

**Betydelsen av växelverkan och engagemang
för co-occupation mellan vuxna och barn
inom småbarnspedagogiken**

Anna-Lena Nyholm och Martina Uotinen

Examensarbete
Utbildningsprogrammet i Ergoterapi
2021

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Ergoterapi
Identifikationsnummer:	21948, 21825
Författare:	Anna-Lena Nyholm & Martina Uotinen
Arbetets namn:	Betydelsen av växelverkan och engagemang för co-occupation mellan vuxna och barn inom småbarnspedagogiken
Handledare (Arcada):	Noora Lohi
Uppdragsgivare:	Sateenkaari Koto ry
<p>Sammandrag:</p> <p>Under de senaste åren har oron för barns välmående inom småbarnspedagogiken och i skolor ökat. Examensarbetet är ett beställningsarbete av föreningen Sateenkaari Koto ry och utgångspunkten var utmaningar gällande socialt samspel, koncentration och motorisk oro i några av barngrupperna på två av föreningens finskspråkiga daghem. Syftet med arbetet var att skapa en fördjupad förståelse av de vuxnas växelverkan och barnens engagemang, samt att undersöka hur vi med hjälp av co-occupation som teoretiskt perspektiv kan studera samspelet mellan barnen och personalen. Arbetet genomfördes som en kvalitativ studie och observationsdata samlades in under både ledd verksamhet och övergångssituationer. Som stöd för datainsamling och analys användes mätinstrumenten Adult Engagement Scale (AES) och The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC).</p> <p>Resultaten visade att de vuxna genomgående hade ett högt engagemang. Barnen uppvisade över lag också en hög grad av engagemang men med inslag av lägre engagemang främst under övergångssituationer. Resultaten speglades mot Ahonens fem typer av växelverkan. Pedagogerna konstaterades uppvisa en varm växelverkan med några få undantag av mer teknisk karaktär. Fem faktorer som inverkar på barnens engagemangsnivå identifierades. Det fanns en viss positiv korrelation mellan engagemangsnivåerna för pedagogerna och barnen. De vuxnas sätt att agera skapade förutsättningar för barnen att engagera sig i aktiviteter. För att co-occupation skall kunna uppstå krävs det att de vuxna har en hög nivå av engagemang. Stunder av co-occupation förekom både på gruppnivå och mellan pedagog och enskilda barn. Resultaten belyser den kompetens som existerar på de observerade daghemmen. Som helhet betraktat ger studien inte tillräckligt stöd för att rekommendera konkreta åtgärder. Studien kan dock bidra till en fördjupad förståelse för betydelsen av co-occupation och hur det kan främjas inom småbarnspedagogiken.</p>	
Nyckelord:	Ergoterapi, engagemang, växelverkan, co-occupation, småbarnspedagogik, LIS-YC, AES, Sateenkaari Koto
Sidantal:	
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Occupational Therapy
Identification number:	21948, 21825
Author:	Anna-Lena Nyholm & Martina Uotinen
Title:	The importance of interaction and involvement for co-occupation between adults and children in early childhood education
Supervisor (Arcada):	Noora Lohi
Commissioned by:	Sateenkaari Koto ry
<p>Abstract:</p> <p>Lately, concerns have been raised about the well-being of children in early childhood education and at school. The thesis was commissioned by the Sateenkaari Koto association. The study was undertaken to investigate challenges relating to interaction, concentration and restlessness in some of the groups at two Finnish-speaking kindergartens. The aim of the study was to deepen the understanding of the children's level of involvement and the type of interaction the adults used in their work with the children. The purpose was also to study the interaction between children and adults by using co-occupation as a theoretical framework. The study was conducted as a qualitative study and the research data was collected through observations during teacher-led activities and transitions. The instruments AES and LIS-YC were used to assess levels of involvement.</p> <p>The findings show that the adults demonstrated mostly high levels of involvement in all situations. The children also demonstrated high levels of involvement during most situations with lower levels occurring mostly during transitions. The data were contrasted against Ahonens five styles of interaction and the results reveal that the teachers predominantly used warm interaction. Mainly technical interaction appeared in only a few situations. The study identified five factors that influence children's levels of involvement. The data revealed a positive correlation between the levels of involvement of adults and children. Through their actions the adults created suitable conditions for the children to be able to engage in activities. A pre-requisite for co-occupation is a high level of involvement by the adults. Co-occupations occurred both in group settings and during one-on-one situations between teacher and child. The findings illustrate the competence that already exists in the kindergartens that participated in the study. The results of the study cannot be used to recommend specific interventions. The study has contributed to the understanding of the importance of co-occupation in early childhood education and ways to promote co-occupation between teachers and children.</p>	
Keywords:	Occupational Therapy, involvement, interaction, co-occupation, pre-school, kindergarten, early childhood education, LIS-YC, AES, Sateenkaari Koto
Number of pages:	
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

OPINNÄYTE	
Arcada	
Koulutusohjelma:	Toimintaterapia
Tunnistenumero:	21948, 21825
Tekijä:	Anna-Lena Nyholm & Martina Uotinen
Työn nimi:	Vuorovaikutuksen ja sitoutuneisuuden merkitys aikuisten ja lasten yhteistoiminnalle varhaiskasvatuksessa
Työn ohjaaja (Arcada):	Noora Lohi
Toimeksiantaja:	Sateenkaari Koto ry
Tiivistelmä:	
<p>Huoli lasten hyvinvoinnista varhaiskasvatuksessa ja koulumaailmassa on viime vuosina lisääntynyt. Opinnäytetyö on tilaustyö Sateenkaari Koto ry:ltä ja sen lähtökohtana oli muutamassa lapsiryhmässä esiintyvä motorinen levottomuus, keskittymisvaikeudet sekä vuorovaikutuksen haasteet. Opinnäytetyön tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä aikuisten vuorovaikutustavasta sekä lasten sitoutuneisuudesta toimintaan. Tavoitteena oli myös selvittää miten lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta voidaan edistää yhteistoiminnan (co-occupation) viitekehystä hyödyntäen. Laadullisen työn aineistonkeruumenetelmänä käytettiin havainnointia AES ja LIS-YC mittareita hyödyntäen. Havainnointeja tehtiin sekä ohjatuissa tilanteissa, että siirtymätilanteissa kahdessa suomenkielisessä päiväkodissa.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan kasvattajien sitoutuneisuus oli pääosin korkealla tasolla. Aikuisten sitoutuneisuuden tasoja verrattiin Ahosen viiteen vuorovaikutustapaan ja ilmeni, että he käyttivät pääosin lämmintä vuorovaikutustapaa. Teknistä vuorovaikutustapaa ilmeni vain muutamissa tilanteissa. Myös lasten sitoutuneisuus oli pääosin korkealla tasolla ja matalampaa tasoa esiintyi enimmäkseen siirtymätilanteissa. Opinnäytetyössä tunnistettiin viisi tekijää, jotka vaikuttavat lasten sitoutuneisuuden tasoon. Kasvattajien ja lasten sitoutuneisuuden tasojen välillä oli positiivinen korrelaatio. Kasvattajat pystyivät toiminnallaan edesauttamaan lasten sitoutumista toimintaan. Yhteistoiminta vaatii aina aikuisen syvää sitoutumista toimintaan. Yhteistoimintaa kasvattajan ja lasten välillä esiintyi sekä ryhmätasolla että aikuisen ja lapsen kahdenvälisessä toiminnassa. Tulosten perusteella ei voida suositella tiettyjä toimenpiteitä toteutettaviksi lapsiryhmissä. Tutkimus on kuitenkin lisännyt ymmärrystä yhteistoiminnan merkityksestä varhaiskasvatuksessa sekä siitä, miten yhteistoimintaa voidaan edistää kasvattajan ja lapsen välillä.</p>	
Avainsanat:	Toimintaterapia, sitoutuminen, vuorovaikutus, yhteistoiminta, varhaiskasvatus, LIS-YC, AES, Sateenkaari Koto
Sivumäärä:	
Kieli:	Ruotsi
Hyväksymispäivämäärä:	

INNEHÅLL

Förord.....	8
1 Inledning.....	9
2 Bakgrund och uppdragsgivare.....	10
3 Centrala begrepp	12
3.1 Aktivitet och görande.....	12
3.2 Engagemang.....	13
3.3 Växelverkan.....	14
4 Co-occupation som teoretisk referensram	15
5 Tidigare forskning	19
5.1 Växelverkan mellan personal och barn.....	19
5.2 Betydelsen av co-occupation i småbarnsåldern	22
6 Syfte och frågeställningar	23
7 Metod och arbetsprocess	23
7.1 Val av metod	23
7.2 Insamling av data	26
7.2.1 Kontexten för observationerna.....	27
7.2.2 Instrumenten AES och LIS-YC.....	28
7.3 Analys och bearbetning av material	30
7.4 Etiska överväganden	32
8 Resultatredovisning och analys.....	34
8.1 Pedagogernas nivå av engagemang.....	35
8.1.1 Kategorin Känslighet	36
8.1.2 Kategorin Stimulering.....	37
8.1.3 Kategorin Autonomi	39
8.2 Barnens nivå av engagemang	41

8.2.1	<i>Högt engagemang (Nivå 4 - 5)</i>	42
8.2.2	<i>Lågt engagemang (Nivå 1–2)</i>	45
8.3	Analys av co-occupation mellan vuxna och barn	48
8.3.1	<i>Co-occupation mellan vuxen och enskilt barn</i>	49
8.3.2	<i>Neutralt engagemang (Nivå 3)</i>	50
8.3.3	<i>Co-occupation på gruppnivå</i>	53
9	Resultatdiskussion	57
9.1	Personalens typ av växelverkan under förmiddagsverksamheten	57
9.1.1	<i>Den varma växelverkan</i>	58
9.1.2	<i>En mer teknisk form av växelverkan</i>	60
9.2	Faktorer som påverkar barnens nivå av engagemang	62
9.2.1	<i>Kontexten är viktig för engagemangsnivån</i>	62
9.2.2	<i>De vuxnas nivå av engagemang</i>	65
9.2.3	<i>Lämplig kravnivå</i>	66
9.2.4	<i>Hur meningsfull aktiviteten är för barnet</i>	67
9.2.5	<i>Lämplig aktivitetsnivå</i>	68
9.3	Främjande av co-occupation inom småbarnspedagogik	70
10	Metoddiskussion och kritisk granskning	72
10.1	Val av observation som datainsamlingsmetod	72
10.2	Analysmetoden	74
10.3	Begränsningar och överförbarhet	74
10.4	Tillförlitlighet och trovärdighet	75
10.5	Arbetsfördelning	76
11	Slutreflektioner	77
Källor		79

Figurer

Figur 1. Co-occupation enligt Pierce (Doidge 2012:16)	16
Figur 2. Co-occupation enligt Zemke & Clark (Doidge 2012:16)	16
Figur 3. Aspekter av co-occupation (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:153).....	17

Tabeller

Tabell 1. Antalet minuter av observationer med AES	34
Tabell 2. Antalet minuter av observationer med LIS-YC.....	35
Tabell 3. Totala antalet observationer med Adult Engagement Scale	35
Tabell 4. Observationer med AES under ledd verksamhet.....	35
Tabell 5. Observationer med AES under övergångssituationer	36
Tabell 6. LIS-YC observationer enligt nivå	41

Bilagor

Bilaga 1: Informationsbrev om studien till daghemmens personal	
Bilaga 2: Informationsbrev om studien till daghemmens familjer	
Bilaga 3: LIS-YC / Observationsunderlag 5	
Bilaga 4: LIS-YC Nivåer	
Bilaga 5: LIS-YC Karakteristika	
Bilaga 6: AES Nivåer och karakteristika	
Bilaga 7: AES Observationsunderlag	

FÖRORD

Det finns en hel del människor som på olika sätt har bidragit till att vi har rott iland det här projektet. Vi vill börja med att tacka föreståndarna, personalen och barnen på de två daghemmen som deltog i studien för ert samarbete och för att vi fick komma och ta del av er verksamhet. Tack till vår handledare för feedback under processens gång. Ett stort tack går också till lärarna vid ergoterapiutbildningen vid Arcada för ert engagemang och genuina intresse för era studerandes lärande.

På det privata planet finns familjer, vänner och släkt som för fyra år sedan fick oss att våga gå tillbaka till studier på heltid. Under de senaste åren har ni alla på olika sätt stöttat och hejat på oss. Speciellt tack till familjerna för att ni har stått ut med att vår studietid har inneburit mycket tid ifrån er. Ert tålamod och er uppmuntran har underlättat för oss att fullfölja vår utbildning och vi är er evigt tacksamma.

Tack vill vi också säga till varandra. För sällskapet under de hutlöst tidiga morgontågen från Åbo till Helsingfors. För många fina diskussioner som gett oss nya och viktiga insikter inför det kommande yrkeslivet. För ett kompisskap som förhoppningsvis håller i sig även efter att studierna nu är avslutade.

Åbo 2.5.2021

Anna-Lena och Martina

1 INLEDNING

Under de senaste åren har oron för barns välmående inom småbarnspedagogiken och i skolor ökat. Utbildningsstyrelsen lyfter fram de första levnadsåren som väldigt betydelsefulla för barnets fortsatta lärande och som något som ”präglar hela livet.” (Utbildningsstyrelsen 2020a). Det har med oro konstaterats att mobbning, risk för aktivitetsorättvisa och marginalisering tyvärr syns redan inom småbarnspedagogiken. Inom projektet *Kehittävä palaute varhaiskasvatuksessa* har man samlat information om barns aktiviteter och välmående inom småbarnspedagogiken. Resultaten visar att faktorer såsom motorisk klumpighet, tillbakadragenhet och invandrarbakgrund försämrar ett barns möjlighet att utveckla sina sociala färdigheter, engagera sig och vara delaktiga. (Bäckgren 2017a, Bäckgren 2017b, Aalto 2019a)

En dagisdag är full av situationer som kräver ett fungerande samspel mellan såväl barn sinsemellan som mellan barn och vuxna. Om samspelet inte fungerar har det en stor inverkan på verksamheten och på både barnens och personalens välmående och känsla av delaktighet. Delaktighet kan enligt Molin beskrivas som ”ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (Molin 2004:79). I detta samspel ingår olika nivåer av engagemang. Med det här i bakgrunden kan vi dra slutsatsen att en fungerande växelverkan och engagemang i aktiviteter är nödvändiga för känslan av delaktighet. Inom ergoterapi är det centralt att se på en persons aktivitetsutförande och vilka faktorer som inverkar på det. Forskning visar tydligt att just engagemang är en sådan faktor (Laevers 2005:4 – 5) och därför strävar man efter att stöda och främja en persons delaktighet i den egna vardagen med hjälp av aktiviteter som är meningsfulla och som engagerar. När det kommer till en persons engagemang kan det stödas såväl som hindras bland annat av olika omgivningsfaktorer eller hens förmåga till social interaktion.

Utgångspunkten för vårt arbete är att arbetets beställare uttryckte att det fanns vissa utmaningar gällande socialt samspel, koncentration och motorisk oro i barngrupperna på daghemmen. Vi valde att ta oss an uppgiften ur ett samspeleperspektiv eftersom utmanande situationer eller situationer som kan karakteriseras som oroliga ofta kan handla om att det finns brister i växelverkan mellan personalen och barnen. Ahonen (2015: 71) påpekar i sin studie att på vilket sätt pedagogerna fungerar tillsammans med barnen är något som skulle behöva studeras ännu mer. Genom att öka personalens förståelse för vad som kan orsaka svårigheter i växelverkan kan deras arbete med att förebygga uppkomsten av utmanande situationer underlättas och möjligheten att främja barnens engagemang i aktivitet öka.

Även om det inte existerar stora utmaningar i växelverkan eller problem med svåra utmanande situationer är arbetet med att utveckla sociala färdigheter och växelverkan inom småbarnspedagogiken ändamålsenligt i förebyggande syfte. Förebyggande arbete är en viktig del av ergoterapi och ergoterapeuters kunnande och skulle kunna användas i större utsträckning inom olika livsområden och i ett tidigare skede än vad som görs idag (Nilsson 2014:42). Finlands ergoterapeutförbund rf har under de senaste åren starkt arbetat för att främja ergoterapeuters närvaro som stöd i skolvardagen (Toimintaterapeutti 2019). Med det här i åtanke upplever vi att man skulle kunna använda ergoterapins förhållningsätt och ergoterapeuters kunnande i förebyggande arbete redan inom småbarnspedagogiken, på samma sätt som man har fört in ergoterapi i skolan.

I teorikapitlet presenterar vi referensramen co-occupation som handlar om samtida aktiviteter mellan två eller flera personer. Trots att co-occupation är ett perspektiv som härstammar från aktivitetsvetenskapen är det fortfarande rätt lite forskning som har gjorts kring perspektivet. I ett flertal artiklar som vi har läst har det blivit påtagligt att det bland forskarna inom området finns önskemål om mer utvidgande och fördjupande studier inom området för co-occupation. Det verkar även finnas ett verkligt behov av att ännu tydligare kunna belysa perspektivet och beskriva dess komplexitet och hur det kunde användas. (Dalvand et al. 2015:457; Pierce 2009:206; Pickens & Barnekow 2009). Engagemang och växelverkan är centrala delar av perspektivet co-occupation och därför lämpar det sig väl som teoretiskt perspektiv för vårt arbete. Genom att observera både barnens och personalens engagemang kan vi med vårt arbete förhoppningsvis också bidra till mer insikt i förekomsten och karaktären av co-occupation inom småbarnspedagogiken.

Målsättningen med arbetet är att öka förståelsen kring samspel på daghem samt belysa engagemangets viktiga roll för en välfungerande växelverkan.

2 BAKGRUND OCH UPPDRAGSGIVARE

Under småbarnsåren får barn ta del av en enorm mängd situationer som alla karakteriseras av att det är första gången barnet upplever just den situationen eller händelsen. Det här ger många tillfällen till lärande och har en stor inverkan på barnets utveckling. (Rodger et al. 2015: 130) I takt med att barn växer och blir äldre lär de sig nya färdigheter som i hög grad kommer att påverka hur de tar sig an kommande utmaningar längre fram i livet. Det är därför av största vikt att man tidigt skapar så bra förutsättningar som möjligt för barn att kunna utvecklas och lära sig. Här spelar omgivningen, såväl den fysiska som

sociala, en stor roll och det är genom en positivt laddad växelverkan och stödande relationer som man kan erbjuda barnet möjligheter att skapa sig en stadig grund att gå vidare från. (Rodger et al. 2015:130)

När barnen blir äldre ökar också kraven från omgivningen på vad de borde klara av självständigt. De barn som innefattas av vårt projekt är i åldrarna 3–4 år och faller inom ramen för vad Rodger et al. (2015:132) benämner tidig barndom, 2–5 år. Inom det här stadiet utvecklar de bland annat sina kognitiva och sociala färdigheter, och lär sig att till viss del själva sköta till exempel på- och avklädning och toalettbesök. Att som barn gå från att vara totalt beroende av en vuxens stöd till att våga pröva på och hitta motivationen till att göra själv, och att som vuxen hitta balansen mellan hur mycket hjälp och stöd man ska ge och vilka krav det är rimligt att ställa på barnet är ingen lätt sak. Övergångarna mellan de olika stadierna är ofta enligt Rodger et al. (2015:133) kämpiga för såväl barnet som familjen, och vi har under diskussioner med projektets beställare fått uppfattningen om att det upplevs som en utmanande tid också i verksamheten på daghemmen. Övergången från den lilla gruppen till den med 3–4 åringar är stor och kraven är helt andra än vad barnen är vana vid. Dessutom kan det vara stor skillnad på var barnen befinner sig i sin utveckling och om de är just fyllda tre år eller snart ska fylla fem. Josefson (2016:234) beskriver det lilla barnets väg mot att bli självständigt som att *”man är ett själv tillsammans med andra själv”* och menar att det går inte att lära sig hur man blir självständig om man inte får vara i samspel med andra människor runtomkring. Det här stärker oss ytterligare i vårt val att i det här arbetet studera samspelet mellan de vuxna och barnen på daghemmen.

Uppdragsgivare

Vårt projekt är ett beställningsarbete av en ideell icke-vinstbringande förening Sateenkaari Koto ry. Till dess verksamhet hör hemtjänster för barnfamiljer, undervisningshem för kvinnor med invandrabakgrund, arbetsverksamhet i rehabiliteringssyfte samt sex privata finsk- och svenskspråkiga daghem i Åbo. (Sateenkaari Koto 2019) Observationerna gjordes på finskspråkiga daghem. Personalen på daghemmen som vi samarbetar med upplever att det i grupperna för 3–4 åringar finns utmaningar gällande det sociala samspelet. Aktivitetsnivån i gruppen kan tidvis bli orolig och det behövs lösningar för att skapa lugn i situationerna samt för att stöda barnen i självständiga aktiviteter och förbättra samspelet. Enligt Liisa Ahonens (2015:105) avhandling, *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa tilanteissa*, förekom de flesta utmanande situationerna på daghem under ledda aktiviteter som var organiserade ur ett vuxenperspektiv och då barngruppen bestod av flera än 10 barn. Ahonen observerade situationer där barnet hade ett tydligt behov av socio-emotionellt stöd som tog sig uttryck i en variation av olika former såsom aggressivitet, uppkäftighet, rastlöshet, tillbakadragenhet eller starka känsloutbrott (Ahonen

2015:81). Utan tvekan finns det en mångfald av orsaker till dessa utmaningar. Utmanande situationer kan vara relaterade till både barnen och personalen och till faktorer gällande omgivningen. I Ahonens (2015:105) studie framkom till exempel att utmanande beteende uppstod speciellt då barn var tvungna att vänta. Vardagen på daghem ställer många krav på både barnen och personalen. Inom ramen för ett examensarbete på den här nivån har vi begränsade möjligheter att utreda utmaningarna på djupet så vi har valt att studera det vi tydligt kan observera, nämligen växelverkan mellan barnen och de vuxna. Vi grundar detta på litteratur som lyfter fram de vuxnas viktiga roll i att stöda barn som uppvisar utmanande beteende.

Planen för småbarnspedagogik

Sateenkaari Koto ry:s verksamhet bygger på grunderna för planen för småbarnspedagogik med hjälp av vilken målet är *”att stöda barnets uppväxt, utveckling och lärande samt att främja barnets välbefinnande”* (Utbildningsstyrelsen 2020b). Planen bygger på en mängd lagar och förordningar som på olika sätt tangerar barn och deras rättigheter, bland annat Finlands grundlag, lagen om småbarnspedagogik samt FN:s konvention om barnets rättigheter (Utbildningsstyrelsen 2018). Utbildningsstyrelsen beskriver planen som en helhet som består av tre olika delar, varav den första delen är de nationella grunderna för planen för småbarnspedagogik. På den här nivån är planen gemensam för alla daghem i Finland. Utgående från de här grunderna formas sedan mer detaljerade planer på lokal nivå. För Sateenkaari Koto ry:s del handlar det här om att de även behöver ta Åbo stads plan för småbarnspedagogik i beaktande då de planerar sin verksamhet. Den lägsta nivån är barnets individuella plan som tas fram på daghemmet utifrån barnets behov. Utöver dessa har föreningen egna styrdokument som formar daghemmens verksamhet (Sateenkaari Koto ry 2019).

3 CENTRALA BEGREPP

I det här kapitlet redogör vi för begreppen aktivitet och görande samt engagemang som alla är centrala för vårt arbete.

3.1 Aktivitet och görande

Inom ergoterapin utgår man från ett aktivitetsperspektiv. Det innebär att alla ska ha rätt till aktivitet och grundtanken är att det är genom att göra och ägna sig åt olika aktiviteter som känns viktiga som människor utvecklas, bygger upp sin identitet och skapar förutsättningar för att kunna uppleva hälsa och

välstånd. (Christiansen et al. 1999:91; Sveriges Arbetsterapeuter 2018a) Aktivitet (engelskans activity) menar Pierce (2001: 139) att står för kulturellt överenskomna handlingar som människor utför där man använder specifika benämningar för att på ett överskådligt sätt beskriva och kommunicera kring olika företeelser. En aktivitet är alltså något mer generellt och som är bekant för de allra flesta inom samma kultur, även om man själv aldrig har utfört aktiviteten (Pierce 2001:139).

För att en aktivitet ska bli meningsfull och mer än bara just en aktivitet krävs det att personen känner ett engagemang och att aktiviteten medför en unik och personlig upplevelse (AOTA 2008; Christiansen & Townsend 2004; se Mahoney & Roberts 2009:170). Det här är vad som på engelska benämns som occupation och som Sveriges Arbetsterapeuter under 2018 föreslog att skulle översättas till svenskans görande. (Pierce 2001:139; Sveriges Arbetsterapeuter 2018b:4–7) Görande handlar om sådant som händer just i en specifik situation och som inte kan återskapas även om samma person utför samma aktivitet en gång till. En människas görande är alltså knutet till ett visst sammanhang och tidpunkt eller temporala kontext. Det här skiljer görande från begreppet aktivitet eftersom aktivitet inte säger något om krav på vare sig en viss person, specifik kontext eller graden av engagemang. Att helt hålla isär de två begreppen och veta när vilka översättningar är bäst att använda kräver noggrannhet. Vi uppfattar att görande har en personlig innebörd eftersom personen där lägger in någon form av mening eller värde, medan aktivitet stannar på ett mer allmänt plan.

3.2 Engagemang

Inom ergoterapi lägger man stort fokus på att tillsammans med personen främja hans möjligheter till att känna sig engagerad och delaktig i sin egen livssituation. Det här gör man med hjälp av aktivitet. (Townsend & Polatajko 2013: 27) Enligt Christiansen och Townsend (2010:25) har man genom sitt görande och genom att vara engagerad i meningsfulla aktiviteter en möjlighet att själv påverka sitt välbefinnande.

Engagemang är ett begrepp som verkar ha nästan lika många definitioner som det finns forskare som har försökt sig på att förklara det (Hitch 2009; Bright et al. 2017; Morris & Cox 2017). De flesta definitionerna har ändå enligt Hitch (2009: 482) innebörden av att fånga en persons intresse eller uppmärksamhet. Christiansen & Townsend (2010:8) skriver ”*being engaged in an occupation might suggest that one is captivated and fully attentive to the experience.*” Enligt dem handlar det alltså om att rikta sin fulla uppmärksamhet på det som man håller på med. Engagemang beskrivs av Houghton Mifflin Company 2004 (Townsend & Polatajko 2013: 24) som ett brett begrepp som innefattar allt sådant som vi gör

för att ”*involve oneself or become occupied; participate*” (Townsend & Polatajko 2013:24). Svårigheterna i att skapa en enhetlig och tydlig definition av termen engagemang underlättas inte av att det finns en hel del andra begrepp i synnerhet på engelska såsom till exempel *participation* och *involvement* som ofta används som synonymer (Hitch 2009: 482).

Involvement är den term som används i ursprungsversionen av LIS-YC, instrumentet som vi har använt oss av för att utföra våra observationer. Vi har översatt termen till svenskans engagemang. Enligt Ferre Laevers är engagemang en egenskap av mänsklig aktivitet. Graden eller nivån av engagemang visar hur intresserad ett barn är av en aktivitet samt hur meningsfullt den upplevs och med vilken målmedvetenhet barnet involverar sig i den. (Laevers 2005:4) När man observerar barn för att bilda sig en uppfattning om deras engagemang är det barnets upplevelse och hur meningsfullt görandet är för barnet som står i fokus (Kalliala 2008:65).

Upplevelsen av engagemang karakteriseras av att personen är koncentrerad på det hen gör, motiverad, ihärdig och får en känsla av delaktighet. Engagemang uppstår främst genom en persons inre nyfikenhet och intresse att göra och uppleva saker. (Laevers 2005:4) Även om det är beroende av personen själv spelar också omgivningen en viktig roll och den kan antingen vara hindrande eller stödande för en persons möjlighet till engagemang (Townsend & Polatajko 2013: 27; Waldman-Levi & Bundy 2016: 224). I det här examensarbetet har vi valt att inte studera barnen skilt från sin omgivning just därför att den har en så stor betydelse. Personalen på daghemmen har en viktig uppgift i att stöda barnens möjligheter till att känna sig engagerade och delaktiga i verksamheten och i sin egen vardag. De vuxna skapar genom sitt engagemang förutsättningarna för hur kontakten och växelverkan kommer att se ut mellan dem och barnen.

3.3 Växelverkan

Växelverkan: påverkan eller inverkan från en företeelse till en annan och därefter tillbaka från den andra till den första vanligen ett upprepat antal gånger. (Svensk Ordbok 2020a)

Samspel: gemensamt handlande med deltagande av inbördes olika parter särskilt med tanke på därvid uppkommen balans. (Svensk Ordbok 2020b)

Interaktion: socialt växelspel mellan personer i kontakt (Svensk Ordbok 2020c)

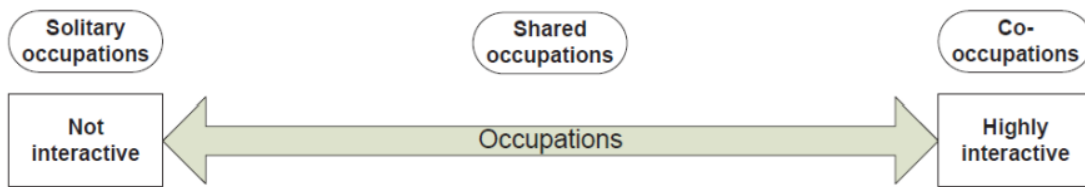
I vårt arbete använder vi begreppen växelverkan, samspel och interaktion som synonymmer för att få in variation i texten och för att vi upplever att den nyansskillnad som eventuellt finns kring begreppens innebörd är så liten att den inte är av relevans för vårt arbete.

Växelverkan är ömsesidig kommunikation och påverkan mellan två eller flera personer. Det inbegriper både verbal och icke-verbal kommunikation såsom tal, röstläge, att ljuda, gester, kroppsställning, ansiktsuttryck, blickar och beröring. Centralt i växelverkan är att alla parter är aktiva deltagare i kommunikationen. (Väestöliitto 2019) Positiv och konstruktiv växelverkan karakteriseras av aktivt lyssnande, positiv och realistisk återkoppling, stöd och medkänsla, att uppmärksamma och uppmuntra andra samt att vara närvarande (Mieli). En persons tidigare erfarenheter av växelverkan med andra påverkar hur hen reagerar också i kommande situationer. Ofta kommer minnen och känslor tillbaka som är förknippade med tidigare interaktioner vilket gör att man kanske inte alltid agerar utifrån situationen man befinner sig i just då, utan utgående från förutfattade meningar. (Poikkeus 2013: 82 – 83)

4 CO-OCCUPATION SOM TEORETISK REFERENSRAM

För att få en tydlig aktivitetsvetenskaplig vinkel på vårt arbete har vi valt att använda co-occupation som teoretiskt perspektiv. Perspektivet har sitt ursprung i aktivitetsvetenskapen men liknande tankar hittas även inom andra vetenskapliga områden (Pierce 2009: 203). I vår utbildning har vi stött på användningen av begreppet *samtida aktiviteter* för att beskriva co-occupations men i och med att det inte finns någon vedertagen svensk översättning så kommer vi i vårt arbete att använda oss av det engelska begreppet. Co-occupation handlar om människors gemensamma görande tillsammans med andra personer.

Utvecklandet av perspektivet co-occupation har sina rötter i studien av samspelet mellan mammor och barn utförd av Doris Pierce (Pierce 2000). Ett flertal definitioner av co-occupation har presenterats sedan perspektivet introducerades av Pierce år 1990 (Pierce 2009:203). Pierce beskriver att de aktiviteter människor utför sker med olika grad av interaktion med andra människor. Aktiviteterna kan utföras helt självständigt (*solitary occupations*), delvis gemensamt (*shared occupations*), till exempel när man tittar på TV tillsammans med andra, eller med en hög grad av interaktion med en eller flera personer det vill säga co-occupations. (Pierce 2001:255; Pierce 2003:199 – 200) (se figur 1)



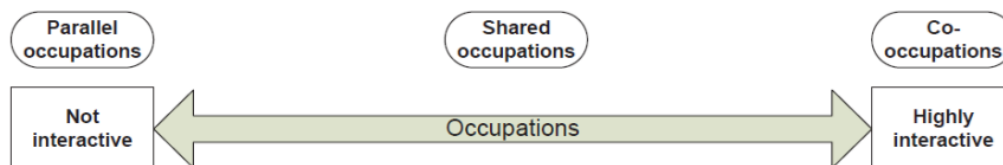
Figur 1. Co-occupation enligt Pierce (Doidge 2012:16)

Pierce beskrev att co-occupation karakteriseras av ett dynamiskt utbyte (transactional) mellan personerna som engagerar sig i aktiviteten (Pierce 2003:199–200).

... the most highly interactive types of occupation, in which the occupational experiences of the individuals involved simply could not occur without the interactive responses of the other person or persons with whom the occupations are being experienced.... They are a synchronous dance back and forth between the occupational experiences of the individuals involved, the action of one shaping the action of the other in a close match. (2003:199)

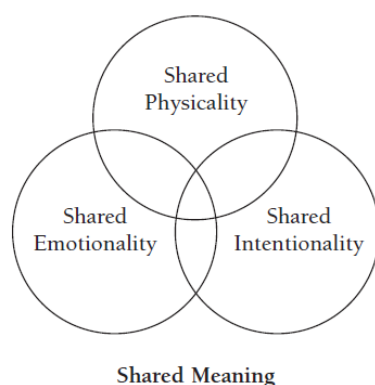
Den ena personens engagemang och handlande har alltså en inverkan på hur den andra personen reagerar (Pierce 2003:199–200; Zemke & Clark i Price & Miner Stephenson 2009:180; Mahoney & Roberts 2009:170).

Andra forskare inom aktivitetsvetenskapen har därefter utvecklat Pierces resonemang. Zemke & Clark (se Pickens & Pizur-Barnekow 2009:151; Barnekow & Davel Pickens 2011:641) framförde tanken om att det existerar ett kontinuum av socialt görande där graden av interaktion varierar (se figur 2). De talar om parallella aktiviteter, gemensamma aktiviteter och co-occupation. I parallella aktiviteter har personerna ingen interaktion med varandra men gör liknande aktiviteter och är fysiskt i närheten av varandra, till exempel när man köar till butikskassan. I gemensamma aktiviteter görs själva aktiviteten individuellt men personerna kan ha samma målsättning och det finns en viss interaktion, till exempel när man tittar på TV tillsammans med vänner (Pierce 2003:200). Co-occupation representerar den form där individer har mest interaktion medan de utför en aktivitet.



Figur 2. Co-occupation enligt Zemke & Clark (Doidge 2012:16)

Pickens och Pizur-Barnekow (2009:152) föreslog en utvidgning av Pierces samt Zemkes och Clarks tankar om ett kontinuum av aktiviteter och det är den här fördjupade definitionen av co-occupation som vi kommer att använda oss av i vårt arbete. Pickens och Pizur-Barnekow (2009:151) beskriver att aktiviteter som kan definieras som co-occupation inbegriper tre aspekter; ömsesidigt fysiskt engagemang (shared physicality), ömsesidigt emotionellt engagemang (shared emotionality) och ömsesidig avsiktighet (shared intentionality) (se figur 3). Aspekterna behöver inte alla vara lika starkt framträdande utan intensiteten kan variera. De tre aspekterna ställer även krav på en tidsmässig samtidighet. Engagemanget i co-occupation måste således ske inom samma tidsram. (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:151)



Figur 3. Aspekter av co-occupation (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:153)

Ömsesidigt känslomässigt engagemang förekommer när personer som är engagerade i co-occupation kan avläsa den andres känslomässiga stämning och reagera på ett lämpligt sätt (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:152). Det förutsätter ömsesidig och respektfull växelverkan mellan personerna (Mahoney & Roberts 2009:177). Detta engagemang kan observeras i personernas beteende och kroppsspråk såsom gester och ansiktsuttryck och tecken på ömhet såsom kramar. Individerna svarar på varandras emotionella beteende till exempel om den ena skrattar så ler den andra tillbaka. (Barnekow & Pickens 2011:642)

Ömsesidigt fysiskt engagemang uppstår när två eller flera personer engagerar sig i ömsesidigt fysiskt görande och deltagarna i görandet uppvisar ett motoriskt samspel (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:152). Till exempel när en mamma ammar sitt barn eller när personer spelar tennis (Barnekow & Pickens 2011:642).

Ömsesidig avsiktlighet uppstår när två eller flera personer har ställt upp mål tillsammans och har en förståelse om att de andra personernas görande är målinriktat. En viktig del av ömsesidig avsiktlig het är att alla personer som deltar i aktiviteten förstår sin egen och de andras roller och avsikter (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:152). Individerna koordinerar sitt görande och är uppmärksamma på varandras beteende (Barnekow & Pickens 2011:642).

Pickens och Pizur-Barnekow (2009:152) hävdar att när människor umgås och delar känslor och avsiktlig het uppstår även ömsesidig meningsfullhet. Mahoney och Roberts (2009:170) hänvisar till Pickens och Pizur-Barnekow (2009) när de skriver att två centrala delar av co-occupation är meningsfullhet och det att man delar erfarenheten. Personerna som deltar i aktiviteten behöver ändå inte uppfatta det meningsfulla i görandet på samma sätt utan vad som är meningsfullt kan vara olika för alla som deltar.

Självständigt utförda, parallella eller gemensamma aktiviteter som vi redogjorde för i början av det här kapitlet kan alla utvecklas till co-occupation (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:152). Som exempel beskriver Barnekow och Pickens (2011:642) hur aktiviteten att flyga en drake kan göras självständigt, men när en vuxen och ett litet barn gör det tillsammans kan aktiviteten utvecklas till co-occupation, ett gemensamt görande, där de har ömsesidigt fysiskt engagemang när de tillsammans drar snöret, gemensamt emotionellt engagemang när de har en respektfull växelverkan sinsemellan och gemensam avsiktlig het med att hålla draken i luften. Att sjunga är ett bra exempel på en aktivitet som kan vara självständigt görande då man sjunger ensam för sitt eget nöjes skull. Att sjunga kan uppfattas som en delad aktivitet om man sjunger tillsammans med andra men utan samarbete eller växelverkan exempelvis då man sjunger nationalsången på sportevenemang. Körsång å sin sida är ett exempel där sjungandet är en co-occupation med alla element starkt närvarande. (Jacob et al. 2009:187)

Pickens och Pizur-Barnekow (2009) presenterar ytterligare tankar om att det finns ett spektrum av co-occupation vars grad av komplexitet varierar från grundläggande till komplex. Var på spektretmet en co-occupation befinner sig beror på i vilken grad det fysiska och emotionella engagemanget samt avsiktlig heten är närvarande. I sådana co-occupations som är livsviktiga och grundläggande för att ett barn skall kunna utvecklas eller överleva (till exempel att få mat) brukar görandet huvudsakligen ha endast en av aspekterna starkt närvarande medan de andra inte är lika framträdande. Mer komplexa co-occupations präglas av att fysiskt och emotionellt engagemang samt avsiktlig het är tydligt närvarande samtidigt. (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:153) Alla co-occupations är dock lika värdefulla oberoende av hur engagemanget ser ut. Medan en aktivitet utförs kan samspelets dynamik också förändras vilket innebär

att stundvis är den ena parten mera aktiv än den andra och dynamiken skiftar mellan deltagarna. (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:152)

5 TIDIGARE FORSKNING

Vi sökte litteratur genom att använda flera internetbaserade databaser varav de viktigaste var Science Direct, CINAHL, Sage, Academic Search Elite och sökmotorn Google Scholar. I alla databaser använde vi sökorden *co-occupation*, *self-regulation*, *samspel*, *växelverkan*, *interaction*, *vuorovaikutus*, *engagement*, *engagemang*. Vi utnyttjade booleanska sökoperatörer (AND/OR/NOT) och kombinerade med termerna *preschoolers*, *in early childhood*, *children*, *pediatrics*, *occupational therapy*, *occupational science*, *occupational performance*, *occupation and activity* för att ytterligare begränsa sökningen till relevant litteratur. Vi avgränsade sökningen till *research articles*, *review articles full text* samt årtalen 2010–2020, med undantag för litteratur gällande *co-occupation*. Eftersom en stor del av den litteratur som har publicerats om *co-occupation* utkom i samband med en specialutgåva av *Journal of Occupational Science* år 2009 och ännu tidigare under 2000-talet kunde vi gällande perspektivet inte begränsa oss till de tio senaste åren.

För att hitta relevant information om småbarnspedagogik i Finland har vi bekantat oss med artiklar som vi har hittat via nätsidorna för projektet *Kehittävä palaute varhaiskasvatuksessa* (Kehittävä palaute varhaiskasvatuksessa). Vi utnyttjade även referenser i relevanta artiklar och böcker för att få en vidare sökning. Vi har varit tvungna att utesluta några artiklar som kunde ha varit relevanta för vårt arbete på grund av att de varit skrivna på språk som vi inte behärskar.

5.1 Växelverkan mellan personal och barn

Relationer formas mellan två personer som har möjlighet att regelbundet vara i växelverkan med varandra. Relationen utvecklas och förändras när personerna reagerar på varandras kommunikation. Alla relationer är således unika. (Aira 2012: 52) För att relationer ska utvecklas är grunden således en fungerande kommunikation, och Stier (2016: 250) påpekar att för barn är det leken och att där få vara i samspel med andra som är den främsta möjligheten att få öva upp sina samspels- och kommunikationsfärdigheter och därmed utvecklas, såväl i sin identitet som i sitt språk.

När man resonerar kring barns växelverkan bör man ta i beaktande att samspelet mellan personer är starkt kopplat till en persons självregleringsförmåga vilken behövs för att man skall kunna styra sitt görande på ett meningsfullt sätt. Självreglering är en komplex färdighet som består av kognitiv och emotionell reglering som påverkar en människas förmåga att styra sitt beteende och ha en god växelverkan med andra personer. (Ahonen 2017:19; Murray et al. 2015:6 – 7; Poikkeus 2013:96) Ett barns självregleringsförmåga påverkar hans inlärningsförmåga, den motoriska utvecklingen samt hans sociala och emotionella kompetens (Veijalainen et al. 2017:90). Bra självreglering underlättar också skapandet av vänskapsband och har ett samband med ett barns förmåga att anpassa sitt beteende i en social omgivning. När barn har flera nära relationer har de möjlighet att öva på och lära sig att reglera sitt beteende och även hur de påverkar andras beteende. (Veijalainen et al. 2017:103) Trots att självreglering är en del av en persons individuella förmågor kan den inte utvecklas utan interaktion och stöd från vuxna och omgivningen (Rosenbalm & Murray 2017:1). Genom att erbjuda stöd i form av varm växelverkan och en omtänksam relation, en strukturerad omgivning och handledning stöder vuxna barnens utveckling av de färdigheter som behövs för självreglering (Määttä & Husberg 2019:87–88; Rosenbalm & Murray 2017:9).

Växelverkan inom småbarnspedagogiken

Inom småbarnspedagogiken sätts mycket fokus på barns socio-emotionella färdigheter och hurdan stöd barn behöver för att dessa skall utvecklas väl. Det kommer upprepade gånger fram i grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen 2018). De sociala och emotionella färdigheternas utveckling är starkt sammankopplad och sker i växelverkan mellan barnet och den sociala omgivningen. Det handlar om färdigheter som människor behöver för att kunna känna igen och handskas med sina känslor och kunna fungera i sociala situationer på ett adekvat sätt. (Ahonen 2017:16–17) Pedagoger bör vara väl förtrogna med barns socio-emotionella utveckling och olika sätt att stöda denna men det mest centrala är att de vuxna inte sätter fokus på att endast ändra på barnets beteende utan skiftar tyngdpunkten till att också reflektera över sin egen roll i samspelet. I grunderna för planen för småbarnspedagogik görs det tydligt att det är pedagogernas uppgift och ansvar att skapa långvariga individfokuserade och förtroendefulla relationer till barnen. Det är det här som lägger grunden för hela den pedagogiska verksamheten. (Utbildningsstyrelsen 2018:19–20) Pedagogen bör alltså ha förmågan att upprätthålla ett fungerande samspel i olika situationer, ibland med individuella barn och ibland med hela barngruppen (Salminen 2014:21–22). Samspelet mellan pedagoger och barn skiljer sig från den växelverkan barn har med sina föräldrar eller med andra barn i och med att pedagogerna fungerar i en professionell roll och relationen således inte är jämställd (Salminen 2014:20). Under interaktionen mellan vuxna och barn inom

småbarnspedagogiken har den vuxna alltid ett större ansvar för hur relationen utvecklas och fungerar (Ahonen 2015:49).

Olika former av växelverkan mellan pedagoger och barn

Liisa Ahonens avhandling *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa tilanteissa*, som handlar om kvaliteten av växelverkan mellan pedagoger och barn under utmanande situationer på daghem, framhäver att den viktigaste aspekten av samspelet mellan barn och vuxna är empati (Ahonen 2015:209). En bra växelverkan kan stödjas med hjälp av pedagogiska metoder och välplanerad pedagogisk verksamhet, men kärnan i samspelet är alltid pedagogens personliga sätt att interagera med barnen (Ahonen 2015:188). I analysen av sin data stödde sig Ahonen (2015:90) på begreppen känslighet, stimulering och autonomi som används för att beskriva en persons grad av engagemang i växelverkan inom Adult Engagement Scale. AES är ett verktyg som kan användas för att bedöma vuxnas engagemang. Med hjälp av dessa beskriver hon fem former av växelverkan; *varm växelverkan* (lämmin vuorovaikutus), *ambivalent eller motstridig* (ristiriitainen), *teknisk* (tekninen), *undvikande* (välttelevä) och *reserverad* (etäinen) (Ahonen 2015:104). De svenska översättningarna är skribenternas egna.

Kännetecknande för en *varm växelverkan* är att pedagogen har ett starkt engagemang i samspelet med barnet eller barngruppen och att hen kan acceptera barnen som individer med egna personligheter. Pedagogerna är lyhörda och villiga att förstå barnens behov och att bemöta dem respektfullt utan tidspress. (Ahonen 2015:109) Centralt i den varma växelverkan är en hög nivå av känslighet vilket även är en förutsättning för att pedagogen skall kunna stöda barnets autonomi och stimulera barnets aktivitet på ett adekvat sätt (Ahonen 2017:73). Genom att på ett positivt och uppmuntrande sätt aktivera barnen och bemöta deras behov kan en vuxen med hjälp av varm växelverkan engagera barnen i aktivitet och avvärja utmanande situationer (Ahonen 2017:78–80). För en närmare beskrivning av de karakteristika som beskrivs inom *Adult Engagement Scale* (AES) se bilaga 6, AES Nivåer och karakteristika.

Vuxna som uppvisar en *ambivalent/motstridig växelverkan* använder sig av olika typer av växelverkan under en och samma situation och deras engagemang i samspelet varierar. Personen kan till exempel i början av en situation använda sig av varm växelverkan för att sedan övergå till ett reserverat förhållningssätt. Detta orsakar förvirring hos barnet som har svårt att tolka situationen. (Ahonen 2015:121) *Teknisk växelverkan* innebär att den vuxna inte har ett starkt engagemang i situationen utan sköter uppgifter och bemöter barnen på ett rutinmässigt sätt. Det kan till exempel innebära situationer då pedagogen hjälper till med praktiska uppgifter såsom påklädning samtidigt som hen konverserar om andra saker

med en annan vuxen eller barn. Pedagogen håller sig till förutbestämda regler och sätt att sköta saker utan att stanna upp för att reflektera om handlingen är vettig i just den situationen. (Ahonen 2015:134) *Undvikande växelverkan* kännetecknas av att pedagogen undviker utmanande situationer och till och med lämnar situationen så att andra vuxna får sköta den (Ahonen 2015:144–145). Då den vuxna använder *reserverad växelverkan* är hen inte intresserad av barnets upplevelser och emotionella behov och interaktionen är inte ömsesidig. Pedagoger kan vara auktoritär och likgiltig samt ovillig att bemöta barnet känslomässigt. (Ahonen 2015:156) Varm och reserverad växelverkan är varandras motsatser då det kommer till graden av engagemang som pedagoger uppvisar gentemot barnen.

5.2 Betydelsen av co-occupation i småbarnsåldern

Co-occupation uppstår när sambandet mellan personen, omgivningen och aktiviteten är optimal och påverkar hur meningsfull aktiviteten är (Mahoney & Roberts 2009; Price & Miner 2009). Eftersom små barn är mycket beroende av vuxna menar Eschenfelder och Gavalas (2017:2) att största delen av barns aktiviteter kan räknas som co-occupations. Som spädbarn och i småbarnsåldern är co-occupations till och med livsviktiga då barnet är helt beroende av vuxna för mat och omvårdnad (Pickens & Barnekow 2009:153). Positiva upplevelser av co-occupations med en engagerad och varm vuxen påverkar ett barns utveckling, emotionella välbefinnande och lekfärdigheter positivt (Daunhauer & Cermak 2008 se Waldman-Levi & Bundy 2016:217). För att ett barns självreglering samt kognitiva och sociala färdigheter skall kunna utvecklas bra krävs det ett fungerande samspel och stöd från vuxna i hans omgivning (Määttä & Husberg 2019:86). Det här tangerar också Case-Smith (2015 se Eschenfelder & Gavalas 2017:14) när hon skriver att barn behöver kunna vara i växelverkan med andra personer för att kunna engagera sig i aktivitet och uppleva co-occupation. Enligt Price & Miner Stephenson är upplevelser av co-occupation väsentliga för att ett barn skall ha en möjlighet att utveckla sin aktivitetsrepertoar. Co-occupation med en vuxen kan erbjuda strukturerade möjligheter där barnet kan utveckla sina sociala, emotionella och aktivitetsbaserade färdigheter (Price & Miner Stephenson 2009:180). Detta samspel sker via olika aktiviteter som barnet gör i interaktion med vuxna och andra barn. Växelverkan är med andra ord något mycket centralt inom perspektivet co-occupation.

Leken är en central co-occupation för barn och det här gäller såväl lek tillsammans med andra barn som med vuxna. Faktum är att barn behöver stöd av vuxna även under fri lek för att utveckla sin lekförmåga. (Waldman-Levi & Bundy 2016: 217 – 219) Ett lekfullt samspel är viktigt för att barn ska få bearbeta olika händelser och ger möjligheten att öva upp färdigheter och förmågor och uttrycka tankar och känslor

som de kanske har svårt att kommunicera i andra sammanhang. Waldman-Levi & Bundy (2016:217–220) påtalar lekfulla co-occupations mellan barn och deras föräldrar eller vårdare som en viktig del av barnets utveckling på ett flertal plan och lyfter även fram leken som en viktig kontext där barn kan ha lättare att uppleva att de blir sedda och hörda. *”Time spent engaging in co-occupations with a responsive caregiver may be a developmental asset, whereas time missed in these experiences may be a detriment”* (Waldman-Levi & Bundy 2016:217).

6 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med arbetet är att skapa en fördjupad förståelse av de vuxnas växelverkan och barnens engagemang i aktiviteterna i barngrupperna, samt att undersöka hur vi med hjälp av co-occupation som teoretiskt perspektiv kan studera samspelet mellan barnen och personalen på daghemmen.

Våra forskningsfrågor är:

- Vilken typ av växelverkan uppvisar personalen i ledd verksamhet och övergångssituationer under daghemmets förmiddagsverksamhet?
- Vilka faktorer har inverkan på barnens engagemang under ledd verksamhet och övergångssituationer under daghemmets förmiddagsverksamhet?
- Hur kan man främja co-occupation mellan vuxna och barn inom småbarnspedagogiken?

7 METOD OCH ARBETSPROCESS

I följande kapitel redogör vi för val och avgränsningar som vi har gjort i vår arbetsprocess relaterade till datainsamling och analys.

7.1 Val av metod

Då man planerar sin forskningsprocess behöver man redan i ett tidigt skede veta om man kommer att gå in med en induktiv eller deduktiv ansats. Det handlar om att bestämma huruvida man tänker ta avstamp i vetenskaplig teori eller i kunskap som man får fram då man samlar in data. (Priebe & Landström 2017:30) Inom den induktiva riktningen börjar man med att samla in material som man sedan beskriver och analyserar för att kunna koppla till existerande teori och föra fram tankar och slutsatser som kan tänkas vara generaliserbara för en större helhet än det man har studerat. Inom deduktiv forskning har

man tidigare forskning och teori som utgångspunkt. Därefter samlar man in material för att kunna se hur teorin stämmer överens med vad man har kunnat se i praktiken. Teorier fungerar här som den röda tråden genom hela forskningsprocessen och anger ramarna för allt från vad som behöver finnas med i bakgrunden för ens arbete och hur man kommer att formulera forskningsfrågorna, till hur man tar sig an det resultat man får fram. (Priebe & Landström 2017:30 – 32; Henricson & Billhult 2017: 114) I vårt arbete har vi valt att utgå från teori och tidigare forskning och har därför haft en deduktiv ansats.

Eftersom vårt mål är en bättre inblick i utmaningarna på daghemmen har vi valt att utföra vår studie med hjälp av observationer (Jacobsen et al. 2012:61–63). Observationer är en bra metod att använda sig av då man vill ta reda på hur människor faktiskt handlar i en situation och inte hur de säger sig handla (Bell & Waters 2016:224). Enligt Jacobsen (2007:108) görs observationer för att ”registrera individers eller grupperns beteende”, och det handlar om att se hur människor beter sig i ett visst sammanhang eller i en viss kontext. Eftersom de utmaningar som har påtalats i vårt projekt berör barn i daghemsmiljö är det därför rimligt att vi också gör våra observationer i den miljön. Fördelen med att göra observationerna i en naturlig miljö är att man då observerar faktiska situationer och beteenden (Taylor & Kielhofner 2006:535). I publikationen *Hyvät arviointikäytännöt suomalaisessa toimintaterapiassa – Arvioinnin lähtökohdat ja suosituksset* påpekas också att man får den mest tillförlitliga uppfattningen av en persons verkliga aktivitetsutförande genom att observera personen i hans naturliga omgivning (Finlands ergoterapeutförbund rf 2014:14). Som utomstående observatörer har vi möjlighet och tid att se sådant som personalen kanske inte hinner lägga märke till.

Observationer är iakttagelser. För att få en djupare kunskap av det man studerar kan det vara bra att kunna komplettera de observationer man gör med intervjuer. Det här leder till att styrkor och svagheter i insamlingsmetoderna vägs upp av varandra. (Jacobsen 2007:108). Det var också vår tanke då vi började med vårt arbete. Vi ville förutom observationerna göra intervjuer med personalen för att få ett ”inifrån-perspektiv” och en djupare förståelse för personalens agerande. Det visade sig dock att både observationer och intervjuer skulle bli för arbetsdrygt för det här arbetet. Observationer kan förutom av intervjuer även stödas med tidigare forskning eller referenslitteratur (Vilkka 2015:143). Vi har således valt att samla in data endast via observation. Vi jämförde sedan vår observationsdata med existerande forskning gällande co-occupation och daghemspersonals upplevelser kring samspel och arbete med barn i utmanande situationer.

När man vill samla in vetenskapliga data bör observationer göras systematiskt och det man observerar och hur observationerna genomförs är beroende av problemställningen, forskningsfrågorna och forskningens målsättningar och bör planeras noggrant på förhand (Vilkka 2007:149). Ett observationsunderlag underlättar enligt Vilkka (2007:149) ett systematiskt arbete och säkerställer att vi faktiskt observerar det som vi ska. Vi använder oss av två observationsinstrument för att utföra våra observationer. Med hjälp av instrumenten observerar vi det som vi i våra forskningsfrågor är intresserade av, engagemang och växelverkan. Genom att avgränsa och rikta observationen till specifika delar av den verksamhet som studeras kan deltagande observation göras mera systematiskt och strukturerat. Man kan till exempel välja att begränsa eller fokusera observationerna till specifika situationer eller relationer som uppstår. Val av fokusområde kan baseras på kunskap från tidigare forskning, den teoretiska referensramen eller de forskningsresurser man har till sitt förfogande. (Vilkka 2015:143–144) Vilkka (2015:145) påpekar även att det kan vara vettigt att avgränsa sitt problemområde och sina forskningsfrågor så att man kan rikta observationerna till specifika områden. I vårt arbete har vi valt att starkt utgå från perspektivet co-occupation som är vår teoretiska utgångspunkt och begrepp som är centrala inom perspektivet. Vi har format forskningsfrågorna i enlighet med det.

I litteratur om observationer ser man ofta begreppen dold och öppen observation. Den dolda innebär att de man observerar inte är medvetna om att man utför observationer. Enligt Jacobsen (2007:109) medför dolda observationer eventuellt en större trovärdighet gällande situationen och att det faktiskt är ett naturligt beteende man ser. Det här eftersom personer har en tendens att förändra sitt beteende då man är medveten om att man är iakttagen. Vi upplever dock att man genom dold observation fråntar den man observerar rätten att själv välja om man vill delta i studien eller inte. Frivillighet är något som starkt betonas när det kommer till etiska aspekter kopplade till forskning (Kjellström 2012:83). Vi valde att göra en öppen observation och skickade ut infobrev både till barnens föräldrar och till daghemmens personal innan vi började. Vi gjorde även studiebesök till de olika daghemmen och presenterade oss själva för barnen och personalen och vad som är tanken med vår närvaro.

Vi reflekterade också över om våra observationer har formen av deltagande eller icke-deltagande (Jacobsen 2007: 109–110). Vår studie kan karakteriseras som en deltagande observationsstudie i och med att deltagarna kommer att vara medvetna om vår närvaro (Carlson 2012:224). Vi upplever att då man arbetar med barn är ett fullkomligt avståndstagande väldigt sällan möjligt men att det är viktigt att sträva till att upprätthålla ett så neutralt förhållande som möjligt till deltagarna för att observationerna skall kunna göras objektivt (Ahonen 2015:83). Vi strävade till att så gott det går följa ett icke-deltagande

tillvägagångssätt för att i så liten grad som möjligt påverka situationen, till exempel genom att agera vuxna ”extra händer”. Vi var ändå medvetna om att bara genom att vara på plats, trots att vi satt på sidan om, kan ha haft en viss påverkan på vad som hände i de olika situationerna.

7.2 Insamling av data

” observation som metod kräver disciplin, träning och noggrann planering” (Carlson 2012:224)

Inom kvalitativa studier tas inga sampel och viktigare än mängden data som samlas in är att man samlar data av hög kvalitet som gör det möjligt att förstå det fenomen man undersöker (Vilkka 2015:150). Oberoende av datainsamlingsmetoden kan man använda olika metoder för att försäkra sig om att den data som samlas in är så tillförlitlig som möjlig. Av dessa sätt utnyttjar vi träning av observatörerna, självreflektion och triangulering. (Lysack et al. 2006:352)

Vi har under vår utbildning övat på att göra observationer och intervjuer både som övningsuppgifter i skolan och under våra praktikperioder. Denna erfarenhet kom väl till pass under observationerna. För att fältanteckningarna skulle vara likvärdiga planerade vi på förhand hur anteckningar görs och vad som skall antecknas. Eftersom vi inte är vana observatörer övade vi våra observationsfärdigheter med hjälp av övningar som Vilkka (2007) presenterar i sin bok *Tutki ja havainnoi* och genomförde en pilotobservation för att försäkra oss om kvaliteten på våra observationer.

För att lyckas med systematiska observationer bör man redan i planeringsskedet bestämma vad som skall observeras, var och hur observationerna genomförs och hur anteckningarna görs. Man bör även planera för att det kan uppstå situationer där man är tvungen att ändra på hur observationen eller anteckningar görs och komma överens på förhand om på vilket sätt de kan variera. Om det finns flera personer som gör observationerna så bör man bestämma vem som observerar vad och hurdan roll observatören har. (Vilkka 2015:149) Vi stödde oss på Carlsons (2012:230) tips om vad som bör finnas med i fältanteckningar. I observationsanteckningarna skall man beskriva omgivningen där deltagarna befinner sig, vem som är med i situationen, vad som händer och när situationen uppstår.

Självreflektion innebär att forskaren reflekterar över sitt lärande och sina erfarenheter. Genom detta är det möjligt att bli medveten om de reaktioner, känslor och tankar som uppstår under arbetets gång. Forskarens reaktioner samt förhandsuppfattningar, attityder och värderingar kan påverka datainsamlingsprocessen och analysen. En av skribenterna har arbetat inom småbarnspedagogiken vilket omedvetet kan

medföra ett annat perspektiv och sätt att se på och uppfatta olika situationer. Här blir det viktigt att vi efter observationerna diskuterar om hur vi har uppfattat det vi har observerat. Det är viktigt att vi är medvetna om möjliga bias som kan uppstå under arbetets lopp. (Lysack et al. 2006:353)

Triangulering innebär att man använder flera metoder för att samla in eller både samla in och analysera data för att säkerställa dess tillförlitlighet (Lysack et al. 2006:353). Man kan även välja att triangulera personerna som samlar in eller analyserar data. Personerna gör då insamlingen eller analysen först självständigt efter vilket man jämför materialet och löser skillnader eller konflikter genom diskussion. (Lysack et al. 2006:353)

7.2.1 Kontexten för observationerna

Vi utförde observationer på två olika finskspråkiga daghem. Valet föll på dessa daghem för att de tog kontakt och uttryckte ett intresse för att få stöd för sitt arbete i grupperna för barn i åldern 3–4 år. Sammanlagt deltog fem vuxna och 12 barn i undersökningen. På det ena daghemmet finns det 20 barn i åldrarna 3–4 år. De är uppdelade i tre mindre grupper med 6–7 barn i varje grupp. Daghemmet har ett roterande schema där de tre grupperna veckovis alternerar mellan tre olika pedagoger och utrymmen. Vi följde med en av de små grupperna under tre på varandra följande veckor. På det andra daghemmet finns två grupper med 3–4 åringar varav vi följde med den ena gruppen under två förmiddagar. Vi begränsade observationstillfällena till en förmiddag i veckan per daghem därför att merparten av den ledda verksamheten sker på förmiddagarna. Vi hade under förmiddagen också möjligheten att observera övergångssituationer i form av på- och avklädning inför och efter utevistelse.

Vi har valt att begränsa observationssituationerna till ledd verksamhet och övergångssituationer. Den ledda verksamheten valde vi därför att det i litteraturen har framkommit att de flesta utmanande situationerna sker under tiden för ledd verksamhet (Ahonen 2015:105). De ledda situationerna bestod av helt vuxenstyrda morgonsamlingar och lekar och motionsstunder där verksamheten var delvis styrd av vuxna. Övergångssituationer som observerades i vårt arbete var förflyttningen från verksamhet inomhus till utevistelse. Situationerna inbegrep toalettbesök samt på- och avklädning av ytterkläder. De här situationerna ansåg vi att var viktiga att studera eftersom de var något som beställaren själv lyfte fram som utmanande situationer och vi har också kunnat hitta stöd för det i litteraturen.

7.2.2 Instrumenten AES och LIS-YC

För att göra observationerna på daghemmen användes *Adult Engagement Scale* (AES) och *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC). Genom att använda båda instrumenten kunde vi fokusera på det meningsfulla i växelverkan mellan vuxna och barn. (Kalliala 2008: 75)

AES

Instrumentet AES är utformat på basen av *Adult Style Observation Schedule* (ASOS) inom projektet *Effective Early Learning*, vars målsättning var att förbättra kvaliteten av småbarnspedagogiken i Storbritannien, Holland och Portugal. Med hjälp av AES kan man bedöma kvaliteten på interaktionen som den vuxna har med ett barn. Instrumentet definierar tre kategorier (*styles*) av den vuxnas agerande som beskriver hur engagerad den vuxna är i interaktionen; känslighet, stimulering och autonomi. Nivån av engagemang definierar kvaliteten på växelverkan, högt engagemang beskriver en hög kvalitet på växelverkan. (Pascal & Bertram 1999:8–9) Kategorin för känslighet innefattar den vuxnas förmåga att känna igen och svara på barnets känslotillstånd. Stimulering handlar om på vilket sätt den vuxna har en förmåga att motivera barnet till aktivitet och autonomi beskriver hur den vuxna stöder barnet i att själv kunna välja, ta initiativ och lära sig handskas med konfliktsituationer. (Kalliala 2008:78) En noggrannare beskrivning av de tre delarnas karakteristika finns i bilaga 6.

Nivån av engagemang inom AES graderas enligt fem nivåer. Nivåerna 1 och 2 förknippas huvudsakligen med icke-engagerade och mer negativt laddade beteenden och nivåerna 4 och 5 med engagerade och positiva beteenden. Nivå 3 beskriver ett relativt neutralt förhållningssätt.

AES nivåer:

- Nivå 1: fullständigt oengagerad
- Nivå 2: huvudsakligen oengagerad/ delvis engagerad
- Nivå 3: varken engagemang eller icke-engagemang dominerar
- Nivå 4: huvudsakligen engagerad/ delvis oengagerad
- Nivå 5: fullständigt engagerad

Även om bedömningsinstrumenten ger olika nivåer av engagemang som poängsätts från 1–5 användes de inte som en numerisk översikt för att få ett kvantitativt resultat av barnens och personalens växelverkan. Enligt Portugal och Luis fungerar AES som ett värdefullt verktyg inom pedagogisk verksamhet då den utnyttjas inte bara för att kvantitativt värdera engagemang utan för att beskriva och analysera

beteende och främja bättre engagemang och växelverkan (Portugal & Luis 2016:178). Både LIS-YC och AES är vanligt förekommande inom småbarnspedagogisk forskning när det kommer till stöd för att utföra observationer. Det är med den tanken som vi också har valt att använda instrumenten, som ett praktiskt stöd för att utforma våra observationsscheman så att vi med säkerhet observerar det som vi ska observera. Instrumenten ger riktlinjer angående vilka karakteristika som kan kopplas ihop med engagemang och hur de kan ta sig uttryck i praktiken. Instrumenten användes även som stöd vid analys av det insamlade materialet. Eftersom vi inte har fått någon formell skolning i användningen av instrumenten utan genomfört observationerna enligt instruktionerna i handboken bedömde vi i analysen främst om personen har högt eller lågt engagemang eller ett mera neutralt beteende.

Eftersom vi är två observatörer delade vi upp observationerna av vuxna och barn så att ena observatören varje gång observerade de vuxna på det ena daghemmet och den andra observerade barnen, medan vi på det andra daghemmet gjorde tvärtom. Innan första observationstillfället tilldelade vi barnen bokstäver och de vuxna siffror för att göra det lättare för oss att göra skillnad mellan barn och vuxna.

LIS-YC

För att observera barnens engagemang under ledd verksamhet och övergångssituationer användes observationsinstrumentet *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) som har anpassats till finska förhållanden av Hautamäki (Laevers & Hautamäki 1997). LIS-YC är utvecklad för att mäta graden av engagemang i aktivitet hos barn i lekåldern (Laevers & Hautamäki 1997). I den finska versionen har man valt att använda termen *sitoutuneisuus* för att beteckna *involvement*. Vi har översatt *sitoutuminen* som *engagemang* i enlighet med finsk-svenska utbildningsordlistan (2005) där *sitoutua* översätts med *att engagera sig i* (Institutet för de inhemska språken 2005).

LIS-YC består av två delar. Den ena delen lyfter fram nio karakteristika på basen av vilka man kan definiera nivån av engagemang hos barn. De är *koncentration, energi, komplexitet och kreativitet, miner och gester, ihärdighet, noggrannhet, reaktionstid, verbal uttrycksförmåga* och *tillfredsställelse* (skribenternas översättning). (Laevers & Hautamäki 1997:6–8). De finns utförligt beskrivna i bilaga 5. Beskrivningarna av de olika karaktistikorna stöder observatören i observationssituationerna eftersom de åskådliggör vad man ska fokusera på.

Den andra delen av LIS-YC utgörs av fem nivåer av engagemang. De olika nivåerna finns utförligt förklarade i bilaga 4.

- Nivå 1: Ingen aktivitet
- Nivå 2: Aktivitet med upprepade avbrott
- Nivå 3: Aktivitet som till viss grad fortgår
- Nivå 4: Aktivitet som innehåller intensiva stunder
- Nivå 5: Långvarig intensiv aktivitet

Vi använde oss av LIS-YC observationsbotten nr 5 för att observera hela barngruppen. Instrumentet har visat sig ha en hög reliabilitet när det gäller att observera gruppsituationer, och det här formuläret rekommenderas som underlag då man gör vetenskapliga studier. Observationerna skall helst göras med ett rekommenderat tidsintervall på 2–3 minuter för varje barn (Laevens & Hautamäki 1997:15 - 17). Trots att vi har observerat barnen enskilt har vi i undersökningen inte dragit slutsatser angående de enskilda barnens beteenden. Våra analyser är enbart baserade på det vi kunde se gällande engagemang i förhållande till en normal utveckling hos barnen. Vi kan alltså inte med säkerhet säga att de uppvisade nivåerna av engagemang inte har några andra orsaker, till exempel funktionsutmaningar, som påverkat graden av engagemang. Djupare analys av orsaker till ett barns beteende skulle ha krävt bakgrundsinformation och bedömning av barnets aktivitetsutförande.

7.3 Analys och bearbetning av material

Analys av kvalitativa data görs vanligtvis genom att koda och kategorisera data och identifiera teman. Hur analysen fortskrider är beroende av både forskningsfrågorna och den data man samlat. (Kielhofner et al. 2006:425) Enligt Jacobsen (2007:134) behöver man då man gör en kvalitativ analys ställa sig frågor kring hur man ska förstå och tolka sådant som har hänt, sagts eller gjorts i en viss situation, och på vilket sätt man ska strukturera ett material som omfattar en stor mängd data för att kunna plocka ut och synliggöra det som är mest relevant för den egna studien. Det finns inte bara en gångbar metod eller teknik för att analysera kvalitativa data, utan flera. Gemensamt för alla är dock att det handlar om att se enskilda delar och avsnitt, men också om att kunna sätta de olika delarna i en större helhet. Under analysens gång kommer man att växla ett flertal gånger mellan de här två sätten. Då man har samlat in sitt material behöver man kunna dela upp och strukturera det för att kunna gå mer på djupet och tydliggöra innehållet. Det här kan göras på olika sätt och benämns då med olika begrepp. Vi har valt att göra en kvalitativ innehållsanalys inom vilken man delar in materialet som man har samlat i olika kategorier och sedan jämför de olika kategorierna och försöker hitta det gemensamma och vad som skiljer sig åt. (Jacobsen 2007:135)

Deduktiv form av innehållsanalys innebär att teorier eller modeller ligger som grund för analysen (Danielson 2017:290). Vi har för vår analys utgått från teori i form av våra observationsinstrument AES och LIS-YC samt perspektivet co-occupation för att plocka ut det relevanta ur vårt insamlade material. Danielson (2017:286) refererar till Berelson (1952) då hon skriver att den kvalitativa innehållsanalysen är en bra teknik för att på ett objektiva och systematiska sätt granska sitt material.

Analysprocessen

Första steget av analysprocessen var att renskriva allt material som har samlats in. Det här borde göras så fort som möjligt efter att man till exempel har gjort en observation så att man fortfarande kommer ihåg situationerna och vid behov kan komplettera fältanteckningarna med reflektioner och tillägg som man inte hunnit få in under själva observationstillfället (Danielson 2017:294). Vi strävade efter att renskriva våra anteckningar redan samma dag som vi hade gjort observationerna för att ha alla situationer i så färskt minne som möjligt. Alltid var det här inte möjligt men det blev aldrig en längre fördröjning än max två till tre dagar. Därefter läste vi igenom materialet och kompletterade fältanteckningarna med relevant information och skrev ner fria reflektioner gällande observationssituationerna. De renskrivna anteckningarna samlades i separata tabeller för AES och LIS-YC i Excel och därefter granskades materialet. Arbetet delades upp så att skribenterna först självständigt gick igenom data från två respektive tre observationsdagar samt gjorde en första kategorisering och analys av engagemangsnivå. Sedan läste skribenterna igenom varandras kategorisering och analys och diskuterade kring förståelsen av materialet. För AES använde vi oss av de tre olika kategorierna känslighet, stimulering och autonomi för att kategorisera materialet. Vi använde AES kriterier för att bedöma den vuxnes känslighet och hur denne stimulerade eller aktiverade barnen samt uppmuntrade till autonomi. Genom att stöda oss på AES kunde vi försäkra oss om att vi fokuserade på beteende som är väsentliga för växelverkan. För att kunna svara på vår forskningsfråga om vilken typ av växelverkan som de vuxna uppvisar har vi speglat vårt resultat mot Ahonens fem olika typer av växelverkan.

Observationerna gjorda med LIS-YC delades i sin tur upp i enlighet med de olika nivåerna högt (4–5), neutralt (3) och lågt engagemang (1–2). Här använde vi oss av de nio kriterier som finns listade inom LIS-YC för att tolka och fastställa nivåer av engagemang. Därefter diskuterade vi tillsammans om vi var överens om de valda nivåerna och kunde sedan dra slutsatser och skapa sammanfattande tabeller ur vilka vi på ett överskådligt sätt har kunnat plocka ut exempel för att i vår text belysa resultatet av vår studie. Analysen över barnens nivå av engagemang användes som material för att svara på forskningsfråga två angående vilka faktorer som påverkar nivån av engagemang.

För att kunna analysera förekomsten av co-occupation i våra observationer stödde vi oss på vår analys av de vuxnas växelverkan och barnens engagemang samt de tre aspekterna som karakteriserar co-occupation; ömsesidigt fysiskt engagemang, ömsesidigt emotionellt engagemang och ömsesidig avsiktlighet. Vi jämförde observationsmaterialet från LIS-YC och AES och plockade ut situationer som vi ansåg att uppfyllde kriterierna för co-occupation och som fanns inom samma tidsram, alltså att vi hade observationsanteckningar för både de vuxna och barnen under samma tidpunkt.

7.4 Etiska överväganden

Forskningsetiska delegationen har sammanställt anvisningar för god vetenskaplig praxis (TENK 2012). Det handlar om etiska överväganden som görs både innan och under genomförandet av ett vetenskapligt arbete (Kjellström 2012:88–89). Vi har följt dessa anvisningar enligt bästa förmåga.

Etisk motivering av studien

Att utomstående personer kommer in i en verksamhet för att observera kan för en del kännas otryggt och påverka hur de fungerar i olika situationer (Jacobsen et al. 2012:70). Vi har strävat efter att vara uppmärksamma på och lyhörda för behov och önskemål som uttrycks. Vi har också diskuterat vad som motiverar vår studie etiskt. Eftersom daghemmens personal själva har uttryckt ett behov av att få mer stöd kring hur de ska hantera utmanande situationer anser vi att vi kan motivera vårt val av forskningsprojekt (Kjellström 2012:76–77). Enligt Fangen (2005:47) ska syftet med en studie inte enbart vara att *”åstadkomma vetenskaplig kunskap, utan att även förbättra situationen för de människor man studerar”*. Vi hoppas att daghemmen ska uppleva att de i praktiken kan ha någon nytta av vårt arbete.

Forskningstillstånd

Forskningstillstånd och relevant förhandsbedömning bör inskaffas före forskningen kan genomföras (TENK 2012:18). Vi har redogjort för innehållet i vårt arbete och ansökt om forskningstillstånd. Som underlag för tillståndet använde vi Åbo stads blankett för forskningslov.

Bevara konfidentialitet

Forskare har en skyldighet att samla in, förvara och rapportera deltagares personliga uppgifter så att personernas integritet bevaras. Data får inte var tillgänglig för utomstående och bör redovisas så att det inte kan kopplas till en viss person. (TENK 2012:18; Kjellström 2012:86–87) I och med att antalet barn och vuxna som vi observerade var så litet har vi satt extra stor vikt vid att säkerställa deltagarnas

anonymitet och integritet. Vi skapade en kodnyckel i vilken vi antecknade endast barnens och personalens förnamn tillsammans med de bokstäver och siffror som vi hade tilldelat dem. Dokumentet förvarade vi tillsammans med de blanketter där vårdnadshavarna gett tillåtelse till barnets deltagande i undersökningen. I våra observationsanteckningar använde vi endast bokstäverna och siffrorna för att redogöra för vem som observerats. Det är enbart skribenterna som haft tillgång till det insamlade materialet och det har förvarats på ett säkert ställe. Inga namn nämns i det färdiga examensarbetet, och det är viktigt att de enskilda deltagarna och deras agerande inte kan identifieras när resultaten återges. (Carlson 2012:227) Om personalen känner sig utpekad blir det svårt för dem att ta emot information från observationerna och analysen. Alla anteckningar och allt observationsmaterial kommer att förstöras när arbetet är avslutat.

Informerat samtycke, frivillighet och fullständig information

Informerat samtycke handlar om deltagarnas rätt att bestämma om och hur de vill delta i projekt. Det bygger på principen om att skydda deltagarnas frihet och självbestämmande. Frivillighet innebär att man har rätt att välja om man vill delta men även att avbryta när helst under projektets gång. (Kjellström 2012:82–83) I och med att barnen som deltog i studien är så små behövdes skriftligt tillstånd av deras vårdnadshavare. Informationsbrevet till familjerna är skrivet i en förenklad form med lättläst språk för att de flesta vårdnadshavare har finska som andra språk. I samband med att familjerna tilldelades infobreven diskuterade dock personalen personligen med varje familj och försäkrade sig om att de hade full förståelse för vad studien och observationerna handlade om. Även personalen informerades via ett brev och de gav sitt samtycke via diskussion med daghemmens föreståndare. För barnen förklarade vi varför vi var på plats då vi en tid innan observationstillfällena besökte daghemmen för att bekanta oss, och sedan igen som en påminnelse då vi kom för att utföra observationerna.

Jäv

Ytterligare en etisk aspekt av vårt arbete som vi vill klargöra är den ena skribentens koppling till uppdragsgivaren. Vi blev medvetna om utmaningarna på daghemmen via skribentens engagemang inom föreningen. Hen har dock ingen direkt koppling till den dagliga verksamheten på daghemmen, den kontext där observationerna utfördes. Därför anser vi att hens koppling till föreningen inte innebär något etiskt hinder för examensarbetet.

Etiska riktlinjer för ergoterapeuter

Liksom andra yrken har också ergoterapeuter sina egna etiska riktlinjer som stöd i arbetet och för att främja ett etiskt förhållningssätt i förhållande till klienterna och till själva professionen. I Finland går de under benämningen *Yrkesetiska riktlinjer för ergoterapeuter* men vi är också bekanta med den svenska *Etisk kod för arbetsterapeuter* (Finlands ergoterapeutförbund rf 2011; Sveriges arbetsterapeuter 2018a). Riktlinjerna baserar sig på FN:s konventioner om mänskliga rättigheter (Sveriges arbetsterapeuter 2018a:9). En del av de yrkesetiska riktlinjerna är att ergoterapeuten följer de etiska principerna i forskningsarbete. Detta gjorde vi genom att följa god vetenskaplig praxis. Vi strävade efter att ha öppen, inkluderande och icke-aggressiv kommunikation med vår uppdragsgivare och deltagarna i studien genom regelbundna möten och e-postkommunikation under arbetets gång. En av de viktigaste anvisningarna vi har varit måna om att följa är att vara lojala mot uppdragsgivaren och upprätthålla deltagarnas förtroende. Vi har även sett till att arbetsfördelningen mellan skribenterna varit balanserad.

8 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

Vår data består av fältanteckningarna från fem observationstillfällen som gjordes på två daghem i två barngrupper. Vi observerade fem vuxna och tolv barn. Observationsanteckningarna som gjordes enligt LIS-YC och AES kompletterades med beskrivningar av situationen och de personer som var närvarande. Verksamheten i barngrupperna flyter från en aktivitet till en annan och de ledda stunderna under morgonverksamheten var inbäddade i friare självständig lek. Under vår analys av den ledda verksamheten begränsade vi oss således till de stunder som tydligt leddes av pedagogen trots att vi observerat även friare verksamhet. Därför har vi i analysfasen bortsett från tid som inte har representerat varken ledd verksamhet eller övergångssituationer. Det analyserade materialet består av 266 minuter observationer av pedagogerna enligt AES (tabell 1) och 317 minuter observationer av barnen med LIS-YC (tabell 2).

Tabell 1. Antalet minuter av observationer med AES

Observerad situation	Minuter av observationer
Ledd verksamhet	180 min
Övergångssituationer	86 min
Totalt	266 min

Tabell 2. Antalet minuter av observationer med LIS-YC

Observerad situation	Minuter av observationer
Ledd verksamhet	199
Övergångssituationer	118
Totalt	317 min

8.1 Pedagogernas nivå av engagemang

Pedagogernas engagemang observerades under ledda verksamhetsstunder och övergångssituationer. Antalet observationer i ledda stunder är större till följd av att verksamheten pågick i flera timmar på förmiddagen emedan övergångssituationerna räckte i medeltal 15 minuter per gång. I tabell 3 presenteras antalet observationer och fördelningen enligt nivån av personalens engagemang.

Tabell 3. Totala antalet observationer med Adult Engagement Scale

Observationer	Låg nivå	Neutral nivå	Hög nivå	Totalt antal
Ledd verksamhet	0	6	62	68
Övergångssituationer	0	14	36	50
Totalt	0	20	98	118

Resultaten för AES analyserades och presenteras uppdelat enligt de tre observationskategorierna *känslighet*, *stimulering* och *autonomi*. Inom alla kategorier observerade vi enbart engagemang på hög eller neutral nivå. Tabell 4 och 5 visar antalet observationer i de olika kategorierna enligt nivån av engagemang.

Tabell 4. Observationer med AES under ledd verksamhet

AES kategorier	Låg nivå	Neutral nivå	Hög nivå	Totalt antal
Känslighet	0	3	24	27
Stimulering	0	1	23	24
Autonomi	0	2	15	17
Totalt	0	6	62	68

Tabell 5. Observationer med AES under övergångssituationer

AES kategorier	Låg nivå	Neutral nivå	Hög nivå	Totalt antal
Känslighet	0	4	17	21
Stimulering	0	5	8	13
Autonomi	0	5	11	16
Totalt	0	14	36	50

8.1.1 Kategorin Känslighet

För att bedöma vilken nivå av engagemang personalen hade gällande känslighet observerade vi i enlighet med AES kriterierna hurdan röstläge den vuxna hade, om den vuxna tog ögonkontakt med barnet, hurdana gester och miner den vuxna använde, huruvida den vuxna gick ner på barnets fysiska nivå, om den vuxna gav positiv feedback och om de vuxna tog hänsyn till barnets behov och visade värme och omtanke.

Hög nivå - känslighet

Personalen uppvisade en hög nivå av känslighet i majoriteten av observationerna. Ett av de mest framträdande dragen av känslighet var den stora mängden uppmuntran och beröm som pedagogerna gav barnen. Detta skedde i olika typer av situationer. Beröm gavs exempelvis när barnet klädde på sig självständigt eller samarbetade väl med andra i en lek eller med en pysseluppgift.

En hög nivå av känslighet observerades även i pedagogernas kroppsspråk. De vuxna skrattade, log, använde öm fysisk beröring, höll barn i handen, tog i famnen eller kramade. Pedagogerna tog också ögonkontakt med barnen och gick ner på barnens nivå till exempel genom att sitta på golvet, gå ner på huk eller böja sig fram till nivå av barnets ansikte. Pedagogerna lyssnade aktivt till barnen och det syntes i kroppsspråket genom att de vuxna vände sig till barnet, tittade i ögonen medan barnet pratade, bad ett annat barn vänta om hen avbröt så att vuxna eller alla kunde fokusera på barnet som hade ordet och svarade på alla barnens frågor.

Följande exempel visar på hög känslighet i övergångssituationer där barnen skall klä på sig ytterkläderna för att gå ut på gården. I det första exemplet vägrar barnen klä på sig och rymmer från tamburen. Trots den oroliga situationen har den vuxna hela tiden en lugn framtoning både i kroppsspråket och i tonen. Hens röst är bestämd men vänlig och mjuk då hen tillrättavisar och hen sätter sig på knä framför barnet

då hen talar. Den vuxna ger ett leende till barnet då hen ber barnet att klä på sig. Trots att det är en lite mer utmanande situation använder pedagogen inte en negativ ton då hen pratar och är inte heller otålig i sina rörelser. Hen visar tillgivenhet och är varm i sitt sätt. I det andra exemplet visar den vuxna på högt engagemang genom beröm och kärleksfullt språk.

Observationer:

Pedagogen ber G och O att klä på sig. Hjälper med att lägga ut kläderna. G springer iväg och O springer efter, så också N. De springer till andra ändan av korridoren, den vuxna är tvungen att springa efter. Alla kommer tillbaka och vuxna säger till G att det inte var roligt och att hen inte kommer att springa efter flera gånger. Vuxna tar L's kläder och ber hen sätta sig för att klä på sig lite längre bort, bredvid observatör. Förklarar tydligt vad den vuxna önskar att L gör.

Vuxen ser och berömmar barnet då hen på egen hand har lyckats lägga byxbuntarna över stövlarna. "WOW!", "Hyvä (barnets namn)". Säger rakas då hen talar till barnet. Tittar på barnen och går ner på knä när hen pratar med dem.

Neutral nivå - känslighet

Inom den ledda verksamheten observerades endast tre tillfällen där pedagogens känslighet kunde tolkas som neutral. Detta skedde i situationer där pedagogen bemötte barnet vänligt men förstrött utan att sätta sig in i barnets behov.

Observation:

Gruppen leker KIM-leken. A står i tur. B sätter sina fötter på föremålen. Pedagogén säger med mild lite bedjande röst "B ota jalka pois". B frågar "Miksi?" Pedagogén svarar "Siksi kun minä pyydän" med lugnt tonläge.

I övergångssituationer uppstod tillfällen där pedagogen uppvisade en neutral nivå av känslighet då hens fokus fördelades på flera barn eller hen samtidigt måste kommunicera med en annan vuxen. Den här neutrala nivån av känslighet framkom främst genom att pedagogen inte tog sig tid att ge ett barn en mera ingående förklaring utan gav enbart korta svar eller instruktioner för vad barnet bör göra. Vi observerade inga tillfällen av låg nivå av känslighet.

8.1.2 Kategorin Stimulering

Gällande kategorin stimulering uppvisade personalen en hög eller neutral nivå av engagemang. Användning av stimulering var mera frekvent under ledd verksamhet än under övergångssituationer.

Hög nivå - stimulering

En hög nivå av stimulering karakteriseras av att barnen erbjuds mångsidiga aktiviteter som passar deras behov och att de uppmuntras att utvidga sin aktivitet (Kalliala 2008:318). I våra observationer syntes en hög nivå av stimulering då den vuxna deltog entusiastiskt i aktiviteten både fysiskt och verbalt och

pedagogen uppmuntrade barnen att pröva på aktiviteter till exempel när de vuxna sporrade barnen att pröva på att använda motionsredskap på nya sätt. Under den ledda verksamheten observerades också en hög grad av stimulering av diskussion och reflektion kring frågor som barnen tog upp. Pedagogerna utvidgade aktiviteter genom att till exempel föreslå nya sätt att kasta en boll eller utnyttjade barnets intresse för ett föremål för att undervisa lite matematik. En viktig aspekt som observerades var personalens förmåga att anpassa aktiviteten till rätt nivå för barnet. Till exempel genom att ta fram ytterkläderna och sätta dem på golvet för att underlätta påklädning, använda stödtecken under morgonsamlingen för att underlätta förståelse för barn med finska som andra språk eller visa med kroppsspråk hur påklädning går till. De vuxnas entusiasm var en stark faktor för att öka barnens motivation och deltagande.

Under den ledda verksamheten observerade vi några tillfällen då aktiviteten inte var så väl anpassad till barnets behov eller aktiveringsnivån inte var tillräcklig hög vilket ledde till att barnens engagemang sjönk. Vid ett tillfälle har ett av barnen ”myror i byxorna” under sångstunden och klättrar på sin stol och rör sig runt i rummet. Pedagogen ber då barnet komma och sitta på en stol bredvid hen och tilldelas ansvaret för att visa sångens rörelser. Barnet fokuserar därefter helt på sin uppgift och deltar glatt. Tack vare pedagogens förmåga att här läsa av barnets behov och anpassa aktiviteten i stunden skapade hen bättre förutsättningar för barnet att delta i aktiviteten utgående från sina egna förutsättningar.

Vid ett annat tillfälle är det meningen att barnen skall hjälpas åt att föreslå lämpliga kläder för dagens utevistelse åt en pappersdocka som hänger på väggen. Den vuxna fäste sedan kläderna på dockan. Aktiviteten krävde en lång stund av stillasittande och en hel del väntande på sin tur. Vissa barn blev allt oroligare och tappade intresset.

Observation:

Gruppen börjar bli mera orolig. Pedagogen höjer lite rösten för att bli hörd men med neutralt tonläge. Då ljudnivån stiger pekar hen inte ut någon utan sätter handen för örat, grimaserar och säger ”ajaj, ja nyt sattuu”. Uppmanar att räcka upp handen då barnen vill berätta. Får barnen engagerade genom att skoja och gå med på att sätta kläder på fel kroppsställe. Skrattar med barnen.

Pedagogen ändrade på sitt beteende och strävade efter att aktivera barnen på ett nytt sätt. Hen kunde då engagera barnen på nytt och förhindra att situationen eskalerade till ett större problem. I den här situationen kunde man tydligt se att pedagogen hade hög känslighet men stimuleringsnivån var lägre i början och att planeringen av aktiviteten borde ses över. Pedagogens engagemang är som helhet på hög nivå under hela aktiviteten. I båda fallen visar pedagogen på en kapacitet att anpassa aktiviteten till barnets behov och stimulera hens engagemang.

Neutral nivå - stimulering

Vid de tillfällen då pedagogens engagemang var på en neutral nivå beskriver AES kriterierna för denna nivå (nivå 3) mycket väl den vuxnas beteende. Personen var inte oengagerad men inte heller medvetet engagerad och visade mest en brist på energi. Detta skedde främst under övergångssituationerna då de vuxna fokuserade på att få barnen snabbt påklädda och ut på gården. I ett fall var den vuxna oenergisk under den ledda verksamheten och ledde med ett lite frånvarande grepp.

Observation under övergångssituation:

Vuxen 7 sitter i tamburen på en pall och hjälper barnen på med galonbyxorna i tur och ordning. Hen uppmuntrar inte till aktivitet och verkar jobba rutinmässigt utan iver.

Observation under ledd verksamhet:

Den vuxna följer med barnens gymnastikstund. Kommer med inflikningar och spontana utrop. Frågar hur det går, vad M och O tänker. Entusiasmen när hen frågar är ganska neutral, ibland nästan frågor bara för frågornas skull.

8.1.3 Kategorin Autonomi

Karakteristiskt för beteende som stöder autonomi är att de vuxna ger barnet tid att själv försöka, ger möjlighet att göra egna val inom de ramar som finns, uttrycker uppmuntran, stöder initiativtagande och eget ansvar samt uppmuntrar barn att förhandla med varandra i konfliktsituationer. Kriterierna för autonomi är väldigt lika kriterierna för stimulering och att särskilja mellan dessa var i vissa fall knepigt. Vi kunde dock urskilja tydliga situationer där pedagogerna stödde barnens initiativförmåga, ansvarstagande och konfliktlösningsförmåga. I våra observationer fanns det inom den ledda verksamheten färre situationer där de vuxna stödde barnens autonomi på en hög nivå än sådana där vi kunde observera hög känslighet och stimulering. I övergångssituationerna däremot stödde de vuxna ofta barnens autonomi.

Hög nivå - autonomi

Som exempel på ett tillfälle där pedagogen ger barnet möjlighet att göra självständiga val och stöder valen kan nämnas en motionsstund där barnen fick välja vad de ville göra inom ramen för aktiviteten.

Observationer:

Pedagogen ber barnet välja vilka redskap de vill använda på gymnastikstunden och frågar "Minkä värisen sä haluat, sinisen vai punaisen?"

Den vuxna uppmuntrar barnet i hens val: "Hyvä idea, voin auttaa sinua".

Pedagogerna uppmuntrade ofta barnen att försöka klä på sig själv och tillät det att ske i egen takt utan att skynda på. I exempelsituationen nedan ville barnet inte klä på sig själv och krävde högljutt att den

vuxna skulle göra det. Den vuxna gick inte med på det men svarade lugnt och positivt med glimten i ögat att hen gärna hjälper till. Pedagogerna lämnade inte barnet helt ensam utan försäkrade att hen hjälper om det behövs och uppmuntrade och berömde. Barnet klädde på sig och lyckades självständigt stänga dragkedjan och var märkbart nöjd med sin prestation.

Observation:

*Barnet vill att den vuxna skall klä på hen. Vuxna svarar "En mä sua pue mutta autan".
"Hyvä E sait vetskarin hienosti!"*

Även i följande exempel kan man se att de vuxna tillåter självständigt görande i barnets egen takt. Barnen ges utrymme och tid för att få pröva själva och de vuxna gör det genom att tala till barnen på ett respektfullt och uppmuntrande sätt, och med hög känslighet. I exemplet från tamburen kan man dessutom se att den vuxna förutom att uppmuntra barnen till självständigt görande även visar dem att hen litar på dem och ger dem ansvar för att den egna avklädningen ska löpa bra.

Observationer:

Vuxen erbjuder hjälp åt D men hen vill inte ha utan sitter och funderar. Ber om hjälp efter en stund.

Vuxen berömmar hen och säger att I kan klä av sig i lugn och ro

Vuxen ber alla gå och ta av sig resten av kläderna vid sina platser i tamburen. Stannar i yttertamburen och hänger upp galonkläderna färdigt.

Vi observerade också flera situationer då pedagogerna tog tillfället i akt att öva konfliktlösning och öka förståelsen för regler både utanför och under en konfliktsituation. Under en ledd aktivitet är barnen samlade och får i tur och ordning välja en bildserie och beskriva vad som händer i serien för de andra. Bilderna visar på potentiella konflikter eller situationer då ett barn kan bli ledset. Pedagogerna utvecklar diskussionen om vilka känslor personerna på bilderna kan ha och hur barnen kunde lösa situationerna. En stund senare uppstår en meningsskiljaktighet mellan två barn. Pedagogerna korrelerar med det barnet precis har diskuterat och uppmanar dem att fundera över hur de kan lösa meningsskiljaktigheten. Barnen lyckas tillsammans hitta en lösning. På det ena daghemmet använder man sig också av en "neuvotteluhiiiri" (förhandlingsmus) som är menad att vara ett stöd vid konfliktlösning. Neuvotteluhiiiri är en liten leksaksmus som varje barn har på daghemmet och med vars hjälp man konkretiserar och tydliggör olika konfliktsituationer och möjliga lösningar så att det ska bli lättare för barnen att förstå.

Neutral nivå - autonomi

Under övergångssituationerna observerade vi tillfällen som karakteriserades av neutralt stöd för autonomi då den vuxnas uppmärksamhet fördelades på flera barn samtidigt. I de här fallen gavs barnet inte möjlighet till självständigt tänkande eller den tid som det kanske skulle ha behövt för att kunna öva upp

sina färdigheter att göra självständigt. Ett typiskt exempel är att den vuxna rutinmässigt klädde på barnet
hens ytterkläder medan barnet var passivt under aktiviteten. I andra fall gav den vuxna bara snabba
kommandon medan hen flyttade sig mellan olika barn. Pedagogerna kan i dessa situationer uppfattas som
delvis oengagerad.

Observationer:

*Vuxen säger till G "ei voi jättää välihaalari pois. Ei Ei!" Vuxen ger mycket instruktioner/order; "hopi, hopi, mene, mene",
men på ett vänligt sätt. Hen har snabb takt på och flyttar snabbt fokus från ett barn till ett annat, blicken går från sida
till sida.*

Vuxen säger i förbifarten till G "Sivota kaikki tavarat" och pekar på alla kläder som ligger mitt i gången.

Sammanfattning av AES redovisning

Sammanfattningsvis kan sägas att pedagogernas engagemang var på hög nivå i majoriteten av observationerna och uppvisade neutralt engagemang i enbart ett fåtal situationer inom alla tre kategorier. Av dessa skedde två tredjedelar under övergångssituationer. Vi observerade inga låga nivåer av engagemang i någon av de tre kategorierna.

8.2 Barnens nivå av engagemang

Vi redovisar resultaten från LIS-YC enligt tre nivåer av engagemang: *högt*, *neutralt* och *lågt*. Till kategorin *högt* räknar vi de observationssituationer i vilka vi kunde se ett engagemang hos barnen på nivå 4 eller 5. Till den *neutrala* hör engagemangsnivå 3 och kategorin *lågt* representeras av engagemangsnivå 1 och 2. Tabell 6 visar antalet observationer i ledd verksamhet och under övergångssituationer fördelade enligt de olika nivåerna av engagemang.

Tabell 6. LIS-YC observationer enligt nivå

Observationssituationer	Nivå 1–2	Nivå 3	Nivå 4–5	Totalt antal
Ledd verksamhet	11	7	30	48
Övergångssituationer	22	9	11	45
Totalt	33	16	41	93

Då man ska välja nivå av engagemang utgår man från de nio karakteristika som vi kort presenterade redan i kapitel 7.2.2 och som finns mer utförligt beskrivna i bilaga 5. Hit hör bland annat koncentration, ihärdighet, energinivå, miner och gester och komplexiteten på aktiviteten (Laevens & Hautamäki 1997: 6–8). Dessa karakteristika indelas sedan i fem olika nivåer från nivå 1: ingen aktivitet, till nivå 5: långvarig intensiv aktivitet (Laevens & Hautamäki 1997: 8 – 10). För att kunna bedöma barnets nivå av

engagemang måste man först bedöma hur krävande och målinriktad aktiviteten är, samt hur intensivt själva görandet är (Laevers & Hautamäki 1997: 13 - 14). Allra först rekommenderas det att man jämför barnets aktivitet med den neutrala nivå 3. Om barnets görande är målinriktat och man kan sätta namn på aktiviteten kan man genast utgå från att det inte handlar om nivå 1. Om aktiviteten avbryts flera gånger handlar det om nivå 2 eller lägre. För att man ska kunna bedöma engagemanget till nivå 3 eller högre behöver man kunna se att barnet koncentrerar sig och att aktiviteten upplevs som viktig för barnet. De här är de riktlinjer som man kan börja med för att försöka hitta rätt nivå. Utöver dessa behöver man också bedöma intensiteten i barnets blick. Är blicken uppmärksam och man ser att barnet fokuserar på något som hen upplever som intressant och som verkar vara av betydelse, eller är blicken mer drömmande. Det krävs också att man fäster uppmärksamhet vid barnets sätt att vara i växelverkan med sin omgivning och hur mycket aktiviteten kräver att barnet anstränger sig både på ett mentalt och ett fysiskt plan. Det som man behöver komma ihåg är att ett barns engagemangsnivå kan variera under stunden som man observerar. Den slutliga engagemangsnivån blir då den på vilken barnet har befunnit sig längst. (Laevers & Hautamäki 1997: 13 – 14)

8.2.1 Högt engagemang (Nivå 4 - 5)

För att engagemangsnivån ska kunna bedömas till en fyra eller femma behöver barnet vara på en hög eller mycket hög nivå då det gäller att kunna koncentrera sig och vara uthållig. Barnet avbryter sällan själv eller låter något utifrån avbryta aktiviteten som hen håller på med, och hen kan snabbt återgå till sitt görande om ett avbrott har inträffat. Aktiviteten kan variera i komplexitet och görandet kan antingen vara något rutinmässigt eller medföra en lämplig utmaning, men det behöver alltid vara målmedvetet och ge barnet en viss njutning. Energinivån och intensiteten är hög och det syns i både kroppsspråket och sättet barnet tar sig an aktiviteten. Om barnet har en engagemangsnivå på 4 eller 5 så uttrycker hen också det verbalt genom spontana positiva utrop och genom att vara ivrig då hen berättar vad det är hen håller på med. (Laevers & Hautamäki 1997: 9 – 10)

Ledd verksamhet – högt engagemang

Av totalt 48 observationer inom ledd verksamhet var hela 30 på nivå 4 och 5. Femmorna utgör åtta av observationerna och syntes i aktiviteter som gymnastik- och pysselstunder samt olika lekar som ägde rum under morgonsamlingarna. Gemensamt för dem alla var att barnens koncentration och ihärdighet var på en väldigt hög nivå och de lät sig inte distraheras av yttre stimuli. Barnen upplevdes nästan som uppslukade av sitt görande och här har vi dragit paralleller till upplevelsen av *flow* som Mihály

Csikszentmihályi (2003) har fört fram. Csikszentmihályi beskriver känslan av flow som en subjektiv upplevelse som en person kan känna då hen koncentrerar sig på en uppgift eller engagerar sig i en aktivitet så till den grad att hen upplevs totalt uppslukad av sitt görande och ”glömmer sig själv, tid och rum” (Engeser & Schiepe-Tiska 2012:4, Erlandsson & Persson 2014:43). Flow handlar alltså om den absolut högsta formen av engagemang och tillståndet som kan uppstå då en person engagerar sig i något på djupast möjliga sätt och samtidigt upplever att hen har kontroll över situationen (Engeser & Schiepe-Tiska 2012:1, 5; Laevers & Hautamäki 1997:3). En persons görande karakteriseras i en flowupplevelse av en hög grad av motivation och njutning, och det är aktiviteten och görandet i sig som är belöning nog (Csikszentmihályi 2003: 96). Enligt Csikszentmihályi (2003:97) är det mer troligt att en person upplever flow i aktiviteter som är något mer strukturerade och har vissa ramar för att personen då fungerar mål-inriktat och har bättre kontroll över görandet. Det här stämmer överens med att vi i våra observationer enbart har gjort anteckningar om möjliga flowliknande tillstånd i situationer som inföll under den ledda verksamheten.

Observationsexemplen nedan representerar situationer där vi har kunnat se ett engagemang på nivå 5:

Observation:

M ritar bilder på ett stort papper. Sjunger och ljuder för sig själv. Tittar inte alls upp. Är helt fokuserad på sitt ritande. Pausar ca 5 sek och lutar bakåt en aning med överkroppen och tittar på sin bild. Ler lite, ser nöjd ut. Fortsätter sedan rita med 100 % fokus på det hen gör. Tittar inte omkring och märker inte det de andra barnen gör.

Under den här ledda aktiviteten är barnet det enda som har valt att rita i stället för att arbeta med små plastpärlor och med tanke på hur fokuserad hen är verkar hen vara nöjd med sitt val. Barnets fokus och koncentration är så pass hög att hen överhuvudtaget inte alls registrerar eller bryr sig om vad som händer runtomkring. Hen tar sig tid att luta sig tillbaka för att titta på sitt arbete och både kroppsspråket och ansiktsuttrycken skvallrar om att hen gillar det hen ser.

Observation:

K håller vuxen i handen, ser glad ut, tittar noga på vuxen 3 och följer vilka instruktioner som ges. Ropar ivrigt "me lapset mennään alle". Glad, tittar med stora ögon på duken som fladdrar upp och ner. Blicken följer noga vem som får hålla duken. Ögonen rör sig snabbt.

Också i den här situationen är det till stor del ansiktsuttrycken och kroppsspråket som förmedlar om vilken engagemangsnivå barnet ligger på. Barnet tittar intensivt och följer noga med vad både de vuxna och barnen gör, samtidigt som hen tar in de instruktioner som ges. Koncentrationen och intensiteten i barnets görande är hög och hen deltar ivrigt och ger spontant ifrån sig glada utrop. Hen har full koll på

vad aktiviteten går ut på och vad det är som förväntas av hen i situationen, trots att det är en relativt komplex aktivitet som består av flera olika moment.

Följande observationsutdrag har vi kategoriserat som nivå 4:

Observation:

D sitter bredvid vuxen 2 och pratar och berättar mycket om godis och mat, visar till vuxen 2 vad hen gör. Vill gärna ha mycket kontakt till och feedback av vuxen 2, vill att vuxen 2 ska låtsasäta vad D har lagat av sin modellera. D registrerar inte de andra barnen, fokus ligger på vuxen 2 och modelleran. Berättar historier om spindlar och Hesburger, upprepar mycket, tittar intensivt på vuxen 2.

Under observationsstunden är barnet starkt fokuserat på både modellerandet och att upprätthålla samtalet med den vuxna. Man kan se att hen ihärdigt söker kontakt på flera olika sätt, till exempel genom att prata och berätta mycket men också genom att be den vuxna leka att hen smakar på vad barnet gjort av sin modellera. Hen är engagerad i sitt görande och låter sig inte störas av vad de andra barnen håller på med. Skillnaden till en ännu högre nivå av engagemang kan ses ligga i att barnet trots stark koncentration och närvaro ändå inte fullt ut upplevs som uppslukad av aktiviteten.

Observation:

L vill arbeta med hama-pärlor. Får pärlor och underlag och börjar genast fokuserat pyssla med dem. Tittar på sitt arbete och arbetar koncentrerat. Sitter lugnt på sin plats. Inga oroliga kroppsrörelser. Tittar upp och följer med blicken när ett nytt barn som inte varit med på förmiddagen kommer in i rummet. Fingrarna fortsätter förstrött med arbetet. Fokuserar sedan tillbaka på pärlorna.

Barnet arbetar lugnt och metodiskt med sitt pärlande och avbryter det endast för en stund för att uppmärksamma en kort distraktion i omgivningen. En längre stunds plockande med pärlorna kan eventuellt upplevas som rutinmässigt men barnets görande är målinriktat och hen fokuserar ihärdigt på att få pärlorna att hållas på de platser där hen placerat dem. Blicken är intensiv och koncentrerad och kroppsspråket lugnt.

Övergångssituationer – högt engagemang

Av övergångssituationernas 45 observationer var 11 på nivå 4. Dock fanns det inte en enda nivå 5. En iakttagelse vi gjorde var att många gånger då barnen uppvisade ett högt engagemang under en övergångssituation handlade det om en annan aktivitet än själva på- och avklädningen.

Observationer:

Står vid sin plats och tar fram sitt läppglans ur overallens fickor. Sätter på läpparna. Fortsätter att undersöka läppglansen och rullar ut mer och mer. Vuxen 7 kommer förbi precis i tid för att fånga stången som ramlar ut. L fortsätter gräva i overallens fickor. Man ser att hen koncentrerar sig på vad hen känner i fickan. Helt fokuserad på fickans innehåll.

Tar sina galonhandskar och får självständigt på dem. Ler och tittar glatt på sina händer. Är nöjd med sig själv. Går fram till vuxen 7 och visar. Får beröm. Får tillåtelse att gå ut och går till ytterdörren. Öppnar den och stannar i dörröppningen och leker med dörren, skuffar fram och tillbaka. Är förenöjd. Fäster den i öppet läge och går lite längre bort. När de sista barnen kommit ut springer hen till dörren och smäller fast den. Ser igen mycket nöjd ut.

I den första observationen som utspelar sig i tamburen är det läppglansen och vad som finns i barnets ficka som fascinerar mest och som hen fokuserar på under hela observationsstunden. Avklädningen kommer lite i andra hand. Aktiviteten i sig är ingen utmaning för barnet men hen orkar ändå hålla koncentrationen uppe under en längre stund. I det andra observationsexemplet stannar barnet till vid ytterdörren och fokuserar största delen av tiden på att öppna och stänga den. Ihärdigheten är här så pass hög att hen till och med väljer att springa tillbaka till dörren och stänga den då de sista barnen har kommit ut på gården. Hen slutför på så sätt sin uppgift och verkar mycket nöjd med sin insats då hen springer i väg.

8.2.2 Lågt engagemang (Nivå 1–2)

Inom de allra lägsta nivåerna av engagemang växlar stunder där det knappt syns någon aktivitet alls hos barnet med stunder under vilka barnet uppvisar aktivitet i någon form under ungefär halva observationstiden. Energinivån och reaktionstiden hålls över lag på en låg till mycket låg nivå. Det finns stunder då barnet agerar och kan koncentrera sig, men görandet avbryts ofta och pauserna varierar mycket i längd. Många gånger kan det handla om att aktivitetens kravnivå inte motsvarar barnets förmågor och barnet får svårt att hänge sig åt och engagera sig i aktiviteten på ett meningsfullt sätt. Om uppgiften är för lätt kan barnet till exempel utföra den slarvigt och lite tankspritt och det kan uppfattas som att hen inte har något större intresse för görandet. (Laevers & Hautamäki 1997: 8–9) En låg engagemangsnivå kan också ta sig uttryck i bland annat kroppsspråk, miner och gester, och att barnet är mycket sparsamt med att uttrycka sig verbalt. Barnet kanske inte verkar vilja ta del av en aktivitet, sitter och tittar ut i luften eller verkar frånvarande på annat sätt. Det kan också synas i att barnet vandrar planlöst omkring. Den lägsta nivån kan också innehålla stunder då barnet verkar vara aktivt men då hen i själva verket inte är närvarande i stunden utan enligt Laevers och Hautamäki (1997:8) endast upprepar saker och ting på ett rutinmässigt sätt utan desto större eftertanke. Vad man ändå behöver ge akt på då man ska bedöma engagemanget är att ett barn som upplevs vara icke-aktivt utåt ändå kan ha en pågående aktivitet inombords och vara koncentrerad inåt.

Ledd verksamhet – lågt engagemang

11 av totalt 48 situationer inom ledd verksamhet var på nivå 1 och 2. Endast en av de 11 situationerna karakteriserades som nivå 1 och det är observationen här under.

Observation:

E ser trött ut men lyser upp en kort stund när sommaren kommer på tal, berättar till A. "Hyschas" av vuxen som sitter bredvid. E rör vid vuxens halsband och ser för en kort stund intresserad ut. Har överlag en trött blick och verkar ofta frånvarande.

Här syns ingen egentlig aktivitet och inte heller något större intresse för vad som händer under morgonsamlingen. Trots att sommaren verkar vara något som intresserar väljer barnet ändå att inte aktivera sig och dela med sig av sina tankar till resten av gruppen. Hens energinivå är låg och intrycket man får, både genom att titta på kroppsspråket och ansiktsuttrycket med blicken som fastnar, är att hen verkar trött och inte närvarande.

I följande två exempel illustreras ett engagemang på nivå 2. I det första utdraget har barnet svårt att fokusera på aktiviteten som den vuxna leder och koncentrationen bryts ständigt av att hen reagerar snabbt och kraftigt på yttre stimuli. Hen har ett stort behov av att följa med vad de andra barnen gör och verkar också ha svårt att hitta en sittställning som hen kan vara i under någon längre stund.

Observation:

Svarar ivrigt på frågan om vilken dag det är idag, "Tiikeri-tiistai". Plockar ett leksaksägg från golvet som vuxen plockat fram som del av Kim-lek hen har tänkt att de kan leka. A spänner ögonen i B när hen får svara och ser arg ut, A ropar ut frågor medan de andra svarar, verkar inte ta notis om verksamheten, sitter på knäna-flyttar tyngden-byter till att sitta på rumpen, har svårt att sitta stilla, håller noga koll på de andra barnen.

Ett mycket kort koncentrationsspann syns också i observationen nedan. Barnet rör sig nog på ett eller annat sätt inom "pärlandesfären" hela tiden men distraheras lätt av omgivningen och gör många avbrott. Hen strävar inte heller efter att komma vidare med eller färdigställa den egna uppgiften. Det syns mycket rörelse under situationen och barnet vandrar omkring och byter ofta plats från ett ställe till ett annat.

Observation:

Tittar på vuxen 7, tittar omkring på de andra barnen som sitter vid bordet. Hoppar ner och ger en pärla åt ett barn som sökt en viss färg. Sätter sig tillbaka på stolen och tittar på 7. Talar om olika saker med 7 och följer samtidigt med de andra barnens diskussioner. Tittar omkring regelbundet. Hoppar upp från stolen och rusar till "sin" plats som hen gjort färdigt tidigare med pärlor och ett underlag. Är i hörnet av rummet vid lek spisen. Börjar sätta pärlor, håller på ca 15 sek och springer sedan tillbaka till stolen bredvid vuxen 7. Mycket rörelse i kroppen. ständigt övervakar vad alla andra gör.

Övergångssituationer – lågt engagemang

Av 45 övergångssituationer var 22 av dem på nivå 1 och 2. De två följande observationerna är båda klassade som nivå 1.

Observationer:

Står totalt passiv och tittar på andra barn medan mamma klär på galonbyxor. Neutralt ansiktsuttryck.

Går omkring och letar efter sina stövlar. A säger något till observatören som obs. inte uppfattar. A säger samma sak till vuxen 3 som genast har koll på vad hen menar. A klär på sig men behöver många påminnelser och hjälp av vuxen. Distraheras lätt.

Barnet i tamburen uppvisar ingen som helst egen aktivitet och det är väldigt svårt att säga något om vad hen kan tänkas fundera på då hen tittar på de andra eftersom hen vare sig rör en min eller säger något. I det andra exemplet är barnet till viss del aktivt och går omkring och letar efter sina stövlar på ett sätt som kan uppfattas som att hen inte har en aning om var de kunde vara, trots att stövlarna alltid ställs på samma ställe efter varje utevistelse. Det är ett lite planlöst vandrande och kan kopplas till Laevers och Hautamäkis beskrivning av ett barns engagemang på nivå 1, ”*vaikuttaa aktiiviselta mutta on tosiasiasa täysin poissaoleva*” (1997: 8). Barnets energinivå är låg och hen distraheras lätt och avbryts ofta i vad hen håller på med. Hen behöver mycket stöd av vuxen för att kunna aktivera sig igen och återvända till sitt görande.

För att illustrera olika typer av situationer som kan karakteriseras som engagemangsnivå 2 har vi valt följande två exempel:

Observation:

E. Sitter på bänken, väntar, talar med barnet som sitter bredvid, klär inte av sig självmant utan behöver någon vuxen som ”får igång hen”, verkar ha svårt med att initiera/starta aktivitet, klär av sig sedan då hen fått hjälp med att börja, försöker hänga upp halaren på sin galge själv.

Barnet uppvisar här aktivitet under ungefär hälften av observationstiden. Stunder som karakteriseras av låg energinivå och ett ganska passivt uttryck varvas med stunder under vilka hen faktiskt är verksam. Barnets reaktionstid är långsam och hen behöver mycket stöd av vuxen för att initiera ett görande.

Observation:

Ljuder för sig själv, ”Brr, brr” Tar förstrött på sig overallen och drar i den. Stannar upp och petar på krittavlan som är på väggen. Ritar lite. Vuxen kommer och hjälper. M börjar igen dra på sig overallen och har redan armarna i ärmarna när hen drar övre delen ner igen. Skuffar noggrant skjortfällan ner i overallen. Mycket fokuserad på detta och koncentrationen inåt. Gör det här långsamt och metodiskt. När hen är nöjd drar upp overallen och börjar självmant dra även galonbyxorna på.

I exemplet ovan kan man se att barnet vet vad hen ska göra för att få på sig de olika klädesplaggen så de tekniska färdigheterna för att klara uppgiften finns. Ändå distraheras barnet lätt av yttre stimuli såsom krittavlan på väggen och avbryts i sitt görande. Barnet upplevs som lite tankspritt och uppvisar inte något djupare engagemang för aktiviteten påklädning. Det här kan vara ett tecken på det som Laevers och Hautamäki (1997:8–9) menar då de talar om att ett barn kan ha svårt att engagera sig i en aktivitet om kravnivån inte matchar barnets färdigheter. I den här situationen verkar inte koncentrationen riktas mot själva påklädningen, i själva verket verkar aktiviteten inte ens kräva att barnet fokuserar på den och det skulle kunna tyda på att aktiviteten är för lätt och inte väcker något större intresse hos barnet som skulle motivera till ett djupare engagemang.

Sammanfattning av LIS-YC redovisning

I majoriteten av våra observationer uppvisade barnen ett högt engagemang och vi kunde se en tydlig skillnad mellan barnens engagemang under ledda verksamhet och övergångssituationer. Under den ledda verksamheten hade barnen en hög nivå av engagemang över hälften av tiden. Situationerna karakteriserades av en lämplig kravnivå samt en entusiastisk interaktion med pedagogen och andra barn och av ett högt intresse för samt starkt fokus på aktiviteten. Förhållandet är det motsatta för övergångssituationerna där barnen under största delen av tiden uppvisade ett lägre engagemang. De gånger som barnen uppvisade en högre nivå av engagemang under övergångssituationerna var då det handlade om en annan aktivitet än på- eller avklädning. Lågt engagemang förekom över lag i situationer där barnen utförde aktiviteter av mer rutinmässig karaktär eller då de helt enkelt inte var intresserade av den ledda aktiviteten.

8.3 Analys av co-occupation mellan vuxna och barn

För närvarande finns det inga vedertagna bedömningsinstrument för att tillförlitligt mäta co-occupation i samband med barns aktiviteter (Waldman-Levi & Bundy 2016:218, 221). Genom att gå igenom vårt insamlade material från både AES och LIS-YC har vi identifierat situationer som uppfyller kriterierna för vad som kan benämnas co-occupation. I vårt arbete uppstod stunder av komplexa co-occupations främst under den ledda verksamheten. Co-occupations av grundläggande natur var vanliga under övergångssituationerna i form av samarbete kring påklädning. Vi observerade stunder av co-occupation mellan pedagogen och barn såväl på gruppnivå som med enskilda barn, och har analyserat fyra situationer enligt aspekterna ömsesidigt fysiskt engagemang, ömsesidigt emotionellt engagemang och ömsesidig avsiktlighet samt delad känsla av mening. Situationerna som vi har valt att lyfta fram belyser stunder under den ledda verksamheten där den vuxna och barnen har varit i växelverkan inom samma tidsram.

Vi börjar med att redogöra för två situationer där det uppstod co-occupation mellan pedagogen och ett enskilt barn och går sedan vidare till att presentera två utdrag där co-occupation syntes på gruppnivå.

8.3.1 Co-occupation mellan vuxen och enskilt barn

Gymnastikstund mellan pedagogen och ett barn

En mycket tydlig situation med co-occupation mellan en vuxen och ett enskilt barn uppstod under en ledd gymnastikstund där pedagogen gjorde gymnastikrörelser på tumanhand med ett barn. Situationen varade ca fem minuter och barnets totala fokus var på den vuxna och görandet. Barnets engagemang var på högsta nivå. Pedagogens fokus var också intensivt riktat på barnet men hen var tvungen att tidvis hålla ett öga även på de andra barnen i rummet. Det gemensamma görandet avbröts dock inte. I situationer av co-occupation är det vanligt att deltagarnas grad av aktivitet varierar (Pickens & Pizur-Barnekow 2009:212). I observationsanteckningarna nedan beskrivs situationen utgående från båda observationsinstrumenten, AES och LIS-YC.

Observation av barnet med LIS-YC:

Barnet L kastar fotbollen in i rummet. Springer fram till vuxen 7 och kramar hens ben. Vuxna drar upp L med grepp om benen och hen blir hängande upp och ner med överryggen och huvudet på golvet och benen i luften. Vuxen 7 och barnet L påbörjar en liten gymppastund tillsammans. L upprepar "ylös-alas" i takt med att vuxna sträcker och böjer hens ben. L tittar fokuserat på 7 ansikte och är helt koncentrerad på det de gör. Upprepar jämnt och oavbrutet ylös-alas. Fortsätter ca 1 min. Vuxen 7 drar till slut upp L helt och hållet och rullar ner hen på marken. Leken tar slut. 7 tar kontakt med ett annat barn. L går tillbaka till 7 och vill fortsätta gymnastiken och får det.

Observation av pedagogen med AES:

Vuxen 7 har fullt fokus på L men tittar upp på I när hen ropar "Kato mua" när hen hoppar med hoppbollen på trampolinen. Vuxen 7 säger till L "här är dina tår, här är dina hälar, här är dina knän. 7 ger mycket tid till L men säger efter en stund "L, nu tar vi en paus". 7 ber M att kasta bollarna i korgen. 7 märker att L och I börjar vara lite oroliga och frågar "vad vill ni göra?". Instruerar lugnt och säger att de ska vara försiktiga på trampolinen.

Under den korta gymnastikstunden kunde man observera alla aspekter av co-occupation. Pedagogen och barnet var engagerade i fysiskt görande som krävde att de samarbetade och koordinerade sina motoriska rörelser. Samtidigt följde de varandras miner och gester och avläste den andras emotionella respons och anpassade sitt beteende enligt det. Båda parterna hade glada ansiktsuttryck och hade en ledig och ivrig växelverkan under görandet så det var lätt att utläsa att upplevelsen var positiv och att de hade ett ömsesidigt emotionellt engagemang. Den ömsesidiga avsiktligheten syntes i hur samspelt paret lekte och det var tydligt att båda hade klart för sig vad de själv skulle göra och vad den andras avsikt var. Pedagogen och barnet kommunicerade både kroppsligt och muntligt och stödde på så sätt samordningen av görandet och fördjupade den gemensamma förståelsen av målsättningen med aktiviteten.

Pysselstund med teckning

Med följande exempel belyses hur co-occupation kan utgå från ett starkt barnperspektiv och hur görandet kan växla smidigt mellan självständig aktivitet och co-occupation. Observationen skedde under en ledd pysselstund. I början av situationen satt barnet ensam vid ett bord och ritade fokuserat med en mycket hög nivå av engagemang, möjligtvis i ett tillstånd av flow. När hen var färdig med teckningen engagerade hen den vuxna för att utveckla sitt görande och bad pedagogen skriva en dikt till teckningen. När dikten var färdig återgick barnet till självständigt görande.

Observation av barnet med LIS-YC:

Ritar bilder på ett stort papper. Sjunger och ljuder för sig själv. Tittar inte alls upp. Är helt fokuserad på sitt ritande. Pausar ca 5 sek och lutar bakåt en aning med överkroppen och tittar på sin bild. Ler lite, ser nöjd ut. Fortsätter sedan rita med 100 % fokus på det hen gör. Tittar inte omkring och märker inte det andra barnen gör.

Observation av pedagogen med AES:

M kommer fram till 7 och ber 7 titta på en bild som hen just har ritat. M frågar om 7 kan hitta på en dikt "runo etelästä" utgående från teckningen. 7 ser glad ut och går med i M's lek och improviserar en dikt om Teresan perhoset. M skuttar glatt tillbaka till sin egen plats och börjar städa undan.

Den gemensamma fysiska aspekten kan i denna situation beskrivas som ett samspel där pedagogen fungerar som ett verktyg för barnet som inte ännu kan skriva själv men som har en tanke om vad hen vill uttrycka. Ömsesidig avsiktlig utveckling utvecklades då de tillsammans diskuterade diktens innehåll innan pedagogen skrev dikten. Ömsesidigt känslomässigt engagemang uttrycktes i bådars kroppsspråk som förmedlade glädje och förnöjsamhet. Parterna hade en intensiv respektfull växelverkan och kommunikationen fungerade smärtfritt. Barnet förklarade sitt behov och sina tankar och pedagogen lyssnade intresserat och engagerade sig entusiastiskt i aktiviteten som barnet initierat. Pedagogens förmåga att arbeta utgående från barnets behov, att "haka på" och engagera sig i barnets lek förstärker barnets känsla av autonomi.

8.3.2 Neutralt engagemang (Nivå 3)

Resultatet vi fick från våra observationer visade på att det var den neutrala engagemangsnivån som var den som syntes minst antal gånger såväl under den ledda verksamheten som under övergångssituationerna. En neutral engagemangsnivå karakteriseras av att barnet under observationsstunden är mer eller mindre hela tiden fokuserat på aktiviteten. Barnet uppvisar ett neutralt förhållningssätt utan ett desto djupare engagemang, och även om hen är sysselsatt och utför en aktivitet är det som Laevers och Hautamäki uttrycker det inget som påverkar barnet i någon större utsträckning eller på ett djupare plan.

"Hän "tekee asioita" mutta "asiat eivät tee mitään hänelle" (Laevers & Hautamäki 1997: 9). Man behöver ändå vara uppmärksam på att vad som kanske kan uppfattas som enbart ett rutinmässigt görande på den här nivån också kan vara ett uttryck för att barnet agerar fullt målmedvetet och genom sitt görande bildar en meningsfull helhet av olika delaktiviteter. I de här fallen ser man tydligt att det finns en logisk följd och ett mål med vad barnet gör. Gällande koncentration och ihärdighet så upplevs barnet som relativt lätt distraherat och avbryter vad hen håller på med för att följa med vad som händer i omgivningen. Då något mer intressant dyker upp väljer barnet ofta att byta till en ny aktivitet och man kan se att det inte finns en särskilt stark vilja att anstränga sig för att få den ena uppgiften klar innan man går över till nästa. Alternativet är att barnet gör undan uppgiften fort så att det kan uppfattas som att hen slarvar och bara vill få den snabbt undan. Barnets energinivå kan variera mycket inom den neutrala engagemangsnivån. (Laevers & Hautamäki 1997: 9)

Ledd verksamhet – neutralt engagemang

Vi uppfattade att barnens engagemang kunde klassas som neutralt under sju ledda situationer.

Observation:

A kommer in då samlingen redan har börjat. Gäspar lite när hen har satt sig på stolen. Svarar att det regnar och var vått ute då 3 frågar hurudant väder det var när A kom. A markerar för att hen vill berätta att hen lekt med ett annat barn igår. A väntar tålmodigt tills vuxen 3 ger muntur. När A berättat klart tittar hen runt i rummet och hens blick fastnar på observatörerna.

Barnet kommer in i morgonsamlingen en stund efter att den har börjat. Från början upplevs energinivån som ganska låg om man studerar hens kroppsspråk och miner, till exempel gäspningen när hen har satt sig på sin plats. Då hen får möjlighet att berätta sitt eget ärende som verkar så pass viktigt att hen orkar sitta en god stund med handen lyft och vänta på sin tur är det som att nivån på både energi och engagemang lyfts till en högre nivå. Efter att hen berättat klart märker man dock hur fokuset och intresset för vad som händer i samlingen skiftar och blicken börjar röra sig runt i rummet och fäster kort i tur och ordning vid bland annat olika personer och vid föremål som hänger på väggarna. Koncentrationen har dock under största delen av observationsstunden varit på den ledda verksamheten vilket gör att vi anser att barnets engagemang ändå kommer upp till en neutral nivå. Det här är ett exempel på en situation där barnets engagemang har varierat mellan olika nivåer under observationsstunden, något som var mycket vanligt just inom den neutrala nivån då aktiviteten väcker varken ett starkt intresse eller ointresse hos barnet (Laevers & Hautamäki 1997: 9).

Observation:

B sitter på knä och klappar på de olika färgerna i duken. Kryper upp på duken-in i mitten. B sitter och tittar och ropar ut färger då vuxen 3 frågar. B kryper ut tillbaka och sätter sig på några dynor som finns utanför ringen. B lyssnar noga på vuxen 3, ropar att hen är frivillig att krypa under duken men vuxen 3 ber B lyssna till slut på vad 3 säger. "Kuuntele".

Barnet är ivrigt och aktiverar sig väldigt snabbt. Hen är engagerad i den gemensamma aktiviteten men uppvisar vissa svårigheter i att orka vänta och fokusera och lyssna klart på instruktionerna som den vuxna ger. Därför blir intrycket man får som utomstående att hen ofta gör lite sin egen grej av leken.

Övergångssituationer – neutralt engagemang

I nio av övergångssituationerna bedömde vi engagemangsnivån till nivå 3. I de tre första exemplen handlar det mycket om att avklädningen är en rutinmässig aktivitet men inom vilken barnen ändå uppvisar vissa olikheter.

Observationer:

A klär av sig själv, gör avbrott-försvinner stundvis från tamburen, slutför avklädning och går vidare till toalett och lunch.

Tar av sig kläderna själv, samtalar med C, går vidare till toaletten.

C rör sig lugnt och stilla och gör det hen ska. Fortfärdig. Har en diskussion kring handskar med K.

I det första exemplet har barnet trots en aktivitet som inte kräver någon större ansträngning ganska svårt att hålla fokus och avbryts lätt i sitt görande. Här kunde man uppfatta att engagemangsnivån till och med skulle kunna bedömas som en nivå 2, men eftersom barnet återvänder till aktiviteten och uppvisar att hen har målet i sikte, att komma vidare till toaletten och därefter lunch, höjs nivån till neutral. I de två följande utdragen definieras nivån av engagemang tydligast av att barnen utan avbrott målmedvetet fortsätter med görandet, att de har en vetskap om vad som förväntas i situationen och av att de har tillräckliga färdigheter för att klara av aktiviteten. De båda barnen kan samtala med andra barn samtidigt som de utför uppgiften utan att behöva anstränga sig på ett djupare plan.

I det fjärde och sista exemplet ser man en stor variation i hur barnet förhåller sig till aktiviteten. Energin är stundvis väldigt hög och kunde uppfattas landa på nivå 4 men den riktas inte mot att få på sig kläderna utan fokus ligger främst på att busa med kompiserna. Noggrannheten som barnet uppvisar för uppgiften kunde till och med ligga så lågt som på nivå 2, men på grund av stunder av fokuserad påklädning har vi bedömt engagemangsnivån som helhet till en neutral nivå. Barnet förhåller sig rätt så likgiltigt till aktiviteten och den är inget som medför något speciellt.

Observation:

Har mycket orolig energi. Kastar kläderna omkring, sätter fleecedräkten på huvudet. Ler och ser glad ut. Håller kontakt med H genom sitt spexande och "lällättää". Hänger upp halaren istället för att klä på sig. 4 uppmanar flera ggr att klä på sig. G får fysiskt stöd av 4 och lugnar sig. Låter 4 hjälpa att få på fleecedräkten.

8.3.3 Co-occupation på gruppnivå

Regnbågsduken

Under en av morgonsamlingarna på det ena daghemmet introducerar den vuxna en lek som sista programpunkt. Hen börjar med att be alla ställa sig i en ring och plockar därefter fram en påse med ett tyg i regnbågens färger. Samtidigt som hen drar ut tyget från påsen frågar den vuxna om barnen kan gissa vad det är och vad de ska göra med tyget. Redan här ser man början till vad som ska komma att bli ett starkt ömsesidigt känslomässigt engagemang. Den vuxna ser glad ut och hen använder ett lekfullt och inbjudande sätt att tala. Det är som att hen har en hemlighet som hen gärna vill dela med sig av till barnen och använder både rösten och sitt kroppsspråk för att bygga upp en förväntansfull stämning och därmed engagera och aktivera. Barnen reagerar på den vuxnas energi och blir entusiastiska. Stämningen under lekstunden är glad och livlig och man märker att både vuxna och barn reagerar på varandras sinnesstämning. Det finns en respektfull växelverkan som karakteriseras av att den vuxna är noga med att berömma och använda glada hejarop för att motivera och uppmuntra barnen under lekens gång och av att barnen i sin tur för det allra mesta lyssnar noga då den vuxna ger nya instruktioner och ber om deras uppmärksamhet. De vuxna är lekfulla och upplevs mycket närvarande i stunden. I leken med regnbågsduken delar barn och vuxna en uppsluppen stämning och alla deltar ivrigt i det gemensamma görandet.

Observation av barnet med LIS-YC:

K håller vuxen i handen, ser glad ut, tittar noga på vuxen 3 och följer vilka instruktioner som ges. Ropar ivrigt "me lapset mennään alle". Glad, tittar med stora ögon på duken som fladdrar upp och ner. Blicken följer noga vem som får hålla duken. Ögonen rör sig snabbt.

Observationer av pedagogen med AES:

3 ber barnen ställa sig i ring " Tehdään yhdessä iso piiri" Säger samma flera gånger tydligt på några olika sätt. När barnen står hand i hand i en ring tar 3 fram en påse och börjar dra ut tyg. Frågar barnen om de vet vad det är och barnen börjar gissa. 3 ger ledtrådar. 3 ser glad och lite spjuveraktig ut, som om hon har en hemlighet som hon skall dela med sig. Rösten speglar också lekfullhet och lite mysteriöst. Barnen märker vad tyget är och blir entusiastiska.

Vuxen 3 använder entusiastisk röst när hen talar och berömmar barnen som springer under tyget och hittar sin nya plats "Hyväää! Loistavaa! Hyvä, just noin!" ett barn kommenterar att nu är hen tillbaka på sin gamla plats " Aivan oikein, te muistatte hyvin missä oli ensimmäinen paikka"

Det fysiska känslomässiga engagemanget syns i den här situationen bland annat i det motoriska samspel som krävs för att få duken att lyfta och fladdra upp och ner. För att det här ska lyckas behöver alla följa samma rytm och lyfta armarna samtidigt. Det syns också i hur de alla fortsätter hålla armarna ovanför huvudet för att hålla duken uppe eller då de börjar gå åt samma håll i ringen och sedan byter håll då den vuxna säger till. I den delen av leken där barnen ska byta plats då de hör sina namn nämnas krävs det även att barnen måste hålla koll på var det andra barnet springer så att de inte krockar med varandra. Alla fungerar tillsammans i situationen och det fysiska samspelet är på en hög nivå.

Observationer av pedagogen med AES:

Barnen håller i tyget och går i ring. Först åt ena hållet och sedan ber 3 att vända och gå åt andra hållet. 3 berömmar B som gått lite okoncentrerat när B svänger sig " Hienosti käännyit B" märker att D har problem med handtaget på tyget och börjar ge råd då D samtidigt löser saken själv. " Vosit D., aah, just noin hyvä!"

Alla går ner på huk och sätter tyget på golvet. 3 frågar vilka färger finns på tyget. Först i allmänhet och sedan specifikt av olika barn gällande färger nära dem. Sedan ändrar leken. 3 säger "Nyt tehdään tarkka tehtävä" --> barnen skall byta plats med varandra under tyget, medan de andra håller tyget uppe. 3 säger namnen på två barn som skall byta plats.

I och med att den vuxna är noga med att ge tydliga instruktioner till barnen om vad de olika momenten i leken innebär och vad det är som pågår vet alla som deltar i situationen vilken deras egen samt de andras roller är. Vi upplever att gruppen också har lekt samma lek tidigare och därmed redan har gemensamma referensramar för hur det ska gå till och vad som förväntas av dem. När den vuxna säger "nyt tehdään tarkka tehtävä" i observationsutdraget ovan är det en indikation på att det är något viktigt som ska hända och att de ska åstadkomma det genom att samarbeta. Barnekow och Pickens (2011:642) talar om att personer som deltar i en co-occupation där det finns en ömsesidig avsiktlighet är observanta på varandras beteende och agerar själva i enlighet med andras görande för att nå ett gemensamt mål. Barnen ser att de andra lyfter sina armar och vevar med duken eller går åt samma håll i ringen och är medvetna om att de gör det för att leken ska lyckas. De vet också att väljer de till exempel att inte byta plats då de hör sitt namn ropas upp eller går åt motsatt håll i ringen ger det upphov till oordning. Förståelsen hos barnen för att alla behöver ta sitt ansvar för att situationen ska löpa smidigt, vilket den också gör, tyder på att de delar tanken om en ömsesidig avsiktlighet.

Leken med regnbågsduken är den situation där co-occupation på gruppnivå syntes allra tydligast i vårt material. De tre aspekterna framkom alla väldigt tydligt och vi upplever inte att någon av dem syntes tydligare än någon annan.

Kim-lek

Morgonsamlingen inleds med en genomgång av vad det är för veckodag och väder samt en runda där alla barn som vill får dela med sig av vad de funderar på. Energin i gruppen är orolig och det är många av barnen som har svårigheter med att koncentrera sig på verksamheten som den vuxna leder. Någon ropar ut svar på de frågor som den vuxna ställer till gruppen utan att sträcka upp handen och be om ordet medan andra antingen pysslar med något helt eget eller har svårt att sitta stilla. Ett av barnen berättar ihärdigt något som för hen upplevs som viktigt men de andra barnen tar ingen notis om det här och den vuxna har endast stundvis fokus på barnet som berättar. Pedagogen märker på gruppens splittrade koncentration att hen behöver försöka aktivera gruppen på något annat sätt och introducerar Kim-leken.

Barnen blir ivriga och energin och engagemanget bland barnen i gruppen ändrar karaktär. Det är härifrån som vi har analyserat situationen som möjlig co-occupation. Den här situationen skiljer sig något från regnbågsleken i och med att man tydligare kan uppfatta hur de tre aspekterna varierar i styrka under situationens gång. Även de enskilda deltagarnas engagemang varierar och situationen engagerar inte gruppen som helhet på samma sätt som leken med regnbågsduken.

Kim-leken går ut på att föremål göms under en duk och i tur och ordning får de som vill komma och plocka bort ett av föremålen medan de andra barnen sitter på sina platser och blundar. Därefter får barnen gissa vilket av föremålen som har plockats bort. Flera av barnen är ivriga att hjälpa vuxen att förklara hur leken går till så det är uppenbart att de känner till den från tidigare och vet vad som förväntas av dem. Antingen är man den som plockar bort föremålet eller så gissar man. Vetskapen om hur deltagarnas görande hänger ihop och påverkar det egna görandet har vi tolkat som den ömsesidiga avsiktligheten. Dock är det ett av barnen som väljer att fuska och tittar då föremålen plockas bort. Här bryter hen mot de gemensamma reglerna och försvarar stundvis för gruppen att uppnå det gemensamma målet. Hens engagemang och fokus stärks återigen då det är hens tur att vara den som gömmer föremålet och den gemensamma målsättningen blir igen tydlig. Även ett annat barn förlorar stundvis fokus och intresserar sig mer för yttre faktorer såsom till exempel vad som hänger på väggarna. Bortsett från de två observationerna av de stundvis ofokuserade barnen upplever vi att deltagarna arbetar tillsammans. Samarbetet syns också i det fysiska samspelet av att plocka bort föremålen och blunda. För att man ska kunna gömma föremålet utan att någon ser förutsätter det att de andra blundar. Det är som att bolla fram och tillbaka som i det tennisspelande som Barnekow och Pickens (2011: 642) lyfter fram som exempel på ömsesidigt fysiskt engagemang.

Det ömsesidiga känslomässiga engagemanget blir tydligt första gången då den vuxna introducerar leken och ber dem alla gå igenom och räkna föremålen tillsammans. Barnen blir entusiastiska och börjar fokusera på aktiviteten. Pedagoggen använder från stundens början en varm växelverkan och utnyttjar både verbala och kroppsliga uttryck för att aktivera och engagera. Hen uppmuntrar gruppen genom att se glad ut, visa tummen upp och föra fram små kommentarer i positiva ordalag. Även då hen märker barnet som fuskade använder hon en lugn röst för att på ett respektfullt sätt enbart konstatera att barnet fuskade och vänder sedan genast åter fokus till leken. Pedagoggen reagerade på barnets agerande och hens känslomässiga stämning på ett sätt som hen upplevde att i stunden gynnar barnet och gruppen mer än vad en kraftigare tillsägelse skulle ha gjort.

Observationer av pedagogen med AES:

2 täcker föremålen med en filt. 2 ber barnen stänga ögonen. Sätter händerna under filten och plockar bort ett föremål. Ler lite för sig själv medan hon gör det. Kollar att barnen inte tittar, uppmanar dem att hålla ögonen stängda. Barnen får gissa föremålet. B kommenterar att hen tittade. 2 kommenterar lugnt att "sit sä huijaat" och fortsätter med leken.

Efter några omgångar får barnen komma och ta undan föremål. Alla barnen är ivriga att få göra det. 2 delar ut turerna. Tittar på barnet, pekar på barnen i tur och ordning, säger barnets namn och ordningsföljden. För en lugn diskussion med barnen om föremålen som de gissar. Tittar uppmärksamt på dem, ler. När D är i turen flyttar B sig på hens plats. B har rört på sig oroligt under hela leken och trängt sig fast i 2. Vuxen 2 tittar upp och kommenterar "hyvä, näet ehkä paremmin siitä"

Observation av barnen med LIS-YC:

B ligger på mage på underlaget med händerna för ögonen, tjuvkikar, ivrig att säga JA då vuxen 2 frågar vem som är frivillig att komma och gömma sak. Kommer gärna fram och sitta bredvid vuxen 2, B väljer länge vad hen ska ta bort, snabb att svara själv på vad det är som fattas. B vill inte riktigt flytta tillbaka till sin egen plats då det är C's tur att komma upp bredvid vuxen 2. Starkt minspel. Sätter sig inte på egen plats men snett bakom C, tjuvkikar då C väljer sak.

Över lag varierar intensiteten i barnens engagemang under lekens gång vilket är vanligt i en co-occupation men stegras i regel hos alla då det är deras egen tur att gömma föremål. Det gäller även barnet som valde att fuska. Då turen kommer till hen blir fokuset ett annat och koncentrationen är totalt på görandet. Barnens iver syns tydligt i kroppsspråket och i att de entusiastiskt gissar vilket föremål som försvunnit. Den glada energin och den höga nivån av deltagande fungerar som ett kvitto på att pedagogen har introducerat en aktivitet som engagerar.

Meningsaspekten

I vår analys utgår vi från att meningsaspekten finns närvarande i de stunder av co-occupation som vi har observerat. Vi baserar vårt antagande på att det enligt Pickens och Pizur-Barnekow (2009:152) uppstår en ömsesidig känsla av mening då personer engagerar sig i en aktivitet tillsammans och delar en upplevelse. Det starka engagemanget i lekstunderna och att barnen har varit ivriga och motiverade har vi tolkat som att uppgiften är meningsfull. Mahoney och Roberts (2009:170) påpekar att det meningsfulla i en situation mycket väl kan vara olika för alla som deltar. Eftersom vi inte har kunnat fråga barnen själva är det svårt att avgöra vad som gjorde leken meningsfull. Möjliga meningsaspekter kan handla om att man leker en rolig lek tillsammans, får en chans att busa runt i motsats till mer stillasittande aktiviteter eller får möjligheten att lära sig något nytt. Det kan också helt enkelt handla om att man befinner sig i ett sammanhang där man känner sig delaktig. Waldman-Levi och Bundy (2016:218 – 219) poängterar att det främjar en persons utveckling och välmående att vara lekfull tillsammans med någon annan. Det är i sig en viktig källa till att man upplever att det man gör har en mening.

Gymnastikstunden som pedagogen och det ena barnet delade utmärkte sig ändå något gällande meningsaspekten i jämförelse med de andra stunderna som vi har lyft fram. Den kan för båda ha handlat om en rolig fysisk lekstund men både pedagogen och barnet kan även ha upplevt annan mening med görandet. Under hela observationsperioden ger barnet genom sitt agerande ett intryck av att ha ett starkt behov av närhet och att bli uppmärksammas och vi upplever att mening för barnet också kan ha bestått av att få en emotionell koppling till den vuxna. Hen söker sig flera gånger till kroppslig kontakt med pedagogen, tittar fokuserat på hans ansikte och fångar den vuxnas blick. Pedagogen är mycket lyhörd och svarar på barnets behov med att vara mycket engagerad både fysiskt och emotionellt. Det gemensamma görandet verkar ha en lugnande effekt på barnet och fyller hans behov. För pedagogens del ger hans professionella roll ytterligare en dimension i situationen. Efter en stund breddar pedagogen görandet genom att introducera en mera pedagogisk aspekt i den fysiska leken då hen benämner kroppsdelarna. Barnet i fråga har inte finska som modersmål och pedagogen utnyttjar tillfället att öva språket inom en aktivitet, vilket förbättrar barnets förståelse då kroppsdelarna berörs samtidigt som orden används. Den pedagogiska vinklingen kan som vi ser det medföra ytterligare en typ av mening till situationen.

9 RESULTATDISKUSSION

I det här kapitlet svarar vi på våra tre forskningsfrågor och reflekterar i förhållande till litteraturen.

9.1 Personalens typ av växelverkan under förmiddagsverksamheten

En fungerande växelverkan mellan vuxen och barn en förutsättning för att en så bra grund som möjligt ska kunna läggas redan i tidig ålder gällande lärande, sociala färdigheter och självreglering. Fungerande växelverkan har en stor betydelse för hur barnet tar sig an situationer under resten av livet. Det sätt på vilket vuxna bemöter barn speglar sig direkt i barns beteenden och man behöver komma ihåg att kvaliteten på samspelet alltid är på den vuxnas ansvar, i synnerhet då det handlar om barn i så ung ålder som i vår studie. Vi reflekterar här i förhållande till Ahonens fem typer av växelverkan: varm, ambivalent/motstridig, teknisk, undvikande och reserverad som vi redogjorde för i delkapitel 6.2.

9.1.1 Den varma växelverkan

När AES kriterierna för känslighet, autonomi och stimulering uppfylls på de högsta nivåerna kan man beskriva växelverkan som uppstår som varm och pedagogen som engagerad. För att kunna hänge sig åt en varm och lyhörd växelverkan behöver man vara engagerad. I vår studie har vi kunnat se att pedagogernas höga nivå av känslighet, förmåga till stimulering och stöd av barnens autonomi resulterade i en hög nivå av engagemang i majoriteten av interaktionerna. Även då daghemspersonalens engagemang befann sig på en mer neutral nivå kan vi se i våra resultat att bemötandet och växelverkan var varm och omedelbar, om än inte lika djupgående och behovsenlig som då engagemangsnivån var hög.

Det står klart att det under våra observationssituationer övervägande var en varm växelverkan som personalen uppvisade gentemot barnen. Den varma växelverkan kunde observeras som en hög nivå av känslighet och förmåga till stimulering i både den verbala och icke-verbala kommunikationen som användes av pedagogerna på daghemmen. I sin verbala kommunikation hade pedagogerna ett mycket hänsynsfullt sätt att bemöta barnen och använde ett respektfullt språk. Barnen bads hövligt att klä på sig eller delta i en aktivitet och de vuxna tackade och berömde ofta. Vi hörde många ”Kiitos” (tack), ”Wow” och ”Hyvä” (bra) riktade mot barnen då vi observerade. Också då ett barn tillrättavisades skedde det bestämt men vänligt och med en lugn röst. De vuxna var i sin kommunikation mycket noga med att på ett tydligt sätt förklara för barnen vad och varför de önskade något specifikt och det upplever vi att är ett tecken på att man uppvisar respekt för den andra. Enligt Ahonen (2015:190) minskar positiv feedback på antalet utmanande situationer och stöder barnens socio-emotionella utveckling. Hur stor effekt positiv feedback har hänger nära ihop med vilken form av växelverkan pedagogen använder. Om växelverkan inte är varm kan barnet inte tolka feedbacken som äkta och den har inte samma positiva effekt på barnets beteende. Äkta och respektfull kommunikation främjar även barns möjligheter att själva vara delaktiga och kunna påverka sin egen situation, något som är en av ergoterapins grundpelare och som också påtalas i grunderna för planen för småbarnspedagogik: *”Att bemöta barn med respekt, ta hänsyn till deras tankar och bemöta deras initiativ stärker barnens förmåga att delta och påverka”* (Utbildningsstyrelsen 2018: 27). Personalen borde arbeta på ett sådant sätt så att varje barn verkligen också får den möjligheten i praktiken.

Att visa respekt för andra upplever vi att också syntes i sätten på vilka de vuxna tog ansvar för sin egen inblandning i situationer där det hade uppstått missförstånd. Det var glädjande att se att de vuxna kunde använda sig av sina egna misstag eller missförstånd som uppstått för att visa modell för barnen hur olika

situationer kunde lösas, till exempel genom att själv be om ursäkt och förklara varför det blev som det blev. Det här syns tydligt i en av övergångssituationerna där den vuxna har tittat fel på schemat och förberett ett barn för skogsutflykt trots att hen inte fanns på dagens lista.

Observation:

Vuxen tittar på L och märker att vuxen har sett fel på listan över vem som ska följa med på utfärden, L har väst på sig men ska inte med. Ber om ursäkt till L för att hen har misstagit sig, "Anteeksi rakas" och tittar L i ögonen. Förklarar att vuxen har tittat fel på listan och säger till L att de behöver ta bort västen. Vuxen tittar ursäktande men med glimten i ögat på L.

Den vuxna medger att hen tagit miste och visar respekt för barnet genom att använda sig av ett tydligt och kärleksfullt språk då hen ber om ursäkt och förklarar vad som har hänt. Hen sätter sig även ner på knä för att möta barnet på hens nivå. Det här upplever vi att är en viktig egenskap hos de vuxna som främjar barnets autonomi och förmåga att själv öva på att lösa konflikter.

Den verbala kommunikationen är intimt sammankopplad med den icke-verbala kommunikationen som har stor betydelse för hur man förmedlar en varm växelverkan (Ahonen 2015:187). Eftersom småbarn inte alltid kan uttrycka sina behov i ord är den icke-verbala kommunikationen extra betydelsefull och behovet av känslighet är viktigt hos de vuxna (Ahonen 2017:73). För att komplettera den verbala kommunikationen använde sig pedagogerna i vår studie i stor utsträckning av bland annat miner och gester, ögonkontakt och fysisk beröring i form av kramar. I våra observationer syns betydelsen av den icke-verbala kommunikationen och utdragen från fältanteckningarna nedan visar exempel på de vuxnas varma och förtydligande kroppsspråk.

Observationer:

När barnet talar ser man på den vuxnas gester och miner att hen är engagerad: leende, huvudet på sned, upprepar det barnet sagt för att förtydliga.

Den vuxna håller lugnt barnet i famnen samtidigt som hen tar kontakt med resten av barnen.

Den vuxna ser glad och lite spjuveraktig ut.

Den vuxna tittar på vart och ett av barnen i tur och ordning och ler under sången.

Under en dag påpekar personalen många gånger för barnen hur de borde sitta på stolen, stå i kön eller att de inte ska springa inomhus. Sättet på vilket det görs och med vilken typ av växelverkan de vuxna förmedlar sitt budskap har en enorm skillnad för hur barnet tar till sig uppmaningen. Ahonen (2015:187) kom i sin studie fram till att då styrandet gjordes med en varm växelverkan hade det en mer positiv effekt därför att syftet med styrningen var att stöda barnet socio-emotionellt och "styrningen gjordes inte

rutinmässigt eller upprepade gånger" (skribentens översättning). Pedagoger som uppvisade någon av de andra formerna av växelverkan, till exempel teknisk eller ambivalent, hade en tendens att påpeka och rätta till barnens kroppsställning utan att ta hänsyn till om det egentligen var nödvändigt för barnets eget eller gruppens bästa (Ahonen 2015:187). I våra observationer av den ledda verksamheten märkte vi att pedagogerna ofta valde att inte anmärka på eller rätta till barnens kroppsställning vare sig genom språklig eller fysisk tillsägelse, så länge som barnet ändå följde med aktiviteten och inte med sina rörelser störde verksamheten eller de andra barnens koncentration. Pedagogerna uppvisade här en lyhördhet för situationen och valde att ingripa endast då de ansåg att situationen verkligen krävde det. Enligt Ahonen (2017:72) är det här karakteristiskt för en person med hög känslighet.

Pedagogernas varma växelverkan syntes även då de entusiastiskt deltog i olika aktiviteter tillsammans med barnen, främjade diskussioner och var lyhörda för barnens behov. De vuxna uppmuntrade ofta barnen att försöka själv eller pröva på något som barnet var lite osäker över eller kämpade med.

9.1.2 En mer teknisk form av växelverkan

I vår undersökning stötte vi inte på några tillfällen där den vuxna uppvisade vare sig ambivalent, undvikande eller reserverad växelverkan. Enskilda stunder av teknisk växelverkan kunde observeras men dessa skedde enbart under övergångssituationerna. Som vi tidigare nämnde så innebär teknisk växelverkan att den vuxna har ett mycket rutinmässigt sätt att ta sig an situationerna och barnen och det sker utan något djupare engagemang eller eftertanke (Ahonen 2015:134). Ahonen påpekar att en teknisk växelverkan är vanligt förekommande i situationer där pedagogens uppmärksamhet måste fördelas på flera personer vilket stämmer överens med resultatet från vår studie (Ibid.). I vår resultatredovisning redogjorde vi för två olika övergångssituationer där den vuxna kunde upplevas som något oengagerad. Situationerna utspelade sig i tamburen på det ena daghemmet och handlade om att den vuxna tog sig an barnen och situationerna på ett rutinmässigt, jäktigt och mera beordrande sätt än med lyhördhet för barnets behov och utrymme för barnets självständiga görande. Hen upplevdes inte som auktoritär men förutsättningarna för en djupare kontakt mellan den vuxna och barnen uteblev. Under en diskussion med en av pedagogerna på daghemmet kom det senare fram att det i själva verket många gånger handlar om att de vuxna strävar efter att situationerna för på- och avklädning ska gå så fort som möjligt och löpa på bra så att man inte går miste om så mycket av den tid som är reserverad för utevistelse och den ledda verksamheten. Önskan om smidighet i liknande situationer påtalar också Ahonen (2015:139) då hon skriver att den tekniska varianten av växelverkan ofta syns i situationer där den vuxna behöver kunna

lugna gruppen för att undvika kaos. Även personalbrist och till exempel väder som kräver mera kläder kan leda till att personalen är pressad tidsmässigt vilket gör det mera krävande för dem att ta den tid som skulle behövas för att bemöta alla barnens behov. Det här påståendet styrks av intervjuer gjorda med daghemspersonal i Sverige där de flesta av de intervjuade påtalar att *”tidsfaktorn, eller avsaknaden av tid, ses som ett dilemma”* då det handlar om att kunna se och möta alla barns olika behov (Jonsdottir & Paggetti 2016:227). Även om man gärna skulle vilja ta sig tiden så kanske yttre faktorer inte alltid gör det möjligt. Ahonen (2015:109) menar att varm växelverkan karakteriseras av den vuxnas villighet att ta sig tid att bemöta barns behov trots tidspress. Vi uppfattar det alltså som att om man låter sig styras av yttre faktorer såsom till exempel tidspress, kan man enligt Ahonen inte anses uppvisa en varm växelverkan. På grund av tidsaspekten och att den vuxna i de beskrivna situationer uppvisade ett mer rutinmässigt arbetssätt upplever vi att de vuxnas växelverkan i situationer som de här var av mer teknisk art, även om personalen alltid uppträdde vänligt gentemot barnen.

En teknisk växelverkan kan vara en utlösande faktor för utmanande situationer om pedagogen till exempel håller fast vid rigida pedagogiska planer eller dagsrutiner utan att vara lyhörd för situationen och vilka behov som uttrycks (Ahonen 2015:135–140). Vi observerade inga sådana situationer där pedagogen skulle ha varit oflexibel eller ointresserad av barnens behov vilket skulle kunna tyda på att en varm växelverkan kan vara ett skydd mot uppkomsten av utmanande situationer. Ahonen (2015:168) identifierade kvaliteten av växelverkan som den viktigaste enskilda faktorn som påverkade hur utmanande situationer utvecklades.

Sammanfattningsvis kan sägas att de vuxna som observerades på daghemmen för det mesta uppvisade ett högt engagemang i sin interaktion med barnen och med undantag av enstaka tillfällen använde en varm växelverkan. Den mest utmärkande faktorn var att pedagogerna uppvisade en ständigt hög nivå av känslighet som syntes bland annat genom ofta förekommande beröm och uppmuntran av barnen. Den varma växelverkan syntes även i det respektfulla bemötandet av barnen och i de vuxnas förtydligande kroppsspråk.

9.2 Faktorer som påverkar barnens nivå av engagemang

Våra observationer visade att barnen under majoriteten av tiden för den ledda verksamheten uppvisade en hög nivå av engagemang medan engagemanget under övergångssituationerna för det mesta var ganska lågt. I vår analys framträdde fem faktorer som kan påverka vilken nivå av engagemang barnen har. De är omgivningen eller kontexten, de vuxnas nivå av engagemang, huruvida aktiviteten var meningsfull för barnet, aktivitetsnivån och aktivitetens kravnivå. Dessa faktorer korrelerar med vad som tidigare skrivits om vad som är viktigt för att en person skall uppleva engagemang i aktivitet. I sin strävan att förtydliga begreppet engagemang i aktivitet klargjorde Kennedy & Davis (2017:99) flera faktorer som påverkar en persons nivå av engagemang i en aktivitet. Till dessa hör bland andra en upplevelse av meningsfullhet, en känsla av psykisk och fysisk kapacitet att klara av aktiviteten, känsla av kontroll, en stödjande omgivning, samarbete med andra och motivation.

9.2.1 Kontexten är viktig för engagemangsnivån

Omgivningen kan antingen fungera stödjande eller hindrande och har således en avgörande roll för barns möjlighet att känna sig engagerade och delaktiga (Townsend & Polatajko 2013: 27; Waldman-Levi & Bundy 2016:224). I *Nomenklatur för ergoterapi* står det att ”*Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus on toimintaterapian ydintä*” (Savolainen & Aralinnä 2017:11). Det blir här väldigt tydligt hur stark kopplingen är mellan en person och hens omgivning, och vilken inverkan kontexten som en person befinner sig i har på personens välmående och förmåga att fungera. Detsamma gäller omgivningens betydelse för en persons möjligheter att engagera sig. I nomenklaturen redogörs det för tre olika kontexter: den fysiska, sociala och kulturella (Savolainen & Aralinnä 2017:11). I vårt arbete har de två första fått ett större fokus i och med att vi valde att koncentrera oss på samspelet mellan personalen och barnen som utspelade sig i daghemmets fysiska kontext. Den kulturella biten som representeras av attityder och värderingar samt vanor och rutiner har inte observerats på samma sätt och lyfts därför inte lika tydligt fram i vårt arbete. Det som vi ändå kan säga är att det över lag verkade råda en positiv attityd inom arbetsgemenskapen på daghemmen, inte bara pedagogerna emellan utan den inkluderade också de andra yrkesgrupperna som fanns representerade. Som vi redan flera gånger under arbetets gång har konstaterat karakteriserades även de vuxnas bemötande av barnen av respekt och likvärdig behandling. Det mångkulturella syntes i det stora antalet barn, upp emot 90 %, som hade något annat språk än finska som första språk. Även flera i personalen hade någon annan bakgrund än finländsk och ett annat modersmål. Rent konkret syntes det här bland annat i form av infolappar på väggarna skrivna på flera olika språk och att det i daghemmens

verksamhetsplaner finns specificerat att man utöver finländska seder och bruk även uppmärksammar andra kulturer på olika sätt.

Fysisk omgivning

Den fysiska omgivningen där vi gjorde våra observationer innefattade främst de olika rummen där grupperna vistades under den ledda verksamheten samt tamburen och korridoren där barnens egna platser för utekläder fanns. Rummen var olika till både utseende och storlek och därmed kunde olika typer av aktiviteter och upplevelser möjliggöras för barnen. Korridoren användes för att sparka fotboll då dörrarna in till avdelningen stängdes, och i ett av de stora rummen fanns bland annat madrasser som barnen kunde använda för att bygga kojor och där också hela gruppen tillsammans kunde leka olika rörelselekar som krävde mera utrymme. Vi märkte att i det rummet hade pedagogen lättare att växla mellan olika typer av aktiviteter och därmed hålla aktivitetsnivån på en lämplig nivå under en längre stund än vad som var möjligt i de mindre rummen där det lätt kunde bli mer stillasittande. Under våra observationer användes de mindre utrymmena för aktiviteter som var lugnare och mer fokuserade på bordsaktiviteter som till exempel modellerande eller ritande. Gemensamt för alla rum var att det på väggarna hängde en mängd färggranna pyssel, teckningar och annat material som piggade upp. Christiansen och Townsend (2010:22–23) påpekar att det som finns runtomkring oss, till exempel konst på väggarna, inspirerar oss att själva skapa och vara kreativa.

En konkret sak som vi i den fysiska omgivningen kunde uppfatta som en hindrande faktor för att kunna engagera sig var de höga stolarna som fanns på daghemmen. De användes såväl under mat- och pyssel-situationer som fristående under till exempel sångstunder och morgonsamlingar. Under en av samlingarna ville pedagogen att barnen skulle sitta på de höga stolarna som saknar armstöd vilket ledde till att barnens armar hängde fritt och fötterna inte räcktes ända ner till golvet utan enbart till fotstödet. Flera av barnen hade märkbart svårt att sitta stilla och de klättrade upp och ner på stolarna eller vred och vände på sig under största delen av tiden. Vi observerade dock inte samma orolighet då stolarna användes tillsammans med ett bord. Vikten av att sitta rätt för att kunna koncentrera sig en längre stund och orka engagera sig är något som ergoterapeuter inom området för barnergoterapi arbetar mycket med, och som förs fram bland annat av barnergoterapeuten Loren Shlaes i ett blogginlägg med titeln ”*Advice from the OT: Why Good Sitting = Good Learning*” (Shlaes 2012). Att sitta är, trots att det ser väldigt enkelt ut, en komplex och krävande färdighet som innefattar både fysisk styrka i form av att orka hålla kroppen upprätt samt bra balans och bålkontroll. Utöver en bra sittställning spelar möblernas utformning en viktig roll för barns lärande och möjlighet att koncentrera sig, men Domljan et al. (2010: 44 – 45) menar att

enbart ”rätt designade” möbler ändå inte nödvändigtvis motsvarar de behov som barn har. Att sitta länge stilla är inte ett barns naturliga tillstånd och forskning kring barns lärande har kommit fram till att de behöver få röra på sig och använda kroppen för att lära sig. Det finns alltså en stark koppling mellan rörelse och utvecklingen av barns kognitiva färdigheter. (McLaren et al. 2011: 102) Intressant är, som vi redan nämnde, att vi inte observerade samma oro i gruppen då stolarna användes för att sitta vid ett bord. Det får oss att fundera över sättet som de höga stolarna användes på. Det sammanhang där de användes, fristående under morgonsamlingen, var inte det bästa för att främja barnens koncentrationsförmåga och deltagande i aktiviteten. Eventuellt skulle man lättare ha kunnat undvika utmaningarna med den oroliga energin om man på ett mer ändamålsenligt sätt anpassat den fysiska omgivningen till barnens behov.

Social omgivning

Den sociala omgivningen innefattar en persons sociala nätverk, alltså de anhöriga och andra människor som på ett eller annat sätt finns närvarande i personens vardag (Savolainen & Aralinnä 2017:11). Det handlar alltså om den sociala interaktionen som uppstår mellan en person och hens omgivning. Daghemmens sociala kontext innefattade främst pedagogerna och barnen men även de andra vuxna som på olika sätt deltog i verksamheten. Till och med vi som tillfälliga besökare och observatörer blev efter ett par timmar på plats ofta något mer än enbart rekvisita i ett hörn av rummet.

Vi märkte att personer som praktikanter och lokalvårdare ofta figurerade vid till exempel övergångssituationerna. På så sätt blev de en del av omgivningen och därmed personer som hade en inverkan på hur barnen agerade. Vilken typ av växelverkan de här personerna använder sig av i kontakten med barnen är mycket viktigt för hur situationerna framskrider. Om de uppvisar en kylig attityd gentemot barnen kan det ha en negativ effekt på barnens agerande och de kan därmed försvåra övergångssituationerna eller rentav bidra till uppkomsten av utmanande situationer, i stället för att finnas på plats som hjälpande extra händer. Att övergångssituationerna som vi observerade löpte så smidigt som de gjorde var mycket tack vare att de vuxna, vilken yrkesroll de än hade, fanns tillhands för barnen och på ett positivt sätt motiverade och utmanade barnen i deras görande. Personalen på daghemmen var i våra observationer således en stödande del av omgivningen som främjade barnens möjligheter till att engagera sig i verksamheten.

En viktig del av ett barns sociala kontext är såklart de kompisrelationer som de skapar. Vårt fokus var ju i det här arbetet inte samspelet mellan barnen sinsemellan, men vi kunde under våra observationer

inte undgå att till viss del ändå få ta del av diskussioner och hur interaktionen barnen emellan inverkar på deras engagemang. En situation som tydligt stannade kvar i minnet var en stund där två barn lekte tillsammans lite avsides från resten av gruppen. De förde livliga diskussioner kring hur hästarna skulle ordnas i stallet och hade över lag ett mycket välfungerande samspel. Man märkte att de var trygga och avslappnade i varandras sällskap eftersom de vågade uttrycka sina egna åsikter även om de gick isär, utan att det blev några stridigheter. Det här var tredje gången som vi observerade det ena barnet och vi hade alltså redan kunnat ana ett visst beteendemönster. Hen var ofta ganska tystlåten och kunde uppfattas som en aning blyg. Under den tredje observationsgången uppvisade hen dock en annan typ av beteende som framträdde endast i växelverkan med ett av de andra barnen, ett barn som inte hade varit på plats under tidigare observationsgångar. Från första stund valde de två att leka tillsammans, att sitta bredvid varandra på morgonsamlingen och de hade täta diskussioner under tiden som de klädde på sig utekläderna. Man märkte att de trivdes tillsammans och det första barnet upplevdes hitta mod och energi i relationen till det andra barnet. Här blev den sociala omgivningens inverkan på en persons agerande väldigt tydlig och vi upplever att interaktionen påverkade deras möjligheter till engagemang på ett positivt sätt.

9.2.2 De vuxnas nivå av engagemang

Våra resultat visade att den vuxnas nivå av engagemang och typ av växelverkan påverkade hur barnen engagerade sig och att de vuxnas höga engagemang även stärkte barnens engagemang i aktiviteter. Under den ledda verksamheten var både de vuxnas och barnens engagemang högt vilket är i linje med andra studier inom småbarnspedagogiken som funnit att de vuxnas engagemang under ledda stunder ökade barnens engagemang (Siira 2010:79–80). Både pedagogiskt och emotionellt stöd behövs för att främja barns engagemang i aktiviteter och lärande. Med endast en hög grad av pedagogiskt stöd men utan varmt emotionellt stöd är barnens engagemang lägre. (Aydoğan et al. 2015:614–615) Det här överensstämmer med våra observationer att varm växelverkan förbättrar barnens nivå av engagemang. Under våra observationer märktes pedagogernas höga engagemang som entusiastiskt deltagande i aktiviteten med glada ansiktsuttryck samt ögonkontakt och uppmuntrande kommunikation med barnen. Det mer neutrala engagemanget hos de vuxna under övergångssituationerna kan i sin tur ha påverkat barnens nivå av engagemang, som var lägre i på- och avklädningssituationerna. Det här kan även vara fallet om man svänger om vem som influerar vem. En vuxen blir med största sannolikhet mer inspirerad och engagerad om hen märker att barnen är motiverade och gärna deltar, och vice versa. I situationer där barnens engagemang

är lågt är det viktigt att pedagogerna är lyhörda för barnens behov och använder sitt professionella kunnande för att upprätthålla sitt eget engagemang och engagera barnet i aktiviteten (Siira 2010:80).

Pedagogernas höga engagemang syntes både i den verbala (uppmuntran och beröm) och icke-verbala kommunikationen (ögonkontakt, beröring). I sin undersökning kom Siira fram till att kroppslig närhet hade positiv inverkan på barnens engagemang (Siira 2010:69). I observationssituationen nedan upplever vi att barnet till slut mister det fokus och intresse för samlingen som eventuellt fanns från början då hen inte ser bilderna i boken ordentligt och inte får det stöd som hen kanske skulle behöva av pedagogen för att upprätthålla koncentrationen i situationen. Att hen inte ser bilderna kan vara orsaken till den oroliga energin i kroppen och att hen reser sig upp ett flertal gånger. I den här situationen var bara sex barn närvarande vilket skulle möjliggjort att de alla suttit närmare pedagogen och haft lättare att följa med bilderna i boken. Fysisk närhet från den vuxna, i form av att sitta bredvid eller i famnen, kunde ha stöttat barnets fortsatta engagemang i sagostunden.

Observation:

D sitter med ena foten upp på stolen. D hoppar ner och klättrar halvvägs upp tillbaka. Bli hängande över stolsitsen. D lyssnar på 3. D går närmare vuxen 3 för att se boken bättre men 3 ber D gå tillbaka till sin plats. Ganska långt avstånd från D's plats till boken-svårt att se? D fortsätter att stiga upp ett flertal gånger. Sitter på stolen och gungar fram och tillbaka, ser ibland lite frånvarande ut.

9.2.3 Lämplig kravnivå

Lämplig kravnivå handlar om hur väl kraven från omgivningen och aktivitetens kravnivå och komplexitet matchar de färdigheter som barnet har. Det måste helt enkelt finnas en balans mellan hur krävande aktiviteten är i jämförelse med de individuella färdigheter och kunskaper som en person besitter (Moneta & Csikszentmihalyi 1996, se Law 2002: 642). Om färdigheterna hos barnet inte stämmer överens med det som aktiviteten kräver finns risken att engagemanget sjunker eller försvinner. Det här gäller både om aktiviteten är för svår men även om den är för lätt. I båda fallen kan det leda till en brist på motivation och intresse för att engagera sig. Därmed är det lätt att förstå varför ett barn som inte är motiverat uppvisar ett engagemang på den lägsta nivån inom LIS-YC (Laevens & Hautamäki 1997: 39).

Vi observerade situationer där barnet var aktivt och utan någon som helst utmaning eller eftertanke betade av uppgiften och där man märkte att det gick mer på rutin än att barnet skulle ha varit djupt engagerat. Oftast förekom sådana tillfällen under övergångssituationerna när det kom till på- och avklädning eller andra aktiviteter som mera sågs som mellanakter eller något som man behövde få undanstökat för att komma vidare till följande ”riktiga” aktivitet. Vi såg också stunder i vilka barnen fick kämpa rätt

mycket med att utföra aktiviteten och till slut tappade motivationen och kunde bli sittandes och stirra rakt fram, eller deklarerar att de nu nog ansåg sig vara klara och ville avlägsna sig trots att aktiviteten fortfarande kanske var på hälft. Under en pysselstund observerade vi två barn vars färdigheter för att klara av aktiviteten såg ut att vara på samma nivå men motivationen för uppgiften var olika. Barnen satt vid ett bord tillsammans med en vuxen och klippte ut regndroppar i kartong som de sedan skulle trä på ett band. De kämpade båda två med att använda saxen och för båda var uppgiften aningen komplicerad och matchade inte riktigt deras färdigheter. Det ena barnet tröttnade ganska fort på pysslandet och ville avsluta efter att ha klippt ut en regndroppe medan det andra barnet valde att fortsätta och göra klart bandet av droppar. Det är omöjligt för oss att bara genom att observera helt kunna säga varför det ena barnet verkar vara mer motiverat. Barnet som ville avsluta aktiviteten var ivrig i början och kom till pysselbordet på eget initiativ men verkade tappa intresset när uppgiftens svårighetsgrad översteg kunskapsnivån. I liknande fall behöver barnet den vuxnas stöd för att kunna gå vidare och lära sig nya saker. Den vuxna bredvid kan med sitt sätt att vara och agera inverka på hur situationen fortskrider.

Om en persons färdigheter och förmågor däremot matchar utmaningen som aktiviteten eller uppgiften medför och aktiviteten är på precis rätt nivå kan personen till och med uppleva det tillstånd som vi nämnde tidigare i samband med redovisningen av resultaten från LIS-YC på engagemangsnivå 4 – 5, nämligen flow (Engeser & Schiepe-Tiska 2012:10). Begreppet flow handlar i hög grad om just lämplig kravnivå. Ett görande av den här typen bidrar starkt till en persons välbefinnande och känsla av mening.

9.2.4 Hur meningsfull aktiviteten är för barnet

Intresse för en aktivitet och att det man gör känns meningsfullt är centralt för motivationen. Engagemang i en aktivitet föds då aktiviteten svarar på ett behov som personen har. (Polatajko et al. 2013:21). Enligt Kalliala (2008:78) är bedömning av barns engagemang ett sätt att försöka förstå vad en aktivitet betyder för barnet, det vill säga högt engagemang reflekterar att aktiviteten känns meningsfull och lågt engagemang att den är mindre viktig. Med det här i åtanke kan det låga engagemanget under övergångssituationerna tolkas som att aktiviteten inte är meningsfull för barnen. Det var tydligt att på- och avklädningsituationerna är rutinaktiviteter som inte är av något större intresse för barnen och engagemanget är därför lågt. Påklädning och avklädning har flera skeden och kräver att barnet lärt sig flera färdigheter och förmågor för att lyckas utan ansträngning. De barn som klarar av att självständigt klä på sig har redan bemästrat aktiviteten så att uppgiften inte är komplex och erbjuder således inte heller någon större känsla av tillfredsställelse över avklarad prestation. Vi observerade att barn som inte ännu hade

bemästrat en färdighet, till exempel att självständigt stänga dragkedjan, kunde ha stunder av intensiv koncentration då de fokuserade på uppgiften och tydligt upplevde tillfredsställelse eller frustration beroende på om de lyckades eller ej.

Forskning visar att barns engagemang i aktivitet är större när de erbjuds valmöjligheter och det är viktigt att barnen får föra fram tankar om vilka aktiviteter de vill engagera sig i (Siira 2010:79). Som barn på dagis har man i praktiken ändå inte alltid möjligheten att helt bestämma vad man gör och de vuxna styr mycket av aktiviteterna, ofta i enlighet med läroplanen och vad som behöver finnas med i verksamheten. Mary Law (2002:642) hävdar att en person bör ha en känsla av valmöjlighet och kontroll för att en aktivitet skall kunna vara meningsfull. Under den ledda verksamheten observerade vi högt engagemang i situationer där barnen hade möjligheten att själva välja aktivitet, till exempel om de ville rita eller leka med pärlor, kasta boll eller hoppa på trampolin. Barnen var ivriga att få välja och engagerade sig entusiastiskt i den aktivitet de valt. Även här fanns såklart ett visst mått av styrning eftersom det på schemat stod till exempel rörelse- eller pysselstund.

Vi vill tydliggöra att tolkningarna av barnens upplevelse av mening har gjorts från ett utifrånperspektiv där vi stött oss på barnens observerade nivå av engagemang. Det hade krävt kompletterande observationer i form av intervjuer med barnen för att nå en djupare förståelse för hur meningsfulla aktiviteterna upplevdes.

9.2.5 Lämplig aktivitetsnivå

Även aktivitetsnivå är en faktor som inverkar på engagemanget. Enligt Ahonen (2017:105) uppstår stunder av låg aktivitetsnivå speciellt när gruppen barn är större än tio personer och aktiviteten utförs ur ett vuxenperspektiv. Grupperna vi observerade var så kallade smågrupper där antalet barn alltid var under tio. Inom smågrupper kan barnen ha bättre möjligheter att delta i aktiviteter och således möjlighet till större engagemang därför att vuxna har mera tid för enskilda barn. Pedagoger upplever också att det är enklare att bemöta de enskilda barnens behov samt att förutse och förhindra möjliga problematiska situationer då grupperna är mindre. (Ahonen 2015:188; Siira 2010:74–75) I egenskap av att ha jobbat på daghem har vi själva personlig erfarenhet av att större grupper kan kännas mer röriga och man inte alltid har möjlighet att stöda barnens engagemang och autonomi i den mån man skulle önska.

Enligt Ahonen (2015:175) uppstår ofta utmanande situationer i samband med att barn är tvungna att sitta stilla längre stunder eller vänta. Till exempel när de behöver vänta på sin tur att få göra en aktivitet eller helt enkelt att en aktivitet skall börja för hela gruppen. I vår undersökning var vi inte med om många situationer som skulle ha kunnat karakteriseras som utmanande, men de flesta ”störningar” som vi observerade uppstod i stunder där en stor del av tiden under en aktivitet gick åt till just väntande. När barn är tvungna att vänta avbryts momentum i aktiviteten och barnens engagemang minskar (Ahonen 2017:105). Situationer av väntande leder ofta till ett oroligt eller utmanande beteende därför att barnen kan ha svårt att rikta sin energi ändamålsenligt. Här ser vi en korrelation mellan Ahonens studie och resultaten från vår egen. Barnens engagemang ökar då aktivitetsnivån är på en lämplig nivå och då lugnare aktiviteter varvas med mera fysiskt görande (Ahonen 2017:105). En tillräckligt hög grad av aktivering med praktiska övningar och till exempel rörelselekar engagerar barnen och minskar på utmanande beteende (Ahonen 2015:175). Våra resultat stöder detta antagande. På ett av daghemmen varvade pedagogen skickligt fysisk aktivitet med aktiviteter som krävde stillasittande och högre koncentration under förmiddagens inomhusverksamhet så att aktiviteterna hölls på en lämplig nivå av aktivitet och stödde barnens engagemang.

Sammanfattningsvis kan sägas att de vuxna inom småbarnspedagogiken kan främja barns engagemang genom att erbjuda dem meningsfulla aktiviteter och upplevelser, vara lyhörda och flexibla gällande hurdana krav som ställs och sträva till att stöda barnens autonomi genom att erbjuda valmöjligheter. Utöver de här aspekterna behöver de vuxna även fundera över omgivningens inverkan och forma den så att där inte finns hindrande faktorer utan att den i stället främjar delaktighet. De vuxna bör även vara uppmärksamma på sin egen engagemangsnivå och växelverkan och använda sin professionella kompetens för att uppehålla en hög nivå av engagemang. Vi har lyft fram fem faktorer som tydligt kommit fram i vårt material. Det kan dock även ha funnits en mängd dolda faktorer som inverkade på barnens engagemang, såsom inre motivation eller personliga utmaningar, till exempel eventuella diagnoser. Dessa faktorer har vi inte kunnat ta i beaktande i vårt arbete. Vi har enbart studerat det som varit synligt.

9.3 Främjande av co-occupation inom småbarnspedagogik

Vi redogör i delkapitel 8.3 för hur co-occupation kan se ut i olika situationer på daghemmen. De flesta av småbarnens aktiviteter sker i samarbete med andra och denna interaktion är väsentlig för barns utveckling. I väldigt många situationer inom småbarnspedagogiken där det finns växelverkan mellan vuxna och barn finns det – under rätta förhållanden – en möjlighet för aktiviteten att utvecklas till co-occupation.

För att få svar på vår tredje forskningsfråga stödde vi oss på de existerande definitionerna för perspektivet co-occupation och resultaten från våra observationer gällande pedagogernas och barnens nivå av engagemang och typ av växelverkan. Co-occupation uppstår när personer är starkt engagerade i gemensamt görande som karakteriseras av ett fysiskt samspel, en positiv emotionell kontakt, ett gemensamt mål och en upplevelse av att görandet är meningsfullt. Lawlor (2003:428) talar om hur vuxna och barn tillsammans skapar görande och att det sker just genom starkt engagemang, med en positiv emotionell komponent. I de situationer där vi observerat co-occupation var barnen engagerade, glada, fokuserade och det uppstod inga utmanande situationer. De vuxna var i dessa situationer lyhörda, entusiastiska och i varm växelverkan med barnen. En gemensam referensram för aktiviteten är också en förutsättning för att alla skall förstå inom vilka ramar man fungerar (Lawlor 2003:428–429).

I vårt material gällande ledd verksamhet fanns co-occupation både på gruppnivå och mellan en vuxen och ett enskilt barn. Co-occupation mellan pedagogen och ett enskilt barn uppstod spontant i stunden och initierades av barnet. De spontana stunderna av co-occupation som vi observerade uppstod mellan pedagogen och ett enskilt barn under den ledda verksamheten då barnen självständigt kunde välja aktiviteten. Stunderna initierades av barnen och den vuxna var lyhörd och svarade mot de behov som uttrycktes. På gruppnivå var co-occupation däremot en följd av pedagogens planerade aktivitet. I gruppverksamheten utvecklades co-occupation mellan flera barn och pedagogen under ledda lekar och aktiviteter som engagerade alla på samma gång. Den strukturerade aktiviteten lade grunden för gemensam avsiktlighet tack vare att ramarna och reglerna för aktiviteten förklarades av pedagogen för alla deltagare. Pedagogerna använde också olika sätt att engagera barnen i görandet och strävade till att alla barn skulle var delaktiga under aktivitetens gång.

En central aspekt av co-occupation är att alla involverade parter kan läsa av varandra och reagera på ett adekvat sätt. Småbarn övar fortfarande på att reglera sitt eget beteende och även att förstå andras och har

således ett behov av stöd från vuxna (Lawlor 2003:429). I stunder av co-occupation mellan vuxen och barn är rollerna inte jämbördiga och den vuxna koordinerar medvetet sitt beteende för att svara på barnets behov och anpassar aktiviteten eller omgivningen för att stöda barnets möjlighet att agera (Morozini 2015:17). För att görandet ska kunna utvecklas till co-occupation är det avgörande på vilket sätt den vuxna tar sig an en situation. Mahoney och Roberts (2009) genomförde en studie där deltagarna var personer med olika grad av intellektuell funktionsvariation och personalen på en dagenheter. Studien visade att personalens eget engagemang och energinivå hade en stor inverkan på personernas möjlighet till engagemang i de aktiviteter de deltog i. Om personalen uppvisade ett lågt intresse smittade det ofta av sig på deltagarna och deras intresse för aktiviteten minskade. (Mahoney & Roberts 2009:177) Det här korrelerar med de vuxnas möjlighet att främja barnens engagemang inom småbarnspedagogiken. I de stunder vi observerade engagerade sig den vuxna villigt och tillsammans utvecklade parterna görandet till co-occupation. Den vuxna bör även ha förmågan att vara öppen för barnets behov och flexibel i sitt agerande. I våra observationer syntes detta så att pedagogen arrangerade tillfällena för barnen att engagera sig i aktivitet genom att forma omgivningen, erbjuda barnen olika material och föremål, kontrollera att det var tryggt för barnet att utöva aktiviteten samt genom att uppmuntra och gradera aktiviteten så den var lämplig för barnets förmågor. Samarbetet mellan den vuxna och barnet påverkas mycket av den vuxnas sätt att vara i växelverkan och hens personlighetsdrag. Stämningen under de situationer vi observerade var för det mesta lättsam och de vuxna hade lätt till skratt och till att skoja med barnen, egenskaper som är karakteristiska för en lekfull person. Utöver dessa egenskaper har, enligt Waldman-Levi & Bundy (2016:218), en lekfull vuxen även förmågan att se en utmanande situation som ett tillfälle för barnet att öva upp nya färdigheter eller utvidga sin kunskap kring problemlösningsförmåga eller hur man tar itu med konflikter. Lekfullhet har visat sig vara ett drag som på många sätt stöder en bra växelverkan och främjar co-occupation (Waldman-Levi & Bundy 2016:218).

Inom småbarnspedagogiken kan vi se att ledd verksamhet möjliggör co-occupation på gruppnivå. Under ledda gemensamma lekar har pedagogen bland annat möjlighet att jobba med sammanhållning inom gruppen, att engagera barn som kanske inte självmant skulle välja en viss form av lek samt att utveckla barnens sociala färdigheter. Ledd verksamhet betyder dock inte att den vuxna bestämmer all aktivitet utan att hen finns till hands och stöder barnen och styr görandet vid behov. Centralt för att en aktivitet skall få formen av co-occupation är att både vuxna och barn engagerar sig och är i god växelverkan. Att arbeta tillsammans i grupp är inte alltid så lätt och i situationen med KIM-leken kunde vi observera en av utmaningarna med att främja co-occupation på gruppnivå: svårigheten med att möta alla barns behov samtidigt och engagera dem. Det är exempelvis utmanande att möta behovet hos ett barn som drar sig

undan om resten av gruppen är entusiastisk och engagerad. Att vara på tumanhand med ett barn eller i en mindre grupp kan underlätta främjandet av co-occupation eftersom det i stunden är enklare att anpassa aktiviteten enligt behov och önskemål om det är färre personer som deltar. Att använda sig av smågruppsverksamhet (som daghemmen redan har anammat) är här ett bra alternativ, även om grupperna ibland ändå upplevs för stora.

Gällande övergångssituationerna var både de vuxnas och barnens grad av engagemang lägre. Pedagogerna bibehöll dock en varm växelverkan. Av- och påklädningssituationerna kan beskrivas som självständigt görande eller parallella aktiviteter men det uppstod även stunder av co-occupation mellan vuxna och barn i omvårdnadssituationer när pedagogerna hjälpte barnen med att få på galonkläder, handskar och stänga dragkedjor. Enligt forskaren Jyrki Reunamo i projektet *Kehittävä palaute varhaiskasvatuksesta* (Aalto 2019b) skulle det i mat- och övergångssituationer finnas plats för mera lekfullhet eftersom barn är mera engagerade och nöjda då de leker. Detta stöds av Waldman-Levi och Bundys tankar om att lekfulla co-occupations är ypperliga tillfällen att stöda utvecklingen av barns färdigheter. Genom att göra på- och avklädningssituationerna mera strukturerade och lekfulla, till exempel med rollekar, kunde barnens engagemang öka och co-occupation möjliggöras i högre grad.

Sammanfattningsvis kan sägas att det har varit glädjande att se att co-occupation mellan vuxna och barn uppstår under många tillfällen under en dagisdag, både som korta stunder på tumanhand mellan pedagog och ett barn och längre aktiviteter på gruppnivå. Dagliga upplevelser av co-occupation är nödvändiga för utvecklingen av barns färdigheter och förmågor samt för utvecklingen av deras aktivitetsrepertoar. För att det här ska lyckas behöver barn trygga och engagerade vuxna som stöd. Barn som går på dagis tillbringar ofta majoriteten av sin vardag i växelverkan med pedagoger och de andra barnen. Därför är det av stor betydelse att inom småbarnspedagogiken satsa på att stöda pedagogernas varma växelverkan för att främja co-occupation och engagemang i aktiviteter.

10 METODDISKUSSION OCH KRITISK GRANSKNING

10.1 Val av observation som datainsamlingsmetod

Observation som metod kräver ordentlig förberedelse och övning för att man skall kunna fokusera på det som är relevant (Carlson 2012:224). Det är ansträngande att fokusera intensivt under långa stunder och i daghemsmiljön är det lätt att bli distraherad därför att det ständigt pågår mycket. Observation som

metod har fördelar gentemot enkät eller intervju då man observerar så små barn som vi gjorde. Genom att använda observation ökade vi inte på de vuxnas arbetsbörda i form av att vara tvungna att fylla i enkäter eller avsätta tid för individuella intervjuer. Vilkka (2007:149) påpekar att det är av värde att utarbeta och följa ett observationsunderlag för att vara säker på att man observerar det som är relevant för studien. De färdiga observationsunderlagen för AES och LIS-YC underlättade vårt arbete då vi tydligt hade klart för oss vad vi ville observera. Övning ger färdighet och flera övningstillfällen skulle eventuellt ha gjort att det första faktiska observationstillfället löpt smidigare. Tyvärr var det här inte möjligt på grund av tidsramarna.

Att använda sig av videoinspelning kunde ha gett mervärde och underlättat analysen av materialet eftersom en observationssituation går fort och det finns en risk att man missar något som kanske skulle kunna vara viktigt. Det kunde ha varit lättare att analysera aspekter såsom kroppsspråk, gester och vad som sagts mera ingående då man hade kunnat titta på inspelningen upprepade gånger. Identifieringen av stunder av co-occupation skulle också ha gynnats av videoinspelningar. Under våra observationer kunde en videokamera ha placerats ut i rummet i början av situationerna och vi skulle fysiskt inte ha behövt vara närvarande. På så sätt skulle man ha kunnat undvika observatörens störande effekt. Tack vare tidigare arbetserfarenhet vet vi att videoinspelning kan vara en användbar men även mycket tidskrävande metod. Risken är också stor att någon känner sig obekvämt med att veta att den blir filmad och därmed uppstår ändå ett störande moment, likt det som en observatör på plats bidrar med.

Vi upplever att observation som insamlingsmetod fungerade bra för vårt ändamål i och med att vi ville observera både barn och vuxna i deras vardagsmiljö samt få en så bra helhetsmässig uppfattning som möjligt om verksamheten på daghemmen. Vi är också nöjda med valet att utesluta intervjuer som kompletterande metod eftersom enbart observationer genererade ett tillräckligt stort material för oss att analysera. Vi hann lyckligtvis slutföra våra observationer med en vecka till godo i mars 2020 innan undantagstillstånd utlystes och samhället stängdes ner på grund av Covid-19. Eftersom kontextens betydelse och att man inte kan studera en person borttagen från hens sammanhang påtalas starkt inom ergoterapin valde vi att inkludera observationer av såväl vuxna som barn, trots att datamängden således blev omfattande.

10.2 Analysmetoden

Vi har strävat efter att i metodkapitlet utförligt beskriva vår arbetsprocess steg för steg och upplever att metoden vi använde för att sammanställa, kategorisera och analysera materialet fungerade huvudsakligen bra. Co-occupation som teoretisk referensram visade sig vara ett lämpligt val för arbetet och perspektivet fungerade väl ihop med mätinstrumenten LIS-YC och AES. Instrumenten användes för att mäta engagemang vilket är en central del inom co-occupation. Aspekterna inom referensramen co-occupation och de tydligt beskrivna kännetecknen för kategorierna och nivåerna i AES och LIS-YC stödde innehållsanalysen. Det var arbetsdrygt att sammanställa alla tabeller med observationerna men det underlättade avsevärt genomgången då vi skulle plocka ut relevant information. Observationerna av vuxna och barn gjordes separat och enligt instruktionerna för LIS-YC måste barnen observeras i en viss ordning. Detta försvårade identifieringen av situationer av co-occupation eftersom det var svårt att sammankoppla observationerna som gjorts av pedagoger och barn inom samma tidsram.

Att fastställa nivån av engagemang var det mest krävande momentet eftersom beskrivningarna av nivåerna inom de båda mätinstrumenten ofta flöt något in i varandra. Tillämpningen av triangulering stödde analysprocessen och bidrog med noggranna diskussioner där skribenternas uppfattningar jämfördes med varandra. Det här arbetssättet medförde en form av kvalitetskontroll av att det vi observerade verkligen skedde på det sättet som vi antecknat och att vi kommit fram till samma slutsatser gällande engagemangsnivåerna.

10.3 Begränsningar och överförbarhet

Studiens resultat begränsades av minst tre faktorer. För det första orsakade Covid-19 pandemin under arbetets gång en del besvär med tillgänglighet till relevanta böcker inom ergoterapi och med restriktioner och stängning av bibliotek. En svaghet har även varit att vi inte fick direkt tillgång till AES-handboken och vi var tvungna att förlita oss på rapporter och studier som har använt sig av AES som mätinstrument och som har redogjort för dem.

För det andra måste försiktighet användas vid generalisering av resultaten på grund av det begränsade antalet barn och pedagoger som observerades. Barnen var indelade i smågrupper och pedagogerna arbetade med olika smågrupper varje vecka. I och med att vi på båda daghemmen valde att följa en av smågrupperna noggrannare kunde vi inte observera alla barn i samma åldersgrupp och de flesta pedagoger

observerades endast en gång. För att kunna dra helhetsmässiga slutsatser av engagemanget av hela åldersgruppen på daghemmet borde vi ha gjort observationer med de andra smågrupperna och jämfört dessa med varandra. Detta skulle ha krävt ett annorlunda fokus i vårt arbete och ca sex veckor längre tid.

För det tredje har barnens kulturella och språkliga bakgrund inte beaktats i studien. Det mångkulturella syns tydligt i daghemmens verksamhet. Personalen har god kulturell kompetens och olika kulturers seder och bruk samt bristen på kunskaper i finska uppmärksammas både i dagliga aktiviteter och i informationen till familjerna. För många av barnen är daghemsvardagen det första sammanhanget där de får bekanta sig med det finska språket och den finländska kulturen så det läggs stor betoning på att stöda barnens språkliga utveckling. Pedagogerna använder tydligt talspråk och kroppsspråk samt även stödtecken. Undersökningens upplägg planerades inte specifikt för att utvärdera faktorer relaterade till kultur och språk men dessa är viktiga aspekter som med största sannolikhet påverkar barnens engagemang och förmåga till co-occupation.

10.4 Tillförlitlighet och trovärdighet

I en kvalitativ studie pågår arbetet för att försäkra studiens tillförlitlighet i alla arbetsskedet. Graden av tillförlitlighet är kopplad till de överväganden som gjorts under genomförandet och bedöms bland annat i förhållande till hur forskaren valt att analysera och tolka data, hurdana slutsatser hen dragit och hur man relaterar till teorin. Det är centralt att forskaren på ett tydligt och transparent sätt kan beskriva och motivera sina val samt utvärdera om de varit lämpliga och fungerande i förhållande till målsättningarna. (Vilkka 2015:196–197) Vi har fört många och omfattande diskussioner tillsammans medan vi bearbetat vårt material för att vara säkra på hur vi har uppfattat saker och ting och för att minimera risken för att någon av oss i efterhand skulle kunna tillskriva situationer eller personer något som vi egentligen inte har observerat. Vi har även noga beskrivit vår arbetsprocess för att undvika missförstånd eller glapp i redovisningen av materialet.

AES och LIS-YC är vedertagna mätinstrument och har använts för att komplettera varandra i andra större studier. För att bevara tillförlitligheten av våra mätinstrument och för att undvika feltolkningar har vi behållit de finskspråkiga beskrivningarna av både karakteristika och nivåerna och vi har tydligt skrivit ut att de svenska benämningarna som vi har använt är våra egna. Vi har inte hittat andra studier som använt instrumenten AES och LIS-YC och sedan kopplat resultaten med perspektivet co-occupation. För att förbättra tillförlitligheten av detta tillvägagångssätt har vi bekantat oss med forskning som använt

andra observationsmetoder för att undersöka närvaro av co-occupation. I takt med att vi jobbat med vårt material har vi kunnat återkoppla till texten om co-occupation som teoretisk referensram som vi skrev i början av vår process, våren 2020, och kunnat konstatera att vi fått en mera ingående förståelse för begreppet och dess innebörd. Vi upplever att detta förbättrat tillförlitligheten av vårt arbete i och med att vår förståelse för ämnet förbättrats under forskningsprocessen.

Det faktum att personer observeras kan påverka hur de beter sig (Vilkka 2015:145). Trots att vi inte medvetet påverkat observationssituationerna så kan vår närvaro ha bidragit till att de vuxna och barnen under observationerna uppvisade ett annat engagemang än vad de skulle ha gjort under en vanlig förmiddag på daghemmet. Trots att antalet deltagare varit begränsat var observationstiden lång och genererade ett tillräckligt stort material för att tillåta analys och slutsatser angående graden av engagemang. Vi har i redovisningen av vårt observationsmaterial strävat till att grundligt förklara och ytterligare belysa observationssituationerna med utdrag ur våra fältanteckningar för att ge en så heltäckande bild som möjligt av de faktiska situationerna för att underlätta läsarens förståelse av analysresultaten. Vi har även lagt stor vikt vid att kontrollera att vi i efterhand inte har lagt in egna känslor eller minnen som vi inte har skrivit ner i observationsanteckningarna gällande till exempel pedagogernas kroppsspråk.

10.5 Arbetsfördelning

Vi har delat upp ansvaret för att sammanställa ett första utkast av olika delar av arbetet men har sedan alltid diskuterat igenom innehållet och gemensamt bearbetat texterna. Resultatet av arbetet är bådas ansvar och förtjänst och det har varit viktigt för oss att båda kan stå bakom den text som vi har producerat. Coronapandemin kopplad till familjesituationer och olika vistelseorter har fört med sig att vi sedan april 2020 inte har träffats fysiskt utan arbetat via flera timmar långa WhatsApp och Teams samtal. En positiv sida med att till stor del kommunicera i skrift är att man är tvungen att formulera sina tankar tydligt även i kommentarsfältet i Word eller WhatsApp för att mottagaren skall kunna förstå betydelsen och kunna arbeta vidare. Under arbetets gång har styrkorna och svagheter med att jobba i team kommit fram. En rikedom och räddning har varit att tillsammans kunna fundera, bolla idéer, analysera och lösa knepiga problem. Den största frustrationen har syns i försöken att synkronisera våra tidtabeller. Processen med examensarbetet har varit arbetsam men också väldigt lärorik och givande. Under de sista veckorna av arbetet har vi jobbat med stort stöd av vår 8 månader gamla examensarbetsmaskot lilla N som under processens gång anslöt sig till skrivarteamet.

11 SLUTREFLEKTIONER

Målsättningen med arbetet var att studera växelverkan och engagemanget hos de vuxna och barnen på daghemmen samt att skapa en fördjupad förståelse för hur samspelet ser ut med hjälp av det teoretiska perspektivet co-occupation. Genom att återvända till forskningsfrågorna ställda vid studiens början är det nu möjligt att konstatera att de vuxna på daghemmen där vi utförde observationerna har ett högt engagemang och i mycket hög grad är i en varm växelverkan med barnen, med några få undantag som var av mer teknisk karaktär. Inga andra former av växelverkan syntes. Barnens engagemang var över lag också på en hög nivå. Vid en jämförelse av det engagemang de vuxna påvisade med barnens nivå av engagemang i samma situation kunde vi konstatera att det fanns en viss positiv korrelation mellan det höga engagemanget hos vuxna och barn och att det i dessa situationer även uppstod stunder av co-occupation. Ett anmärkningsvärt resultat i vår studie är att vi inte hade en enda observation av lågt engagemang hos de vuxna.

Resultaten av studien är värdefulla för att de visar på den kompetens och goda praxis som redan existerar inom verksamheten på de observerade daghemmen. Resultaten lyfter även personalens insats och bekräftar deras sätt att arbeta och vara i samspel med barnen. De vuxna som vi har observerat har uppvisat en hög nivå av känslighet och har i sitt arbete tillsammans med barnen varit entusiastiska och använt sig av sin personlighet. Förutom smågruppsverksamhet, en varm växelverkan och ett respektfullt bemötande är personalens lekfullhet och kapacitet att anpassa kravnivån enligt barnens färdigheter centrala aspekter för att främja barnens engagemang och delaktighet i verksamheten.

Som redan nämndes i inledningen har oron kring barns välmående inom småbarnspedagogiken ökat under de senaste åren. Dock är det inte bara barnens välmående som behöver ställas i fokus utan även de krav som ställs på de vuxna bör vara rimliga. För att personalen ska kunna känna engagemang och använda varm växelverkan är det viktigt att de själva mår bra och orkar vara intresserade. Co-occupation mellan vuxna och barn stöder båda parter välmående. Genom att medvetet främja co-occupation både genom stöd och utbildning för pedagogerna, men också med hjälp av mer strukturerade aktiviteter och förändringar i omgivningen kan man bygga på de goda förutsättningar som redan existerar.

En bestående utmaning inom småbarnspedagogiken är hur man kan bemöta barnens olika behov och stöda dem i deras personliga utveckling. Ambulerande ergoterapeuter har arbetat inom småbarnspedagogiken i bland annat St.Karins och Jyväskylä redan under flera år och resultaten har varit positiva.

Pedagoger har upplevt att ergoterapeutens närvaro i vardagen har gett dem stöd och handledning i deras eget arbete. Den lättillgängliga kontakten har även förbättrat möjligheterna att jobba förebyggande. (Perkonaja 2015:27–30) En ergoterapeut utvärderar alltid en persons aktivitetsutförande i förhållande till sammanhanget och det sociala samspelet samt fysiska omgivningsfaktorer är centrala aspekter att ta i beaktande. Co-occupation kan ses som ett redskap som tydliggör vad som blir viktigt att fokusera på i relationerna människor emellan för att främja en fungerande växelverkan. Att arbeta ergoterapeutiskt på gruppnivå med fokus på sociala färdigheter gagnar alla barn inom småbarnspedagogiken och inte bara de som har specialbehov eller specifika utmaningar.

Som helhet betraktat ger studiens resultat inte tillräckligt stöd för att rekommendera specifika åtgärder som kunde genomföras på daghemmen. Studien kan dock bidra till en fördjupad förståelse för betydelsen av co-occupation inom småbarnspedagogiken. Ett verksamhetsinriktat arbete där man utarbetar konkreta åtgärder för att främja co-occupation i en småbarnsgrupp skulle vara värdefullt och kunde vara överförbart till andra grupper. Den här studien kan erbjuda en grund att ta avstamp ifrån. En brist på gemensam kulturell referensram och gemensamt språk kan påverka förståelsen av den gemensamma avsiktligheten i görande tillsammans med andra och således försvåra co-occupation. Det skulle även vara av intresse att undersöka kulturella faktorer inverkan på co-occupation för att bättre kunna främja alla barns känsla av delaktighet inom småbarnspedagogiken.

KÄLLOR

- Aalto, M., 2019a, Tutkimus: Päiväkodeissa ei kohdella kaikkia lapsia tasa-arvoisesti, *Helsingin Sanomat*, 2.8.2019
- Aalto, M., 2019b, Näin lapset leikkivät. *Helsingin Sanomat*, 4.10.2019.
- Ahonen, L., 2015, *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa tilanteissa*, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere, 233 s.
- Ahonen, L., 2017, *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*, PS-kustannus, Jyväskylä, 290 s.
- Aira, A., 2012, *Toimiva yhteistyö - työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*, University Printing House, Jyväskylä, 182 s.
- Aydoğan, C., Farran, D. & Sağsöz, G., 2015, The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, s. 604 - 618.
- Barnekow, K. & Davel Pickens, N., 2011, Introduction to Occupation and Co-occupation, s. 637-647, I: Brown, C., Stoffel, V. & Munoz, J. P., *Occupational therapy in mental health: A vision for participation*, F.A. Davis Co, Philadelphia, 811 s.
- Bell, J. & Waters, S., 2016, *Introduktion till forskningsmetodik*, Studentlitteratur, Lund, 311 s.
- Bright, F. AS., Kayes, N.M., Cummins, C., Worrall, L.M. & McPherson, K.M., 2017, Co-constructing engagement in stroke rehabilitation: a qualitative study exploring how practitioner engagement can influence patient engagement, *Clinical Rehabilitation*, vol. 31 (10), s. 1396 – 1405.
- Bäckgren, N., 2017a, Tytöt liikkuvat ulkoleikeissä paljon vähemmän kuin pojat, maahanmuuttaja-taustaisten lasten välillä ero liki 20 prosenttia – Ainutlaatuinen tutkimus selvittää kaiken elämästä päiväkodeissa, *Helsingin Sanomat*, 17.8.2017
- Bäckgren, N., 2017b, Miksi osa lapsista jää ilman ystäviä jo päiväkodissa? Kekseliäävät lapset ovat tutkimuksen mukaan suosituimpia, kömpelöt jäävät herkimmin ulos leikeistä, *Helsingin Sanomat*, 31.8.2017
- Carlson, E., 2012, Etnografi och deltagande observation, s. 217–234. I: Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund, 590s.
- Christiansen, C.H., Backman, C., Little, B. R. & Nguyen, A., 1999, Occupations and well-being: A study of personal projects, *American Journal of Occupational Therapy*, 53, s. 91-100.
- Christiansen, C.H. & Townsend, E.A., 2010, *Introduction to Occupation. The Art and Science of Living*, Pearson cop., Upper Saddle River, New Jersey, 434 s.

- Csikszentmihályi, M., 2003, *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*, Natur & Kultur, Stockholm, 344 s.
- Dalvand, H., Hosseini, S.A., Rassafiani, M., Samadi, S.A., Khankeh, H.R. & Kelly, G., 2015, Co-occupations: The care-giving challenges of mothers of children with cerebral palsy, *British Journal of Occupational Therapy*, vol. 78 (7), s. 450-459
- Danielson, E., 2017, Kvalitativ innehållsanalys, s. 285–299. I: Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund, 510 s.
- Doidge, K., 2012, *Co-occupation categories tested in the mothering context*, Otago Polytechnic, Dunedin, New Zealand
- Domljan, D., Vlaovic, Z. & Grbac, I., 2010, Pupils' working postures in primary school classrooms, *Periodicum Biologorum*, Vol. 112, (1), s. 39 – 45.
- Engeser, S. & Schiepe-Tiska, A., 2012, Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow, s. 1 – 28. I: Engeser, S. (red.), *Advances in Flow Research*, Springer, New York.
- Erlandsson, L-K. & Persson, D., 2014, *ValMo-modellen. Ett redskap för aktivitetsbaserad arbetsterapi*, Studentlitteratur, Lund, 125 s.
- Eschenfelder, V. G. & Gavalas, C. M., 2017, Joint Attention and Occupations for Children and Families Living with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review, *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(4).
- Fangen, K., 2005, *Deltagande observation*, Liber, Malmö, 314 s.
- Finlands ergoterapeutförbund rf, 2011, *Yrkesetiska riktlinjer för ergoterapeuter*. Tillgänglig: <https://wiki.metropolia.fi/pages/viewpage.action?pageId=149655596&preview=/76939802/108560392/toimintaterapeutin%20ammattieettisetohjeet2011.pdf> (Hämtad 29.1.2020)
- Finlands ergoterapeutförbund rf, 2014, *Hyvät arviointikäytännöt suomalaisessa toimintaterapiassa – Arvioinnin lähtökohdat ja suosituksset*, 26 s. Tillgänglig: http://www.toimintaterapeuttiliitto.fi/site/assets/files/2411/toi_arviointijulkaisu.pdf (Hämtad 8.2.2020)
- Henricson, M. & Billhult, A., 2017, Kvalitativ metod, s. 111 – 119, I: Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund, 590 s.
- Hitch, D., 2009, Experiences of engagement in occupations and assertive outreach services, *British Journal of Occupational Therapy*, vol. 72, (11), s. 482 – 490.
- Institutet för de inhemska språken, 2005, *Finsk-svensk utbildningsordlista*. Tillgänglig: http://kaino.kotus.fi/www/ordlistor/utbildningsordlista_05.html (Hämtad 8.2.2020)
- Jacob, C., Guptill, C. & Sumsion, T., 2009, Motivation for continuing involvement in a leisure-based choir: The lived experiences of university choir members, *Journal of Occupational Science*, 16:3, s. 187-193.

- Jacobsen, D.I., 2007, *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*, Studentlitteratur, Lund, 316 s.
- Jacobsen, D. I., Järvå, H. & Wallin, B., 2012, *Förståelse, beskrivning och förklaring: Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*, 2:a uppl., Studentlitteratur, Lund, 327 s.
- Josefson, M., 2016, Omsorg som begrepp och företeelse i förskolan, s. 231–245, I: Riddersporre, B. & Bruce, B. (red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, Natur & Kultur, Stockholm, 281 s.
- Kalliala, M., 2008, *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*, Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki, 326 s.
- Kennedy, J. & Davis, J. A., 2017, Clarifying the Construct of Occupational Engagement for Occupational Therapy Practice, *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 37(2), s. 98–108.
- Kielhofner, G., Finlayson, M. & Taylor, R., 2006, Organizing the Components of Inquiry Together: Planning and Implementing a Coherent Study and Research Tradition, I: Kielhofner, G., *Research in occupational therapy: Methods of inquiry for enhancing practice*, F.A. Davis., Philadelphia, s. 341–357.
- Kjellström, S., 2012, Forskningsetik, s. 69 – 92, I: Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund, 590 s.
- Laevers, F., 2005, *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*, Research Centre for Early Childhood and Primary Education, Katholieke Universiteit Leuven. Tillgänglig: https://vorming.cego.be/images/downloads/BO_DP_Deep-levelLearning.pdf (Hämtad 8.2.2020)
- Laevers, F. & Hautamäki, A., 1997, *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille: The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC: käsikirja*, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut, Helsinki, Vantaa.
- Law, M., 2002, Participation in the occupations of everyday life, Distinguished Scholar Lecture, *American Journal of Occupational Therapy*, 56, s. 640–649.
- Lawlor, M.C., 2003, The significance of being occupied: The social construction of childhood occupations, *American Journal of Occupational Therapy*, 57, s. 424–434.
- Lysack, C., Luborsky, M. & Dillaway, H., 2006, Gathering Qualitative Data, s. 341 – 357, I: Kielhofner, G., *Research in occupational therapy: Methods of inquiry for enhancing practice*. F.A. Davis., Philadelphia.
- Mahoney, W. & Roberts, E., 2009, Co-occupation in a day program for adults with developmental disabilities, *Journal of Occupational Science*, 16:3, s. 170-179.

- McLaren, C., Edwards, G., Ruddick, S., Zabjek, K., & McKeever, P., 2011, Kindergarten kids in motion: Rethinking inclusive classrooms for optimal learning, *Educational & Child Psychology*, vol. 28, (1), s. 100 – 113.
- Mieli, Suomen Mielenterveysseura, *Vuorovaikutustaitoja voi oppia*. Tillgänglig: <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/ihmissuhteet/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia> (Hämtad 31.1.2020)
- Molin, M., 2004, Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys, s. 61–81, I: Gustavsson, A. (red.), *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur, Lund.
- Morozini, M., 2015, Exploring the Engagement of Parents in the Co-Occupation of Parent-Child Play: An Occupational Science’s Perspective, *International Journal of Prevention and Treatment*, 4(2A), s.11-28.
- Morris, K. & Cox, D., 2017, Developing a descriptive framework for “occupational engagement”, *Journal of Occupation Science*, vol. 24 (2), s. 152 – 164.
- Murray, D., Rosenbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A., 2015, *Self-Regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self-Regulation from an Applied Developmental Perspective*. OPRE Report #2015-21, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Määttä, S. & Husberg, H., 2019, *Bedömning av självregleringsfärdigheter och stöd för barns utveckling inom dagvården*, NMI Bulletinens svenskspråkiga specialnummer, 2019 Niilo Mäki Stiftelsen.
- Nilsson, I., 2014, Hälsofrämjande aktiviteter för äldre, s. 41-55, I: Kroksmark, U., (red.) *Hälsa och aktivitet i vardagen– ur ett arbetsterapeutiskt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, 96 s.
- Perkonoja, S., 2015, *Kaarinan kaupungin päivähoiton työntekijöiden kokemuksia varhaiskasvatuksen toimintaterapeutin työstä*, YH-examensarbete, Toimintaterapia, Turun Ammattikorkeakoulu, Åbo
- Pickens, N., D., & Pizur-Barnekow, K., 2009, Co-occupation: Extending the dialogue, *Journal of Occupational Science*, 16:3, s. 151-156.
- Pierce, D., 2000, Maternal management of the home as a developmental play space for infants and toddlers, *American Journal of Occupational Therapy*, 53, s. 290–299.
- Pierce, D., 2001, Occupation by design: Dimensions, therapeutic power, and creative process, *American Journal of Occupational Therapy*, 55, s. 249–259.
- Pierce, D., 2003, *Occupation by design: Building therapeutic power*, F. A. Davis company, Philadelphia, 356 s.
- Pierce, D., 2009, Co-occupation: The challenges of defining concepts original to occupational science, *Journal of Occupational Science*, 16:3, s. 203–207.

- Price, P. & Miner Stephenson, S., 2009, Learning to promote occupational development through co-occupation, *Journal of Occupational Science*, 16:3, s. 180–186.
- Priebe, G. & Landström, C., 2017, Den vetenskapliga kunskapens möjligheter och begränsningar – grundläggande vetenskapsteori, s. 25 – 42, I: Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund, 590 s.
- Poikkeus, A.M., 2013, Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana, s. 80–104, I: Aro, T. & Laakso, M., 2013, *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*, Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylä, 264 s.
- Portugal, G. & Luis, H., 2016, Observation of early childhood educators' interaction style and child experience – opportunities for training in context, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), s. 173–182.
- Kehittävä palaute varhaiskasvatuksessa, *Projektin tieteelliset tulokset*. Tillgänglig: <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/projektin-tieteelliset-tulokset/> (Hämtad 21.10.2019)
- Rodger, S., Ziviani, J. & Lim, S.M., 2015, Occupations of childhood and adolescence, s. 129-155, I: Christiansen, C.H., Baum, C.M. & Bass, J.D, (red.), *Occupational therapy: Performance, Participation and Well-being*, fourth edition, SLACK Incorporated, Thorofare, NJ, 668 s.
- Salminen, J., 2014, The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms, *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 512*, Doktorsavhandling, Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44798> (Hämtad 15.10.2020)
- Sateenkaari Koto, 2019, *Sateenkaari Koto ry*. Tillgänglig: <https://www.sateenkaarikoto.fi/> (Hämtad: 24.10.2019).
- Savolainen T. & Aralinna, V., 2017, (red.), *Nomenklatur för ergoterapi. Nomenklaturer och klassifikationer*, Helsingfors, Kommunförbundet. Tillgänglig: <https://www.kommunforbundet.fi/publikationer/2017/1868-nomenklatur-ergoterapi-toimintaterapianimikkeisto> (Hämtad 11.5.2020)
- Shlaes, L., 2012, *Advice from the OT: Why Good Sitting = Good Learning*, Tillgänglig: <https://minds-in-bloom.com/advice-from-ot-why-good-sitting-good/> (Hämtad 4.3.2021)
- Siira, T., 2010, ”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?” *Aikuisen sitoutuneisuus lapsen osallisuuden tukijana päiväkodissa*, Terveystiedon koulutusohjelma, Johtaminen perhetyössä ja perhehoitotyössä, Laurea, Helsinki, Tillgänglig: http://www.socca.fi/files/871/Siira_opinnaytetyo.pdf Hämtad 21.2.2021
- Stier, J., 2016, Att arbeta med vär(l)den i förskolan, s. 249–263, I: Riddersporre B., & Bruce, B (red.), *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*, Natur & Kultur, Stockholm, 281 s.
- Svensk Ordbok, 2020a, *Växelverkan*. Tillgänglig: <https://svenska.se/tre/?sok=v%C3%A4xelverkan&pz=1> (Hämtad 2.2.2020)

- Svensk Ordbok, 2020b, *Samspel*. Tillgänglig: <https://svenska.se/tre/?sok=samspel&pz=1> (Hämtad 2.2.2020)
- Svensk Ordbok, 2020c, *Interaktion*. Tillgänglig: <https://svenska.se/tre/?sok=interaktion&pz=1> (Hämtad 2.2.2020)
- Sveriges Arbetsterapeuter, 2018a, *Etisk kod för arbetsterapeuter*. Tillgänglig: https://www.arbetsterapeuterna.se/media/1461/etisk_kod_2018_webbversion.pdf (Hämtad 23.10.2019)
- Sveriges Arbetsterapeuter, 2018b, *Vad heter det på svenska? Grundläggande begrepp och perspektiv inom arbetsterapi*. Tillgänglig: <https://www.arbetsterapeuterna.se/foerbundet/webbutik/vad-heter-det-paa-svenska-2018/> (Hämtad 29.1.2020)
- Taylor, R. & Kielhofner, G., 2006, Collecting Data, I: Kielhofner, G., *Research in occupational therapy: Methods of inquiry for enhancing practice*. F.A. Davis., Philadelphia, s. 530–547.
- TENK, 2012, *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*, Forskningsetiska Delegationen. Tillgänglig: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Hämtad 7.2.2020)
- Toimintaterapeutti, 2019, Finlands Ergoterapeutförbund rf:s medlemstidning, Finlands Ergoterapeutförbund rf. 3/2019, 38 årg.
- Townsend, E.A. & Polatajko, H.J., 2013, *Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation*, Second edition, Canadian Association of Occupational Therapists, Ottawa, Ontario, 428 s.
- Utbildningsstyrelsen, 2018, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2018_1.pdf (Hämtad 1.12.2020)
- Utbildningsstyrelsen, 2020a, *Vad är småbarnspedagogik*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-smabarnspedagogik> (Hämtad 24.11.2020)
- Utbildningsstyrelsen, 2020b, *Småbarnspedagogik*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/smabarnspedagogik> (Hämtad 24.11.2020)
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A., 2017, Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment, *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 6, Issue 1, s. 89–107
- Vilkka, H., 2007, *Tutki ja havainnoi*, Tammi, Helsinki, 140 s.
- Vilkka, H., 2015, *Tutki ja kehitä*, 4. uppl., PS-kustannus, Jyväskylä, 240 s.
- Väestöliitto, 2019, *Vuorovaikutus*. Tillgänglig: <https://www.vaestoliitto.fi/nuoret/mina-ja-muut/ihmissuhteet/vuorovaikutus/> (Hämtad 31.1.2020)
- Waldman-Levi, A. & Bundy, A., 2016, A Glimpse into Co-Occupations: Parent/Caregiver's Support of Young Children's Playfulness Scale, *Occupational Therapy in Mental Health*, 32:3, s. 217-227.

BILAGA 1: Informationsbrev till personalen

Hei!

Olemme kolmannen vuoden toimintaterapiaopiskelijoita ja opiskelemme ruotsinkielisessä ammattikorkeakoulussa Arcadassa. Teemme opinnäytetyötämme xxxx ja xxxx joissa seuraamme 3-5 vuotiaiden ryhmien toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä vuorovaikutustilanteista lasten ja aikuisten kesken. Tarkoituksena on hyödyntää toimintaterapiassa käytettyä yhdessä toimimisen mallia. Mallin kaksi keskeisintä osaa ovat yhdessä tekemisen tärkeys ja jaettujen kokemusten merkitys.

Havainnoiteja tehdään xxx 25.2, 3.3. ja 10.3 sekä xxx 27.2 ja 5.3.

Kirjoitamme havainnoistamme muistiinpanoja. Tekemiämme muistiinpanoja eivät lue tai näe muut kuin me ja säilytämme niitä lukkojen takana. Emme käytä tutkimuksessamme lasten tai aikuisten oikeita nimiä heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Tutkimuksen päätyttyä hävitämme muistiinpanot.

Opinnäytetyö kirjoitetaan ruotsiksi ja siitä tehdään suomenkielinen yhteenveto.

Turku 4.2.2020

Ystävällisin terveisin,

Martina Uotinen

puh.nro, s-posti

Annalena Nyholm

puh.nro, s-posti

BILAGA 2: Informationsbrev till daghemmens familjer och vårdnadshavarens tillstånd

Hei päiväkotiki xxxx vanhemmat!

Olemme kaksi toimintaterapiaopiskelijaa ammattikorkeakoulu Arcadasta. Teemme opinnäytetyötämme Päiväkoti xx. Tutkimme miten lapset ja aikuiset toimivat yhdessä.

Helmikuussa ja maaliskuussa vierailemme lapsenne ryhmässä ja seuraamme lasten ja aikuisten leikkejä ja tekemistä. Kirjoitamme muistiin mitä näemme. Muistiinpanoja eivät näe tai lue muut kuin me ja säilytämme niitä lukkojen takana. Emme kerää tietoja lapsista emmekä käytä heidän oikeita nimiänsä. Kun työmme on valmis, hävitämme kaikki muistiinpanot.

Olemme käymässä päiväkodissa tiistaina 25.2, 3.3 ja 10.3. Tutkimusta varten tarvitsemme huoltajan, äidin, tai isän lupaa, että lapsenne saa osallistua. Voitteko ystävällisesti täyttää suostumuslomakkeen ja palauttaa päiväkotiiin viimeistään 14.2.2020.

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta ja vastaamme kysymyksiin.

Turku 4.2.2020

Ystävällisin terveisin,

Martina Uotinen

puh.nro, s-posti

Annalena Nyholm

puh.nro, s-posti

Suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen

Lapsen nimi _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen
 EI saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus ja päiväys _____

Ystävällisin terveisin

Anna-Lena Nyholm ja Martina Uotinen

BILAGA 3: Observation av barn enligt LIS-YC, observationsunderlag 5

Observationerna görs på förmiddagen mellan kl. 8 och 13.

Varje barn ges ett nummer som används i dokumentationen för att bevara barnets anonymitet. Ett barn observeras 2 minuter åt gången. Observatören antecknar kort situationen, nivån på engagemanget på en skala från 1 till 5 och övriga kommentarer i observationsrutan.

Grupp:

Barn:

Datum:

Observationsavsnitt NR:		Klockslag:
Beskrivning av situationen	Nivå	Observationer
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

Grupp:

Barn:

Datum:

Observationsavsnitt NR:		Klockslag:
Beskrivning av situationen	Nivå	Observationer
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

BILAGA 4: LIS-YC Nivåer

Taso 1: Ei toimintaa. *(Ingen aktivitet)*

Lapsi on ”**ei-aktiivinen**”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottava virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, voi olla sisäisesti keskittynyt! Tarkka havainnoiminen auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös ne hetket, jolloin lapsi **vaikuttaa** aktiiviselta, mutta on tosi-asiassa täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistoa.

Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta. *(Aktivitet med upprepade avbrott)*

Kun 1-tasoa luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, 2-tasollavoidaan havaita **hetkiä, jolloin lapsi toimii**. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee tarinaa tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa vain noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista, esineiden hypistelemistä.

Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka **vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyä**. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan vielä ole ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa suorittaa sen hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta. *(Aktivitet som till viss grad fortgår)*

Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt **toimintaan**. Kuitenkaan lapsessa ei näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, hän ei ponnistele saadakseen sen suoritetuksi. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu mielekäs jatkumo. Lapsi on tekevästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. Lapsen toiminta ei siis ole vain perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan. Hän ”tekee asioita” mutta ”asiat eivät tee mitään hänelle.” Lapsi keskeyttää toiminnan, kun mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu.

Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (ks. taso 4), jonka “ei-aktiivisuuden” hetket kuitenkin keskeyttävät. (ks. taso 1 ja taso 2).

Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta (*Aktivitet som innehåller intensiva stunder*)

Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka sopivat myös tasoon 3. Kuitenkin neljänteen tasoon sijoitetuissa toiminnoissa lapsi on sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkyystään, hänen käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä.

Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on hyvin keskittynyt (ks. taso 5), mutta josta puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esimerkiksi linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Mutta toiminta itsessään on pikemminkin rutiininomaista, eikä henkistä kapasiteettia esimerkiksi kulkeminen edestakaisin hakien rakennuspalikoita.

Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta (*Långvarig intensiv aktivitet*)

Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoitettavalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmiselvästi uppoutunut toimintaansa, ja hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän **keskeytymättä** tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse häntä, ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti. Ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä jännitettä, (sisäistä, ei emotionaalista jännitettä!). Jotta sitoutuneisuus voidaan arvioida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla ”runsaasti” keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta.

(Laevers & Hautamäki 1997: 8–10.)

BILAGA 5: LIS-YC Karakteristika

Keskittyminen (*Koncentration*)

Toimintaan sitoutunut lapsi keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Vain voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänet ja häiritä häntä. Tarkkailijan on (useimmissa tilanteissa) tärkeää seurata lapsen silmien liikkeitä: seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluvaa materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen.

Energia (*Energi*)

Motoriset toiminnat vaativat fyysistä energiaa. Hikoilun määrää voitaisiin jopa pitää sitoutuneisuuden kriteerinä. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi kovaääninen puhe (huutaminen) tai toiminnan suorittaminen nopeasti, voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä pautuneen energian purkamiseen (esim. kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa). Henkinen energia voi ilmetä kiihkeänä innostuksena toimintaan tai abstraktimmin henkistä ponnistelua heijastavina kasvonilmeinä. Henkinen energia voi esiintyä yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa.

Monimutkaisuus ja luovuus (*Komplexitet och kreativitet*)

Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. He ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Tällöin tuloksena on käyttäytymistä, joka on enemmän kuin vain rutiininomaista toimintaa. Monimutkainen toiminta on useimmiten myös luovaa toimintaa: lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta, jotain yksilöllistä.

Ilmeet ja eleet (*Miner och gester*)

Non-verbaaliset merkit ovat suureksi avuksi arvioitaessa sitoutuneisuuden tasoa. On esimerkiksi mahdollista erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottava ja harhaileva katse intensiivisen keskittyneestä katseesta. Tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen kasvoilta esimerkiksi opettajan kertoessa tarinoita. Lapsen asento voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Jopa kun lapsi nähdään vain takaa-päin, voidaan arvioida lapsen sitoutuneisuuden (tai sitoutumattomuuden) taso.

Sinnikkyys (*Ihårdighet*)

Keskittyessään lapsi suuntaa huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja keskittymisen pituus ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei hevin luovu siitä. Hän haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta ja on valmis sen vaatimiin ponnisteluihin. Häntä ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut (jos se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa).

Tarkkuus (*Noggrannhet*)

Työhönsä sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota työhönsä. Hän osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Lapsi, joka ei ole sitoutunut tehtäväänsä, on usein huolimaton ja pyrkii vain saamaan työnsä nopeasti päätökseen. Niissä tehtävissä jotka perustuvat kielelliseen viestintään vähemmän huomiota herättävät yksityiskohdat jäävät huomiotta (satunnaiset sanat, eleet...).

Reaktioaika (*Reaktionstid*)

Pienet lapset ovat valppaita ja vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. He näyttävät suorastaan ryntäävän toimintaan (esimerkiksi kun useampia vaihtoehtoja on esitelty), ilmaisten näin motivoituneisuuttaan. Toiminnan aikanakin he reagoivat uuteen ärsykkeeseen, edellyttäen, että se on lapsen kannalta kiinnostava.

Verbaalinen ilmaisu (*Verbal uttrycksförmåga*)

Lapset ilmaisevat joskus eksplisiittisesti sitoutuneisuuttaan kommentoimalla spontaanisti ("Se oli kivaa!" Tehdään se uudestaan!"). He voivat myös ilmaista implisiittisemmin, että toiminta puhutteli heitä kuvailemalla innokkaasti mitä he tekevät/tekivät. He eivät voi olla kuvaamatta sanallisesti kokemuksiinsa ja oivalluksiaan.

Tyydytys (*Tillfredsställelse*)

Toiminnat, joihin lapsi on sitoutunut, antavat lapselle tyydytyksen tunteen. Tyydytyksen tunteen aiheuttaja vaihtelee, mutta mukana on aina "tutkimista", "tarttumista todellisuuteen" ja vastaamista tiettyyn ärsykkeeseen. Tyydytyksen tunne ilmenee useimmiten epäsuorasti, joskus voi kuitenkin huomata lapsen katsovan työtään täydellisen tyytyväisenä, koskettelevan sitä.

(Laevers & Hautamäki 1997: 6–8)

BILAGA 6: Adult Engagement Scale (AES) Nivåer och karakteristika

5	4	3	2	1
täydellinen sitoutuneisuus	pääosin sitoutunut/ jonkin verran sitoutumatonta	sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät dominoi	pääasiassa sitoutumatonta/ jonkin verran sitoutuneisuutta	täydellisesti sitoutumaton

<p>HERKKYYS – TASO 5</p> <p><u>Aikuinen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - myönteinen äänensävy - myönteiset eleet ja katsekontakti - lämmin ja osoittaa kiintymystä - kunnioittaa ja arvostaa lasta - rohkaisee ja kehuu - tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheet - kuuntelee ja vastaa lapselle - rohkaisee lasta luottamaan 	<p>HERKKYYS – TASO 1</p> <p><u>Aikuinen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - negatiivinen äänensävy - kylmä ja etäinen - ei kunnioita lasta - kritisoi ja torjuu lapsen - ei ole myötämielinen lapsen tarpeille ja huolenaiheille - ei kuuntele tai vastaa lapselle - puhuu toisille lapsesta ikään kuin lapsi ei olisi paikalla
<p>AKTIVOINTI (STIMULATION)</p> <p><u>Väliintulo – Interventio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - energinen ja elävä - virittää tarkoituksenmukaisesti - sovittaa yhteen lapsen kiinnostukset ja havainnot - motivoi lasta - stimuloi keskustelua, vuoropuhelua, aktiivisuutta, ajattelua - jakaa ja laajentaa lapsen toimintaa - voi olla non-verbaalinen 	<p>AKTIVOINTI (STIMULATION)</p> <p><u>Väliintulo – Interventio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rutiininomainen - puuttuu energia ja into - ei sovita yhteen lapsen kiinnostusta ja havaintoja - puuttuu rikkaus ja selkeys - on sekava - ei viritä tarkoituksenmukaisesti - supistaa, vähentää vuoropuhelua, aktiivisuutta, ajattelua
<p>AUTONOMIA</p> <p><u>Aikuinen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sallii lapsen valita ja tukee valintoja - tuottaa tilaisuuksia kokeiluille - rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta - rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä 	<p>AUTONOMIA</p> <p><u>Aikuinen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ei anna lapsen valinnoille ja kokeiluille - ei rohkaisee lapsen ideoita - ei anna lapsille vastuuta - ei salli lapsen arvioida produktin laatua - on autoritaarinen ja dominoiva - jäykästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin, neuvotteluja ei sallita

(Kalliala 2008:318)

BILAGA 7: AES Observationsunderlag

Observationsavsnitt NR:		Klockslag:
Beskrivning av situationen	Nivå	Observationer
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	