

Barns delaktighet och pedagogiskt förhållningssätt – hur främjar man en inkluderande miljö för alla barn?

Marie Westerlind, Carina Kiukas & Karen Domino

Inledning

”Nordplus-projektet har fått mig att inse vikten av att bena isär de begrepp vi ofta slentrianmässigt använder. Vi säger att barn är delaktiga för att de till exempel får välja ett sångkort i samlingen, vi säger att barn är delaktiga men vi vet inte om barnen känner delaktighet.”(Student)

Det talas mycket om delaktighet och inkluderande pedagogik i verksamheter för barn idag, men vad är det vi menar med det? Vad händer om vi tar delaktighetsbegreppet på allvar och börjar titta närmare på den egna yrkespraktiken och undersöka hur ett delaktighetsfrämjande förhållningssätt kan utvecklas i vardagen? Denna artikel handlar om detta och tar sin utgångspunkt i ett nordiskt utvecklingsarbete som genomförts med stöd från Nordplus Horizontal¹.

¹ www.nordplusonline.org

Utvecklingsprojektet som genomfördes 2009–2011 handlade om delaktighetsfrämjande förhållningssätt i daghemsmiljö² och genomfördes i samarbete mellan högskolor och daghem i Danmark, Sverige och Finland³. I artikeln ges en beskrivning av projektet och begreppen delaktighet, inklusion och förhållningssätt diskuteras utifrån vardags-situationer från de olika daghemmen.

Beskrivning av projektet

Projektet genomfördes i samverkan mellan pedagoger, rektorer/föreståndare från daghem samt lärare och studenter från högskolor i tre nordiska länder. Från Sverige deltog Högskolan Väst samt daghemmen Mätbandet och Ollonborren från Trollhättan. Från Gedved och Århus i Danmark deltog Via University College och daghemmen Legehuset, Regnbuen och Bulderby, och från Helsingfors i Finland deltog högskolan Arcada samt daghemmen Sesam och Victoria. En ambition i projektet var att skapa en gemensam plattform för kunskapsutveckling. Genom både lokala utvecklingsarbeten på varje enskilt daghem och gemensamma internordiska konferenser skapades förutsättningar för erfarenhetsutbyten och gemensamma diskussioner. För högskolornas del fanns även ett intresse av en ökad förankring av utbildningarna i den konkreta daghemsverksamheten. Som en del i det skapades möjligheter för studenter att delta i en integrerad lärprocess i mötet mellan daghemsverksamhet och högskola.

Syftet med projektet var att fokusera, hur pedagoger genom sitt förhållningssätt kan stödja barns deltagande i olika gemenskaper samt att synliggöra ett socialpedagogiskt perspektiv på arbete inom daghemsverksamhet. Vår utgångspunkt har varit vardagspraxis och

² Daghem är en benämning som används i Finland. Motsvarar förskola i Sverige och børnehave i Danmark.

³ Vårt nordiska nätverk bildades under en nordisk konferens arrangerad av Nordiska Utbildningsinstitutioner för Socialpedagogik (NUFS). Där föddes idén att göra något gemensamt kring temat delaktighet i daghemssammanhang.

pedagogernas berättelser om vardagssituationer i den dagliga verksamheten har legat till grund för de lokala workshops som genomförts. Varje daghem har utgått från sin egen situation och högskolorna har bidragit med teoretiska perspektiv i de gemensamma diskussionerna. Syftet har inte varit att implementera teori eller metoder i praxis, utan att lyfta fram och öka kunskapen om förhållningssätt och dess betydelse för barns möjligheter och/eller begränsningar för deltagande i differentierade gemenskaper i vardagslivet.

De deltagande daghemmen

Nedan följer korta beskrivningar av de olika frågeställningar som var utgångspunkt för respektive daghems utvecklingsarbete.

På Viktoria valde man att arbeta kring temat *Fostringsgemenskap och delaktighet*. En ingång i temat var det samarbete som redan fanns med barnens föräldrar och som man menade var grundläggande i arbetet med barnen på daghemmet. Syftet var att utveckla delaktighetsfrämjande strategier i samarbetet med föräldrarna och på så vis även skapa en profil för daghemmet som tydliggjorde deras inriktning i arbetet med barnen.

På daghemmet Sesam valde man att arbeta utifrån rubriken *Delaktighet i närmiljön – att stödja barn att utveckla tolerans och empatisk förmåga*. Utgångspunkten var de dagliga möten som sker på den gemensamma skolgården mellan daghemmets barn och elever från skolan för synskadade. En ambition var att arbeta för en daghemsmiljö präglad av acceptans och tolerans. Man ville även bidra till utveckling av barnens empatiska förmåga samt känsla av gemenskap och sammanhang.

Mätbandets utgångspunkt var *utemiljön*. Ambitionen var att göra barnen mer delaktiga i såväl utformningen av den samt öka deras möjligheter till olika aktiviteter utomhus. Ett syfte var att skapa nya rum/möjligheter att göra aktiviteter ute, öka antalet valmöjligheter för barnen och att utmana förgivet tagna föreställningar om vilka aktiviteter som lämpar sig utomhus respektive inomhus.

Ollonborrens frågeställning handlade om hur de använder *bilden* (fotot) för att öka barns delaktighet. Genom att använda bilden som redskap ville de öka barnens möjligheter att kommunicera med varandra samt med personal och familjemedlemmar. Då Ollonborren är en förskola med många barn (och föräldrar) med svenska som andra språk, var det av särskilt intresse att öka möjligheterna att göra sig förstådd på andra sätt än verbalt.

På Regnbuens förskola utgick man från temat; *”Att vända negativa situationer så att vi minimerar skuld känslor och exklusion från gemenskapen. Gör något annat än du brukar”*. Med detta ville man fokusera den vuxnes förmåga att använda empati och självreflektion och bryta med vanemässiga tankar och handlingar. Ambitionen var att skapa en vardag som främjar barns delaktighet och inklusion med hjälp av humor och glädje.

I förskolan Bulderby var temat *”Inklusion via lekfulla (fjollede) vuxna”*. Syftet var att undersöka huruvida alla barn har relationer till andra barn och vuxna som gör det möjligt för dem att utvecklas till sunda och balanserade barn. Personalen strävade efter att utveckla sitt kunnande om relationsmönster. Genom att kartlägga relationsmönster bland barn skulle de också kunna upptäcka de barn som var relationssvaga och stöda dessa barn att utveckla sina relationer i barngruppen.

På Legehuset var ambitionen att bli bättre på att hantera pojkar som var upplevdes för *”livliga”*. Detta ville man uppnå genom att försöka förändra den egna synen på dessa pojkar i riktning mot *”från livliga pojkar till pojkar med flera möjligheter”*. Målet var att undersöka om de kunde förändra synen på olikhet och se det som en resurs istället för ett problem, så att ansvaret för utveckling lades på den kollektiva gemenskapen istället för hos det enskilda barnet. Dessutom ville man gärna arbeta med att utnyttja de fysiska möjligheterna optimalt. I de tre danska daghemmen arbetade man utgående ifrån *”glädjens pedagogik”* vilket innebar att personalens förhållningssätt innehöll mycket glädje och humor och att man arbetade kring betydelsen av och möjligheterna i detta.

Delaktighet och inklusion

Vi är inspirerade av ett sociokulturellt perspektiv på pedagogiskt arbete. Till skillnad från ett utvecklingspsykologiskt förankrat perspektiv på lärande som fokuserar vuxen–barn relationen med individen i fokus, bidrar det sociokulturella perspektivet med ett ökat fokus på sociala gemenskaper och den kulturella kontextens betydelse för lärande.

Det sociokulturella perspektivet på lärande och kunskapsutveckling omfattar en tanke om att vi alla är förankrade i en kulturell gemenskap som påverkar hur vi tänker och handlar. Det innebär bland annat att lärande sker i interaktion och kommunikation, i samspel mellan individ och kollektiv. Lärande kan således inte studeras i ett vakuum utan behöver studeras i en kontext. (Dysthe 2003.) Lave och Wenger (1991) beskriver lärandet som situerat i en social praktik och utgör således en konsekvens av socialt deltagande.

Bland annat Anders Gustavsson (2008) tillämpar den sociokulturella teorin på socialpedagogisk verksamhet. Han konstaterar att denna syn på lärande ger stora möjligheter och att det handlar om att skapa aktiviteter och verksamhet som stöder en viss typ av läroprocesser. Inom ramen för detta projekt handlar det således om att klargöra och utveckla den typ av situationer eller verksamhet i daghemsmiljön där barnen har möjlighet att erfara och utveckla en känsla av delaktighet och gemenskap.

Inklusion definierar Madsen (2006) som ”att medräkna, att innefatta någon i helheten”. Madsen menar vidare att inklusion som pedagogiskt mål bland annat handlar om att utveckla lika villkor för allas deltagande. För att göra detta krävs förmåga att hantera exkluderande mekanismer, strukturella såväl som relationella (Madsen 2009). Det innebär med andra ord att det krävs en handlingskompetens hos de pedagoger som arbetar med barn inom samhällets institutioner, varav daghemmet är ett.

I vår studie är delaktighetsbegreppet centralt i daghemssammanhang när man talar om inklusion. En utgångspunkt är att alla barn har rätt till en upplevelse av delaktighet i en gemenskap. Det förutsätter

en meningsfull, värdig och erkänd position i barngruppen. En primär aktivitet bland barn är lek, vilket innebär att leken också är ett viktigt bidrag till gemenskapen. De barn som inte deltar i leken på ett meningsfullt sätt utifrån en värdig position, fråntas möjligheten till erkännande i den sociala sfären.

För att social inklusion inte bara ska förbli en politisk vision, måste det utvecklas handlingsstrategier bland den pedagogiska personalen. Visionen om inklusion måste med andra ord förankras i en pedagogisk praxis som kan främja reflektionen över vardagens pedagogik. Det är i vardagens pedagogiska praxis där ramar för barnens möjligheter till delaktighet sätts. (Ritchie & Munck 2009.)

Pedagogens uppgift i arbetet för att främja inklusionsprocesser kan förstås utifrån Madsens (2006) resonemang där han för det första konstaterar att skapande av gemenskaper är en förutsättning för lärande och utveckling. När en konflikt uppstår mellan barnet och dennes omgivning är det inte främst det enskilda barnet agerande som bör förändras utan framför allt den sociala miljön omkring barnet. Vidare är det av stor betydelse att man möjliggör differentierade gemenskaper eller en gemenskap av gemenskaper. Med detta avses att barnet har möjlighet att ingå i flera mindre gemenskaper av olika slag och därmed möjlighet att få erfarenhet av olika roller och positioner. Pedagogens uppgifter är att flexibelt stöda konstruktion och rekonstruktion av gemenskaper i enlighet med kontexten. Detta skapande av gemenskaper sker på barnets vardagsarenor, det vill säga t.ex. på förskolan. En grundläggande förutsättning för lärande är socialt deltagande och detta deltagande ger och utvecklar social kompetens. Ett socialt deltagande ger alltså social kompetens samtidigt som social kompetens är förutsättningen för socialt deltagande. Därmed är sociala kompetenser uttryck för mekanismer som fungerar både inkluderande och exkluderande. Pedagogens uppgift är således att dels erbjuda olika typer av sociala gemenskaper och dels att vara medveten om såväl inkluderande som exkluderande mekanismer för att kunna stöda respektive motverka dessa.

Delaktighetsfrämjande förhållningssätt är i fokus i detta sammanhang. Samtidigt förnekas inte andra betydelsefulla perspektiv i arbete med barn. Att se och ge uppmärksamhet till det enskilda barnet indi-

viduellt är ett lika viktigt perspektiv. Det är en pedagogisk utmaning att i sitt arbete samtidigt ta i beaktande dessa två perspektiv. Dels ska pedagogen arbeta för att skapa gemenskaper och vara medveten om inkluderande respektive exkluderande mekanismer. Dels ska han eller hon kunna se och möta det enskilda barnet.

Betydelsefulla gemenskaper är gemenskaper där det enskilda barnet hittar en mening och har en värdesatt position utifrån vilken barnet kan ge värdefulla bidrag till helheten. Enligt Axel Honneth (2010) kämpar alla för bekräftelse på att han eller hon är en värdefull individ. Upplevelsen av att vara erkänd av omgivningen i vardagslivets relationer är en förutsättning för att se sig själv som en hel människa.

Varför begreppet förhållningssätt?

Förhållningssätt används som begrepp inom kommunikations och relationsteori (Løw 2009) och hänvisar till den enskilda pedagogens förståelse av sin uppgift, människosyn, syn på utveckling samt värderingar. Genom att iaktta vilket perspektiv den enskilda pedagogen arbetar utifrån och på hur denne positionerar sig i arbetet med sin målgrupp kan förhållningssättet synliggöras. Pedagogiskt arbete utövas genom relationer och kommunikation. Varje enskild situation och interaktion bygger på den mening och betydelse som den professionella konstruerar i sitt arbete. Pedagogens professionella självförståelse utgör således bakgrunden till det som sker i en interaktion. (Hansen 2009.)

Socialpedagogik i praktiken handlar om att vilja något bestämt med den andra. Socialpedagogiken kan således inte reduceras till social samvaro, ifall denna samvaro inte är målinriktad (Madsen 1999). Utmaningen i det pedagogiska arbetet kan därför vara bedömningar av situationer i vardagslivet. Frågor som vad ska jag göra här, hur bemöter jag detta kommer oundvikligen att uppstå i mötet med ”det främmande”. Socialpedagogiken kommer till uttryck genom verbal och non-verbal kommunikation. Dessa båda kommunikationsformer är en del av den professionellas förhållningssätt.

Exempel från daghemmen

Nedan följer exempel hämtade från daghemmen och reflektioner kring kunskapsutveckling kopplad till delaktighet och förhållningssätt. Beskrivningarna är kortfattade och utgör endast några nedslag i allt som hände under den tid som projektet ägde rum.

Exempel på reflektion kring förhållningssätt

Följande praxisberättelse om rytmik till musik med ”Kaj och Andrea”⁴ var en positiv upplevelse.

Vi började med att värma upp till en CD med musik från ”Kaj och Andrea”. Vi sprang, hoppade, dansade och sprang runt i cirkel och höll varann i hand. B hade inte lust att vara med och blev sittande på madrassen. Jag sa till henne, att hon kunde komma och vara med om hon ville. I takt till musiken började ”Kaj och Andrea” att prata om hundar som sa ”vov”/skällde och jag föreslog att vi kunde krypa som hundar och säga vov och hälsa på varandra. Det gjorde vi och det var väldigt kul. B satt kvar, men tittade nyfiket och med ett leende smekte hon de andra barnen på huvudet när dom passerade henne. Vi fortsatte en stund med detta tills vi började med någonting annat. Men då frågade B om vi inte kunde leka hund igen. Jag nappade förstås och då var B med och kröp runt tillsammans med oss och efter det deltog hon i alla aktiviteter.

I denna berättelse som återgetts av en projektdeltagare ger den professionella uttryck för ett förhållningssätt som är delaktighetsfrämjande. Pedagogen gör detta genom att inledningsvis vara tålmodig och flexibel och acceptera B:s position i periferin som iakttagande deltagare samtidigt som han öppnar för en möjlighet att ta en annan position senare. Därefter tar B själv initiativ som den som med ett leende klappar hundarna. Senare vill B gärna leka ”hund” igen och pedagogen förhåller sig positivt till detta. Pedagogen stöder B i att vara i en värdig position i gemenskapen under hela situationen genom att fånga

⁴ ”Kaj och Andrea” är danska barnmusikartister.

och stötta inkluderande mekanismer i situationen. Pedagogens förhållningsätt är en social och kulturell modell för respektfullt bemötande.

Personalen på daghemmet Viktoria som arbetade kring temat *Fostringsgemenskap och delaktighet* utgick från tanken att fostringsgemenskapen är en grund i allt arbete de gör med barnen. Ett tema som personalen på daghemmet jobbade med under projektets gång var: ”Vad krävs av mig som pedagog för att få till stånd ett fungerande föräldrasamarbete?” En i personalen uttryckte bland annat ”...att våga tro att man kan göra saker på olika sätt, att det kan bli bra ändå”. Detta kan ses som ett försök att möta den enskilda situationen utan att följa invanda rutiner, utan att anpassa sitt förhållningsätt efter den kontext och den situation som man just då står inför. Att våga vara innovativ och flexibel och i mötet med en ny situation. I samma diskussion beskrev en pedagog sin vision kring vad hon strävar efter i en utmanande situation så här:

”Att sen komma till kärnan och kunna hålla där sin professionella roll och lugnt och sansat dra igenom ett samtal och uppleva att efter det där samtalet att båda är jätte nöjda över att vi på riktigt har liksom kunnat komma någonvart, att de har förstått min poäng och jag har förstått deras poäng och vi har kanske gjort upp någon plan, vi har kommit till något konkret. Att såhär gör vi nu, såhär gör ni hemma, och såhär gör vi här, och att båda förbinder sig till att liksom på något vis...”

Här kan man se pedagogens reflektion kring hur hon vill möta och förhålla sig till situationen. Här finns en målmedveten strävan efter att samverka och få till stånd en dialog.

Kurki (2001) lyfter fram den äkta dialogen som något som bör finnas i en goda socialpedagogiska relationen. Att både föräldrar och personal kan känna tillit och respekt samt strävar efter att föra en öppen och jämlik dialog är grunden för en fostringsgemenskap som fungerar väl. Med fostringsgemenskap avser man föräldrars och pedagogers gemensamma, medvetna engagemang i och stöd för barnet. (Karila 2006; Järvinen et al. 2009.)

Arbetsmetoder i förhållande till förhållningssätt

På daghemmet Ollonborren har ca 80 % av barnen ett annat modersmål än svenska. Då det talas 16 olika språk bland barnen var det en utmaning för pedagogerna att utveckla kommunikationsmöjligheter mellan barnen, barn och personal samt med barnens föräldrar. Bilden valdes som ett verktyg att utforska möjligheterna till ökad delaktighet på olika sätt. Genom att dokumentera händelser kring barnen med kamera var ambitionen att bidra till ökad möjlighet till samverkan, deltagande och inflytande för barnen och deras familjer. Bland annat dokumenterades på en avdelning barnens olika sovsituationer. Dessa bilder användes sedan i samtal med föräldrar kring barnets sömn och behov relaterade till det. Dessutom användes bilden av barnen själva för att berätta saker för varandra, inte minst för dem som varit frånvarande en eller flera dagar. De barnen fick via bilden en möjlighet att ta del av händelser som ägt rum på daghemmet medan de varit borta.

Som ett vidare led i utvecklingsarbetet började pedagogerna överlämna kameror i barnens händer och låta dem själva dokumentera händelser omkring sig. Ett exempel är en berättelse om hur ett barn fick låna med sig en kamera hem för att tillsammans med sin mamma ta en bild på deras nyfödda hundvalpar. Dessa bilder presenterades sedan av barnet och mamman för resten av barngruppen och personalen. Bilderna bidrog i det här sammanhanget till att fungera som brygga mellan olika arenor i barnets vardagsliv.

En intressant aspekt som träder fram i exemplen ovan är relationen mellan mångkulturell och interkulturell. Det utvecklingsarbetet som bedrivs på Ollonborren är ett exempel på hur man i pedagogiskt arbete med barn kan utveckla delaktighetsfrämjande och inkluderande processer i ett sammanhang där barn med olika språk och ursprung finns representerade i en så kallad mångkulturell miljö. Enligt Lorentz & Bergstedt (2006) kan mångkulturell beskrivas som ”ett tillstånd, en situation, en position”. Interkulturell däremot kännetecknas av att det sker en ömsesidig interaktionsprocess mellan människor med olika kulturella tillhörigheter, närmare bestämt av ”handling, aktion och rörelser mellan individer”. Till skillnad från det mångkulturellas mer

statiska karaktär så kännetecknas det interkulturella av dynamik och rörelse. Interkulturell ses ofta som en kvalitativ aspekt på möten mellan människor från olika kulturer, som främjar inkluderande processer. I förskolesammanhang ställer detta naturligtvis krav på pedagoger att förhålla sig på ett sådant sätt att den formen av möten och kommunikation blir möjliga för alla inblandade, barn och deras föräldrar, personal och ledarskap.

Att kommunicera är fundamentalt för människor och det talade och skrivna språket är för de flesta vanliga sätt att göra sig förstådd och förstå saker på. När då människor som talar olika språk möts, ställs de inför speciella utmaningar att kommunicera med varandra. Genom att använda bilden som en form av kommunikationslänk skapar pedagogerna i exemplet ovan förutsättningar för flera olika möjligheter till delaktighet och inklusion. Detta gäller i första hand barnen men också deras föräldrar. Exemplet visar att pedagogernas sätt att närma sig den mångfald som finns representerad på daghemmet karaktäriseras av försök att i första hand stödja möjligheter till socialt deltagande.

Daghemmet Sesam som arbetade kring temat att stöda barnen att utveckla sin empatiska förmåga och att arbeta för en daghemsmiljö som innefattar acceptans och tolerans var ute efter att hitta arbetssätt och verksamhet som skulle hjälpa dem att få barnen på daghemmet Sesam och den närliggande skolan för synskadade blir delaktiga i varandras vardag. Detta kunde de också göra och idag har de två enheterna en rad gemensamma aktiviteter genom verksamhetsåret. Det som emellertid var intressant att se under projektets gång var att man mer och mer lyfte fram de egna underliggande värderingarna, de egna attityderna och betydelsen av att själv ha kunskap, i detta fall kring olika funktionshinder. En i personalen slog fast att *”nog är det ju en själv som är det viktigaste redskapet”*. Man betonade också att gemenskap och delaktighet behöver finnas i arbetsteamet för att man sedan ska kunna jobba i barngruppen för att skapa en gemenskap. Följande utsaga kan fungera som exempel på denna tanke: *”Det är viktigt att vi har en gemenskap inom vår grupp och sedan hitta en gemenskap med hela dagiset som grupp, delaktighet betyder att alla är individer i en grupp o alla är lika viktiga o att man ska vara öppen o ärlig o behandla alla lika.”*

Att utmana vanor och rutiner

På daghemmet Mätbandet hade pedagogerna uppmärksammat att pojkar ofta var mer aktiva i utomhusleken än flickor, att vissa barn deltog mer aktivt i lek än andra och att det fanns en liten grupp barn som var mer styrande än de övriga under uteaktiviteterna. Pedagogerna började ifrågasätta den förgivet tagna bilden de hade av vilka aktiviteter som lämpar sig utomhus och ville pröva om de kunde skapa förutsättningar för fler barn att engagera sig i uteleken. Bland annat menade man att vuxnas föreställningar om vilka aktiviteter/lekar som bör utövas inomhus respektive utomhus behövde utmanas.

Ambitionen var att göra barnen delaktiga i att förändra utemiljön genom att ta reda på hur de ville ha det samt skapa fler möjligheter för barnen att välja mellan olika aktiviteter.

I ambitionen att inspirera och engagera barn i detta fann pedagogerna att det var en process över tid att göra barn delaktiga och få dem att se och använda sig av de möjligheter de hade att påverka utomhusmiljön. Under vårterminen kunde de dock märka att barnen allt mer började fråga efter nya aktiviteter utomhus och komma med idéer samt att många barn hittat nya kompisar när de haft möjlighet att välja och delta i andra lekar än de varit vana vid.

Lek upptar en stor del av barns vardag på ett daghem och är således även i fokus i många yrkesrelaterade resonemang kring verksamheten. I det här exemplet framgår att pedagogerna uppmärksammat en situation där vissa barn verkade ha en begränsad tillgång till utomhusaktiviteter eller möjlighet att delta aktivt i dem. Istället för att skapa en problemsituation kring enskilda barn, valde pedagogerna istället att inrikta sig på miljön och hur den skulle kunna organiseras för att skapa större förutsättningar för alla barn att delta och engagera sig i lek utomhus. Pedagogerna uppmärksammade med andra ord mekanismer i miljön som bidrog till exkluderande processer och ville ändra på de förhållandena. Exemplet visar på en inkluderande intention, vilket inte bara handlar om att värna om de gemenskaper som barn redan deltar i, utan också om att skapa förutsättningar för barn att delta i fler sammanhang (Madsen 2006).

Följande exempel utgörs av en praxisberättelse från ett av de danska daghemmen.

Ali är på ett vanligt daghem, där han ofta är i en situation där hans beteende blir korrigerat och han tillrättavisas när han är destruktiv, retas och är i opposition. Pedagogerna diskuterar vad de kan göra och kommer överens om att försöka med fotbollsaktiviteter utanför daghemmet, eftersom Ali är mycket intresserad av fotboll. Kasper som är assistent och har intresse för fotboll får uppgiften. Kasper säger till Ali och de sju andra pojkarna: I dag och alla dom andra förmiddagarna framöver ska vi spela fotboll ute på den stora fotbollsplanen. Jag ska vara fotbollstränare, jag har en visselpipa med mig. Vill du Ali berätta vilka regler som gäller när man spelar fotboll? Ali berättar reglarna och tillsammans går de och spelar fotboll. På fotbollsplanen finns det inte alls lika många korrigeringar och tillrättavisningar.

Ovan bryter pedagogerna med en vana att tänka ”han måste anpassa sig och lära sig de sociala spelreglerna” och istället skapar de vuxna en mindre gemenskap. De vuxna har kunskap om fotboll och kan ge Ali möjlighet att ta ansvar för och visa att han kan reglerna i spelet. Enligt Kim Rasmussen (2004) är det centralt i det pedagogiska arbetet att hitta andra handlingssätt, att bryta med det pedagogiska rutintänkandet och skapa otraditionella lösningar på konflikter i institutionella sammanhang. Allt detta i en tillitsfull och respektfull anda. Här finns en paradox: å ena sidan är vana och rutin en nödvändighet och å andra sidan är öppenhet, flexibilitet och respekt för att kunna se den enskildes särskilda behov och resurser och arbeta enligt det nödvändigt. Socialpedagogisk praxis handlar därför också om att skaffa sig möjlighet till självreflektion, man kan kalla det ”mental storstädning” (Rasmussen 2004). Frågor som: Gör jag som jag tänker? Vad bygger jag egentligen mina tolkningar på? Uppnår jag det jag vill med barnen och med mig själv? Kritisk reflektion kring fokus och egen förståelse av den socialpedagogiska utmaningen är en nödvändighet i det professionella arbetet. För detta arbete är berättelser från praxis ett relevant redskap.

Avslutande diskussion

De reflektions- och lärandeprocesser som ägde rum bland pedagogerna under utvecklingsarbetet är viktiga i sammanhanget. Gott och väl var att daghemmen hade kreativa idéer om hur de skulle kunna öka barns och föräldrars delaktighet i vardagen, men av intresse är också vad som hände med dem själva under den här processen. Av pedagogers berättelser framgår att deras kunskap kring vad delaktighetsfrämjande förhållningssätt kan betyda i arbete med barn utvecklades under projektiden – inte minst som en konsekvens av en förändrad kommunikation med varandra i arbetsgrupperna och mellan enheterna. Likaväl som de utifrån ett sikte på ökad delaktighet och inklusion, skapade förutsättningar för barns utveckling och lärande, blev även deras eget lärande synliggjort under utvecklingsarbetet. Deras engagemang i arbetet bidrog till ett förändrat sätt att samspela med varandra. Många daghem upplevde att det reflekterades mer, det blev en större öppenhet i arbetsgrupperna att samtala om såväl lyckade händelser som svårigheter i det vardagliga arbetet. Några daghem berättar att kommunikationen mellan olika avdelningar tilltog och att man började be varandra om hjälp i högre utsträckning än tidigare. Man började kanske framför allt få syn på och ifrågasätta egna för-givet tagna föreställningar om hur saker är och bör vara i relation till arbetet med barnen och deras familjer. De diskussioner och reflektioner som ägde rum har betydelse ur såväl ett inklusions- som interkulturellt perspektiv. Perspektiven förutsätter nämligen kritisk reflektion bland de yrkesverksamma kring den egna praktiken (Madsen 2006; Lorentz 2006).

Av projektet har framgått att det socialpedagogiska perspektivet inte är en självklarhet inom våra daghemsenheter. Det internordiska samarbetet har dock skapat utrymme att reflektera kring socialpedagogikens roll i de tre olika dagvårdssystemen och bidragit till ökad kunskap inom fältet. Pedagogerna har bland annat uttryckt att deras förhållningssätt utvecklats genom att fokusera på delaktighet i den dagliga verksamheten. En av de studerande som gjorde praktik på ett av daghemmen säger ”*inklusion som riktmärke ändrar mitt handlings-*

sätt.....att få syn på och värna om de gemenskaper som redan finns i barngruppen”.

Sosiaalipedagogiskt arbete handlar om att våga bryta rutiner och vanor och därmed utveckla sitt förhållningssätt och sin praxis. Utvecklingsarbetet har handlat om att se på sin verksamhet med nya ögon, motverka rutin tänkande och stagnation och se alternativa handlingsmöjligheter. Denna utmaning har projektet bjudit på och deltagarna har mött utmaningen med imponerande engagemang.

Författarna vill rikta ett stort tack till personalen på de deltagande institutionerna och studerande för en inspirerande och givande dialog. Det har varit ett berikande möte som bidragit till ökad kunskap och nya perspektiv och insikter om vad delaktighet kan betyda inom ramen för daghemsverksamhet i Norden.

Referenser

- Dysthe, O. 2003.* Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe (red.) Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur, 31–74.
- Gustavsson, A. 2008.* Vår tids socialpedagogik. I: M. Molin, A. Gustavsson & H-E. Hermansson 2008. Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik. Göteborg: Daidalos, 9–43.
- Hansen, J. H. 2009.* Narrativ dokumentation. En metode til udvikling af pædagogisk arbejde. København: Akademisk Forlag.
- Honneth, A. 2010.* Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik. (På dansk ved Arne Jørgensen, indledning ved Rasmus Willig.) København: Hans Reitzel.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen K. 2009.* Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Karila, K. 2006.* Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. I: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Kurki, L. 2001.* Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. I: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teori-
asuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 112–135.

- Lave, J. & Wenger, E. 1991.* Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. 2006.* Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. I: H. Lorentz B. & Bergstedt (red). Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur, 13–39.
- Lorentz, H. 2006.* Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I: H. Lorentz B. & Bergstedt (red) 2006. Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur, 109–133.
- Løw, O. 2009.* Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster. 1. udgave. København: Akademisk Forlag.
- Madsen, B. 1999.* Socialpædagogik og samfundsforvandling. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. 2006.* Socialpædagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. 2009.* Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: C. Pedersen (red.) Inklusionens pædagogik. København: Hans Reitzels Forlag, 11–40.
- Rasmussen, K. 2004.* At bryde med vanetænkning og rutinehandlinger I: T. Ritchie (red.) Relationer i teori og praksis. Værløse: Billesø & Baltzer, 49–69.
- Ritchie, T. & Munck, C. 2009.* Om anerkendelsens enøjethed – og inklusion som kærkommen medspiller. Tidsskrift for socialpædagogik 12 (2), 29–41.