



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Förskollärarytbildning Utbildningsvetenskap  
HT 2017

**”Man kan inte vara en Gestapo liksom...”**  
Förskolepedagogers uppfattningar om barns  
delaktighet i relation till samlingen

Julia Dahlbom och Ida Lundqvist Nilsson

Sektionen för lärande och miljö

**Författare**

Julia Dahlbom och Ida Lundqvist Nilsson

**Titel**

"Man kan inte vara en Gestapo liksom..."

Förskolepedagogers uppfattningar om barns delaktighet i relation till samlingen

**Handledare**

Caroline Karlsson

**Examinator**

Lena Bäckström

**Sammanfattning**

Detta examensarbete syftar till att på ett kvalitativt sätt undersöka förskolepedagogers uppfattningar av barns delaktighet i relation till samlingen. Metoden som använts är semi-strukturerade, enskilda intervjuer där det sammantagna resultatet utgörs av tematiserade kategorier inspirerat av en fenomenografisk forskningsansats. Totalt genomfördes åtta intervjuer. Den sammanfattade slutsatsen är att barns delaktighet uppfattas som deltagande, medbestämmande samt att bli lyssnad på; där alla tre perspektiv får sitt värde i samklang med varandra. Detta tar sig uttryck i samlingen genom pedagogens förmåga att vara lyhörd för barnen, erbjuda varierade samlingar och att våga släppa på kontrollen. Delaktigheten uppfattas som antingen direkt eller indirekt och i de fall där den är indirekt handlar det till stor del om pedagogens förmåga att ta medvetna beslut som gynnar barns delaktighet.

**Ämnesord**

Delaktighet, Demokrati, Förskola, Inflytande, Samling

## Förord

När arbetet med denna uppsats nu är färdigt känner vi oss nöjda och stolta över såväl slutresultatet som lärdomarna längs processens gång. Vi vill tacka varandra för gott samarbete och stöttning. Framför allt vill vi rikta ett varmt tack till de pedagoger som med stort engagemang medverkat i studien och därmed utgjort grunden för att denna uppsats överhuvudtaget skulle vara möjlig att genomföra. Tack också till vår handledare Caroline Karlsson som hjälpt oss att hela tiden se uppsatsen med nya ögon.

Kristianstad, oktober 2017

*Julia Dahlbom Ida Ingemar Nilsson*

# Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund .....	6
1.1. Syfte.....	7
1.2. Forskningsfrågor.....	7
1.3. Avgränsningar .....	7
1.3.1. Begreppet <i>samling</i> .....	7
1.3.2. Begreppet <i>pedagoger</i> .....	7
2. Litteraturgenomgång.....	8
2.1. Begreppet delaktighet .....	8
2.2. Samlingen som fenomen .....	9
2.2.1. Samlingens form.....	10
2.2.2. Samlingens funktion .....	11
2.3. Delaktighet i samlingen .....	11
2.3.1. Pedagogens förhållningssätt .....	11
2.3.2. Att närma sig barnet .....	12
2.3.3. Kommunikationsstöd.....	13
3. Teoretisk utgångspunkt.....	14
3.1. Fenomenografisk ansats .....	14
4. Metod.....	15
4.1. Val av insamlingsmetod .....	15
4.2. Urval .....	17
4.3. Genomförande .....	18
4.4. Bearbetning av material .....	19
4.5. Etiska ställningstaganden .....	20
5. Resultat och analys .....	21

5.1. Hur uppfattar pedagogerna begreppet delaktighet?.....	21
5.1.1. Delaktighet som deltagande.....	21
5.1.2. Delaktighet som medbestämmande .....	22
5.1.3. Delaktighet som att bli lyssnad på.....	23
5.2. Hur uppfattar pedagogerna att barns delaktighet tar sig uttryck i samlingen? .....	23
5.2.1. Indirekt delaktighet.....	23
5.2.2. Direkt delaktighet .....	24
5.2.3. Delaktighet genom variation .....	25
5.2.4. Delaktighet genom att släppa taget.....	25
5.3. Sammanfattande analys av resultat.....	26
6. Diskussion.....	27
6.1. Delaktighetens tre grundstenar .....	27
6.2. Bredda samlingen – bredda möjligheterna .....	29
6.3. Från förskola till skola.....	30
7. Sammanfattande slutsats.....	31
7.1. Förslag på vidare forskning .....	32
Referenser.....	33
Bilaga 1: Missivbrev .....	36
Bilaga 2: Intervjuguide.....	37

# 1. Inledning och bakgrund

Förskolan fostrar framtidens samhällsmedborgare. I en värld där demokrati och jämställdhet aldrig kan tas för givet blir vikten av kommande generationers utbildning och handlingskraft bärande. Uppdraget som pedagog i förskolan konstateras i läroplanen bland annat inbegripa att tillämpa “ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar” (Skolverket, 2016b, s.8). Inte minst lyfter FN:s Barnkonvention (UNICEF, 1989) varje barns rätt att uttrycka sina tankar och bli respekterad som individ.

Barns socialiseringsprocess har förändrats från att fram till sextiotalets början främst vara familjecentrerad till att idag även innefatta stora delar av samhället (Sommer, 2005), där förskolan är en del som år 2016 representerade 84 procent av Sveriges barn i åldrarna 1–5 år (Skolverket, 2017). Förskolan som institution har med andra ord ovärderliga möjligheter att bidra till den demokratiska fostran. Som blivande förskollärare vill vi därmed understryka att pedagoger inom alla utbildningsformer inte bara har en möjlighet, utan även en skyldighet, att se till att morgondagens vuxna har den handlingsberedskap som krävs för en hållbar, demokratisk framtid. Att barnen från tidig ålder får uppleva delaktighet och möjligheter till inflytande, vilket är några av demokratins kärnvärden, har inte enbart betydelse för världen ur ett större perspektiv utan även för det enskilda barnet här och nu. Att fostras in i en demokratisk kultur präglad av respekt, ömsesidighet och samförstånd är en central beståndsdel i att utveckla stark självkänsla. Skolverket hänvisar till forskning om att ökad delaktighet dessutom ökar barns motivation och engagemang att lära, när de i ett utvecklingsmaterial skriver:

Att känna delaktighet och kunna utöva inflytande är inte bara en rättighet för barn och elever - det främjar också deras lärande och utveckling.

(Skolverket, 2016a)

Begreppet delaktighet kan dock vara svårt att definiera såväl i teorin som i praktiken. Med detta examensarbete hoppas vi därför kunna bidra med ny kunskap och goda exempel inom ämnet.

Den dagliga verksamheten på förskolan inbegriper en rad olika möjligheter till att konkretisera och bryta ner begreppet delaktighet, varav samlingen är en. I samlingen befinner sig barnet i en situation där många sociala förmågor såsom turtagning, hänsyn och att lyssna på varandra övas. Det är också en av de situationer under en dag på

förskolan som en större grupp är samlad, vilket ställer krav på pedagogens förmåga att inkludera och möta alla barn såväl individuellt som kollektivt. Av denna anledning föll valet på att fokusera på barns delaktighet i just samlingen.

Uppsatsens titel, ”Man kan inte vara en Gestapo liksom...”, är ett citat från en av informanterna i studien. Genom att kontrastera förskolan mot denna hårt styrda organisation belyser citatet en central del i studiens resultat, nämligen att ge barn möjligheter till delaktighet genom att som pedagog bjuda in och vara lyhörd.

## **1.1. Syfte**

Syftet med studien är att studera förskolepedagogers uppfattningar om barns delaktighet i relation till samlingssituationen.

## **1.2. Forskningsfrågor**

Vidare behandlar studien följande frågeställningar:

- Hur uppfattar pedagogerna begreppet delaktighet?
- Hur uppfattar pedagogerna att barns delaktighet tar sig uttryck i samlingen?

## **1.3. Avgränsningar**

### **1.3.1. Begreppet *samling***

Vi väljer att göra en avgränsning kring vad vi menar med begreppet *samling*, då vi ser att flera olika typer av spontana, informella eller mindre strukturerade samlingar kan ske under en dag på förskolan. Då vi i denna uppsats talar om samlingen utgår vi från den definition Rubinstein Reich (1996) presenterar. Utifrån denna definition är samlingen en i förväg planerad, gemensam och vuxenledd aktivitet för en större grupp barn. Vanligt är att barnen är placerade i en cirkel och samlingen hålls ofta på ungefär samma tid och plats.

### **1.3.2. Begreppet *pedagoger***

I uppsatsen används begreppet *pedagoger* om såväl de specifika informanter som deltagit i studien som en generell beskrivning av den pedagogiska personalen på en förskola. Med pedagogisk personal menar vi de personer som är anställda för att arbeta i barngrupp. Vi är medvetna om att det på en förskola kan arbeta personer med olika yrkestitlar, där de

vanligaste är förskollärare och barnskötare. Barnskötaren kan vara utbildad eller utbildad. Vi väljer dock att använda begreppet pedagoger om samtliga yrkesgrupper, oavsett utbildning.

## 2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel ges begreppet delaktighet, utifrån andra närbesläktade begrepp, en grundlig, nyanserad definition. Vidare presenteras vad litteratur och tidigare forskning säger om samlingen som fenomen samt barns delaktighet i densamma.

### 2.1. Begreppet delaktighet

Begreppet *delaktighet* definieras enligt Svenska Akademiens Ordlista som att vara inblandad i eller ha del i eller av något (Svenska Akademien, 2006). Molin (2004) menar dock att det inte ens med ett rent språkligt perspektiv på ordet går att finna en entydig definition, utan att definitionen till stor del beror på kontexten i vilken begreppet används. Det talade språket, med alla enskilda ord däri, är ofta nyanserat och tolkningsbart. I det svenska språket talar vi om antingen *delaktighet* eller *deltagande*, två begrepp med en liten men ändå distinkt skillnad sig emellan. Denna skillnad ser vi dock inte i varken engelskan, där ordet *participation* (Bae, 2009; Simpson & Oh, 2013) används, eller norskan som talar om *medvirkning* (Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012). När dessa begrepp används i förskolans kontext är det med andra ord av yttersta vikt att vi gör det utifrån en gemensam definition.

I läroplanen för förskolan nämns begreppet delaktighet utifrån värden såsom att barnet ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. Det betonas att barnet ska ges möjlighet att utveckla förmågan att uttrycka sina tankar och att barnets åsikter ska respekteras och tas tillvara. Vi kan även se ett större perspektiv där det skrivs fram att delaktighet också är kopplat till ett framtida ansvar för rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2016b).

Molin (2004) definierar delaktighet som att det innefattar att ta del, bli accepterad, inkluderad och engagerad inom ett område. Kopplat till förskolan och mer precist till samlingen skulle denna definition kunna ta sig uttryck genom att barnet får delta, ha en roll och bli sedd, bli respekterad som individ och ges möjlighet att påverka innehållet.



Det är med andra ord ett flertal aspekter som behöver uppfyllas, vilket även Emilson och Johansson (2013) lyfter. De ifrågasätter barns delaktighet i form av att enbart följa pedagogens instruktioner och menar att aktiv delaktighet ställer större krav än så. Aktiv delaktighet är något barnet upplever och därmed inget den vuxne egentligen kan uttala sig om utan att närma sig barnets perspektiv.

I denna uppsats skriver vi om delaktighet utifrån ett annat stort begrepp, nämligen *demokrati*. Vi menar att barns delaktighet är en del av en demokratisk verksamhet och vad delaktigheten mynnar ut i ur ett större perspektiv. Den vardagliga definitionen av begreppet demokrati är enligt vår uppfattning ofta kopplad till folkets medbestämmande och rösträtt. Att ta med denna definition in i förskolan och därmed sätta likhetstecken mellan delaktighet och rösträtt skulle vara att helt beröva barnen på möjligheten till reell delaktighet. Flera författare lyfter att delaktighet de facto inte behöver ha med medbestämmande att göra överhuvudtaget. Delaktighet är snarare samhörigheten med andra och att bli lyssnad till och mött med respekt i en gemenskap (Emilson, 2008; Johannesen & Sandvik, 2009; Melin, 2013; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Med denna definition inkräktar inte heller den ena individens rätt till delaktighet på nästas rätt till detsamma.

Ett annat närbesläktat begrepp som ofta nämns i samband med barns delaktighet är barns *inflytande*. Båda begreppen syftar till att barn ska känna att de blir hörda och sedda och att såväl deras tankar som person bemöts på ett respektfullt sätt (Westlund, 2011). De två begreppen separeras sällan inom varken förskolans vardag eller forskning som rör förskolan. En diskussion kring begreppen synliggör dock att det på ett antal olika vis faktiskt går att skilja på dem. Arnér (2006) menar att begreppet delaktighet syftar till att ta del av något som någon annan redan bestämt medan inflytande snarare handlar om att barnet faktiskt får ett påverkansutrymme. Begreppen går också att skilja på i termer av kollektiv- eller individperspektiv, där delaktighet främst kopplas till det förstnämnda (Westlund, 2011).

## **2.2. Samlingen som fenomen**

Då studien tar sin utgångspunkt i samlingen som situation för undersökning följer nedan en kort historisk genomgång av samlingens hur, vad och varför, med särskild koppling till barns delaktighet.

### 2.2.1. Samlingens form

Samlingen som arbetsätt har varit en central del av förskolans verksamhet sedan Friedrich Frøbels (1782–1852) barnträdgårdar i mitten på 1800-talet. Traditionen att sitta i en cirkel tar sitt ursprung i Frøbels pedagogiska modell. Cirkeln symboliserade oändligheten; att det inte finns någon tydlig början eller slut, vilket Fröbel menade bidrar till en känsla av social samhörighet inom barngruppen (Rubinstein Reich, 1996). Utifrån detta kan man säga att samlingen redan på denna tid hade en koppling till ett demokratiskt synsätt där varje barn skulle få känna en grupptillhörighet och gemenskap.

Frøbels pedagogik har färgat den svenska förskolans verksamhet långt in på 1900-talet och vidare in i det nya millenniet. Olofsson (2010) menar att den traditionella samlingens innehåll i form av upprop, tal om väder och datum, sånger, rörelse och samtal kring ett tema lever kvar än idag. Hon beskriver 1970-talets duktiga förskollärare som den som "...kunde hålla en samling för 18 barn under minst en halvtimme utan att tappa greppet." (Olofsson, 2010, s. 16). Barnen skulle sitta stilla på sin plats och hålla koncentrationen under hela den ritualiserade samlingsstunden; ett mönster som enligt Olofsson i stort sett följs i samlingar än idag.

Samlingsstunden har sedan länge präglats av en så kallad förmedlingspedagogik, innebärandes att pedagogen förmedlar kunskap och/eller färdigheter till barnen, många gånger i form av en envägskommunikation (Olofsson, 2010). Förmedlingspedagogiken karaktäriseras också av att pedagogen ställer frågor med färdiga svar och att barnen förväntas ge korta svar. Barnens tankar och idéer ges med andra ord inte någon större uppmärksamhet, och delaktigheten och inflytandet blir lågt.

Förskolan som verksamhet är starkt förankrad i och styrd av traditioner, utbildning och ekonomi (Olofsson, 2010). Enligt Olofsson orsakade därav inte införandet av läroplanen någon större förändring av förskolans verksamhet, och därmed inte heller samlingen. Författaren menar att om något bekräftade läroplanen det som redan skedde på förskolan och på så sätt höjdes även yrkets status. Hon lyfter att läroplanen betonar barns delaktighet och inflytande men lämnar metoderna därhän, vilket kan vara en anledning till att samlingar idag ofta lever kvar i den traditionella förmedlingspedagogiken.

### 2.2.2. Samlingens funktion

Samlingen har traditionellt setts som ett tillfälle för barnen att befinna sig i ett kollektivt sammanhang där sociala förmågor såsom turtagning och hänsyn övas. Barnen socialiseras in i en större grupp på ett sätt som oftast inte existerar utanför förskolan. Dessutom har samlingen en funktion i sig själv genom att knyta samman dagen (Rubinstein Reich, 1996). Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012) lyfter dock en förändring i syftet med samlingsstunden som gått från att ha varit kopplat till sociala och kulturella mål till att numera vara mer fokuserat på ett akademiskt lärande. Rubinstein Reich (1996) menar att samlingen är den stund på dagen som är allra mest lik skolan, och att den till stor del ses som skolförberedande. Med skolförberedande menar författaren att barnen förväntas sitta stilla, vänta på sin tur och motta instruktioner och information i grupp; villkor som inte skapar några större förutsättningar för delaktighet.

Samlingen är enligt både Olofsson (2010) och Rubinstein Reich (1996) även ett tillfälle då förskollärares professionalitet ges legitimitet. Författarna skriver om det tabu som finns kring att samlingen många gånger fyller ett slags yrkesmässigt bekräftelsebehov hos pedagogen snarare än ger något meningsfullt till barnen. Olofsson (2010) betonar dock att samlingen, för att visa respekt för barnens tid och egna aktiviteter, bör erbjuda något mer värdefullt än den fria lek som ofta avbryts då samlingen ska tas vid; något som torde vara en självklarhet i en demokratisk verksamhet men kanske nog så svårt att följa.

## 2.3. Delaktighet i samlingen

I detta kapitel lyfts litteratur och tidigare forskning kring hur pedagoger kan skapa förutsättningar för barns delaktighet i samlingsituationen.

### 2.3.1. Pedagogens förhållningssätt

Tidigare forskning visar att barns delaktighet beror såväl på pedagogens förmåga att skapa förutsättningar för delaktighet som på barnets egen vilja att vara delaktig (Emilson & Johansson, 2013). Barnet kan alltid avstå från delaktighet men med en alltför stark lärarkontroll har barnet en liten chans att uppleva delaktighet. Den vuxne står alltid i en maktposition och rutiner, såsom samlingen, kan vara ett sätt att reglera barnet (Johannesen & Sandvik, 2009). Westlund (2011) menar att förmågan att skapa förutsättningar för delaktighet balanserar mellan pedagogens behov av att ha kontroll över en situation, till exempel samlingen, och att ge barnen full yttrandefrihet. I likhet med

detta skriver Johannesen och Sandvik (2009) att pedagogen behöver släppa taget, men inte ansvaret, för att barnen ska kunna bli delaktiga fullt ut. I relation till samlingen kopplar vi detta till hur pass detaljplanerad samlingen är samt till vilken grad pedagogen följer sin planering kontra lyssnar in barnen.

I förmågan att skapa förutsättningar för delaktighet ligger också pedagogens barnsyn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Johannesen och Sandvik (2009) lyfter pedagogens förhållningssätt i form av en kompetens- eller bristdiskurs. Med en kompetensdiskurs ser vi barnet för vad det kan och är. Barnet erkänns som ett subjekt med en egen vilja och egna åsikter, värda att lyssnas på. En kompetensdiskurs innebär dock inte att vi förnekar barnets behov av stöd, hjälp och ny kunskap, vilket även den vuxne behöver inom många områden. Den polske pedagogen Janusz Korczak (1878-1942) skrev: ”Det finns inga barn, bara människor med olika fattningsförmåga, olika erfarenheter, olika behov, olika känslomässiga reaktioner.” (Läraryrket, 2016), vilket sätter fingret på essensen i en kompetensdiskurs. Med en bristdiskurs däremot sätts det barnet ännu inte kan eller vet i fokus. Barnet jämförs med universella normer där utrymmet för individuell, situerad utveckling är litet. Med en bristdiskurs ges barnet med andra ord inte tillräckligt med tilltro för att göras genuint delaktig.

Även Bae (2009) lyfter pedagogens förhållningssätt som centralt för barns delaktighet. Författaren utgår från ett forskningsprojekt där tre olika synsätt på barn framkommit. Dessa är (a) barn är medmänniskor, (b) vuxna vet bäst och (c) barn är irrationella. Beroende på vilket av dessa synsätt pedagogen bär med sig menar Bae att barnet ges olika stor chans att delta och påverka; två viktiga aspekter i delaktighet. Synsättet speglar sig i pedagogens vardagliga interaktion med barnet och därmed även i samlingen. Detta kan jämföras med Johannesen och Sandviks (2009) förklaringsmodell i form av kompetens- eller bristdiskurs.

### 2.3.2. Att närma sig barnet

Emilson (2008) har i sin studie kommit fram till tre aspekter i pedagogrollen som påverkar barnets upplevelse av inflytande och delaktighet. Dessa tre aspekter är att *närma sig barnets perspektiv*, *emotionell närvaro* och *lekfullhet*. Emilson betonar att en vuxen aldrig kan ta ett barns perspektiv till fullo, utan att det alltid handlar om att närma sig det med en genuin nyfikenhet och vilja att lyssna till barnet. Skillnaden mellan begreppen

*barnperspektiv* och *barns perspektiv* blir då centrala. Ett barnperspektiv har vi då vi som vuxna företräder barnet, medan barnets perspektiv innefattar barnets egna röst (Halldén, 2007). Att närma sig barns perspektiv är med andra ord tätt sammanbundet med pedagogens emotionella närvaro, vilket innebär att barnet möts med inlevelse och sensitivitet. I praktiken kan detta uttryckas på ett så enkelt sätt som att pedagogen skrattar med barnet eller pratar med mjuk röst då barnet är ledset, men en lyhördhet som denna har alltså stor betydelse för barnets upplevelse av delaktighet (Emilson, 2008). Den tredje aspekten Emilson nämner är lekfullhet. Att pedagogen och barnet skrattar och skojar tillsammans verkar ha betydelse för upplevelsen av delaktighet. En gemensam, lustfylld situation kan enligt Emilson leda till att demokratiska kvaliteter såsom samförstånd, turtagning och ömsesidighet naturligt uppstår.

Dessa tre aspekter i sin helhet ger en liknande beskrivning som den av en så kallad *medforskande pedagog* (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Till skillnad från förmedlingspedagogen som står som den kunniga i kontrast till de okunniga, lär och utforskar den medforskande pedagogen tillsammans med barnen. Den medforskande pedagogen har med andra ord liknande kvaliteter som de tre aspekter Emilson (2008) lyfter, och vi kan därmed dra slutsatsen att ett förhållningssätt som medforskande pedagog kan bidra till ökad delaktighet för barnen.

### 2.3.3. Kommunikationsstöd

Som tidigare nämnts är delaktighet ofta kopplat till att få göra sin röst hörd (Skolverket, 2016b). För att detta överhuvudtaget ska vara en möjlighet krävs att barn och pedagog kan kommunicera med varandra. En god kommunikation bygger på många olika delar, vilka inte kommer att tas upp i denna uppsats. Vi vill dock belysa bredden av kommunikationssätt och hur pedagogen med hjälp av bildstöd kan skapa en större kommunikationspotential i barngruppen.

Heister Trygg (2008) lyfter olika typer av visuellt stöd som ett sätt att underlätta kommunikationen, så kallat Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK). Författaren menar att en bild kan hjälpa till att skapa ett gemensamt fokus och att budskapet blir mer konkret. Bildstöd kan med andra ord bidra till att barnet får en bättre förståelse för vad som händer i samlingen. Vidare kan bilderna även användas av barnet självt som ett sätt att uttrycka sig. Heister Trygg (2008) betonar dock att

användandet av bilder endast är relevant om barnet kan känna igen bilden utifrån något de redan upplevt. Även Simpson och Oh (2013) lyfter bildstöd som ett lågteknologiskt verktyg att använda i samlingsituationen i syfte att öka barnens delaktighet. De menar, precis som Heister Trygg (2008), att bildstöd kan göra stor skillnad i en barngrupp med barn i behov av särskilt stöd.

### **3. Teoretisk utgångspunkt**

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt vilken utgår från en fenomenografisk ansats. Begrepp vi inspireras av och kommer att använda i vår analys är *uppfattningar, variation, första och andra ordningens perspektiv* och *beskrivningskategorier*.

#### **3.1. Fenomenografisk ansats**

Fenomenografins urfader, Ference Marton, utvecklade under 1970-talet denna pedagogiska forskningsmetod som syftar till att undersöka variationen i sätt att erfara världen genom att ta del av en motparts perspektiv. Variationen av uppfattningar beskrivs och tolkas i syfte att möjliggöra för utveckling genom reflektion (Marton & Booth, 2000; Kroksmark, 2007). Då fenomenografien syftar till att lyfta olika uppfattningar är det också av vikt att varje enskild uppfattning som framgår i materialet lyfts i resultatet, oavsett om alla informanter eller endast en ger uttryck för den. Uppfattningsbegreppet är centralt inom fenomenografien då människors uppfattningar ofta förblir underförstådda och utforskade, men ändå är det vi bygger vår kunskap och våra resonemang på (Kroksmark, 2007). Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers uppfattningar av barns delaktighet i relation till samlingsgruppen. Med utgångspunkt i detta är ovan nämnda fenomenografiska begrepp relevanta i vår analys.

Marton och Booth (2000) lyfter första och andra ordningens perspektiv och betonar att fenomenografien sätter fokus på det sistnämnda. Det första ordningens perspektiv kan förklaras som det som anses rätt eller korrekt. När vi talar utifrån ett första ordningens perspektiv tas sättningsordet att erfara världen eller ett specifikt fenomen för givet, medan andra ordningens perspektiv istället belyser bakomliggande sätt att erfara världen på. För att kunna ta en fenomenografisk ansats i en studie innebär detta att forskaren behöver kunna

sätta såväl sitt eget erfارande som det vetenskapliga, “rätta” erfارandet åt sidan för att helt sätta sig in i motpartens sätt att se eller förstå något.

Kopplat till vår studie innebär ovan beskrivna teoretiska ansats att vi betraktar den information som framkommer i intervjuerna som en variation av sätt att erfara och uppfatta begreppet delaktighet i relation till samlingen. Vår egen uppfattning, såväl som det som skrivits fram i kapitel 2 (litteraturgenomgång) i denna uppsats, behöver då bortses ifrån.

Marton och Booth (2000) lyfter även så kallade beskrivningskategorier som en central del inom fenomenografin. Dessa beskrivningskategorier består av de olika sätt att erfara ett fenomen forskaren har samlat in. En fenomenografisk forskares beskrivning av ett fenomen utifrån en annan persons sätt att erfara det utgör inte en fullständig bild av fenomenet, utan snarare en enda sida av det. Vi har i analysen inspirerats av denna typ av beskrivningskategorier i vårt arbete att finna teman i det insamlade materialet.

## **4. Metod**

I detta kapitel presenteras och diskuteras val av insamlingsmetod, urval, genomförande, bearbetning av material samt etiska överväganden.

### **4.1. Val av insamlingsmetod**

Studien har utförts utifrån en kvalitativ ansats. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) menar att kärnan i den kvalitativa studien är att forskaren eftersöker vilka kvaliteter eller egenskaper en viss företeelse har. Det handlar i huvudsak om att sätta sig in i en annan människas situation för att kunna uttala sig om den. I en kvalitativ studie får vi resultat i form av ord eller bilder som kan knytas till ett begränsat problemområde, till skillnad från en kvantitativ studie där resultatet ofta består av siffror och innefattar en större mängd data (Denscombe, 2016).

Utifrån det syfte som formulerats valdes intervju som undersökningsmetod. Intervjuer är lämpliga då forskaren söker efter mer djupgående information än vad som exempelvis kan uppnås i en enkät, som människors åsikter, uppfattningar eller personliga erfarenheter. Genom att använda en för syftet relevant undersökningsmetod har vi ökat möjligheterna för en god tillförlitlighet i studien (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009).

Denscombe (2016) lyfter ett par grundförutsättningar forskaren bör förvissa sig om kan uppfyllas innan hen tar sig an en intervjustudie. Dessa är att forskaren kan skapa en direktkontakt med intervjuobjekten samt att intervjuerna är rimliga att genomföra med hänsyn till tidsåtgång och resekostnad. Båda grundförutsättningarna säkerställdes kunna uppfyllas innan studiens start.

Intervjuer kan utföras på antingen strukturerat, semi-strukturerat eller ostrukturerat sätt (Denscombe, 2016). Vidare kan intervjun också vara antingen enskild/personlig eller i grupp. Vilken typ av intervju som bör användas i en specifik studie styrs av såväl syftet som intervjuobjektet/n. Vi valde att använda oss av enskilda, semi-strukturerade intervjuer. I semi-strukturerade intervjuer används en så kallad intervjuguide med frågor forskaren vill få besvarade under intervjuns gång, men med en öppenhet för individuella anpassningar utefter informanten. Strukturerade intervjuer var aldrig relevanta i denna studie då vi ville öppna upp för möjligheten för informanterna att själva i stor mån styra samtalet och vilken riktning det skulle ta. En av utmaningarna med ostrukturerade intervjuer är att analysera resultatet då intervjun kan gå på i princip vilket håll som helst (inom ramen för temat) och mönster kan då bli svåra att finna. Med hänsyn till detta har vi främst utgått ifrån ett semi-strukturerat intervjusätt. Intervjuerna har utförts enskilt då vi ville nå varje enskild pedagogs uppfattning utan att denna påverkas av övriga informanter.

Som med alla forskningsmetoder ställer intervjun en del specifika krav på forskaren. För att skapa ett så optimalt samtalsklimat som möjligt krävs bland annat att forskaren är lyhörd för informantens känslor samt att hen kan göra avvägningar kring när tystnad hjälper eller stjälper. Det krävs också en uppmärksamhet för att kunna följa upp något informanten nämner men inte själv går djupare in på, som kan vara användbart i studien. Vidare krävs att forskaren kan hålla en neutral ställning i intervjun. Forskaren bör inte visa eller uttrycka någon typ av värdering av det informanten uttrycker. På samma vis bör frågor ställas på ett neutralt och öppet sätt, till skillnad från ledande frågor där informanten tydligt uppfattar att det finns ett "rätt svar".

Genom att ställa öppna frågor bjuds informanten in till eget berättande. Egna, konkreta exempel bör också uppmuntras för att undvika ett alltför generellt utlåtande kring ämnet (Löfdahl, Hjalmarsson & Franzén, 2014). Frågorna bör utformas på ett sådant sätt att



validiteten blir hög, det vill säga att intervjufrågorna ska svara mot studiens syfte och forskningsfrågor (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009).

Tanken fanns i inledningen av studien att i samband med intervjuerna först observera en samling med den berörda pedagogen för att sedan använda denna samling som utgångspunkt i intervjun. Fördelen med detta skulle i så fall vara att både vi och informanten hade en gemensam referensram att hämta konkreta exempel ifrån. Detta skulle dock vara mycket tidskrävande och försvårande för såväl oss som de berörda förskolorna, och skulle därför inte kunna genomföras inför varje intervju. Därför valde vi att helt avstå detta upplägg för att skapa samma grundförutsättningar för alla intervjuer.

## **4.2. Urval**

Det första steget i genomförandet var att ta kontakt med två förskolor som skulle kunna tänka sig att ställa upp på intervjuer. Förskolorna valdes ut med hänsyn till att vi redan har en personlig kontakt med respektive förskola, och därför fann det rimligt att pedagogerna där skulle vara positiva till att medverka. Urvalet gjordes också med tanken att en redan existerande personlig kontakt kan bidra till ett avslappnat samtalsklimat under intervjuerna och därmed öka chanserna till att få ett äkta material. Vi såg det inte som ett troligt scenario att den personliga kontakten skulle kunna vara en negativ faktor i sammanhanget.

All ordinarie pedagogisk personal på båda förskolorna ställde upp på att bli intervjuade, vilket resulterade i åtta intervjuer. Informanterna består av pedagoger (förskollärare och barnskötare) i åldrarna mellan 35–65 år.

Vi har valt att efterfråga såväl förskollärares som barnskötarens (utbildade och outbildade) utsagor kring ämnet, och benämner dessa tillsammans som "pedagoger". Anledningen är att barns delaktighet är relevant för båda yrkestitlarna. Ett demokratiskt arbetssätt i förskolan är något alla pedagoger ska arbeta mot tillsammans enligt läroplanen (Skolverket, 2016b). På förskolorna som valts ut arbetar både förskollärare och barnskötare vilket är ytterligare ett argument för urvalsförfarandet.

### 4.3. Genomförande

Intervjuerna har genomförts gemensamt. På så sätt har vi båda varit delaktiga i varje moment inom studien och intervjuerna har utförts på ett så homogent sätt som möjligt. Vi valde dock att dela upp intervjuerna så att den som hade den personliga kontakten med respektive förskola också var den som intervjuade. En diskussion fördes om att samma person skulle intervjuas på båda förskolorna, med tanken om att detta skulle leda till en enhetlig, likvärdig process. Med detta faller dock idén om den personliga kontakten och därmed den ökade chansen till ett avslappnat klimat, vilket var anledningen till att detta intervjusätt avfärdades.

Den som inte intervjuat har suttit med och fört anteckningar. Syftet med anteckningarna var dels att ge bisittaren en uppgift så att informanten inte upplevde sig alltför utstuderad under intervjun, men även att dokumentera kroppsspråk i form av exempelvis gester eller miner. Intervjuaren hade därmed också möjlighet att ha sitt fullständiga fokus på informanten och samtalet i sig och därmed kunna ställa fördjupande följdfrågor. Utöver bisittarens anteckningar har också ljudupptagning skett under varje intervju. Nackdelarna med intervjuer med två forskare närvarande kan vara att det upplevs obekvämt för informanten. Det önskvärda avslappnade klimatet kan därmed påverkas negativt. Gemensamma intervjuer är också mer tidskrävande än enskilda. Vår bedömning är dock att fördelarna väger upp nackdelarna.

Vi skapade intervjuguiden tillsammans under de första veckorna av arbetet med studien (se bilaga 2). För en framgångsrik intervjustudie krävs att forskaren är väl förberedd med genomtänkta frågor och med hänsyn till detta prioriterade vi att låta intervjufrågorna växa fram under en längre tid. Frågorna har omformulerats vid ett antal tillfällen för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för produktiva intervjuer. Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2014) menar att intervjun med stor fördel kan inledas med en presentation av forskarens egna förväntningar på intervjun, samt frågan om informanten har några speciella önskemål, vilket vi valde att följa. Detta för att skapa en avslappnad och förtrolig atmosfär.

Utöver sitt etiska syfte användes missivbrevet (se bilaga 1) även som ett sätt att rikta deltagarnas uppmärksamhet mot studiens ämne, det vill säga barns delaktighet. Hur pass detaljerad information om studiens syfte deltagarna skulle få i förhand diskuterades flitigt

oss emellan. Den första tanken om att bifoga intervjufrågorna avfärdades så småningom för att undvika känslan av ett förhör. Genom att istället ge deltagarna ämnet men inte mer specifikt än så tror vi att vi skapade goda förutsättningar för genuina intervju svar.

Vi valde medvetet att endast delge ämnet som *barns delaktighet*, och inte barns delaktighet i *samlingen*. Vår uppfattning, vilken också har stöd i litteraturen (Olofsson, 2010; Rubinstein Reich, 1996), är att förskolepedagoger ser samlingen som den stund under dagen som legitimerar yrkesrollen. Samlingen ådrar sig därmed en viss status och blir viktig för pedagogen att lyckas med. Att nämna samlingen i förväg skulle därför kunna innebära att deltagarna känner ett behov av att ge de "rätta svaren".

Intervju som metod har många fördelar, bland annat att forskaren alltid har chans att ställa följdfrågor eller be om ett mer förklarande svar. Det som dock blev tydligt under intervjuerna var att många av informanterna fann det svårt att formulera sig i stunden, trots att de fått reda på ämnet i förväg. Vi ställer oss därför något frågande till om resultatet är så pass heltäckande som det skulle kunna vara, det vill säga om informanterna kunde verbalisera sin kunskap fullt ut. Det finns dock ingen garanti på att svaren varit mer heltäckande med någon annan metod, såsom enkätfrågor. För att stödja informanterna under intervjuerna strävade vi därför efter ett lugnt, stressfritt tempo genom att ge gott om betänketid vid varje fråga.

#### **4.4. Bearbetning av material**

De åtta intervjuer som genomfördes utgör tillsammans knappt tre timmars ljudupptagning, vilket har transkriberats ordagrant. Utifrån det transkriberade materialet eftersöktes teman i informanternas utlåtanden. Denscombe (2016) presenterar fem steg att följa vid analys av kvalitativ data. Dessa är: förberedelse av data, förtrogenhet med data, tolkning av data, verifiering av data och presentation av data. Denna modell har fungerat som utgångspunkt och inspirationskälla i vår resultatanalys.

Redan direkt efter intervjuernas genomförande hade en informell analys, där vi reflekterade över och diskuterade det insamlade materialet, startat. Den formella analysen startade dock först ca två veckor efter intervjuernas genomförande. Detta gjordes både av praktiska skäl och för att låta informanternas utlåtanden smälta in. När alla intervjuer var transkriberade skrevs de ut, vilket gjordes för att skapa en bättre överblick över materialet. Med materialet i pappersform blev det dessutom möjligt att klippa i det och göra fysiska

grupperingar av olika citat. Tankar väcktes om möjliga teman som sedan förfinades och omformulerades i en kontinuerlig process.

Delar av det insamlade materialet frångicks helt efter den initiala analysen, då det framkom att dessa delar var irrelevanta med hänsyn till studiens syfte. Vi ställer oss därför kritiska till några av frågorna i intervjuguiden som uppenbarligen inte hade en hög validitet.

#### **4.5. Etiska ställningstaganden**

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002), bestående av fyra huvudkrav. Dessa är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Kraven har tagit sig uttryck i denna studie på följande sätt:

Efter att ha fått en initial bekräftelse om att de berörda förskolorna var positiva till att medverka i studien författades och skickades ett missivbrev (se bilaga 1). I missivbrevet informerades deltagarna kort om studien och de etiska ställningstaganden vi gjort. Syftet med detta missivbrev utifrån ett etiskt perspektiv var att tydliggöra för deltagarna under vilka förutsättningar de ställer upp i studien. I missivbrevet fanns även kontaktuppgifter till såväl oss som ansvarig handledare för att deltagarna skulle ha möjlighet att kontakta oss innan intervjuernas genomförande. Missivbrevet skickades per e-post ca en vecka innan intervjuerna skulle genomföras till den person på förskolan kontakten förts med. Denna person fick i sin tur ansvar för att skicka vidare missivbrevet till resterande deltagare.

Utöver informationen i missivbrevet inledde vi också intervjuerna med att påminna om deltagarnas rätt att avbryta samt att ifrågasätta om något kändes obekvämt. Diktafonen lades på en väl synlig plats på bordet och deltagarna fick ge sitt muntliga samtyckande till att den användes. Syftet med studien presenterades än en gång och deltagarna informerades om att personuppgifter endast hanteras av oss och att deras identitet i uppsatsen skulle komma att vara fingerad. Vi försäkrade deltagarna om att ljudupptagningen endast skulle komma att avlyssnas av oss som var närvarande under intervjun.

Innan intervjuerna genomfördes fördes en gemensam diskussion kring hur ett etiskt perspektiv skulle kunna te sig i denna situation. Under denna diskussion identifierades möjliga etiska dilemman som skulle kunna uppstå, och hur de skulle kunna undvikas. Studiens ämne i sig skulle av de flesta troligen inte beskrivas som känsligt. Ändock förberedde vi oss på att intervjun skulle kunna gå åt ett känsligt håll, beroende på informantens erfarenheter inom ämnet. Utöver detta bar vi med oss en medvetenhet kring den utsatthet informanten skulle kunna känna i en situation som denna. Att därför gå in i intervjun med en lyhördhet för informantens sinnesstämning såg vi som betydelsefullt.

Efter intervjuernas genomförande transkriberades materialet ordagrant, detta med en noggrannhet kring att endast de som varit närvarande vid intervjun fick ta del av ljudupptagningen. Den inspelade filen raderades sedan för att den inte skulle riskera att hamna i orätta händer. Namnen på informanterna fingerades redan i detta skede och förblev så under resten av processen.

Vidare har ett övergripande etiskt övervägande varit närvarande; vi har ständigt strävat mot att förhålla oss på ett respektfullt sätt gentemot informanterna i alla skeden av studien.

## 5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat i form av kategorier kopplade till respektive forskningsfråga.

### 5.1. Hur uppfattar pedagogerna begreppet delaktighet?

Utifrån ovan formulerade forskningsfråga presenteras nedan ett resultat i form av tre kategorier. Dessa är *delaktighet som deltagande*, *delaktighet som medbestämmande* och *delaktighet som att bli lyssnad på*. Varje kategori belyses med exemplifierande citat från informanterna.

#### 5.1.1. Delaktighet som deltagande

Ett tydligt mönster som finns att utläsa i informanternas uppfattningar kring delaktighet som begrepp är att det ofta uppfattas handla om att vara med eller medverka i något. Informanterna beskriver, såväl utifrån ett generellt perspektiv som ett förskoleperspektiv, att delaktighet innebär att vara med i en aktivitet eller annan situation. Deltagandet

uppfattas vara såväl kroppsligt som mentalt, där det kroppsliga kopplas till att barnen medverkar i själva görandet och det mentala till att barnen är *där*, det vill säga att de är med i tanken. Den mentala aspekten syns i följande citat:

Delaktighet är ju att jag inte kan genomföra ett arbete om inte barnen är med på tåget.  
Det går ju bara inte.

En central del i delaktighet är med andra ord att barnet är med och faktiskt engagerar sig i det som görs eller sker, om det handlar om att sjunga, samtala eller annat. Ett engagemang hos barnet uppfattas med andra ord vara en ledande beståndsdel i den deltagande delaktigheten, vilket följande citat belyser:

Då kan man ju råka ut för någon som inte vill sjunga, och så sitter man och tjarar på den 'jo, men kom igen nu!'. (...) Man får de ju ändå aldrig till att sjunga, så jag vet inte varför man tjarar på dem.

En av informanterna säger: "...barnen ska vara delaktiga tycker jag. De ska vara med.". Hen, liksom flera andra informanter, beskriver att det är upp till pedagogen att fånga barnen så att alla vill vara med i det som sker just då. Det kan handla om att fånga barnen genom intresse eller genom att anpassa situationen efter barnens olika förmåga, som uttrycks så här:

Delaktighet, då tänker jag att alla barn ska få vara med i alla situationer utifrån sin egen förmåga. Det är upp till oss som pedagoger att stötta upp där de är både utvecklingsmässigt, alltså kognitivt, och rent fysiskt. Kan de klara av det, liksom? Generellt tänker jag att alla ska få vara med på allting, sen är det upp till mig att anpassa situation och rekvisita. Ja, eller vad det nu är.

### 5.1.2. Delaktighet som medbestämmande

En annan uppfattning av delaktighetsbegreppet som lyfts fram är att det också handlar om medbestämmande. Barnen ska ha möjlighet att påverka, och då framför allt vad de *gör* i samlingen. Här beskrivs att det är gruppen som helhet som styr det slutgiltiga beslutet kring exempelvis val av tema. Delaktighet som medbestämmande kopplas mångt och mycket till val av olika slag, såsom val av aktivitet i samlingen.

Barnens önskan eller åsikter behöver dock inte alltid uttryckas verbalt. Det framkommer tydligt att det är pedagogens roll att lyssna in barnen utifrån flera olika uttryckssätt och vara lyhörd för olika intressen och behov, vilket beskrivs i resultatet så här:

Fånga och lyssna, fånga barnens kroppsspråk och ord och gester för att veta vart de vill. (...) Jag får ju se till att allas synpunkter någon gång är med i ett sammanhang.

### 5.1.3. Delaktighet som att bli lyssnad på

Det tredje och sista perspektivet på begreppet delaktighet beskrivs som att bli lyssnad på och att lyssna på andra. Ett mer abstrakt perspektiv anläggs där lyssnandet snarare leder till en känsla än en konkret handling. Att bli lyssnad på innebär med andra ord inte alltid att få sin vilja igenom, utan huvudsakligen att barnet möts med respekt och blir taget på allvar i sitt tankeuttryck. Nedan citat belyser detta:

Delaktighet betyder väl egentligen såtillvida att man blir lyssnad på(...). Delaktighet betyder ju inte att man alltid får sin vilja igenom.

Barnets upplevelse är med andra ord det viktiga i detta perspektiv på delaktighet, och att barnet blir lyssnat på uppfattas leda till just en upplevelse av delaktighet och samförstånd. Delaktigheten ses i det här fallet ur ett större perspektiv och kopplas till demokratiska kvaliteter såsom allas lika värde, vilket syns i nedan citat:

Alla är lika mycket värda och deras tankar är lika mycket värda. (...) Att alla svar är lika viktiga för man kan tänka på olika vis.

## 5.2. Hur uppfattar pedagogerna att barns delaktighet tar sig uttryck i samlingen?

Utifrån ovan formulerade forskningsfråga presenteras nedan ett resultat i form av fyra kategorier. Dessa är *indirekt delaktighet*, *direkt delaktighet*, *delaktighet genom variation* och *delaktighet genom att släppa taget*.

### 5.2.1. Indirekt delaktighet

Det framkommer att något som kan tolkas som en indirekt delaktighet tar stor plats i relation till samlingen. Barnen uppfattas bli indirekt delaktiga genom att deras intressen läses av utifrån gruppen som helhet, och sedan tas tillvara i planeringen av samlingen. Även mer spontana intressen hos barnen kan leda vidare till en samling, vilket syns i nedan exempel:

När vi var i parken och barnen de hittade ett skelett, ett kaninskelett. Där de... de tog detta och sen tog vi med det hit och utforskade vidare med... ja och både, vi skulle ta reda på vad det var för djur och... Vi hade förstoringsglas och vi la upp det på kanonen och försökte få... Det var deras intresse och det var deras fynd, som de hade hittat. (...) Där tycker jag de... där är de ju själva med, och medverkar och är delaktiga och det är på deras initiativ.

I ett exempel som detta tolkas delaktigheten som indirekt då barnens intresse får leda vidare till ett större arbete i en eller flera samlingar utan att barnen uttryckligen önskar detta.

En annan typ av indirekt delaktighet i relation till samlingen beskrivs också innefatta *när* samlingen planeras genomföras. Här tolkas delaktigheten som indirekt då barnen inte beskrivs ge någon uttrycklig önskan om tidpunkt för samlingen, utan det är pedagogerna som läser av barnens lek för att hitta en lämplig brytpunkt. Det betonas att samlingen bör inledas vid en passande tid då barnen exempelvis är mellan aktiviteter, vilket belyses i nedan exempel:

Vi kan ha bestämt att vi ska sjunga men ser vi att det är jättebra lekgrupper eller lekmiljöer, då avbryter inte vi bara för att vi har bestämt att vi ska sjunga. Då får de vara med och påverka. De vet ju inte att de är med och påverkar sin tid men vi ser ju att leken är superfin just nu och då går vi inte in och städar till exempel utan då är det också att de får vara delaktiga fastän de inte är medvetna om det på det viset, men vi läser ju av dem liksom.

### 5.2.2. Direkt delaktighet

Vidare beskriver informanterna att barnen uppfattas ges en direkt delaktighet under samlingen genom att de får vara med och påverka innehållet där och då. Främst handlar det då om medbestämmande kring aktivitet, snarare än ämnesinnehåll. Det är grundläggande för hela samlingen att barnen är med i tanke och handling och att upplägget bör planeras, eller ändras, utefter detta. Ett tillfälle i förskolans närliggande sporthall belyser detta:

Och där, nu sist: 'Amen ååh kan vi inte leka Björnen Sover? Och så kan vi göra Ormen?'. Och då var det ju de som bestämde innehållet där.

Den direkta delaktigheten under samlingen kan med andra ord kräva att pedagogen planerar om samlingen i stunden. Det tematiska arbetssättet uppfattas vara lämpligt för att såväl kunna svara till barnens intresse som läroplanens strävansmål:

Okej, kan man göra ett tema av Pokémon? Jo, det kunde man ju för man hittade jättemycket. Man hittade matematik, man hittade språk, man kunde leta reda på fakta...

Vidare beskrivs hur miljön där samlingen hålls uppfattas spela roll för hur pass delaktiga barnen har möjlighet att vara under samlingen. Ett exempel som lyfts är att en samling som innehåller vatten förläggs utomhus. Detta för att barnen ska kunna vara delaktiga i



att hålla vattnet eller liknande, utan en vuxens begränsningar kring att råka spilla eller blöta ner runt omkring sig.

### 5.2.3. Delaktighet genom variation

Det framkommer också att barnen uppfattas göras delaktiga genom en variation av lärandets akt, det vill säga *hur:et* i samlingen. Genom att variera uttrycksformer, miljö och aktivitet i samlingen uppfattar informanterna att barnen blir mer delaktiga:

Alltså vi försöker ju göra så att det ska fånga alla. Med både böcker, och att vi kan gå ut... Att man får olika. Att alla barnen ska få lite behållning, ja helst av allt...

Utöver en variation mellan samlingarna i sig lyfts också variationen i en och samma samling. Att använda sig av olika typer av verktyg uppfattas gynna delaktigheten genom att fler barn kan förstå och följa med i innehållet i samlingen. Exempel som ges är att visa bilder, använda rekvisita, sång eller att dramatisera innehållet.

På liknande sätt uppfattas erbjudandet av olika uttryckssätt, utöver det verbala, ge fler barn chans till delaktighet och att göra sin röst hörd. Ett exempel ges där samlingen avslutas med att barnen får uttrycka sig genom bildskapande. Genom bildskapandet får barnen möjlighet att lyfta vad de tyckte var roligt eller på annat sätt viktigt under samlingen. Bilderna används sedan för vidare reflektion och planering för pedagogerna.

En annan typ av bildstöd som beskrivs är i samband med sångsamlingar. För att alla barn ska ges möjlighet att vara delaktiga, såväl i att kunna själva texten som att skapa en förståelse för den, används bilder. Bilderna representerar ord eller begrepp i sången och används som ett stöd för barnen.

Vissa barn gillar att sjunga, och kommer ihåg texten utan bilderna, sen vissa klarar inte att lära sig texten i huvudet men de har bilden. Och vissa kanske kan berätta och rita på papper, så då får de ju olika verktyg. För barn tänker ju på olika vis.

### 5.2.4. Delaktighet genom att släppa taget

Den fjärde och sista kategorin berör något vi väljer att kalla *släppa taget*. Att släppa taget kan handla om att lossa på tyglarna, ändra om invanda rutiner eller att släppa på planeringen och istället helt lyssna in barnen, här och nu. På så sätt ställs barnen inför mindre snäva krav och kan därmed bli mer delaktiga i samlingen. Nedan följer ett exempel på hur en samling kan starta:

Alltså jag tycker ju att det är fantastiskt roligt att sätta sig och börja en dag med en sång och inte veta vart jag ska hamna, eller vart vi hamnar. Det tycker jag är roligt. (...) Jag tänker på när jag började att jobba, det var mer styrt ifrån mig då, det är ju en osäkerhet ju att man lägger upp det i minsta detalj så att man glömmet bort barngruppen. Och ibland lyckas man men många gånger misslyckas man. Sen börjar man förstå vad det var man egentligen skulle göra; att jag skulle ju släppa lite och bjuda in och då får jag ju mer, och det blir mer av det och jag får barnen med genom att de är delaktiga, så kommer de med i det.

Det beskrivs att det finns en stomme men att barnen får visa vägen inom denna stommes ramar. Det är pedagogens ansvar att hålla mål och syfte i bakhuvudet medan barnen får leda processen.

Ett annat sätt att öppna upp för barns delaktighet uppfattas innefatta reflektioner över invanda rutiner i samlingen och att göra sig medveten om varför de egentligen efterföljs:

Det är ett aktivt val vi har gjort att det är okej att byta plats och att man inte behöver sitta i ring. Man kan sitta lite huller om buller. Någon vill vara längre fram, någon vill vara längre bak.

Att gå emot traditionella rutiner på detta vis handlar inte enbart om medbestämmande kring exempelvis sittplats. Det handlar också om att barnen själva får välja var de känner sig bekväma i samlingen och tack vare det kan känna ett lugn och fokus som gynnar deras delaktighet.

Ett sammanfattande sätt att beskriva denna uppfattning av barns delaktighet finner vi följande citat, som också utgör uppsatsens titel: "Man kan inte vara en Gestapo liksom, tycker jag."

### **5.3. Sammanfattande analys av resultat**

Studiens resultat har analyserats utifrån en fenomenografisk ansats där vi främst utgått ifrån fyra centrala begrepp; variation, uppfattningar, första och andra ordningens perspektiv samt beskrivningskategorier (Marton & Booth, 2000). Variationen av uppfattningar har varit ledande då studiens syfte pekar mot informanternas olika uppfattningar av barns delaktighet i relation till samlingen. I de olika kategorierna som presenterats finner vi dessa uppfattningar, som belyses med diverse citat. I analysen av materialet har vi tolkat informanternas utlåtanden i syfte att kunna tematisera och kategorisera desamma. I tolkningen av materialet har första och andra ordningens perspektiv varit synligt genom att den första ordningens perspektiv, det vill säga tidigare

forskning samt vår egen uppfattning, har ställts åt sidan. Istället har andra ordningens perspektiv, det vill säga informanternas uppfattningar om fenomenet, fått stå i centrum.

Det kan dock ifrågasättas om våra egna uppfattningar har färgat resultatet till viss mån. I analysen har val gjorts kring vad som ses som centralt i informanternas utlåtanden. Delar av materialet har med andra ord lämnats hädan. Vår egen uppfattning om barns delaktighet kan på ett undermedvetet sätt påverkat såväl valen som gjorts som tolkningarna av informanternas ord.

I en kvalitativ studie som denna kan det vara svårt att sätta fingret på vad som är det korrekta. Vad barns delaktighet innebär i praktiken kan få olika svar från olika forskare eller olika pedagoger som finns ute i verksamheterna. Denna studies resultat är helt korrekt såtillvida att de deltagande informanternas uppfattningar av barns delaktighet redogörs för. Ändock behöver resultatet inte stämma helt överens med tidigare forskning, då fenomenografins forskningsansats innebär att denna studie endast presenterar åtta olika sidor av fenomenet delaktighet.

## **6. Diskussion**

### **6.1. Delaktighetens tre grundstenar**

Resultatet i studien lyfter uppfattningar av begreppet delaktighet ur tre perspektiv; som deltagande, medbestämmande och att bli lyssnad på. Tillsammans utgör de en liknande bild som den Molin (2004) lyfter i sin definition där delaktighet kopplas till att ta del, bli accepterad, inkluderad och engagerad. Pedagogerna uppfattar att barnen blir delaktiga genom att delta i själva görandet i samlingen, såväl fysiskt som mentalt. Delaktighet som deltagande är något Emilson och Johansson (2013) ställer sig kritiska till och menar att ett barn inte ges delaktighet enbart på grund av att hen exempelvis sjunger med i sångsamlingen, det vill säga följer instruktioner. Att inte bara delta kroppsligt utan även mentalt i samlingen innebär med andra ord en fördjupande dimension på delaktighet som deltagande. Genom att betona att barnen ska delta i såväl tanke som handling för att det ska kunna kopplas till delaktighet ställs genast högre krav på pedagogen att närma sig barnets perspektiv.

Det andra perspektivet på delaktighet vi finner i resultatet är att det uppfattas handla om medbestämmande; att få påverka och göra val. Arnér (2006) skiljer på delaktighet och inflytande men för pedagogerna rör de sig tätt tillsammans, där inflytande är en väsentlig

del av begreppet delaktighet. Inflytandet lyfts främst i form av att påverka innehållet och görandet i samlingen, vilket kan ske både direkt och indirekt.

Den indirekta delaktigheten i planeringen av samlingen eller den direkta delaktigheten under samlingen grundar sig till stor del i ett medbestämmande kring görandet. Detta medbestämmande uppfattas dels vara en typ av delaktighet i sig självt samtidigt som det också leder till delaktighet under samlingen. Delaktigheten under samlingen uttrycks i resultatet som att pedagogen lyckas *fånga barnen*. När pedagogen har fångat barnen innebär det att de faktiskt vill delta i samlingen. Viljan att delta uppstår först då innehållet och/eller metoden i samlingen framstår som genuint intressant för barnet. För att pedagogen ska kunna uppfylla detta krävs med andra ord att hen har lyssnat in barnen och var de befinner sig i tankar, funderingar och intressen. Sällan, eller snarare aldrig, har alla barn i en barngrupp samma intresse. Att planera samlingen utefter barnens intresse innebär med andra ord alltid ett val. Vilket eller vilka barns intresse väljer pedagogen att lyfta den här gången, och vilket eller vilka barn får stå åt sidan? Att lösa detta val med hjälp av ett majoritetsbeslut, det vill säga en omröstning, skulle vara att ta en falsk genväg till delaktighet. Läroplanen fastslår att förskolan ska vara en demokratisk verksamhet, men att enbart tolka det som "majoriteten bestämmer" skulle innebära att det alltid är någon eller några som inte får sin önskan uppfylld eller åsikt tillvaragen. Pedagoger i förskolan bör fråga sig vad målet med demokrati i förskolan är, och konkretisera begreppet utifrån detta.

Det tredje och sista perspektivet på delaktighet är att det uppfattas handla om att bli lyssnad på. Detta kopplar vi till Emilsons (2008) tre aspekter om pedagogens roll i barns upplevelse av delaktighet, vilka också hör samman med Johannesen och Sandviks (2009) tes om att barns delaktighet beror på pedagogens förmåga att släppa taget. Lärarkontrollen måste minska för att barnens delaktighet ska kunna öka. Att våga gå ut på okänt vatten tillsammans med barnen är med andra ord en central del i att skapa delaktighet. På så sätt tar pedagogen på sig en medforskande roll (Åberg & Lenz Taguchi, 2005) där barn och pedagog lär tillsammans i jämlika roller. Den medforskande pedagogen har fortfarande ansvar för att leda barnen mot målet, men släpper in dem i processen. Pedagogen är fortfarande ledare men på ett annat sätt än i en traditionell samling byggd på förmedlingspedagogik.

De tre perspektiven på delaktighet som lyfts i resultatet är avhängiga varandra. Skulle delaktighet enbart uppfattas som deltagande, enbart som medbestämmande eller enbart som att bli lyssnad på skulle också begreppet tappa sin kraft. Det finns med andra ord inget syfte i att gradera eller rangordna perspektiven just på grund av att de får sitt värde i samklang med varandra. Är man som pedagog medveten om dessa tre aspekter blir begreppet mer greppbart och chansen uppstår att analysera verksamhetens möjligheter till delaktighet utifrån något konkret.

## **6.2. Bredda samlingen – bredda möjligheterna**

En variation, ur både miljö- och aktivitetssynpunkt, lyfts i resultatet som ett sätt att bredda samlingspektrumet och ge fler barn chans till delaktighet. Genom att arbeta på ett varierat sätt erkänns barnens olika behov och personligheter, och de ges därmed chansen att delta på olika sätt. Barnen ses då, utifrån Johannesen och Sandviks (2009) kompetensdiskurs, som kapabla och fria i sin egen, unika utveckling. Varje barn ska ges chansen att lyckas och då krävs att villkoren för en lyckad samling breddas.

Resultatet påvisar att för att öka barns möjligheter till delaktighet i samlingen krävs av pedagogen att hen anpassar situation, rekvisita och innehåll efter såväl gruppen som individerna däri. Här lyfter pedagogerna liknande verktyg som Heister Trygg (2008) förespråkar, det vill säga olika typer av bildstöd. Det kan påpekas att såväl Heister Trygg som Simpson och Oh (2013) riktar sig mot grupper med barn som är funktionshindrade eller i behov av särskilt stöd, medan pedagogerna i studien talar om bildstöd som något allmänt för alla barn att ta del av. GAKK, Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation, syftar till att vara ett stöd i kommunikationen, ofta i fall där det verbala språket inte finns med. Dessutom kan GAKK hjälpa genom att konkretisera och därmed förtydliga ett budskap. Pedagogerna i studien menar att bilder i samlingen gör just detta och tack vare att barnen lättare förstår vad samlingen handlar om kan de också bli mer delaktiga. Bilder, eller andra typer av kompletterande verktyg, möjliggör för att en bredare grupp nås genom att barnens olikheter bemöts.

Samlingen är i sin natur ett tillfälle som ställer relativt höga krav på barnens förmågor och färdigheter. På grund av att det innefattar en större grupp barn kan individanpassningen bli svårare att uppnå. I resultatet lyfts pedagogens villighet att släppa på rutiner eller regler i samlingen som något som påverkar barnens delaktighet. De synsätt

på barn Bae (2009) lyfter blir här centrala. Ser vi barnen som irrationella blir det svårt att släppa på dessa regler och lita på att barnen kan hantera situationen. Ser vi däremot barnen som medmänniskor, med en hög tilltro till deras egen förmåga och kompetens, kan vi lossa på de snäva villkor den traditionella samlingen bjuder. Ju öppnare villkor– desto fler chanser för barnet att lyckas i samlingen och bli mer delaktig.

Ett exempel på en rutin som frångås i syfte att gynna barnens delaktighet är att sitta i en cirkel. Detta kan ställas mot Frøbels grundtanke kring samlingens form, där själva cirkeln är en viktig detalj som syftar till att skapa samhörighet och gemenskap; något som i sig kan leda till delaktighet för barnen (Rubinstein Reich, 1996). Att gå ifrån cirkelformationen skulle därmed kunna vara att gå miste om den samhörighet den bidrar till. Frågan är dock huruvida cirkeln bidrar till samhörighet och delaktighet för de barn som av någon anledning känner sig obekväma i densamma. Att sitta i cirkel är på grund av en nästan tvåhundraårig tradition ofta ett förgivettagande när det kommer till samlingen, men skulle kanske snarare vara ett kontinuerligt övervägande som anpassas efter barngruppen.

### **6.3. Från förskola till skola**

Förskolan är en del av det svenska skolsystemet varefter barnen går till förskoleklass och så småningom skolan. I läroplanen för förskolan konstateras att förskolan ska samverka med övriga skolformer och ”...utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande.” (Skolverket, 2016b, s. 13). Vår uppfattning är att förskola och skola generellt sett har olika arbetssätt och olika kulturer, där förskolan präglas mer av barns perspektiv, lek och lustfylldhet än skolan som oftast har snävare ramar. Det pågår en ständig samhällsdiskussion kring huruvida förskole- och skolpedagogiken kan närma sig varandra, och från vilket håll. Rubinstein Reich (1996) skriver om samlingen som den stund som är mest skolförberedande under en dag på förskolan. Med skolförberedande menar författaren bland annat att sitta stilla, lyssna och motta instruktioner; det vill säga färdigheter som ingår i en klassisk skolpedagogik. Med detta i åtanke blir kommunikationen mellan skolformerna betydelsefull för den kontinuitet i utbildningssystemet läroplanen lyfter.

Uppfattningen att barns delaktighet är kopplat till såväl medbestämmande som att så kallat släppa taget för med sig ett fritt arbetssätt där barnets perspektiv ges stort utrymme. I resultatet har vi sett flera exempel på detta som bland annat innebär att ramarna i samlingen löses upp gällande barnens sittplats eller liknande. Skulle förskolebarnen efter övergången till förskoleklass sedan möta snävare, klassiskt skolaktiga villkor uppstår nästintill en kulturkrock. Barnet som på förskolan kunnat vara delaktig i samlingen, på sitt sätt, kan kanske plötsligt inte vara det längre. Detta kommer att påverka inte bara barnets självkänsla utan även utveckling och lärande då samlingens innehåll går om miste. Med detta i åtanke är det oerhört viktigt för förskola och övriga skolformer att samverka och kommunicera kring arbetssätt och rutiner, så att barnet kan få fortsätta känna känslan av att lyckas.

## **7. Sammanfattande slutsats**

Resultatet visar att begreppet delaktighet är komplext och kan uppfattas utifrån flera olika perspektiv. De tre perspektiven på begreppet delaktighet (delaktighet som deltagande, medbestämmande och att bli lyssnad på) hör ihop och skapar tillsammans en fullständig bild av begreppet sett utifrån denna studies resultat. Det går med andra ord inte att se delaktighet som enbart det ena eller det andra. Pedagogerna uppfattar att barns delaktighet tar sig uttryck genom pedagogens förmåga att vara lyhörd för barnet och att närma sig barnets perspektiv. Detta kan bland annat ta sig uttryck genom att barnens intresse lyfts upp i samlingen, att barnen utifrån en variation i uttrycks- och/eller tillvägagångssätt ges möjlighet att vara aktiva deltagare i samlingen eller att barnens röster blir hörda. Delaktigheten uppfattas vara antingen direkt eller indirekt och i de fall där den är indirekt handlar det till stor del om pedagogens förmåga att ta medvetna beslut som gynnar barnens delaktighet, exempelvis tidpunkt för samlingen eller regler i densamma.

Utifrån detta kan slutsatsen dras att barns delaktighet kräver medvetna pedagoger som ser och tar tillvara på alla olika chanser till att göra barnen delaktiga. Främst handlar det då om en medvetenhet kring den indirekta delaktigheten där det krävs att pedagogen så kallat läser av barnen. Den indirekta delaktigheten ställer med andra ord större krav på pedagogen och blir inte lika uppenbar som den direkta, där ett barn uttryckligen frågar efter delaktighet.

Att ge barnen delaktighet genom att släppa taget ställer även det större krav på pedagogen än att exempelvis ge direkt delaktighet genom medbestämmande. Det som benämns som att släppa taget är som tidigare nämnts ett mer abstrakt perspektiv på delaktighet (se kapitel 5.2.4). Vad som utmärker att en pedagog har släppt taget kan variera från dag till dag och inte minst från barngrupp till barngrupp, varför det är centralt att pedagoger ständigt reflekterar över sättet att leda en samling. Samlingen bör utifrån denna uppfattning av delaktighet inte följa en och samma mall, utan bör återuppträffas vid varje samlingstillfälle utifrån syfte, barngrupp, miljö och aktivitet.

### **7.1. Förslag på vidare forskning**

Frågor som väckts under detta examensarbets gång har rört barnets perspektiv på delaktighet. Vi har undersökt pedagogers uppfattningar kring hur delaktighet tar sig uttryck i samlingen och de har delat med sig av situationer då de upplever att barnen är delaktiga. Resultatet i denna studie hade därför varit intressant att ställa mot barns egna upplevelser av delaktighet.



## Referenser

Arnér, Elisabeth (2006). *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?: En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Örebro: Örebro Universitet, Pedagogiska institutionen.

Bae, Berit (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*: Vol. 17, Nr. 3, s. 391–406.

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2009). *Varför vetenskap?* 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken– för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Eide, Britt, Os, Ellen & Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). Små barns medverknin g i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*: Vol. 5, Nr. 4, s. 1-21.

Emilson, Anette (2008). *Det önskvärda barnet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Emilson, Anette & Johansson, Eva (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*: Vol. 21, Nr. 1, s. 56-69.

Halldén, Gunilla (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson bokförlag.

Heister Trygg, Boel (2008). *Tidig AKK: Stöd för stora och små*. Malmö: SÖK – Södra Regionens Kommunikationscentrum.

Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande- några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Kroksmark, Tomas (2007). Fenomenografins didaktik. *Didaktisk Tidskrift*: Vol. 17, Nr. 2-3.

Läraryrket (2016). *Kärlekens och förlåtelsens pedagog – och dödens*.  
<http://pedagogiskamagasinet.se/karlekens-och-forlatelsens-pedagog-och-dodens/>

Hämtad 2017-10-13

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Melin, Eva (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Stockholm: Stockholms Universitet.

Molin, Martin (2004). Delaktighet inom handikappområdet - en begreppsanalys. I Gustavsson, Anders (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. 61-81.

Olofsson, Britta (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Läraryrket.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige: Årg. 8, Nr. 1-2*, s. 70-84.

Rubinstein Reich, Lena (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Simpson, Lisa A. & Oh, Kevin (2013). Using Circle Time Books to Increase Participation in the Morning Circle Routine. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 45, Nr. 6, s. 30-36.

Skolverket (2016a). *Barns och elevers delaktighet och inflytande*.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/utveckla-undervisningen/sju-timmar-om/delaktighet-och-inflytande/barns-och-elevers-delaktighet-och-inflytande-1.214725> Hämtad 2017-10-13

Skolverket (2016b). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/10: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2016*.  
<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper> Hämtad 2017-05-17

Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.

Svenska Akademien (2006). *Svenska Akademiens Ordlista, SAOL 13*.  
[http://www2.svenskaakademien.se/svenska\\_spraket/svenska\\_akademiens\\_ordlista/saol\\_13\\_pa\\_natet](http://www2.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_13_pa_natet) Hämtad 2017-09-07

UNICEF (1989). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, Kristina (2011). *Pedagogers arbete med barns inflytande: en demokratididaktisk studie*. Malmö: Malmö Högskola.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

# Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Vi heter Julia Dahlbom och Ida Lundqvist Nilsson och vi läser termin sju på förskolläraryrket utbildningen, Högskolan Kristianstad. Denna termin inleds med skrivandet av examensarbete där vi valt att genomföra intervjuer om pedagogers sätt att arbeta med delaktighet. Vår förhoppning är att detta examensarbete i sin färdiga form kan bidra till ny kunskap med många goda exempel och tankar kring barns delaktighet.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Detta innebär att alla deltar frivilligt med möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst. Ljudupptagning kommer att ske under intervjuerna med hjälp av en diktafon. Den som ställer upp på att intervjuas ger också sitt medgivande till att detta sker. Vi försäkrar att ljudupptagningen och all annan insamlad data endast kommer att användas till detta examensarbete. Deltagandet i studien kommer att behandlas konfidentiellt, det vill säga att personuppgifter förvaras på ett säkert sätt och att er identitet i den slutgiltiga produkten (examensarbetet) kommer att vara fingerad.

Vi vill tacka er för er medverkan som i grunden är det som möjliggör detta examensarbete.

Med vänliga hälsningar

Julia Dahlbom ([xxx.xxx@stud.hkr.se](mailto:xxx.xxx@stud.hkr.se))

Ida Lundqvist Nilsson ([xxx.xxx@stud.hkr.se](mailto:xxx.xxx@stud.hkr.se))

Ansvarig handledare:

Caroline Karlsson ([xxx.xxx@hkr.se](mailto:xxx.xxx@hkr.se))

## Bilaga 2: Intervjuguide

### Delaktighet som begrepp:

- Vad är delaktighet för dig?
- Ge ett exempel på en situation där du tyckte att barnen var delaktiga; vad tror du bidrog till barnens delaktighet i detta fall?
- Ge ett exempel på en situation där du tyckte att barnen *inte* var delaktiga.

### Utmaningar:

- Vilka hinder/utmaningar kan du se för barns aktiva delaktighet?
- Finns det något du skulle vilja förändra i samlingssituationen för att skapa större förutsättningar för barns delaktighet? Vad som helst, t.ex. större personaltäthet, mindre barngrupp, förändrad miljö etc.

### Samlingen på er förskola:

- Hur kan en vanlig samling se ut hos er?
  - innehåll
  - gruppstorlek
  - miljö
- Hur ofta har ni samling?
- Vad är det som bestämmer när ni har samling?

### Delaktighet i samlingen:

- Vad är det som bestämmer samlingens innehåll? T.ex. barnens intresse, vuxnas intresse, behovsbaserat (vad barnen behöver öva på).
- Hur tänker du kring planering av samlingen? (Är planering viktigt? Håller du dig till planeringen?)
- Hur jobbar du med barns delaktighet innan samlingen?
- Hur tänker du kring barns delaktighet under samlingen?