet), du har inte en sån"*

*Erik (visar upp ett annat instrument): "Titta, vad är det här för nåt då? Doktorna har sån här..."*

*Klas vänder sig till Ylva: "Ylva, Erik behöver den"(syftar på stetoskopet). Ylva ignorerar Klas och fortsätter att leka med Diana. När Klas inte får något svar av Ylva tar han av sig sitt stetoskop och erbjuder Erik det: "men ta den då, ta den..." Erik tar emot stetoskopet som Klas räcker honom. Strax därpå råkar Ylva lägga*

*ifrån sig sitt stetoskop. Klas lägger kvickt beslag på Ylvas stetoskop med kommentaren: "Men då är jag också doktor". Diana protesterar: "Den hade faktiskt vi." Klas: "Nä, nu tog jag den först." Flickorna fortsätter att leka doktor utan stetoskop. Klas till Ylva: "Nä, det är jag som har en sån här..." Flickorna tar ingen notis om Klas invändning.*

*Klas vänder sig till Elin och de vuxna i rummet som filmar och säger flera gånger "Jag är doktor". Klas frågar Elin "Men vem är det som är sjuka då?" Elin föreslår att dockorna kanske är sjuka. Klas går ut till dockvrån, efter en stund kommer han tillbaka med en leksakskamera.*

Klas vill ha Erik till sin patient, men Erik har bestämt sig för att vara doktor. Enligt Klas kan han inte vara doktor om han inte har stetoskopet. Detta stämmer inte med Eriks uppfattning, han svarar irriterat och visar att han har annan utrustning. Klas vill emellertid hjälpa Erik att få "rätt" attribut. När Ylva inte bryr sig om Klas' uppmaning att ge Erik sitt stetoskop erbjuder han Erik sitt eget. Men bara för att kort därefter ta det som flickorna använder. Klas använder sig här av argumentet att han hade det först. Att ha en sak först är en grundläggande regel inom barns eget normsystem för samvaro (Johansson 1999). Klas definition av regeln stämmer i detta fall troligen inte med hur Ylva och Diana ser på saken. Men även denna gång ignorerar de hellre än att ta konflikt. De fortsätter att leka doktor utan stetoskop, vilket verkar göra Klas förvirrad: "Nä, det är jag som har en sån här...".

Klas verkar inte förstå barnens lek och deras regler för rolltagning. Han vänder sig istället till den vuxna för att få bekräftelse för sin roll: "Jag är doktor". Nu är han doktor men har inga patienter, åter söker han hjälp hos Elin och får förslaget att leka med dockorna. Han går iväg till dockvrån, troligen för att hämta dockor, men väl därinne har något annat fångat hans uppmärksamhet. När han kommer tillbaka är han inte längre kvar i sin lekroll.

*Klas kommer tillbaka till rummet från att ha varit på toaletten, han ser sig om i rummet och får syn på en vit rock som ligger på golvet.*

*Klas tar upp rocken. Klas till Erik: "Jag skulle ha den här...För det finns ingen mer". Klas sätter på sig rocken och går fram mot de andra barnen vid bordet.*

*Klas: "Jag är doktor."*

*Ylva: "Det är jag med."*

*Klas: "Nähä du, för du har ingen sån här" (visar stetoskopet)*

*Ylva: "Man behöver inte ha det"*

*Klas "Nu är jag doktor för jag har den här" (Klas klappar med handen på rocken)*

*Diana: "Du tog ju den från oss" (syftar på stetoskopet)*

*Klas pekar igen på rocken: "Den här får jag ha".*

*Ylva: "Ja, ha den du"*

*Diana: "Ja, för vi behöver inte den fler gånger"*

*Klas till Erik: "Men vem är sjuk nu, då?"*

*Klas får inget svar av Erik. Klas går och hämtar Elin för att få hjälp med rocken som han inte lyckats ta på ordentligt. Klas har sedan ett långt samtal med Elin utanför leken. Klas går sedan till de andra vuxna i rummet och visar att han är doktor, Erik invänder: "Det är jag med, man behöver inte ha sån."*

Klas hittar ännu ett attribut som han anser berättigar honom rollen av doktor. Men lyckas ändå inte få någon intresserad av att vara hans patient. Återigen vänder han sig till de vuxna. Både Erik och Ylva gör invändningar mot hans uppfattning om vem som är doktor. Flickorna har inte glömt hans tillgrepp av deras stetoskop men är inte heller nu intresserade av att ta någon konflikt med Klas, än mindre acceptera honom i leken. Med sitt avmätta: ”Ja, ha den du”, markerar Ylva sitt ointresse för Klas’ förehavanden.

#### **8.3.3.4 ”Hon vill inte ha morot....”**

*Erik gör ännu ett försök att komma in i Ylvas och Dianas lek. Han drar fram sin vagn mot bordet. Erik, till flickorna: ”Nu kommer min bebis, hon vill ha juice”. Han tar en burk från bordet och låtsas ge dockan. Sedan vänder han sig mot bordet igen och tar ett paket: ”Jag vill ha medicin, här finns det medicin”. Ylva vänder sig mot Erik och vill att han ska lägga tillbaka paketet. Samtidigt tar Klas upp en morot som ligger på bordet och sträcker fram den mot Erik. ”Här!” säger Klas, men ingen reagerar. Klas reser sig och går fram mot Erik och håller fram moroten mot dockan, Klas: ”Här, morot!” Erik svarar: ”Hon vill inte ha morot, hon är ingen kanin”. Klas sätter sig igen, han säger med obestämd riktning: ”Då måste hon ha medicin”, men börjar förstrött plocka med sitt stetoskop. Efter en stund går Klas fram till Erik med en liten burk. Klas till Erik: ”Var har din bebis ont då?”. ”Nä!” svarar Erik bryskt och tar sin vagn och springer därifrån.*

Erik gör denna gång ett mer provokativt försök till inträde i flickornas lek. Han tar ett paket från bordet och säger att han vill ha medicin till dockan. Ylva visar att de inte är med på Eriks idé. Klas svarar dock på Eriks försök genom att erbjuda dockan en morot. Detta förslag uppfattas av Erik som helt inadekvat och han avvisar det med den ironiska kommentaren: ”Hon vill inte ha morot, hon är ingen kanin”. Klas försöker gottgöra sitt misstag och tänker hämta medicin till bebisen. Klas tappar emellertid koncentrationen och sysselsätter sig med stetoskopet. När han kommer till Erik med burken, är Erik inte längre intresserad av medicin. Klas’ svar har dröjt för länge, tillfället är redan överspelat.

#### **8.3.3.5 Busskortet**

*Erik går fram till kuddarna som han har bestämt är en buss: ”Nu ska jag åka buss, här är bussen”, säger han och lutar sig mot kuddarna. Klas iakttar Erik och kommer sedan och ställer sig en bit ifrån.  
Klas till Erik: ”Jag ska också åka buss.”  
Erik: ”Här är bussen...du har inte visat kortet.”  
Klas: ”Men då vill jag visa det.”  
Erik: ”Du har inget kort, man måste ha det” Erik håller upp det busskort han tidigare hittat.  
Klas: ”Jag ska gå och säga till Elin.”  
Klas går ut till Elin som för tillfället befinner sig utanför rummet. Efter en stund har Elin letat fram ett liknande busskort som Klas får. Då har emellertid Erik börjat ägna sig åt annat och det blir ingen mer busslek.*

Erik använder sig här av maktspel (Åm 1993) för att hindra Klas att komma in i hans lek. Han utnyttjar sitt övertag: ”Du har inget kort, man måste ha det”. Klas kommer inte själv på något sätt att lösa situationen utan söker hjälp hos Elin. Han får också med hen-

nes hjälp ett eget kort. Men när Klas kommer med sitt busskort är situationen redan överspelad, han får ingen nytta av sitt kort. Konflikten är löst men leken har upphört.

### 8.3.4 Sammanfattning av leksituation 3

Under denna inspelning har pedagogen intagit en mer passiv roll och deltar inte i barnens lek på annat sätt än att hon hjälper till med material osv. Klas riktar sig dock fortfarande till stor del till pedagogen (37 % av sina kontakter), Erik minskar sina kontakter gentemot pedagogen avsevärt (20 % av samtliga sina kontakter).

De två flickorna, Ylva och Diana, leker mest med varandra och visar inget intresse av kontakt med den vuxna. De båda flickorna har ett mycket intensivt samspel sinsemellan. Flickorna leker mycket koncentrerat och sammanhållet, men isolerar sig gentemot pojkarna.

Klas och Eriks kontakt har ökat jämfört med den förra inspelningen, troligen som en följd av pedagogens annorlunda förhållningssätt. De båda pojkarna försöker på olika sätt ta sig in i flickornas lek och utvecklar ingen sammanhållen gemensam lek. Erik är särskilt attraherad av flickornas lek och har också något större framgång i sina försök. Han blir, om än tillfälligt, accepterad i rollen av patient i flickornas doktorslek. Samtidigt avvisar eller negligerar Erik de flesta av Klas' lekinitiativ. Erik visar tydligt vid flera tillfällen att det är flickorna han vill leka med, inte Klas. När Klas försöker ta sig an Eriks sjuka bebis blir han bryskt avvisad. Erik använder också ironi och maktspel för att hålla Klas utanför sin lek. Trots att Erik inte blir insläppt i flickornas lek vänder han sig inte till Klas, utan blir istället alltmer passiv och uttråkad.

Klas lyckas inte i något av sina försök till inträde i flickornas lek. De besvarar flera av hans försök till inträde med ignorans. Klas kommer också flera gånger i konflikt med flickorna då han lägger beslag på saker de använder i sin lek. Flickorna låter honom motvilligt behålla sakerna men släpper inte in honom i leken.

För Klas verkar leken till stor del vara en fråga om att ha rätt attribut. Den som har stetoskopet har rätt till rollen som doktor. Stundtals utvecklas detta för hans del till en kamp om det åtråvärda stetoskopet. Men även sedan han erövrat de attribut som han anser att den som är doktor ska ha, blir han inte accepterad av de andra. Att flickorna fortsätter att leka doktor även utan stetoskop verkar göra Klas förvirrad. Klas förstår inte de andra barnens regler för rolltagning och verkar inte heller veta hur han ska agera i rollen. Han vänder sig till de vuxna i rummet och visar att han är doktor och söker stöd av pedagogen i hur han ska agera.



## 8.4 Beskrivning av leksituation 4.

Barngruppen består av två flickor: Ylva och Diana samt två pojkar: Klas och Mats. Erik som tidigare ingått i gruppen är sjuk.

Mitt i rummet står ett bord med tre stolar, stora kuddar står staplade längs ena väggen. Lekmaterialet består av en väska med doktorssaker, i rummet finns också dockvagnar med dockor. I ett angränsande rum, dockvrån, finns spis, husgeråd, dockservis, fler dockor, dockkläder och utklädningskläder.

När inspelningen börjar sitter flickorna vid bordet och leker med doktorssakerna. De lindar bandage på varandra, undersöker och tar prover. Flickorna går också in i dockvrån och hämtar mer material till sin lek. De dukar åt sig och dricker the, matar och pysslar med en docka. Pojkarna pysslar med dockorna i vagnarna, undersöker också sakerna från doktorsväskan, sätter plåster på dockorna osv. När flickorna vid något tillfälle går för att ta en vagn som pojkarna ställt ifrån sig protesterar Klas: vagnarna är deras.

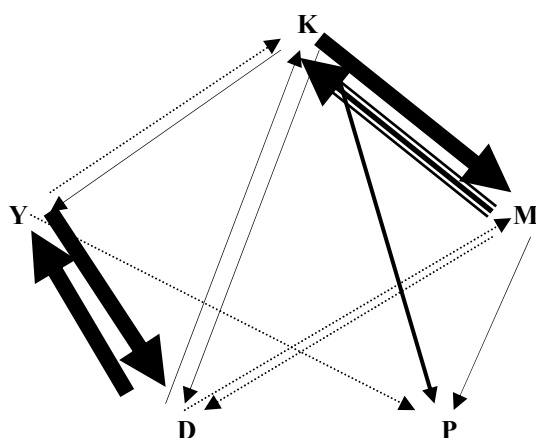
Under så gott som hela inspelningen leker flickorna för sig och pojkarna för sig. Flickorna håller sig mest hela tiden vid bordet, pojkarna kommer och sätter sig vid bordet en stund, men det blir ingen gemensam lek mellan de båda paren. Flickornas lek är ganska stillsam medan pojkarna kör runt i rummet med vagnarna.

Pojkarna går in till dockvrån och leker en stund vid spisen. De kommer sedan tillbaka ut i rummet och börjar köra runt med dockvagnarna. De fortsätter att köra runt med vagnarna alltmer livligt. De krockar avsiktligt med varandra och skrattar högt. De två flickorna leker koncentrerat med varandra, de bjuder inte in någon av pojkarna i leken. De låter sig heller inte störas av pojkarnas ibland ganska vilda och högljudda lek, även om de ibland tittar lite irriterat på dem. Flickorna har hela tiden en dialog om hur leken ska gå till, de gör kompromisser och frågar efter den andras samtycke. Initiativet i leken växlar från den ena till den andra.

Pojkarnas lek är betydligt mindre sammanhållen. Även om pojkarna stundtals pysslar med dockorna, dukar fram tallrikar eller hanterar doktorssakerna utvecklas knappast någon rollek. Det är hela tiden Klas som har initiativet av de två och Mats som följer. Mats har en iakttagarroll och är till en början ganska passiv. Mats verkar vara besvärad av att bli filmad, han frågar flera gånger om det inte snart är dags för mat, om det inte är klart snart osv. Pojkarna söker pedagogens uppmärksamhet och hjälp flera gånger, i synnerhet Klas.

### 8.4.1 Kontaktmönster i gruppen. Leksituation 4

#### Kontaktschema 4



#### Kontaktfrekvens för varje barn.

<b>Klas</b> ⇔ <b>M = 71</b>	<b>Mats</b> ⇔ <b>K = 87</b>	<b>Ylva</b> ⇔ <b>D = 72</b>	<b>Diana</b> ⇔ <b>Y = 76</b>
<b>D = 8</b>	<b>D = 5</b>	<b>K = 3</b>	<b>K = 7</b>
<b>Y = 5</b>	<b>Y = 0</b>	<b>M = 0</b>	<b>M = 4</b>
<b>P = 39</b>	<b>P = 6</b>	<b>P = 1</b>	<b>P = 0</b>
<b>S:a 123</b>	<b>S:a 98</b>	<b>S:a 76</b>	<b>S:a 87</b>

#### Kommentarer:

Även vid detta inspelningstillfälle intar pedagogen en tämligen passiv roll, av de fyra barnen är det nu endast Klas som har en stor del av sin kontakt riktad mot pedagogen (31 % av samtliga sina kontakter). Det finns en intensiv kontakt mellan Mats och Klas å ena sidan och mellan Ylva och Diana å den andra. De två paren har mycket lite kontakt med varandra.

### 8.4.2 Resultat av kodning enligt ISB-skalan

Pojkarna och flickorna leker under hela inspelningen helt skilda från varandra och har mycket lite kontakt. Den lilla kontakt som förekommer mellan flickorna och pojkarna är till stor del av negativ karaktär. Konflikter om lekmaterial mellan Klas och någon av flickorna förekommer 4 gånger, samt 2 försök till negativt ledande från Klas' sida gentemot Ylva.

I pojkarnas samspel är Klas den dominerande när det gäller att ta initiativ. Sammanlagt riktar han sig 31 gånger till Mats i försök till positivt ledande och 5 gånger vad gäller negativt ledande. Mats tar mycket få initiativ, han verkar även lite störd av att bli filmad. Mats söker mycket uppmärksamhet från Klas (20 markeringar) men avvisar samtidigt Klas' initiativ i 12 fall vad gäller positivt ledande och i ett av fallen vad gäller negativt ledande. Mats har en till största delen iakttagande roll, 27 markeringar vad gäller att observera, följa efter eller imitera andra, 22 av dessa är riktade till Klas.

Klas riktar sig även under denna inspelning till stor del till pedagogen. Det handlar mest om uppmärksamhetsökande, 23 gånger, och hjälpsökande 6 gånger, men han tar även initiativ till att inleda lek med pedagogen vid 7 tillfällen.

Medan flickorna leker sammanhängande rollek har pojkarnas lek mer karaktären av funktionslek, de springer, jagar och spelar pajas för varandra.

De två flickorna Ylva och Diana visar inte heller denna gång något intresse av kontakt med pedagogen. Flickorna har ett mycket intensivt samspel sinsemellan. Denna gång finns inte något dominansmönster mellan dem båda utan initiativet växlar från den ena till den andra. De tar i stort sett lika många initiativ till positivt ledande vardera (Ylva:26, Diana:29), samt ett fåtal till negativt ledande, 3 var. De följer varandras initiativ i stort sett lika ofta (Ylva:19, Diana:18). Deras jämspelade förhållande och förmåga att förhandla är troligen det som gör att leken kan fortskrida under lång tid.

ISB-kod nr.	Försök att leda i lek	Riktade till pedagogen				Riktade till barnen			
		Klas	Mats	Ylva	Diana	Klas	Mats	Ylva	Diana
3	Positivt/neutralt	7	2	0	0	31	2	26	29
	varav lyckade	3	1	0	0	19	2	18	19
4	Negativt	0	0	0	0	7	1	3	3
	varav lyckade	0	0	0	0	5	1	2	1
1	<b>Uppmärksamhetsökande</b>	23	2	1	0	24	20	8	13
	varav lyckade	9	0	1	0	16	17	7	10
2	<b>Hjälpsökande</b>	6	1	0	0	5	1	0	1
	varav lyckade	5	1	0	0	3	1	0	0
8	<b>Observerar kamrats aktivitet</b>	-	-	-	-	4	25	1	6
13	<b>Imiterar kamrat</b>	-	-	-	-	0	2	0	0

Fullständiga resultat av kodning enligt ISB-skalan för denna leksituation redovisas i bilaga 6.

### 8.4.3 Analys av lekepisoder, leksituation 4

#### 8.4.3.1 Doktorsrocken

*Ylva och Diana sitter vid ett bord och leker med doktorssakerna. Klas och Mats står med ryggen mot flickorna och bäddar åt sina dockor i dockvagnarna. Ylva tar upp en rock från väskan med lekmaterial.*

*Ylva vänder sig till Diana: "Diana, du kan väl ha den där vita rocken".*

*Diana svarar lite dröjande: "Mm, en liten stund då".*

*Ylva räcker Diana rocken och hon tar på sig den. Klas och Mats är fortfarande sysselsatta med dockorna och dockvagnarna. Pojkarna går sedan fram mot fönstret och tittar ut, de kommenterar vad barnen som är ute på gården gör. Diana har nu satt på sig rocken och fortsätter sin lek med Ylva. Pojkarna vänder sig från fönstret och intresserar sig åter för dockvagnarna. Klas får syn på att Diana har den vita rocken på sig. "Nä", säger Klas, släpper vagnen och går fram till Diana och tar tag i rocken. "Det är jag som ska ha den". Diana protesterar: "Nej, jag*

*hade den". Klas fortsätter att envist dra i rocken och säger: "Joo". Diana och Ylva utbyter irriterade blickar, med en suck lämnar sedan Diana ifrån sig rocken till Klas.*

Klas gör än en gång anspråk på material som flickorna använder. Han tilltvingar sig rocken med argumentet: "Det är jag som ska ha den". Kanske syftar han på att han hade den vid det förra inspelningstillfället, två veckor tidigare. Flickorna ger med sig även denna gång, om än under protest. Deras irriterade blickar och Dianans suck när hon lämnar ifrån sig rocken kan tolkas som att de är medvetna om att Klas har fel, men att det inte lönar sig att argumentera med honom. Det faktum att det finns vuxna i rummet som inte ingriper påverkar säkert också flickornas handlande. Om de skulle givit efter för Klas om någon vuxen ej fanns i närheten kan man inte veta.

Att undvika att ta konflikt är ett sätt som flickorna använder för att försvara sin lek. Att få fortsätta sin lek utan inblandning är viktigare än att få behålla rocken.

#### **8.4.3.2 "Vi kan väl turas om..."**

*Diana har varit inne i dockrummet för att hämta mer rekvisita till leken. Hon kommer ut iförd högklackade skor och bärande på två väskor, Ylva sitter på golvet bredvid bordet, sysselsatt med att packa ned dockkläder i en väska.*

*Diana: "Ylva, jag hade två väskor...". Diana tar upp en kamera ur en av sina väskor och erbjuder Ylva den. "Du kan också få en kamera, Ylva. Jag har en här i"*

*Ylva: "Okej, får jag ha den nyaste?"*

*Diana tittar på "sin" kamera: "Nej den har jag...du kan få den här...". Efter en liten stund tillägger hon: "vi kan väl turas om om den nyaste. Jag lägger ner kamerorna i min väska..."*

*Ylva: "Jag hade ingen kamera....jag fick låna en av dig..."*

*Diana: "Jag sa... jag stoppar ner båda stycken här..."*

Flickornas lek präglas av samspel och kompromissvilja, vilket är ett av kännetecknen för det som Åm ( 1993 ) beskriver som "djup lek". När båda två vill ha ett föremål – den nyaste kameran – förhandlar de sig fram till en lösning som kan göra båda till viljes. De är måna om att leken ska fortgå och kommer därför snabbt fram till en konstruktiv lösning. De har var och en sitt förslag till kompromiss: turas om eller låna. Detta jämbördiga och ömsesidiga samspel gör att deras lek kan fortgå utan avbrott under lång tid. Viljan att göra kompromisser i leken märks inte hos någon av pojkarna.

#### **8.4.3.3 "Lilla tummenungen"**

*Klas har, i viss konkurrens med Diana, erövrat stetoskopet. Han sätter på sig det och säger i riktning mot pedagogen: "Nu har jag den...". Sedan säger han till sig själv: "Min bebis....nu ska jag...". Klas springer fram mot dockvagnen, lyfter upp dockan ur vagnen och går fram till Mats.*

*Klas till Mats: "Titta på min bebis...hon vill inte ha plåster på sig". Mats tittar intresserat men utan att kommentera.*

*Klas sätter sig på golvet och börjar pyssla om sin docka, säger för sig själv: "Hon måste inte ha plåster". Mats kommer närmare och iakttar vad Klas gör. Klas ordnar länge med stetoskopet och Mats tappar koncentrationen och börjar istället titta på vad flickorna gör. Klas tar bort plåster från dockan och säger till Mats:*

*”Titta jag är redan klar!” Mats vänder sig mot Klas igen och hjälper honom med att ta bort fler plåster från dockan. Klas håller upp dockan mot Elin och säger: ”Titta min bebis är klar nu. Hon måste gå och lägga sig på vagnen”. Klas går bort till dockvagnen med dockan, Mats följer efter med sin vagn.*

*Klas pratar med dockan: ”Titta lilla tummen...lilla tummenungen, nu måste du sova”.*

*Mats, till Klas: ”Vi har två bebisar”. Klas bekräftar.*

*Mats och Klas drar sina dockvagnar i riktning mot fönstret. De tittar ut och börjar prata om vad barnen utanför gör och vänder sig till Elin för att berätta.*

När Klas kommit över stetoskopet får han en idé till lek, han ska undersöka dockan som ligger i en av vagnarna. Han söker Mats uppmärksamhet: ”Titta på min bebis...” Mats blir intresserad och visar att han är med på Klas’ idé genom att närma sig Klas och genom att hjälpa honom med plåstren. Mats tar sedan sin vagn och följer efter Klas. Med sitt försiktiga: ”vi har två bebisar” bekräftar han för Klas att han är med på leken. Ganska snart avleds de båda dock i sin koncentration och börjar titta ut genom fönstret. Leiken går i stå och uppmärksamheten riktas sedan åter till den vuxna.

#### **8.4.4 Sammanfattning av leksituation 4**

Vid detta tillfälle var Erik sjuk, i stället ingår Mats i gruppen.

Även vid detta inspelningstillfälle intar pedagogen en mer passiv roll, av de fyra barnen är det nu endast Klas som har en stor del av sin kontakt riktad mot pedagogen (31 % av samtliga sina kontakter). Klas’ kontakt med den vuxna består till största delen av uppmärksamhetssökande, men även hjälpsökande och försök att inleda pedagogen i lek förekommer.

Det finns en intensiv kontakt mellan Mats och Klas å ena sidan och mellan Ylva och Diana å den andra. Flickorna leker en mycket koncentrerad och sammanhållen rollek. De har hela tiden en dialog om hur leken ska gestaltas, de förhandlar och kompromissar om innehållet. De har ett jämspelt förhållande och tar i stort sett lika många initiativ var. De två paren har mycket lite kontakt med varandra. Den lilla kontakt som förekommer mellan flickorna och pojkarna är till stor del avvisande eller av konfliktkaraktär. Även denna gång tilltvingar sig Klas lekmaterial som flickorna använder i sin lek. Flickorna blir märkbart irriterade men låter honom vinna konflikten. I pojkarnas samspel är Klas den dominerande. Han tar många initiativ medan Mats tar mycket få initiativ, Mats avvisar dock många av Klas idéer.

Mats har mestadels en iakttagande roll, där han observerar eller imiterar de andra, framförallt Klas. Mats verkar även lite störd av att bli filmad. Pojkarnas lek har mer karaktären av funktionslek: springa, jaga, härma. De inslag av rollek som förekommer mellan de båda pojkarna är av mycket kortvarig karaktär.

## 9 Diskussion

Syftet med denna studie har varit att beskriva samspelsprocesser och lekstrategier i spontan lek i förskolan i en grupp av barn där ett av barnen har ett funktionshinder. Beskrivningen har även innefattat vilken betydelse pedagogens förhållningssätt och närvaro har för barnens samspel och lek.

Som vid alla konstruerade situationer finns i de undersökta leksituationerna faktorer som kan ha påverkat barnen på ett sådant sätt att deras lekagerande inte blir helt naturligt. Det är en ny situation för barnen att bli iakttaga och filmade. Speciellt två av pojkarna, Anders och Mats, förefaller störda av detta och verkar ha svårt att leka naturligt. Dessa båda pojkar finns endast med vid ett tillfälle vardera och agerar mycket lite. Jag har därför valt att inte närmare kommentera deras lekagerande i den fortsatta diskussionen.

Pedagogen som finns med i samspelet med barnen är inte en ordinarie personal på avdelningen och är endast något känd för barnen. Barngruppen är också ojämn vad gäller ålder och mognad. Samtliga pojkar är mellan 4,5 och 5 år, de två flickorna är ett år äldre än pojkarna. Trots de begränsningar som detta medför ger de undersökta leksituationerna en bild av olika lekstrategier och kontaktmönster, samt vilken roll den vuxnas närvaro spelar för de olika barnen. De ger också en illustration av olikheter i lekinträden, förhandlingar och hantering av konflikter i leken.

### 9.1 Barnens sätt att förhålla sig till den vuxna

Vid en sammanfattning av kontaktfrekvens och ISB-markeringar framträder skillnader mellan barnen vad gäller beroendet av den vuxna. Klas är det barn som är mest inriktad på att få den vuxnas kontakt och uppmärksamhet. Han riktar både den mesta uppmärksamheten och de flesta av sina lekförslag till den vuxna. Han ägnar också mycket stor del av tiden åt samtal med den vuxna utanför lekramen. Detta gäller vid samtliga tillfällen. Medan de andra barnen verkar avläsa hur tillgänglig pedagogen är för lek och anpassar sina kontakter efter detta, förefaller Klas vara mest intresserad av kontakt med den vuxna oberoende av pedagogens förhållningssätt.

När pedagogen är mycket aktiv i leken är samtliga barn (med undantag av Anders) mycket inriktade på att söka pedagogens uppmärksamhet. Klas har dock vid samtliga tillfällen en mycket hög grad av uppmärksamhetssökande gentemot pedagogen. När hon intar en mindre aktiv hållning i leken ökar Klas' benägenhet att söka hennes uppmärksamhet. Även hans hjälpsökande kontakt med pedagogen ökar när hon är mindre aktiv, medan motsatsen sker hos de övriga barnen.

När pedagogen är mindre aktiv får Klas också mindre gehör för sina försök att leda leken från de andra barnen (med undantag av Mats). Detta gäller såväl försök till positivt eller neutralt ledande, som försök till negativt ledande.

## 9.2 Samspelelmönstret i gruppen

Hos barnen i den undersökta gruppen framträder stora olikheter i lekstrategier. Detta gäller såväl strategier för att ta sig in i lek, förmåga att hålla kvar och utveckla lekens tema, rolltagande, samt förmåga att förhandla och kompromissa.

I flickornas lek pågår en ständig kommunikation såväl inom lekens ram som på metaplanet. De för en kontinuerlig dialog om lekens manuskript som för leken framåt och syftar till att försäkra sig om att den andra är med i tankarna. De lyssnar till varandras förslag, modifierar dessa och söker den andras samtycke. När meningsskiljaktigheter uppstår är båda villiga att hitta kompromisser så att leken kan fortgå. Deras lek kan tack vare detta pågå mycket länge utan avbrott. De är så uppslukade av sin lek att de inte låter den störas vare sig av pojkarnas stundtals högljudda och livliga lekande runt dem eller av direkta intrång, som då Klas lägger beslag på lekmaterial de använder.

Flickornas lek kan ses som ett exempel på det som av Åm (1993) beskrivs som ”den djupa leken”. De kännetecken som Smilansky anger för den sociodramatiska leken kan också tydligt urskiljas i deras lek. Flickorna verkar också ha en närmare lekkontakt och vana att leka med varandra sedan tidigare. Deras intima samspel tjänar också som ett effektivt skydd av deras lekområde. Vid de inspelningstillfällena då Ylva är ensam flicka kan hon stundtals gå in i lek med Erik, som när det gäller fruktaffären. Men när de är två flickor isolerar de sig gentemot pojkarna och avvisar de flesta av deras försök till inträden.

Erik har många lekidéer, han är kreativ och fantasifull när det gäller att utvidga lekens tema. Han visar emellertid inte någon större vilja till kompromisser och verkar ofta helst vilja ha sina idéer för sig själv. Gentemot Klas använder sig Erik också vid flera tillfällen av det som Åm (1993) beskriver som maktspel, som t.ex. vid bussleken: ”Du har inget kort, man måste ha det”. Klas’ oförmåga att förstå lekens regler verkar provocera och väcka en lust att retas hos Erik. Han blir ibland märkbart irriterad t.ex.: ”Titta, vad är det här för nåt då? Doktorna har sån här...” Han använder även ironi för att avfärda Klas’ förslag: ”Hon vill inte ha morot, hon är ingen kanin”. Det verkar uppenbart att Erik har en bestämd uppfattning om att Klas inte kan erbjuda honom det lekumgänge han söker.

Erik verkar istället mycket attraherad av flickornas lek och uppvisar en variation av strategier i sina försök att komma in. Trots att Erik ofta blir avvisad när han försöker vinna inträde till flickornas lek riktar han sig inte till Klas. Han fortsätter i stället att göra nya försök gentemot flickorna, när dessa inte lyckas blir han till slut uppgiven och passiv.

Klas har ofta en iakttagande roll och intresserar sig mer för att undersöka material och plocka med saker än vad de andra gör. Förutom hans benägenhet att söka uppmärksamhet från den vuxne, skiljer han sig även från de övriga genom att han ägnar sig mer åt ensamlek och funktionslek än de andra. Han uppvisar ett lekmönster som enligt Rubin (enligt Olofsson 1989) är relaterat till svårigheter att ta andras perspektiv och bristande inlevelseförmåga.

Klas lekidéer varar betydligt kortare i tid. Hans uppmärksamhet flackar från det ena till det andra. Han verkar inte ha en uttänkt plan för vad han ska göra och styrs till stor del av yttre stimuli, det han råkar få syn på. När han går in i en lekroll, t.ex. doktorsrollen är han beroende av yttre attribut, men verkar ha svårt att veta, eller ha någon plan för, hur

han ska agera i rollen. Han söker ofta stöd och bekräftelse från en vuxen. Han verkar även ha svårt för att förstå de andra barnens rolltagande, att de andra kan leka doktor utan att ha vad han uppfattar som nödvändiga attribut förefaller göra honom förvirrad. Han kommer också ofta med tillrättavisande eller kritiska kommentarer till de andras lek. Han tenderar att bli ignorerad av såväl Erik som Ylva och Diana, medan han i förhållande till de blygare pojkarna, Anders och Mats, intar en dominant position.

Även när gäller att ta sig in i lek med andra barn visar sig svårigheter hos Klas. Hans inträden i andras lek är ofta abrupta, vilket ofta leder till avvisande från de andras sida. Då han lyckas vinna inträde i andras lek, som i exemplet med låtsasnyckeln, verkar han sakna strategi för eller intresse av att hålla sig kvar i leken. Istället riktar han åter sin uppmärksamhet mot den vuxna.

Klas blir ofta avvisad av såväl Ylva och Diana som av Erik. De använder emellertid olika strategier när det gäller att visa att de inte accepterar honom i leken. Flickorna negligerar, eller låter honom få sin vilja igenom i flera konflikter men utan att för den skull släppa in honom. Erik avvisar flera gånger på ett bryskt sätt: ”Nej, det är inte du som ska göra”, eller: ”Näha, det här va´ min skola”.

Det uppstår flera gånger konflikter mellan Klas och de andra barnen, i synnerhet flickorna, om lekmaterial. När han vill ha något som andra barn använder har han svårt för att argumentera för sin sak på annat sätt än att framhärda i att han vill ha just den saken. Vid flera tillfällen låter flickorna motvilligt honom få sin vilja igenom. Klas avgår med seger när det gäller att få tillgång till det åtråvärda föremålet, men resultatet blir att Klas förblir utanför leken. Flickornas benägenhet att låta Klas få sin vilja igenom när han gör anspråk på lekmaterial kan tolkas som att de hellre avstår från leksaken än att låta sin egen lek störas av att ta en konflikt med Klas. Det kan också handla om att Klas uppfattas som en individ som man måste ta särskild hänsyn till utan att för den skull betrakta honom som en jämbördig lekpartner.

De svårigheter som Klas uppvisar i samspelet kan sammanfattande beskrivas på följande sätt: Han verkar ha svårt att förstå de andra barnens rolltagande, att själv leva sig in i en lekroll och att ta andras perspektiv. Han strategier för att ta sig in i lek leder sällan till att han blir accepterad i leken. Han uppvisar också svårigheter vad gäller att hålla koncentrationen på leken, han leker endast i korta sekvenser, släpper lektemat och hans uppmärksamhet flackar från det ena till det andra. Han är mycket beroende av att få uppmärksamhet och bekräftelse från den vuxna.

### **9.3 Den vuxnas förhållningssätt**

Inget av de förhållningssätt som pedagogen använder sig av i de olika leksituationerna förefaller att öka Klas' samspel med de övriga barnen. Även om det inte finns något givet svar på hur ett annat agerande från den vuxne skulle ha inverkat på Klas' samspel med de andra barnen i de aktuella situationerna vill jag här lyfta fram exempel på alternativa förhållningssätt.

Klas riktar de flesta av sina initiativ till lek till pedagogen som ofta följer hans förslag. När Klas leker är det således oftast med den vuxna. Han hämtar ibland idéer till sin lek från de andra barnens lek men utan att göra försök att komma in. Hans lek blir ofta en parallell lek till de andra barnen och också en konkurrens om pedagogens deltagande,



som i exemplet då Erik och Ylva leker fruktaffär och Klas börjar sälja hamburgare till pedagogen. När pedagogen svarar på Klas idéer och går in som lekpartner i hans lek minskar hans möjligheter ytterligare att komma in i eller förstå de andra barnens lek. Pedagogens villighet att svara på Klas' kontaktförsök och initiativ till samtal även utanför lekramen hjälper honom inte heller att hålla fokus på leken och ger honom inga ledtrådar för att komma in i leken.

Om pedagogens förhållningssätt mer varit att fokusera de andra barnens lek och kommentera skeendet i denna, skulle Klas kanske ha större chans att följa med barnens lek och få vägledning till att komma in på ett mer accepterat sätt. I exemplet med "låtsasnyckeln", där Klas kommit med ett bidrag till leken som accepterats av Erik, släpper Klas snabbt sitt fokus på leken och övergår till att samtala med pedagogen. Då pedagog svarar på hans samtalsinvt och följer honom i hans byte av fokus går tillfället för att komma in i leken om intet. Kanske kunde en bekräftande kommentar till hans bidrag till leken, t.ex. "så bra att det fanns en nyckel till bilen så att pappan kan köra..... undrar vart han ska åka", givit både Klas och Erik vägledning eller idéer till fortsatt samspel i leken.

Klas kan visserligen gå in i en lekroll men verkar ha svårt att få fantasin att räcka till för att utveckla den. När han fått på sig doktorsrocken och andra passande attribut går han runt och visar upp sig för de vuxna. Han upprepar "jag är doktor", men verkar inte kunna komma på hur han ska agera i rollen. Även här skulle ett kommenterande förhållningssätt från pedagogens sida kunnat ge honom vägledning att utveckla sitt lekagerande.

Klas' benägenhet att lämna rummet gör också att han får än svårare att följa leken, han missar de förändringar som sker i leken och kommer därigenom med uppslag som inte passar in i leken. Klas skulle behöva pedagogens hjälp att hållas kvar i leken både i mental och fysisk bemärkelse.

Flera författare berör frågan ifall och på vilket sätt pedagogen bör delta i leken. Olofsson menar att den vuxnas tillgänglighet och deltagande i leken utgör ett stöd för lekprocessen och stimulerar barns samlek. Hon skriver vidare: "Det är också mycket lättare att få in impopulära eller utfrysta barn i leken om man själv deltar" (Olofsson 1989 sid. 127). Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999) menar att pedagogens aktiva deltagande i leken kan ge barnet en förebild och därmed hjälp att utveckla förmågor som krävs i leken.

De undersökta leksituationerna ger emellertid en illustration av att den vuxnas deltagande inte automatiskt leder till mer samspel mellan barnen. Konkurrens mellan barnen om den vuxnas uppmärksamhet verkar snarare vid vissa tillfällen störa lekprocessen.

Även Åm (1986) och Pape (2001) menar att den vuxne kan delta i lek med barn med svårigheter i samspelet i syfte att stärka barnets lekförmåga och tillägna sig regler för samspel. Dessa båda modifierar dock den vuxnas roll och menar att pedagogen då bör ha ett medvetet pedagogiskt mål med sitt deltagande, t.ex. att få barnet att förstå innebörden av turtagning och konfliktlösning via kompromisser. De betonar också att detta förutsätter noggranna observationer och analyser av vilka svårigheter barnet har i samspelet med andra barn. Syftet är att på sikt avveckla sig själv som barnets främsta lekpartner.

Framförallt, menar Pape (a.a.), är barnet inte betjänt av att den vuxna alltid gör barnet till viljes i leken och låter barnet leda leken. Barnet får då ingen träning i de sociala spelregler som gäller i lek och samspel barn emellan. D.v.s. förmåga att förhandla, lyssna till andras förslag, argumentera för sina egna och komma fram till kompromisser.

Att som pedagog alltför beredvilligt svara på barnets sökande av assistans hjälper inte heller barnet till lek med andra barn. Barn som är mycket beroende av uppmärksamhet och hjälp från vuxna blir ofta mindre attraktiva som lekkamrater, skriver Rubin. ”När ett barn ständigt måste vända sig till de vuxna för att få stöd och hjälp är det inte troligt att de har de känslomässiga resurser som krävs för att lekkamraterna ska uppleva honom som givande”. (Rubin a.a. sid. 50)

Janson (2002) menar att pedagogens uppgift bör vara att göra barnet mer uppmärksam och intresserat av de andra barnens lek. Pedagogens roll bör vara av en narrativ karaktär, d.v.s. genom att observant följa och reflektera över vad som händer i leken, utan att aktivt ingripa i skeendet eller styra, kan pedagogen visa på handlingsmöjligheter inom lekens ram som kan accepteras av deltagarna och ge stöd för det barn som riskerar att komma utanför. (Janson 2004.)

## 9.4 Funktionshinder och lekhinder

Denna studie ingick som en del i projektet Barn med funktionshinder i förskolan - Samverkansutveckling mellan familj, barnomsorg och habilitering, vars syfte bl.a. var att studera det spontana samspelet mellan barn med och utan funktionshinder och därigenom bidra till metodutvecklingen för att uppnå social integrering för barn med funktionshinder.

Samspelelmönstret i gruppen har stora likheter med de resultat Janson (2002) fann i sina studier av samspel mellan blinda och seende förskolebarn. Liksom de blinda barnen i Jansons undersökning har Klas ett betydligt mer vuxeninriktat beteende. När det gäller att leda leken eller få uppmärksamhet av andra barn lyckas han, i likhet med de blinda barnen, betydligt sämre än de övriga. Det finns också likheter med de resultat Guralnick & Groom (1985) fann vad gäller bristen på samspel mellan de funktionshindrade och icke funktionshindrade barnen samt en hög grad av ensamlek och konkurrens om saker från de funktionshindrade barnens sida. Enligt Janson (2004), framträder samma mönster av en hög grad av uppmärksamhetssökande från de funktionshindrade barnens sida även i andra undersökningar av lek mellan barn med olika typer av funktionshinder och icke funktionshindrade barn. Det förefaller således som om det vuxeninriktade beteendet och svårigheterna i samspelet med andra barn är likartade oberoende av funktionshindrets karaktär.

Det är inte möjligt att utifrån denna studie klart säga i vad mån de svårigheter Klas uppvisar i samspelet med andra barn beror på hans funktionshinder. Hans begränsningar vad gäller rörlighet verkar emellertid inte vara orsaken till hans svårigheter i leken i de observerade situationerna. Jag har inte tillräcklig information om hans funktionshinder i övrigt för att kunna uttala mig om hur detta kan påverka hans samspelsförmåga, men det är min erfarenhet att även många barn utan funktionshinder kan uppvisa liknande svårigheter. En viktig aspekt som Janson pekar på är dock att barn med funktionshinder i betydligt större utsträckning än andra barn är föremål för vuxnas omsorger. Dessa barn

får därmed en vana att umgås med vuxna men riskerar att missa stora delar av inläring av de samspelsregler som gäller barn emellan. Det kan således vara svårt att särskilja vad som är en följd av funktionshindret i sig och vad som kan vara en effekt av ett anorlunda bemötande.

Även inom förskolans verksamhet läggs stor vikt vid att ge barnet träning och stimulans i de funktioner som barnet har brister i: motorik, språk, begrepp etc. Ofta får det funktionshindrade barnet också mycket individuell uppmärksamhet av en vuxen, kanske på bekostnad av delaktigheten i barngruppen. Stödet understryker barnets beroende av den vuxna och riskerar att ytterligare kringskära barnets möjligheter att utveckla naturliga lekkontakter med jämnåriga. Barnet inkluderas inte i kamratkulturen och betraktas inte heller av de övriga barnen som en jämbördig, lekbar, kamrat.

## 9.5 Ytterligare forskning och metodutveckling

I denna studie har fokus legat på barn med funktionshinder i lek och samspel med icke funktionshindrade barn. Min erfarenhet efter många år som specialpedagog och handledare för förskolepersonal i arbetet med barn i behov av särskilt stöd är dock att många barn utan funktionshinder i förskolan uppvisar liknande svårigheter i leken som de som visar sig hos Klas i de undersökta leksituationerna. Även om barnens svårigheter i första hand beskrivs som utagerande, koncentrationssvårigheter, omognad eller osäkerhet är svårigheter i lek och samspel med andra ofta en väsentlig del i problematiken hos de barn som personal söker stöd och handledning för. Förskolans uppgift är att se till att alla barn ingår i gruppens gemenskap och därmed har tillgång till lek med andra. Att utveckla kunskaper och metoder för hur man kan stärka barn som uppvisar lekhinder är alltså av största vikt oavsett vad deras svårigheter beror på.

Trots den mängd litteratur som finns om ämnet lek är det förhållandevis få författare som noggrannare beskriver barn som har svårigheter i lek med andra, detsamma gäller metoder att hjälpa barn att utveckla fungerande lekkontakter. Troligen finns inom detta område mycket tyst kunskap och erfarenheter ute i verksamheten som förtjänar att lyftas fram. Mer forskning med nära anknytning till den praktiska verksamheten inom förskolan är således angelägen om alla barn genom leken ska ges möjlighet att tillägna sig erfarenheter som är viktiga för utveckling av social kompetens.

Ett syfte med projektet Barn med funktionshinder i förskolan var också att bidra till metodutveckling när det gäller att ge stöd och stimulans till barn med funktionshinder. Min ambition har emellertid inte varit att peka på någon enskild pedagogisk metod i detta avseende. I denna studie har jag med hjälp av ISB-skalan och kontaktdiagram försökt beskriva och analysera samspelsmönstret i gruppen. Denna teknik gör det emellertid möjligt att få syn på detaljer i barns samspel som annars är svåra att upptäcka. Mitt bidrag till metodutvecklingen är således att visa hur svårigheter i barns samspel kan te sig och förhoppningsvis bidra med ytterligare kunskap om vad som kan utgöra hinder i samspelet med andra. Det är också min förhoppning att denna uppsats ska kunna bidra till ytterligare diskussion om inkludering av barn i behov av särskilt stöd och pedagogiska förhållningssätt som främjar lek och samspel, liksom om lekens betydelse för barns sociala utveckling.



## Referenser

- Corsaro W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California, London, New Dehli: Pine Forge Press.
- Crafoord C. (2000/1997). *Platser för vårt liv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erikson E. H. (1975/1950). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Folkman M-L. & Svedin E. (2003). *Barn som inte leker – från ensamhet till social lek i förskolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Garvey C. (1990/1977). *Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Giffin H. (1984). The Coordination of Meaning in the Creation of a Shared Make-believe Reality. *Symbolic Play*. B.Bretherton (Ed.). London Academic: Press.
- Guralnick M. & Groom J. (1988). Peer interactions in Mainstreamed and Specialized Classrooms: A Cooperative Analysis. *Exceptional Children* vol.54.
- Guralnick M. & Groom J. (1985). Correlates of Peer-Related Social Competence of Developmentally Delayed Preschool Children. *American Journal of Mental Deficiency* vol. 90.
- Hill A. & Rabe T. (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Janson U. (1993). *Preschool integration of handicapped children in Sweden Preschool mainstreaming in Sweden*. I J.T. Sandvin & A. Frostad Fasting (red.) *Intellectual Disability Research, Nordic Contributions*, 122-141. Bodö: Nordlandsforskning, report no 16/93.
- Janson, U. (1999). Interaction and Quality in Inclusive Pre-school: Social Play between Blind and Sighted Children. In H. Vejleskov (Ed.). *Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education*, 30-42. Scottish Consultative Council on the Curriculum: Dundee, Scotland.
- Janson, U. (2002). Aspects of social competence in preschool interaction between children with and without disabilities. In M. Karlsson Lohmander (Ed.). *Social Competence and Communication. Researching Early Childhood*, 4, 97-117. Göteborg University: Göteborg.
- Janson U. (2004). I A. Gustavsson (red.). *Delaktighetens språk*, sid.173 – 199 Stockholm: Studentlitteratur.
- Janson U. & Merényi A-C (1992). *Manual for Analysis of Social Behavior in Blind and Sighted Preschool Children*. Stockholm University.
- Johansson E. (1999). *Etik i små barns värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lillemyr O.F. (1990). *Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Merényi A-C (1996). *Det vetenskapliga tänkandet om barns lek*. Pedagogiska institutionen Stockholms Universitet.

- Olofsson B. K. (1989). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olofsson B. K. (1991). *Varför leker inte barnen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pape K. (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Piaget J. (1972/1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pramling-Samuelsson I. & Sheridan S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rubin Z. (1981). *Barns vänskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Smilansky S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö-98*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winnicott D. (1995/1971). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Åm E. (1986). *Leken i förskolan – de vuxnas roll*. Stockholm: Natur och kultur.
- Åm E. (1993). *Leken ur barnets perspektiv*. Malmö: Natur och Kultur.
- Öhman M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.



STOCKHOLMS UNIVERSITET  
Pedagogiska Institutionen  
106 91 Stockholm

Ulf Janson  
Tel: 08 - 16 36 42  
Fax: 08 -15 83 54  
e-mail: janson@ped.su.se

### Till berörda föräldrar med barn i

Ditt barns förskola deltar i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt som handlar om samspelet mellan barn med och utan funktionshinder. Syftet är att stödja förskolans ansträngningar i att bli en så bra miljö som möjligt för *alla* barn. Projektet ingår i ett samarbete mellan Stockholms stad, Stockholms läns landsting och Stockholms universitet och det ingår också i en bred utvecklingsstrategi som Stockholms stad gör inom barnomsorgen. Projektet leds från Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

Vi vill videofilma barngrupper i naturliga lek- och samspelssituationer för att studera hur lärarinsatserna påverkar samspelsmönstret. De situationer vi vill filma är de helt vanliga, vardagliga aktiviteterna. Ingen form av "experiment" eller särskild behandling kommer att förekomma.

Vi ber härmed om tillstånd att få filma Ditt barn i sådan gruppaktivitet. Alla barn som är med har garanterad anonymitet i kommande rapportering från projektet. Videomaterialet används endast inom projektgruppen. Vi räknar med att filmningarna kommer att ske under hösten 1998 och våren 1999.

Om Du ger Ditt tillstånd till Ditt barns deltagande, var vänlig underteckna nedanstående talong och lämna den på förskolan. Du har alltid rätt att sedan avbryta deltagandet om Du så önskar. Har Du frågor kring detta projekt kan Du ringa undertecknad, 08/16 36 42 (telefonsvarare, jag tar kontakt så fort jag kan). Är Du intresserad av att se filmerna kan vi ordna en visning efter projektets slut.

Stockholm i oktober 1998

Ulf Janson  
bitr prof, projektansvarig

-----

Jag ger mitt tillstånd till att ..... (barnets namn) får  
filmas i gruppaktivitet på förskolan inom projektet "Barn med funktionshinder i  
förskolan - deltagande och social gemenskap".

Stockholm den .....

.....  
(målsmans underskrift)

## **ISB-skalan** (egen översättning från engelska)

Följande kategorier har använts vid kodning av materialet.

1. Söker kamrats uppmärksamhet
  - a. Närmar sig, står eller sitter nära kamrat
  - b. Rör vid kamrat
  - c. Ropar på kamrat
  - d. Påbörjar samspel med kamrat
  - e. ”Spelar pajas”
2. Använder kamrat som resurs
  - a. Söker förklaring eller information
  - b. Söker hjälp med kläder
  - c. Söker hjälp med utrustning
3. Leder kamrat i aktivitet – positivt eller neutralt
4. Leder kamrat i aktivitet – negativt
5. Agerar modell för kamrat
6. Följer positiv eller neutral ledning från kamrat – verbala eller icke-verbala anvisningar
  - a. vad man ska göra
  - b. hur något ska göras
  - c. följer men förändrar
7. Följer negativ ledning från kamrat - verbala eller icke-verbala anvisningar.
8. Följer med i kamrats aktivitet
  - a. uppmärksam observation
  - b. stödjer kamrats uttalanden verbalt
  - c. följer efter kamrat
  - d. visar deltagande i kamrats aktivitet
9. Vägrar att följa eller ignorerar positiv eller neutral ledning från kamrat
10. Vägrar att följa eller ignorerar negativ ledning från kamrat
11. Svarar på informations- eller hjälpsökande från kamrat
12. Vägrar svara på eller ignorerar informations- eller hjälpsökande från kamrat
13. Imiterar kamrat
14. Uttrycker positiva känslor gentemot kamrat
  - a. Verbalt eller med leenden
  - b. Fysiskt
  - c. Erbjuder hjälp eller delar med sig
15. Uttrycker negativa känslor gentemot kamrat
  - a. Verbalt
  - b. Fysiskt
16. Tävlar med kamrat om vuxens uppmärksamhet
17. Försvavar ägodelar eller lekmaterial
18. Tar saker från kamrat utan tillåtelse
19. Verbal tävlan
20. Visar stolthet inför kamrat över något barnet gjort eller har
21. Kommenterar vad man gör i leken utan speciell riktning
22. Verbala stereotypier, gör ljud eller nonsensspråk



# Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 1

Bilaga 3

## Klas

Kod:	⇒Erik	⇒Ylva	S:a barn	⇒Ped.	⇒0	S:a alla
1	4	1	5	9		14
1*	1	1	2	9		11
2	1		1	1		2
2*	2	1	3	3		6
3	5	3	8	8		16
3*	3	2	5	11		16
4	2		2	3		5
4*	2		2	15		17
5						0
6				13		13
7	2		2			2
8	1	2	3	1		4
9	2		2	3		5
10						0
11	1		1	1		2
12						0
13						0
14	1	1	2			2
15						0
16	1		1			1
16*	1		1			1
17	2		2			2
17*						0
18						0
18*						0
19	1		1			1
20						0
21					15	15
22					2	2
S:a	32	11	43	77	17	137

## Erik

Kod:	⇒Klas	⇒Ylva	S:a barn	⇒Ped.	⇒0	S:a alla
1	5	5	10	2		12
1*	1	1	2	10		12
2				5		5
2*	1	1	2	12		14
3	2	1	3	9		12
3*		1	1	15		16
4						0
4*	2		2			2
5						0
6	3	1	4	10		14
7	2		2			2
8	4	2	6	1		7
9	5	1	6			6
10	2		2			2
11	2	1	3	3		6
12	1		1			1
13						0
14	2		2	1		3
15	1		1			1
16	1		1			1
16*	1		1			1
17						0
17*		1	1			1
18						0
18*	2		2			2
19	1		1			1
20						0
21					4	4
22						0
S:a	38	15	53	68	4	125

## Ylva

Kod:	⇒Erik	⇒Klas	S:a barn	⇒Ped.	⇒0	S:a alla
1				1		1
1*	1		1	2		3
2	1		1			1
2*				1		1
3	1		1	3		4
3*	1		1	9		10
4						0
4*						0
5						0
6	1	2	3	10		13
7						0
8						0
9	1	3	4	1		5
10						0
11	1	1	2			2
12						0
13						0
14	1		1	2		3
15						0
16						0
16*						0
17						0
17*						0
18	1		1			1
18*						0
19						0
20						0
21						0
22						0
S:a	9	6	15	27		42

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

## Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 2

### Klas

Kod:	⇒Erik	⇒Ylva	⇒Anders	S:a barn	⇒Ped	⇒	Summa alla
1	2		3	5	2	0	7
1*	1	2	2	5	8		13
2		1	4	5	3		8
2*			1	1	2		3
3	3	5	6	14	7		21
3*	1	4	10	15	26		41
4	3	1		4	2		6
4*					9		9
5		1		1			1
6	5			5	6		11
7	1			1			1
8	5			5	3		8
9	1	1		2	5		7
10							0
11					1		1
12							0
13							0
14	1			1			1
15							0
16							0
16*	1			1			1
17	1			1			1
17*							0
18							0
18*					2		2
19							0
20							0
21						8	8
22							
S:a	25	15	26	66	76	8	150

## Bilaga 4

### Erik

Kod:	⇒Klas	⇒Ylva	⇒Anders	S:a barn	⇒Ped	⇒	Summa alla
1		1		1	2	0	3
1*	1	6	1	8	26		34
2					2		2
2*		2		2	5		7
3	1			1	3		4
3*	5	2	4	11	22		33
4		1		1			1
4*	1	3	1	5	1		6
5		1		1			1
6	1	4		5	1		6
7		1		1	1		2
8		3		3			3
9	3	2		5	2		7
10	3	3		6			6
11					1		1
12							0
13		1		1			1
14		1		1			1
15							0
16	1	1		2			2
16*							0
17		1		1			1
17*		1		1			1
18							0
18*	1			1			1
19							0
20							0
21						21	21
22							0
S:a	17	34	6	57	66	21	144

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

## Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 2

Ylva

Kod:	⇒Erik	⇒Klas	⇒Anders	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1					2		2
1*	1			1	8		9
2							0
2*					1		1
3	2	1		3			2
3*	4		1	5	19		24
4	3			3			3
4*	1			1	1		2
5	1			1			1
6	2	4		6	3		9
7	3			3			3
8	7	2		9			9
9		5		5			5
10	1			1			1
11	2			2			2
12		1		1			1
13	1	1		2			2
14	2			2	2		4
15							0
16							0
16*	1			1			1
17	1			1			1
17*							0
18	1			1			1
18*	1			1			1
19							
20							
21						2	
22							
S:a	34	14	1	49	36	2	87

Forts. bilaga 4

Anders

Kod:	⇒Erik	⇒Klas	⇒Ylva	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1				2			2
1*							0
2							0
2*							0
3							0
3*							0
4							0
4*							0
5							0
6	4	10	1	15	5		20
7	1			1			1
8	12	4	5	21	6		27
9		6		6	2		8
10							0
11		2		2			2
12		3		3			3
13							0
14					1		1
15							0
16							0
16*							0
17							0
17*							0
18							0
18*							0
19							0
20							0
21							0
22							0
S:a	17	27	6	50	14		64

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

### Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 3

#### Klas

Kod:	⇒Erik	⇒Ylva	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped	⇒	Summa alla
1	2	2	2	6	15	0	21
1*	3		1	4	11		15
2	1			1			1
2*	2		2	4	10		14
3	10	4	2	16	3		19
3*	2	2	1	5	2		7
4	3	3	6	12			12
4*		1		1			1
5				2			0
6	4			2	4		8
7	4			1			4
8	7		3	10			10
9					1		1
10	1						1
11				1			0
12				1			0
13	1						1
14	1			1			1
15							0
16	1						1
16*	1			1			1
17	2						2
17*				1			0
18			2				2
18*		1	1	3			2
19							0
20							0
21						5	5
22						2	2
S:a	45	13	20	84	46	7	137

### Bilaga 5

#### Erik

Kod:	⇒Klas	⇒Ylva	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped	⇒	Summa alla
1	4	4		8	5	0	13
1*	2		1	3	6		9
2					1		1
2*		2	1	3	3		6
3		11	3	14	2		16
3*	4	2	3	9	1		10
4	1			1			1
4*	4			4			4
5	1			1			1
6	2		1	3			3
7		1		1			1
8	1	1	2	4			4
9	10		1	11	1		12
10	3	1		4			4
11	2			2			2
12	1			1			1
13							0
14	2			2			2
15	2			2			2
16	1			1			1
16*	1			1			1
17							0
17*							0
18							0
18*	2			2			2
19							0
20							0
21							0
22							0
S:a	43	22	12	77	19	0	96

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

### Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 3

Ylva

Kod:	⇒Erik	⇒Klas	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1	1		2	3			3
1*			4	4			4
2			1	1			1
2*			1	1			1
3			7	7			7
3*			43	43			43
4	1		1	1			1
4*	1		7	8			8
5							0
6	2	2	18	22			22
7		1		1			1
8			1	1			1
9	11	4	5	20			20
10		3	1	4			4
11	2		3	5			5
12							0
13							0
14			2	2			2
15							0
16							0
16*							0
17		1		1			1
17*							0
18							0
18*							0
19							0
20							0
21							0
22							0
S:a	18	11	95	124	0	0	124

Forts. bilaga 5

Diana

Kod:	⇒Erik	⇒Klas	⇒Ylva	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1	2		5	7			7
1*		2	1	3			3
2							0
2*			3	3			3
3	1		5	6			6
3*	1		18	19			19
4			1	1			1
4*							0
5							0
6	3	2	43	48			48
7			7	7			7
8	3	1	2	6			6
9	3	1	7	11			11
10		6		6			6
11	1	2	1	4			4
12			1	1			1
13							0
14	1		1	2			2
15							0
16							0
16*							0
17		1		1			1
17*		2		2			2
18							0
18*							0
19							0
20							0
21							0
22							0
S:a	15	17	95	127	0	0	127

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

## Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 4

### Klas

Kod:	⇒Mats	⇒Ylva	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped.	⇒	S:a alla
1	7	1		8	14	0	22
1*	16			16	9		35
2	2			2	1		3
2*	2		1	3	5		8
3	12			12	4		16
3*	19			19	3		22
4	1	1		2			2
4*	4	1		5			5
5	2			2			2
6	2			2			2
7	1			1			1
8		1	3	4			4
9					3		3
10							
11	1			1			1
12			1	1			1
13							
14	1			1			1
15							
16							
16*	1			1			1
17							
17*		1		1			1
18							
18*			3	3			3
19							
20							
21						18	18
22							
S:a	71	5	8	84	39	18	141

### Mats

Kod:	⇒Klas	⇒Ylva	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped	⇒	S:a alla
1	3			3	2	0	5
1*	17			17			17
2							
2*	1			1	1		2
3					1		1
3*	2			2	1		3
4							
4*	1			1			1
5							
6	19			19	1		20
7	4			4			4
8	20		5	25			25
9	12			12			12
10	1			1			1
11	2			2			2
12	2			2			2
13	2			2			2
14							
15							
16	1			1			1
16*							
17							
17*							
18							
18*							
19							
20							
21							
22							
S:a	87			92	6	0	98

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.

### Kodning enligt ISB-skalan Inspelning 4

Ylva

Kod:	⇒Mats	⇒Klas	⇒Diana	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1			1	1			1
1*			7	7	1		8
2							
2*							
3			8	8			8
3*			18	18			18
4			1	1			1
4*			2	2			2
5							
6			19	19			19
7		1	1	2			2
8			1	1			1
9			10	10			10
10		1	2	3			3
11							
12							
13							
14							
15							
16							
16*							
17							
17*							
18		1		1			1
18*			2	2			2
19							
20							
21							
22							
S:a	0	3	72	75	1	0	76

Forts. bilaga 6

Diana

Kod:	⇒Mats	⇒Klas	⇒Ylva	S:a barn	⇒Ped	⇒0	Summa alla
1		1	2	3			3
1*	1	1	8	10			10
2		1		1			1
2*							
3			10	10			10
3*			19	19			19
4			2	2			2
4*			1	1			1
5							
6			18	18			18
7			2	2			2
8	3		3	6			6
9			8	8			10
10			1	1			1
11		1		1			1
12							
13							
14							
15							
16							
16*							
17		3	2	5			5
17*							
18							
18*							
19							
20							
21							
22						3	3
S:a	4	7	76	87	0	3	90

\* anger initiativ med positivt utfall, d.v.s. om barnet lyckats i sitt försök att leda i lek, få uppmärksamhet etc.







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

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

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

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

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

### *Utgivna publikationer:*

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

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

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

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

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

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

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

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

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

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

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

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

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

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

v.g.v

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

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.

Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: "Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS". Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.

Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.

Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.

Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.

Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.

Nr 63 (2006) Lena Gustafsson & Erja Luukkonen: Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv.

Nr 64 (2006) Eva Svedin: "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder.



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

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

### *Utgivna rapporter:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



