



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

På spaning efter delaktighet

en fallstudie om barns delaktighet

i förskoleklass och på fritidshem

Elisabet Landh

Susanne Zettervall

Magisteruppsats
I Didaktik

Modellskolan/Ribbaskolan
Vårterminen 2015

Handledare
Karin Wennström

Examinator
Bo Magnusson

SAMMANFATTNING

Elisabet Landh & Susanne Zettervall

På spaning efter delaktighet – en fallstudie om barns delaktighet i förskoleklass och på fritidshem

On the lookout for participation – a case study on children's participation in preschool class and leisuretime centre

Antal sidor: 48

Delaktighet är ett begrepp som är av stor betydelse i den dagliga verksamheten i skolan. Det är viktigt att få tillhöra och vara del av en kontext. Syftet med denna fallstudie är att upptäcka och förstå hur pedagoger erbjuder barn delaktighet i förskoleklass och på fritidshem.

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och har en etnografisk ansats. Metoder som använts är videoobservationer samt intervjusamtal med barn för att synliggöra hur pedagoger erbjuder delaktighet för att främja lärande. Resultatet visar att delaktighet förekommer till stor del och att det gäller att synliggöra och sätta ord på det som sker. Barn som hittat strategier agerar pedagogiska ledare i en arbetsuppgift eller ett legobygge och får med sig de barn som ännu inte funnit dessa strategier. På detta sätt kan pedagoger använda barns sociala kompetens i olika lärandesituationer. Genom att pedagoger är lyhörda för barnens behov och använder miljön för att skapa en kontext där varje barn får känna sig viktig för någon möjliggörs delaktighet. Vår slutsats är att pedagogers kompetens och engagemang är viktigt för att barn ska få möjlighet att vara delaktiga och kunna delta på egna villkor, oavsett behov. Men även ickeverbal kommunikation och kunskap om betydelsen av kamrater, den fysiska miljön och grupprocesser möjliggör delaktighet. Genom att pedagoger använder den kunskapen kan delaktighet möjliggöras på ett mer medvetet sätt.

Sökord: Förskoleklass, fritidshem, delaktighet

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036–101000	036162585

Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Syfte.....	4
2.1	Frågeställning.....	4
3	Teoretisk utgångspunkt.....	5
4	Bakgrund.....	7
4.1	Delaktighetens historik.....	7
4.2	Inkludering.....	12
4.3	Kompensatorisk lösning.....	13
4.4	Begreppet delaktighet och miljöns betydelse för delaktighet.....	13
4.5	Delaktighetsmodellen.....	15
4.6	Kamratkultur och lärande lek.....	18
4.7	Makt och Grupprocesser.....	18
4.8	Normer.....	20
5	Metod.....	21
5.1	Insamlingsmetoder.....	21
5.2	Urval.....	23
5.3	Genomförande.....	23
5.4	Etiska aspekter.....	24
5.5	Validitet.....	25
5.6	Analys.....	25
6	Resultat.....	27
7	Diskussion.....	38
7.1	Metoddiskussion.....	38
7.2	Resultatdiskussion.....	39
8	Didaktiska implikationer.....	43
	Referenslista.....	
	Bilagor	

I Inledning

Jag ser mig omkring i idrottshallen, barnen springer det fortaste de kan för att hämta skatter och hinna tillbaka till boet innan trollen tittar upp bakom tjocka mattan. Var är Linus? Har han förstått reglerna? Vet han hur han ska göra? Mina ögon tåras när jag får syn på honom, Lina och Moa håller honom i varsin hand och tillsammans springer de för att hämta skatter. Flickorna visar var de ska gömma sig så att trollen inte ser dem och YES... under nästa musikstopp klarar de sig fram till boet med skatterna och tar strax fart igen.

Händelsen ovan är hämtad från ett idrottstillfälle och får representera hur barns sociala handlingar samt en inbjudande miljö kan bidra till delaktighet och lärande genom lek (videosekvens 11).

Att fylla 6 år innebär för de flesta barn i Sverige att de från och med höstterminen ingår i en helt ny kontext, det vill säga förskoleklass och fritidshem. I denna nya kontext sker en mängd nya möten, både vad gäller nya människor men även lokaler och rutiner.

Sedan år 1998 har alla skolformer en läroplan som vilar på demokratins grund. Demokratiska värderingar understryker vikten av att pedagoger ser till varje individs förutsättningar och behov och värderingarna ska omfatta alla elever (Lgr11). Utredningar och styrdokument har under årtionden poängterat vikten av att finna nya vägar för att möta alla elever i skolan på bästa sätt. Detta ställer krav på en medvetenhet hos pedagoger och det ställer också krav på skola och skolledare (Persson & Persson, 2012).

För alla människor är det viktigt att få höra till och att få delta i olika sociala sammanhang. Elevernas delaktighet är i ständig förvandling och olika sociala sammanhang och situationer skapar nya förutsättningar för delaktighet, en process som går att påverka. Delaktighet handlar om att vara en del i ett sammanhang, en aktivitet eller en relation. I skolan kan delaktighet handla om vara del i ett gemensamt lärande i en undervisningssituation eller att ges förutsättningar att vara delaktig i kamratgemenskapen. En elevs möjlighet till delaktighet utgörs av samspel mellan de individuella villkoren och miljön samtidigt som omgivningens förhållningssätt starkt påverkar (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Delaktighet handlar även om möjlighet till samspel, elevens känsla av att ingå i en gemenskap och att vara respekterad och accepterad (Möllås, 2009).

I förskoleklassens och fritidshemmens dagliga arbete sker många möten mellan olika människor. En mängd olika språkliga och sociala kontexter äger rum. Dessa kontexter påverkas bland annat av skolans kultur och traditioner men även av pedagogers historia och elevernas

bakgrund (Ahlberg, 2001, 2013). De språkliga och sociala sammanhangen påverkar i sin tur hur elevers lärande och delaktighet tar form. En del av det kommunikativa sociala beteendet är det verbala språket, men även kroppsspråk, ögonkast och gester innebär kommunikation. Människors attityder framkallar reaktioner både hos oss själva och andra och lärande och utveckling sker i samspel med andra som en social handling (Mead, 1976). Även omgivningens värdering av oss som individer är av central betydelse för vår självuppfattning (Taube 2000).

Fritidshemmets och till stor del även förskoleklassens pedagogiska lärandemiljö kännetecknas av att de inte omfattas av formella krav på lärande och formell inläring i samma utsträckning som skolan. Verksamheten bygger på samspel och samtal mellan pedagoger och barn och fritidspedagogen/förskolläraren står mer för ett ledarskap än ett lärarskap. Detta ledarskap är viktigt i förhandlingar om normer och regler i det vardagliga samspelet (Dewey, 1999; Johansson, 2011; Klerfelt, 2000; Mead, 1976).

I vårt dagliga arbete är delaktighet och tankar om inkludering av stor betydelse då vi möter många människor med många olika behov. Vi har ett arbete som kräver förståelse för att ALLA barn har behov, behoven ser bara olika ut. Utgångspunkten för denna studie är vår erfarenhet av kamraters betydelse för delaktighet och lärande samt vår erfarenhet av barn med olika behov. Vi har som läsare av tidigare forskning och styrdokument uppmärksammat årtal av försök att hitta sätt att möta alla barn/elever på. Lösningar som inneburit både särskiljande, exkludering, integrering samt inkludering av elever.

Det finns dessutom relativt lite forskning om hur pedagoger arbetar för att möjliggöra delaktighet på fritidshem och i förskoleklass. Lärande är ett socialt fenomen som sker överallt och alltid. Utgångspunkten för lärande är den sociala gruppen och den gemenskap som individen är en del av (Lave & Wenger, 1991.) Därför är det viktigt att undersöka hur vi i verksamheten i förskoleklass och på fritidshemmet erbjuder delaktighet och gemenskap för att främja lärande. Det sociokulturella perspektivet används som utgångspunkt i föreliggande studie där samspel och kommunikation har avgörande betydelse för delaktighet (Dysthe, 2003). Drivkraften i det vi valt att studera är våra erfarenheter av arbete med barn och vårt intresse för barns rätt att delta inom klassens ram och oavsett behov. Vi har med denna studie en ambition att utifrån barnens och våra egna vardagserfarenheter lyfta fram hur pedagoger möjliggör delaktighet i förskoleklass och på fritidshemmet. Vi vill med detta kunna bidra till utveckling och förändring av skolans praktik. För att kunna studera barns delaktighet måste begreppet

definieras. Med delaktighet avses i denna studie alla barns rätt att vara med under hela den samlade skoldagen. Vi avser att använda Jansons (2004) sex aspekter av begreppet delaktighet för att få en bild av hur delaktighet visar sig i förskoleklass och på fritidshem.

2 Syfte

Alla elever har rätt att vara delaktiga i den gemensamma utbildningen och kulturen och skolan ska se människors olikheter som en tillgång (Nilholm, 2003; Tideman, 2004). Det är alla barns rättighet att delta i en gemenskap där man blir sedd och respekterad för den man är (Ahlberg, 2013). Syftet med denna fallstudie är att upptäcka och förstå hur pedagoger arbetar för att erbjuda delaktighet. I ett längre perspektiv även att fylla det forskningsglapp vi uppmärksammat gällande pedagogers arbete kring delaktighet i förskoleklass och på fritidshem.

2.1 Frågeställning

- Hur möjliggör pedagoger i förskoleklass och på fritidshem delaktighet för att främja lärande?

3 Teoretisk utgångspunkt

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet utgår från Vygotskijs idéer om lärande och förespråkas av samspelets betydelse för lärande och utveckling. I ett sociokulturellt perspektiv sker lärande genom samspel mellan människor (Williams, 2001). Den viktigaste drivkraften i barns utveckling och lärande är socialt samspel (Säljö, 2000). I samspel med andra tar barn till sig sätt att tänka, prata och utföra handlingar som de blir delaktiga i. I hemmet lär man sig mycket genom att göra, observera och härma medan man i skolan har lärande genom undervisning som mål. Denna sekundära socialisation innebär i många fall en dekontextualisering av lärandet. Alltså lärandet lösgjort ifrån vardagliga verksamheter på ett annat sätt än hemma. Detta sätt att lära är en förutsättning i dagens komplexa samhälle men är också det som skapar många av de problem vi ser i skolan idag (Säljö, 2000).

Ett av Vygotskijs begrepp är teorin om den närmaste utvecklingszonen som innebär att barnet utnyttjar sin egen förförståelse och sina erfarenheter samtidigt som det tar till sig av mer avancerade kunskaper som den mer kompetente samarbetspartnern introducerar (Säljö, 2000). Alltså den potential som ligger mellan det en människa redan kan och det hon kan lära sig med stöd från en vuxen eller en kamrat som kommit längre. Ett fungerande samspel är en förutsättning för att ny kunskap ska kunna tas in. Vygotskij menar att ett barn i den närmaste utvecklingszonen med hjälp av samspel kan klara uppgifter som ligger utanför den utvecklingsnivå som barnet befinner sig i (Vygotskij, 1978). Senare forskning har bekräftat att barn som samarbetar i sitt lärande kan dra nytta av varandras kunskaper oberoende av kunskapsnivå. Tillsammans skapar de ett vidare perspektiv än vad de kunnat göra på egen hand (Williams, 2001).

I dialog och kommunikation med andra kan barnen utvecklas och få nya tankesätt. Dialog är en central komponent i Vygotskijs teori om lärande. Genom dialog med andra barn förändras och förbättras barnens intellektuella förmåga. Barn utvecklas genom samarbete, kommunikation och samspel (Williams, 2001). Säljö (2000) menar att hela den mänskliga samvaron utformas via ett lärande. Förmågan att lära är en av människans mest karakteristiska egenskaper och interaktionen och kommunikationen är det som är mest centralt eftersom de kan ses som länkar till att ett lärande ska ske. Det är genom att kommunicera vad som till exempel händer i

lekar och i samspel, som barnet blir delaktigt i hur andra uppfattar och förklarar sådant som sker (Säljö, 2000). Lärandet sker, menar Williams (2001), genom att hela människan befinner sig i ett sammanhang, där lärandet inte kan ses som skilt från det sammanhang där det utvecklas, även benämnt som situerat lärande.

Kommunikation är en förutsättning för människans utveckling och lärande. Det är genom att lyssna, härma, samtala och samverka med andra som barn får ta del av kunskaper och färdigheter och från tidig barndom lär sig vad som är viktigt i den kultur man växer upp i. En väsentlig aspekt av sociokulturell inlärningsteori är att språklig och praktisk interaktion är en kombination som är nära sammankopplade i lärande. Språk och kommunikation är inte bara viktiga utan en grundförutsättning för att lärande och tänkande ska ske (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Utgångspunkten för lärande är den sociala gruppen, den gemenskap som individen är en del av exempelvis genom olika kamratkulturer. Barn skapar kamratkulturer utifrån den kontext de befinner sig i och i dessa kulturer tar de med sig normer och innehåll från de arenor de tidigare vistats i. På detta sätt skapas, enligt Corsaro (2011) och Skånfors (2013) mer och mer kunskap som barnen har användning av både i skolan, i sitt liv och i ett vidare samhällsperspektiv.

Enligt Dysthe (2003) är samspel mellan människor som är engagerade i en verksamhet lärandets grundpelare. Mening, praxis, gemenskap och identitet är de fyra begrepp som karakteriserar socialt deltagande som en läro- och kunskapsprocess.

4 Bakgrund

En del i arbetet för att uppnå en skola för alla handlar om att vara delaktig. Nedan följer en redovisning av tidigare forskning gällande skolans utveckling mot en skola där alla elever har en given plats. Ur ett vuxenperspektiv är det angeläget att förstå hur pedagoger skapar möjligheter för alla barn att vara delaktiga och vara någon som hör till oavsett behov. Vi inleder bakgrunden med en allmän historisk genomgång av vad utredningar och styrdokument redovisat om situationen när det gäller inkludering och delaktighet. Studiens forskningsöversikt kommer att belysa olika faktorer och processer som kan bidra till barns inkludering. I bakgrunden beskrivs även den delaktighetsmodell som ligger till grund för analysarbetet.

4.1 Delaktighetens historik

Det första steget mot en skola för alla inleddes när folkskolan infördes i Sverige år 1842. I folkskolestadgan stod skrivet att alla barn skulle förvärva vissa kunskaper och i varje socken skulle en folkskola finnas. Ungefär samtidigt startades den första svenska barnkrubban där man tog hand om små barn vars fattiga mödrar förvärvsarbetade. Dessa barnkrubbor finansierades av gåvor och hade inga pedagogiska mål (Granberg, 1998). Vid sekelskiftet 1800-1900 diskuterades det i svensk skola om de svaga och lågt begåvade elevernas närvaro i folkskolan kunde missgynna de mer normalbegåvade elevernas utveckling. Man inrättade specialklasser och elever sorterades ut för att gå i dessa klasser, man använde intelligenstester för att fastställa barns begåvning och skapade utifrån dem olika lösningar (Ahlberg, 2013).

Fritidshemmens historia är i jämförelse med den traditionella skolans historia relativt kort. I slutet av 1800-talet startades de första arbetsstugorna som är föregångare till dagens fritidshem. Meningen var att de fattigaste barnen skulle ha något att sysselsätta sig med samtidigt som de lärde sig något och fick ett mål mat. Fritidshemmens verksamhet styrdes under den här tiden av en lokal styrelse med representanter från skola, församling samt damer från överklassen. Målsättningen, att barnen främst skulle lära sig att arbeta, fortsatte ända fram till 1930-talet då kommunen började ge anslag till arbetsstugorna. Kommunen krävde samtidigt en större insyn i verksamheten och att huvudinnehållet ändrades från att arbeta till i huvudsak läxläsning och rekreation det vill säga utevistelse, lek och fri sysselsättning. År 1944 byttes namnet från arbetsstugor till eftermiddagshem (Henschen, 1989; Rohlin, 2011). I slutet av 1800-talet ändrade också barnkrubban namn till barnträdgården, en lekskola där man tog emot

barn från tre till sju år. Detta var början på den svenska förskolans framväxt och byggde på traditioner från två håll. Dels social omsorg om barn som lämnades utan tillsyn när föräldrarna arbetade och dels som en förberedelse inför skolan. I 1942 års befolkningsutredning slogs fast att lekskola och daghem skulle få namnet halvöppen barnavård (Granberg, 1998). Namnen ändrades senare åter till daghem för heldagsverksamheten och lekskola för halvdagsverksamheten.

Efter 1946 års SOU-utredning (SOU: 1946:27) kom diskussionen i skolan att riktas mer mot en undervisning för alla elever inom klassens ram. Detta var ett viktigt steg mot det som idag kallas en inkluderande skola. Att skolans utformning och värderingar har betydelse för i vilken utsträckning elevers svårigheter uppmärksammas hänger samman med vilket synsätt och vilka värderingar på elevers beteende som härskar i samhället. Det beror inte nödvändigtvis på att eleverna ”har” problem utan att skolan kräver ett visst sätt vid särskilda tillfällen (Tideman, 2004). För att skilja ut någon som särskild krävs en föreställning om vad som är normalt och vad som är avvikande.

År 1962 tillsattes en familjeberedning som betonade vikten av kvalificerad personal vid daghemmen och lekskolorna. Socialstyrelsen tog fram riktlinjer om barnantal, personal och lekmaterial. Det fastställdes också att daghem och lekskola skulle ha samma mål trots skillnaden i vistelsetider (Familjeberedningen, 1967). Ungefär samtidigt, år 1963, bytte eftermiddagshemmet namn, nu till fritidshem, eftersom verksamheten numer bedrevs hela dagen. 1964 startade den första utbildningen till fritidspedagog, en särskild utbildning för arbete i fritidshem. I barnstugeutredningen (SOU 1972:26) kom man fram till att fritidspedagogers arbetsätt skulle utgå ifrån förskolans synsätt och teoretiska grund.

I Lgr69 underströks vikten av att öka integrationen av elever med funktionsnedsättning i den ordinarie undervisningen och den specialpedagogiska verksamheten var tvungen att finna nya vägar för att möta dessa krav.

Integrering lanserades starkt som ett begrepp under 1970-talet för att förklara den process som skolan strävade mot, för att motverka traditionen att särskilja elever och istället åter försöka skapa en skola för alla. Integration innebär att man försöker sammanföra något man tidigare delat upp. Begreppet har dock fått olika innebörd beroende på hur det har tolkats (Karlsudd, 2002). Följden har blivit att elevers olikheter inte alltid setts som en naturlig variation i klassrummet utan istället har olikheterna krävt specialpedagogiska åtgärder utanför den naturliga

klassgemenskapen. Ansvar för anpassning har ofta lagts på den individ som skulle integreras (Karlsudd, 2002). Vid den här tiden, år 1975 fick alla sexåringar laglig rätt till allmän förskola och man började göra sexårsgrupper varpå lekskolorna utökades i antal. Samhällsdebatten tog fart och handlade om huruvida sexåringar skulle vistas på lekskola eller på daghem. Förskola blev då ett samlingsbegrepp för både daghem och deltidförskola (Kärrby, 2000). Under 1970-talet pågick också en intensiv debatt kring arbetsmiljön i skolan och detta föranledde en utredning om *skolans inre arbete* (SIA), år 1974 (Utbildningsdepartementet). Utredningen kom att visa att skolans sätt att arbeta med specialklasser inte haft de positiva effekter man väntat sig samt att synen på elever i behov av särskilt stöd måste hanteras i ett vidare perspektiv. Granskningen lyfte fram tre faktorer som ansågs kunna vara orsak till elevers svårigheter. Individuella faktorer, faktorer i individens sociala miljö och faktorer i undervisningssituationen. Utredningen slog fast att specialpedagogik skulle finnas med som ett naturligt inslag i skolans hela verksamhet. Samtidigt som debatten om skolans inre arbete pågick visade en statlig utredning (SOU 1974:53) i mitten av 1970-talet att det svenska skolsystemet var alltför centralstyrt för att kunna hantera den mångfald och de problem som fanns i skolans verksamhet. Detta blev början till en decentralisering och en rad reformer som innebar att ansvaret för skolverksamheten skulle förflyttas till lokal nivå. På så sätt skulle man på ett bättre sätt kunna anpassa skolans verksamhet till lokala förhållanden och behov. Denna process tog tid och först i början på 1990-talet kunde man säga att kommunerna hade fått ett större ansvar för skolorganisationen och att det gamla systemet hade förändrats.

I och med Lgr80 lanserades begreppet en skola för alla ytterligare en gång. SIA-utredningen talade nu om en skola med undervisningssvårigheter i stället för elever med skolsvårigheter och lärare fortbildades för att kunna verka i en skola med målsättning att skapa förutsättningar för en meningsfull skolgång för alla barn inom ramen för grundskolan (Persson, 2001; Ahlberg, 2013).

År 1987 tillsattes en expertgrupp som utarbetade förslag kring kvalitet och kvantitet i förskolan vilket resulterade i ”Pedagogiskt program för förskolan”. Strax därefter, 1988 utkom Pedagogiskt program för fritidshem som innehöll allmänna råd från Socialstyrelsen. I det betonas de grundläggande värderingar och principer som skulle gälla för verksamheten. Enligt Socialtjänstlagen 15§ har kommunen särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd.

De barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd för sin utveckling skall med förtur anvisas plats i fritidshem om inte barnens behov av sådant stöd tillgodoses på något annat sätt.

Det framhölls även i Lgr80 att integrering av elever i behov av särskilt stöd skulle eftersträvas och därmed började avvecklingen av specialklasser som tidigare varit ett sätt för skolan att organisera sin verksamhet för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 1998). Sättet att se på elever i behov av särskilt stöd har med tiden förändrats från att fokus har legat på den enskilda individen som ägare av problem till att se den enskilda elevens svårigheter relaterat till flera faktorer som påverkar. Från att särskilja elever från den ordinarie undervisningen till att försöka anpassa verksamheten så att alla elever får möjlighet till gemenskap och delaktighet. Enligt Nilholm (2003) var det främsta skälet till att man under 1990-talet istället började använda begreppet inkludering, att skolan redan från början skulle se människors olikheter och mångfald som en tillgång och inte som en brist. Begreppet kom som ett alternativ till integrering och innebar att det skulle vara en rättighet för alla att vara delaktiga i den gemensamma utbildningen och kulturen (Tideman, 2004).

År 1991 kommunaliserades skolan och Skolverket blev ansvarig myndighet för uppföljning och utvärdering både av de kommunala målen och av de nationella riktlinjerna (Ahlberg, 2013). Samtidigt infördes det i skollagen att sexåringar fick möjlighet att i så kallad flexibel skolstart börja grundskolan. År 1995 övergick förskoleverksamheten och fritidshemmen från att lyda under socialtjänstlagen till att tillhöra skolbarnomsorgen och utbildningsdepartementet. Detta medförde att förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen blev en del av utbildningssystemet, där verksamheternas pedagogik lyftes fram. Frågor kring utveckling och lärande, samt olika verksamheters integrering betonades och man menade att avsikten var att skapa ett synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande som var gemensamt. De pedagogiska verksamheterna skulle också utformas så att de kunde möta de nya krav som förändringarna i samhället innebär för varje individ.

Fritidshemmen integrerades lokalmässigt i skolan och år 1998 inrättades förskoleklass för 6-åringar i skolan. Uppgiften enligt skollagen var då att komplettera skolan samt att erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i sin utveckling (Skolverket, 1999). Detta beskrivs även i Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i fritidshem, 2007.

Svenska Unescorådet har utarbetat riktlinjer utifrån Salamancadeklarationen som antogs 1994 av 92 länder. Deklarationen underströk att alla barn skulle, i största möjliga utsträckning, få tillgång till gemensam undervisning. Alla barn ska få tillgång till det stöd som var och en be-

höver för att kunna nå fastställda mål. Uttrycket inclusion/inclusive education (som här översatts till integrerande) myntades och man deklarerar:

Den grundläggande principen för en integrerande skola är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (Svenska Unescorådet, 1996, s.6).

I Lpo94 och Lgr11 betonas att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov samt att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska också främja elevens utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

Detta innebar att skolans verksamhet måste anpassas till elevers olikheter och ses utifrån ett helhetsperspektiv. Åtskillnad av elever inom skolan skulle undvikas och den övergripande riktlinjen var att se olikheter som en tillgång i undervisningen (Skolverket, 2009). Enligt Haug (1998) är en inkluderande integrering det mest önskvärda. I en inkluderande integrering är alla elever aktivt deltagande i skolans/klassens verksamhet och man fokuserar på det elever har gemensamt och inte på det som skiljer dem åt. Det är en rättighet att delta på sina egna villkor.

Efter kritik som framkommit i flera utvärderingar fick lärarutbildningskommittén i uppdrag att reformera lärarutbildningen och att undersöka behovet av specialpedagogisk kompetens bland lärare. Kommittén skulle dessutom undersöka hur skolans personal skulle hantera alla elevers olika förutsättningar (Lärarutbildningskommittén, 1999). I och med den förnyade lärarutbildningen år 2001 förde man över delar från påbyggnadsutbildningen inom specialpedagogik till den nya lärarutbildningen. Regeringens ambition var att grundutbildningen för lärare skulle förändras, men även att alla nyutexaminerade lärare oavsett ingång skulle ha en ökad beredskap i att kunna möta och hantera den naturliga variationen mellan elevers olika sätt att lära sig. Med den nya lärarutbildningen bör alltså arbetslagets kompetens utgöra grunden för ett bra samarbete mellan pedagoger och specialpedagoger (Läraryrket, 2005). Vidare ansåg man att genom att integrera förskolans sexårsverksamhet med skolan och skolbarnomsorgen, kunde alla verksamheter för eleverna förbättras och man skulle även fokusera på en utveckling mot gemensamma mål, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Arbetslagets olika kompetenser skulle tillsammans bidra till att möta elevernas olika behov av stöd och stimulans. (Rydman, 2000). Tanken var också att bygga en bro mellan förskolan och grundskolan för att på så vis förbättra kvalitén i båda verksamheterna (Utbildningsdepartementet 2008).

I Grundskoleförordningen 5 kap. 5 § tas också upp vilka skyldigheter skolan har när det gäller stödinsatser för dessa elever.

Särskilt stöd ska ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. (SFS 2000:1108)

Särskiljandet som under lång tid varit vanligt i skolan innehåller en vilja att hjälpa de elever som behöver, dock har det ofta lett till kategorisering och klassificering. Enligt Wedell (2005) bör därför pedagoger individanpassa undervisningen samt tänka innovativt för att nå en inkluderande skola. Skolverkets rapport nr. 27 (1993) visar på ytterligare en viktig faktor för framgång, i form av lärarnas attityder, normer, värderingar och synsätt. Att skolledare har förmåga att utveckla en god skolkultur är en förutsättning samt att alla i skolan har samma visioner och mål. Det är också viktigt att skolan har en god samarbetskultur (Persson & Persson, 2012). Skolans specialundervisning påverkas dessutom av andra faktorer än de som i första hand har med barnen att göra. Haug (1998) tar exempelvis upp införandet av ny läroplan, decentraliseringen av ansvaret för skolan samt ett nytt betygssystem med högre prestationskrav.

4.2 Inkludering

Begreppet inkludering beskrivs som att skolan ska vara anpassad för den mångfald av elever som finns. Nilholm och Göransson (2013) menar att en viktig del av inkluderingsperspektivet är det lärande som sker tillsammans med andra. För att vara inkluderad och delaktig i skolan bör elever vara socialt delaktiga i den mån de önskar vara det och de ska vara delaktiga i själva kunskapstillägandet.

Inkludering kan ses ur två perspektiv, svag inkludering och stark inkludering. Den svaga inkluderingen kännetecknas av att det finns en enighet om att inkludering är något att sträva efter samtidigt som det görs många undantag från den uppfattningen. Resultatet av detta synsätt leder till olika former av särskilda lösningar så som särskola och särskilda undervisningsgrupper. Denna typ av inkludering är den mest framträdande i västvärlden (Carlsson & Nilholm, 2004).

Den starka inkluderingen utgår ifrån att skolan ska organiseras utifrån mångfalden av olikheter och att dessa ska finnas i klassrummet (Carlsson & Nilholm, 2004). Ballard (1997) poäng-

terar att det är alla elevers rättighet att delta i klassrummet utan undantag. Vidare menar Haug (1998) att det viktigaste argumentet för den starka inkluderingen är den sociala rättvisan, alla har rätt att delta i sin grupp.

4.3 Kompensatorisk lösning

Den kompensatoriska lösningen bygger enligt Haug (1998) på en föreställning om att man ska ge den enskilde eleven, i behov av stöd, extra resurser till särskild utbildning i syfte att stärka elevens svaga sidor. En kartläggning av elevens svaga sidor samt diagnostisering är en förutsättning för den kompensatoriska lösningen. Målet med detta arbetssätt är att eleven når samma nivå som de andra eleverna befinner sig i. När sedan målet är nått så kan eleven ingå i den ordinarie undervisningen igen. Den kompensatoriska lösningen har blivit utsatt för mycket kritik dels för att diagnoser och kartläggningar ofta är osäkra och kontextbundna men även för att det inte finns samband mellan diagnos och behov. Kompensatorisk lösning har som grundidé att vara särbehandlande, vilket medför segregering, och mycket sällan har eleverna förmåga att nå upp till samma nivå som sina klasskamrater eftersom det i många fall är orealistiskt att kunna kompensera elevens svårigheter (Haug, 1998). Carlsson och Nilholm (2004) drar slutsatsen att man inte har en fullständig inkludering i de skolor där det förekommer segregeringar lösningar.

4.4 Begreppet delaktighet och miljöns betydelse för delaktighet

Delaktighet är ett relativt nytt begrepp som vuxit sig starkt inom skolan. Anledningen till att begreppet vunnit mark så snabbt är enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) att begreppet är positivt laddat och att det är ett begrepp som är nära förknippat med engagemang. En elev som är engagerad anses ha större möjlighet till lärande. Det betyder dock inte att det har samma innebörd för alla individer. Om en person ska ses som delaktig i ett socialt sammanhang måste individen i fråga tillhöra detta och vara accepterad av de andra deltagarna (Melin, 2009).

Jakobsson (2002) har i sina studier identifierat två definitioner av delaktighet: pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Pedagogisk delaktighet innebär att vara delaktig genom att utföra samma arbetsuppgifter som övriga elever eller att klimatet i klassrummet möjliggör att elever arbetar på olika sätt. Den sociala delaktigheten handlar om att elever är delaktiga i so-

ciala sammanhang, både med och utan vuxnas närvaro. Studier visar att den sociala delaktigheten beror mer på eleverna själva eftersom vuxna inte finns med på samma sätt i de sociala sammanhangen på till exempel raster eller på fritidshemmet (Ahlberg, 2013). Att vara socialt delaktig är en aspekt av delaktighet som är central i våra liv. Vi utsätts, från det vi föds, för påverkan och påverkar själva andra att tänka, känna, agera och tycka. Almqvist, Eriksson och Granlund (2004) menar att delaktighetsbegreppet alltid har en del som handlar om hur människor uppfattar just delaktighet. Denna upplevelse är beroende av en mängd faktorer som exempelvis ålder, vilken roll man har i sammanhanget och den egna personligheten.

Skolan har som uppdrag att vara utformad så att den ska möjliggöra delaktighet för den mångfald av elever som finns där. Ballard (1997) menar att alla elever har rätt till närvaro i klassrummet utan undantag. Det är också viktigt att barnen får stöd och uppmuntran så de skapar en positiv syn på sitt eget lärande och utveckling (Williams, 2001).

Lärandemiljön är i detta sammanhang viktig och kan enligt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) frambringa både möjligheter och begränsningar. Miljön måste bjuda på en stor variation av innehåll och material och en god lärandemiljö utgår ifrån elevers olikheter. Klimatet ska vara öppet och tillåtande och präglas av kommunikation, samspel och utmaningar. Miller (2005) har i sin forskning kring ickeverbal kommunikation dragit två slutsatser. Dels att pedagoger bör bli medvetna om hur de ska förstå och ta emot elevers ickeverbala kommunikation men också hur pedagoger kan använda den ickeverbala kommunikationen för att skapa bättre förutsättningar för delaktighet och lärande.

Björklid (2005) menar att lärande sker alltid och hela tiden både i formella och informella miljöer. Klassrummet avses då som formell miljö medan lärandemiljöer som inte är organiserade av vuxna ses som informella miljöer och har stor betydelse för utveckling av bland annat den sociala kompetensen. Barn utvecklar olika kompetenser och sätt att agera i varje miljö och det är samspelet mellan dessa som utgör vardagen. Eftersom vuxna i förskoleklass och på fritidshem bidrar till att skapa både lär och lekmiljöer är det av betydelse att vara medveten om att individer formas av både sociala relationer, ting och den fysiska miljön. Även lärande formas och skapas av det sociokulturella sammanhanget och därför måste lärprocesser ses i den kontext där de äger rum (Johansson, 2011).

Fritidshemmets lärandemiljö omfattas inte av formella krav på samma sätt som skolans utan är ett exempel på en öppen miljö där barnen till stor del själva väljer vad de vill göra. De väl-

jer mestadels vilka de vill vara tillsammans med och kan därmed vara delaktiga, göra erfarenheter och lära sig i en trygg kamratkultur (Johansson, 2011).

I en god lärmiljö har barnen också inflytande över verksamheten. (Sandberg & Vuorinen, 2008). Den goda lärmiljön utmärks enligt (Selberg, 2006; Åberg, 1995) även av goda relationer mellan elever och vuxna och är en lärmiljö där det inte förekommer diskriminering eller kränkningar. Det innebär enligt Säljö (2000) och Dysthe (2003) att lärare måste koppla undervisningen till verkliga och meningsfulla sammanhang och att kunskap utvecklas genom delaktighet, interaktion och samarbete.

4.5 Delaktighetsmodellen

I förskoleklass och på fritidshemmet sker omsorg, lärande, fostran och gemenskap med kamrater. Förskoleklassens/fritidshemmets innehåll kan beskrivas i tre kulturer. I *undervisningskulturen* (Jansson, 2004, Melin, 2009) är det läraren som leder och styr aktiviteterna kring barnens lärande och utveckling. Läraren har enligt Jansson (2004) en starkare position än eleverna med sin kunskap och erfarenhet. Läraren sätter upp målen för aktiviteten och för att nå målen deltar eleverna aktivt i sammanhangen, kommunicerar och samarbetar med såväl läraren som med de övriga eleverna. En viktig aspekt i undervisningskulturen handlar om lärarrollen, om den vuxne går in i lärarrollen kommer eleven att veta vad den har att förhålla sig till och kommer på så sätt att känna en social säkerhet (Melin, 2009). Då en elev är delaktig i undervisningskulturen ser man att eleven deltar i samma eller liknande aktivitet som de andra eleverna. Det är av central betydelse att läraren förklarar målet/syftet med aktiviteten samt anpassar den utifrån elevens närmaste utvecklingszon (Säljö, 2000). Det är också av stor vikt att eleven håller fokus på aktiviteten.

Inom *omsorgskulturen* handlar det om en relation mellan exempelvis förälder-barn eller lärare-elev där omsorg ges och tas emot. Det handlar i förskoleklassen/fritidshemmet om lärare, resurspersoner eller annan personal som erbjuder omsorg som får eleven att känna sig omhändertagen och trygg (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Inom omsorgskulturen interagerar lärare och elev på ett emotionellt plan, vilket betyder att läraren (omsorgsgivaren) skapar närhet och trygghet med kommunikation och samspel. Vidare fungerar läraren som modell för eleverna som på så sätt kan imitera dessa. Genom att eleverna deltar i samspelet och kommunikationen lär de sig om sig själva och hur man tar hand om varandra. Melin

(2009) menar att när eleven är delaktig i omsorgskulturen så upplever den en känsla av trygghet, säkerhet och välbefinnande.

Den tredje delen handlar om *kamratkulturen*. Kamratkulturen utmärks av att elever har likvärdiga erfarenheter, de tillägnar sig nya kunskaper och förmågor och de kan på så vis glädjas och stimulera varandra (Janson, 2004). Genom lek på lika villkor får eleverna samspele kring vilka ramar och regler som kulturen kräver. I leken lär sig eleverna att diskutera, förhandla och lösa konflikter. Att delta i lek tillsammans med andra elever, vara uppfylld av leken samt ta intryck av kompisarna, är en viktig del av elevernas socialisation (Melin, 2009). I kamratkulturen sker allt här och nu och eleverna testar varandra och intar sociala roller i förhållande till varandra. Samspelet och delaktigheten i leken kan försvåras om det är stora skillnader på barnens utveckling (Janson, 2004). Delaktighet i kamratkulturen gör att eleverna utvecklas till fria, aktiva och kreativa människor som kan hantera konflikter. Lek och interaktion med kompisar och vuxna i stimulerande lärmiljöer har i sin tur också visat sig vara en betydelsefull påverkansfaktor för elevers lärande (Hoxby, 2000; Hattie, 2009; Skolverket, 2014).

Janson (2004) har utarbetat en modell med sex aspekter av delaktighet. De sex aspekterna kan indelas i observerbara och självupplevda aspekter (Melin, 2009; Janson, 2004). Tre av dessa är observerbara: tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. De övriga tre är upplevda aspekter: engagemang, erkännande och autonomi. Indelningen av delaktighetsaspekterna används som stöd för att undersöka elevers möjlighet till delaktighet i förskoleklassen och på fritidshemmet. Janson (2004) beskriver att dessa sex aspekter möjliggör studier om delaktighet ur ett individuellt perspektiv såväl som ett socialt perspektiv och att det är en förutsättning för att bilda kunskap om elevers delaktighet i skolan. En individs delaktighet är inte statisk utan skiftar många gånger under en dag. I skolans värld varierar aktiviteter och således även samspel och delaktighet.

Tillhörighet: Alla elever är delaktiga genom att de tillhör ett sammanhang, en klass eller en grupp på fritidshemmet. Tillhörigheten garanterar alla barns rätt till en skola eller till en grupp elever men detta garanterar inte på något sätt en plats i kamratgruppen. Man kan säga att eleverna har formell tillhörighet.

Tillgänglighet: Innebär att eleven har möjlighet till aktivitetens fysiska, symboliska och socio-kommunikativa kontexter. Tillgänglighetsaspekten är ur ett delaktighetsperspektiv av central betydelse, är tillgängligheten hög finns goda möjligheter till delaktighet inom de öv-

riga aspekterna. Den fysiska kontexten handlar om ifall skolans miljö är tillgänglig för alla elever. Vidare handlar det om den sociala arenan, om det finns naturliga mötesplatser för samvaro. Den symboliska kontexten handlar om hur vi förstår en aktivitets mål. Det handlar om att förstå roller, att ha fantasi och förståelse för skillnaden mellan lek och verklighet. Denna förståelse bygger på elevernas tidigare erfarenheter och utvecklingsnivå/mognad.

Den socio-kommunikativa kontexten innebär kommunikation, både den verbala och den icke-verbala. Att följa och förstå de normer och regler för samspel som gäller i just den aktuella situationen. Förståelsen för abstrakta samtal eller ironi är viktig ur ett delaktighetsperspektiv.

Samhandling: Innebär att eleven deltar och är med i samma aktivitet, till exempel i en lek på rasten eller i en aktivitet i förskoleklassen eller på fritidshemmet. Att vara med i samma aktivitet innebär inte att man gör aktiviteten på samma sätt men att vara med i samma kontext är en viktig del för att känna sig som en del i gruppen.

Engagemang: Innebär att eleven är intresserad av aktiviteten, känner sig engagerad och motiverad. Engagemang är en aspekt som eleven själv upplever. För att veta hur eleven upplever det måste man fråga. Motivation och engagemang hänger väl samman och är luststyrt. Lusten att lära kan lockas fram genom lärarens entusiasm och engagemang.

Erkännande: Handlar om att alla elever uppfattas som självklara medlemmar i det sociala sammanhanget och att alla elevers närvaro bidrar till den sociala gemenskapen. Det handlar om hur eleverna uppfattas av varandra. Uppfattas det som att alla elever tillför något i sammanhanget. Det är av betydelse hur kamratkulturen accepterar olikheter och hur kulturens normer och värden ser ut.

Autonomi/Inflytande: Alla elever ska ges möjlighet att ha inflytande över sin skolsituation. Autonomi betyder självbestämmande/oberoende. Kulturen och kontexten påverkar hur eleven för den stunden kan använda sin autonomi för att hitta lösningar i den specifika aktiviteten. Detta beror på vilket handlingsutrymme eleven får av läraren.

Dessa sex aspekter gör enligt (Janson, 2004; Melin, 2009; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) det möjligt att på ett tydligare sätt identifiera delaktighetsfaktorer och dessutom eventuellt finna hinder för delaktighet. Delaktighetsmodellen är ett stöd för att kunna förstå elevers delaktighet i skolan och möjliggör olika frågeställningar kring delaktighet. Denna modell kommer att ligga till grund för studien.

4.6 Kamratkultur och lärande lek

Enligt Nationalencyklopedin (2000) innebär ordet kamrat en person som deltar eller ingår i samma miljö som någon annan som är av betydelse för personen. Kamratkulturer innehåller särskilda normer som barn som är tillsammans skapat och kan involvera både regler, makt, attityder, förväntningar och social status (Corsaro, 2011; Löfdahl, 2007; Skolverket, 2014; Skånfors, 2013; Sommer, 2005). Detta innebär att barnen behöver tillgång till olika sociala resurser i olika sammanhang för att vara någon som räknas. De riskerar också att ibland inte få höra till och måste då klara att hantera detta för att få vardagen att fungera vilket är av betydelse både ur ett framtida samhällsperspektiv och för deras eget fortsatta liv (Corsaro, 2011). Pedagoger i skolan har därför ett särskilt ansvar för att vara uppmärksamma på den kamp om positioner i gruppen som alltid pågår samt medvetet stödja relationsbyggandet (Löfdahl, 2007). I sin studie i förskolan visar Skånfors (2013) hur barns kunskaper om status handlar om att det är viktigt att ha speciella kompetenser, rätt ålder och kamratrelationer. Detta visade sig i Skånfors studie genom samtal om kalas, vem som var störst (äldst) och om att vara bra på att läsa och rita. Dessa samtal kan ses som konkreta uttryck för den kamratkulturen. Enligt Läroplanen (Lgr11) är leken av central betydelse för det aktiva lärandet då man i leken utvecklar fantasi och kreativitet men även kommunikationsförmågan och det matematiska tänkandet. Det sistnämnda kan främjas bland annat genom lekar som härmar verkligheten, där man tänker både symboliskt och hypotetiskt samt använder resonemang av olika slag. Alla barn bör få leka och både spontana lekar och styrda lekar bör få utrymme i verksamheten för att barnen ska få möjlighet att utvecklas till kreativa och fria människor redo att hantera konflikter (Melin, 2009; Skolverket, 2014).

4.7 Makt och Grupprocesser

Hur människor agerar i grupp utifrån sociala och kulturella mönster fascinerar och leder tankarna till begreppet makt. Till exempel hur man betar sig i ett klassrum, hur man står i en kö eller vem som bestämmer i en lek. Makt är enligt den franske filosofen Foucault (2003) en produktiv kraft och något som alltid existerar i alla former av socialt varande och till och med är nödvändigt. Ett av Foucaults viktigaste begrepp är *power/knowledge*, som här översätts till makt/kunskap, med vilket han menar att makten och kunskapen är tätt förknippade och att makt är en förmåga som måste studeras i individers beteenden i olika grupper. Han menar

också att makt inte är något man tar utan något andra ger till en person. Makt är ett mångtydigt begrepp som hela tiden används på ett eller annat sätt i alla relationer, i klassrummet och i kamratkulturen. I skolan används en viss makt ofta för att disciplinera och synliggöra normer.

Grupprocesser handlar om det som sker i en grupp och har stor betydelse i det vardagliga sociala livet i skolan. Vi påverkas hela tiden av andras sätt att tänka, känna och tycka även om det inte alltid är medvetet eller avsiktligt. Både elever och lärare ingår dagligen i olika grupp-sammanhang och möter olika social påverkan. Grupper kan se olika ut och fungera på olika sätt. Thornberg (2004) menar att en grupp kan definieras på två olika sätt.

Den konkreta gruppen: Består av fler än en person som gör saker tillsammans, har ett gemensamt mål eller uppgift, både formella och informella. Exempel på konkreta grupper är familjer, arbetsgrupper, kompisgrupper och skolklass.

Den abstrakta gruppen: Kan även kallas sociala kategorier och innefattar till exempel hela yrkesgrupper, sociala samhällsgrupper, ungdomar eller arbetslösa. Abstrakta grupper är oftast mycket stora grupper och det förutsätts inte att man interagerar sinsemellan i en abstrakt grupp.

Utöver den konkreta och den abstrakta gruppen tillhör man enligt Thornberg (2004) även primärgrupp/sekundärgrupp, Informell grupp/formell grupp och ingrupp/utgrupp. Primärgruppen definieras av små grupper där man känner sig hemma och kan koppla av och där man har nära relationer som till exempel familjen. I den sekundära gruppen har man inte samma närhet till medlemmarna, relationerna är inte så personliga och gruppen är oftast större, till exempel en förening eller organisation. Informella grupper är grupper som skapas spontant, till exempel barn som leker tillsammans utifrån ett gemensamt intresse medan formella grupper har ett bestämt ledarskap och ett bestämt syfte (Angelöw & Jonson, 2000; Nilsson, 1993; Svedberg, 2003; Thornberg, 2004). Ingrupp definieras av de grupper individen själv är med i, som familjen, innebandylaget eller klassen. Utgrupp är motsatsen, till exempel andra familjer, motståndarlag eller parallellklassen. Till synes finns inte någon enhällig uppfattning om vad grupp är utan det finns ett stort antal definitioner. Den sociala handlingen är grunden för människans existens och mening skapas först genom deltagande i olika aktiviteter i den sociala gruppen (Dysthe, 2003).

4.8 Normer

Normer är uttalade eller outtalade regler för hur man bör eller inte bör handla i olika situationer och i olika grupper. Normer står för det som är acceptabelt eller oacceptabelt i olika situationer och kan delas in i formella och informella normer (Thornberg, 2004). De formella normerna (även kallat gruppnormer) i skolan kännetecknas oftast av det som kallas regler och handlar om vad man får göra och inte får göra inom skolans område men har även som funktion att hålla samman en grupp. De informella normerna finns oftast inte nedskrivna utan är underförstådda och reglererar det sociala samspelet mellan elever och mellan elever/lärare. Ett sätt att beskriva detta ur ett sociokulturellt perspektiv är att vi lär oss normer genom att agera i olika sociala kontexter och praktiker. Människan uppfattar världen och agerar, utifrån de kulturella och sociala mönster man möter och genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra människor (Säljö, 2000).

När man arbetar i skolan och upptäcker en elev i behov av särskilt stöd så är det med skolvardagen som referens. De problem som visar sig är konstruerade utifrån skolans sätt att se på vad som är normen. Grundskolan som organisation blir med sin utformning, med bedömning och betyg, ett sätt att standardisera och kategorisera elever utifrån skolskicklighet. Denna skicklighet definieras på ett mycket begränsat sätt, ur ett begåvningsperspektiv där alla förväntas följa en färdig mall. Konkreta mätningar av värdegrundskunskaper redovisas sällan i skolans resultat (Karlsudd, 2011.) Till skillnad från skolan erbjuder fritidshemmet en tydligare socialisationsmiljö genom det stora antal aktiviteter som barnen kan välja att delta i. I lek utvecklas barns förmåga att agera i förhållande till sin omgivning vilket innebär förhandlingar, regler, överenskommelser och maktkamper.

5 Metod

I detta kapitel presenteras studiens datainsamlingsmetod. Forskningsmetoden är kvalitativ och vi använder en etnografisk ansats vilket enligt Creswell (2014) och Bryman (2011) innebär att regelbundet under en lång tidsperiod försöka få en helhetsbild av det som sker i vardagen. Ett av de viktigaste stegen i en etnografisk studie är att få tillträde till en miljö som är relevant för det som ska undersökas, vilket här skett i och med att vi studerar egen praktik (Bryman, 2011). Kapitlet redogör för studiens genomförande, datainsamling, urval samt för analysprocessen. Studiens validitet samt forskningsetiska aspekter diskuteras i slutet av kapitlet.

Med begreppet delaktighet avser vi de sex aspekter av delaktighet som Janson (2004) beskriver i sin modell. Med begreppet lärande avses allt lärande som sker under en dag i alla situationer. Vi använder oss av begreppen lärare och pedagog men begreppen har samma innebörd. På samma sätt används begreppen barn och elev och avser barnen i förskoleklass och fritidshem.

Utgångspunkten för föreliggande studies kontext är att från och med den 1 juli 2011 skall skolan, enligt lag, vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och arbetet i skolan skall präglas av både relevant forskning och ett vetenskapligt förhållningssätt (SFS 2010:800). Med utgångspunkt i detta startade år 2009 ett kompetensutvecklingsprojekt i en stad i Sverige. En modellskola där man under fem års tid arbetar med kollegialt lärande och systematiskt kvalitetsarbete i olika modeller och teorier. Lärare studerar egen praktik genom skolnära forskning. En av idéerna i Modellskolan är att lärares kompetens är den enskilt viktigaste faktorn för skolutveckling. Det mest grundläggande antagandet i projektet är pedagogiskt och innebär att *om lärare i sin didaktiska kompetens adderar också en vetenskaplig sådan leder det till att elevens kvaliteter i lärandet utvecklas (ökad/full måluppfyllelse)* (Kroksmark, 2014, s. 13). Verksamheten måste därmed integreras med de politiska målen och den integreringen kräver en stor variation av perspektiv, teorier, modeller och angreppssätt (Ahlberg, 2013).

5.1 Insamlingsmetoder

Metoderna som använts i undersökningen är videoobservationer samt enskilda intervjuer av barn. Genom att välja videoinspelning och intervjusamtal som datainsamlingsmetoder kan vi dels se hur delaktighet erbjuds och också få en uppfattning om hur barnen själva upplever att

de är delaktiga. Videoobservation ger enligt Bjørndal (2005) och Cutrim Schmid (2011) möjlighet för pedagogen att se nya vinklar i sin verksamhet. Fördelar med metoden är att pedagogiska ögonblick sparas och att viktiga detaljer blir mer synliga. Genom att filma olika aktiviteter och sedan noggrant studera varje film kan man mer tydligt än i den snabbt förbipasserande verkligheten, se vad som sker både i den verbala och i den icke verbala kommunikationen. Det skapar också större möjligheter till reflektion och utvärdering av en pedagogisk situation när man i efterhand i lugn och ro kan sitta tillsammans i kollegiet och reflektera och analysera moment som man kan se om och om igen. Även den sociala situationen kan tolkas på ett noggrant sätt när det ges möjlighet att se och analysera dessa situationer flera gånger. Videoobservation har enligt Cutrim Schmid (2011) visat sig vara en mycket effektiv metod inte bara då det gäller att fånga pedagogers profession och utveckling utan fungerar även som en professionell kompetensutveckling genom kritisk granskning av den pedagogiska situationen. Därmed inte sagt att en videoinspelning är en sann kopia av verkligheten då situationen för både pedagoger och barn kan verka konstlad och påverka dem (Bjørndal, 2005). Samtliga videoobservationer i undersökningen har skett med en av oss pedagoger som operatör bakom kameran.

Innan varje enskild filmning påbörjades var vi noga med att informera barnen och övriga medverkande pedagoger vad dessa inspelningar syftade till. Alla inspelningar skedde med Iphone eller Ipad. Tidigare erfarenheter av videoobservationer med hjälp av videokameror var att ljudkvaliteten inte fungerade tillfredsställande. Ljudkvaliteten med Iphone och Ipad erbjöd i de flesta fall en bättre ljudkvalitet. I vissa filmer har operatören rört sig runt i rummet och filmat och i vissa filmer har operatören stått still. I samtliga inspelningar av styrda aktiviteter har den ledande pedagogen alltid varit i bild. Endast en kamera har använts.

Videoobservationerna kompletterades med intervjuer med barnen. Intervjun som forskningsmetod bygger enligt Kvale och Brinkman (2013) på vardagliga samtal utifrån ett professionellt sätt, det betyder att samtalet har en struktur som grundar sig på forskarens syfte. Avsikten med detta var att fånga barnens upplevda känsla av delaktighet i vardagsvärlden. I det här fallet genom EN fråga. "När känner du att du är med"? Bryman (2011) menar att det kvalitativa intervjuförfarandet ger en möjlighet för respondenterna att svara fritt genom att metodens tyngdpunkt ligger på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. I motsats till det beskriver Kvale och Brinkmann (2013) intervjun som förenad med en asymmetrisk maktrelation mellan forskare och undersökningssperson där den intervjuade mer eller mindre omedvetet ut-

trycker vad den tror att forskaren vill höra. I det här fallet pedagog som forskare och barn som undersökningsperson.

Intervjuer och videoobservationer kompletterar här varandra och kan kompensera otydligheter i det ena eller det andra (Larsson, 2005).

5.2 Urval

Urvalet har föregåtts av diskussioner där olika alternativ har övervägts. Valet handlade om undersökning i egen grupp kontra undersökning i grupper på hela skolan. Eftersom studien genomförts inom ramen för skolnära forskning och innebar att vi ”skulle gräva där vi står” så föll valet på att forska i egen praktik med oss själva i fokus.

Informanter valdes ur ett så kallat bekvämlighetsperspektiv, den egna förskoleklassen med 16 barn och det egna fritidshemmet med totalt 28 barn. Videoobservationerna och intervjusamtalen har ett slumpmässigt urval i de tidigare nämnda grupperna. Urvalet har styrts av olika situationer inte individer. De pedagoger och barn som var närvarande vid utvalda aktiviteter blev filmade och de barn som var närvarande och tillgängliga, de dagar intervjuerna genomfördes, blev intervjuade.

5.3 Genomförande

Videoobservationer har skett vid 14 aktiviteter under en tidsperiod av fyra månader. Inspelningarna har varierat mellan 2 och 30 minuter och har skett vid olika aktiviteter. Efter att ha granskat de 14 videoobservationerna tre gånger valdes två bort då de sågs som irrelevanta för studiens syfte. Fyra videoobservationer har skett vid samling (1, 2, 3, 4) fyra vid arbete i liten grupp (5, 6, 7, 8) två vid lekuppgifter (9, 10) samt två vid idrott (11, 12). Aktiviteterna har förekommit antingen i förskoleklass eller på fritidshemmet. Vid inspelningstillfällena har författarna till studien alltid varit med, antingen som operatör eller som deltagande pedagog. Videoobservationerna har analyserats och sorterats in under kategorierna i delaktighetsmodellen. Därefter har de delar av inspelningarna som använts i studien transkriberats. Delarna transkriberades ordagrant och fingerade namn har använts. I den transkriberade texten används kursiv stil då någon säger något och icke kursiv stil då vi beskriver det vi ser.

För att i största möjliga utsträckning ta reda på när elever är delaktiga har vi förutom att filma också genom intervjusamtal frågat barnen när de känner att de är med/är delaktiga. Intervjusamtalen har skett vid tre olika tillfällen med totalt 17 barn. Samtliga barn blev innan varje intervjusamtal tillfrågade om de ville svara på en fråga. Inget barn svarade nej. 10 intervjusamtal genomfördes i ett rum där inga andra barn befann sig och 7 intervjusamtal genomfördes i ett hörn av ett rum där flera barn befann sig. Alla intervjuer genomfördes en till en. Vid samtalen antecknades svaren ordagrant. När dessa intervjuer var genomförda ansåg vi materialet mättat vilket Kvale och Brinkman (2013) beskriver som att ytterligare intervjuer inte skulle tillfört studien mer information.

5.4 Etiska aspekter

Att observera människors vardag ställer höga krav på varsamhet och en studie medför alltid ett forskningsetiskt ansvar. Vetenskapsrådet: (2002, s.7-14) har formulerat dessa regler vilka vi förhållit oss till.

Innan studien påbörjades skickades en kort skriftlig information och en samtyckesblankett om videoinspelningen hem till vårdnadshavare (se bilaga 1). Enligt Vetenskapsrådet (2002) krävs samtycke från vårdnadshavare om deltagare är under 15 år. Samtliga målsmän samtyckte till att låta sina barn delta i studien.

Alla namn är fingerade, hälften av respondenterna (barnen) har fått flicknamn och hälften har fått pojknamn oavsett kön. Forskningsmaterialet behandlas med försiktighet och kommer endast att användas till denna studie.

Forskaren har ett ansvar inför dem som medverkar i en studie. Detta ansvar kan ha brutit när vi inför filmtillfällena tillfrågade barnen kollektivt om de kunde tänka sig att bli filmade. Vi blev först efteråt medvetna om att det kan ha varit svårt för något enskilt barn att säga ifrån i den stora gruppen. Dock fanns inga indikationer på att någon skulle ha varit tveksam inför filmningen.

5.5 Validitet

Det krävs enligt Bryman (2011) att man i en studie lämnar en fullständig redogörelse av forskningsprocessen och att man utförligt och ärligt redovisar hur man gått tillväga. Så kallad intern validitet. Ett sätt att diskutera en studies kvalitet kan vara utifrån begreppet intern validitet. Den interna validiteten avser hur väl resultaten överensstämmer med den verklighet som har studerats. Den handlar om forskarens tolkning av det som har studerats och beskrivning av tillvägagångssättet (Bryman, 2011). För att öka noggrannheten i studien har vi som Creswell (2014) rekommenderar använt oss av flera metoder, videoobservationer samt intervjuer. Enligt Bryman (2011) är det viktigt att forskarna på djupet förstår det fenomen som studerats, i det här fallet delaktighet. Vi har under studiens gång hela tiden diskuterat, reflekterat och resonerat kring vad begreppet innebär. I kvalitativ forskning är det forskaren som samlar in och analyserar data därför påverkas studien av forskarnas personliga erfarenheter (Thornberg & Fejes, 2012). Förförståelsen påverkar vårt sätt att se och förstå något vilket medför att en tolkning eller en observation aldrig kan vara objektiv. Vi studerar egen praktik vilket enligt Bjørndal (2005) också kan ha en viss påverkan på resultatets validitet. Bryman (2011) nämner i detta sammanhang åsikter och speciella förväntningar, att vi som forskare söker svar som stödjer våra egna åsikter eller förutfattade meningar. Å andra sidan menar Creswell (2014) att validiteten stärks av att ju mer erfarenhet forskaren har med deltagarna i verksamheten, desto mer korrekt eller giltigt blir resultatet. Frågeställningen har under forskningens gång omformulerats vilket enligt Creswell (2014) är förenligt med den process som en kvalitativ studie innebär.

5.6 Analys

Vid dataanalysen har vi utgått från tidigare forskning, vår forskningsfråga samt det sociokulturella perspektivet, delaktighet genom samspel, dialog och kommunikation.

Arbetet med analysen har inspirerats av Jansons (2004) modell för delaktighet. Nedan följer en beskrivning av den modell studien utgått ifrån. Under analysarbetet upptäcktes att den empiri som skulle föras in under kategorierna tillgänglighet och inflytande var svåra att skilja åt. Genom att pedagoger ger barnen inflytande ökar tillgängligheten och om tillgängligheten är hög finns goda möjligheter till delaktighet inom de övriga aspekterna (Melin, 2009). Därav fattades beslutet att slå samman dessa kategorier till en. De tre kulturerna, undervisningskul-

turen, omsorgskulturen och kamratkulturen visade sig också vara svåra att åtskilja i det arbetssätt som används i förskoleklass och på fritidshem och beslut fattades därför att slå samman dessa tre kulturer. Modellen har därefter använts som hjälp att sortera, ringa in och förstå det som visat sig i filmerna rörande delaktighet i förskoleklassens och fritidshemmets verksamhet. Modellen har varit ett stöd i arbetet med att belysa aspekter av delaktighet.

En modell har använts för varje film, därefter har anteckningarna sammanställts i en stor modell där varje film fått en egen färg. Under analysarbetets gång uppstod behovet av att se filmerna en gång till samt i slutskedet av analysarbetet ytterligare en gång för att förtydliga och förstå det vi sett. Under dessa filmvisningar kunde irrelevant information sorteras bort, som visserligen var mycket lärorik men som inte höll fokus vid frågeställningen. Därefter sammanställdes även intervjuerna med hjälp av samma modell. Sedan analyserades empirin kategori för kategori och resultatet skrevs ner i löpande text. Därtill illustreras resultatets innehåll med empiriska exempel. Vissa citat har använts för att belysa det som beskrivits. Alla namn är fingerade.

6 Resultat

I följande kapitel redovisas hur pedagoger i förskoleklass och på fritidshem möjliggör delaktighet som främjar lärande. Beskrivningarna utgår ifrån videoobservationer och barnintervjuer. Resultaten redovisas utifrån rubrikerna i Janssons (2004) delaktighetsmodell. Undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur har vävts samman i löpande text eftersom dessa kulturer är nära förknippade med varandra i förskoleklassen och på fritidshemmet. Frågan som ställdes till barnen i intervjun löd som följer: När känner du att du är med?

Barnen tillhör en kommunal F-9 skola i Sverige och de är inskrivna i förskoleklass med 16 barn och på fritidshem med 28 barn. I grupperna arbetar två förskollärare, en fritidspedagog och en barnskötare under den samlade skoldagen. Barnen i förskoleklass och på fritids möts av samma pedagoger under hela sin dag. Fritidsgruppen fylls på av barn i första klass som tidigare gått i samma förskola som förskoleklassbarnen och därmed känner de varandra sedan tidigare. Förskoleklass och fritids har ett tätt samarbete.

Pedagoger erbjuder tillhörighet i aktiviteter

Under denna kategori beskrivs hur pedagoger möjliggör delaktighet genom att erbjuda tillhörighet i gruppen. Med tillhörighet avser vi det sammanhang i förskoleklass och på fritidshem som barnen befinner sig i.

Dagen i förskoleklass inleds med samling då barnen sitter på bestämda platser. Även den pedagog som för dagen leder samlingen har en bestämd plats och en tydlig roll. Ansvarsfördelningen är planerad och förutbestämd och växlar från dag till dag. Den pedagog som inte leder har till uppgift att finnas till hands för att möjliggöra tillhörighet för alla barn. Barnens uppmärksamhet förväntas riktas mot den ledande pedagogen och klassrummets whiteboard. Samlingen har en tydlig struktur som alltid inleds med dagens dag och datum samt närvaro. Den varierar i längd och efterföljs alltid av en förutbestämd aktivitet. Under resterande del av dagen erbjuds barnen tillfälle till lekuppgifter och fri lek i vuxnas närvaro, utevistelse, aktiviteter en till en, idrott och mycket mer.

Utöver de formella stora grupperna tillhör barnen även olika konstellationer av mindre grupper. Dessa grupper är medvetet sammansatta utifrån barnens sociala kompetens att ta hand om varandra men framförallt att leda varandra i läroprocesserna. Exempel på när dessa konstellationer förekommer är lekgrupper, idrottsgrupper samt mindre arbetsgrupper som varierar.

Ett första exempel på hur pedagoger erbjuder tillhörighet visar sig i en mätuppgift med kaplastavar (videosekvens 8) som barnen genomförde parvis. I analysen framkommer hur barns sociala kompetens tas tillvara och används på ett medvetet sätt. I nedanstående exempel leder Malte sin kamrat Kalle igenom hela uppgiften på ett lekfullt och pedagogiskt sätt. Tack vare att pedagogen tar ett steg tillbaka får Malte möjlighet att leda Kalle på olika sätt: Först dirigerar Malte hur uppgiften ska göras och därefter byter man roller så att Kalle får vara den aktiva. Samarbetet ger signaler om att barn kan vägleda andra barn så att det leder till delaktighet och progression i uppgiften.

Lägg dig här då! Lägg dig på mattan! (Malte, 6 år).

Lägg dig helt rakt....Nu ligger du snett Kalle. (Malte, 6 år).

Kalle lägger sig på mattan och ligger helt stilla, Malte lägger kaplastavar utmed Kalles kropp. Under tiden arbetar två andra barn i rummet med samma aktivitet.

Ett av de två andra barnen säger glatt: *Jag är tio. Vi var tio båda två.*

Malte lägger mjukt handen på Kalle för att få honom att ligga stilla, därefter drar han med handen utmed Kalles huvud och jämnas med den sista kaplastaven för att säkerställa att kaplastavarna når hela vägen upp. Kalle reser sig därefter och börjar räkna stavar.

Tio! (Kalle, 6år).

Kalle var också tio! (Malte, 6år).

Vaa! (Kalle, 6år).

Du är lika långa som dom (Malte, 6år).

Kalle tittar med glädje på det andra paret och nickar igenkännande åt summan tio. Detta exempel ger signaler om en känsla av tillhörighet för Kalle.

Därefter plockas kaplastavarna ihop och Malte säger: *Nu får du mäta mig Kalle.*

Malte lägger sig på golvet och Kalle lägger kaplastavar på samma sätt som Malte gjorde tidigare, från fotändan upp till huvudet. Malte lyfter på huvudet några gånger och tittar hur Kalle gör utan att säga något. När Kalle närmar sig Maltes huvud böjer han sig fram och gör något som får båda att skratta.

Åh så huveet! (Kalle, 6 år)

Kalle lägger därefter dit den sista kaplastaven, gör samma rörelse med handen som Malte gjorde och säger: *SÅ!*

Malte reser sig upp och Kalle säger: *Nu ska vi mäta!*

Därefter räknar de stavarna flera gånger tillsammans och kommer fram till att Malte var fler stavar än Kalle. Detta visar hur barn leder barn i lärandesituationer genom att pedagoger medvetet sätter samman par/grupper för att möjliggöra tillhörighet för alla barn.

Tillhörighet möjliggörs också genom att dagen alltid avslutas med frukt och läsning med efterföljande boksamtal i tre mindre grupper. Även dessa grupper har en medveten sammansättning utifrån barnens intressen. I analysen framkommer hur gruppsammansättning har en avgörande betydelse för upplevelsen av tillhörighet i gruppen/paret. Efter lässtunden stannar de barn ur förskoleklassen som går på fritids kvar i lokalerna och gruppen fylls på av barn från år 1.

En kort samling inleder eftermiddagen på fritidshemmet. Syftet med samlingen är dels att kontrollera närvaro men även presentera vilka aktiviteter som erbjuds. Aktiviteterna på fritidshemmet är sällan obligatoriska utan valfria. Barnen väljer oftast fri inne/utelek eller någon skapande aktivitet.

Inomhusmiljön består av ett större rum och två mindre grupprum. Det stora rummet är möblerat med soffor, två stora bord samt en stor tom golvyta. De mindre rummen innehåller lek-och byggmaterial av olika slag. Lokalerna ligger i skolans F-6 byggnad men används endast till förskoleklass och fritidshem.

Det är viktigt för tillhörigheten och för gruppen att alla barn är med i den formella gruppen, barn som saknas uppmärksammas av de andra eleverna och bekräftas också av pedagoger genom att barnen räknas och de barn som saknas identifieras. Vid ett tillfälle kom ett barn försent och samlingen hade inletts (videosekvens 3). Hon välkomnas då genom att flera andra barn uttrycker sin glädje och även beskriver vikten av att hon kom.

Vilken tur att du kom Stina, det är ju du som ska säga vilket datum det är i dag (Tilda, 6 år).

Alla barn med alla behov tillhör samma grupp.

Pedagoger visar på tillgänglighet

Analysen visar att tillgängligheten i miljön varierar. Allt ifrån den stora gruppen där alla barn deltar, till exempel en samling, där tillgängligheten för det mesta är låg. I den lilla gruppen som medvetet är sammansatt med fyra barn och en pedagog är tillgängligheten hög. Pedagogerna skapar förutsättningar för att ge varje barn en möjlighet att förstå och ha inflytande över det som görs. När det gäller den sociokommunikativa tillgängligheten syns många exempel både på verbal och icke-verbal kommunikation.

I den stora gruppen bestäms innehållet till största del av pedagogerna men klimatet är öppet och tillåtande genom att barnens spontana kommentarer tas tillvara och ges utrymme. I den stora gruppen möjliggör pedagogerna inflytande och delaktighet när frågan får gå laget runt och varje barn ges möjlighet att berätta eller svara.

Konkret material som presenteras ökar tillgängligheten både i den lilla och i den stora gruppen. Pedagogerna utgår ifrån barnens förförståelse och vardagliga händelser som barnen kan identifiera sig med. Som till exempel att följa klockans visare på en demoklocka under en berättelse om en vanlig skoldag (videosekvens 1).

Det visade sig också ha betydelse för tillgängligheten att pedagogerna ger barnen möjlighet att känna sig delaktiga genom att se och höra ordentligt. Vilket bekräftas i en intervju.

När jag ser är jag med, det är jobbigt när Kalle sitter i vägen (Markus, 6år).

I praktiska matteövningar i så kallade konkreta grupper visade i något fall ett barn mer kunskap än de andra och tog också ledarrollen. Därmed gavs det barnet makten av de andra barnen och blev således en produktiv kraft i gruppen då de andra barnen kom igång med hjälp av det barnets resonemang. Därmed skapade pedagogerna genom grupp sammansättningen en högre tillgänglighet för alla barn. Uppgiften löd som följer: Hur många clementiner behöver du köpa om du ska ha med dig två clementiner till skolan varje dag under en vecka? Konkret räknematerial i form av kuber, fanns placerat på bordet (videosekvens 6).

Jag vet! Jag kan det i huvet, titta här! (Tore, 6 år).

De andra tre barnen tittar mycket intresserat på Tore 6 år. Detta indikerar att genom att pedagogerna avvaktar och väntar in barnet så ges möjlighet till ökad delaktighet och ökad tillgänglighet i just den sociokommunikativa kontexten.

Berätta nu hur du tänker (Pedagog)

Två dagar blir fyra...om man sätter ihop det så blir det åtta...jaa och en dag till då, jamen vänta lite....(Tore, 6 år).

De andra barnen har genom pedagogens fråga och steg tillbaka fått möjlighet till delaktighet och förståelse för uppgiften genom Tores resonemang. Alla barnen börjar nu använda kuberna för att lösa uppgiften, även Tore som blev lite tveksam till sin lösning tar kuber. Alla är aktiva och tillgängligheten är hög.

Vid ett annat tillfälle visar analysen ytterligare ett exempel på hög tillgänglighet då tre mattekluringar skulle lösas. Där visade det sig att pedagogisk delaktighet syns utan att alla barn är direkt aktiva. Papper, pennor och räknematerial fanns tillgängligt på golvet. Den första kluringen löste alla barn snabbt. Kluring nummer två som innebar att räkna ben på två grisar och fem gäss i en hage visade sig vara för svår eller ny för tre av de fyra barnen. Det barnet som prövade en strategi, att rita djuren och alla benen på ett papper, blev iakttagen av de andra tre och gavs därmed ledarrollen. På det sättet var de barnen delaktiga utan att själva vara aktiva. När sedan gruppen fick sin tredje kluring, att räkna hur många hästskor det behövdes till tre hästar i ett stall, använde alla sig av den strategin de sett i föregående uppgift och ritade skorna på ett papper (videosekvens 5). Detta ger signaler om att pedagoger skapar förutsättningar för barn att leda varandra i lärandesituationer.

Ett till synes enkelt knep som att ändra röstläge, från den stora rösten till en viskning, samt att upprepa det som sagts flera gånger visade sig ha betydelse för tillgängligheten och därmed delaktigheten. Med blickens hjälp kan både pedagog och barn förmedla intresse, uppmuntran och förståelse men även en tillrättavisning kan förmedlas med hjälp av blicken både mellan pedagog och barn men även mellan barn och barn (videosekvens 1).

Genom att hela tiden hjälpa barnen att hålla fokus och fånga barnens uppmärksamhet till det som pågår möjliggör pedagogen delaktighet, exempelvis genom att ställa frågor till enskilda barn.

Signe, kan du berätta vad vi ska göra nu? (Pedagog).

Först ska vi klippa sen skriva siffror (Signe, 6 år).

I en frivillig lekuppgift arrangerad av pedagoger, pågick den verbala kommunikationen hela tiden och barnen såg till att alla var delaktiga i uppgiften genom att prata högt med varandra. Uppgiften bestod av att bygga en modell. I uppgiften deltog nio barn och en pedagog i samma lekuppgift och de grupperade sig i tre grupper. Ett barn uppmärksammade plötsligt att ett annat mycket byggintresserat och kunnigt barn befann sig utanför leken och erbjuder honom delaktighet genom att säga:

Vill du vara med, vi ska bygga en traktor (Ludvig, 7 år).

Barnet dras in i leken genom att barnen efterfrågar honom och hans kunskap och hjälp (videosekvens 10).

Pedagogen ses vid ett annat tillfälle uppmärksamma risken med att en pojke ska hamna utanför och erbjuder delaktighet genom att fråga två andra barn om pojken kan vara med dem. Pojken erbjuds av de barnen att delta men väljer att fortsätta på egen hand (videosekvens 10).

Den verbala kommunikation som pågår i den stora gruppen präglas av pedagogen som pratar till alla barn, medan det i den lilla gruppen mer liknar ett samtal mellan alla. Verbal kommunikation pågår i alla sammanhang hela tiden. Den ickeverbala kommunikationen visade sig i undersökningen vara både viktig och betydelsefull i hur delaktighet erbjuds. Med den ickeverbala kommunikationen avses här till exempel leenden, blickar, klappar och beröring. Under en samling syns detta hela tiden (Videosekvens 3). För att hjälpa vissa barn att delta behövs ständig beröring i form av cirkelrörelser på ryggen, en arm kring axeln eller en hand i handen. Denna ickeverbala kommunikation gör att den verbala kommunikationen i form av tillsägelser inte behövs. Den pedagog som inte leder i samlingen har på detta sätt en central uppgift i att utan ord hjälpa barnen att behålla hög delaktighet och tillgänglighet.

Pedagoger erbjuder samhandlingar mellan barn

Med samhandling avses att pedagoger erbjuder alla barn möjlighet att delta i samma aktiviteter. I matsalen och i samlingen har barnen sin bestämda plats, deltar i samma aktiviteter och agerar som om de vet vad som enligt gruppnormen förväntas av dem.

På maten när vi äter då vet jag var jag ska vara, min egen plats (Nea, 6år).

Denna ordning upprätthålls också av barnen själva gentemot varandra. Att det är viktigt för barns delaktighet berättar ett barn i intervjun.

På skolan då är det inte så många barn och då är det inte så pratigt, med fler barn är det för pratigt och då är jag inte med (Alice, 6 år).

Varje morgon startar med att ett barn erbjuds att tala om vad det är för veckodag och samma barn får också sätta upp dagens datum på tavlan. Det sker i turordning och är en daglig rutin. Exemplet visar att det är betydelsefullt att pedagogen erbjuder denna samhandling och att alla barn är med samma kontext får utföra denna uppgift för att känna sig som en del i gruppen.

Nu får jag sätta upp den (Linus, 6 år viftar glatt med datumlappen).

Var ska jag sätta den då? (Linus, 6 år).

Längst upp på den gröna måndagen! När du? (Pedagog).

Vid detta tillfälle sitter samtliga barn med blicken riktad mot det barn som sätter upp datumet (videosekvens 3).

Under arbetspassen efter samlingen visar det sig att pedagogen har en viktig uppgift i att tyst stötta de barn som behöver för att kunna vara delaktiga i samma aktivitet. Genom att tyst cirkulera, vägleda, hjälpa, lägga tillrätta, uppmuntra och även sitta bredvid bibehålls delaktigheten. Detta åskådliggörs i en motorisk övning där något barn behöver hjälp med att komma igång att klippa. Pedagogen visar hur man håller saxen och barnet kan på det sättet fortsätta delta i samma aktivitet som de andra barnen (videosekvens 7).

I de frivilliga lekuppgifterna grupperar sig barnen på egen hand och det barn som valde att leka själv fick erbjudande av pedagog att samarbeta men fortsatte att delta i lekuppgiften på egen hand i samma rum som de andra barnen (videosekvens 10). Pedagogen tar återigen ett steg tillbaka med en medvetenhet om att deltagande i samma aktivitet inte alltid innebär att man gör aktiviteten på samma sätt. Barnet beskriver:

När jag leker då är jag med. Då bestämmer dom över det som dom har byggt och jag bestämmer över mitt bygge (Linus, 6år).

Ytterligare en aktivitet visar på vikten av att, som pedagog vara medveten om hur man genom att ge barnen förståelse för det som ska utföras, kan underlätta för alla barn att vara med i samma kontext. Barnen får i uppgift att dokumentera en utflykt de varit med om. Pedagogen

visar några barn exempel på hur man kan göra, för att skapa förförståelse för det som ska göras och därmed ges de möjlighet att utföra uppgiften (videosekvens 2).

Pedagoger använder igenkänningsfaktorer för att påverka engagemang

Resultatet ger signaler om hur engagemang visar sig i lek och andra aktiviteter. Med engagemang avses hur barnen visar engagemang samt deltar i förekommande aktiviteter.

Till exempel när pedagogen under en samling visar konkret material i form av en skapande aktivitet blir engagemanget stort. Det syns genom glada rop, att barnen sätter sig upp, riktar blicken mot pedagogen och räcker upp handen för att fråga hur man gör (videosekvens 4).

Aktiviteter där pedagogen använder igenkänningsfaktorer som barnen kan relatera till, leder till engagemang som syns genom glädje och hejarop. I en aktivitet användes ett tävlingsmoment taget ur ett tv-program. Det innebar att i två lag snabbast reagera och ta ett föremål från en bänk. Reglerna gjordes om så att alla blev vinnare vilket gav ökad delaktighet (videosekvens 9).

Under videoobservationer av samlingar ser det ut som om pedagogen efter ungefär 10 minuter inte längre lyckas fånga barnens intresse (videosekvens 1-4). Några barn lägger sig ner, några barn vänder ryggen till men när de får en fråga så vet de ändå vad det handlar om och kan svara på frågan de får.

Även i styrda lekar kan pedagogen genom att erbjuda lustfyllda uppgifter locka fram engagemang. Ett exempel visar en bygguppgift där engagemanget syns hos samtliga barn som bygger, letar bitar och är aktiva. Engagemanget syns oberoende av om man samarbetar med någon eller bygger själv (videosekvens 10).

Under den här kategorin uppmärksammades också kamraters betydelse för engagemang, vilket tydligt sågs under en idrottslektion. Lektionen inleds med uppvärmning där alla är med. Därefter startar en aktivitet/lek som innehåller ett antal regler. Alla barn ser engagerade ut utom en pojke som då lockas in i leken av två flickor som utan pedagogers omedelbara inblandning visar hur det ska gå till. Därefter syns hur pojken med engagemang deltar (videosekvens 11). Detta ger signaler om hur pedagoger skapar förutsättningar för delaktighet där sedan kamrater leder kamrater vidare. Det ser ut som att, i det fall där pedagoger får barn engagerade så driver de barnen andra barn att bli delaktiga. I engagemang lockas lusten fram och ett barn beskriver:

När jag är med är jag glad och sprallig och när jag känner mig bra i kroppen (Leo, 6 år).

Citatet visar att det vi ser i videoobservationerna överensstämmer med barnens egen känsla. I dessa sammanhang syns även pedagogernas engagemang i de aktiviteter de presenterar och att de är engagerade i sina elever. Detta engagemang hörs på den glada rösten och syns framförallt i den intresserade blicken.

Pedagoger stödjer erkännande

Empirin under denna rubrik handlar om hur barnen uppfattas av andra och hur barnen uppfattar andra). Under denna kategori visade det sig att pedagogen har en betydelsefull roll i att sätta normen för vad som accepteras. Genom att vända ett ”felsvar” till något naturligt och något som betyder något visar pedagogen att barnens svar är viktiga och möjliggör erkännande för barn i gruppen. Videoobservationerna visar detta när ett barn ska berätta vilken dag det är idag (videosekvens 3).

Onsdag? (Marcus, 6 år).

Ja onsdag var det igår och då var vi ju på utflykt allihop, vilken dag är det idag då? (Pedagog).

Torsdag (Marcus, 6 år).

Detta gjorde också barnen mot varandra vilket i situationen har en positiv påverkan på hur barnen uppfattas av varandra. Ett exempel på när pedagogen möjliggör ett erkännande är när pedagogen demonstrerar hur en dag kan se ut med hjälp av klockslag på en demoklocka (videosekvens 1). I den här aktiviteten beskriver pedagogen hur förmiddagen i skolan ser ut.

Vad brukar du göra när klockan är 11? (Pedagog).

När klockan är elva då sover jag (Tilda, 6 år).

Men oj, jag trodde vi hade rast då (Pedagog).

Ett annat barn tillägger

Ja fast på kvällen klockan elva då sover man ju (Tore, 6 år).

Ser sig leende och nickande omkring i samlingsrummet för att ge Tilda stöd. Exemplet visar att när pedagogen ger barnen möjlighet att diskutera och stötta varandra bär det för ett erkännande och därmed barns delaktighet.

Ja! (Tilda, 6 år).

Ja just det på kvällen klockan elva sover man ju (Pedagog).

En spontan tanke från ett barn tas tillvara av pedagogen och i det öppna klimatet tillåts fler berätta utifrån sina egna erfarenheter vilket till synes ökar delaktigheten. I det här fallet återigen klockan och de igenkänningsfaktorer som den för med sig. Pedagogerna berättar att klockan halvfyra åker hon hem och då berättar ett barn att klockan fem går vi till det andra fritidshuset. Det ger upphov till att flera barn berättar om klockslag som är viktiga för dem. Barnen ser ut som att de känner sig accepterade i gruppen och att de accepterar olikheterna i gruppen. Videosekvensen visar vänliga blickar, leenden och barn som lyssnar på varandra vilket signalerar om pedagogers medvetna arbete kring den sociala gemenskapen.

Ett barn som, av gruppen i vissa sammanhang uppfattas som ledare, uttrycker glädje över att få arbeta i par med ett av de barn som ibland behöver vuxenstöd. Den handlingen ger barnet som behöver vuxenstöd möjlighet till ett erkännande i gruppen. Pedagogerna har bäddat för en kamratkultur som accepterar olikheter genom att ge förutsättningar för barn att bli erkända då de sätter samman samarbetspar. Händelsen fick som följd att flera barn i efterföljande aktiviteter också ville samarbeta med barnet i behov av vuxenstöd. I studien syns att kamrater är förebilder för varandra. En pojke sitter hela tiden och sneglar på kamraten bredvid och anstränger sig för att med kroppen göra precis likadant som honom. Han håller händerna likadant, han sitter likadant och han rättar till tröjan när kamraten gör det. Detta ger återigen signaler om att om barn tillåts att vägleda barn så leder det till delaktighet och lärande.

Videoupptagningarna visar också att rättvisa är viktigt för barnen för att de ska känna sig erkända i det sociala sammanhanget. Med rättvisa avses till exempel att frågan går runt till alla, att alla som vill får säga något vilket följande citat bekräftar (videosekvens 1).

Jag fick inte göra nån (Stina, 6 år).

Men oj fick du inte? (pedagogen tar fram klockan igen).

Pedagogernas förhållningssätt möjliggör att alla barnen uppfattas som självklara medlemmar i det sociala sammanhanget och att alla barnens närvaro bidrar till den sociala gemenskapen.

Hur barnen uppfattar sig själva och andra visar intervjusamtalen:

Jag får vara med hela tiden, alltid är jag med, när vi gungar och när vi leker, när jag är med mina kompisar, i samlingen och när vi jobbar inomhus och utomhus (Signe, 6år).

Jag får va med hela tiden, alltid. Jag är alltid med (Rosa, 6år).

Jag är med när kompisarna är snälla (Leo 6år).

Alla tillfrågade barn utom ett, beskriver att de alltid är med och att de vet normerna för hur inträde i lek går till. Barnen beskriver att de måste fråga om de får vara med samt att de ofta är med i aktiviteter och lekar. Analysen visar att barnen främst relaterar frågan: När känner du att du är med, till lek och att kamrater är viktiga.

När dom frågar om jag vill va med eller när jag frågar om jag får va med och dom säger ja (Tilda, 6år).

Ytterligare en aspekt av erkännande visade sig under ett idrottstillfälle då den fysiska miljön var avgörande. Pedagogerna nyttjar medvetet idrottshallens kontext för att alla barn ska ges möjlighet till ett erkännande. ALLA elever som springer, klättrar, hoppar och rullar i hinderbanan är med i det sociala sammanhanget och eventuella olikheter lyser helt med sin frånvaro i idrottshallen (videosekvens 12).

,

7 Diskussion

Syftet med denna fallstudie av barns delaktighet är således att upptäcka och förstå hur pedagoger arbetar för att erbjuda barn delaktighet. I detta avsnitt förs en diskussion om valet av metod. Därefter diskuteras resultatet i relation till bakgrund, teori och egna erfarenheter.

7.1 Metoddiskussion

Studien bygger på videoobservationer och intervjusamtal som har varit insamlingsmetoder för att upptäcka det som sker i vardagen avseende barns delaktighet. Vi förde i inledningen av empiriinsamlingen en diskussion kring metodval, både mellan oss författare och med universitetslektor Ann-Christine Wennergren som varit delaktig i projektet skolnära forskning. Intervjuer med pedagoger var i inledningen ett alternativ. Anledningen till att valet föll på videoobservation var att vi inte var ute efter pedagogers uppfattningar om deras arbete kring delaktighet utan istället ville upptäcka och förstå hur pedagoger möjliggör delaktighet för att främja lärande. Avsikten var också att på något sätt fånga barnens egen uppfattning om att vara delaktig och därför valdes dessutom intervjusamtal som insamlingsmetod.

Fördelar med videoobservation som metod är att pedagogiska ögonblick sparas och viktiga detaljer träder fram. Det går dessutom att se olika sekvenser flera gånger. Ytterligare en fördel med videoobservation är möjligheten att få med kroppsspråk såsom blickar, gester och miner. Trots en rad fördelar med videoobservation som datainsamlingsmetod ska man inte blunda för det faktum att en sådan inspelning bara är en representation av verkligheten. Dock menar Bjørndal (2005) att det ändå är den mest noggranna metod att belysa verkligheten med som vi har tillgång till.

Nackdelar med metoden kan vara det som Bryman (2011) kallar social önskvärdhet. Det innebär att pedagogerna och barnen som blir filmade styrs av att vilja ge en positiv bild av sig själva. Vi har för att försöka undanröja den felkällan valt att filma vid många olika tillfällen och vid olika aktiviteter. Kvale & Brinkman (2013) anser att validitet kan ses som en form av hantverksskicklighet där valideringen är beroende av undersökarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina resultat. Därför fattades beslutet att ytterligare två gånger titta igenom alla filmer. Därefter analyserades och ifrågasattes återigen empirin för att teoretiskt kunna tolkas. Vi har under tiden som denna undersökning pågått arbetat som både fors-

kare och pedagoger. Att ha dessa roller har både varit en tillgång men också en utmaning i att förhålla sig kritisk och distanserad till data. Våra värderingar och vår förförståelse för det som sker i vardagen har vid analysen behövt ifrågasättas och diskuteras och vi har vid flera tillfällen inom ramen för båda rollerna omvärderat det vi sett.

Ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att människor inte alltid uttrycker det de tänker och vi är medvetna om att intervjusituationen innehåller en kritisk aspekt när det gäller maktförhållandet lärare/barn. Därför inser vi att intervjuerna inte bör betraktas som en öppen och fri dialog mellan jämlika parter utan att påverkan av maktassymetri kan ha skett (Kvale & Brinkmann, 2013).

Efter att ha sammanställt resultatet och reflekterat över det förstår vi att analysmodellens sex kategorier som var till hjälp i analysarbetet, eventuellt kan ha begränsat vårt sätt att se på empirin med öppet sinne.

7.2 Resultatdiskussion

Delaktighetens historia inom skolans värld är presenterad i bakgrunden för att skapa förståelse för hur arbetet kring delaktighet i skolan sett ut under åren. Men också för att förstå vilka politiska riktlinjer, styrdokument och statliga utredningar som legat till grund för arbetet i skolan och därmed även i förskoleklass och på fritidshem. Som läsare av tidigare forskning har vi uppmärksammat årtal av försök att finna sätt att möta alla elever utifrån var och ens behov. Vår erfarenhet säger oss dock att skolan trots allt inte utvecklats särskilt mycket mot en skola där alla deltar på egna villkor.

Specialpedagogik är inte bara en fråga för speciallärare och specialpedagoger utan en fråga för hela skolvärlden, något som angår alla. Något vi uppmärksammat med detta synsätt är att pedagoger inte alltid har den kunskap som krävs i alla sammanhang. Detta blir då en fråga kring hur man utformar lärarutbildningen. Vi förstår genom studien att alla barn har behov, en del barn kommer att ha behov som ställer större krav på resurser och andra pedagogiska lösningar. Även i framtiden kommer barn att ha behov av särskilda anpassningar utifrån deras förmåga och förutsättningar i olika kontexter. Resultatet i studien visar att det många gånger är kontexten men även omsorgs- och undervisningskulturen som avgör huruvida man är i behov av särskilt stöd eller ej.

I förskoleklassen och på fritidshemmet befinner sig barnen i ett socialt sammanhang som varierar mellan olika kontexter. Precis som utredningar och styrdokument beskriver försöker pedagoger i studien finna vägar för att möta alla barn på bästa sätt. Alla barn i den här förskoleklassen och fritidshemmet har formell tillhörighet, ingår i en konkret grupp och är med i samma sociala och pedagogiska gemenskap. Klimatet i gruppen liknar en blandning av det som Thornberg (2004) beskriver som primärgrupp och sekundärgrupp med ett öppet klimat och med samma pedagoger runt barnen under hela dagen. Ingen är exkluderad, helt i enlighet med Svenska Unescorådets (1996) rekommendationer. Vi förstår dock utifrån intervjuerna att barn kan se delaktiga ut men att barnets upplevda känsla säger något annat.

Barnen kan välja aktiviteter och vilka de vill leka med. Acceptansen i gruppen är stor och viljan och glädjen i att hjälpa kamraten underlättar pedagogernas arbete mot det som Carlsson & Nilholm (2004) beskriver som den starka inkluderingen – alla kan, oavsett behov, vara med.

I förskoleklassen och på fritidshemmet dominerar leken och för barnen är kamratkulturen en viktig aspekt för känslan av delaktighet. Det är viktigt för barnen att vara med och vi vuxna har en uppgift i att skapa rum för delaktighet.

Intervjuerna med barnen visar var pedagoger ska börja arbetet. Att vara delaktig, att vara med, det är när jag har någon att leka med. Att jag är viktig för någon. Det är där arbetet måste börja. Erbjudna stunder till lek, låta det bli en rättighet för varje barn att få leka, för har man en kamrat då är man med och då visar tidigare forskning samt vår erfarenhet att delaktighet skapas och lärande främjas (Skolverket, 2014).

Genom medveten sammansättning av grupper bäddar pedagoger för att skapa dynamik och socialt samspel i kamratkulturen. Studien uppmärksammar det som Foucault (2003) beskriver, att makt och kunskap är tätt förknippade. Vid flera tillfällen uppmärksammas hur det barn som snabbast förstår en uppgift ges makten och leder arbetet vidare. Enligt Foucault (2003) finns makt i någon form alltid med i sociala relationer. Analysen visar tillfällen där den informella ledaren uttrycker glädje över att få samarbeta med ett av de barn som behöver mycket vuxenstöd. Denna handling höjer statusen i gruppen för de barn som har behov av vuxenstöd. Enligt Skånfors (2013) kan man dock inte säga att ett barn alltid har status, det beror på vad som är viktigt just då. De sociala resurserna är beroende av situationen.

Med lite handledning och stöd av en vuxen eller med mer kunniga kamrater kan man lösa problem som man skulle haft svårt att lösa på egen hand. Hur kamrater lär kamrater, i det av Vygotskij definierat som den proximala utvecklingszonen, visar studiens resultat där tre barn i

en uppgift bara tittar på hur ett fjärde barn gör för att sedan ta sig an nästa uppgift med samma strategi som det fjärde barnet gjorde i första uppgiften.

Vår undersökning visar i likhet med tidigare studier att grupprocesser har betydelse i undervisningskulturen i det vardagliga livet i skolan. Det är därmed en nödvändighet att pedagoger förstår betydelsen och konsekvenserna av grupp- och maktprocesser (Thornberg, 2004).

I det sociokulturella perspektivet sker samspel i olika sociala kontexter. Vi lär oss normer för hur vi ska handla i olika situationer (Säljö, 2000). Genom att alla barn vet hur en dag ser ut och vet var de ska sitta någonstans skapas trygghet och en förståelse för den kontext de befinner sig i. Den bestämda fysiska platsen visade sig i intervjuerna, ha större betydelse än vi trott och kan ha med det som Möllås (2009) beskriver: Den bestämda platsen innebär för barnen en känsla av att ingå i en gemenskap, att vara respekterad och accepterad. Denna till synes enkla men betydelsefulla kunskap tar vi med oss.

Vi har valt att studera alla barn oavsett funktionshinder och/eller diagnoser. Rätten att vara olika har accepterats i gruppen som en del av en social kontext. Någon som är bra på att skriva behöver hjälp med ett legobygge och någon som är bra på att läsa behöver stöttning vid besök i en ny och obekant miljö. Visst finns det tillfällen då vi alla behöver extra stöd. Till exempel när man ska backa med en släpkärra på bilen? Utifrån detta resonemang funderar vi kritiskt kring varför det är rimligt att ”bara” använda den specialpedagogiska kunskapen i vissa lägen och vem bestämmer när i sådana fall? Karlsudd (2011) styrker dessa tankegångar genom att ifrågasätta om pedagogik står för lärande utan stöd och specialpedagogik står för lärande med stöd.

Deltagande i sociala sammanhang och kommunikation är en grundförutsättning för att lärande och tänkande ska kunna ske (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). För att alla ska kunna erbjudas delaktighet för att främja lärande behövs i gruppen en hel del ickeverbal kommunikation. Den ickeverbala kommunikationen används av pedagoger i stor utsträckning genom ögonkast, beröring och leenden mellan pedagog och barn. Men också mellan barn och barn. Den ickeverbala kommunikationen har en positiv inverkan och hjälper barnen behålla hög delaktighet. Den ständigt pågående ickeverbala kommunikationen som används istället för verbal kommunikation visar på medvetenhet hos pedagogerna. Hade den kommunikationen skett i form av verbal kommunikation hade kanske inte gruppens acceptans för olikheter sett ut som den gör (Miller, 2005).

Resultatet indikerar att barns delaktighet förekommer i stor utsträckning om pedagoger kan bädda för en god undervisningskultur genom att vara medvetna om hur det sociala samspelet i kamratkulturen ser ut, ha ett medvetet och reflekterande arbetssätt och därtill även en vilja att förändra. Detta har det kollegiala lärandet i Modellskolan under många år lagt grunden till genom kunskap om perspektiv, teorier, modeller och olika angreppssätt.

Mönster som framträtt gällande kamratkulturen har bekräftat vikten av att ha en kamrat vilket vi tidigare anat men inte fullt ut förstått betydelsen av. Analysen indikerar att kamrater har stor betydelse för delaktighet vilket Hattie (2009) och Hoxby (2000) menar även påverkar lärandet. Analysen indikerar även att om pedagoger har en övertygelse om att alla barn har behov, så kan de medvetet arbeta för att öka delaktigheten.

Studien svarar på forskningsfrågan och bidrar med kunskap genom empiriska exempel på att pedagoger på olika sätt kan organisera för delaktighet både med och utan vuxna. Vår strävan mot större klokskap har också resulterat i att vi försett oss själva och förhoppningsvis även skolan med ny användbar kunskap som går att använda i den praktiska skolvardagen. Analysen pekar på att kamratkulturen är viktig men att pedagogers kompetens är den enskilt viktigaste faktorn för att möjliggöra delaktighet.

Som avslutning återkommer vi till citatet precis i början av arbetet och knyter ihop det med det som både Ahlberg (2013) och Thornberg (2004) beskriver: Att vara socialt delaktig är en mycket central del i våra liv och det handlar om att vara delaktig i ALLA sammanhang både med och utan vuxnas styrning.

8 Didaktiska implikationer

Även om studien inte har varit aktionsforskning med mål att förändra så har vi under arbetets gång hela tiden diskuterat och reflekterat både över det vi sett och gjort och över begreppet delaktighets innebörd. Vi har gjort en synvända och därmed har vi också förändrat och förändrats. Vi har som Kvale och Brinkmann (2013) så slående beskriver, blivit klokare längs vägen och producerat för oss, ny och insiktsfull kunskap.

Som en bieffekt av metoden videoobservation visade det sig återigen att uppgiften att stå bakom filmkameran gav en ny bild av pedagogiska situationer. Den uppgiften gav en fantastisk möjlighet att se vad som sker bland barnen på ett helt annat sätt än när man själv är aktiv i verksamheten. En fråga som känns angelägen för vidare forskning är vilken betydelse kamrater har för lärande. Det är nödvändigt att forskningen i verksamheter och klassrum fortsätter tillsammans med verksamma pedagoger. En jämförande studie i liknande verksamheter skulle fortsätta att fylla det forskningsglapp vi uppmärksammat.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Almqvist, L. Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter-ett systemteoretiskt perspektiv. I Gustavsson, A. (red). *Delaktighetens språk* (s.137-156). Lund: Studentlitteratur.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser. 2.*, uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ballard, K. (1997). *Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation*. International Journal of Inclusive Education 1 (3), (s.243-256).
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). *Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion*. Utbildning&Demokrati Vol. 13, Nr 2, (s. 77-95).
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. (3. ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Fourth edition, international student edition.) Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Cutrim Schmid, E. (2011). *Video-stimulated reflection as professional development tool in interactive whiteboard research*. ReCall 23 (3), (s. 252-270).
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Familjeberedningen (1967). *Barnstugor, barnavårdsmannaskap, barnolycksfall*. Stockholm.

- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4., översedda uppl.) Lund.
- Granberg, A. (1998). *Förskoleboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Henschen, H. M. (1989). *Barn i stan. Från sekelskifte till nittiotal*. Stockholm: Tidens förlag.
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*. NBER Working paper 7867.
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Diss. Göteborg: Univ., 2002. Göteborg.
- Janson, U. (2004). *Delaktighet som social process- om lekande och kamratkultur i förskola*. I A. Gustavsson (red.). *Delaktighetens språk*. (s.173-200). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: idé, ideal, realitet*. Stockholm: Liber.
- Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans: integreringens möjligheter och villkor: erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats*. Nr 2002: 1, 2002. Institutionen för hälso- och beteendevetenskap. Högskolan i Kalmar, 51 s.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser: Högskolan i Kristianstad Nr.6.
- Klerfelt, A. (2000). *Fritidshem och skola-olika miljöer för lärande*. I Ingrid Carlgren (red). *Miljöer för lärande* (s.79-101). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2014). *Modellskolan- på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. I Kroksmark, T. (red.). *Modellskolan: en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. (s. 13-44). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kärrby, G. (red.) (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, (25), 1, (s. 16-35).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

- Läraryrket (2005). *Specialpedagogiskt stöd - för allas rätt till en bra utbildning*. Läraryrket: Elanders Gummesson AB.
- Läraryrket (1999). *Att lära och leda: en läraryrket för samverkan och utveckling: Läraryrketkommitténs slutbetänkande*. Stockholm.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Argos Förlag AB: Kalmar.
- Melin, E. (2009). *Barns delaktighet i förskolan: [definition, observation och analys av delaktighet som social process]*. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting.
- Miller, P. (2005). *Body language in the classroom*. Techniques vol. 80, nr. 7.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande": en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009. Jönköping.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen*. FoU skriftserie nr. 3.
- Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp: en introduktion till grupppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Rohlin, M. (2011). *Fritidspedagogik och lärande*. I Philgren, A. (red.) *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rydman, A. (2000). *En skola för alla: om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Skolverket.
- Sandberg, A & Vourinen, T. Barndomens lekmiljöer. I Sandberg, A. (red.) (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S. Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2011). *Förskolan: arena för barns lärande*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

- Selberg, G. & Selberg, G. (2006). *Elevernas rätt till goda lärmiljöer och gott ledarskap: en antologi om teman för pedagogiska samtal*. Luleå: Nya läroverket.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Skolverket, (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (1999). *Allmänna råd för fritidshem*. Allmänna råd 1999:2. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket, (2007). *Kvalitet i fritidshem: Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet: lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Förskoleklassen- uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Diss. (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2013. Karlstad.
- Sommer, D. (2005). *Barndompsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- SOU 1946:27, 1940 års skolutredning (1946). *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar 6, Skolans inre arbete: Synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm.
- SOU 1972: 26, 1968 års barnstugeutredning (1972). *Förskolan: betänkande. D.1*. Stockholm: Liber förlag.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/ SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (1996). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr4, 1996.
- Sverige. Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Allmänna förl. [Distributör].
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl.
- Sverige. Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer : sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.

- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Forsknings- och utvecklingsrapport. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (3. uppl.) Stockholm: Prisma.
- Thornberg, R. (2004). *Grupprocesser och social påverkan. Socialpsykologi med fokus på skolan*. Linköpings universitet. Linköping: 12, 237.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Tideman, M. & Rosenqvist, J (2004). Tideman, M. (red.) *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definition av normalitet och avvikelse i skolan*.(s. 13-38). Halmstad: [Wigforssinstitutet för välfärdsforskning].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk/samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra: Samlärande I förskola och skola*. Göteborg: Univ.,2001. Göteborg.
- Åberg, K. (1995). *Bland stjärnor och syndabockar: om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Solna: Ekelund.

Elektroniska resurser

- NE.se [Elektronisk resurs]*. (2000-). Malmö: Nationalencyklopedin.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. [Elektronisk version]. *British Journal of Special Education*, 32, 3-11.

Bilagor

2014-11-11

Bilaga 1



Till föräldrar med barn/elever på Ribbaskolan, Gränna skolområde

Våra medarbetares egna studier och forskning kring den egna verksamheten är två mycket viktiga delar av hela Modellscoleprojektet. Genom att beforska den egna vardagen och undervisningen i den, samlar vi systematiskt på oss ny kunskap som ska komma alla barn och elever till godo.

Vi kommer att genomföra den egna forskningen bl.a. genom observationer, bandade intervjuer och videoupptagningar av barn och elever. Denna datainsamling kommer vi därefter att bearbeta, analysera och bilda ny kunskap av. **All data behandlas konfidentiellt** och inget enskilt barn eller elev kan komma att kunna identifieras i det färdiga materialet.

Vi hoppas att ni som föräldrar inte har något emot att era barn medverkar. Eftersom god forskning bygger på frivillighet, så har ni dock alltid möjligheten att välja. Skulle det därför vara så att ni inte vill att ert barn ska delta, är ni välkomna att höra av er till skolledningen så meddelar vi berörda medarbetare.

Athanasios Serakis

Bitr rektor Ribbaskolan, Gränna skolområde

036-10 24 56 eller athanasios.serakis@jonkoping.se

RIBBASKOLAN Besöksadress Ribbaskolan F-9

Gärdesvägen, 563 31 Gränna www.skola.jonkoping.se/ribba

	Undervisningskulturen	Kamratkulturen	Omsorgskulturen
Tillhörighet (sammanhang)			
Tillgänglighet (miljö) *Fysisk *Socio-kommunikativ *Förståelse Inflytande (över situationen)			
Samhandling (deltar i samma aktivitet)			
Engagemang			
Erkännande (hur uppfattas eleven av andra)			

Tillhörighet: I vilket formellt sammanhang befinner sig eleverna.

Tillgänglighet/Inflytande: Hur ser den fysiska miljön ut? Sociokommunikativa skeenden som verbal och icke-verbal kommunikation, socialt samspel både mellan elever/elever och elever/lärare. Har eleven förståelse för aktiviteten. Har eleven inflytande över situationen?

Samhandling: Innebär att eleverna deltar i samma aktivitet. Till exempel lek på rasten eller i en aktivitet i förskoleklassen eller på fritidshemmet.

Engagemang: Hur ser elevernas engagemang ut? Motivation och lust.

Erkännande: Hur uppfattas eleven av andra elever och av läraren, hur uppfattar eleven de andra eleverna? Den sociala gemenskapen.

