DOCUMENT RESUME

ED 266 852 PS 015 648

AUTHOR	Ekholm, Bodil; Hedin, Anna
TITLE	Fortursbarn och "vanliga" barn pa tolv daghem: Jamforande observationer. (Mainstreamed Children and "Ordinary" Children in Twelve Day-Care Centers: An Observational Study).
INSTITUTION	Linkoping Univ. (Sweden). Pedagogiska Inst.
SPONS AGENCY	Swedish Delegation for Social Research (Sweden).
REPORT NO	ISBN-91-7372-831-4; LiU-PEK-R-86
PUB DATE	84
NOTE	93p.; Also sponsored by the Swedish Save the Children Fund. For related documents, see PS 015 649-654.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	Swedish
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Comparative Analysis; *Day Care Centers; Disadvantaged Youth; Downs Syndrome; Early Childhood Education; Foreign Countries; *Mainstreaming; *Mental Retardation; Observation; *Preschool Children; *Teacher Attitudes
IDENTIFIERS	Normal Children; *Sweden

ABSTRACT

Observations of one mainstreamed child and one "ordinary child" at each of 12 day care centers were compared. Five of the 12 mainstreamed children were mentally retarded, and seven had a slight developmental retardation mainly due to deprivation. Observations of 10-minute duration, totaling 4 hours and dispersed across 7 days, focused on (1) time each child spent in active communication; (2) qualitative aspects of this communication; and (3) the child's behavior while alone. Findings indicated that deprived children did not differ much from the "ordinary" children. However, the observations of the five mentally retarded children differed significantly. The mentally retarded children were not socially integrated, were significantly more often alone, were alone for longer periods, and played noticeably less with other children than the "ordinary" children did. Most of the children communicated only short periods of time with an adult. Mentally retarded children needing practical help received a little more time with adults. While positive about integrating the children, none of the staff considered their own role as an active one in the integration process. Results are discussed in the context of day care centers as learning environments and implications for the development of all children. (RH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED266852

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Förtursbarn och "vanliga" barn på tolv daghem

Jämförande observationer

Bodil Ekholm
Anna Hedin

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Bodil Ekholm
Anna Hedin
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Linköping maj 1984.

PS 015648

UNIVERSITETET I LINKÖPING
Pedagogiska institutionen
RAPPORT LIU-PEK-R-86

UNIVERSITETET I LINKÖPING
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
RAPPORT LiU-PEK-R-86

KLIMATPROJEKTET

Förtursbarn och "vanliga" barn på tolv daghem.

Jämförande observationer.

Bodil Ekholm
Anna Hedin

Linköping maj 1984.

ERIC
Full Text Provided by ERIC

UNIVERSITETET I LINKÖPING
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
Rapport LiU-PEK-R-86

KLIMATPROJEKTET

Förtursbarn och "vanliga" barn på tolv daghem.
Jämförande observationer.

ISBN 91-7372-831-4
ISSN 0348-4785

UNIVERSITETET I LINKÖPING
Pedagogiska institutionen
581 83 Linköping
Tel 013/28 10 00

ERIC
Full Text Provided by ERIC

Abstract

MAINSTREAMED CHILDREN AND "ORDINARY" CHILDREN IN TWELVE DAY-CARE CENTERS. AN OBSERVATIONAL STUDY.

This study constitutes a part of the larger investigation "Studies of day-care climate and childrens social and emotional behavior".

One mainstreamed child at each of the twelve day-care centers was matched with an ordinary child at the same center in order to enable comparative observations of the children. Five of the twelve mainstreamed children had been mainstreamed because of mental retardation (mainly Downs Syndrome), seven of them because of slight developmental retardation mainly due to deprivation. Each child has been observed during a total of four hours. The observational periods each lasted 10 minutes and were dispersed over a period of seven days. The observations focused on: (1) The quantity of time each child spent in active communication with another child (or other children) and with adults; (2) qualitative aspects of this communication; (3) the childs behaviour during the time the child was alone.

Results

The observations made of the children who were mainstreamed due to deprivation did not differ much from the observations made of the "ordinary" children. But the observations made of the five mentally retarded children differed significantly. These children were not socially integrated. Instead they were significantly more often lonely (and lonely for longer periods) and played noticeably less with other children than the "ordinary" children did. Most of the children communicated only short periods of time with an adult (a mean 7 percent of the total time). Those of the mentally retarded children who needed a lot of practical help had a little more time with adults. The staff was interviewed about mainstreaming in day-care centers. Most of them were positive to the fact that children were integrated but none considered their own role as an active one in the process of integrating the children in the group of "ordinary" children.

The results are discussed in the context of day-care centers as learning environments and what possibilities they might offer to the development of "ordinary" children and children with mental, physical or other problems.

The study was funded by the Swedish Delegation for Social Research and the

PS 015648

ERIC

Swedish Save the Children Fund.

The report covers 81 pages.

Keywords: mainstreaming, pre-school children, day-care centers, attitudes, observational studies.

Ekholm, B., Hedin, A, 1984
Department of Education and Psychology,
Linköping university
ISBN 91-7372-831-4
ISSN 0348-4785

Avdelning, institution, fakultet

Pedagogiska institutionen

ISBN: 91-7372-831-4
ISSN: 0348-4785
Rapportnr: LiU-PEK-R-86
Upplagans storlek: 300
Datum.

Projekt

Klimatprojektet

Titel:

Förtursbarn och "vanliga" barn på tolv daghem.
Jämförande observationer.

Författare:

Bodil Ekholm, Anna Hedin.

Uppdragsgivare.

Rädda Barnen

DSF.

Dnr

Rapporttyp:

- ☐ Ansokan
- ☒ Delrapport
- ☐ Reserapport
- ☐ Slutrapport
- ☐ Övng rapport

Rapportspråk:

- ☒ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ _____

Sammanfattning (hogst 150 ord)

Tolv förtursplacerade barn och tolv matchade "vanliga" barn jämförs på de daghem som intensivstuderats i KLIMATprojektet. Förtursbarnen är placerade på grund av psykosociala skäl eller på grund av utvecklingsstörning.

Varje barn har observerats under fyra timmar utspridda i 10-minutersperioder under sju dagar. Observationerna gäller kvantiteten kontakt barnen haft med varandra och med vuxna, innehållet i kontakterna samt innehållet i den tid barnen tillbringat ensamma.

Resultat: Situationen för gruppen barn med psykosocial förtur skiljer sig inte signifikant från situationen för "vanliga" barn. Gruppen utvecklingsstörda barn skiljer sig signifikant genom att vara mer ensamma och leka mindre med andra barn.

Tiden för individuell vuxenkontakt är generellt mycket låg, i de fall extra tillsyn och hjälp behövs för de utvecklingsstörda barnen är den något högre.

De vuxna är allmänt positiva till integration men påtar sig ingen aktiv roll då det gäller integreringsprocessen.

Resultaten diskuteras slutligen mot bakgrund av vad barn lär sig på daghem och de potentiella möjligheter som finns för lärande på daghem såväl för vanliga barn som för förtursbarn.

Nyckelord (hogst 8)

social interaktion, integration, förskola, daghem, klimat, socialisation, vuxen-barn interaktion, attityder

Anteckningar

INNEHÅLL

	Sid
INLEDNING	1
BARN MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD OCH STIMULANS I FÖRSKOLAN	7
Begreppet integrering/integration	7
Svensk forskning om integrering	9
Utländsk forskning om integrering	11
De vuxnas roll	12
Barnens roll	14
Daghemsklimatet och förtursbarnen	16
LOKALA PRINCIPER VID FÖRTURSPLACERINGAR	18
Intervju med företrädare för omsorgsstyrelsen	18
Intervju med företrädare för socialförvaltningen	19
INTENSIVUNDERSÖKNING	21
Urvalet av förtursbarn	23
Genomförandet av undersökningen	26
PERSONALENS ATTITYDER TILL INTEGRERING	29
Intervjuer med personalen	32
Daghem där utvecklingsstörda barn är placerade	32
Daghem där barn med psykosocial förtur är placerade	33
Sammanfattande kommentar	34
JÄMFÖRELSE MELLAN VANLIGA BARN OCH FÖRTURSBARN PÅ RESPEKTIVE DAGHEM UTIFRÅN DE STRUKTURERADE OBSERVATIONERNA	35
Vuxenkontakt	35
Gruppen utvecklingsstörda barn	36
Gruppen psykosociala förtursbarn	37
Barnkontakt	37
Gruppen utvecklingsstörda barn	38
Gruppen psykosociala förtursbarn	39
Ensamtid	40
Gruppen utvecklingsstörda barn	40
Gruppen psykosociala förtursbarn	41

Sid

FÖRTURSBARNENS SITUATION UR OBSERVATÖRENS PERSPEKTIV 42

Hur har de utvecklingsstörda barnen det på "våra" daghem? 43

Det osynliga barnet 43

"Lek med mig" säger blicken 43

"Du får inte vara med" 44

När förmågan inte räcker 45

Kramar kan man i alla fall få - ibland 46

Hur har barn placerade av psyko-sociala skäl det på "våra" daghem? 47

Kontakten med övriga barn 47

De ensamma barnen 48

Kontakten med vuxna 49

DISKUSSION 51

Förutsättningarna för integration av de utvecklingsstörda barnen 52

Förutsättningarna för placering av barn med psyko-social förtur 55

Barnens lärdomar 57

Modellinlärning 58

Förstärkningsinlärning 59

Anpassning till rådande livssituationen 60

Slutord 62

Referenslista 63

Bilagor 67

Kodningssystemet (1a) 67

Kodschema (1 b) 74

Observationsblankett (1 c) 78

Schema för lokaler (2) 79

Brev till föräldrarna (3) 80

Inställning till integrering (4) 81

FÖRORD

Föreliggande rapport är en av delrapporterna i forskningsprojektet "Studier av daghemsklimat och dess effekter på barns sociala och emotionella beteende." Detta projekt bedrivs sedan 1981 vid Pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping av Anna Hedin, Bodil Ekholm och Mats Ekholm. Projektet finansieras för närvarande av Delegationen för Social Forskning samt Rädda Barnen.

Syftet med denna delrapport är att beskriva hur "barn med behov av särskilt stöd och stimulans" - förtursbarn - har det på de tolv daghem som intensivstuderades under november 1982 - juni 1983. Vår frågeställning har varit om enskilda förtursbarns situation varierat beroende på vilket klimat som råder på det daghem där barnet varit placerat. Vår studie har varit inriktad på processen, det vill säga vad som sker under daghemsvistelsen, vad barnen lär sig, vilken allmän socialisation de utsätts för. Vi har däremot inte studerat om barnen gjort individuella framsteg i sin utveckling under sin daghemsvistelse.

Vi riktar ett stort tack till de tolv daghem som tillåtit oss ta del av sin verksamhet och vilka visat en positiv inställning till vår forskning. Vi vill också tacka den referensgrupp med representanter från SKAF och SFL samt från Socialförvaltningen som underlättat genomförandet av studien samt de representanter från omsorgsstyrelsen och socialförvaltningen, som berättat om sin verksamhet. Slutligen vill vi återigen tacka Linköpings Kommuns Socialförvaltning.

ERIC Full Text Provided by ERIC

INLEDNING

Denna studie är en del av projektet "Daghemsklimat och dess effekter på barns sociala och emotionella beteende". Daghemsklimat är ett sammanfattande begrepp för daghemspersonalens arbetsklimat och det uppfostringsklimat som råder för barnen (Ekholm, B, Ekholm, M, Hedin, A 1982). Studiens allmänna syfte är att beskriva och analysera existerande daghemsklimat och deras effekter på barnens sociala och emotionella beteende. Centrala begrepp vad gäller uppfostringsklimatet är *nuinriktat* arbetssätt, det vill säga de vuxna reglerar och löser de flesta av de naturliga problemsituationer som barn ställs inför, och *framtidsinriktat* arbetssätt, karaktäriserat av att barnen själva får pröva lösningar utan att fråga vuxna om lov, att barnen uppmuntras att göra saker som de inte helt klarar av, samtidigt som de vet att vuxna alltid finns till hands för den hjälp som är nödvändig. Dessa begrepp bygger ursprungligen på Schaefers tankar om uppfostran i två dimensioner, graden av kontroll och graden av värme (Schaefer, E 1959).

Vid uppläggningen av studien utgick vi från nedanstående tankemodell över vilka olika faktorer som kan vara involverade för att skapa ett daghemsklimat.

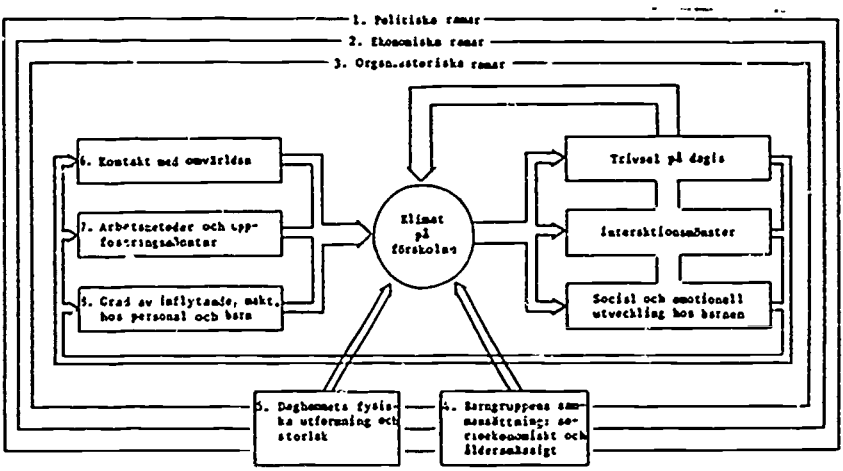


Fig. 1. Ekholms modell av skolandan överförd till daghemsmiljö. (Ur Ekholm et al 1982 s. 34).

Vi konstaterade i vår litteraturgenomgång att de *"yttre"* faktorerna (1-5 i modellen) relativt sett har mindre betydelse än de *"inre"* faktorerna (6-8 i modellen). Sammanfattningsvis fann vi att

" daghemsklimatet påverkas av en mängd sinsemellan relaterade faktorer som kan uttryckas i personalens inställning till barnuppfostran och förmåga att fungera i arbetslag - något som i sin tur är en funktion av institutionella variabler som graden av autonomi vad gäller beslutsprocesser, sammansättningar och storlek på daghem och daghemsgrupper, fysisk utformning av daghemmet etc; men även personliga variabler som den egna inställningen till barnuppfostran, den egna upplevelsen av utbildningen, den egna samarbetsförmågan, förekomsten av gemensamma målsättningar i personalgruppen etc." (Ekholm et al 1982 sid 32).

I vår undersökning har vi utgått från några nyckelfaktorer i daghemsklimatet, nämligen uppfostringsattityder och handlingsmönster hos personalen samt arbetsatmosfären bland personalen. Vi har satt dessa faktorer i relation till hur barnen fungerar socialt och emotionellt på olika daghem.

Studien har genomförts i huvudsakligen fem steg enligt nedan:

SYFTE	METOD
1. Att finna kontrasterande daghem vad gäller personalens arbetssätt. (Ekholm, B, Ekholm, M, Hedin, A 1982)	*Enkät* angående hur barnomsorgspersonal brukar handla respektive skulle vilja handla i konkreta arbetssituationer, där valalternativen finns på en skala från nuinriktat arbetssätt till framtidsinriktat. Enkäten bjöds hösten 1982 till samtlig daghemspersonal i Linköpings kommun.
2. Att välja ut fyra daghem med nuinriktat arbetssätt, fyra med framtidsinriktat arbetssätt och fyra representativa för kommunens vanligaste mönster	Analys av enkätsvaren och urval utifrån en sammanvägning av personalens svar på hur de brukar respektive skulle vilja göra på respektive daghem. Vid urvalet har även beaktats vissa strukturella bakgrundsvariabler (Ekholm, B, Ekholm. M, Hedin, A 1983).

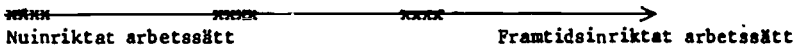
3. Att beskriva de 12 daghemmens arbetssätt, relationerna mellan vuxna och barn och barn och barn samt de vuxnas upplevelse av sin arbetsmiljö.	Intensivundersökning av varje daghem i 14 dagar med hjälp av *observationer*, *intervjuer* med de vuxna samt *bildenkäter* med barnen.
4. Att beskriva situationen för barn med behov av särskilt stöd och stimulans (förtursbarn) som placerats på de 12 daghemmen.	Specialstudier av ett förtursbarn och ett matchat "vanligt" barn på vart och ett av daghemmen.
5. Att se stabiliteten i personalens uppfattning om sitt arbetssätt.	Förnyad enkätundersökning med samma formulär och till samma målgrupp hösten 1983.

I denna rapport belyses det fjärde syftet.

Steg 1 och 2

I enkäten (steg 1) presenterades barnomsorgspersonalen tio situationsbeskrivningar om vardagliga händelser på daghem. För var och en av händelserna ombads de välja ett av fyra presenterade handlingsalternativ för hur de *"brukade"* handla och ett för hur de *"skulle vilja"* handla.

Som beskrivs i arbetsrapport 4 (Ekholm et al. 1983) befann sig svaren på enkäten om personalens arbetssätt och därmed även kommunens daghem inom ett rätt begränsat område av den teoretiska fördelningen av undersökningsvariabeln och en dragning åt ett nuinriktat arbetssätt var tydlig, en dragning som var än mer tydlig vad gällde *"hur man brukar göra"* än *"hur man skulle vilja göra"*, där svarsmönstret har sin tyngdpunkt något mer åt det framtidsinriktade arbetssättet. Efter en sammanvägning av enkätsvaren per daghem (Ekholm et al 1983) fördelade sig daghemmen ungefär enligt nedanstående mönster. I figuren har lägena för de 12 daghem som utvalts för intensivstudien markerats med kryss.



Figur 2. Ungefärlig position för 12 utvalda daghem i en approximativ fördelning av 104 daghem på ett kontinuum som löper från nuinriktat- till framtidsinriktat arbetssätt.

Steg 3.

Då dessa 12 daghem intensivundersöktes (Ekholm, Hedin 1984) framkom stora likheter såväl vad gäller inre som yttre faktorer. Samtliga daghem hade tillgång till stora och bra lokaler, ofta även stora uteplatser. Daghemmen hade disponerat sina lokaler på ett mycket likartat sätt. Gemensamt för dem var också att alla lokaler ej använts lika frekvent, snarare underutnyttjades många rum. De vuxna var i 30-årsåldern och hade ofta egna barn. Barnen kom oftast från tjänstemannamiljöer. Den kontakt man hade med yttervärlden såg mycket likartad ut på de tolv daghemmen. Man gjorde utflykter till skogen, simhallen, biblioteket eller tog med barnen att handla. Föräldrarna var inte aktivt med i verksamheten.

Vad gäller den inre verksamheten fanns vissa gemensamma kulturella drag, även om våra 12 daghem i mångt och mycket också var tolv olika "personligheter". Så hade man exempelvis en likartad uppdelning av dagen i tre huvudverksamheter: fri lek, rutinaktiviteter samt olika typer av styrd verksamhet (till exempel läsgrupper och samlingar). Rutinerna, exempelvis måltider, tambursituation, upptog ungefär 1/4 av tiden på samtliga daghem. Många av daghemmen hade själva inköpt det material som användes, men även här kunde man iaktta en mycket stor överensstämmelse mellan daghemmen. Man hade köpt ungefär samma material, och man placerade det på liknande sätt i rummen och på lättillgängliga hyllor. På alla daghem fanns vuxna i

barnens närhet i de flesta situationer. Barnen vistades också överallt i ganska små grupper. I intervjuerna med de vuxna framkom liknande grundtankar om verksamhetens mål. Man ville att barnen skulle känna sig trygga, och att de skulle bli självständiga. På samtliga daghem var det de vuxna som hadehuvudinflytandet över planeringen av verksamheten. De vuxna skötte också det som behövde göras av vardagliga sysslor. Ingenstans hade barnen egentligen något reellt ansvar för någon del av verksamheten.

När det gällde umgänget mellan vuxna och barn liknade daghemmen varandra till viss del. De vuxna tog överallt många initiativ och var aktiva med åsikter och förslag. De hjälpte barnen ofta. Tonen mellan vuxna och barn var i allmänhet vänlig. De vuxna accepterade det mesta och gräl förekom sällan.

Även i barngrupperna kan man på de tolv daghemmen se vissa likheter. Det var exempelvis sällsynt med riktiga konflikter. På samma sätt som de vuxna var aktiva var även barnen mycket aktiva med att ta initiativ av olika slag. På alla daghem sysslade barnen mycket med skapande och motoriska aktiviteter.

Trots att man kan hitta många generella likheter på daghemmen och i dess verksamhet, när det gäller faktorer som påverkar daghemmens klimat, kan man också peka ut olikheter som utgör väsentliga faktorer vid formandet av olika klimattyper. Dessa olikheter hänför sig i huvudsak till skillnader i arbetsmetoder och uppfostringsmönster och till skilda interaktions- och maktfördelningsmönster. Det finns också skillnader i barnens sociala beteende.

På daghem med ett *nuinriktat* uppfostringsklimat hade barnen mer fri lek och fick på så sätt inflytande över sina aktiviteter. Alla barn klarade dock inte detta, vilket ledde till att barnen på dessa daghem oftare gick mållöst omkring. Barnen lekte också mindre ihop, och de retades mer och avvisade varandra mer. Vuxna var mer upptagna av andra vuxna och de pratade mer med varandra på nuinriktade daghem. De vuxna var också mer passiva i sitt förhållande till barnen. De satt bredvid barnen och tittade på dem utan att delta i deras aktiviteter. När de däremot själva styrde verksamheten, det vill säga i rutinsituationer och samlingar, förekom oftare tillsägelser från de vuxna på ett auktoritärt sätt. De gav direkta

tillsägelser och uppmaningar utan motiveringar och utan utrymme för barnen att själva förändra sitt beteende.

På daghem med ett *framtidsinriktat* uppfostringsklimat rådde motsatta förhållandena. Där förekom mer av styrda aktiviteter. Det var oftare en vuxen som arbetade ensam med en barngrupp. De vuxna deltog också mer i barnens aktiviteter och samarbetade med dem. Barnen lekte också oftare tillsammans med varandra. De vuxna pratade mer med barnen, men gav sällan tillsägelser hur de skulle uppföra sig. När de gav tillsägelser skedde detta oftare med motiveringar och förklaringar eller i form av frågor så att det fanns möjlighet för barnen själva att tänka efter hur de ska göra.

BARN MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD OCH STIMULANS I FÖRSKOLAN

I förskolan omfattar beteckningen *"barn med behov av särskilt stöd och stimulans"* alla barn, som av andra skäl än föräldrarnas barntillsynsbehov behöver en plats i barnomsorgen. Beteckningen omfattar utvecklingsstörda barn, fysiskt handikappade barn, invandrarbarn, barn med språkstörning samt barn i familjer som behöver psyko-socialt stöd. Dessa barn är berättigade till förtur, vilket betyder att de får en plats före andra barn med tillsynsbehov. Platsen erhålls genom särskild ansökan. I denna kommun kallas *"barn med behov av särskilt stöd och stimulans"* förtursbarn. När det gäller de utvecklingsstörda barnen och de fysiskt handikappade barnen brukar deras placering benämnas *"integrering"* i förskolan.

1968 tillsattes Barnstugeutredningen för att utveckla tankar och idéer om hur samhällets barnstugeverksamhet skulle utformas mot bakgrund av det ökade behovet av barntillsyn. I utredningsuppdraget ingick också direktiv att man skulle uppmärksamma de handikappade barnens och ungdomarnas plats i daghems- och fritidsverksamhet. Utredningen behandlar inte bara handikappade barn utan också barn som av olika anledningar ansågs ha behov av särskilda insatser, och man föreslog att alla dessa barn skulle få plats i förskolan. Innehållet i förslaget formulerades i § 5 av den förskolelag som trädde i kraft 1 juli 1975. I lagen ålades också kommunerna att genom uppsökande verksamhet ta reda på vilka barn som behöver plats i förskolan - denna skyldighet har kommunerna fortfarande. Den 1 januari 1977 ersattes förskolelagen med barnomsorgslagen och i denna behandlade § 6 *"barn med särskilda behov"*. Tidigare sociallagstiftning (socialhjälpslagen, nykterhetslagen, barnavårdslagen och lagen om barnomsorg) ersattes 1 januari 1982 av Socialtjänstlagen (Sol). I § 15 (Sol) finns bestämmelsen om att barn som av fysiska, psykiska och andra skäl behöver stöd i sin utveckling skall erbjudas plats i förskola eller fritidshem.

I Lind-Munther (1982) ges exempel på "andra" skäl som ger förtursplats till barnomsorgen. Sådana skäl är till exempel *"barnet behöver social träning, föräldrarnas hälsa, hemmiljön är bristfällig"* etc.

Begreppet integrering/integration

Genom de beteendevetenskapliga kunskaper som vuxit fram från mitten av 1960-talet kan man konstatera att en attitydförändring kommit till stånd från samhällets sida, vad beträffar barn och vuxna som på något sätt betraktas som handikappade av fysiska, psykiska, eller sociala skäl.

Tidigare fanns exempelvis ett skyddstänkande vad gällde de utvecklingsstörda. Detta innebar att man placerade dem i speciella hem som omgärdades med staket och som låg långt ute på landet. Man ville både skydda samhället för dessa *"opålitliga individer"*, och skydda de utvecklingsstörda själva från samhället som var för hårt för dem. Under de senaste 20 åren har kunskaper och erfarenhet visat att genom träning och rätt vård kan de utvecklingsstörda aktiveras och utvecklas (Palmestål i Grunewald, 1973).

I Sverige har främst Karl Grunewald propagerat och kämpat för att utvecklingsstörda skall betraktas och behandlas *"i första hand som vanliga medborgare och att de därför också med vissa undantag ska ha vanliga medborgares rättigheter"* (Grunewald, 1973, sid 236). Detta är enligt honom den grundläggande princip som skall ange inriktningen för omsorgerna om de utvecklingsstörda.

Integreringsfilosofin innebar att samhället skulle vidta åtgärder så att de handikappade fördes in i gemenskapen. Myndigheterna vidtog också åtgärder och placerade handikappade i "normala" miljöer. Resultatet blev att man satte likhetstecken mellan integrering och fysisk placering, oavsett om den ledde till social integrering eller ej (Söder i Strachal, 1981). Söder menar vidare att detta är ett alltför förenklat synsätt, och att man inte tagit itu med det egentliga integreringsproblemet, nämligen att få de vanliga miljöerna mottagliga för handikappade. Från samhällets sida måste man vara beredd att förändra dessa miljöer så att en placering blir *"en reell möjlighet till social gemenskap"* (Söder i Strachal, 1981, sid 68).

Som ett led i politiken att mer och mer låta handikappade ta del av samhället, tillsattes 1978 en utredning rörande frågor om integrering av handikappade elever i skolväsendet - Integrationsutredningen. Utredningen har klarlagt betydelsen av begreppet och ger en övergripande definition. Integrering/integration innebär: *"att förhållandena är sådana att delaktighet, ömsesidighet, möjlighet till kommunikation och gemenskap föreligger"* (SOU 1980:34, sid 40).

Stukat (1982) ger en mer mångsidig syn på begreppet integration av normativ art med utgångspunkt från fyra olika perspektiv. Ser man begreppet ur socio-politisk synvinkel innebär det att avvikande personer skall föras närmare "normala" personer vad beträffar arbete, utbildning, boende etc. Sociologisk synvinkel innebär ömsesidigt beroende och ömsesidig dragkraft mellan den avvikande och den "normale". Det pedagogiska perspektivet är snävt

och innebär alla barns rättigheter att tillhöra den vanliga skolan. Psykologiskt skulle begreppet innebära att den avvikande skall bringas att känna och inse sina "rötter" och sitt värde som individ.

Hill och Rabe (1983) för en ingående diskussion om begreppen integrering och integration. De anser att integration i förskolan är ett mål, som kan nås genom processen integrering. För att kalla något integration måste alltså det föreligga delaktighet och gemenskap mellan den handikappade och omgivningen. Härvid instämmer de i Integrationsutredningens definition. Hill och Rabe fortsätter resonemanget och pekar på att enbart placeringen av exempelvis ett utvecklingsstört barn i en förskola i sig inte innebär integration eller ökad integration. För att nå målet integration förutsätts en aktiv process nämligen integrering. Detta i sin tur innebär en medveten aktiv strävan till förändring av mänskliga relationer, som gör att de handikappade barnen integreras i förskolan (Hill och Rabe, 1983).

De framhåller alltså att det för varje enskilt daghem är en kravfylld situation som personalen hamnar i, när de får ta hand om barn med behov av särskilt stöd och stimulans. Vår egen uppfattning om integrering/integration stämmer väl överens med Hill och Rabes diskussion om och syn på begreppet integrering/integration.

Svensk forskning om integrering

I vår undersökning finns två olika grupper barn med behov av särskilt stöd och stimulans representerade, de utvecklingsstörda och de som förtursplacerats på grund av psyko-sociala skäl. När det gäller forskning om dessa grupper finns det uteslutande undersökningar om de utvecklingsstörda i olika åldrar. Av den anledningen behandlar den här redovisade svenska forskningen just integrering av utvecklingsstörda barn. Forskning rörande utvecklingsstörda fick ett uppsving på 60-talet och har under den här tiden förändrat inriktningen från diagnosuppföljning till att bli mer av vårdforskning, exempelvis utvärdering av integrerade vårdformer (Kebbon och Sonnander, 1982).

Trots den ökade satsningen på forskning under denna period finns inte så många undersökningar som gäller förskolebarn och deras integrering. Det som finns rör framför allt personalens uppfattningar om integrering samt ett fåtal studier av hur integrerade barn har det i vanliga förskolor.

Personalen är positiv till integrering och anser att barnen utvecklas genom denna förskolevistelse bland annat socialt (Timonen, 1974, Hill och Rabe, 1982). Även Adolfsson (1978) menar att integrering av utvecklingsstörda barn i förskolan gynnar barnens utveckling av identiteten, deras intellektuella förmåga samt deras lekförmåga.

Förskollärare i Hill och Rabes (1982) enkätstudie har uppgett att de utvecklingsstörda barnen accepteras av kamraterna, och att de tydligt kan se social utveckling hos barnen. En något annorlunda bild visas i en observationsstudie (Olofsson-Forsell och Tärneberg, 1974), där författarna fann att de utvecklingsstörda barnen hade svårare att koncentrera sig, svårare att leka i grupp, och att de fick ta emot mer negativa yttranden än vanliga barn. Trots dessa skillnader drar författarna slutsatsen att de utvecklingsstörda anpassat sig bra i en vanlig förskola.

I samtliga rapporter påpekar författarna att integrering kräver en aktiv insats av de inblandade och att vissa delar inte fungerar bra. Timonen (1974) pekar på att betydelsen av information genom personlig kontakt med föräldrarna är nödvändig. Adolfsson (1978) menar att förbättringar i förskolan av både kvalitativ och kvantitativ art krävs för en lyckad integrering. De förslag hon för fram är dels av strukturell art - mindre barngrupper och mer personal - dels av kunskapskaraktär - mer utbildning och handledning för personalen.

Personalen uttryckte också önskemål om mer utbildning både på grundnivå och av fortbildningskaraktär för att ta hand om de utvecklingsstörda barnen (Timonen, 1974; Ericsson, 1977; Hill och Rabe, 1982).

Ericsson (1977) för fram en del normativa slutsatser i sin rapport. Hon framhåller inte bara utbildning utan menar att varje enskilt daghem måste diskutera sin målsättning med integreringen. Man måste också planera och förbereda integreringen noggrant i det arbetslag, som barnet skall vara, samt sätta mål och krav i relation till det enskilda barnets behov.

Utländsk forskning om integrering.

I USA och England har man i likhet med Sverige under det sista decenniet i stor utsträckning försökt integrera handikappade barn i skolor och förskolor. I USA kom exempelvis en lagstiftning rörande integrering av förskolebarn ungefär samtidigt (1975) som vi fick vår barnomsorgslag (Zigler, Muenchows 1979). Intresset för integrering har lett till en mängd undersökningar där man sökt utvärdera verksamheten. Man har dock - liksom i Sverige - inte tillräckligt med underlag vare sig för att kunna veta vilken typ av handikapp som lämpar sig bäst för integrering, under vilka former integreringen bör ske eller vilka långsiktiga effekter den kan ha. Amerikanska undersökningar har också mer rört barn i skolåldern än i förskoleåldern. Liksom i annan amerikansk förskoleforskning rör undersökningarna också oftast ganska speciella förhållanden med universitetsanknuten verksamhet eller mycket speciella förskoleprogram med goda resurser. Nästan ingen forskning rör "den vanliga verksamheten".

Vid en integrering ingår en mängd sinsemellan relaterade faktorer som kan samverka på komplicerade sätt. Man skulle grovt kunna dela upp huvudkomponenterna i:

1. De vuxnas roll
2. Barnens roll
3. Familjen
4. Det yttre stödet.

I denna genomgång utesluts dock forskning rörande familjen då denna del - om än mycket viktig - ej berörs i vår undersökningsuppläggning.

När det gäller integrering kan denna belysas utifrån 2 aspekter

1. produkten, det vill säga dels inlärnings- eller allmän utvecklingseffekt, som kan mätas via test, dels uppnådd social integration (se sid 8,9)
2. processen, det vill säga vad som händer under vistelsen i form av stödresurser, förskoleprogram, de dagliga aktiviteterna och som kan fångas upp med hjälp av intervjuer, enkäter, skattningar och observationer.

En produkteffekt som speciellt eftersträvas vid svensk integrering är den sociala effekten - det vill säga en positiv social interaktion, från-

varon av utstötning och social isolering, positiva attityder. Denna effekt är naturligtvis svårregistrerad men mäts i USA ibland med sociometri eller intervjuer med läraren. Observationer förekommer mer sällan.

Många av studierna på förskolebarn har ej klart skilt ut vilka komponenter man avser studera utan jämfört barn som placerats under mycket olika förhållanden (exempelvis Brown 1979). Ibland har man också generaliserat resultat som erhållits under maximalt gynnsamma förhållanden (exempelvis Peterson, Haralick 1977). Ofta har man inte heller förhållit sig kritisk till den metod man bygger sina resultat på (exempelvis Carter 1977). Definitionen av handikappet är också svävande och varierar mellan undersökningarna vilket gör dem svåra att jämföra. Allt detta gör att man får mycket motsägelsefulla resultat där man oftast talar för en integrerings goda effekter (Dunlop, Stoneman, Cantrell 1980, Peterson, Haralick 1977, Carter 1977, Kaplan-Sanoff 1979) men ibland även för en segregerings lika goda effekter (Gordon, Schwerts 1980, Sinson, Wetherick 1981).

Flera forskare (Guralnick 1975, Bricker and Bricker 1976, Karnes 1977, McDaniels 1977, Weikart 1972) är dock eniga om att de program som "lyckas" karakteriseras av följande gemensamma faktorer. Målen är klara och personalen är medveten om sin syn på barns utveckling, man använder sig av planering, feedback och man har någon form av styrning av verksamheten. Guralnick (1975) liksom Bricker o. Bricker (1976) understryker vikten av att lärarna planerar (och dokumenterar) sin verksamhet både för att få en klar bild av vilka mål och handlingsvägar till målet man har och för att få en möjlighet att göra en utvärdering. Denna utvärdering bör enligt Guralnick helst ske kontinuerligt. Som förespråkare för strikt inlärningspsykologisk inriktning koncenterar sig dock Guralnick vid enskilda barn och enskilda exakta steg i en inlärningsprocess medan han fäster mindre vikt vid det totala inlärningsklimatet.

De vuxnas roll

En av hörnstenarna i en lyckad integrering är att de vuxna har en positiv attityd, en positiv tro på att integreringen ska lyckas (Raver 1979, Dixon, Leonard, Turnbull 1981). En positiv attityd från lärarens sida är också nödvändig för att de andra barnen ska acceptera det handikappade barnet (Klein 1975 i Turnbull, Blacher 1981).

En undersökning av lärarattityder (Larrivee, Cook 1979) visar att lärare för yngre barn och framförallt lärare för förskolebarn har mer positiva attityder än lärare för äldre barn. Avgörande för en positiv attityd var också att läraren upplevt sig lyckas med de barn som placerats samt att de haft stöd utifrån i sitt arbete. Dyson och Kubo (1980) visade också hur lärarens attityd blev mer positiv om läraren hade erfarenhet av integrering, men att läraren då också klarare uttryckte sitt behov av stödresurser utifrån för att lyckas. Behovet av stödresurser i form av specialutbildad personal som kan handleda ordinarie personal påtalas av flera forskare (exempelvis Zigler, Muenchow 1979). Clark (1976 i Turnbull, Blacher 1981) påpekar också att lärarens attityder blir mer realistiska då de får erfarenhet av integrering.

Karnes och Lee (1979) och Gresham (1981) sammanfattar det fåtal undersökningar som rör förskolebarns integrering i slutsatsen att man inte ska förutsätta att handikappade - speciellt gravt handikappade - och normala barn ska umgås spontant med varandra, eller att handikappade barn lär sig umgås socialt bara av att se normala barns interaktion - snarare behövs speciella insatser för att understödja barnens interaktion. Det är alltså mycket viktigt att läraren får träna sig i, hur hon kan underlätta och stödja en positiv social interaktion.

Shores, Hester och Strain (1976) antyder att läraren kan strukturera exempelvis rollek eller dramatisk lek som ökar interaktionen mellan vanliga och handikappade barn. Lärarens sätt att gripa in i barnens aktiviteter styr i hög grad hur samspelet utvecklas mellan barnen. Edwards och Montemurro (1979) fann här stora likheter mellan normala barns och handikappade barns sätt att reagera på olika former av lärarstyrning. En mycket hög grad av styrning gav ett passivt, mer mottagande beteende hos båda grupperna av barn medan en styrning som uppmuntrade till aktiviteter genom att läraren kom med förslag, material etcetera men lämnade barnen att välja och spinna vidare på initiativet gav ökat barn-barnsamspel. Samma resultat nåddes av Shores, Hester och Strain (1976).

Läraren kan även utbildas till att utnyttja lokaler och material som medel att få de integrerade barnen och de vanliga barnen att interagera mer. En del studier i Karnes och Lee (1979) visar på att vissa material stimulerar barn till sociala lekar (exempelvis sand, vagnar med cyklar,

byggklossar till skillnad från pussel och trolldeg). En bred studie av Brown och Peters (1979) där man i 58 daghem observerade bland annat det sociala beteendet hos integrerade barn och jämförde det med normala barn, visade att lekmaterialet spelade roll. Mer komplexa leksaker och färre fysiska hinder i lokalerna underlättade social lek såväl bland normala barn som mellan handikappade och normala barn.

Eftersom de vuxnas roll är så utomordentligt viktig är även den utbildning de får av vikt. Varken i USA eller i Sverige har utbildningen ändrats i tillräcklig utsträckning för att göra lärarna tillräckligt förberedda och kunniga på de problem som kan uppstå vid integrering.

Barnens roll.

Även barnens egna attityder gentemot sina handikappade kamrater kan spela in. Eftersom det finns få metoder för att fånga upp förskolebarns attityder baseras den mesta forskningen på sociometri med hjälp av bilder. I Turnbull och Blacher-Dixon (1981, s 89) refereras några undersökningsfynd ur Lewitt och Cohens forskning (1976): *"Icke-handikappade barn blir uppmärksamma på fysiska handikapp från omkring 4-årsåldern medan medvetenheten om mindre tydliga handikapp kommer senare. Yngre icke-handikappade barn har en något mindre negativ attityd än äldre. Enbart kontakt med handikappade barn behöver inte nödvändigtvis minska negativa attityder."* (vår översättning).

Amerikanska undersökningar rör oftast handikappade barn som integrerats gruppvis. Ibland sker integreringen omvänt mot det vanliga mönstret så att normala barn integrerats i en handikappgrupp (Bricker o. Bricker 1976, Guralnick 1980, Peterson och Haralick 1977, Turnbull, Blacher 1981). Det är ytterligt få studier - om ens några - som omfattar förskolor med bara ett handikappat barn integrerat. Snarare förespråkas till och med av någon (Lewis och Fraser 1979) att flera barn - och gärna med olika handikapp - ska integreras samtidigt. Förekomsten av bara ett barn kan underblåsa fördomar och accentuera det handikappade barnets avvikelser. I många studier finns dock ej någon diskussion om vilken påverkan antalet integrerade barn kan ha för verksamheten Så till exempel i Peterson och Haralicks studie (1977) av en förskola med 5 normala barn och 8 handikappade är det inte förvånande att man får resultatet att normala barn lekte ganska mycket med de handikappade. Vad hade hänt om kvoten varit annorlunda med flest normala barn och bara en liten grupp, eller bara ett handikappat barn?

Även om man noterat att barn ganska skickligt anpassar sitt språk till ett enklare, om de pratar med ett utvecklingsmässigt yngre barn eller ett språkligt handikappat barn (Guralnick 1981), är det säkert viktigt att man ser till att barnet integreras i en grupp där det finns andra barn på ungefär samma utvecklingsnivå. Guralnick (1980) visar i en studie där barnen delats upp i utvecklingsnivå hur de minst handikappade - det vill säga de med nästan jämförlig utvecklingsnivå som de icke-handikappade - lekte till fullo med varann. Integreringen i Sverige underlättas i detta avseende av att syskongrupper är den vanligaste organisationsformen.

Förutom att barnen bör ha en något så när liknande utvecklingsålder bör även typen av handikapp och svårighetsgraden i handikappet spela in. Många av de amerikanska studierna slår ihop de handikappade som grupp utan att särskilja olika handikapp från varandra (Brown 1979, Peterson, Haralick 1977). Detta försvårar ytterligare tolkningen av resultaten. I en fyllig genomgång av evalueringsforskning kring integrering påpekar Guralnick (1982) att man generellt når ganska goda resultat med lindrigt handikappade - exempelvis lättare utvecklingsförseningar - medan man har stora svårigheter med att få exempelvis gravt utvecklingsstörda reellt integrerade.

I den amerikanska forskningen har man ofta en inlärningspsykologisk utgångspunkt för sina program för integrering av handikappade barn. Gresham (1981) gör en genomgång av olika metoder. Förutom de mer traditionella inlärningspsykologiska metoderna som förstärkning, dels av enskilda prestationer, dels av gruppprestationer, berörs olika typer av studier där modellinlärning använts. Här relateras exempelvis experiment där de normala barnen utnyttjats som informella lärare eller modeller för de handikappade barnen i olika avseenden. Man har prövat olika sätt att förstärka de normala barnen för att de leker med de handikappade. Raver (1979) beskriver en metod kallad PIT (peer imitation training) som går ut på att lära utvecklingsstörda barn att imitera sina normalt utvecklade kamrater. Raver betonar också här hur viktigt det är att barnen ömsesidigt lär sig imitera varandra och att träningen sker i små grupper. Samtliga inlärningspsykologiska metoder har dock enligt Gresham (1981) svagheten att de ej kunnat bevisa att effekten är stabil över tiden eller generaliserbar till olika situationer. Metoderna är också ganska vuxenkrävande. Svårigheterna att få enskilda program eller punktinsatser att

påverka beteendet på längre sikt framfördes också som kritik då det gällde normala barn och kvaliteten i olika förskoleprogram (Ekholm et al 1982).

Daghemsklimatet och förtursbarnen

I klimatprojektet ser vi hela den enskilda förskolans klimat eller dess anda som den viktigaste påverkansfaktorn. När det gäller sociala insatser för att öka samverkan mellan normala och handikappade barn blir det än mer nödvändigt att ha en grund av ett utvecklande klimat i förskolan. Hur mogna och förberedda kamraterna är kommer säkert att påverka utgången av integreringen (Rubin, Pepler 1980, Schantz 1975) mer än enstaka insatser.

Som framgått av tidigare genomgång finns på svenska daghem en ganska heterogen grupp barn som fått förtur på grund av sina behov av särskilt stöd och stimulans. För majoriteten barn inom denna grupp (barn med förtur av psykosociala skäl) är ett *"bra"* daghem, ett daghem med utvecklande klimat, en grundförutsättning för förtursbarnens behov av utveckling.

De faktorer som amerikansk forskning betonade mest vid integrering av handikappade barn var kravet på klar målsättning och planering av arbetet med barnet samt utvärdering av verksamheten. Dessa krav anser vi gäller för daghemsverksamheten i allmänhet och för daghem med förtursbarn i synnerhet och bör därför tillämpas i större utsträckning än vad som nu är fallet. Utöver dessa grundläggande krav finns vissa speciella krav som bör tillgodoses för att klimatet på förskolan ska bli gynnsamt för de enskilda barnen som har mer specifika handikapp (exempelvis utvecklingsstörning). Personalens inställning till barn, deras uppfostringsattityder formar en stor del av det klimat som uppstår. Då det gäller avvikande barn är de vuxnas inställning mer komplicerad och samtidigt också mer betydelsefull. Man skulle kunna säga att inställningen formas, förutom av de allmänt rådande attityderna i samhället, dels av de vuxnas tidigare erfarenhet av denna typ av barn, dels deras kunskap och därmed förståelse för barnens uppträdande. En förutsättning för att de vuxna ska kunna arbeta konstruktivt med barnen är att dessa attityder är positiva.

Utifrån den amerikanska forskningens påpekande att integration ej sker spontant bara en fysisk integrering görs, bör de vuxna också få utbildning och handledning i hur de kan arbeta med olika understödjande in-

satser för att påverka förtursbarnens samspel med de vanliga barnen. Detta stöd bör för vissa typer av förtursbarn komma utifrån och ges av specialutbildad personal. De vuxna bör alltså spela en aktiv roll vars effekt de också bör ha metoder att utvärdera kontinuerligt.

ERIC Full Text Provided by ERIC

LOKALA PRINCIPER VID FÖRTURSPLACERINGAR.

För att ta reda på vilka principer som råder vid integrering av barn med behov av särskilt stöd och stimulans i den undersökta kommunen har intervjuer gjorts med tjänstemän på omsorgsstyrelsen och socialförvaltningen.

Intervju med företrädare för omsorgsstyrelsen.

Principen vid integrering av utvecklingsstörda förskolebarn är att på ett mycket tidigt stadium ge föräldrar information om möjligheterna till placering i förskolan för deras barn. De får också veta varför det är positivt för barnen att vistas i en sådan miljö. Det är alltså föräldrarna som fattar beslutet om när deras barn ska börja på daghemmet, varefter omsorgsstyrelsen hjälper till. De flesta utvecklingsstörda barn börjar på daghem, när de är 1,5 - 2 år gamla, och placeras då liksom andra barn på ett daghem nära hemmet. Idag finns ca 30 utvecklingsstörda förskolebarn integrerade i denna kommun.

Även före daghemsstarten och under daghemsvistelsetiden spelar föräldrarna den viktigaste rollen. Det är de som ger informationen om sitt barn till det enskilda daghemmet. Om det uppstår problem kan dock föräldrar vända sig till särförskolläraren eller någon annan tjänsteman på omsorgsförvaltningen.

När tankarna om integrering började bli aktuella för utvecklingsstörda barn gav omsorgsstyrelsen i distriktet generell information till samtliga daghem. Nu ger man inte längre sådan information eftersom man anser att de som arbetar på daghem bör ha den kunskap och information, som behövs. Företrädare för omsorgsstyrelsen säger också *"Det behövs inte mer eller annorlunda kunskap för att arbeta med dessa barn, det är samma som för vanliga barn". "Är det något speciellt som gäller det enskilda barnets reaktioner och beteenden får föräldrarna stå för den informationen, precis som för alla andra barn."*

När det gäller personalens attityder till integrering menar företrädare för omsorgsstyrelsen att personalen idag är mer positiv än för några år sedan, då man kände sig mer rädd och osäker. Målet med integration är i första hand att de utvecklingsstörda barnen ska få se andra "vanliga barn"

och få en modell för hur man uppträder. Det är också betydelsefullt med social utveckling, och enligt företrädare för omsorgsstyrelsen utvecklas barnen socialt på sikt, om de får se andra barn. Man anser att detta ofta är tillräckligt som målsättning, men kan man nå längre är det naturligtvis bra. Omsorgsförvaltningens företrädare är övertygade om att daghemsvistelse gynnar en positiv utveckling jämfört med alternativ som institutionsvård. Man anser att barnen utvecklas bättre både socialt, motoriskt och intellektuellt jämfört med vad man kan åstadkomma i en sluten miljö.

Varje utvecklingsstört barn som placerats på daghem besöks av en särförskollärare som följer upp barnet. Det finns inte något bestämt mönster för hur ofta barnet besöks utan detta avgörs av särförskolläraren. En gång varje månad träffas barnets föräldrar, särförskolläraren och personal från omsorgsförvaltningen och diskuterar barnets situation på daghemmet.

På omsorgsstyrelsen menar företrädarna generellt, att om det enskilda daghemmet är en bra miljö för barn i allmänhet, är det också en bra miljö för ett utvecklingsstört barn.

Intervju med företrädare för socialförvaltningen

Remittering av barn med behov av särskilt stöd och stimulans kan ske och sker också från många olika håll exempelvis distriktssköterska, läkare, socialsekreterare, förskollärare. I princip kan vem som helst begära förtursplacering av ett barn, även familjen själv.

Varje förturanmälan ska innehålla en arbetsplan (bakgrund och målsättning med placeringen och delmål). Systemet är nytt och fungerar ännu inte tillfredsställande. Ärendet handläggs av en socialsekreterare och presenteras för en s k intagningsgrupp. Denna grupp består av förste socialsekreterare i primärvårdsområdet, barnomsorgsinspektör och psykolog. Vid behov kan extra personer adjungeras. Förste socialsekreterare fattar beslut om förtur. Förtursskäl kan vara utvecklingsstörning och fysiskt handikapp men även psyko-sociala skäl. Exempel på sådana är: separationskriser, föräldrarna orkar inte med barnet, barnet överbeskyddas, missbruk eller sjukdom hos föräldrar, torftighet i hemmet. Efter beslutet letar inspektör och psykolog efter ett lämpligt daghem för barnet. Man försöker tänka på när-

heten till hemmet och vilket daghem som kan passa just detta barn. Det tilltänkta daghemmet kontaktas, föreståndaren får information om barnet och placeringen diskuteras. I realiteten finns det inget val för det enskilda daghemmet, då man som regel har ett fåtal daghem om ens några att välja mellan. Psykologen eller uppföljaren informerar sedan personalgruppen om barnet och arbetsplanerna. Den erfarenhet man hittills har av detta arbete visar att man kan stöta på visst motstånd från personalen vid placeringar av utvecklingsstörda barn. Detta grundar sig på att man känner sig rädd och okunnig och därför vill ha extra resurser.

På förtursansökan anges vem som ska följa upp barnet d v s göra besök på daghemmet och prata med personalen. Uppföljningsansvaret tilldelas oftast den instans som vet mest om barnet och kan alltså variera från barn till barn. Enligt socialförvaltningen finns än så länge hinder som gör att uppföljningen inte alltid fungerar tillfredsställande.

När det gäller stödresurser till daghemmen ges mest resurser till de daghem där utvecklingsstörda och fysiskt handikappade barn är placerade. Endast 1/3 av resurserna går till daghem med barn placerade av psykosociala skäl.

1983 fanns i Linköpings kommun följande antal förtursbarn uppdelade på förtursskäl(enligt socialförvaltningens klassificering).

Förtur på grund av

utveckl. störning	fysiskt handikapp	autism	psykosociala skäl	språkstörning	invandring	skoluppskov
57	39	2	139	16	53	3

Tittar man på den förändring som skett under de senaste åren har antalet förtursbarn ökat enligt följande:

1980	fanns	det	202	förtursbarn
1981	"	"	260	"
1982	"	"	303	"
1983	"	"	309	"

INTENSIVUNDERSÖKNING

De daghem som ingått i studien och vars arbetssätt redovisas utförligt i rapporten *12 daghem* (1984) kan beskrivas strukturellt enligt nedan.

Tabell 1. Vilken daghemstyp, vilket personalantal och barnantal samt vilken åldersammansättning som återfanns på 12 daghem som intensivstuderats. Varje daghem har markerats med en bokstav som nedan återkommer i respektive daghemsbeskrivning i rapporten "12 daghem"(Ekholm et al 1984). I rapport (Ekholm et al 1983) beskrivs på sid 5-7 förhållanden i hela kommunen.

		Daghemstyp*					Personalantal			Barnantal			Åldersgrupp	
	Daghem	Lekhall	Hemvist	Villa	Udda		6-10	10-15	>15	<=20	21-40	>41	1-10 år	Övriga
Framtidsinriktat arbetssätt	F	1						1			1			1
	G		1				1			1			1	
	K		1				1			1			1	
	M				1			1			1			1
Genomsnittligt daghem	A		1				1			1			1	
	C				1				1			1		1
	D			1			1			1			1	
	N	1						1			1			1
Nuinriktat arbetssätt	B		1				1			1			1	
	E	1						1				1		1
	H			1			1			1				1
	L			1			1			1			1	

Daghemstyperna beskrivs närmare i Ekholm et al 1983.

Daghemmen har studerats under perioden november 1982 - juni 1983. De besöktes av de båda projektarbetarna enligt nedanstående tidsordning.

Månad	Nov	Nov/Dec	Jan	Feb	Mars	April	Maj	Maj/Juni
Daghem	N*	H,L	E*	A, K	F*	B, M	C*	D, G

De daghem som markerats med asterisk har observerats av två observatörer samtidigt.

Vid besöken genomfördes observationer, tidsmätningar på förtursbarn och matchade vanliga barn och intervjuer med de vuxna. Observatörerna hade innan fältundersökningen startade samträna sig i observationstekniken på ett daghem i en annan kommun.

För att möjliggöra återkommande beräkning av överensstämmelsen mellan bedömningarna vad gäller observationerna har en tredjedel av daghemmen bedömts av båda observatörerna tillsammans. De största daghemmen (vad gäller barnantalet) har studerats på detta sätt. Utifrån dessa samtidiga observationer har överensstämmelsen beräknats på totalt 480 observationstillfällen enligt formeln "överensstämmelseprocent" = överensstämmande observationer/ överensstämmande + icke överensstämmande observationer x 100 (Hollenbeck, A 1978, sid 7). Överensstämmelseprocenten uppgår till i genomsnitt 81 % över samtliga fyra daghem. Överensstämmelsen mellan de båda bedömarna växte stadigt ju fler daghem som hade observerats. På det första daghemmet som de båda bedömarna gemensamt observerade blev överensstämmelsen 74 %, på det andra 80 %, det tredje 85 % och det fjärde 88 %.

Överensstämmelsen bedöms som tillfredsställande och ökningen i de återkommande bedömningarna visar att en så kallad negativ "Observerdrift" (Prescott, E 1972, Hollenbeck, A 1978) ej kan anses ha förekommit. Snarare finns en tendens till att bedömarna gradvis ökat sin observationsskicklighet.

Urvalet av förtursbarn

Vid en genomgång av de förtursbarn som fanns placerade på de 12 daghemmen visade det sig finnas totalt 34 barn. Anledningen till förturen framgår av nedanstående tabell.

Tabell 2. Fördelning av de 12 daghemmens förtursbarn utifrån förtursanledning (n = 34).

Förtursanledn.:	Utvecklingsstörning	psyko-sociala skäl	tal-försening	fysiska skäl blind	döv	rörelsehinder	invandrare
Antal barn	8	21	1	1	1	1	1

Vår intention var att välja ett förtursbarn på vart och ett av de 12 daghemmen. Vi strävade i första hand efter att få en så stor grupp utvecklingsstörda barn som möjligt, då denna handikappgrupp bedömdes vara relativt homogen. De åtta barnen med utvecklingsstörning återfanns på fem daghem. Vi valde därför ett utvecklingsstört barn på vart och ett av dem. På de daghem där det fanns fler utvecklingsstörda barn valde vi det barn, som var minst 4 år gammalt och som var lättast att matcha ihop med ett kontrollbarn på samma avdelning med samma vistelsetider och med samma kön. Vi valde alltid ett kontrollbarn som var 1-2 år yngre än det utvecklingsstörda barnet.

På 6 av de återstående 7 daghemmen fanns barn placerade med förtur av psykosociala skäl. Då denna typ av förtur dominerade totalt på daghemmen valde vi barn ur gruppen trots att förtursanledningarna ibland kunde skilja sig åt. (Se sid 19). Då det fanns fler förtursbarn på samma daghem valde vi även här efter samma principer som ovan med tillägget att vi matchade barnen också utifrån ålder.

På det sista daghemmet fanns bara ett förtursbarn över 4 år varför vi nödgades ta detta barn trots att förtursanledningen (en hörselskada) blev apart i vår övriga förtursgrupp.

Den studerade gruppen förtursbarn fördelade sig på förtursanledningar enligt nedan:

Tabell 3. Fördelning av förtursbarn på förtursanledning och kön i undersökningsgruppen (n = 12).

Förturs-anledn.: / Kön	Utveckl.störn.	Hörselneds.	Psykosociala skäl	Summa
Flickor	3	1	1	5
Pojkar	2	–	5	7
Summa	5	1	6	12

I gruppen utvecklingsstörda barn ingick tre barn med Downs syndrom samt två barn med komplicerad utvecklingsstörning. I gruppen psykosociala förtursbarn var huvudorsakerna till förturen understimulering och/eller besvärliga hemförhållanden. Som framgår av tabellen dominerades denna grupp av pojkar.

11 av de 12 barnen var i 4-6årsåldern, ett barn var äldre. 75 % av barnen var heltidsplacerade. Barnen hade vistats på daghemmen varierande tid (från ½ år till 2½ år).

Barnen fördelade sig jämnt över daghemmen med olika klimat med undantag för en viss underrepresentation av barn med psykosocial förtur på de "nuinriktade" daghemmen.

Tabell 4. Fördelning av förtursbarn på dagh em med olika uppfostringsklimat (n = 12)

Förtursanl.: / Uppfostringsklimat	Psykosociala skäl	Utveckl.störning
framtidsinriktat	3	1
nuinriktat	1	2
genomsnittligt	3	1
oklassificerat	–	1
Summa	7	5

På 11 av de 12 daghemmen fanns utöver "vårt" förtursbarn oftast 1-3 andra förtursbarn. På ett av daghemmen fanns ytterligare 7 förtursbarn. Sociala förturer dominerade bland övriga förtursbarn. På två av de större daghemmen fanns ytterligare barn med utvecklingsstörning, dessa barn var dock ej placerade på samma avdelning.

På tre av avdelningarna där barn med utvecklingsstörning placerats fanns en "assistent", d v s en extra anställd barnskötare. Assistenten hade ingen extra utbildning för sin uppgift utan förväntades mest vara en förstärkning för gruppen. Hennes roll på alla tre ställena var att ha ett extra öga på förtursbarnet. Assistenten arbetade vanligen samma tider som barnet vistades på daghemmet. På två av daghemmen behövdes hela tiden en extra person som såg till förtursbarnet som annars försvann från daghemmet. Här var assistenten mer direkt knuten till barnet men då denna "övervakningsuppgift" var arbetssam i längden hade man på båda daghemmen löst det så att man roterade "övervakningen" mellan flera vuxna.

På två av de fem daghem där utvecklingsstörda barn vistades fanns det en vuxen i personallaget som hade tidigare erfarenhet av denna handikapptyp. Inte i någon av grupperna hade man dock arrangerat så att denna person knöts närmare till förtursbarnet. Ingen av de vuxna hade fått någon vidareutbildning om barn med behov av särskilt stöd och stimulans.

På de daghem där utvecklingsstörda barn var placerade hade personalen tillgång till en ambulerande särförskollärare (anställd av omsorgsstyrelsen). Besöken skedde olika frekvent på de olika daghemmen. På de daghem där barn placerats med social förtur uppgav sig personalen bara i ett fall ha stöd utifrån (från BHV).

Förtursbarnen deltog i dagnemmets verksamhet på samma villkor som övriga barn - ingenting speciellt arrangerades alltså för dem. Vid åldersgrupperade samlingar var flera av de utvecklingsstörda barnen inplacerade i en grupp med kronologiskt något yngre barn - dock ej så mycket yngre att man mognadsmässigt närmade sig varann.

Genomförandet av undersökningen

De 12 daghemmen meddelades skriftligt i oktober 1982 om, att de kommit med i undersökningsgruppen. Ingen på daghemmen reagerade uttalat negativt på uttagningen. Någon vecka före varje undersökningsperiod besöktes respektive daghem av observatörerna, som då återigen förklarade och diskuterade undersökningens uppläggning och metodiska genomförande med all personal. En viss oro fanns inför hur det kunde kännas att bli observerad och intervjuad med bandspelare, oron var dock mestadels blandad med förväntan.

Föräldrarna på varje daghem informerades skriftligt om undersökningen veckan innan observatörerna började sitt arbete (bilaga 3).

Efter varje undersökningstillfälle har daghemmen ånyo besökts varvid observatörerna givit en kort sammanfattande spegling av daghemmets verksamhet och diskuterat denna med all personal.

Varje daghem har besökts under en 14-dagarsperiod varvid verksamheten följts med hjälp av observationer under sju heldagar. Under resten av perioden har alla vuxna (n = 99) intervjuats och svarat på en kortare enkät.

Målet med observationerna har varit att få en bild av interaktionen mellan barn och vuxna och mellan barnen.

Observationerna har skett under tiominutersperioder, följda av fem minuters uppehåll för att observatören skulle hinna registrera samt förflytta sig till nästa observationslokal (bilaga 1 c, 2).

I observationerna har vi försökt täcka följande variabler:

Situationsbeskrivande variabler:	A	Lokal
	B	Tidsperiod
	C	Barngruppens storlek
	D	Personalantal
	E	Aktivitet hos barnet
Bedömningsvariabler:	1.	Vuxenaktivitet
	2.	Samverkan med andra barn
		Samverkan mellan vuxna och barnet

3. Beteendet hos barnet eller övriga barn som hindrar samverkan
   Beteenden bland vuxna som hindrar samverkan med barnet
4. Självständighet hos barnet.
   Vuxnas egenaktivitet och initiativtagande
5. Osjälvständighet hos barnet.
   Brist på egenaktivitet bland de vuxna
6. Normförmedling från barnet eller till barnet från annat barn
   Normförmedling från de vuxna gentemot barnet
7. Inflytande över verksamheten

Observationerna har varit strukturerade efter ett kodsystem, där observatören efter varje tiominutersperiod först tagit ställning till om perioden dominerats av samverkan eller icke-samverkan och om självständighet eller osjälvständighet dominerat. Observatören har sedan kunnat registrera sitt samlade intryck av såväl de vuxnas som barnets agerande inom den valda huvudkategorin i två - sex kodalternativ/kategori. Möjlighet har också funnits att koda båda huvudalternativen (exempelvis både samverkansbeteenden och beteenden som utgjort hinder för samverkan) om det varit omöjligt att urskilja ett dominerande mönster eller om beteendena dominerat halva tiden var. Strävan har hela tiden dock varit att välja *en* huvudkategori. En närmare redovisning av de använda kodsystemen återfinns i bilaga 1a, 1b.

För varje observationstillfälle har också så många detaljer som möjligt noterats angående händelseförlopp och replikväxling.

På varje daghem har ca 48 observationer gjorts - hälften på förtursbarnet och hälften på det matchade barnet. Varje barn har alltså observerats under ca 240 minuter (4 timmar).

Observationerna av förturs- och kontrollbarn har skett företrädesvis under den fria leken såväl inomhus som utomhus. Ett par observationer har också gjorts i tambursituationen. De observationer som gjorts på varje barn har i möjligaste mån spritts ut jämnt över de sju observationsdagarna. I de fall då barnet varit sjukt under delar av denna tid har dock observationerna måst koncentreras till färre dagar.

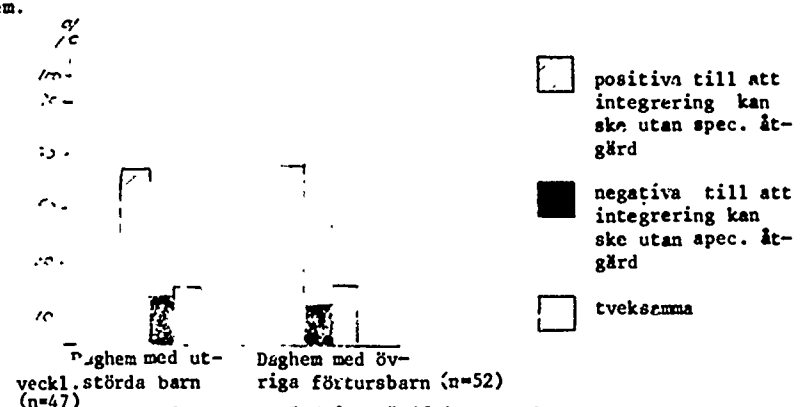
Utöver den metod som beskrivits ovan har också tiden mätts för de enskilda barnens aktiva kontakt med andra barn eller vuxna. För tidsregistreringen har två miniräknare använts, den ena för registrering av vuxenkontakt, den andra för registrering av barnkontakt. För att tidsmätningen skulle ske obemärkt har miniräknarna byggts in i anteckningsblock av A6 storlek. Kriteriet för att tiden skulle räknas som tid med vuxen respektive barn var att barnet hade direkt kontakt, till exempel pratade, lekte med etcetera. Tid bara i närheten av eller passivt i grupp med andra barn har ej räknats. Tider under 1 minut har ej tagits med i bearbetningen.

Bearbetningen av observationsdata har skett med hjälp av dataprogram ur SPSS (1975).

PERSONALENS ATTITYDER TILL INTEGRERING

I anslutning till intervjuerna med personalen på de tolv daghem, som vi intensivatuderat, besvarade de också några enkätfrågor, som bland annat berörde attityder till integrering av barn med behov av särskilt stöd och stimulans (bil 4). Nedan följer en redovisning av personalens svar. Svaren har sammanförts i två grupper vid bearbetningen. Den ena gruppen består av fem daghem där utvecklingsstörda barn placerats. Den andra gruppen består av sex daghem där barn placerats av psyko-sociala skäl samt ett daghem där ett hörselskadat barn placerats.

Den första frågan behandlar inställningen till integrering på vanliga daghem.



Figur 3. *Personalens svar på frågan "Vid integrering krävs så stora förändringar av daghemsmiljön att det blir bättre för barnets utveckling om det får vara i särskilt anpassade grupper" (%) n = 99.*

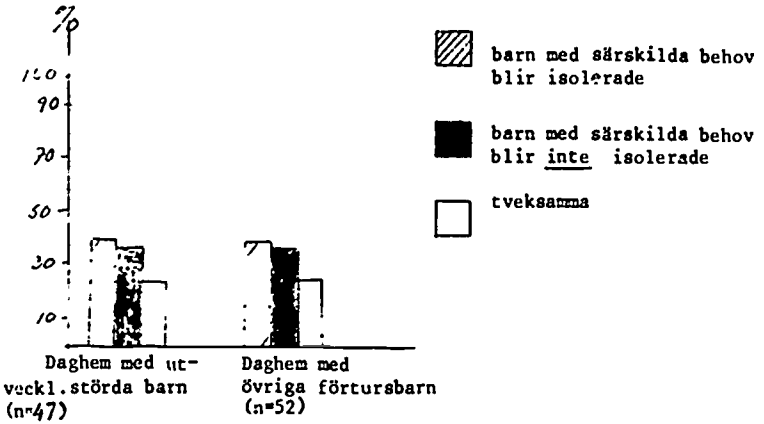
Majoriteten (drygt 60 %) anser att det är bättre att barn placeras på vanliga daghem, än att de får vara i särskilt anpassade grupper. När det gäller de enskilda daghemmen är det ett något annorlunda svarsmönster på tre av dem. På dessa tre finns utvecklingsstörda barn placerade. På två av dessa daghem finns det lika många i personalen som är positiva respektive negativa till integrering i vanlig barngrupp. Denna skillnad uttrycks i personalintervjuerna, där några anser att grupperna är för stora för de utvecklingsstörda barnen. *"Barnet ska inte vara i så stor grupp, för splittrat och rörigt för det, ingen kontakt med de andra barnen." "Barnet blir frustrerat när det är fler barn, jag tror det är stor grupp."* Medan andra säger *"barnet märks inte, det är så snällt,*

man glömmer lätt bort det," "det är bra för de andra barnen" eller "det är bra med dagis för barnet." På det tredje daghemmet är de flesta tveksamma till integrering. I intervjuerna säger man *"barnet kräver mer insatser och träning än de andra".* Man känner sig också osäker *"hur mycket ska vi aktivera, omsorgsstyrelsen gör inget."* De är alltså tveksamma till vilken insats som krävs samtidigt som de inte tycker barnet har det bra. Di blir de också tveksamma till integrering över huvud taget på vanliga daghem.

Fråga nummer två:*"Integrering utvecklar barns förståelse för människors olika villkor".* Här finner man ett enhetligt svarsmönster. De allra flesta instämmer i att barns förståelse ökar, inte någon säger emot. Några få (8 %) är tveksamma till om förståelsen ökar. Detta gäller oavsett om personalen har erfarenhet av utvecklingsstörda barn eller övriga förtursbarn.

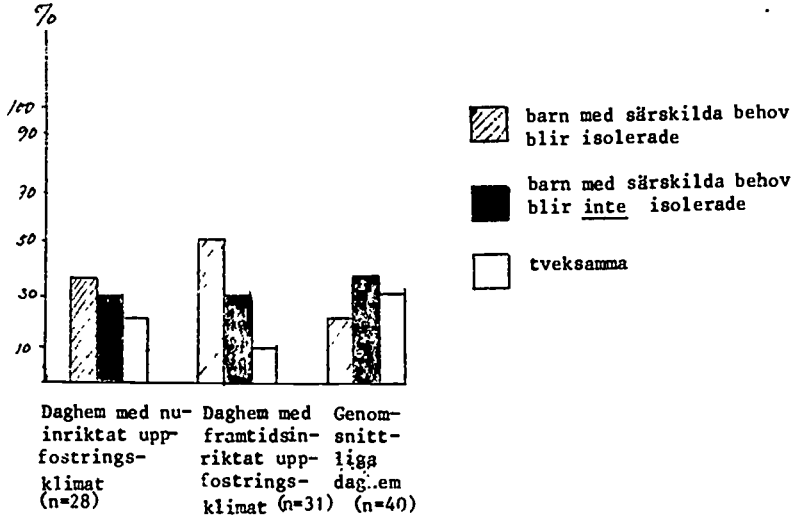
"För att kunna klara av barn med särskilda behov behöver man vidareutbildning", var den tredje enkätfrågan. Även svaren på denna fråga visar att personalen är enig. De allra flesta anser att de behöver sådan vidareutbildning. Några (13 %) är tveksamma till om det behövs. I personalintervjuerna framhåller många *"vi har ingen utbildning för att ta hand om utvecklingsstörda barn", "vi har inte utbildning att reda ut familjeproblem, som det ofta gäller när barnen är här av sociala skäl". "Vi behöver mer utbildning, det är svårast att veta hur man ska göra med psyko-sociala behov, jämfört med handikapp till exempel."*

Den fjärde enkätfrågan berör attityder till om ett placerat barn blir socialt isolerat i barngruppen. Det råder delade meningar om detta.



Figur 4. Personalens svar på frågan "Det händer lätt att ett barn med särskilda behov blir socialt isolerat i kamratgruppen". (%) n = 99.

Nästan lika många i båda grupperna anser att barnen blir socialt isolerade som att de inte blir isolerade. Några, ungefär lika många i båda grupperna är tveksamma till hur förhållandet ser ut. Grupperar man daghemmen utifrån olika uppfostringsklimat får man följande bild:



Figur 5. Personalens attityder till om barn med särskilda behov blir isolerade eller ej, grupperade i daghem med olika uppfostringsklimat (%) n=99.

På daghem med framtidsinriktat uppfostringsklimat anser flera av personalen (50 %) att förtursbarnen blir socialt isolerade än på de nuinriktade (ungefär 1/3) och genomsnittliga (1/4). Andelarna personal som anser att förtursbarnen inte blir socialt isolerade är lika stora i de olika uppfostringsklimaten. När det gäller antalet tveksamma skiljer det sig däremot också åt. Minst tveksam är man på de framtidsinriktade daghemmen, mest på de genomsnittliga. En möjlig förklaring till varför fler på de framtidsinriktade daghemmen tycker att barnen blir socialt isolerade kan vara personalens målsättning med arbetet.På dessa daghem framhålles,mer och oftare klart,betydelsen av att gruppen ska fungera, att man ska skapa gruppgemenskap. *"Grunden för dagis är att man kommer hit med andra, det är ett socialt samspel och gör man sedan något tillsammans så känns det som det fungerar". "Fungerar bara gruppen då kan man göra vad som helst tillsammans."* Personalen är här mer uppmärksamma på de sociala målen, det sociala samspelet och ser därför kanske oftare hur de placerade barnen har det socialt sett.

Intervjuer med personalen

Daghem där utvecklingsstörda barn är placerade.

På alla dessa fem daghem upplever personalen att de placerade barnen ofta är ensamma, de leker inte med andra barn. De har också funderingar om att detta inte är särskilt bra för barnen. På tre av dessa daghem säger personalen att de vet hur dessa barn ska behandlas, man har uppfattat informationen från omsorgsstyrelsen som att barnen bara ska finnas där, det räcker. På ett av daghemmen har personalen också fått lära sig av någon från omsorgsstyrelsen att man måste vara bestämd mot barnen. Trots att personalen på de fem daghemmen upplever att barnen inte leker med andra utan är mycket ensamma, finns det inte någonstans en utarbetad plan för hur de ska arbeta med de utvecklingsstörda barnen, för att dessa ska få möjlighet att utvecklas maximalt exempelvis socialt, motoriskt, intellektuellt. En plan som alltså enligt socialförvaltningen fordras för varje placering.

I intervjuerna frågas personalen om vilka barn på respektive daghem som behöver extra stöd och stimulans. På två av daghemmen nämner man enhälligt det utvecklingsstörda barnet, medan man på de tre andra nämner andra barn. Vid direkta frågor om de utvecklingsstörda barnen svarar man *"alla barn behöver lika mycket"* eller *"man glömmer lätt bort henne/honom, hon/han är så snäll"*. Detta stämmer överens med målsättningen som framfördes av företrädare för omsorgsförvaltningen, *"de ska inte behandlas på något särskilt sätt, bara de får vara där så ser de modeller som de tar efter."* På två daghem klagar man emellertid på att omsorgsstyrelsen ger för lite stöd och information.

Om man fastnar för Integrationsutredningens definition av begreppet integrering/integration (sid 8), innebär det att man måste kräva mer medvetenhet och aktivitet från personalens sida, än de här ger uttryck för. För att bereda barnen möjlighet till *"delaktighet, ömsesidighet, kommunikation och gemenskap"* (Integ. utredningen), måste man noga tänka igenom varje barns situation. Det blir nödvändigt att lägga upp en plan och sätta upp en målsättning för hur integreringen ska gå till för varje enskilt utvecklingsstört barn.

Förvånansvärt är att personalen på tre av de fem daghemmen anser att

"alla barn behöver lika mycket stöd", eftersom de på samtliga dessa daghem samtidigt noterar att just de utvecklingsstörda barnen är så ensamma. Med mer stöd, hjälp och prioritering från de vuxna kanske de lättare skulle kunna komma in i gruppen.

Daghem där barn med psyko-social förtur är placerade

I intervjuerna frågas personalen om vilka barn på det egna daghemmet som är placerade på grund av sociala skäl. Det är inte självklart att personalen känner till det. Det är bara på två daghem av sju som alla vuxna vet vilka barn det gäller. På de övriga fem daghemmen varierar kunskapen från att någon enstaka inte vet till att hälften av de vuxna inte känner till vilka barn det gäller.

På frågan om vilka barn som har behov av särskild uppmärksamhet från de vuxna är det bara på tre daghem som personalen spontant nämner förtursbarnen. På de övriga daghemmen nämner man andra barn. På 4 daghem framhåller man att *"alla barn är särskilda och behöver extra stöd"*, därför ska inte bara de som placerats med förtur få extra stimulans. På 4 daghem säger man att det är svårt att hinna med enskilda barn *"man har inte tid att vara ensam med barnen och låta dem sitta i knät"*. Tiden räcker inte till.

Man upplever andra problem på tre av daghemmen - problem att veta hur man ska göra med förtursbarnen för att träna dem på bästa sätt. *"Det är svårt med sociala förtursbarn, det är ju inte bara barnen utan hela familjen"*. Detta tycker personalen är svårt eftersom de inte har utbildning i familjeterapi. De sociala förtursbarnen blir liksom de utvecklingsstörda barnen behandlade som "vanliga barn". Dessa barn betraktas också som ett i gruppen, men till skillnad från de utvecklingsstörda barnen vet flera av de vuxna inte om, att de är barn som placerats för att de har behov av stöd och stimulans. Man gör inte heller för dessa barn upp någon plan för hur barnet ska kunna utvecklas gynnsamt inom olika områden som socialt, motoriskt, emotionellt eller intellektuellt. Det är något förbryllande eftersom det finns ett skäl till varför barnet förtursplaceras. Ett skäl som gör att det är angelägnare att detta barn får en daghemsplats än ett barn som står i den ordinarie kön. Detta barn behöver alltså något särskilt och det ska daghemmet ge. Oftast är det inte så enkelt att man bara kan placera

ett barn på daghem och sedan sker utvecklingen av sig själv, utan det behövs någon form av medveten aktivitet från de vuxnas sida.

Sammanfattande kommentar.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det råder motstridig information från olika inblandade instanser om behandlingen av barn med behov av särskild stöd och stimulans. Socialförvaltningen säger att varje förtursansökan ska innehålla en arbetsplan med mål och delmål för placering av barnet, företrädaren för omsorgsstyrelsen menar att det räcker att de utvecklingsstörda barnen vistas på daghemmet. Personalen har inte på något daghem kunskap om någon särskild arbetsplan för förtursbarnen - *"alla barn behöver lika mycket"*. Samtidigt framhåller personalen att de behöver vidareutbildning för att klara av förtursbarnen, trots att de flesta anser att *"alla ska ha lika"*.

JÄMFÖRELSER MELLAN "VANLIGA BARN" OCH FÖRTURSBARN PÅ RESPEKTIVE DAGHEM UTIFRÅN DE STRUKTURERADE OBSERVATIONERNA.

I redovisningen hålls gruppen utvecklingsstörda barn isär från gruppen barn med psykosocial förtur. I gruppen barn med psykosocial förtur ingår även det hörselskadade barnet då det ej finns fler förturer av liknande typ och detta barn ej nämnvärt skiljer sig från övriga barn i denna grupp.

Vuxenkontakt

Som nämnts i metodbeskrivningen har vi här markerat den tid som en vuxen var aktivt i kontakt just med det observerade barnet. Nedan redovisas kvantiteten kontakt - det vill säga dels hur många minuter under den totala observationstiden som bestod av aktiv vuxenkontakt, dels hur många gånger denna kontakt uppgick till mer än sex minuter av en tiominutersobservation. Detta kallas i fortsättningen en lång kontakt.

Vi redovisar också vad kontakten bestod av och har då speciellt uppmärksammat om den vuxne hjälpt, stimulerat (exempelvis med förslag, uppmuntran) eller småpratat med barnet. Vi har också uppmärksammat om den vuxne tillrättavisat eller avvisat barnet. I de fall den vuxne vidtagit speciella arrangemang för barnet som exempelvis att försöka få in barnet i en lekgemenskap eller ta initiativ till speciell träning av barnet redovisas också detta.

På de flesta daghemmen har barnen bara haft ca 10 % vuxenkontakt. För de allra flesta av barnen rör det sig också om korta kontakter - 19 av de 24 barnen fick ingen eller bara en enda lång kontakt totalt under den observerade tiden. Skillnaderna mellan förtursbarn och "vanliga" barn vad gäller kontakternas innehåll bör ses mot denna bakgrund.

I den fortsatta redovisningen av siffermaterialet presenteras värdena för varje enskilt par av förtursbarn och matchat barn. Detta innebär således att värdena i tabellerna ej summeras. Presentationen sker för att läsaren ska få en bättre översikt av såväl variationerna mellan daghemmen, som de tendenser som finns till variationer inom respektive par. Signifikansprövningen har dock skett på traditionellt sätt genom t-testning

av gruppernas medelvärden.

Gruppen utvecklingsstörda barn

Tabell 5. Fördelning av den aktiva vuxenkontakten i minuter, för de utvecklingsstörda och de vanliga barnen. Den totala observationstiden är ca 240 min/barn. Inom parentes anges antal gånger kontakten varat i mer än 6 minuter av en observationsperiod (n=10).

Parnummer	"vanliga" barn		Utveckl.störda barn	
1	19	(1)	65	(4)
2	16	(0)	79	(5)
3	7	(0)	17	(0)
4	25	(1)	146	(11)
5	7	(0)	22	(1)
	$\bar{x}$ = 14,8 min.		$\bar{x}$ = 65,8 min.	

De utvecklingsstörda barnen fick mer vuxenkontakt än sin parkamrat på alla daghemmen. Skillnaderna mellan gruppmedelvärdena är signifikanta på 5%nivån enligt t-test. På 2 av daghemmen där skillnaderna var mycket stora, par nr 2 och 4, rörde det sig om barn som krävde intensiv passning, då de annars rymde eller gjorde något som kunde vara farligt - exempelvis drog ner tunga saker, knuffade små barn etc. Dessa två barn var också de som fick flest långvariga kontakter.

De utvecklingsstörda barnen fick mer hjälp av den vuxne än de "vanliga" barnen - man tog fram saker åt dem, hjälpte dem med mat, kläder etc. Man pratade och uppmuntrade också mer och gav fler förslag. 3 av de 5 utvecklingsstörda barnen fick också vid ett par tillfällen extra träning - exempelvis i att lägga pussel eller rita. Endast en gång inträffade det att en vuxen gjorde ett försök att f.. med ett barn i en gruppgemenskap.

Gruppen psykosociala förtursbarn

Tabell 6. Fördelning av den aktiva vuxenkontakten i minuter för barn med psykosocial förtur och vanliga barn. Den totala observationstiden är ca 240 min/barn. Inom parentes anges antalet gånger kontakten varat i mer än 6 minuter av en observationsperiod (n=14).

Parnummer	"vanliga" barn		barn med psykosocial förtur	
6	2	(0)	7	(0)
7	14	(1)	24	(0)
8	23	(1)	41	(1)
9	31	(1)	10	(0)
10	3	(0)	5	(0)
11	12	(1)	10	(0)
12	58	(3)	78	(5)
	$\bar{x}$ = 20,4 min.		$\bar{x}$ = 25 min.	

Det finns inga signifikanta kvantitativa skillnader enligt t-test av gruppmedelvärdena mellan hur mycket vuxenkontakt mätt i tid som barnen får i respektive barnpar. Ett daghem (framtidsorienterat) avviker klart från de övriga då såväl förtursbarnet som det "vanliga" barnet där har mer vuxenkontakt än på övriga daghem.

Vad gäller innehållet i vuxenkontakterna är likheterna större än skillnaderna. Inga barn i gruppen av förtursbarn tränas eller får någon speciell hjälp av annan typ.

Barnkontakt

Här redovisas kvantiteten kontakt och innehållet i den på samma sätt som i föregående avsnitt. Dessutom redovisas i vilken utsträckning barnen ägnade sig åt aktiva sysselsättningar av typ motorisk verksamhet, skapande verksamhet, rollek eller bara drev omkring till synes utan mål. En jämförelse görs också då det gäller barnens självständiga respektive osjälvständiga beteende.

Gruppen utvecklingsstörda barn

Tabell 7. Fördelningen av den aktiva kontakten med andra barn i minuter för utvecklingsstörda barn och "vanliga" barn. Den totala observationstiden är ca 240 min/barn. Inom parentes anges antal gånger kontakten varat i mer än 6 minuter av en observationsperiod (n=10).

Parnummer	"vanliga" barn		utvecklingsstörda barn	
1	131	(10)	24	(1)
2	151	(13)	0	(0)
3	106	(8)	36	(2)
4	102	(9)	7	(0)
5	180	(18)	12	(0)
	$\bar{x}$ = 134 min.		$\bar{x}$ = 15,8 min.	

Skillnaden mellan gruppmedelvärdena är signifikant på 1 % nivån enligt t-test. De utvecklingsstörda barnen har kontakt med andra barn i genomsnitt 7 % av tiden, medan alla "vanliga" barn har kontakt ungefär halva tiden. Även skillnaderna i antalet gånger som man är tillsammans är iögonfallande. Tre av de utvecklingsstörda barnen är till exempel aldrig tillsammans med något annat barn så lång tid som 6 minuter.

Bland de utvecklingsstörda barnen dominerar parallellek - bara två av barnen lekte överhuvudtaget någon gång med andra barn. De "vanliga" barnen däremot lekte blandat parallellek och samlek. Proportionerna här varierade beroende på barnets ålder, men var aldrig mindre än en fjärdedel av tiden. Att de utvecklingsstörda barnen lekte så mycket parallellt är kanske att förvänta med tanke på att dessa barn utvecklingsmässigt ligger inom det åldersområde då denna lektyp är vanligast. Tre av de utvecklingsstörda stod dock oftare och bara tittade på utan att själva göra något. För ett av dessa barn dominerade detta beteende alla observationsperioder.

Beteenden som utgjorde hinder för samverkan förekom ej på alla daghem, och där det förekom var det lågfrekvent. Det gick heller ej att urskilja några systematiska skillnader mellan utvecklingsstörda barn och "vanliga" barn i detta avseende. Då det gällde två av de utvecklingsstörda barnen var dock avvisanden/konflikter (om än lågfrekvent) den dominerande eller till och med den enda kontaktformen. Då det gällde det ena barnet var det barnet själv som var starkt avvisande mot andra barn och vuxna medan det för det andra barnet gällde motsatta förhållandet - barnet stöttes ut av både barn och vuxna.

4 av de 5 utvecklingsstörda skiljde sig från de "vanliga" barnen i att de oftare drev omkring mållöst. För två av dessa barn var detta den dominerande sysselsättningen. Medan de "vanliga" barnen var i aktivitet (exempelvis med motoriska eller skapande sysselsättningar) den mesta tiden förekom detta i jämförlig grad bara hos två av förtursbarnen. 3 av de utvecklingsstörda barnen var också oftare passiva, vid 10 - 23 tillfällen, jämfört med de vanliga barnen där ingen var passiv mer än vid 5 tillfällen.

Trots att utvecklingsstörda barn och "vanliga" barn skiljer sig åt vad gäller lekinnehåll och samspel är man lika vad gäller graden av självständighet. Endast i ett av paren visar sig det utvecklingsstörda barnet vara mindre självständigt. De utvecklingsstörda barnen och de "vanliga" barnen skiljer sig dock åt i hur de visar sitt självständiga beteende. De "vanliga" barnen, som har ett mer utvecklat språk, tar både muntliga och praktiska initiativ och ger uttryck för sina åsikter. De utvecklingsstörda barnen, som i denna undersökningsgrupp har ett mindre utvecklat språk, tar mest initiativ genom att hämta saker och ta fram saker.

Att något barn fick mer hjälp än det behövde hände aldrig för de "vanliga" barnen, däremot ett par gånger för fyra av de fem utvecklingsstörda barnen.

Gruppen psykosociala förtursbarn

Tabell 8. Fördelning av den aktiva kontakten med andra barn i minuter för barn med psykosocial förtur och "vanliga" barn. Den totala observationen är ca 240 min/barn. Inom parentes anges antalet gånger kontakten varat i mer än 6 minuter av en observationsperiod (n=14).

Parnummer	"vanliga" barn		barn med psykosocial förtur	
6	135	(17)	106	(9)
7	127	(12)	77	(4)
8	120	(8)	111	(9)
9	60	(4)	48	(3)
10	61	(5)	148	(14)
11	146	(12)	168	(14)
12	43	(4)	74	(6)
	$\bar{x}$ = 106 min.		$\bar{x}$= 104,5 min.	

Skillnaden mellan gruppmedelvärdena är ej signifikant enligt t-test.

[illegible] skillnad som är störst i tabellen (par 10) visar att förtursbarnet

haft mer aktiv tid ihop med andra barn än det "vanliga" barnet.

Innehållet i barnens kontakter med varandra skiljer sig också bara för det nyssnämnda paret. Här leker det "vanliga" barnet nästan bara parallellt eller står och tittar på - ett mönster som liknar vissa av de utvecklingsstörda barnen. Barnen skiljer sig ej åt vad gäller sysselsättningar eller självständigt respektive osjälvständigt beteende. I denna grupp förekom det bara vid ett enda tillfälle att något av barnen fick mer hjälp än det behövde.

Ensamtid

Gruppen utvecklingsstörda barn

Tabell 9. Fördelning av den tid barnet tillbringat ensamt (det vill säga utan kontakt med andra barn eller vuxen) i minuter för utvecklingsstörda barn och "vanliga" barn. Den totala observationstiden är ca 240 min/barn. Inom parentes anges hur många gånger barnet varit ensamt över 6 minuter av en observationsperiod (n=10).

Parnummer	"vanliga" barn		utvecklingsstörda barn	
1	50	(0)	141	(12)
2	73	(2)	160	(14)
3	127	(13)	187	(16)
4	53	(3)	96	(5)
5	54	(3)	216	(21)
	$\bar{x}$ = 71,4 min.		$\bar{x}$= 160 min.	

Skillnaden mellan gruppmedelvärdena är signifikant på 1 % nivån enligt t-test. Som framgår av tabellen är de utvecklingsstörda barnen mer och oftare ensamma än de "vanliga" barnen.

Gruppen psykosociala förtursbarn

Tabell 10. Fördelning av den tid barnet tillbringat ensamt (det vill säga utan kontakt med andra barn eller vuxna) i minuter för barn med psykosocial förtur och "vanliga" barn. Den totala observationstiden är ca 240 min/barn. Inom parentes anges hur många gånger barnet varit ensamt över 6 minuter av en observationsperiod (n=14).

Parnummer	"vanliga" barn		barn med psykosocial förtur	
6	54	(1)	97	(8)
7	99	(8)	138	(11)
8	98	(7)	100	(4)
9	147	(13)	191	(18)
10	186	(18)	87	(5)
11	81	(5)	64	(4)
12	129	(14)	86	(8)
	$\bar{x}$ = 113.4 min		$\bar{x}$ = 109 min.	

Skillnaden mellan gruppmedelvärdena är ej signifikant enligt t-test. Som framgår av tabellen finns heller inga systematiska skillnader i hur länge de "vanliga" barnen är ensamma jämfört med hur länge förtursbarnen är ensamma.

SAMMANFATTNINGSVIS förekommer systematiska skillnader enbart mellan de utvecklingsstörda barnen och de "vanliga" barnen. Skillnaderna kan beskrivas som att de utvecklingsstörda barnen oftare är ensamma, ensamma under längre stunder, leker mindre ofta och under kortare tid med kamraterna, har mer av mållöst beteende, passivitet och åskådande beteende. Det finns också en tendens till att de får fler och längre vuxenkontakter och att de vuxna hjälper och stimulerar dem mer. De vuxna ger dem också oftare mer hjälp än de behöver. Beaktas bör dock att vuxenkontakten överlag är mycket liten. Någon planmässig stimulering eller hjälp att komma in i barngruppen från de vuxnas sida förekommer i stort sett inte.

För gruppen psykosociala förtursbarn finns inga systematiska skillnader.

FÖRTURSBARNENS SITUATION UR OBSERVATÖRENS PERSPEKTIV

Vår forskar-roll har inneburit att vi passivt suttit vid sidan av och observerat det som utspelat sig på daghemmen. Det har varit en känslomässigt provocerande uppgift att vara åskådare till händelser där små människor ibland far illa. Händelser som ingen annan än vi sett och som i vanliga fall påkallat ett omedelbart ingripande. Den känsla av vanmakt som dykt upp vid sådana tillfällen har förstärkts, när det gällt de utvecklingsstörda barnens utsatthet. De är trots allt mer försvarslösa än många andra barn. Det har också känts mycket otäckt att som neutral forskare vara tvingad att avvisa de kontaktförsök, som gjorts av barn i allmänhet och från utvecklingsstörda barn i synnerhet.

Trots att vi under observationstiden haft möjligheter till återkommande bearbetningar av våra känslor och upplevelser, kvarstår många episoder i oförändrad stark känslobelysning. De bilder och händelser vi här valt ut för att beskriva förtursbarnens vardag, som bygger på återkommande upplevelser för barnen, innehåller en del sådana starka upplevelser. Kanske kommer även läsaren att påverkas känslomässigt på liknande sätt. Vi anser det dock vara viktigt att föra fram denna integreringens skuggsida. Genom att föra fram den i ljuset hoppas vi få tillfälle att återkomma med en diskussion om möjligheter till förändring och utveckling av verksamheten. Möjligheter som vi ser som stora, förutsatt att man orkar se var problemen finns.

Hur har de utvecklingsstörda barnen det på "våra" daghem?

Det osynliga barnet.

Kännetecknande för de utvecklingsstörda barn vi studerade var att de var *"osynliga"*. Trots att det sällan var brist på vuxna i barnets omgivning uppmärksammade de vuxna inte barnen, utan barnen var hänvisade till sig själva och sin egen förmåga. Någon gång räckte förmågan till som för Annika som själv hämtade sina spel och pussel, men oftare räckte den inte till som för Birgitta som mest snurrade omkring, Camilla, som ofta låg eller satt i ett hörn med tummen i mun, eller David som mest stod vid sidan av de övriga barnen och tittade på. Många gånger var barnen ouppmärksammade under hela observationsperioden, trots att vuxna fanns i deras närhet.

Det hände att man kunde vara tre vuxna, som pratade med varandra eller satt och tittade på de övriga barnen då de lekte, utan att någon av de vuxna aktivt engagerade sig i det utvecklingsstörda barnet, som passivt stod bredvid de andra barnen eller planlöst gick omkring. Ibland - om barnet var "snällt" (det vill säga inte gjorde nåt väsen av sig) kunde de vuxna helt glömma bort det. Som under en episod när barn och vuxna skulle gå ut, men först i sista minuten kom ihåg Calle som fortfarande satt på pottan. Han hade befunnit sig där de senaste 30 minuterna. En annan gång satt Calle inne i ett hörn av ett rum där några barn lekte. Så småningom gick barnen ut och Calle blev ensam kvar varpå han somnade i sitt hörn. Det tog fyrtio minuter innan de vuxna saknade Calle och letade rätt på honom.

Även de andra barnen i gruppen hade svårt att *"se"* de utvecklingsstörda barnen. De inbjöds nästan aldrig till någon lek fast de ofta stod bredvid och tittade på. De uppmärksammades så litet att det faktiskt förekom att de andra barnen snubblade över dem som över en möbel då de var på väg någon annanstans. Det hände också att de vuxna behandlade ett av barnen som objekt. När man exempelvis skötte Birgitta behövde man vara två vuxna. De vuxna pratade då med varandra utan att ens ge Birgitta blickkontakt.

"Lek med mig" säger blicken

Flera av de utvecklingsstörda barnen gjorde aktiva försök att ta kontakt. Flera av barnen hade ett mycket dåligt utvecklat språk, men använde ögonen

och de få ord de kunde i sina kontaktförsök. Försöken uppmärksammades dock sällan. Annika som satt i sandlådan och bakade sandkakor ville gärna ha någon att bjuda kakorna på. Hon ropade ivrigt *"kom, kom"* och sökte blickkontakt med alla i närheten. Ingen hörde eller såg Annika och till sist gav hon upp. Birgitta log och närmade sig några vuxna. Hon sa *"hej, hej"* – det enda ord hon kunde. De vuxna undvek att svara. Senare berättade de för mig att de gjorde så, eftersom de fått instruktion om att ej uppmuntra beteendet som betraktades som stereotypt och önskat.

Calle kom emot några barn och ville kramas – en naturlig kontakt för Calle. De andra barnen puttade aktivt iväg honom. David ville ha kontakt med ett barn som lekte med en kärra. Han tittade på barnet, log och försökte kliva upp på kärran. Barnet ignorerade honom fullständigt och efter en stund gick David självmant bort från kärran. Någon gång lekte Annika med yngre barn, parallellt. Ett par gånger gled då kontakten över i att det yngre barnet utnyttjade Annika och började befalla över henne.

"Du får inte vara med".

De utvecklingsstörda barnen försökte ofta få vara med de andra barnen, men oftast uppmärksammades inte försöken eller också ignorerades de helt. Det hände dock ganska ofta att de utvecklingsstörda barnen avvisades mer aktivt. När Calle ville vara med och spela fotboll knuffade de andra barnen bort honom. När Calle ville låna några handskar, som ett par andra barn hade roligt med, slet de genast av honom dem. När Birgitta ville komma in i ett rum där några barn lekte knuffade man ut henne med en hård puff i magen och smällde igen dörren om sig. En annan gång blåste man luft i ansiktet på henne för att hon skulle försvinna. När man dansade ville inget barn hålla Birgitta i handen fast hon aktivt sökte en hand.

Barnen uttryckte också ibland verbalt att de inte accepterade de utvecklingsstörda barnen på samma sätt som kamraterna. De kunde säga *"Jag vill inte sitta bredvid henne"*, *"hon är äcklig"* *"vi vill inte ha dig här"*, *"du är dum i huvudet"*.

Ett av de utvecklingsstörda barnen höll på att få en syndabocksroll. När något inträffade i gruppen skyllde man på David även om han inte varit närvarande. Ofta hände det att barnen *"bestraffade"* David för något oavsett om han gjort det eller ej. Han fick då ta emot smällar, hopkrupen och tyst.

Han såg rädd ut men gick aldrig till de vuxna och klagade. Språket var heller inte nog utvecklat för att han skulle kunna verbalisera vad han upplevt.

De övriga barnen hade ytterligare ett sätt att markera att det utvecklingsstörda barnet inte accepterades. Som exempelvis den gången David kom till sandlådan där ett par barn satt och grävde och silade sand. David gick försiktigt över kanten och närmade sig en av två silar som låg bredvid det ena barnet. Utan ett ord tog då barnet och flyttade silen långt utom räckhåll för David varefter han lugnt fortsatte sin lek. En annan gång råkade Calle ut för en liknande händelse. Ett flera år yngre barn höll på att bygga lego då Calle närmade sig för att delta i byggandet. Det yngre barnet tog då helt enkelt och flyttade legolådan ur räckhåll för Calle. Till skillnad från barnen var de vuxna oftast vänliga mot de utvecklingsstörda barnen - även om inte heller de uppmärksammade barnens inviter och behov. Birgitta - som var svårkontaktad och ofta gjorde otillåtna saker - hon petade i akvariet, stoppade saker i munnen utan urskiljning, knuffade yngre barn - utsattes dock även från de vuxnas sida för ganska mycket avvisningar. De vuxna ingrep häftigt, läxade upp Birgitta med hård röst - för att hon skulle förstå. Senare berättade man för mig, att man fått lära sig att det var mycket viktigt att vara tydlig i det man sa, det skulle höras i rösten vad man menade. En gång då man hade färre vuxna än vanligt i tjänst ansåg man sig inte kunna klara Birgitta i gruppen. Man gick då ut med henne i köket och stängde in henne hos kokerskan. Innan man gick vände sig den vuxne om, spände ögonen i Birgitta och sa hotande *"du låter vara, rör ingenting, hör du det"*.

<u>När förmågan inte räcker</u> ....

Från de vuxnas sida försökte man ha med de utvecklingsstörda barnen i den ordinarie verksamheten så långt det gick. Det rörde sig dock bara om en fysisk närvaro då nivån ofta var för hög eller takten för snabb, för att det utvecklingsstörda barnet skulle kunna delta på lika villkor som de andra. Det utvecklingsstörda barnet fick heller inte någon särskild hjälp att hänga med. Så var exempelvis alltid Annika med på morgonsamlingarna. Hon satt stilla och tyst och tittade på. När man skulle leka något eller göra en rörelsesång kunde man se hur alla reste sig upp utom Annika. Någon drog så upp Annika och så snubblade hon runt i ringen med de andra, tittan-

de sig omkring, men utan att förstå hur hon skulle bära sig åt. Ingen hjälpte henne genom att exempelvis visa vilka rörelser hon skulle göra. Att Annika ändå snappade upp en del hördes senare på dagen, då man kunde höra henne gnola på någon melodi som förekommit på förmiddagen.

Birgitta deltog fysiskt i samlingar, sittande i en vuxens knä för att inte smita sin väg. Nivån var dock alldeles för avancerad för Birgitta, som gjorde ideliga försök att ta sig ut ur rummet. Efter en stund blev det hela så störande att det blev ohållbart och den vuxne gick då ut med Birgitta. Det var svårt för de vuxna att riktigt finna rätt nivå för leksaker och lekar, när barnen var mycket försenade i sin utveckling. Ett par av barnen var också svårkontaktade, hade inget språk och bar sig ofta litet stereotypt och "konstigt" åt. De vuxna verkade villrådiga inför dessa barn. Ibland tyckte vi oss se att de vuxna hade insikt i vad barnen kunde aktiveras med, som den gången, då ett par vuxna satt och kammade Birgitta och samtidigt lekte tittut med spegeln. Birgitta skrattade högt av förtjusning och de vuxna konstaterade *"Birgitta trive att sitta så där, hon behöver det jättemycket"*. Händelsen eller något liknande upprepades dock ej för Birgitta under vår vistelse på daghemmet.

David lekte ett par gånger med några yngre barn. Man lekte tittut och busade, de vuxna såg detta men hade ej på den utvecklingsnivå David visat. Man hade heller inte leksaker som lämpade sig för Davids nivå på avdelningen.

En del av barnen klarade själva att ta för sig av det material som fanns - de lade pussel, byggde lego, tittade i böcker eller lyssnade på band. De barn, som ej kunde ta för sig, drev omkring mållöst mest hela tiden eller satt passivt och sög på tummen. De vuxna tycktes också osäkra på hur mycket barnen klarade av den egna skötseln. Annika, till exempel, fick ofta för mycket hjälp med påklädning och mat. Hon måste själv säga ifrån vilket hon gjorde mycket effektivt i det att hon puffade bort den vuxnes hjälpande hand.

Kramar kan man i alla fall få - ibland.

Flera av de utvecklingsstörda barnen ville gärna kramas, och de flesta vuxna ställde ofta upp på att ge kroppskontakt. Även barnen gjorde det ibland, men mer ambivalent, och det var ibland svårt att förutsäga om det skulle bli en kram eller puff tillbaka.

Hur har barn placerade av psykosociala skäl det på "våra" daghem?

Vi har inte kunnat konstatera, att det är någon nämnvärd skillnad mellan förtursharn och vanliga barn på de sju olika daghemmen, när det gäller hur tiden fördelar sig mellan vuxen-, ensam- och barnkontakt. Därför betraktar vi alla dessa som "vanliga" barn. Vi ger här bilder av hur dessa barn har det under sin daghemsvistelse, från observatörernas perspektiv.

Kontakten med övriga barn

De flesta av de här barnen är tillsammans med andra barn under dagarna. Här följer några exempel på hur dagarna kan vara för barnen.

Pelle lekte framförallt med de två andra pojkarna i gruppen - de byggde i sanden, cyklade, någon gång lekte de lägereld och "grillade korv". Många gånger strövade han ensam omkring utan att komma igång med något - ofta kom Pelle då i slagsmål med de andra pojkarna.

Lasse leker med andra oftast i en koja eller bygger järnvägar. Men rätt som det är slutar han leken och jagar de andra och skrämmer dem i stället. Han får vara med och leka när han ber om det, men ofta blir det konflikter.

Eva leker bara ibland med andra barn, hoppar med i kuddrummet. Utomhus, på isen tas hon ibland omhand av lite större flickor som *"daddar"* med henne. Detta finner hon sig i under en kort stund sedan vill Eva träna själv. vilket hon gör målmedvetet.

En flicka ska lära Stina hoppa hage. Från början är hon tålmodig och prövar gång på gång. Men Stina förstår inte *"gå du, du fattar inte hur man hoppar"*.

Janne leker huvuddelen av tiden med andra barn, och då leker de till exempel i lekhallen, spelar boll, springer runt och leker häst, polisjakt, eller bygger lego och kör på bilbana. Han tar själv initiativ till olika lekar lika ofta som andra föreslår honom att de ska leka. Janne har fantasi och hittar på roller, även när han är ensam till exempel leker flygplan, häst.

Det finns olika sätt att vara tillsammans: Anders var flera gånger i byggrummet. En gång lekte han konstruktivt i 30 minuter med en fyraåring. Det var Anders som styrde - med hjälp av hot om det behövdes *"tar du dem får du stryk"*.

Bertil gillar att leka musiker och samlar ofta ihop flera barn till en orkester. De hämtar bräder till instrument och det hela börjar, men de tröttnar snart, eftersom det inte blir någon ordning. Då blir Bertil aggressiv och hotar de andra med bräderna. Ibland slår han också till någon, när de springer därifrån.

De ensamma barnen

Fyra av barnen tillbringar sin mesta tid ensamma. Vad gör de?

Ett par av dem går mest mållöst omkring. De hittar inte på något särskilt, tittar kanske på vad andra gör, eller bara går fram och tillbaka.
Hasse går omkring mållöst nästan hälften av tiden, tittar på barnen som kastar boll, tar en bok bläddrar i den och lägger tillbaka, går till bordet där några målar. I övrigt lägger han läggspel, bygger kojor och målar. De två andra är mer aktiva i sin ensamhet.

Lotta sitter oftast bredvid och pusslar eller tittar i böcker för sig själv. Ofta har hon en docka som hon pratar med och pysslar om. Rätt som det är vid lunchen till exempel visar Lotta en humoristisk sida *"ska jag dra en ramsa för er?"* och så läser hon något rim hon lärt sig. Detta händer vid flera tillfällen.

Martin sitter mest och grejar för sig själv, ritar och målar i målarböcker. En gång trär han halsband bredvid de andra. Han sitter länge och försöker trä på nålen, ger upp och ber försynt en vuxen om hjälp. Ingen ser hans problem. Många gånger sitter han bredvid andra och tittar på, han gör små försök att hänga på dem som pratar, men han är för tystlåten. De vuxna hör honom inte heller. En gång sitter flera barn och en vuxen vid bordet. Den vuxna frågar Martin något. Han svarar inte med en gång. När han äntligen kommer sig för att svara, har den vuxne redan vänt sig mot nästa barn och hör inte Martin.

Kontakten med vuxna

Den tid och kontakt barnen har tillsammans med vuxna är mycket kortvarig. Trots detta har vissa bilder etsat sig fast i observatörernas minne. Dessa bilder visar att några av de här barnen har väldigt svårt att få de vuxnas uppmärksamhet, även om de försöker. Bilderna visar att dessa individer blir ganska utsatta. En gång ville Nisse klättra uppför en stege som ett yngre barn stod på. Han drog då ner det yngre barnet genom att lossa dess händer från stegen så det föll handlöst ner. Ingen vuxen märkte vad som skett,då de satt en bit därifrån och pratade med varandra. Nisse lät sig inte heller bekomma av den yngres tjut utan klättrade vidare på stegen.

Sten,som är tystlåten och tillbakadragen sitter mest och läser och ritar för sig själv,men en gång är han med vid lertillverkning. Två vuxna sitter med fyra barn,och de lär ut hur man gör en tärning, alla tittar och försöker göra likadant. Ett par barn visar sina tärningar för fröken och får mycket beröm. Även Sten försöker visa sin tärning men han talar för tyst. Han gör flera försök att få fröken att titta. Men de vuxna ser inte och hör inte honom, så han får inget beröm.

Torsten är en pojke som blir mobbad. Ofta finns det vuxna i rummet, men ingen ser något, ingen gör något. Pojken är mycket tyst och tillbakadragen. Vid ett tillfälle står han och tittar på hyllan med pussel, en större grabb kommer springande bakifrån och drar undan Torstens ben, så han faller handlöst. Ingen vuxen ser vad som händer. Torsten gråter, men alltför tyst, för att någon vuxen ska lägga märke till detta.

En annan typ av vuxenkontakt som några barn möter är den som oftast består av tillsägelser. Björn har lite kontakt med vuxna men när det förekommer säger de till *"du vet vad jag gör med dig, om du gör så"*.

När vuxna säger till Peter springer han och gömmer sig, vilket kan bero på att det är delvis så han blir bemött när han bråkar. När Peter exempelvis stör i läsgrupp, tas han bort och får gå till annat rum där han får sysselsätta sig tills de andra lyssnat färdigt. Peter har fattat att man ska bort när något blivit fel.

På ett daghem har man förhållandevis mycket vuxenkontakt och där kan det gå till så här: Frida säger till en fröken *"Jag vill att du hjälper mig att sätta in mina bilder i pärmen, kom nu"*. Fröken följer med, de sätter sig vid ett bord tillsammans och tittar på bilderna och teckningarna, pratar om dem. De sätter in bilderna i pärmen tillsammans. Flera barn kommer också och sätter sig runt dem och tittar på och pratar.

ERIC Full Text Provided by ERIC

DISKUSSION

Förtursbarn är barn som fått gå före "vanliga" barn i daghemskön då de bedömts ha behov av stöd och stimulans i högre utsträckning än "vanliga" barn. En bedömning av dessa barns behov har föregått placeringen och enligt socialförvaltningen finns en arbetsplan med mål och delmål utarbetad för varje barns vistelse. Den planerade målsättningen bör vara känd för daghemspersonalen i sådan utsträckning, att dessa kan lägga upp vardagsarbetet så att målen kan nås.

Planeringen av vardagsarbetet bör också i sin tur vara så konkret att en utvärdering senare kan ske. Målsättningen ska naturligtvis vara utformad efter de enskilda förtursbarnens behov, men en allmän grundförutsättning bör vara att förtursbarnen inlemmas i en social gemenskap med övriga barn. Ett sådant mål ingår i definitionen av integration, och är alltså i sig ett huvudmål vid placering av handikappade barn.

Utifrån dessa utgångspunkter kan resultaten av intensivstudien sammanfattas i följande uppställning.

Ideal	Verksamheten stämmer med idealen för: Gruppen utvecklingsstörda barn	Gruppen barn med psykosocial förtur
All daghemspersonal känner till att barnet fått förtur	ja	nej
Personalen har en målsättning och en konkret planering för förtursbarnets daghemsvistelse	nej	nej
En utvärdering utifrån målet görs regelbundet	nej	nej
Personalen är positiv till integrering	blandat	ja
Personalen anser sig ha kunskaper om hur de aktivt kan arbeta med olika typer av problem	nej	nej
Personalen anser sig ha tillräckligt stöd av specialister	nej	nej

Ideal	Verksamheten stämmer med idealen för: Gruppen utvecklingsstörda barn	Gruppen barn med psykosocial förtur
Personalen är medveten om att de bör spela en aktiv roll	nej	nej
Barnen ingår i den sociala gemenskapen	nej	ja

I den fortsatta diskussionen behandlas gruppen utvecklingsstörda barn och gruppen barn med psykosocial förtur var för sig.

Förutsättningarna för integration av de utvecklingsstörda barnen

Av resultaten framgår att flera av de förutsättningar vilka enligt forskningsrön är nödvändiga för en integration saknas. Personalen känner till att de utvecklingsstörda barnen fått förtur, men trots att den allmänna inställningen till integrering är positiv är meningarna mer delade på de daghem, där utvecklingsstörda barn placerats. Flera vuxna uttrycker i intervjuerna oro kring att barnen vistas i för stora grupper, att det blir för oroligt kring dem. Man är osäker på, om man klarar att ge barnet det man tycker att barnet behöver. Man tycker sig se att barnet inte är "med" i gruppen. Enligt socialförvaltningen är personalen också mer osäker inför en placering av ett utvecklingsstört barn.

Personalens iakttagelser stämmer väl överens med våra egna observationer. Barnen är ej delaktiga i gemenskapen med andra barn, det vill säga integrationen är långtifrån uppnådd. Denna iakttagelse stämmer också med stora delar av den amerikanska forskningen och även med svensk forskning, som bygger på observationer (jmf Olofsson-Forsell och Tärneberg 1974). Hur långt integrationen ska sträcka sig kan dock diskuteras. Den representant för omsorgsstyrelsen som vi intervjuade menade till exempel att integrationsambitionen inte är djupare än att det utvecklingsstörda barnet får vara tillsammans med vanliga barn och iaktta dessa. Härigenom får de möjlighet att lära hur man kan vara och uppträda. Om daghemmet är bra för "vanliga" barn, menar man, är det bra också för de utvecklingsstörda barnen. Ett bra daghem är enligt vår intensivstudie ett daghem med framtidsinriktat

arbetssätt, där det finns ordnad verksamhet, där barn och vuxna delar på initiativ och beslut. I vår tidigare studie fann vi dessutom att barnen i ett framtidsinriktat uppfostringsklimat lekte mer med varandra.

Tyvärr återfanns i denna studie bara ett av de utvecklingsstörda barnen på ett framtidsinriktat daghem, varför vi ej kan dra några generella slutsatser om denna daghemsklimattyp leder till att utvecklingsstörda barn inlemmas mer i gruppgemenskap med andra barn än i andra klimattyper. Eftersom skillnaderna i klimat mellan daghemmen i vår studie var skäligen små (se Ekholm et al 1983 för en redovisning av klimatskillnader), fanns inte heller stora möjligheter att belysa kontrasterande klimats inverkan på ett tydligt sätt. Vi fann dock, att det framtidsinriktade daghemmet i denna studie ej skilde sig från de övriga daghemmen, då det gällde de utvecklingsstörda barnens situation.

Omsorgsstyrelsens representant menade, att en allmänt god miljö är en tillräcklig förutsättning, för att den utvecklingsstörda ska få stimulans. Vi har förståelse för att en daghemsplacering ses som ett mycket bättre alternativ än en placering på en specialinstitution. Vi ställer oss ändå frågande till om enbart en placering utan andra stödåtgärder är nog. Visserligen anser vi i likhet med omsorgsstyrelsen, att en av grundförutsättningarna för en integration är att barnet placeras på ett *"bra"* daghem. Vi anser dock, att man i nuläget - genom att nöja sig med att bara ge barnet en plats - misshushållar med såväl de vuxnas, som med de andra barnens resurser. Vi tror istället, att om man samtidigt stödjer vuxna i deras roll som <u>aktiva</u> påverkare av det sociala samspelet i barngrupperna, och initiativtagare till att utnyttja de "vanliga" barnen som mer medvetna modeller för de utvecklingsstörda barnen, så kan man nå ett större steg mot reell integration.

Av beskrivningarna (sid 42 ff) framgår tydligt att de utvecklingsstörda barnen gjorde många kontaktförsök som ej uppmärksammades. Barnen uttryckte aktivt en önskan om annorlunda förhållanden. Man vet från annan forskning, att det fordras aktiva insatser från de vuxnas sida, för att man överhuvudtaget ska nå resultat som närmar sig målet integration. Vi har i våra intervjuer funnit att vissa av förutsättningarna för att de vuxna ska kunna vara aktiva saknas. De vuxna är själva inte medvetna om sin viktiga roll. De saknar målsättning och arbetsplan. De vuxna har inte

fått utbildning i hur de ska kunna göra en insats och de får enligt sin egen uppfattning inte heller tillräckligt med stöd och handledning i, hur de ska bära sig åt.

När det gäller de utvecklingsstörda barnens situation, tycks de bristande förutsättningarna leda till att personalen mest konstaterar hur det förhåller sig, men resignerar över förhållandena, då man tror sig sakna redskap och inte heller blir uppmuntrade att göra något åt det man iakttagit. Trots denna motvind fanns i vår studie en tendens (dock ej statistiskt helt säkerställd), att de vuxna ägnade mer tid åt de utvecklingsstörda barnen - främst då de två barn, som krävde ständig passning och där assistent fanns att tillgå. Vi kunde dock ej se att denna extra vuxenkontakt skilde sig från den gängse, det vill säga den bestod som för övriga barn mest av att man praktiskt hjälpte till och att man småpratade lite. Ett par gånger under hela observationstiden arrangerades situationer, som innebar extra stimulans för tre av de fem barnen. Ingen gång arrangerades en situation, som kunde bidra till att barnet kom in i en barngemenskap.

Vill man nå integration innebär det konkret, att man bland annat har en klar målsättning, utgår från en konkret planering och att man får tydliga reaktioner på vad man gör, samt att en styrning sker av verksamheten så att andra barn stimuleras att ta med de utvecklingsstörda barnen i sina aktiviteter. Ingen av dessa rutiner är utvecklad vad gäller daghemsverksamheten i allmänhet, långt mindre vad det gäller de speciella barnen. För att en verksamhet ska styras mot dessa kvaliteter fordras ökade insatser från centralt ledningshåll. Insatser som börjar med en medvetenhet om att man måste göra något och som slutar i konkreta utbildningsåtgärder, och som framför allt innehåller rutiner för uppföljning av placeringarna och utvärdering av gjorda ansträngningar. Denna medvetenhet finns i viss utsträckning hos socialförvaltningens centralt placerade personal, men har inte konkretiserats i handlingsprogram eller utbildningsinsatser om hur den vuxne ska bära sig åt på det enskilda daghemmet. De förbättringsförslag, som exempelvis Adolfsson (1978) framför om mindre barngrupper och mer personal - tror vi är mindre betydelsefulla, jämfört med att pröva ut hur man utnyttjar de resurser man ändå har - och som enligt vår bedömning är goda.

Förutsättningarna för placering av barn med psyko-social förtur

Som framgår av resultatsredovisningen finns inga skillnader mellan de förtursplacerade och de "vanliga barnen" i denna grupp. Vi tycker att ett anmärkningsvärt resultat i våra intervjuer är, att all personal inte känner till vilket barn som förtursplacerats på daghemmet, därför att barnet har speciella behov av stimulans och stöd. Detta särskilt som all intervjuad personal antingen var ordinarie eller långtidsvikarier. I en del fall kan det möjligen vara så att man medvetet ej velat sprida information om att ett visst barn kommit in på grund av förtur. Man kanske anser att en daghemsplacering är tillräcklig åtgärd, och att det skadar om de vuxna känner till barnets förhållande. Eventuella förväntningar på förtursbarnet kan ge negativa utvecklingseffekter. Man frånhänder sig dock i sådana fall möjligheten att göra något extra för detta barn, eftersom man inte vet att det behövs. Detta förhållande kan inte heller gälla för alla våra förtursbarn, snarare får man anta, att man som personal ej skilde ut dessa barn, då de i många fall inte uppvisade annorlunda beteende än övriga barn, och en eventuell information därför också lätt glömdes bort med tiden. Kanske upplevde personalen behoven mer intensivt hos de barn, som de själva uppmärksammat vara i behov av särskilt stöd. I alla grupperna nämnde man nämligen minst ett par barn, som man bedömde ha speciella behov, inklusive eller istället för förtursbarnet.

I vår studie *"12 daghem"* fann vi allmänt, att man hade svårigheter att konkretisera de mål man hade för sin verksamhet och att man inte hade fasta rutiner för utvärdering och uppföljning. Effekterna av denna brist blir extra påtaglig, om man ser till gruppen förtursbarn. Vid placeringen av dessa barn har man ju initialt från centralt håll ett klart mål för barnets vistelse, ett mål man även avser följa upp. Om detta mål ej konkretiseras i vardagsarbetet på daghemmet försvinner ju möjligheterna till utvärdering av eventuellt uppnådda resultat. Man förlorar också möjligheterna till en vidareutveckling av verksamheten.

När man som personal var medveten om barnets problem kände man sig ganska illa rustad för att veta vilka åtgärder man skulle vidta, speciellt då det rörde sig om problem i familjen. De vuxna tyckte sig sakna kunskaper och kände heller inte att de fick tillräcklig handledning i hur de skulle göra. När de vuxna uppmärksammade problemen upplevde de stora och

svåra hinder för att åtgärda dem. Istället spred sig lätt en viss handlingsförlamning, som förhindrade att ens enkla åtgärder vidtogs, som man skulle kunna klara av i daghemsmiljön - exempelvis att stimulera barnet extra språkligt, intellektuellt och socialt. Överlag förefaller det enligt våra intervjuer vara så att man behövde mer utbildning i hur handlingsprogram kan läggas upp och i hur man kan utvärdera det man gjort. Den uppföljning som enligt socialförvaltningens upplysningar skedde tycks inte lämna några spår efter sig i form av planering och/eller utvärdering.

Behöver man då göra något? Räcker det inte att bara placera barnen med särskilda behov på daghem? Ser man till det allmänna mönstret för fördelning av tiden, som det enskilda barnet tillbringar med andra barn, är ensam eller tillsammans med någon vuxen, ter sig fördelningen ganska logisk. Bortsett från tillsysbehovet är ju barn på daghem för att få social kontakt och gemenskap, och för att kunna utvecklas tillsammans med andra barn. Det enskilda barnet med psyko-social förtur är tillsammans med andra barn under omkring hälften av den totala tiden. Att ha tid för sig själv är också viktigt, då man vistas i en ganska intensiv miljö hela dagen - man kan behöva slappna av och ta igen sig. Denna tid upptog ungefär 40 % av tiden för barnen i genomsnitt. Den kortaste tiden ägnades åt kontakt med vuxna - bara ca 10 procent av barnens tid. För "vanliga" barn kanske en intensiv barnkontakt i viss mån kompenserar bristen på vuxenkontakt. Då det gäller förtursbarn, som placerats på grund av psyko-sociala skäl är det dock mer tveksamt, om detta resonemang håller. I dessa fall rör det sig ibland primärt om barnets egna behov. Barnet är kanske försenat helt eller delvis i sin utveckling och behöver därför extra stimulans. Ett vanligt försvar hos barn, som känner att de ej klarar vissa saker lika bra som andra barn är dock *"jaginskränkning"*. Barnen undviker att utsätta sig för situationer, som innebär att de kommer till korta. Detta innebär, att de vuxna måste vara mycket uppmärksamma på barnets beteende, för att de ska kunna "puffa på" barnet att i alla fall pröva och på så sätt öva även det svåra. I andra fall har barnet fått förtur primärt på grund av en trasslig hemsituation, där föräldrarna av olika skäl har svårt att orka med sin vuxenroll i umgänget med barnet. I dessa fall kan barnet behöva få möjlighet till kontakt med goda alternativa vuxenmodeller. Det är tveksamt om de korta stunder de vuxna är i kontakt med ett enskilt barn är tillräckliga, för att de vuxna ska få en uppfattning om vad barnet behöver, och hur det utvecklas. Genom en effektivare organisation av de tidsmässiga

rutiner som finns, skulle man kunna få litet mer tid för dessa barn, som i sin tur skulle kunna ge ledning för vilka åtgärder man bör vidta. Att bara hoppas på miljön i allmänhet, är att underutnyttja de möjligheter som finns, men som man inte alltid ser. Daghemmen fungerade - som vi beskrev i *"12 daghem"* - mycket olika. Alla daghem hade exempelvis inte regelbundet strukturerad verksamhet, och där den förekom berodde det mycket på vilket uppfostringsklimat som rådde på daghemmet, om enskilda barn aktivt medverkade i verksamheten eller ej. Då det gäller den fria leken var barnen på de flesta ställen hänvisade till sina egna uppslag och idéer. Ett barn som i vissa avseenden var försenat i sin utveckling - och därigenom osäker på hur det skulle klara sig i vissa situationer kunde lätt undvika att träna sig genom att sällan försätta sig i sådana situationer. Här behövs en vuxen, som kan stimulera och stödja barnet, för att något ska hända. Med tanke på att de vuxna ansåg fler barn än just förtursbarnen vara i behov av särskilt stöd, synes allmänna åtgärder som stöder de vuxna i att utforma en mer aktiv roll vara än mer motiverad.

Barnens lärdomar

I det fortsatta resonemanget ska vi utifrån rapportens beskrivningar av barnens situation diskutera vilka lärdomar barnen gör på daghemmet.

- Barn umgås mest med andra barn och lär sig leka tillsammans - speciellt med barn i samma ålder och samma kön. Eftersom barnen mest är tillsammans med varandra förekommer inlärning, som ser olika ut i olika grupper, men som kan innebära att större och starkare barn bestämmer och har rätt att dominera yngre och svagare barn (exempelvis genom att hota eller att reta). Man lär sig att bli avvisad och leva med det. De utvecklingsstörda barnen är ofta svaga och utvecklingsmässigt "yngre" än de andra barnen, varför de oftare än andra barn råkar ut för avvisning.

- Barn lär sig klara sig själva och sin egen person i rutingöromål och att lita till vuxnas hjälp, om den egna förmågan sviktar.

- Barn lär sig att vara hänvisade mycket till sig själva och sin egen kraft, då vuxna sällan uppmärksammar barnens sociala behov tillräckligt för att kunna stödja dem i samspelet med andra barn, eller då de behöver hjälp med sysselsättning.

- Barn lär sig att anpassa sig efter vuxnas rutiner, planer och vilja.
- Barn lär sig att vuxna mestadels är accepterande och tillåtande vad gäller önskemål, som ej stör rutiner och den planerade verksamheten.
- Barn lär sig att uppföranderegler (som hur man sitter vid bordet eller hur man använder besticken) betyder mer än samlevnadsregler (som hur man löser konflikter eller hur man tar hand om varandra).

Detta är några av de lärdomar, som barnen gör i det sociala livet på daghemmen. I diskussionen om vad barnen lär sig ska vi lägga tre olika perspektiv på *hur* denna inlärning sker. Dessa tre perspektiv är inlärning genom modeller, inlärning genom förstärkning och inlärning, som tar fasta på barnens anpassning till den totala livssituationen på daghemmet.

Modellinlärning

Ett effektivt inlärningssätt för barnen av sociala mönster är att ta efter modeller. Men vem som helst betraktas inte som modell, utan forskning (se till exempel Bronfenbrenner, 1976) visar att vissa villkor måste vara uppfyllda hos en modell. Modellen behöver vara *attraktiv* för barnet, vara *möjlig att iaktta* och ha *ett kontinuerligt förhållande* till barnet. Barnpsykologisk forskning (Mussen et al 1974) anser det också betydelsefullt, att det finns ett varmt känslomässigt förhållande mellan barnet och den attraktiva modellen för att verklig inlärning ska ske. Ofta utgör föräldrar och äldre syskon inlärningsmodeller, där barnet kan hämta handlingsmönster.

På daghemmet är det inte självklart att alla barn attraheras av de vuxna som finns där och således prövar deras sätt att handla. Alla barn kanske inte heller har ett nära varmt känslomässigt förhållande till de vuxna på daghemmet. Barnen är ju dessutom inte tillsammans med vuxna under särskilt lång tid. Vuxna utgör i dessa fall inte modeller som är värda att ta efter för barnen. I stället kan de någon äldre barnen fylla denna funktion, utgöra modeller för de yngre barnen.

Våra iakttagelser visar också, att det främst är andra äldre barn som utgör modellerna för de yngre barnen, vilket får effekten att yngre barn ser, hör och känner att äldre barn har makten. De äldre bestämmer vad och

hur man ska leka. Detta gäller i positiv mening - alla är med och leker på olika sätt. Men också i negativ mening - en del får inte vara med och leka av olika anledningar. De äldre barnen ställer alltså upp villkoren för de yngre om deras medverkan, de kan avvisa barn och visar mycket tydligt att det gäller att lyda, annars får man ta konsekvenserna av de äldres bedömning. De yngre barnen tar sedan efter dessa modeller och agerar i förhållande till de ännu yngre barnen på likartat sätt. Hierarkin är tydligt iakttagbar.

Eftersom modellinlärning är ett effektivt inlärningssätt är det betydelsefullt att man får modeller, som agerar på ett socialt önskvärt sätt, det vill säga tar hänsyn till andra, tar ansvar för andra, ser till att andra får vara med etcetera. Här har vuxna en given aktiv roll att hjälpa modellerna, de äldre barnen, att bli socialt önskvärda modeller. Ett sätt kan vara att försätta de äldre barnen i bestämda fostransroller, att låta dem ta hand om och ansvara för de yngre barnen eller de utvecklingsstörda barnen i olika situationer, till exempel när de spelar spel, i kuddlekar, när de pusslar, vid matbordet och i tamburen. Då blir de inte bara nyttiga modeller, utan lär sig också själva att umgås med yngre barn genom att anpassa sig i denna livssituation.

Förstärkningsinlärning

Ett annat sätt att lära barn fungera i sociala sammanhang är att förstärka de beteenden, som vuxna vill ska vara de rådande. Förstärkning kan ske med hjälp av olika medel av både positiv och negativ art. Antingen belönar man de beteenden som är önskvärda och syftet är att dessa ska befästas, eller också negligerar man de beteenden, som är oönskade för att få slut på dem. Ett ännu starkare medel att få slut på oönskade beteenden är med hjälp av bestraffning. Avgörande för denna inlärning är att det sociala beteende man vill ska gälla, och de normer man vill ska råda måste belönas konsekvent. De beteenden och normer man inte vill ska gälla, måste på motsvararande sätt "bestraffas".

Våra iakttagelser visar att den förstärkningsmetod som daghemmen oftast använder är negligering från de vuxna eller milda "bestraffningar", det vill säga tillsägelser från de vuxna. De vuxna förmedlar gång på gång de normer, som är önskvärda genom att säga till, när barnen uppträder felaktigt exempelvis "spring inte här", "sitt still när jag läser", "gå inte

ifrån förrän alla har ätit färdigt". Men man glömmer lätt att belöna de önskvärda beteenden, som en del barn har. Det bör också påpekas att det framförallt är uppförandenormer, som lärs ut och i betydligt mindre grad samlevnadsnormer.

Negligering från de vuxna förekommer, när barn exempelvis ger förslag på aktiviteter i samlingar eller läsgrupper. De vuxna "hör inte" vad barnen säger. När det däremot gäller lärdomen att klara sig själv, vid exempelvis tandborstning, av- och påklädning och att äta själv, sker det ofta genom att vuxna uppmuntrar och belönar barnens beteende, "du kan knäppa själv", "va´duktigt att du skar köttet själv", och denna självständighet klarar barnen utmärkt.

Förstärkningsinlärning är inte en metod som ensam kan göra sig gällande vid inlärning av komplexa sociala beteenden. Man måste nog se den som en ingrediens i exempelvis modellinlärning eller anpassning till livssituationen. Det är viktigt att framhålla betydelsen av att det är vuxnas belöning av beteenden som är effektiv, till exempel i rutinsituationerna ovan beskrivna. De negligeringar och "bestraffningar", som används verkar inte ha eftersträvad effekt, eftersom vuxna gång på gång måste ge barnen likartade tillsägelser, när det gäller deras uppträdande. Det förefaller som om den utnyttjade förstärkningsmetoden blivit "utsliten" och mer utgör ett inslag i vardagsmiljön utan någon uppfostrande kraft.

Anpassning till rådande livssituation

Inom socialpsykologisk forskning är man (t ex Porter et. al. 1975) överens om att människor anpassar sig till den livssituation, som man av ett eller annat skäl hamnar i, till exempel vuxna som byter arbetsplats, barn som flyttar och byter skola. Man lär sig mer eller mindre friktionsfritt att leva i sin omgivning och anpassar sig till krav och förväntningar som finns där.

Våra iakttagelser visar ett socialt mönster mellan vuxna och barn som huvudsakligen består av att barnen intar en underordnad roll och lär sig att anpassa sig till de vuxnas livssituation på daghemmet. Vuxna har sina rutiner och planeringar. När man har raster är exempelvis barnens roll att vänta med utevistelse tills vuxna är färdiga. När man har samlingar kan dessa

fullföljas enligt de vuxnas planer, utan att man lyssnar på barnens förslag och ideer. Det är de vuxnas behov, villkor och ordning som gäller. Det bör påpekas att en viss skillnad finns på olika daghem i detta umgängesmönster mellan barn och vuxna. På de daghem, som har ett framtidsinriktat uppfostringsklimat, förekommer oftare att man är lyhörd för barnen, lyssnar och anpassar verksamheten till deras behov.

Det sociala mönster som råder mellan barnen varierar, vi nämnde tidigare att de äldre barnen utgör modeller för de yngre. Ett annat mönster är att många barns livssituation i daghemmet består av att de lärt sig att vara hänvisade till sig själva, ingen vill leka med dem. De har anpassat sig till en barnroll, som består av att sitta bredvid och titta på eller att pyssla med egna saker. De har också lärt sig, att de inte får hjälp av vuxna att komma in i grupper, som leker tillsammans. Denna lärdom är starkt accentuerad, när det gäller de utvecklingsstörda barnen. Andra barns livssituation innebär att de har lekkamrater och alltid har någon att vara tillsammans med på daghemmet. De behöver inte heller någon vuxenhjälp, för att klara av sin sociala roll.

Denna form av inlärning kan för en del av daghemsbarnen innebära smärtsamma upplevelser under ett utprövande av sin sociala roll medan andra går igenom denna process utan några påfrestningar. För att se till att denna lärdomsprocess blir mindre smärtsam, och att lärdomen blir positiv, det vill säga att alla kan vara tillsammans med varandra, kan vuxna bidra genom att arrangera livssituationer för barnen. Ett sätt att få fungerande grupper är att alla får pröva att utföra saker tillsammans, och diskutera om hur det känns att leka och vara tillsammans med olika barn. Får de möjlighet att många gånger bearbeta detta i mindre grupper med olika sammansättningar blir det så småningom en självklarhet, att alla kan vara med.

Redan idag förekommer på många daghem att barnen får axla olika ansvarsroller, som till exempel att duka, städa eller vattna blommor. Detta är ett utmärkt prov på arrangerade livssituationer, som barnen kan dra lärdom av. Men det är inte tillräckligt för att inlärning ska ske, att barnen bara tilldelas en roll, utan det är också betydelsefullt att vuxna ser till, att uppgifterna verkligen utförs. Dessutom är det viktigt för att lärdomen ska befästas, att barnen görs medvetna om innebörden av deras rollåtagande, genom att de själva får formulera och uttrycka vad de lärt sig.

Genom att organisera barnverksamheten så att barnen får pröva flera olika mer fasta roller, till exempel ta ansvar för utvecklingsstörda barn eller ta hand om yngre barn, ökar deras insikt i det sociala samspel, som alla är en del av.

Slutord

I korthet har vi funnit att barn med psyko-sociala förtursskäl behandlas som "vanliga" barn. Vi har också funnit, att de utvecklingsstörda barnen befinner sig i en miljö där den sociala integrationen långt ifrån är uppnådd. I denna utvecklingsmiljö får dock de utvecklingsstörda barnen se vanliga barn i full verksamhet.

Vi har diskuterat några olika förslag till hur tillvaron skulle kunna förändras både för "vanliga" barn och utvecklingsstörda barn. Bland våra förslag vill vi till sist särskilt framhålla vikten av att varje enskilt daghem formulerar konkreta målsättningar för verksamheten med de enskilda förtursbarnen. Det är dessutom av stor vikt att dessa konkreta målsättningar kontinuerligt utvärderas. Vi föreslår också att vuxna aktivt hjälper till att få olika grupper av barn att samspela på ett ordnat sätt. De vuxna kan därvid aktivt tilldela äldre och starkare barn ansvarsroller i förhållande till yngre och svagare barn. Speciellt är det viktigt att sådana ansvarsroller utformas i förhållande till de utvecklingsstörda barnen. För att dessa förändringsförslag ska kunna realiseras är det nödvändigt att personalen får en sådan fortbildning som belyser förtursbarnens behov, innehåller konkretisering av pedagogiska metoder för underlättande av integration samt metoder för utvärdering.

REFERENSER

Adolfsson, I. *"Tut, tut säger Anna ... ambulans heter det ju". Ett förståndshandikappat barn i barnstugan.* Projektet Mental Retardation, Uppsala 1978.

Bricker, W., Bricker, D. *The infant, toddler and preschool research and intervention project.* Ur Tjossem, T. (ed) Intervention strategies for high risk infants and young children, Baltimore, Maryland: University Park Press, 1976, pp. 545-572.

Bronfenbrenner, U. *Två barndomsvärldar. Sovjetunionen och USA.* Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1976, 6:e upplagan.

Brown, C., Peters, D. *A naturalistic study of the conditions and characteristics prompting social integration of handicapped children in early childhood education classrooms.* 1979. Microfilm.

Carter, B. *Mainstreaming, the effects on social interaction among preschoolers.* 1977. Microfilm.

Cavallaro, S. Porter, R. *Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom.* American Journal of Mental Deficiency 1980, 84, 4, pp. 357-366.

Dunlop, K., Stoneman, Z, Cantrell, M. *Social interaction of exceptional and other children in a mainstreamed preschool classroom.* Exceptional Children 1980, 47, 2, pp. 132-141.

Dyson, L., Kubo, R. *Attitudes of preschool teachers toward the integration of handicapped children.* April, 1980. Microfilm.

Edwards, E., Montemurro, T. *The behavior of preschool handicapped children and their interaction with model children.* April 1979. Microfilm.

Ekholm, B., Ekholm M., Hedin, A. *Daghemsklimat. Bakgrund, syfte och mätinstrument.* Pedagogiska institutionens rapportserie nr 79. Universitetet i Linköping: september 1982.

Ekholm, B., Ekholm, M., Hedin, A. *Nuinriktat eller framtidsinriktat uppfostringsklimat.* Klimatprojektet Arbetsrapport 4. Pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping: januari 1983.

Ekholm, B., Hedin, A. *12 Daghem. Beskrivning av uppfostringsklimat och sociala relationer.* Klimatprojektet Arbetsrapport 5. Pedagogiska institutionens arbetsrapportserie nr 1. Universitetet i Linköping: januari 1984.

Ericsson, U-C. *Integrering av fyra utvecklingsstörda i en syskongrupp. Rapport från ett daghem vt. 1976.* Psykologexamensarbete. Pedagogiska institutionen, Göteborgs Universitet 1977.

Gordon, R., Schwarts, R. *Pilot study of the efficacy of mainstreaming-integration.* New York University. April 1980. Microfilm.

Gresham, FM. *Social skills training with handicapped children: A review.* Review of Educational Research, 1981, 51, 1, pp. 139-176.

Grunewald, K. *Psykiskt utvecklingsstörda, barn- ungdomar- vuxna.* Stockholm, 1973.

Guralnick, M. *Early classroom - based intervention and the role of organizational structure.* Exceptional Children, 1975, 42, pp. 25-31.

Guralnick, M. *Social interactions among preschool children.* Exceptional Children, 1980, 46, pp. 248-253.

Guralnick, M. *Programmatic factors affecting child-child social interactions in mainstreamed preschool programs.* Exceptional Children Quarterly. Peer relations of Exceptional Children and youth, 1981,1,4, pp. 71-92.

Guralnick, M. *Mainstreaming young handicapped children: A public policy and ecological systems analysis.* Ur Spodek, B. (editor). Handbook of research in early childhood education. USA: Free Press, 1982.

Hill, A, Rabe,T. *Integration i förskolan. En utvärdering av utvecklingsstörda förskolebarns situation i den kommunala förskolan. Del 2. Teoretiska utgångspunkter och metodbeskrivning.* Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs Universitet, 1983.

Hill, A, Rabe, T. *Integration i förskolan. En utvärdering av utvecklingsstörda förskolebarns situation i den kommunala förskolan. Del 3. Personalens uppfattning om och erfarenheter av integrering.* Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs Universitet, 1983.

Hollenbeck, A. *Problems of reliability in observational research.* Ur Sackett, G. (editor) Observing behavior, Vol II. 1978, pp. 79-98.

Kaplan-Sanoff, M. *The issue of mainstreaming. Its efficacy in the preschool.* November 1979. Microfilm.

Karnes, M., Lee, R. *Mainstreaming in the preschool. A review of research.* Ur Katz, L. (editor): Current topics in early childhood education, Vol 2, Norwood: Ablex Publishing Company, 1979, pp. 21-41.

Kebbon, L, Sonnander, K. *Nordisk forskning om mental retardation 1974-1979. En bibliografi.* Projektet Mental Retardation. Uppsala, 1982.

Larrivee, B., Cook, L. *Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude.* The Journal of Special Education 1979, 13, 3, pp. 315-324.

Lewis, E., Fraser, K *Avoiding classroom tokenism.* The Exceptional Parent 1979, 9,4,pp. 7-9.

Lindh-Munter, A. *Förtur till barnomsorgen 1. En undersökning av barn som fått förtur till förskoleverksamheten i Uppsala kommun åren 1978 och 1980.* Pedagogiska institutionen, Uppsala 1982.

McDaniels, G. *Successful programs for young handicapped children.* Educational Horizons. 1977, 56, pp. 26-33.

Mussen, PH, Conger, FF., Kagan, JJ., Kagan, J. *Child Development and Personality.* New York: Harper and Row, 1974.

O'Connor, M. *The nursery school environment.* Developmental Psychology. 1975, 11, pp. 556-561.

Olofsson Forsell, E., Tärneberg, M. *Utvecklingsstörda barn i vanliga förskolegrupper.* Nordisk tidskriftsserie för specialpedagogik nr 52. 1974.

Peterson, N., Haralick, J. *Integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: an analysis of play behavior and social interaction.* Ur Education and training of the mentally retarded 1977,3,11, pp. 235-245.

Porter, L., Lawler, E., Hackman, J. *Behavior in Organizations.* New York: Mc Graw-Hill, 1978.

Prescott, E. et al. *The day care environmental inventory assessment of an ecological child rearing environment.* Pacific Oaks College, Pasadena: November 1972. Microfilm.

Raver, S. *Preschool integration: experiences from the classroom.* Teaching Exceptional Children. 1979, 12, 1, pp. 22-26.

Rubin, K., Perler, D. *The relationship of childrens play to social-cognitive growth and development.* Ur Foot, H., Chapman, A., Smith, J. (editors) Friendship and social relations in children. Great Britain: John Wiley and Sons,1980.

Schaefer, E. *A circumplex model for maternal behavior.* Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959, 59, pp. 226-235.

Schants, C. *The development of social cognition.* Ur Hetherington, E., Hagen, J., Kron, R., Stein, A. (editors). Review of child development research vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

SFS 1980, 620. *Socialtjänstlag. (Sol).*

Shores, R., Hester, P., Strain, P. *The effects of amount and type of teacher-child interaction on child-child interaction during free-play.* Psychology in the schools, 1976, 13, pp. 171-175.

Sinson, J., Wetherick, N. *The behavior of children with Downs syndrome in normal playgroups,* J. Ment. Defic. Res. 1981, 25, pp. 113-120.

SOU 1980:34. *Handikappad - Integrerad - Normaliserad - Utvärderad.* Delbetänkande från Integrationsutredningen. Stockholm 1980.

SPSS. *Statistical package for the Social Sciences. Users Manual.* New York: Mc Graw Hill, 1975.

Strachal, G. (redaktör). *Man kan om man får, forskning-handikapp-samhälle.* Stockholm 1981.

Stukat, K-G., (redaktör). *Integration Forskning-Utvecklingsarbete-Praktik.* En symposierapport. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs Universitet. 1982.

Timonen, I. *Integrering av utvecklingsstörda barn i förskola: Information och kontakt.* Projektet Mental retardation. CD-1 uppsats. Institutionen för tillämpad psykologi, Uppsala, 1979.

Turnbull, A., Blacher-Dixon, J. *Preschool mainstreaming: An empirical and Conceptual Review.* Ur Strain, P., och Kerr, M. (editors) Mainstreaming of children in schools. Educ. Psychol. Series, New York: Academic Press, 1981, pp. 71-100.

Weikart; D. *Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education.* Ur Stanley, JC (editor). Preschool programs for the disadvantaged: Five experimental approaches to early childhood educati Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1972.

Zigler, E., Moenchow, S. *Mainstreaming. The proof is in the implementation,* American Psychologist 1979, pp. 993-996.

Bilaga 1 a

KODNINGSSYSTEMET

Nedan beskrivs strukturen för kodningen under respektive huvudrubrik. Observationsformuläret och kodningsförkortningarna återfinns i bilaga 1 b och 1 c.

Situationsbeskrivande variabler

A Lokaler

Här har kodningen gjorts utifrån:

1. Rumsstorlek (litet respektive stort rum)
2. Funktion (snickarrum, vattenleksrum, tambur, rum för grovmotorisk lek - typ, lekhall)

Utomhusaktiviteter har samlats under en gemensam kod.

B Tidsperiod

Här har tiominutersperioderna numrerats för varje dag i löpande följd från klockan 8.30 - 15.10 (bilaga 2).

C Barngruppen

Huvudändamålet har här varit att få en bild av vilka huvudsakliga grupperingar som förekommit.

Utgångspunkten är om barnen varit i grupp om fler eller färre än tre barn. Har flera smågrupper förekommit (exempelvis vid utomhuslek eller fri lek) har detta också kodats liksom om *alla* barn på en avdelning eller på hela daghemmet samlats (exempelvis morgonsamling).

D Vuxenantal

För varje observation har antalet närvarande vuxna räknats.

E Barnens aktiviteter

Barnens aktiviteter har uppdelats i tre huvudområden:

1. *Rutin*aktiviteter. Hit räknas måltider, på- och avklädning, tandborstning, deltagande i daghemmets skötsel exempelvis genom städning

2. *Styrd* verksamhet. Hit räknas alla typer av samlingar samt läsgrupper

3. *Fri lek.* Hit räknas följande aktiviteter:

- Skapande aktiviteter, exempelvis barn som bygger lego, målar, ritar, bakar sandkakor
- Rollek, exempelvis barn som leker fantasilekar med tilldelade roller som affär eller taxi
- Lek, exempelvis barn som leker något med förutbestämda regler av typ kurragömma, under hökens vingar, Bro, bro breja, fotboll
- Motorisk aktivitet, exempelvis barn som hoppar i kuddar, åker kana, klättrar i träd, cyklar
- Spel, barn som spelar färgspel, Lotto, Uno

Utöver dessa aktiviteter har också kodats om:

- Barn väntat, exempelvis barn som kallats till samling och får vänta över fem minuter på att samlingen ska börja
- Sprungit eller gått omkring mållöst
- Om barnen suttit och lyssnat på band eller grammofonskiva

Vid de tillfällen barnen sysselsatt sig lika länge med två aktiviteter eller hälften av barnen sysslat med en aktivitet medan den andra hälften sysslat med något annat har kombinationskodning skett.

Bedömningsvariabler

1 De vuxnas aktivitetsgrad

Här har en bedömning gjorts om de vuxna under perioden:

1. varit aktiva - det vill säga interagerat på något sätt med barnen, exempelvis spelat spel, pratat med dem, hjälpt dem, grälat på dem

2. varit passiva - det vill säga mest stått eller suttit bredvid utan att på något sätt delta i barnens aktiviteter

Då flera vuxna samtidigt varit närvarande har olika kombinationer av 1 och 2 kodats. En vanlig kombination är exempelvis vid samlingar att en vuxen är aktiv medan två - tre andra vuxna sitter passiva utan att medverka i aktiviteten.

2 Samverkan

Under denna rubrik har olika typer av samverkande beteenden sammanförts, det vill säga beteenden som bidragit till en positiv stämning och underlättat den sociala kontakten mellan barnen eller mellan barn och vuxna.

Nedanstående exemplifieringar belyser vilka beteenden som räknats in.

Exempel gällande *vuxna:*	Exempel gällande *barn:*
1. Den vuxne *hjälper* barnet *praktiskt* på med stövlarna, hjälper barnet att klippa ut en svår figur, hjälper barnet att dela köttet.	Ett äldre barn hjälper ett yngre att knäppa mössan, ta ner färger från en hylla, flera barn *hjälps åt* att bära kuddar, ett barn skjuter på en tung cykel.
2. Den vuxne uppmuntrar barnet och säger *"Det var duktigt av dig"* eller *ger stöd: "Det där klarar du säkert, gör så här"*, om du håller i smörgåsen kan du lättare breda.	Barn som säger *berömmande* till annat barn *"Va, fint du ritar"* eller *ger råd "Om du klättrar så här så kommer du säkert upp"*.
3. Den vuxne *underhandlar* med barnen vad man ska ta på sig när det är blött ute eller *diskuterar* hur man ska skära mandeln till tårtan eller *samråder* vad man ska ta med sig för matsäck på utflykten.	Barnen diskuterar med varandra hur man ska bygga sina kojor eller *resonerar sig fram till* hur man bär sig åt för att få rosa färg när man inte har någon färdigblandad.

4. Den vuxne *leker* kurragömma med barnen eller man bygger tillsammans ett sandslott eller man *spelar* landhockey ihop.

Barnen leker affär och *alla medverkar* utifrån sina bestämda roller, man spelar landhockey i olika lag, man samarbetar med att bygga upp en stor koja av kuddar och madrasser.

Som framgår av exemplen utesluter underkategorierna ej varandra utan de kan ibland förekomma samtidigt, exempelvis barnen leker affär och diskuterar först med varandra om hur det ska gå till, därefter hjälper man varandra att bära saker som ska användas och uppmuntrar varandra samtidigt med *"Va, stark du är"* och så småningom leker man ihop i sin affär.

Å andra sidan kan det vissa perioder bara förekomma en kategori, exempelvis man diskuterar, vad man ska göra men man kommer inte igång att leka, eller man håller på med varsin teckning men hjälper varandra med penslar, färger och goda råd.

3 Andra delen av denna grupp av observerade beteenden är sådana som utgör *hinder för* att *samverkan* utvecklas, (det vill säga beteenden som inte uttrycker samverkan).

Dessa beteenden kan man behandla som två olika typer, dels sådana som aktivt förstör samverkan, exempelvis slagsmål, att man grälar, att man inte vill vara med, dels sådana som är passiva och inte bidrar till samverkan överhuvudtaget , exempelvis stå och titta på eller arbeta enskilt med saker. De beteenden som aktivt förstör samverkan av typen konflikter (både muntliga och kroppsliga) kan naturligtvis sett på sikt leda till positiva samverkansbeteenden, men momentant har vi betraktat dessa som hinder för samverkan. Nedan följer exemplifieringar som förtydligar dessa beteenden.

Exempel gällande *vuxna:*

1. En vuxen *grälar* på en barngrupp som inte lyssnar på vad de ska göra, utan småtjafsar hela tiden.

2. En vuxen *lyfter ut* barn som smitit undan för att tala med honom eller *släpar* barn till samlingen.

Exempel gällande *barn:*

Två flickor *retar* en tredje för att hon inte kan slå kullerbytta, eller två pojkar som jagar ett barn och *skräms "Akta dig så jag inte nyper dig."*

Två pojkar *slåss* med bräder, en flicka *tar* saxen *från* en annan och springer, två pojkar *sitter på* liten flicka och slår henne.

3. En vuxen säger: *"Nu hinner jag inte hjälpa dig, för jag ska dricka kaffe". "Nej, du får inte ta fram papper nu".*	*"Jag vill inte, det är inget roligt att sy. "Du får inte vara med oss".*
4.	Fyra barn *sitter bredvid* varann och gör var sin teckning. Tre barn *leker var sin lek* vid tågbanan.
5. Två vuxna sitter och *tittar* intresserat *på* i en samling, medan en tredje pratar om *"haren"*.	En pojke sitter och *tittar på* när några barn spelar fotboll. Barnen tittar intresserat på när vuxen visar bildband.

Inte heller här utesluter underkategorierna varandra utan flera koder kan samtidigt förekomma.

4 Självständighet

Nästa grupp av observerade beteenden gäller barnens självständighet och de vuxnas sätt att leda verksamheten genom sin initiativförmåga och genom att hävda sina åsikter och idéer. Ibland kan ledningen uttryckas så ofta och reglerande att den övergår i ett tjatande på barnen. Exemplifieringar på dessa beteenden finns nedan.

Exempel gällande *vuxna:*	Exempel gällande *barn:*
1. Vuxna tar *muntliga initiativ, "Ni kan komma hit så ska vi läsa en bok nu". "Vill au måla, sy, rita, väva eller lyssna på band?"*	*"Fröken, kom och sätt på ett sagoband"* ber några barn. Under samling *ger* barnen *förslag* på olika roller de kan vara i en teaterpjäs.
2. Fröken *hämtar* riktig lera och lägger på bordet. Den vuxne *hämtar* ett barn i ett annat rum för att samlingen ska starta.	Ett barn börjar duka, *utan att någon bett om det.* En flicka *hämtar* en kompis för att de ska kunna leka mamma-barn.
3. Fröken *är med* och spelar ett spel, *när barnen bett om det.*	Flera barn plockar ordning i kuddrummet*. En pojke klär på sig *när vuxen sagt till* att de ska gå ut.

* *På en vuxens uppmaning*

4. De vuxna *framför sina åsikter. "Jag tycker inte om när du klänger på mig". "Vi anser att ni ska ha galonbyxor idag när det är så kladdigt ute.*

Barnen framför sina åsikter. *"Jag vill göra mjölken till affären". "Vi kan sjunga en egen sång". "Du bestämmer inte det".*

5. När vuxna *tjatar* på barnen. De säger exempelvis gång på gång att barnen ska vara tysta, att de ska sitta på sin stjärt.

6. När vuxna *ger barnen mer hjälp än de behöver*, exempelvis hjälper sexåringar att dra upp dragkedjan fast de kan själva.

5 Andra delen av denna grupp gäller barnens osjälvständighet och de vuxnas *brist på egenaktivitet.*

Exempel gällande *vuxna:*

1. Ett par vuxna står ute bredvid en barngrupp som leker och *tittar förstrött* på barnen.

2.

Exempel gällande *barn:*

Ett barn som *sitter bredvid* och *tittar frånvarande* medan andra barn sitter och väver.

Barn[illegible]*ltar eller medverkar* i samli[illegible]n *genom att lydigt svara* på de vuxnas frågor *eller sjunger med* i morgonsången *utan eget engagemang eller initiativ.*

6 Normer

Under observationsperioderna har vi registrerat om vuxna eller barn muntligt förmedlat några normer. Vi har skilt på normer som innehåller samlevnadsregler, och normer som mer rör uppförandet i allmänhet eller på det en kilda daghemmet. Exempel på samlevnadsnormer är: *"Vi slår inte varandra", "Man får inte ta saker från andra", "Vi har klisterburken tillsammans", "Hon blir ledsen när du säger så".* Exempel på uppförandenormer är: *"Sitt med hela stjärten på stolen", "Smaka lite på maten", "Vänta till det blir din tur", "Gå inte ut i lekhallen förrän klockan 13".*

7 *Inflytandet över verksamheten*

Varje tiominutersperiod har en bedömning gjorts om vem, barnen eller de vuxna, som haft störst inflytande över det som inträffat (exempelvis vad man gjort, vilka som gjort vad, när man gjorde det). Bedömningen har skett i tre olika kategorier:

1. De vuxna har haft störst inflytande
2. Barnen har haft störst inflytande
3. Barn och vuxna har delat på inflytandet

Bilaga 1 b

KODSCHEMA

A Lokaler

Grovlek
Allrum
Litet rum
Tambur
Utomhus
Snickarrum/vattenlek
"Överallt"
Annat

B Tidsperiod

Numrering från 1-24 (se bilaga 1 c)

C Barngruppen

SG = 4-10 barn
LG = 1-3 barn
FLG = Flera smågrupper
FLG + SG = En stor grupp samt flera smågrupper
Alla = Över tio barn eller en hel avdelning
(Ensam = Ensamt barn vid observation av enskilda barn)

D Vuxenantal

Exakt antal

E Barnens aktiviteter

V = Barnen väntar på att en vuxenordnad aktivitet ska börja
Sa = Samling
Sk = Skapande verksamhet (exempelvis målning, lego, bygglek, sandlek)
Int = Intellektuell aktivitet (exempelvis räknar, skriver, övar läsning)
K = Konsumerande aktivitet (exempelvis lyssna på band, grammofon, se TV)

Va = Vardagssysslor (exempelvis av- och påklädning, lunch, mellanmål, tandborstning)

Må = Mållös verksamhet (barnen gör ingenting, vandrar bara mållöst omkring)

Mo = Motorisk aktivitet (exempelvis gymnastik, cykling, klättrar)

Lek = Lek med regler (exempelvis kurragömma, Bro, bro breja, gömma nyckel, fotboll)

Fin = Finmotorisk aktivitet (exempelvis klippa, klistra, sy, väva, lägga pärlplattor)

Ro = Rollek (exempelvis fantasilekar med tilldelade roller)

S = Spel (exempelvis färgspel, UNO)

L = Läsning (en vuxen läser för barnen)

Del = Deltagande i daghemmets skötsel (exempelvis blomvattning, städning)

1. Vuxenaktivitet

AN = Aktivt närvarande vuxna (leker och arbetar med barnen)

PN = Passivt närvarande vuxna (står och tittar, går ut och in)

2. Samverkan

HJ = Hjälper varandra genom konkreta handlingar (exempelvis drar upp blixtlås, lägger för mat, skjuter på en cykel)

hj = Hjälper varandra muntligt
"Uppmuntrar", ger stöd och råd,
"Va' duktig du är",
"Håll i snöret ska du se att det går".

S = Samaktivitet eller arbetar tillsammans
(både pratar och handlar)
Exempelvis leker affär, klipper påsktuppar
Gemensamt mål ömsesidigt beroende av varandra.

Ud = Underhandlande diskussion

Diskuterar vad som ska göras,
hur något ska göras eller någon ber att få vara med.

Sp = Småprat

Vv + någon annan kod = vuxna talar dels med varandra dels samverkar de med barnen.

3. Icke-samverkan

MK = Muntlig konflikt
retas, skäller

HK = Handgriplig konflikt
Förstör för andra, slåss, tar saker
(Vuxna = lyfter bort barn, tar i armen, tar bort saker)

AV = Avvisande
(Muntligt eller genom konkreta handlingar)
"Vägrar göra något som någon annan vill, blir sur, motvillig, tjurar, äh, det känner jag inte för , har ingen lust"
Vuxna: Neej, inte nu, hinner inte före klockan tre;
Nej, jag måste göra detta först, nej, det får ni inte

P = Parallell aktivitet

Barn som har samma aktivitet bredvid varandra, men ej gemens: . aktivitet

Vuxna sysslar med samma saker utan kommunikation (inget samarbete om dessa saker)

ÅS = Åskådande

Står bredvid, men tittar *intresserat* på
(skiljer sig från passivt bredvid-t ctande)
Exempelvis: matlagning, fotbollssp_l, snickerier

VV = *Vuxna* pratar enbart med varandra

VB = *Vuxna* ger instruktioner eller tillsägelser till ett barn (utan dialog)

VSG = *Vuxna* vänder sig till en stor grupp barn med instruktioner eller tillsägelser (utan dialog)

VLG = *Vuxna* vänder sig till en liten grupp ırn med instruktioner eller tillsägelser (utan dialog)

4 Självständighet

IM = Tar initiativ muntligt
Ger förslag på olika saker

IH = Tar initiativ genom konkreta handlingar
Hämtar något, någon, tar med någon
Gör saker utan uppmaning

U = Utför handling själv

Knyter skor, dukar, bär stolar, plockar undan efter sig, städar
Gör saker på uppmaning

Å = Muntligt hävda åsikt

Säga vad man tycker, opponera sig

Tj = De vuxna tjatar på barnen -
säger till upprepade gånger

5 Icke-självständighet

Tj = Barnen frågar om lov oci. hjälp om minsta sak (tjatar)

Får jag?
Ska jag göra så?
Hjälp mig

Da = Ett barn får hjälp att utföra handling som det egentligen
skulle kunna klara själv
exempelvis dra upp blixtlås, vattna blommor

Ps = Passivt bredvidvarande

Underordnar sig vuxen eller barns förslag och idéer,
gör som dom säger utan egna tillägg, tittar på, lydig,
"flyter omkring"

Me = Medverkar i av vuxen vidnad aktivitet

6 Normer

SN = Samlevnadsnormer (allmänna regler om att inte slåss,
svära, stjäla etc)

DN = Allmänna uppförandenormer (exempelvis inte äta med öppen mun,
sitta stilla under samlingen, smaka på all mat)

7 Inflytande över verksamheten

V = Vuxen har mest inflytande

B = Barn har mest inflytande

VB = Barn och vuxna har ett gemensamt inflytande

Bilaga 1 c

LOKAL: Period: Antal vuxna/aktivitetsgrad

Antal barn: Huvudsaklig barnaktivitet

Vuxna	Barn
Samverkan	
Icke-samverkan	
Självständighet	
Icke-självständighet	
Normer	
	Inflytande
Övriga kommentarer	

ERIC Full Text Provided by ERIC

Bilaga 2

SCHEMA FÖR LOKALER

Dag: Lokal:

Period	1	8.30 - 8.40
	2	8.45 - 8.55
	3	9.00 - 9.10
	4	9.15 - 9.25
	5	9.30 - 9.40
	6	9.45 - 9.55
	7	10.00 - 10.10
	8	10.15 - 10.25
	9	10.30 - 10.40
	10	10.45 - 10.55
	11	11.00 - 11.10
	12	11.15 - 11.25
	13	11.30 - 11.40
	14	11.45 - 11.55
	15	12.00 - 12.10
	16	12.15 - 12.25
	17	12.30 - 12.40
	18	12.45 - 12.55
	19	13.00 - 13.10
	20	13.15 - 13.25
	21	13.30 - 13.40
	22	13.45 - 13.55
	23	14.00 - 14.10
	24	14.15 - 14.25
	25	14.30 - 14.40
	26	14.45 - 14.55
	27	15.00 - 15.10

ERIC Full Text Provided by ERIC

PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
DEPARTMENT OF EDUCATION
Bodil Ekholm
Anna Hedin

1982-10-25

Till föräldrarna på

..... daghem

Vi är två forskare på pedagogiska institutionen, Universitetet i Linköping, som är intresserade av daghemsverksamhet. I Linköpings kommun håller vi för närvarande på med ett forskningsarbete som finansieras av Rädda Barnen och Delegationen för social forskning.

Utbyggnaden av daghem har skett mycket snabbt de sista 10 åren - 1974 fanns till exempel i Linköping 24 stycken daghem och 1982 över 100 stycken! Under denna tid har daghemsverksamheten genomgått en snabb utveckling och förändring såväl genom nya byggnader som fortbildning av personalen och olika ålderssammansättningar bland barnen.

Syftet med vår forskning är att beskriva hur vardagen ter sig på 12 olika daghem. Beskrivningarna kan till exempel användas vid diskussioner om hur daghemsarbetet kan läggas upp. Det daghem där Ditt barn finns är ett av dessa tolv.

Under tiden kommer vi dagligen att besöka syskonavdelningarna. Förutom att iaktta vad som händer kommer vi att prata med de större barnen (4 - 7 år) om vad de tycker om dagis samt intervjua personalen om deras arbetssituation.

Vi använder inga namnuppgifter så Ditt barn är givetvis anonymt i vårt forskningsarbete.

Har Du frågor eller undringar vänd Dig direkt till någon av oss.

Anna Hedin tel arb 11 17 00/2154 hem 15 43 63

Bodil Ekholm tel arb 11 17 00/2153 hem 15 35 32

Hälsningar

Anna Hedin Bodil Ekholm

ERIC
Full Text Provided by ERIC

Inställning till integrering

Bilaga 4.

Ta ställning till varje påstående för sig och markera Din uppfattning med ett kryss på varje rad.

	Instämmer absolut	Instämmer	Tveksam	Instämmer inte	Instämmer absolut inte
1) Vid integrering krävs så stora förändringar av daghemsmiljön att det blir bättre för barnets utveckling om det får vara i särskilt anpassade grupper	☐	☐	☐	☐	☐
2) Integrering utvecklar barns förståelse för människors olika villkor	☐	☐	☐	☐	☐
3) För att kunna klara av barn med särskilda behov behöver man vidareutbildning	☐	☐	☐	☐	☐
4) Det händer lätt att ett barn med särskilda behov blir socialt isolerat i kamratgruppen	☐	☐	☐	☐	☐

ERIC Full Text Provided by ERIC

Tidigare utgivna rapporter i serien

50. Ekholm, M. ETT FORSKNINGSPROJEKTS INFLYTANDE PÅ ETT UTBILDNINGSPROGRAM, En subjektiv betraktelse. INOVA-projektet. Delrapport nr 2. Oktober 1979.

51. Hultman, G. & Carlsson, G. UTBILDNING FÖR SKOLLEDARE FÖRE SKOLLEDAR-UTBILDNINGEN. USU-projektet nr 4. Januari 1980.

52. Eriksson, K.H. & Guttormsen, E. SKOLAN OCH SLÖJDEN. LÄRARE OM SLÖJDEN I GRUNDSKOLAN. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 7. Januari 1980.

53. Eriksson, K.H., Guttormsen, E., Lundberg, T. & Malmberg, K. SKOLAN OCH SLÖJDEN: SLUTRAPPORT. Projektet Laborativ slöjd. Rapport nr 8. Januari 1980.

54. Hultman, C. KAN SKOLAN FÖRÄNDRAS? Skolan ur ett organisationsteoretiskt perspektiv och dess förutsättningar för förändring. Synpunkter inför en utvärdering av skolledarutbildningen och personallagsutbildningen. ESU-projektet: Effekter av Skolledarutbildningen. Delrapport nr 1. Januari 1980.

55. Dubell, F. MOBILIZATION OF HUMAN RESOURCES FOR DEVELOPMENT. The Portugal-project. Document No. VII. Januari 1980.

56. Borgbrant, J. LEDNINGSUTVECKLING - ÄR DEN MÖJLIG? Rapport från försöksprojekt vid två statliga myndigheter. UPP-projektet: Utvecklingsprogram för personalledningsfunktionen. Delrapport nr 3. Februari 1980.

57. Hultman, G. SKOLLEDARE OM SKOLLEDARUTBILDNINGEN. En enkätstudie. USU-projektet. Delrapport nr 5.

58. Ellström, P-E. & Winter, H. SUCCESSIV ANTAGNING OCH LÄRARES VAL AV UNDERVISNINGSFORMER INOM AMU. SINAMU-projektet: Successiv antagning vid AMU-center. Delrapport nr 2. Maj 1980.

59. Werdelin, I. THE CONCEPT OF VALIDITY. June 1980.

60. Werdelin, I. HÖGRE UTBILDNING OCH FORSKNING. June 1980.

61. Ekholm, M. EVALUATION OF IN-SERVICE EDUCATION OF TEACHERS IN SWEDEN. Results and aspects of future evaluative activities. ESU-projektet: Effekter av Skolledarutbildningen. Delrapport nr 2. September 1980.

62. Erasmie, T. ADULT EDUCATION I. An introduction to research and development work. October 1980.

63. Erasmie, T. (scientific editor) & Dubell, F. (editor). ADULT EDUCATION II. Research for the People, Research by the People. An Introduction to Participatory Research. December 1980. Preliminary edition.

64. Bäckström, L. & Erlandsson, A. PRODUKTUTVECKLING GENOM UTBILDNING: Genomförande och utvärdering av ett participations-inriktat arbetssätt för att öka kreativiteten inom industriföretag. Augusti 1980.

65. Norbeck, J. INTERNATIONAL TRENDS IN ADULT EDUCATION AS REFLECTED IN CONCRETE PROGRAMMES. The Portugal Project. December 1980.

66. Erasmie, T. BASIC NEEDS AND EDUCATION IN PORTUGAL. Some indicators for allocating resources. March 1981.

67. Dahlén, A-B & Erasmie, T. VUXENUTBILDNING I UTVECKLING. Problem - Trender. Rapport från symposiet "Språkfärdighet och språkkompetens hos kortutbildade vuxna". April 1981.

68. Malmquist, E. DEVELOPING READING ABILITY - A WORLDWIDE CHALLENGE: THE PRESENT SITUATION AND AN OUTLOOK FOR THE FUTURE. March 1981.

69. Werdelin, I. & Arnberg, L. (editors). DEPARTMENT OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LINKÖPING. Graduate Studies and Research. July 1981.

70. Erasmie, T., Dubell, F. (editor), de Vries, J. (scientific editor). RESEARCH FOR THE PEOPLE - RESEARCH BY THE PEOPLE. Selected papers from the international forum on participatory research in Ljubljana, Yugoslavia, 1980. September 1981.

71. Persson, U-B. VUXNAS LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA. En problemområdesöversikt. Januari 1982.

72. Riis, U. PEDAGOGISKT IDEPROJEKT FÖR ALLMÄNLÄKARE. April 1982.

73. Arnberg, L. BILINGUAL EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN ENGLAND AND WALES. Juni 1982.

74. Sani, N. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE. En enkätstudie bland 66 kursledare. Juni 1982.

75. Sani, N. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE. En enkät- och intervjuundersökning bland kursdeltagare. Juni 1982.

76. Riis, U. HANDLEDARUTBILDNING FÖR ALLMÄNLÄKARE. Sammanfattning och slutsatser. Juni 1982.

77. Blomberg, I. FORTBILDNINGENS ROLL I EN YRKESKÅRS UTVECKLING. Juni 1982.

78. Carlsson, Y., Hult, H., Karlsson, B., Kuyumcu, E., Larsson, G. & Lindgren, R. VUXNAS KOMMUNIKATIONSFÄRDIGHETER. En undersökning av hur väl vuxna förstår myndighets- och massmediaspråk samt vardagsmatematik. September 1982.

79. Ekholm, B., Ekholm, M. & Hedin, A. DAGHEMSKLIMAT. Bakgrund och mätinstrument. September 1982.

80. Johansson, B., ARBETARKVINNOR OCH BARNTILLSYN I NORRKÖPING. En studie av arbetarrörelsens inställning i barntillsynsfrågan speglad i Östergötlands Folkblad 1905-1912. April 1983.

81 Forslund, K. LOKALT UTVECKLINGSARBETE INOM SKOLAN. En försöksverksamhet med fortbildnings- och utvecklingsarbete baserad på lokala arbetslag. MOL-projektet. Modeller för lärarfortbildning. Maj 1983.

82. Ekholm, M., Eklund, H., Erasmie, T., Eriksson, K.H. & Werdelin, I. FEM UPPSATSER. OM HANDLEDNING OCH AVHANDLINGSARBETE. Juni 1983.

83. Ellström, E.; Ellström, P-E. SOCIAL INTERAKTION MELLAN HÖRSELSKADADE OCH HÖRANDE BARN I INTEGRERADE FÖRSKOLEGRUPPER. En forskningsöversikt rörande integration av döva och hörselskadade barn i vanlig förskola. Juni 1983.

84. Arnberg, L. BILINGUAL EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN. Oktober 1983.

85. Ellström Per-Erik: BEYOND ORGANIZATION DEVELOPMENT (OD): Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Mars 1984.