



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Examensarbete

Grundnivå, 15 högskolepoäng

Förskolläraryrket

”Man får inte bara ett nej!”

En studie om pedagogers förhållningssätt angående barns delaktighet och inflytande i förskolan.

Författare

My Rätty

Emilie Strömbäck

Handledare

Emelie Nilsson

Examinator

Maria Rosberg

”Man får inte bara ett nej!”

En studie om pedagogers förhållningssätt kring barns delaktighet och inflytande i förskolan.

My Rätty & Emilie Strömbäck

Abstract

Denna studie syftar till att undersöka de konsekvenser förskollärares förhållningssätt kring barns delaktighet och inflytande kan medföra för barnen i förskoleverksamheten. Läroplanen för förskolan benämner barns delaktighet och inflytande som något som ska genomsyra verksamheten tillsammans med samhällets demokratiska värderingar (Skolverket, 2010). Då läroplanen endast utgår från strävansmål utan konkreta anvisningar för hur dessa aspekter ska integreras i verksamheten är det pedagogernas tolkning och förhållningssätt kring ämnet som styr. Detta gör att pedagogens förhållningssätt får en viktig roll i verksamheten och är således både intressant och viktig att undersöka och reflektera kring. Undersökningen utgår från en kvalitativ metod och bygger på observationer samt ett eftersamtal med pedagogerna på den aktuella avdelningen. Som teoretisk utgångspunkt använder vi oss av det sociokulturella- och relationella perspektivet, då vi granskar samspelen och relationerna mellan pedagog och barn. Resultatet visar att pedagogerna i vår studie var väl medvetna om sitt eget förhållningssätt kring barns delaktighet och inflytande, samt att de arbetade aktivt med dessa frågor. Något som framkom i analysarbetet, som vi sedan för en diskussion kring, var att delaktighet och inflytande är något som pedagogerna kan ge och som barnen kan få. Detta ledde oss in i en diskussion kring pedagogers makt och hur denna tar sig i uttryck.

Nyckelord: Delaktighet, inflytande, förhållningssätt.

Innehållsförteckning

Förord	5
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	7
1.1.1 Demokrati i förskolan	7
1.1.2 Delaktighet och inflytande	7
1.1.3 Vuxnas makt	8
1.1.4 Barnperspektiv och barnsyn	9
1.2 Syfte och frågeställning	9
2. Teori	10
2.1 Teoretisk utgångspunkt	10
2.2 Tidigare forskning	12
2.2.1 Olikheter som hinder eller möjlighet	12
2.2.2 Demokratiuppdraget i förskolan	13
2.2.3 Barns delaktighet och inflytande	14
2.2.4 Pedagogers barnsyn	15
2.2.5 Språkets betydelse	16
3. Metod	17
3.1 Kvalitativ ansats	17
3.2 Urval och genomförande	17
3.2.1 Observation som metod	18
3.2.2 Eftersamtal	19
3.3 Bearbetning och analys	20
3.4 Tillförlitlighet	20
3.5 Forskningsetiska överväganden	20

4. Resultat och analys	22
4.1 Omsorg	22
4.2 Ser barnet eller ser inte barnet	24
4.3 Demokrati och respekt	26
4.4 Lyfter positiva egenskaper	29
4.5 Styrning	29
4.6 Uppfostran	31
4.7 Problemlösning och lärande	33
4.8 Sammanfattning av observation och eftersamtal med pedagogerna	38
5. Diskussion	36
5.1 Kommunikation som verktyg	36
5.1.1 Goda förebilder	37
5.1.2 Premisser för delaktighet och inflytande	37
5.1.3 Styrning och strategier	38
5.2 Metoddiskussion	40
5.3 Fortsatt forskning	41
5.4 Sammanfattning och avslutande reflektion	41
6. Referenser	43
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47
Bilaga 3	48

Förord

Nu närmar sig vår studietid sitt slut med stora steg, detta examensarbete är den sista stora ansatsen innan vår examen. Arbetet har medfört nya upptäckter och har krävt mycket eftertanke och reflektion, vilket har utvecklat oss som blivande förskollärare.

Vi vill börja med att tacka vår handledare Emelie, som fått tankarna att klarna än mer för varje handledning, du har varit en klippa. Vi vill även tacka våra opponenter som framfört relevant kritik.

Vi vill speciellt tacka avdelningen där observationerna och eftersamtalet ägde rum, både för gästfriheten och för inspirationen vistelsen medförde.

Till sist vill vi framföra ett varmt tack till våra familjer och sambors för allt ert stöd under hela vår studietid.

My Rätty

Emilie Strömbäck

Kristianstad 2015-03-15

1. Inledning

I dagens samhälle ska barn få möjlighet att göra sin röst hörd och att deras uppfattningar och tankar ska mötas med samma respekt som vuxna samhällsmedborgares. Detta finns beskrivet i såväl konventionen om barns rättigheter (Regeringskansliet, 2006) där bland annat barns rätt till att uttrycka sin åsikt i alla frågor som rör barnet tas upp, samt i de styrdokument som styr det svenska skolväsendet från förskola till grundskolans slut (Skolverket 2010; Skolverket 2011).

Stycket 2.3 *Barns inflytande* i läroplanen för förskolan beskriver de mål kring barns inflytande förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar. Ett av strävansmålen handlar om att förskolan ska sträva efter att varje barn får delta i olika former av samarbete och beslutsfattande för att därigenom utveckla förmågan att förstå och handla efter demokratiska principer. Arbetslaget är ålagt att verka för att det enskilda barnet utvecklar både förmågan och viljan att utöva inflytande i förskolan. Varje förskollärare ska i sin tur ansvara för att alla barn får ett reellt inflytande både när det gäller det egna arbetssättet och innehåll i verksamheten (Skolverket 2010). Avsnittet handlar till stor del om att stödja barnet i dess utveckling mot att bli en medborgare i vårt demokratiska samhälle, där varje människa har både rättigheter och skyldigheter i förhållande till sig själv och sina medmänniskor. Att lära barnen att samarbeta med andra och utveckla barnets empatiska förmågor samtidigt som barnet får utveckla sin egen identitet är således både ett mål och en metod i det demokratiska arbetet i förskolan.

Både konventionen om barns rättigheter och förskolans läroplan beskriver mål och strävansmål kring barns delaktighet och inflytande, men ingenstans finns beskrivet hur dessa mål ska uppnås. Det är därför upp till förskollärare och arbetslag att tolka dessa mål och hur arbetet kring dem kan se ut. Konventionen om barns rättigheter (Regeringskansliet, 2006) tar även upp barns rätt att uttrycka sin åsikt i frågor som rör barnet som något som ska tillmätas betydelse i förhållande till barns mognad och ålder, vilket kan ses som problematiskt för de yngsta förskolebarnens rättigheter i frågan.

Vi har under våra tidigare verksamhetsförlagda utbildningsperioder fått erfara olika typer av förhållningssätt från vuxna gentemot barns delaktighet och inflytande. Ett intresse väcktes då hos oss att undersöka detta närmare. Varför skiljer det sig så och vilka konsekvenser medför pedagogens förhållningssätt kring ämnet för barnet? Med detta som grund har vi genomfört en

observationsstudie som syftar till att granska hur pedagogers förhållningssätt styr barn i förskoleverksamheten och hur detta i sin tur påverkar barnens möjlighet till att vara och utvecklas till självständiga och demokratiska individer.

1.1 Bakgrund

Under denna rubrik beskrivs vår definition av begrepp som är relevanta för undersökningen. Undersökningen har ett förskolperspektiv vilket medför att fokus hamnar på aspekter som rör barns delaktighet och inflytande i förskoleverksamheten.

1.1.1 Demokrati i förskolan

För att demokratin ska kunna fungera i förskolans verksamhet måste det byggas på att alla som verkar i denna verksamhet tar ansvar för sina handlingar och för de konsekvenser dessa handlingar kan leda till (Dewey, 1916;1999). Det krävs även att alla människor som ingår i den demokratiska gruppen inser att allas prestationer och agerande behövs för att kunna skapa en dynamisk grupp. Dewey (1916;1999) hävdar att det är i utbildningen som det demokratiska samhället grundas, här ska alla ha en röst och få möjlighet att göra sin röst hörd. Utbildningen blir plattformen för att kunna visa och få respekt av sina medmänniskor. Om barn får ansvara för något utvecklas deras möjlighet till frihet, självständighet och självbestämmande, dessa faktorer satta i ett samspel med andra individer resultera i demokrati, inflytande och delaktighet (Göhl-Muigai, 2004). Dock är pedagogens förhållningssätt och hur hen ser på barn samt dess lärande och utveckling avgörande, det är hen som ska leda och stödja barnen i dessa frågor.

1.1.2 Delaktighet och inflytande

Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver att en demokratisk förskola innebär delaktighet. De menar att det handlar om att pedagogerna lyssnar på barnen, respekterar deras tankar samt ger barnen möjlighet att lyssna på varandra. Barn måste få samarbeta med andra samt få möjlighet att ta ansvar för sina egna argument och handlingar (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Om pedagogerna låter barnen få denna möjlighet ger de även barnen möjligheten att förstå hur demokratin i verksamheten fungerar. Det krävs av pedagogerna att ha en reflekterande bild av sin egen roll, det vill säga att pedagogerna i verksamheten vågar ifrågasätta sig själva och ompröva sina handlingar utifrån barnens bästa (a.a.).

Begreppet inflytande är ett diffust och svårtolkat begrepp, men en tolkning av begreppet är att barn på ett påtagligt sätt ska kunna vara med och påverka sin situation i förskolan (Arnér, 2009). Med denna tolkning av begreppet medförs en skyldighet hos pedagogen att ta hänsyn till barnen i sin planering, men även att vara flexibel och villig att ändra sin planering utifrån barnen. Arnér argumenterar vidare kring rättigheter och skyldigheter, det vill säga då barnen har rätt till inflytande i verksamheten, då har pedagogerna skyldighet att se till att denna rättighet kan träda i kraft. Förskolans läroplan poängterar att det är barnens behov och önskningsområden som ska ligga till grund för verksamheten, både i dess planering och i dess utformning (Skolverket, 2010). Lika väl som verksamheten ska arbeta för att barnen ska få utvecklas till självständiga och beslutsfattande individer som kan värna om hela gruppen (a.a.).

1.1.3 Vuxnas makt

Johannesen och Sandvik (2009) diskuterar kring vuxnas makt gentemot barn. De menar att vuxna alltid är i maktposition i relation till barn. Vår syn och medvetenhet kring den egna makten i förhållande till barn påverkar därför barnens möjlighet till delaktighet och inflytande. Att uttrycka sig och bli hörd blir viktiga utgångspunkter för reflektioner i förskoleverksamhetens för att barn ska få den rätt och möjlighet till delaktighet och inflytande som de har rätt till (a.a.).

Vuxna i förskolan har även makt över regleringen i förskoleverksamheten och normerna kring innebörden ”får inte”: barnen får inte springa inomhus, skrika, slåss och kring ”måsten”: barnen måste städa undan innan maten, barnen måste gå ut även om de befinner sig mitt i en lek, de måste äta upp den maten de försett sig med (Arnér, 2009). Dessa normer är skapade av vuxna och allmänt förekommande och blir accepterade av så väl barn som vuxna. Detta beror bland annat på att pedagoger kan ha svårt att se det sitt eget förhållningssätt, vilket kan medföra att en fastnar i invanda regelsystem (a.a.). Pedagogernas makt syns inte bara i speciella aktiviteter utan genomsyrar hela förskolans verksamhet. Det finns regelsystem som ibland är nödvändiga för att det vardagliga arbetet i verksamheten ska fungera (Åberg & Lenz Taguchi, 2005), men var går gränsen för den vuxna regleringen? Arnér (2006) tar i sin studie upp att pedagogerna upplevde att de stora barngrupperna och tidsbristen var det som avgjorde hur strukturen i verksamheten förhöll sig.

1.1.4 Barnperspektiv och barnsyn

Inom det pedagogiska fältet, med förskolans verksamhet i sin spets förekommer en omfattande teoribildning kring barns utveckling, lärande och socialisation (Nordin-Hultman 2004). Barn- och utvecklingspsykologiska perspektiv dominerar hur förskolan betraktar och förstår barnet, vad det är, kan och bör vara. Nordin-Hultman (2004) tar upp tre olika tankemönster kring betraktelsen och förståelsen av barnet, var av det första innebär att man förstår barnet och söker förklaring på dess beteende utifrån dess sociala- och etniska bakgrund och dess kön. Det andra tankemönstret innebär att man strävar efter att förstå vad som är karakteristik för just detta barn, en strävan efter att identifiera varje barn med en homogen och sammanhängande identitet. Det tredje mönstret innebär att pedagogen är snabb med att upptäcka de situationer barnet inte klarar av, man väljer att betrakta barnet utifrån dess brister och ännu ouppfyllda behov.

Inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi ses barnet som en medkonstruktör av sin värld tillsammans med pedagogen (Dahlberg, Moss & Pence, 2014). Detta synsätt överensstämmer med Johanssons (2003) om ett rikt och kompetent barn som är en aktiv del av verksamheten. Vi har valt att tolka begreppet barnperspektiv genom Arnér (2009) som menar att barnperspektiv handlar om vuxnas perspektiv på barns liv, ett förhållningssätt som pedagogen måste välja att inta. Att inta någon annans perspektiv, i detta fall barnens, innebär att pedagogen måste göra ett aktivt val.

1.2 Syfte och frågeställning

Med denna studie vill vi ta reda på vilka eventuella konsekvenser pedagogers förhållningssätt får för barnen i förskoleverksamheten. Frågeställningarna vi utgår från är:

- Får barnen i verksamheten utrymme för inflytande och delaktighet?
- Vilken inställning har pedagogerna till barns delaktighet och inflytande?

2. Teori

Under denna rubrik kommer studiens teoretiska utgångspunkt samt tidigare forskning kring ämnet att presenteras.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Studien syftar, som tidigare nämnt, till att belysa de eventuella konsekvenser pedagogers förhållningssätt får för barnen i förskoleverksamheten. Vår analys och diskussion kommer därför motiveras utifrån sociokulturellt perspektiv samt utifrån relationellt perspektiv. Dessa perspektiv ses som relevanta för studien då båda inriktar sig på sociala samspel och hur dessa samspel påverkar individen.

Inom det sociokulturella perspektivet ses det sociala sammanhang individen befinner sig i som centralt. Hur individen lär, känner och beter sig kan härledas till den kultur, grupp och sociala påverkan personen samspelar med och utsätts för (Säljö, 2010). Lärande beskrivs som ett kontextuellt fenomen där barnet är aktivt. Barnet lär genom att ta andras perspektiv samt transformera andras lärdomar och erfarenheter till egen kunskap (a.a.). För att göra detta krävs kommunikation och språkanvändning, vilket ses som en central länk mellan barnet och omgivningen. Perspektivet fokuserar även på de artefakter individen och samhället använder sig av för att kommunicera, agera och förstå omvärlden (Säljö, 2005). Den samverkan som sker mellan människor och artefakter benämns, inom det sociokulturella perspektivet, som mediering.

Relationellt perspektiv innebär ett synsätt där fokus ligger på mötet mellan människor samt vad som sker i dessa möten (Aspelin, 2013). För oss är det den pedagogiska relationen mellan pedagog och barn som är väsentlig att observera och reflektera kring, även om själva perspektivet även kan innefatta andra relationer. För att dessa möten ska utgå med gott resultat krävs det en stabil lärar-elevrelation som grundar sig i respekt och förtroende (Aspelin, 2015). Lärarens roll är att vara aktivt engagerad och omhändertagande gentemot eleverna, att deras relation bygger på förtroende samt att de är individbaserade.

Relationellt perspektiv innehåller två nivåer i undervisning, relationell pedagogik, där första nivån är aktiviteter som ”strukturerar undervisningens sociala liv” (Aspelin 2013, s.13). Denna typ av undervisning tillämpas dagligen av så gott som alla lärare då de bygger upp ordningen i undervisningen. Andra nivån handlar i sin tur om att göra avbrott i de vardagliga strukturerna och ägna sig åt oplanerade, genuina och personliga möten med eleven. Detta kan

betyda att man som lärare går ifrån sin ordinarie planering och möter eleven på dennes personliga plan. Denna nivå kan jämföras med det som det sociokulturella perspektivet kallar The Zone of Proximal Development (ZPD), på svenska översatt den närmaste utvecklingszonen (Jakobsson, 2012). ZPD fokuserar på möten mellan individer där samarbete och integration sker. Kärnan i begreppet är att en mer erfaren individ ska leda en mindre erfaren till ett lärande och en utveckling genom att hitta en lagom utmanande uppgift. Dock ska det påpekas att båda parter drar nytta av sådant samarbete, inte enbart den mindre erfarna. Den mer erfarna får utvecklas i sitt sätt att förklara, argumentera och tänka annorlunda kring sina tidigare erfarenheter.

De båda ovan nämnda nivåerna i relationellt perspektiv är intressanta att observera då både vuxnas reglering i verksamheten, genomförandet av planerade aktiviteter samt förmågan att möta barnet påverkar barnets möjlighet till delaktighet och inflytande.

Relationen mellan pedagog och barn är en grundförutsättning för barnets utveckling (Aspelin, 2015). Ett sätt att betrakta barn- och vuxenrelationen i förhållande till barns prestationer är att se relationen som en central faktor till utvecklingen. Relationell pedagogik betraktar inte relationen på detta sätt utan som en grundförutsättning för barns utveckling eftersom handling alltid sker i relationer på ett eller annat sätt. Lärarens huvuduppgift är inte att skapa och vårda relationer till sina elever, utan dennes huvuduppgift är att stödja och leda barnen i de samspel som kan leda till utveckling och lärande (Aspelin, 2015).

Det relationella perspektivet står i kontrast till, eller vid sidan om, det lärarcentrerade och det elevcentrerade utbildningstänket och försöker komma ifrån synen där pedagog och barn ses som subjekt och objekt (Aspelin, 2013). Detta sätt att förhålla sig tar även fäste i det sociokulturella, där alla parter i ZPD ses som lärande och utvecklande individer, såväl pedagog som barn (Jakobsson, 2012). Det är mänskliga möten och fenomen som kommunikation och interaktion som är relevanta att undersöka. Kopplat till vår studie betyder detta att vi kommer titta närmre på de pedagogiska relationer, processer och/eller kontexter som framkommit under observationstillfällena för att senare diskutera dessa aspekters konsekvenser för det enskilda barnet. Vi kommer även att granska hur användandet av artefakter styrs av pedagogerna.

Samspel och relation är två återkommande aspekter inom de båda perspektiven. Med ovan nämnda teoretiska utgångspunkt som bakgrund menar vi att relation är något individbaserat som kräver engagemang hos de inblandade medan samspel kan ses som något som kan vara

opersonligt och flyktigt. En relation kännetecknas av ett ömsesidigt utbyte mellan de involverade, exempelvis då barnet behöver pedagogen för att utvecklas och pedagogen behöver barnet för att kunna praktisera sina kunskaper. En relation är något som byggs upp och utvecklas med tiden, framförallt genom samspel.

Aspelin (2013; 2015) diskuterar relationell pedagogik ur ett skolperspektiv, vi kommer diskutera båda perspektiven ur ett förskolperspektiv där lärare byts ut mot pedagog och elev byts ut mot barn.

2.2 Tidigare forskning

I detta stycke presenteras ett urval av tidigare forskning som vi anser är relevant för studien. Nyckelord i sökningen av artiklar och avhandlingar har varit *Barns delaktighet*, *Barns inflytande* och *Demokrati* i förskolan. Databaserna vi använt oss av i sökningarna har främst varit Nordisk Barnehageforskning och Google.

2.2.1 Olikheter som hinder eller möjlighet

Dahlberg (2003) diskuterar hur vi möter och bemöter människor i förskolan, om förskolans institution är en plats där man möter olikheter som ett hinder och inte som en möjlighet. Dahlberg tar stöd i Reggio Emilias pedagogiska filosofi med deras utgångspunkt i det rika och kompetenta barnet som de möter genom lyssnandets pedagogik. En pedagogik som innebär ett aktivt lyssnande som ska öppna upp för olikheter, och som ska välkomna olikheter. Vi liknar denna pedagogik med det relationella då de både förespråkar samspel mellan barn och pedagog (Aspelin, 2013; 2015). Reggio Emilia vill betona olikhet som en positiv effekt av samhället. Inom den svenska pedagogiken idag talas det mycket om olikhet, mångfald och etik men samtidigt verkar mer eller mindre dolda kriterier för likformighet och normalisering. Exempel på detta är att diagnostisering blir allt mer vanligt förekommande i vårt samhälle. Frågan är om denna etiska vändning som ska företräda olikheten, mångfalden och den demokratiska människan trots allt är på väg att bli något som behärskar den mänskliga mångfalden genom normalisering. Förskolan blir en plats för etiska praktiker, med syfte att inte gör den Andre till den samme (Dahlberg, 2003). Om vi ska kunna möta det Dahlberg (2003) tillskriver *Annanheten* måste vi kunna skapa relationer till den andre, en relation som bygger på att vi välkomnar den Andre utifrån dennes position och erfarenheter. Vi kan inte påtvinga vår egen förståelse och position, normaliseringstrenden måste brytas.

Förskolan influeras även mer och mer av skolan med målinriktade strategier för att barnen ska utvecklas och lära sig så mycket som möjligt (Emilson, 2007). En möjlig konsekvens av detta blir att barnens egna livsvärldar och perspektiv får mindre plats i verksamheten. Utmaningen är att kombinera en starkt målinriktad verksamhet som tar sin grund utifrån barnens livsvärldar och deras erfarenheter. Pedagogens roll blir att locka barnen till lärande genom att använda deras eget perspektiv. Tyvärr finns det en stark tradition av att målinriktad verksamhet innebär ett dominant förhållningssätt från pedagogen. För att motarbeta detta dominanta förhållningssätt blir pedagogens ansvar att arbeta mot rollerna som subjekt och objekt i mötet med barnen (Aspelin, 2013). Som ett exempel på detta uppfattas ofta fenomenet ”trots” hos barnet som ett problem som ska botas eller åtgärdas inom förskolan och hemmet (Qvarsell, 2011). Att betrakta barnets sätt att uttrycka sin egen vilja och åsikt på som ett problem måste dock ses som ett nederlag för demokratin i barnets värld, men även som ett nederlag i relationen mellan pedagog och barn.

Emilsons studie (2007) visar kontrasten till detta dominanta förhållningssätt. I en av de situationer hon väljer att presentera i sitt resultat agerar pedagogen helt utifrån barnens viljor. Alla barn vill ha sagosamling, pedagogen möter barnen i deras önskan och utan att säga något mer samlas alla barn i en samling för att lyssna på pedagogen som läser en saga för dem. Pedagogen lägger inte fokus vid att vissa barn sitter och ligger ner eller att de har med sig leksaker in i samling. Denna situation är den mest samspelta samlingen som presenteras. I de situationer där pedagogen däremot har agerat med mycket tillrättavisningar angående hur barnen sitter eller agerar under samlingen har samspelet mellan barn och pedagog upphört eller rent av inte existerat.

2.2.2 Demokratiuppdraget i förskolan

Demokrati och inflytande innebär mer än att bara få vara med och bestämma (Arner, 2006;2009). Att låta barnen vara med och bestämma i för många frågor kan till och med vara motsatsen till inflytande då pedagogen, genom att låta barnet välja själv, lägger över ett ansvar på barnet som denne inte bitt om (Ribaeus, 2014). Det handlar snarare om att låta barnen utveckla redskap att uttrycka sig genom och med samt att vuxna och barn möter varandra med respekt och förståelse. Pedagogens roll handlar om att denne ska bjuda in barnen till en mångfald av möjligheter, och att den vuxnes agerande handlar om att vara ett exempel på hur man kan uttrycka sig och visa andra människor respekt (Qvaresell, 2011). Barn är delaktiga och har inflytande när de känner sig sedda, hörda och när deras perspektiv

blir bemötta och respekterade (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Barnen måste betraktas som lika fullvärdiga samtalspartners som vuxna av pedagogerna i förskolan (Arné, 2006). Förutsättningarna för ett bra och givande samspel kräver att pedagogen är intresserad, lyhörd och villig att betrakta barnet utifrån dess perspektiv med respekt.

2.2.3 Barns delaktighet och inflytande

Det förekommer en tendens att barns delaktighet i verksamheten endast fokuserar vid individen och dennes rätt att göra individuella val (Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2011). Verksamheten har som uppdrag att främja demokratin och barns delaktighet. Genom att använda sig av Reggio Emilias pedagogiska idé kring att använda ett projekt för att främja samtalet och demokratin i verksamheten blir projektet *görandet* som samtalet centreras kring. Genom detta sätt att arbeta når man gruppen och fokus ligger på att uppfostra barn till aktiva deltagare i olika gruppgemenskaper, och där igenom få dem att bli en del av det sociala och demokratiska samhälle som förskolan ska representera. Utan denna fokusering på demokrati i gruppgemenskap minskas barnens inflytande kring innehållet och verksamhetens utformning av förskolan. Dock finns kontraster i sättet förskollärare ser på och diskuterar kring barns inflytande. Å ena sidan ska barnen kunna samarbeta, agera med och lyssna på andra (Ribaeus, 2014). Å andra sidan ska barnen kunna fatta självständiga beslut och känna att de inte behöver göra saker bara för att andra vill. Inflytande ses av vissa pedagoger som något barnen kan ha, få och ges. Ibland tillkommer vissa villkor barnen måste uppfylla, som att lyssna på varandra, för att de ska kunna ha inflytande (a.a).

För att ge barnen utrymme till att vara delaktiga krävs det av pedagogerna att skapa rum för barnen, och att de vågar ge utrymme att möta deras handlingar. Det krävs att pedagogen är närvarande i nuet med barnen och lyssnar vart barnen leder projektet. Pedagogerna måste våga lyssna och acceptera barnens rytm och initiativ (Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2011). Enligt Ribaeus (2014) observationsstudie visar det sig dock att en del pedagoger styr planerade aktiviteter strikt och lämnar lite eller inget utrymme för barns inflytande. Pedagogerna har då själva varit medvetna om att deras eget förhållningssätt är det största hindret för barns inflytande men har ändå haft svårt att ändra sitt sätt på grund av faktorer som rädsla, fördomar och svårigheter att anpassa sig till förändringar (a.a.). En starkt kontrollerad och styrd situation i förskolans verksamhet är samlingsstunden. I sin studie frågar sig dock Emilson (2007) om dessa starkt styrda situationer nödvändigtvis måste innebära att barnen inte har möjlighet till inflytande. Resultatet av studien visar att det inte behöver vara så. När

pedagogen vågar släppa på kontrollen över vad och hur något ska genomföras och istället fokuserar på att släppa in barnens perspektiv i samlingen ökar deras inflytande. När pedagogen är lyhörd, lekfull och villig att närma sig barnens livsvärld ökar samspelet i samlingen och barnens inflytande kommer naturligt. En av slutsatserna av studien är att pedagogens kontroll över vad och hur samlingen ska genomföras måste vara svag för att öka barnens inflytande (Emilson, 2007). Det finns dock en dold vuxenstyrning som skulle kunna misstas för inflytande, då pedagogen styr barnet till att tillslut styra sig själv (Tullgren, 2003). Barnet ges ansvar att själv reglera sina handlingar enligt de förväntningar som existerar inom förskolan. När barnet felar i sina handlingar ser pedagogen det som sitt ansvar att uppmana barnet att kontrollera sig själv och korrigera felaktigheten (a.a).

2.2.4 Pedagogers barnsyn

Barns delaktighet är även beroende av vuxnas förmåga att ta barns perspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003). För att kunna närma sig ett barns perspektiv krävs det att vuxna ser på barn som en grupp med egen kultur och egna förståelser. Som vuxen måste man då ta barnens agerande på allvar och utgå från ett förhållningssätt där barnens inflytande blir verkligt och syns konkret i verksamheten. Riktigt inflytande och delaktighet är alltså mer än att vuxna lyssnar, tolkar och för fram barnens röster. Den egna barnsynen påverkar då hur pedagogen bemöter barnen i verksamheten (Gars, 2002). Det påverkar även hur vuxna brukar sin makt och styrning i verksamheten, i sin studie diskuterar Tullgren (2003) detta i förhållande till barns lek. Resultatet av hennes studie visar att det förekommer olika sorters vuxenstyrning som syftar till att styra barnen bort från oönskat beteende och lekinnehåll till ett accepterat beteende och lekinnehåll. De oönskade aspekterna kan vara allt från våldsamma lekar till en för hög ljudnivå. Resultatet visar vidare att pedagoger använder sig av leken för att träna barnen i att kommunicera samt att ge uttryck för sina känslor. Genom pedagogernas styrning tränas även förmågan att visa intresse och förståelse för andras känslouttryck. Tullgren (2003) menar därför att leken och kommunikationen används som medel för att lära unga människor samhällets normer.

Johansson (2003) har kategoriserat hur pedagoger ser på barn i tre olika teman. I det första *Barn är medmänniskor* betraktar pedagogen barnet som en person med behov, önsknings, en egen vilja samt en unik erfarenhet och utveckling. Pedagogen vill möta barnet utifrån dess villkor och försöker sätta sig in i barnets egen värld, det är barnet som styr eller dess vilja som leder pedagogen. I detta tema är barnet det centrala och det allt kretsar kring. Pedagogens roll

handlar om att möta och förstå barnet, att välja att inta barnets perspektiv och respektera barnet utifrån dess unika premisser (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Dock måste en medvetenhet finnas hos pedagogen om att man är två i samspelet, och att man som pedagog inte har ensamt ansvar över detta samspel (Arnér, 2006). När man nått denna insikt kan barnen verkligen få den plats i samspelet som de bör ha. Det andra temat är *Vuxna vet bäst*, där pedagogen agerar utifrån sitt eget perspektiv. Pedagogen behöver inte vara omedveten om barnets perspektiv eller dess vilja, men pedagogens sätt att se på saker och ting är det som är avgörande och det rätta. Det som påverkar detta tema är pedagogens människosyn och ovilja att våga släppa sin vuxenmakt (Gars, 2002). Pedagogernas makt visar sig bland annat genom styrning och tar sig i uttryck genom övervakning, inne-och uteslutningar samt genom att skapa kunskaper kring barnet (Tullgren, 2003). Övervakningen sker både öppet och dolt, vetskapen om att en skulle kunna vara övervakad skapar därför en styrning hos barnet både medvetet och omedvetet mot ett accepterat beteende. Inne-och uteslutningar fungerar som en styrning mot normalisering. Pedagogernas normaliserande tekniker syftar till att korrigera och homogenisera barngruppen i riktning mot samhällets gällande normer. Korrigeringen kan ske genom tillsägelser och hot om uteslutning eller genom beröm och positiv uppmärksamhet. Genom att skapa kunskap kring barnet kan pedagogen med tiden lära sig hur hen ska hantera och styra barnet på ett så smidigt sätt som möjligt (a.a.). Det sista av Johanssons (2003) tema är *Barns intentioner är irrationella* och här vill pedagogen inte närma sig barnets perspektiv utan det som dominerar är pedagogens perspektiv helt och hållet. Pedagogen har ingen intention att ta till sig barnets önsknings eller viljor, de ses som oviktiga.

2.2.5 Språkets betydelse

Även språket är en viktig aspekt för barns delaktighet och inflytande i verksamheten. Språk och identitet hör samman då språket är en av de viktigaste faktorerna för identitetsskapandet. Med språk menas dock inte bara det verbala språket utan även kroppsspråk, tecken, signaler och tystnad då det ickeverbala, tysta språket kan ha många betydelser (Kukkonen, 2003). Vi kan bland annat förmedla hot, samförstånd och nonchalans genom tystnad. Genom språket möts våra yttre och inre verkligheter och det är i och genom språket vi lär oss självförståelse. En stark språklig identitet kan även göra att man blir öppen för Det Andra, något som Kukkonen (2003) beskriver som det som inte är jag eller mitt. Endast med vårt språk, då vi behärskar gemensamma koder och signaler kan vi få en känsla av gemenskap.

3. Metod

I detta stycke kommer de metoder som använts i undersökningen att presenteras och motiveras.

3.1 Kvalitativ ansats

Vi har utgått från en kvalitativ ansats där insamlandet av empiri skett genom observation och eftersamtal med berörda pedagoger. En kvalitativ metod gör att problemet med att få fram valid information blir mindre än vid kvantitativa metoder då forskaren får en större närhet till det som ska studeras (Holme & Krohn Solvang, 1997). Just närheten till det som ska studeras är en av anledningarna till valet av ansats då vi intresserar oss av bakomliggande strukturer samt söker fördjupad förståelse för forskningsområdet snarare än att konstatera hur verkligheten ser ut, som vid kvantitativa undersökningar. Denna studie bygger på ett antal observationer. För att öka förståelsen för det som observerade valde vi att genomföra det vi kallat eftersamtal med pedagogerna på avdelningen. Motivationen till dessa eftersamtal var att få en djupare förståelse kring pedagogernas egna tankar och åsikter kring forskningsområdet. Genom att lyfta in pedagogerna stärks resultatet då det inte enbart är vi som forskare som tolkar och analyser utifrån oss själva.

3.2 Urval och genomförande

En förskoleavdelning med tillhörande arbetslag ingick i studien. Avdelningen tillhör en medelstor förskola i Skåne utan någon specifik profil. Valet av förskola gjordes på grund av ett för studien orelaterat besök på förskolan under ett vikariat då vi lade märke till pedagogernas arbete med delaktighet och inflytande, vilket lockade oss till att studera deras förhållningssätt. Om den aktuella förskolan hade nekat oss att genomföra studien i deras verksamhet hade vi valt en annan förskola slumpmässigt.

Vi samlade in empiri på förskolan under fyra halvdagar, tre förmiddagar genom observation och en morgon genom eftersamtal. Under observationerna satt vi i hörnet av det rum där barn och pedagog för tillfället vistades, de tillfällen då barn samspelade utan pedagog var inte relevanta för studien att observera. Under eftersamtalet satt vi tillsammans med pedagogerna runt ett bord, under samtalet ställde vi frågor till pedagogerna samtidigt som vi förde korta anteckningar. Under observationerna användes papper och penna för att föra fältanteckningar och under eftersamtalet användes mobiltelefon för att spela in samtalet samt papper och penna för att föra kortare anteckningar.

3.2.1 Observation som metod

Observation är ett av två grundläggande sätt att samla in data och innebär att vi som forskare finns på plats i situationer som är relevanta för studien. Vi har samlat in data genom våra sinnesintryck, genom att se och lyssna samtidigt som vi antecknat. (Johannessen & Tufte, 2003). I denna studie fokuserar observationerna på samspelet mellan pedagog och barn. Det finns flera olika sorters observationer som passar vid olika tillfällen. Vi har valt att använda oss av öppen observation där deltagarna vet om och har accepterat att de blir observerade. Vi har även valt att delta passivt i de situationer vi avser att observera för att på så vis påverka samspelet mellan pedagog och barn så lite som möjligt. En öppen observation ger oss som forskare stor frihet då vi inte är en i gruppen utan förväntas agera som observatörer, att gå omkring fritt och studera hur saker och ting fungerar i gruppen blir på så sätt inget avvikande beteende för deltagarna (Holme & Krohn Solvang, 1997). Observation kan i många fall ge information som inte går att få fram genom tekniker som intervju och frågeformulär (Johannessen & Tufte, 2003). Observationer ”förlitar sig inte på vad människor säger att de gör, eller vad de säger att de tänker” (Denscombe 2009, s.271). Metoden bygger på att fånga det som faktiskt sker och det är detta vi är ute efter.

Vår första tanke var att använda oss av ett strukturerat observationsschema för att säkerställa att vi observerade det vi avsåg att observera. Innan själva observationsarbetet drog igång insåg vi dock att risken med ett färdigt observationsschema kunde vara att vi låstes vid schemat och missade aspekter som faller utanför ramarna för schemat. Vi bestämde oss då istället för ett friare sätt att anteckna våra observationer, då vi av olika anledningar inte ville använda filmkamera, nämligen fältanteckningar. Valet att inte använda filmkamera som verktyg i våra observationer grundar sig dels ur en etisk karaktär. Vi befarade att barn och dess vårdnadshavare samt pedagogerna skulle känna sig utsatta och otrygga i situationen av att bli filmade. Valet grundar sig även ur en praktisk karaktär, vi ansåg att det skulle bli svårt att följa med i de samspel som sker i verksamheten på ett smidigt sätt med filmkameran. Att använda sig av fältanteckningar ansåg vi som ett smidigare och mer tillgängligt val för denna observationsstudie. Fältanteckningar är ett verktyg som hjälpte oss att komma ihåg och tänka kring det vi observerat (Holme & Krohn Solvang, 1997). Vid sidan av anteckningarna från observationerna antecknades även våra egna reflektioner, som hjälp till det kommande analysarbetet.

Att anteckna allt som händer under en dag är dock omöjligt, och om det vore möjligt är det irrelevant då vissa aspekter är oväsentliga för vår studie. Vi valde därför att inrikta oss på samspelet mellan pedagog-barn och vi delade upp dessa samspel i situationer då barn tog kontakt med pedagog och situationer då pedagog tog kontakt med barn. Vi delade även upp observationerna under olika situationer under dagarna: två måltidsituationer, tre fruktstunder, två planerade aktiviteter och tre situationer med fri lek. Dessa situationer valdes för att få med forskningsområdet under fler olika delar av verksamheten. Vi valde dock att inte genomföra några observationer utomhus, då avdelningen delade gård med flera andra avdelningar. Som forskare är det viktigt att anteckna även sådant en inte förstår. Detta medför att vi, i det fortsatta arbetet, kan försöka reda ut oklarheter.

3.2.2 Eftersamtalet

Först var tanken att basera vår studie på enbart observationer, men eftersom vi vill ta reda på om och hur pedagogers förhållningssätt påverkar barns möjligheter till delaktighet och inflytande kände vi att vi även behövde höra pedagogernas tankar kring dessa aspekter för att kunna se en helhet. Frågorna eftersamtalet baserades på var främst öppna frågor kring pedagogernas tolkning och inställning till barns delaktighet och inflytande i förskoleverksamheten. Under samtalet var alla tre pedagoger närvarande och diskuterade frågorna fram och tillbaks mellan sig. Eftersamtalet kan liknas vid en semistrukturerad intervju samt vid en gruppintervju (Denscombe, 2009). Som vid en semistrukturerad intervju hade vi färdiga ämnen och frågor vi ville ställa till pedagogerna, samt att vi gick in med en flexibilitet kring i vilken följd frågorna skulle ställas. Avsikten med eftersamtalet var att låta pedagogerna få utrymme att utveckla sina idéer och tankar kring våra frågor. Att genomföra intervjun i grupp medförde att pedagogerna kunde ta del av varandras tankar och idéer, på så sätt kunde de ha synpunkter på varandras svar (a.a).

Eftersamtalet spelades in då vi ansåg att enbart anteckningar var för svårt att använda i denna situation. Anteckningar hade kunnat störa samtalet samtidigt som det är svårt att hinna anteckna allt som sägs. Ljudinspelning ger en nästan fullständig dokumentation av det som sägs under samtalet. Det som inte sägs, den icke-verbala kommunikationen missas dock, vilket gör att kompletterande anteckningar kan vara bra för att fånga kontextuella faktorer, så som minspel och stämningen i rummet (Denscombe, 2009). I detta fall uppkom dock inga kontextuella faktorer som var av betydelse för studien.

3.3 Bearbetning och analys

Eftersom fältanteckningarna bestod av korta, handskrivna anteckningar var första steget att renskriva anteckningarna på datorn efter avslutad observation, som ett sätt för oss att förbereda empirin (Denscombe, 2009). När alla anteckningar renskrivits gick vi igenom empirin ett flertal gånger för att bli förtrogna med materialet. Redan under observationerna såg vi vissa samband och i bearbetningen kunde vi koda materialet för att sedan kategorisera koderna (a.a.). Tillslut, efter att ha identifierat teman och utvecklat slutsatser, återstod sju kategorier som presenteras i resultatkapitlet. Samma process skedde med empirin kring eftersamtalet efter att det transkriberats och även detta presenteras i resultatkapitlet. Kategorierna tillsammans med exempel från fältanteckningarna analyserades sedan utifrån de teoretiska perspektiv som presenterades i bakgrundskapitlet, samt egna reflektioner.

3.4 Tillförlitlighet

I en kvalitativ undersökning kan det vara svårt att säkerställa en hög tillförlitlighet. Vi är medvetna om att våra tidigare erfarenheter färgar tolkningarna av det vi observerar. Minnet är selektivt och det finns ett mönster i minnets sätt att glömma och komma ihåg vissa saker. Även vår perception är selektiv vilket påverkar vilken sorts information som sparas och vilken som sorteras bort. Detta är viktiga aspekter att känna till i observationsarbetet och detta förklarar varför två människor uppfattar samma situation olika efteråt (Denscombe, 2009). Vi båda har därför medverkat vid alla de observerade situationerna för att observationsmaterialet ska bli mer tillförlitligt då det finns mer än en tolkning av situationerna. För att öka tillförlitligheten i materialet ytterligare har ett eftersamtal med pedagogerna ägt rum där de får ge sin tolkning av sitt förhållningssätt.

3.5 Forskningsetiska överväganden

Som all forskning vilar vår studie på de fyra forskningsetiska huvudkraven (Vetenskapsrådet, 2010).

Pedagogerna på avdelningen kontaktades ungefär en vecka innan första observationstillfället då de tillfrågades om de ville delta i studien. Pedagogerna fick muntlig information kring vad studien syftar till att undersöka samt att deltagandet var frivilligt. Då pedagogerna tackat ja besöktes förskolan för att dela ut medgivandeblanketter till både pedagoger och föräldrarna till barnen på avdelningen där de fick neka eller godkänna att deras barn observerades. Även ett informationsblad kring vår undersökning sattes upp på avdelningen för att tydliggöra vilka

vi är, varför vi var där och vad vi skulle observera. Deltagarna fick alltså först information kring studien för att sedan kunna överväga om de ville ge samtycke till medverkan i studien eller inte, vilket uppfyller både informationskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2010).

Under observationerna antecknades ingen personlig information kring deltagarna, varken utseende- eller personlighetsdrag som skulle kunna identifiera deltagarna. Informationen som samlades in är sådan som inte kan användas mot deltagarna på ett negativt sätt, då exempelvis informationen kring pedagogerna endast rör en avgränsad del av deras yrkesroll. Inga anteckningar fördes kring de barn vars föräldrar inte givit medgivande till observation. Barnen på avdelningen var mellan 3-5 år och benämns främst som Barnet i empirin eftersom både kön, ålder och barnet som person är irrelevant för just denna undersökning. De tre pedagogerna på avdelningen benämns som Pedagog 1,2 och 3 i empirin, då viss information kring pedagogerna är relevant för studien vilket medför att en ska kunna skilja på dem i resultatet. Skillnaden mellan pedagogerna var främst att pedagog 1 var nyexaminerad och hade därför mindre erfarenhet än pedagog 2 och 3 som arbetat längre inom verksamheten. Deltagarna är således anonyma och informationen kring deltagarna är enbart avsedd för vår studie, vilket uppfyller konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2010).

4. Resultat och analys

Av allt material vi samlat in under observationerna har vi fått fram sju kategorier kring barns delaktighet och inflytande. Här nedan presenteras de olika kategorierna tillsammans med exempel från observationerna. Pedagogernas tankar kring delaktighet och inflytande som kom fram under eftersamtalet kommer att vävas samman med de observationer som gjorts.

4.1 Omsorg

Omsorg var en kategori som var svår att avgränsa då många av situationerna innehöll omsorgsrelaterade aspekter. Omsorg här nedan handlar främst om att barnet tas om hand av pedagogen i olika situationer, som exempelvis när barnet skadat sig och söker tröst. Lärande och omsorg var speciellt svårt att skilja åt så här nedan presenteras de observationer där omsorgsdelen har varit övervägande störst.

Barnet som håller i ”vinteruppdraget” uppmärksammar att ett av de andra barnen är ledsen. Pedagog 2 vänder sig då mot det gråtande barnet och öppnar upp sin famn och säger att barnet ska komma. Barnet kommer fram och visar sitt finger där en bit av nageln har gått sönder. Pedagogen tar tag i fingret med ena handen och nagelbiten med andra handen samtidigt som hon uppmärksammar en katt utanför fönstret. Alla barnen blir intresserade av katten och springer fram till fönstret, även det gråtande barnet tittar till synes nyfiket ut. Då passar pedagogen på att dra loss nagelbiten utan att barnet märker något.

(Fältanteckning, planerad aktivitet 4/2-15)

En gemensam nämnare för de tillfällen då barnet skadade sig och sökte tröst och hjälp var att pedagogerna tog barnets känslor på allvar, hur liten skadan än var, samtidigt som de försökte avdramatisera situationen. Om ett sätt inte fungerade testade pedagogen nya sätt tills barnet till synes mådde psykiskt eller fysiskt bättre. Pedagogens roll mot barnet blev omhändertagande och engagerad som sett ur ett relationellt perspektiv är just de grundförutsättningar som är nödvändiga för att barn och pedagog ska kunna skapa en stabil relation, som sedan leder till utveckling och lärande hos barnet (Aspelin, 2015).

Ett barn berättar att det alltid svider runt munnen när hen äter kiwi. Pedagog 2 frågar vad det kan vara i kiwin som gör att det svider. Pedagogen pratar sen vidare om c-vitaminer.

(Fältanteckning, fruktstund 3/2-15)

Ett barn kommer fram till pedagog 2 och säger att hon har brutit fingret. Pedagogen frågar om hen kan röra på fingret, vilket det visar sig att barnet kan. Pedagogen förklarar att fingret inte är brutet om man kan röra på det, men att det kan göra ont ändå.

(Fältanteckning, fri lek 4/2-15)

Pedagogen visar förståelse för barnens bekymmer och lyssnar medan barnen berättar om det som gör ont eller tynger dem, sedan föreslår hon en lösning eller gör omsorgssituationerna till en lärsituation. Pedagogen tar till vara på de vardagliga situationerna och använder dessa till att försöka få barnet att utvecklas och lära sig något, helt i linje med den relationella pedagogikens tanke (Aspelin, 2013).

Under eftersamtalet vi genomförde tillsammans med pedagogerna gavs det även exempel på att barnen är måna att ta hand om varandra i gruppen. Det här sättet att värna om hela den sociala gruppen är en väldigt framgångsrik taktik sett ur ett sociokulturellt perspektiv (Jakobsson, 2012). Grunden för den demokratiska- och socialgruppen har lagts tidigt i denna grupp.

Ped. 2 – Barnen är ju lyhörda mot varandra. Skulle ett barn spilla ut mjölk då skulle två tre barn till hoppa ner och hjälpa till att torka upp det. Trillar något barn och tappar pärlorna är något annat barn där och hjälper till att plocka upp det. Så de har fått en skön inställning till livet, de behöver inte stressa, de vet att de får lite cred om man hjälper varandra. Det är ju så vi har lagt det till dem. Vad schyst av dig att hjälpa till när du såg att den hade problem. Nästa gång kanske du får hjälp om du får problem. Barngruppen är ju helt enorm ska jag säga just i år på att se varandra, hjälpa varandra.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Pedagogerna nämner förståelse och kommunikation i gruppen som ett demokratiskt verktyg. Barnen får hjälp att utveckla kommunikationen genom att pedagogen är närvarande i diskussionen och kan styra barnen mot gemensam förståelse genom frågor.

Ped. 2 – Sen är det viktigt för barnen att veta att det här det är min bubbla. Det här är okej för mig, gör du så här mot mig då säger jag stopp för det är

inte okej. Sen får man försöka få dem att diskutera vad händer, varför sa du nej, vad hände. Då lär man barnen på något sätt ödmjukhet, respekt och hänsyn.

Ped. 3 – Just det här att motivera varför jag säger nej eller stopp. Jag vill inte detta därför att. Så att det inte bara blir stopp och nej.

Ped. 2 – Öka förståelsen.

Ped. 3 – Öka förståelse för varandra. Och den som får nej har lättare att förstå varför den inte skulle göra så. Vad var det jag gjorde fel? Kan det bli många gånger. De kan bli lite förvirrade, vad var det jag gjorde fel, vad var inte önskvärt? Men får de då en förklaring så, för verbala förklaring förstår de ju de är ju så stora.

Ped. 2 – Men det ligger ju arbete bakom det också. När vi fick gruppen ny i augusti så var det många viljor och mycket tankar. Då fick man vara med i diskussionerna och föra den. Då var det bara ”NEJ! Jag vill inte”, då fick man gå tillbaka och fråga varför tror du att han säger nej? Då höll vi hela tiden på så. Nu har de själva fått in det i sin vardag/.../

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Att motivera sina val och önsknings galler inte bara pedagogerna utan likväl barnen. För att öka förståelsen och respekten för varandra i gruppen är det viktigt att kunna ta in och möta en annan människas perspektiv. Pedagogerna menar att detta inte händer av sig själv utan kräver tid och arbete, att pedagogerna är närvarande och tar in barnens proximala utvecklingszon är då nödvändigt för att leda barnen framåt (Säljö, 2000). Flera av barnen hade även annat språk än svenska som modersmål. För att göra alla barn delaktiga i verksamheten använder pedagogerna artefakter i form av tecken som stöd i samtal med gruppen. I enskilda samtal med barnen med annat modersmål, eller i gruppsamtal där dessa barn är med, använder pedagogen ibland ord på barnens modersmål för att förstärka vissa meningar. Pedagogerna anpassar sina relationer till varje individs behov och erfarenheter vilket överensstämmer med det relationella sättet att betrakta pedagogens roll gentemot barnet (Aspelin, 2015).

4.2 Ser barnet eller inte ser barnet

Under observationerna noterade vi att pedagogerna arbetade aktivt med att se och bekräfta barnen genom ord och handling. Typiska exempel som visar hur pedagogerna arbetar för att se och synliggöra barnen på avdelningen är bland annat hur de organiserat sig så att någon av dem alltid tar emot barn som anländer till avdelningen. Pedagogen hälsar då på barn och förälder och nämner barnet vid namn. Även under måltiderna benämner pedagogerna alla närvarande barn vid namn och nämner vilka personer som sitter bredvid och mitt emot

varandra. Om ett barn sitter eller går omkring ensam tar någon av pedagogerna kontakt med barnet genom att inleda ett samtal med barnet eller visa vilka olika aktiviteter övriga barn startat.

Ett barn och pedagog 3 står och pratar när ett annat barn kommer fram till pedagogen och vill berätta något. Pedagogen håller upp handen mot barn 2 och fortsätter samtalet med barn 1. När samtalet är slut söker pedagogen upp barn 2 och frågar vad hen ville berätta.

(Fältanteckning, fri lek 3/2-15)

Detta tolkar vi som ett sätt för pedagogen att visa respekt för det pågående samtalet och för att visa barnen att man har pedagogens fulla uppmärksamhet under samtal. På detta sätt får barnen även lära sig att vänta på sin tur. Genom att söka upp barnet när det är dennes "tur" visar pedagogen att hon sett barnet och att hen nu har pedagogens fulla uppmärksamhet. Ännu en gång ser vi exempel på den roll pedagogen ska ha gentemot barnen utifrån det relationella perspektivet, som bygger på en relation som är byggd av respekt och engagemang (Aspelin, 2015). Pedagogerna i detta arbetslag verkade dela samma visioner kring sitt arbete. Att sträva mot samma mål gör att arbetet blir mer sammanhängande och barnen ser en röd tråd i pedagogernas förhållningssätt.

Ped. 2 – Bra kommunikation oss emellan. Jag vill tro att alla som arbetar inom förskolan trivs med sitt arbete. Jag vill tro att det är det som speglar sig på Förskolans namn. Att vi trivs med vårt arbete, vi ser barnen som en tillgång. Och utgår hela tiden utifrån barnen bästa. Det tror jag lägger en rätt så bra grund för oss allihop här. Vi är ju här av en anledning, vi är inte här för att ha kafferast, stå och snacka på gården. Vi är här av någon anledning.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Den röda tråden genom hela samtalet med pedagogerna kring barns delaktighet i verksamheten var deras förhållningssätt. Hur pedagogerna väljer att se på olika fenomen eller moment som hinder eller möjlighet påverkar barnen både direkt och indirekt på olika sätt. Sett ur både ett relationellt- och ett sociokulturellt perspektiv sker lärande och utveckling i samspelet (Aspelin, 2013;2015; Jakobsson, 2012). Pedagogens förhållningssätt gentemot relationen blir då grunden för barnens utveckling och dess lärande. Vi kunde dock se vissa skillnader mellan de tre pedagogernas förhållningssätt när det kom till att möta barnen.

Pedagog 1 som nyligen tagit sin förskoleläraexamen visade upp ett mer slutet förhållningssätt, vilket innebar att hon gav barnen mindre tid för samspel och kommunikation jämfört med de två andra pedagogerna på avdelningen som arbetat längre i verksamheten.

Under måltidssituationerna uppmärksammade vi hur samspelen mellan barn och pedagog kunde skilja sig åt. Vid bord 1 samspelade pedagog 1 med många barn men samtalen blev fåordiga och korta. Barnen inledde samtal med pedagog 1 genom att berätta om något de varit med om och pedagog 1 svarade med få ord och gick sedan över till att hjälpa andra barn med att ta mat/ tillrättavisa. Vid bord 2 ingick pedagog 3 i färre samspel men samtalen med berörda barn blev djupare och längre. Pedagog 3 hjälpte barnen utan att avbryta pågående samtal och många gånger kom fler barn in i samtalen.

Vid matbordet berättar ett barn att hen fått en spruta. Pedagog 1 frågar om det är 5½års-sprutan och barnet nickar ivrigt. Pedagog 1 svarar att hon också fick den när hon var fem år innan hon vänder sig mot ett annat barn och hjälper denne med maten.

(Fältanteckning, frukost 5/2-15)

Barnet som vid frukosten berättade att hen fått en spruta går fram till en annan pedagog (pedagog 2) och berättar att hen har fått en spruta.

Pedagog 2 svarar ”Oh, sexårssprutan?”

Barnet svarar jakande och visar upp stället för sticket.

”Ja jag ser att det är rött där. Hur kändes det?” frågar pedagogen.

(Fältanteckning, fri lek 5/2-15)

Om barnet i ovanstående exemplet vänder sig till pedagog 2 på grund av att pedagog 1 inte visade intresserad av dess berättelse kan vi bara spekulera i, däremot såg vi att barnet berättade och visade mer för pedagog 2 som tog sig tid att samtala med barnet kring dess upplevelser. När pedagogen visar ett genuint intresse och engagemang för barnet stärks deras relation (Aspelin, 2013; 2015).

4.3 Demokrati och respekt

I kategoriserandet av empirin var det svårt att skilja på demokrati och respekt då vi ofta såg att de båda begreppen gick in i varandra och ofta hörde samman i de observerade situationerna. Demokratiarbetet handlade ofta om att visa varandra respekt och pedagogerna försökte till synes vara goda förebilder.

Under en samling delar pedagogen ut ordet till barnen en efter en. Barnen får berätta något valfritt om sig själv eller något de varit med om. Om barnet inte vill berätta något när det är dennes tur behöver man inte, men pedagogen låter då barnet veta att hen gärna får återkomma om hen ändrar sig. De barn som pratar när det inte är deras tur får en tillsägelse.

(Fältanteckning, fruktstund 3/2-15)

Pedagogerna har en medveten strategi för att låta alla barn höras och berätta om sig själva. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv ger detta det enskilda barnet möjlighet att transformera gruppens erfarenheter till egen kunskap när de lyssnar och tar varandras perspektiv. Varje barn får chansen att själv känna efter om de är bekväma med uppgiften och har rätt att låta bli att prata. Detta ser vi som ett sätt för pedagogerna att visa respekt för barnets integritet samtidigt att det är demokratiskt att låta barnen höras och synas om de vill. Att pedagogerna ger en tillsägelse till de barn som pratar när de inte är deras tur ser vi som ett sätt för pedagogerna att lära barnen att visa respekt för sina medmänniskor då alla ska ha samma chans att höras.

Barnen är utspridda i olika rum där de leker. Pedagogerna går runt och meddelar att det är frukt om en liten stund och att det är dags att börja avsluta leken.

(Fältanteckning, fri lek 4/2-15)

Ovanstående exempel ser vi som ett sätt för pedagogerna att visa respekt för barnens pågående lekar och projekt. Barnen får tid på sig att avsluta eller pausa leken på ett sätt som känns tillfredsställande för dem istället för att bli abrupt avbrutna. Tiden och vikten av att barnen får den tid de behöver är något som även kommer upp i det eftersamtal som fördes med pedagogerna efter avslutade observationer. Pedagogerna nämner flera gånger att det är barnen de alla är där för, därför ska även dagarna formas efter barnen. Pedagogerna har tillsammans bestämt sig för att tiden inte ska styra verksamheten på ett sådant sätt att det skapar stress och påverkar trivseln negativt. Genom att ta sig tid hinner pedagogerna se och höra barnen, barnen får tid till att utvecklas och lära på sina egna villkor och både barn och pedagoger hinner lära känna varandra i olika situationer. Tiden blir ett verktyg till delaktighet.

Ped. 3 – Grunden ligger nog i att ge barnen tid. Att då hinner vi lyssna vad de säger, vi hinner förklara oss. Vi har inte bråttom med att hinna med

massa grejer.

Ped. 1 – Det finns inte den här stressen, utan barnen får tid. Till exempel vid en påklädnings situation, vad spelar det för roll om det tar 5, 10, 15, 20, 25 minuter? Tar det 25 minuter så tar det de. Istället för att jaga dem, de får den här tiden.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Barns delaktighet i förskoleverksamheten verkar vara ett begrepp som är svårt att reda ut. Pedagogerna menar att det är ett brett begrepp med många aspekter. Att bli lyssnad på och rätt till inflytande är några exempel på aspekter delaktighet rymmer, men det finns även vissa motsägelser.

Ped. 2 – Det är ju jätte mycket, all inflytande under dagens verksamhet.

Delaktighet till att forma dagarna.

Ped. 3 – Bli lyssnad på.

Ped. 1 – Att barnen får vara med liksom, bestämma.

Vi - Vad är det de får vara med och bestämma?

Ped. 2. – Så mycket som de kan och vill. Som är möjligt.

Ped. 3 – Inte kan, kan vi nog inte ha.

Ped. 2 – I viss mån kan man det, men det finns ju gränser. Men så mycket som möjligt.

Ped. 3 – Sen får det vara ett inflytande som blir positivt för mer än för det enskilda barnet. Utan det är positivt för hela gruppen. Vi kan ju inte lämna att en styr och ställer verksamheten. Utan vi måste ha ett delat inflytande.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Delaktighet i verksamheten kopplas här till inflytande, att få vara med och bestämma och att bli lyssnad på. Att bestämma handlar dock inte om att bestämma fritt vad man själv vill, mellan raderna förstår man att det fortfarande är pedagogerna som styr vilka förslag som går igenom för att det i slutändan ska gynna även gruppen. Samtalet går vidare till att handla om vilka förutsättningar för delaktighet pedagogerna kan se i verksamheten. Pedagogerna verkar se fler möjligheter än hinder och lägger stort fokus på det egna förhållningssättet. Ännu en gång nämner pedagogerna vikten av att ge barn respons och motivering när de yttrar sig.

Ped. 2 – Det finns ju jätte mycket förutsättningar. Det är ju hur lyhörda vi är på att ta in dem. Jag tycker det är rätt svårt att rabbla dem.

Ped. 3 – Sen handlar ju det om, om de fått vanan att det lönar sig att lägga

fram sina åsikter. Vana vid att det lönar sig att fråga.

Ped. 2 – Man får inte bara ett nej.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Ped. 1 – Tiden är viktig.

Ped. 2 – Stressen är jätteviktig.

Ped. 1 – Ja så att de får tid att göra sitt. Inte att klockan är si och så.

Ped. 3 – sen gäller det för oss att ha framförhållning. Det är så lätt att säga att om fem minuter får ni avsluta leken, då funkar det på ett annat sätt, istället för att säga att nu är det dags.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Pedagogerna diskuterade kring regler och rutiner i verksamheten och om det fanns någon faktor som försvårade arbetet med barns delaktighet. Alla var eniga om att rutiner som mat, utgång och andra dagligt förekommande moment inte stod i motsättning till ett aktivt arbete med barns delaktighet. Som utdraget ovan visar anser pedagogerna även här att den största faktorn är pedagogernas egna förhållningssätt. Även tiden är något relativt som går att styra över om man är flexibel.

4.4 Lyfter positiva egenskaper

Något av det första vi noterade under observationerna var att både barn och pedagoger var givmilda med komplimanger och upplyftande ord.

Ett barn uppmärksammar att pedagog 3 har en ny scarf på sig och säger att den är fin. Pedagog 2 hör detta och säger då att det var snällt sagt av barnet.

(Fältanteckning, planerad aktivitet 4/2-15)

Vi noterade även att pedagogerna ofta uppmärksammade när barnen sa något snällt till någon annan och lät då barnet veta att hen gjort något snällt. Relationerna är grunden för utveckling och lärande något som märks tydligt i denna grupp (Aspelin, 2013; 2015; Jakobsson, 2012.).

4.5 Styrning

Pedagogernas styrning av barnen handlade ofta att de fick barnen att göra som de ville utan att barnen visste att de blev styrda. Detta återkom bland annat i matsituationer och i hallen när barnen skulle klä på sig för att gå ut. Styrningen skedde ofta genom lekfulla former där pedagogen bland annat utmanade barnen.

Ett barn vill gå från bordet under lunchen. Pedagog 1 säger att barnet precis har tagit mer mat och att man då måste äta upp innan man går. Pedagogen styr barnet till att äta upp genom humor.

- Den där orkar du inte äta upp! Säger pedagogen

- Johoo! Svaret barnet.

- Det måste jag se innan jag tror det! Svarar pedagogen.

Barnet äter upp sin mat.

- Nämen, vad gjorde du med min biff?! Utbrister pedagogen.

(Fältanteckning, lunch 4/2-15)

Pedagogen förklarar för barnet att man måste äta upp den mat man försett sig med, speciellt om man tagit mer mat. Pedagogen vill antagligen få barnet att förstå att man inte ska förse sig med mer mat än vad man orkar äta. Hon väljer att uppmuntra barnet till att äta upp genom att använda sin humor för att styra barnet till det hon vill. Pedagogen är också noga med att sitta kvar vid bordet tills barnet har ätit upp sin mat. Inom det sociokulturella perspektivet kan detta ses som ett situerat lärande där barnet tillslut agerar enligt de rutiner som utmärker den sociala kontexten, i detta fall en återkommande matsituation.

Avdelningen är på väg ut och flera barn har redan klätt på sig och är färdiga. Ett barn står dock halvfärdig med hälften av ytterkläderna på sig och verkar inte vilja klä på sig. Pedagogen noterar detta och säger till barnet att det är kallt ute och att man behöver mycket kläder på sig idag.

-Vad kan man ha under jackan så man inte fryser? Frågar pedagogen.

-Kanske denna? Säger barnet och tar fram en tjock tröja.

- Ja men det kanske man kan! Säger pedagogen.

- Vad kan man ha på huvudet då? Frågar pedagogen när barnet har tagit på sig tröjan och jackan.

- Min nya mössa! Säger barnet glatt.

(Fältanteckning, påklädnadssituation 3/2-15)

Att ställa utmanande frågor till barnet var ett sätt att hjälpa barnen framåt då de verkade omotiverade att göra något själv. Barnen verkade tycka att det var roligare att utföra uppgiften på detta sätt och fann tack vare dessa frågor lösningar på problemen. Pedagogens sätt att ställa dessa utmanande frågor kan översättas till att hen agerar utifrån det sociokulturella perspektivet och använder sig av den proximala utvecklingszonen som innebär att utmana barnen på en lagom nivå som kan leda till utveckling (Jakobsson, 2012). Nästa gång kanske

barnen kan hitta lösningar i påklädningsituationen utan pedagogens vägledning. I eftersamtalet tar även pedagogerna upp vikten av att barnen får vara med och bestämma och att de blir lyssnade på som förutsättning för barnens självkänsla.

Ped. 1 – Jag tror det stärker dem själva också som individer. Om de får vara med och bestämma. Att de får självförtroende, inte bara nej det är vi som bestämmer.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Ped. 3 – Att de är vana vid att de lönar sig att påverka. Det tror jag de utvecklas mycket på att de är vana vid att de lönar sig att fråga, att de tar mer möjligheter att ta för sig om de vet att det lönar sig.

Ped. 2 – Får man bara ett nej till sig utan motivering då slutar man nog. Det tror jag.

Ped. 1 – Mm, känner att liksom inte är lönt. Det är inte lönt att fråga för det är bara stopp.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Att som pedagog motivera och ge barnen chans att påverka är något pedagogerna tror kan påverka barnens identitetsskapande positivt. Att inte få respons har då motsatt effekt på barnet. Den styrning som skedde från pedagogerna hade en medvetenhet och insikt i att den kan ge konsekvenser. Pedagogernas sätt att hantera styrningen genom motiveringar och förklaringar gynnar relationen mellan pedagog och barn, vilket gynnar barnets möjlighet till utveckling (Aspelin, 2013; 2015).

4.6 Uppfostran

Under observationstillfällena handlade uppfostran på avdelningen mycket om regler kring hur man uppför sig. Det kunde exempelvis handla om att barnen skulle städa efter sig när de lekt klart med något eller att behandla sina medmänniskor väl. Pedagogerna var även noga med att ge barnen en förklaring eller anledning till varför man skulle göra eller inte göra något.

Det är morgon på avdelningen tre flickor går omkring och viskar. Pedagogen uppmärksammar detta och frågar barnen om det är något de vill fråga om eller säga. Flickorna pratar sinsemellan och en av dem blir utsedd att föra gruppens talan och frågar då om de får leka den närliggande lekhallen.

Pedagogen säger att de får leka i lekhallen om de städat i rummet de tidigare lekte i. Strax därefter kommer fler barn fram till pedagogen och frågar om de får vara i lekhallen, pedagogen ger tillåtelse.

(Fältanteckning, fri lek 3/2-15)

Pedagogen noterar att barnen verkar vilja något och bjuder in till samtal. Barnen frågar om lov och pedagogen ger tillåtelse med vissa regler.

Ett barn kommer ut från ett lekrum och säger att ett annat barn är där trots att de leker. Pedagogen svarar att de kan gå in i ett annat rum. Barnet säger att de ska gå utan barnet som stör. Pedagogen uppmärksammar detta och frågar hur de tror att barnet känner när de säger så.

- Ledsen. Svarar barnen.

- Hur hade ni känt om någon gjorde så mot er? Frågar pedagogen.

- Inte bra. Svarar barnen.

(Fältanteckning, fri lek 3/2-15)

Pedagogen får barnen att reflektera kring sitt eget handlande och att visa empati mot andra människor. Vi har under observationer uppmärksammat att de på avdelningen arbetar med gruppgemenskapen på ett tydligt sätt, alla ska få vara delaktiga och medverkande i gruppen.

När några barn pratar väldigt högt förklarar pedagogen hur barnets höga prat påverkar stämningen – pratar en högt måste alla andra också prata högt för att höras.

(Fältanteckning, lunch 4/2-15)

Pedagogen ger barnen förklaring till sin tillsägelse. Alla pedagoger på avdelningen är noga med att motivera sina tillsägelser för att barnen ska förstå vad det är som är fel eller oönskat. Pedagogerna tar även upp i eftersamtalet att de är väldigt noga med att motivera för barnen varför något inte går att genomföra. Vi noterade att detta beteende även övergick till barnen då de förklarade för sina kamrater varför de nekade dem av olika anledningar.

Ped 3. – Går det att säga ja så ja, sen har vi sagt att får de ett nej ska de få en motivation till varför det inte fungerar eller kan genomföras.

(Ljudinspelning, eftersamtal 9/2-15)

Pedagogerna diskuterar barns delaktighet i relation till inflytande, här vad barnen får lov att göra och inte. De menar att de gånger barnen frågar om lov och blir nekade av en pedagog ska barnet få en förklaring till varför deras förfrågan blir nekad. Senare under samtalet diskuteras ämnet även i förhållande till de yngsta barnen och pedagogerna menar att samma princip gäller, men att förklaringarna blir kortare och mer koncisa, på barnets nivå. Man bygger lärandet och utvecklingen kring relationen och dess kommunikation, i överensstämmelse med relationell pedagogik (Aspelin, 2013; 2015).

4.7 Problemlösning och lärande

Problemlösningen och lärande genomsyrade många situationer av dagarna då vi observerade. Barnen fick ofta reflektera över situationer, handlingar och konsekvenser. Barnen fick lösa saker i sin egen takt men fick även hjälp vid behov. I vissa situationer fanns en viss styrning mot ”rätt svar” från pedagogerna, men lärandet och problemlösningen stod ändå i fokus.

Två barn får i uppdrag att hämta och tvätta frukten till fruktstunden. Flickorna låter vattnet rinna medan de tvättar frukterna och en av pedagogerna går förbi och menar att de slösar på vatten när de låter vattnet stå och rinna.

- Kan ni spara lite vatten när ni sköljer frukten? Frågar pedagogen.

- Mm. Svara barnen.

- Kan ni pröva om ni kan hitta en annan lösning på hur ni kan skölja frukten så att det inte går åt så mycket vatten? Så vi kan vara sparsamma med vattnet.

- Vi kan stänga emellan. Svara ett av barnen.

- Ja bra! Och kanske inte ha full effekt på vattnet, utan låta det rinna lite bara. Svarar pedagogen.

(Fältanteckning, fruktstund 4/2-15)

Pedagogen får barnen att fundera över hur de själva kan lösa problemet utan att ge dem självklara svar från början. Istället för att bli en tillsägelse-situation blir det ett lärandetillfälle tack vare pedagogens förhållningssätt. Pedagogens förhållningssätt för dem att agera tillsammans istället för som objekt och subjekt (Aspelin, 2013).

Ett barn vill inte ha frukt när hen blir tillfrågad av kompiserna under fruktstunden. Pedagogerna säger att hen får säga till om hen ångrar sig. Pedagogerna verkar se på barnet att hen vill något och frågar om hen är säker på att hen inte vill ha någon frukt.

- Jag vill inte ha någon av den frukten som är kvar i korgen.
 - Vad vill du ha för frukt då?
 - Kiwi
 - Ta då dessa frukterna (håller upp två) och spring och byta borta i köket mot den frukten du vill ha. Klarar du det?
 - Ja, men jag vill ha en kompis med mig.
 - Vem vill du ha med då?
- Pojken svara ett namn, det barnet reser sig och följer med ut.

De båda barnen försvinner ut från samling. Pedagogerna säger till de övriga barnen att det är viktigt att man får den frukten man vill ha, och att alla äter en frukt om dagen. Detta leder in på att pedagogerna och barn talar om vitaminer och om hur mycket det finns av detta i de olika frukterna. (Fältanteckning, fruktstund 3/2-15)

Pedagogen är noga med att lösa problemet och att se alla barns viljor. Barnets vilja tas på allvar av pedagogerna.

Under en samling presenterar ett barn sitt vinteruppdrag, ett uppdrag som skett i hemmet innan jul som gått ut på att hitta spår/mönster. Barnet avslutar sin presentation av sitt spår med att säga att hen tycker att spåren liknar apspår. En diskussion kring hur många fingrar en apa har uppstår. Barnen får då frågan hur man kan göra för att ta reda på hur många fingrar en apa har. Barnen får komma med olika förslag. Ett barn säger att hen har en leksaksapa hemma som man kan titta på. Pedagogerna ger då detta barn i uppdrag att titta hur många fingrar hans apa har/ta med sig apan om hen kommer ihåg.

(Fältanteckning, planerad aktivitet 4/2-15)

Pedagogen agerar utifrån barnens initiativ och intressen, och agerar medforskande tillsammans med barnen och ger inte de färdiga svaren. Ur ett sociokulturellt perspektiv agerar pedagogerna som den mer erfarna som leder barnen till ett lärande genom att utmana dem på rätt nivå (Jakobsson, 2012). Barnen ges möjligt att reflektera kring hur man kan söka information och genom att ge barnen denna möjlighet ges de förutsättningar till ett livslångt lärande, och att se sig själva som en sökande individ.

4.8 Sammanfattning av observation och eftersamtal med pedagogerna

Som en röd tråd genom vårt resultat har vi kunnat se att pedagogens förhållningssätt är den faktor som har störst inverkan på hur och i vilken grad barnen får vara delaktiga och ha inflytande över verksamheten. Ett förhållningssätt som bygger på flexibilitet, lyhördhet samt visad respekt för sina medmänniskor. Som en av pedagogerna uttryckte det under det eftersamtal som genomfördes är deras roll att vara där för barnen, deras enda uppgift är att finnas där för barnen. Detta synsätt avspeglar sig på avdelningen, barn och vuxna visar lyhördhet och respekt mot varandra. Allt grundar sig i att skapa goda och trygga relationerna till varandra (Aspelin, 2013; 2015), något pedagogerna på denna avdelning till synes lyckas väl med. Deras sätt att bemöta barnen inspirerar barnen att bemöta varandra på liknande sätt. Gruppen påverkar individen samtidigt som individen påverkar gruppen (Säljö, 2000). Pedagogerna har skapat en kultur med både uttalade och outtalade regler och normer som i detta fall har en positiv effekt på barnens möjlighet till delaktighet och inflytande. Genom det förhållningssätt pedagogerna arbetar efter lyckas de skapa en trygg harmonisk grupp som förbereds väl på att kunna fungera i den sociala gruppen senare i livet.

Dominerande i pedagogernas förhållningssätt är att komma ifrån synen på pedagog och barn som subjekt och objekt vilket bidrar med att barnen får en central roll i sitt eget lärande och sin utveckling (Aspelin, 2013). Pedagogerna finns hela tiden närvarande i arbetet med barnens och gruppens proximala utvecklingszon och hjälper dem vidare i utvecklingen. Barnen ses som aktiva konstruktörer av sin egen kunskap, av både sig själva och av pedagogerna.

Precis som inom det sociokulturella - och det relationella perspektivet ses gruppen och samspelen som centrala för pedagogerna. För att stärka gemenskapen och delaktigheten i gruppen använder pedagogerna därför sig av tecken i stora delar av kommunikationen med gruppen (Säljö, 2000). Tecken som stöd gör att alla barn kan delta i kommunikationen, oavsett vilket språk de talar.

5. Diskussion

Något som framkom av observationerna och eftersamtalet med pedagogerna var att verksamheten värnade om gruppen och om individen i gruppen. Grunden för verksamheten var en trygg grupp där individen mådde bra och utvecklades, en grupp som lyfte individen och dess egna förutsättningar. Att pedagogerna såg olikheter som en positiv effekt för gruppen (Dahlberg, 2003) var tydligt. Tidigare forskning uppmärksammar att det finns tendenser kring att forma gruppen efter likformighet och normalisering, en konsekvens av detta är att diagnostisering blir allt mer förekommande. För att möta *annanheten* (Dahlberg, 2003) måste relationer skapas till den andre som bygger på att den andre välkomnas utifrån dess egen position och erfarenheter.

5.1 Kommunikation som verktyg

Som resultatet visar gav pedagogerna barnen feedback vid både positiva och negativa företeelser. När ett barn, medvetet eller omedvetet, behandlade ett annat barn illa agerade pedagogen medlare och ställde reflekterande frågor till de inblandade barnen där de fick förklara hur de kände sig och hur de trodde att det andra barnet kände sig. Istället för att stanna vid att ge en tillsägelse och tala om för barnet att hen gjort något dumt gav pedagogen en förklaring till hur hans agerande påverkade andra. Vid eftersamtalet berättade pedagogerna vidare att de arbetat hårt för att öka förståelsen för varandra bland barnen i gruppen och att de tidigare varit tvungna att medverka i alla konfliktsituationer för att utveckla barnens kommunikativa verktyg. De nämnde även att de ser på kommunikation som ett verktyg för demokrati. Att pedagogerna är närvarande och aktiva i dessa kommunikationer kan ses som ett sätt att vägleda barnen (Dahlberg, 2003; Qvaresell, 2011). Pedagogerna talade även om vikten av förståelse och respekt för varandra nås genom att de motiverar sina handlingar och önskningar för varandra. För att uppnå detta krävs en fungerande kommunikation. Detta kan nås genom barnets naturliga lekvärld vilket medför att leken och dess kommunikation kan användas som medel för att lära unga människor samhällets normer (Tullgren, 2003). Leken blir en arena att träna barnen i att kommunicera samt att ge uttryck för sina känslor. Genom pedagogernas styrning tränas även förmågan att visa intresse och förståelse för andras känslouttryck (a.a). Det är först när barnen känner sig sedda, hörda och när deras perspektiv möts med respekt som de har nått riktig delaktighet och inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

5.1.1 Goda förebilder

Som tidigare nämnts kan demokrati i förskolan betyda mer än att det enskilda barnet ska få vara med och bestämma. Ett för stort ansvar på barnet kan i många fall hämma barnet istället för att stärka det (Ribaeus, 2014). Det kan snarare syfta till att människorna i verksamheten, vuxna som barn, möter varandra med förståelse och respekt (Qvarsell, 2011). För att kunna uppnå detta måste pedagogerna agera goda förebilder och vara ett exempel för hur en kan uttrycka sig och visa andra människor respekt. Detta var även aspekter som återkom under analysarbetet. Pedagogerna i denna studie hade till synes oftast en medveten strategi när de samspelade med gruppen eller det enskilda barnet. När ett barn hade ordet, oberoende om det skedde i enskilt samtal med pedagogen eller om hela gruppen var samlad, agerade pedagogen som en god förebild genom att lyssna aktivt på barnet. I samtalet kunde pedagogen ställa frågor till barnet, som ett sätt att visa att hon lyssnade och var intresserad av det barnet hade att säga. Pedagogen såg även till att barnet fick tala till punkt utan att någon annan avbröt. Även under den planerade aktiviteten/vinteruppdraget satt en pedagog nära intill barnet som höll i aktiviteten och ställde öppna frågor för att hjälpa barnet att reflektera. Barngruppen lyssnade oftast aktivt, men de gånger någon avbröt av orelaterad anledning fick de en tillsägelse av pedagogen. I slutet fick barngruppen ställa egna frågor till barnet som visat upp sitt projekt. Detta kan ses som ett sätt att låta barnen utveckla redskap att uttrycka sig genom samt att träna barnen på att ta någon annans perspektiv. Arbets sättet kan liknas vid Reggio Emilias pedagogiska idé där projektet blir görandet som det demokratiska arbetet och samtalet centreras kring (Rydjord Tholin & Thorsby Janse, 2011).

5.1.2 Premisser för delaktighet och inflytande

Pedagogerna i denna studie talade om barn och deras självkänsla i kontext till deras delaktighet och inflytande. Barnen ska känna att de har en möjlighet att påverka, något pedagogerna tror stärker deras självkänsla och identitet. Dock poängterade de att respekt och hänsyn alltid måste tas till gruppen, att enbart följa ett barns vilja är inte okej för hela gruppen. Frågan är om delaktighet och inflytande vilar på en förutsättning som måste uppfyllas (Ribaeus, 2014), i detta fall att lyssna och respektera gruppen. Å andra sidan finns det forskning som pekar på att delaktighet och inflytande i förskolan fokuserar på individen och dennes rätt att göra individuella val (Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2011). Detta sätt att betrakta delaktighet och inflytande är ett nederlag för den demokrati som ska råda i verksamheten. Förskolans verksamhet blir en arena för utveckling i socialisation som kommer att följa med barnen hela livet. Men vart hamnar individen i gruppen?

Som en kontrast till Ribaeus (2014) menade pedagogerna i vår studie att en förutsättning för barnens självkänsla är att de får vara med och bestämma i största möjliga mån och att de alltid blir lyssnade på. De argumenterade kring att barnens möjlighet att få vara med och påverka stärker dem som individer. Det handlar dock om att hitta en lagom balans, att hitta den proximala utvecklingszonen så att inte ett för stort ansvar läggs på barnen, som då istället för att stärka dem hämmar dem (Säljö, 2005; Ribaeus 2014). Pedagogerna menade att en av grunderna för att möjliggöra detta är att barnen alltid får en motivering till ett nej. Det ska vara lönt att fråga pedagogerna, man ska inte mötas av enbart ett nej utan få en förklaring på varför. Detta för att barnet ska få en förståelse vilket förhoppningsvis medför en vilja och mod att fråga igen. Det vi frågar oss då är huruvida barnens sätt att bemöta varandra blir en förutsättning för att de ska få inflytande och delaktighet (Ribaeus, 2014)? Det är intressant att fråga sig om barnens inflytande och delaktighet alltid vilar på de beslut som pedagogen väljer att ta, och om så är fallet har de inflytande och delaktighet? Om det föreligger på detta sätt släpper pedagogerna inte sin kontroll, tvärtom är de oerhört medvetna om den. Med denna medvetenhet tillåter de barnen att få delaktighet och inflytande, men inte kontrollen. En annan aspekt som är intressant att spekulera i då är om barnen i förskolan någonsin kan ha kontroll över sin egen verksamhet? Det sker alltid genom pedagogernas tillåtande och är beroende av deras vilja samt deras medvetenhet.

5.1.3 Styrning och strategier

Resultatet av denna studie visar att barnen i verksamheten verkade ha en stark medvetenhet om att de är sina egna individer med sitt egna personliga utrymme, en medvetenhet om sin egen integritet samtidigt som de verkade ha insikt i vikten av att möta andra med respekt för deras integritet. Denna medvetenhet resulterade i en trygg grupp som visade empati och respekt mot varandra, men som ändå stod upp för sig själva. Barnen visade en vilja till att ta in någon annans perspektiv och förstå vad den andra tänker och känner (Qvaresell, 2011). I de situationer där barnen sa eller gjorde något snällt för någon annan fick barnen ”cred”, som pedagogerna själva uttryckte det. Detta kan dock även ses som en sorts styrning där pedagogerna styr barnen mot önskat beteende genom beröm och positiv uppmärksamhet (Tullgren, 2003). Pedagogerna menade att de tydliggjort för barnen att positiva handlingar lönar sig, att hjälpa en kompis kan betyda att en själv får hjälp nästa gång en är i behov. Dock poängterade pedagogerna under eftersamtalet att denna hjälpsamhet och respekt för andra inte händer av sig själv, det kräver tid och mycket engagemang från deras sida. Blir pedagogerna

då nyckeln till barnens inflytande och delaktighet eftersom de är de som avgör om barnen uppfyller de förutsättningar som krävs för att få delaktighet och inflytande? Delaktighet kan nämligen ofta ses som något pedagogerna kan ge eller något som barnen kan ha (Ribaeus, 2014). Frågan väcks om barnen har delaktighet i denna grupp, eller om det är något pedagogerna ger. Och om förutsättningen till inflytande och delaktighet alltid är att agera för gruppen, sker det inte en normalisering i verksamheten då? Tullgren (2003) diskuterar även denna aspekt som en dold vuxenstyrning som kan misstas för inflytande. Pedagoger styr barnet till att de tillslut styra sig själva. Barnet ges ansvar att själv reglera sina handlingar enligt de förväntningar som existerar inom förskolan. När barnet felar i sina handlingar ser pedagoger det som sitt ansvar att uppmana barnet att kontrollera sig själv och korrigera felaktigheten (a.a).

5.1.4 Det egna förhållningssättet

Vid eftersamtalet poängterade alla pedagoger att den röda tråden kring barns delaktighet i verksamheten är deras eget förhållningssätt. Aspekter som tid, storleken på barngruppen och rutiner ses av många som hinder i verksamheten och att detta i sin tur kan påverka barns möjligheter till inflytande negativt (Arnér, 2006; 2009). Pedagogerna i vår studie menade tvärt om att det är de som till stor del styr över dessa aspekter. Pedagogerna talade bland annat om tiden som en viktig faktor för det allmänna välmåendet på avdelningen. De menade att de tillsammans kommit fram till att tiden inte ska få skapa stress eller negativ stämning på avdelningen. Att arbeta på detta sätt medför att pedagogerna hinner lyssna på barnen och själva hinner förklara hur de menar i olika situationer. Det är tydligt att pedagogerna vågar lyssna och accepterar barnens rytm och initiativ (Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2011).

Trots att arbetslaget verkade sammansvetsat och arbetade mot samma mål uppmärksammade vi några skillnader mellan pedagogernas förhållningssätt. Även om dessa var små var de fortfarande observerbara. Pedagoger som nyss avslutat sina studier till förskollärare visade ibland upp ett mer slutet förhållningssätt, vilket innebär att hen gav barnen mindre tid för samspel och kommunikation jämfört med de två andra pedagogerna på avdelningen som arbetat längre i verksamheten. Denna skillnad är intressant och frågan den väcker är om denna skillnad beror på de olika yrkeserfarenheter som pedagogerna har eller om den beror på deras olika personligheter? Om det är så att de två pedagoger som arbetat längst i verksamheten har en trygghet i sitt förhållningssätt som utvecklats genom deras yrkesverksamma tid, är då nyckel till ett lyckat förhållningssätt en erfarenhet som kommer med åren?

5.2 Metoddiskussion

De metoder och tillvägagångssätt vi använde oss av medförde att vi fick fram relevant information kring de aspekter vi avsåg att undersöka, där vi kunde se att pedagogernas förhållningssätt haft positiv inverkan på barnen och deras möjlighet till delaktighet och inflytande. Pedagogerna i studien hade dock tillsammans arbetat fram ett förhållningssätt kring dessa aspekter i verksamheten. Detta medför att bilden av de konsekvenser pedagogers förhållningssätt får för barnen kan ses som missvisande eller vinklad då variationen av tankar och förhållningssätt bland pedagogerna var begränsad. Det är därför sannolikt att resultatet hade sett annorlunda ut om fler barngrupper och pedagoger deltagit i undersökningen. Hänsyn till studiens kvalitativa ansats måste även tas, som innebär att det kan vara svårt att säkerställa en hög tillförlitlighet (Denscombe, 2009). Denna eventuella sänkta tillförlitlighet grundar sig ur våra tidigare erfarenheter som färgar tolkningarna av det vi observerar. Vår perception är selektiv vilket påverkar vilken sorts information som sparas och vilken som sorteras bort, något vi dock försökte undvika genom våra fältanteckningar. Vi medvetna om att resultat vilar på hur vi som forskare uppfattat det vi observerat och hur vi tolkat pedagogernas samtal, även om vi har försökt till det yttersta att agera utan förmodade innebörder i vårt arbete med att tolka resultatet.

Vi valde att genomföra eftersamtalet med avdelnings pedagoger under ett gemensamt samtal där alla tre pedagoger samt vi som forskare deltog. Upplägget för hur eftersamtalet såg ut och sättet frågorna presenterades på kan ha påverkat pedagogernas svar. Det är möjligt att svaren hade sett annorlunda ut under andra omständigheter eller om frågorna ställts på ett annorlunda sätt. Vår egen kunskap kring ämnet påverkade de frågor vi ställde och sättet vi följde upp svaren, vi är medvetna om att mer kunskap från vår sida möjligtvis hade medfört fler eller annorlunda frågor. Dessa är alla aspekter som påverkar studiens tillförlitlighet. Svaren under eftersamtalet stämde dock överens med det vi tidigare kunnat observera i barngruppen, vilket gör att tillförlitligheten stärks.

Det finns alltid en risk vid kvalitativa undersökningar, med observation som metod, att vi som forskare kan uppfatta situationer felaktigt då vi tolkar det som sker genom våra sinnesintryck. Ytterligare några dilemman vi fått beakta under observationerna är hur vi påverkat situationen genom att vara aktiva eller passiva samt hur relationen mellan oss och deltagarna har påverkat hur vi tolkat situationer och hur deltagare beter sig (Holme & Krohn Solvang, 1997). Att observera passivt kan både hämma aktiviteten i gruppen och få gruppen att försöka

kompensera för forskarens passivitet genom att vara mer aktiv än annars (a.a.). Detta är dock inget vi upplevde under tiden insamlandet av material ägde rum. Både barn och pedagoger fick oss att känna oss välkomna och pedagogerna lät oss observera fritt för att vi skulle få ihop relevant material. De var även tillmötesgående när vi hade frågor och hade ofta välutvecklade svar. Om vi hade gjort om studien igen hade vi valt samma metod men möjligtvis involverat fler avdelningar för att få en mer nyanserad bild av ämnet. Med den kunskap vi besitter nu efter att studien avslutats hade även frågorna till eftersamtalet förmodligen sett något annorlunda ut eftersom som mer kunskap kring forskningsområdet har skapats hos oss under hela processen med studien.

5.3 Fortsatt forskning

De svårigheter vi stött på under arbetet med studien är främst att hitta relevant forskning kring de negativa konsekvenser utebliven delaktighet och inflytande kan ha för barnen i verksamheten. Detta är något som inte heller denna studie berör då resultatet tar upp positiva konsekvenser ur olika aspekter. Vi har själva tidigare bevittnat bristande arbete inom dessa områden på flera olika avdelningar i olika kommuner trots att det är aspekter som enligt läroplanen ska genomsyra verksamheten. Därför anser vi att fortsatt forskning kring utebliven delaktighet och inflytande samt de konsekvenser detta bringar för barnen i förskoleverksamheten hade varit både intressant och viktigt att ta del av. Delaktighet och inflytande ses i denna studie ur ett vuxenperspektiv, därför hade även forskning kring detta ämne varit intressant att föra fram ur ett barnperspektiv. Hur ser barn på delaktighet och inflytande och hur ser de på sina egna möjligheter och begränsningar inom dessa områden?

5.4 Sammanfattning och avslutande reflektion

Utgångspunkten för studien var att undersöka vilka konsekvenser pedagogens förhållningssätt har för barnen i verksamheten. Vi frågade oss hur barnens delaktighet såg ut i verksamheten samt hur pedagogen ser på dessa aspekter. Som resultatet visar skapar pedagogernas förhållningssätt i detta fall flera positiva konsekvenser, eller snarare möjligheter, för barnen. Barnen har bland annat utvecklat redskap för kommunikation, vilket medför att de på egen hand kan lösa konflikter och tala för sin sak. Pedagogernas syn på kommunikation som ett viktigt redskap för demokrati gör att även de flerspråkiga barnen blir delaktiga i gruppen, då kommunikationen med gruppen sker med tecken som stöd.

Barnen i studien får även utrymme för inflytande och delaktighet. Det som är intressant är just begreppet utrymme. Barnens möjlighet till inflytande och delaktighet handlar om pedagogernas vilja att ge dem detta utrymme. Pedagogerna i vår studie säger att de ser på sig själva som det som kan utgöra antingen det största hindret eller möjligheten för barns delaktighet och inflytande, vilket har medfört att de utvecklat strategier och ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget kring dessa aspekter. Pedagogerna i denna verksamhet har en tydlig bild av vad de vill åstadkomma samt en medvetenhet om sitt förhållningssätt. Men vad sker utan denna tydlighet och medvetenhet? Hänger allt på den? Då vi till största del har observerat positiva konsekvenser för barnen kan vi bara spekulera kring huruvida barnens möjligheter hade sett annorlunda ut om pedagogerna inte hade uttalade arbetsstrategier kring dessa värdegrundsfrågor. Vi ser denna studie som en uppmaning till verksamma förskollärare att stanna upp och reflektera över sitt eget förhållningssätt då detta påverkar både utformning av verksamheten och barnen i den. Flexibilitet är en egenskap som både vi och pedagogerna i studien lyfter fram som en faktor som bidrar till både delaktighet och inflytande i barngruppen. Detta eftersom pedagogerna kan frångå både planering och tidsaspekter för att ta sig tid att lyssna på barnens tankar och utgå från deras rytm. Något annat som vi tänker kan ha stor betydelse för att öka barnens delaktighet och inflytande är att ha gemensamma visioner och mål i arbetslaget och tillsammans sträva mot dessa genom framarbetade strategier.

6. Referenser

- Aspelin, Jonas (2013): *Vad är relationell pedagogik?* I Aspelin, J (red.) *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: University Press
- Aspelin, Jonas (2015): *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogiska socialpsykologi*. Malmö: Gleerups
- Arnér, Elisabeth (2009): *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur AB
- Arnér, Elisabeth (2006): *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjligheter för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Örebro: Universitet, Pedagogiska institutionen. Licentiatavhandling.
- Dahlberg, Gunilla (2003): Är olikheten vår största likhet? Om välkommandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus – tidskrift för forskning om barn och ungdomar*. nr 2/03.
- Dahlberg, Gunilla. Moss, Peter & Pence, Alan (2014): *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Liber
- Denscombe, Martyn (2009): *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Emilson, Anette (2007): Young Children's Influence In Preschool. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 39, No 1, 2007.
- Gars, Christina (2002): *Delad vårdnad, Föräldraskap och förskolläraryuppgifter i den offentliga barndomen*. Stockholm: HLS förlag, Studies in Educational Sciences, 54.
- Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004): *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998*. Örebro Studies in Education 8.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997): *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, Anders (2012): Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2012, årg 17, nr 3-4, sid 152-170, issn 1401-6788*

Johannessen, Asbjørn & Tuft, Per Arne (2003): Introduktion till samhällsvetenskaplig metod. Malmö: Liber

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

Johansson, Eva (2003): Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8. Nr 1-2 s 42-57 issn 1401-6788*

Kukkonen, Pirjo (2003): Mitt språk mitt liv mitt allt - Språkspel och identitet. *TijdSchrift voor Skandinavistiek vol. 24 (2003), nr. 1 [ISSN: 0168-2148]*

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003): Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2 s 70-84 issn 1401-6788*

Qvarsell, Birgitta (2011): Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk Barnehageforskning vol. 4 nr 2 sid. 65-74*

Regeringskansliet (2006): *Mänskliga rättigheter: konventionen om barns rättigheter*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/98/b8de24c7.pdf> (hämtad 2015-02-06 kl. 14.30)

Ribaeus, Katarina (2014): Demokratiuppdrag i förskolan. Diss., Karlstads universitet

Rydjord Tholin, Kristin & Thorsby Jansen, Turid (2011): Demokratiska samtal i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning vol. 4 nr 2 sid 103-114*

Skolverket (2010): *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Säljö, Roger (2010) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts

Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts

Tullgren, Charlotte (2003): *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*.
Diss., Malmö Högskola: Lärarutbildningen

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Bilaga 1

Medgivande till observationsstudie

Hej!

Vi heter Emilie och My, vi studerar vår sista termin till förskollärare på Högskolan Kristianstad. Vi håller just nu på att skriva vårt examensarbete. En del av examensarbetet handlar om att genomföra en observationsstudie i en förskoleverksamhet.

Vi kommer att studera både barn och pedagoger genom öppna observationer. Vi kommer **inte** att ta några kort eller filma under våra observationer, utan kommer endast att anteckna det vi ser. Det material vi samlar in kommer att skyddas genom att ge alla som samtycker till att delta fiktiva namn. Vi kommer inte att namnge vart vi är någonstans och genomför våra observationer, utan vi kommer endast att tala om att de genomförts i XXXXX-kommun. Det ska inte gå att räkna ut vart eller vem det är vi beskriver i vårt arbete. Observationerna kommer att ske under förmiddagarna vecka 6 2015 - från måndagen den 2/2 till torsdag den 5/2.

Vi skulle vara tacksamma om vi får ert medgivande till att observerar verksamheten ert barn är en del av. Väljer ni att inte godkänna kommer detta självklart att respekteras.

Vid eventuella frågor kontakta

emelie.stromback0040@stud.hkr.se

Målsmans medgivande

Jag godkänner att mitt barn observeras i studien:

Barnets namn:.....

.....

Målsman Namnteckning

.....

Namnförtydligande

Med vänliga hälsningar Emilie Strömbäck och My Rätty

Bilaga 2

Medgivande till observationsstudie

Hej!

Vi heter Emilie och My, vi studerar vår sista termin till förskollärare på Högskolan Kristianstad. Vi håller just nu på att skriva vårt examensarbete. En del av examensarbetet handlar om att genomföra en observationsstudie i en förskoleverksamhet.

Vi kommer att studera både barn och pedagoger genom öppna observationer. Vi kommer **inte** att ta några kort eller filma under våra observationer, utan kommer endast att anteckna det vi ser. Det material vi samlar in kommer att skyddas genom att ge alla som samtycker till att delta fiktiva namn. Vi kommer inte att namnge vart vi är någonstans och genomför våra observationer, utan vi kommer endast att tala om att de genomförts i XXXXX-kommun. Det ska inte gå att räkna ut vart eller vem det är vi beskriver i vårt arbete. Observationerna kommer att ske under förmiddagarna vecka 6 2015 - från måndagen den 2/2 till torsdag den 5/2.

Vi skulle vara tacksamma om vi får ert medgivande till att observera verksamheten som du som pedagog är en del av. Väljer ni att inte godkänna kommer detta självklart att respekteras.

Vid eventuella frågor kontakta

emilie.stromback0040@stud.hkr.se

Pedagogs medgivande

Jag godkänner att jag observeras i studien:

.....

Namn-teckning

.....

Namn-förtydligande

Med vänliga hälsningar Emilie Strömbäck och My Rätty

Bilaga 3

Frågor till Eftersamtal med pedagogerna

1. Är ni alla förskollärare?

2. Vad innebär delaktighet för er? Barnens delaktighet i förskolan?

3. Vi har tagit med ett utvecklingsarbete i vårt arbete där pedagogerna försöker säga JA istället för NEJ när barnen frågar någonting. Är det något ni tänker på?

4. Vad gör ni för att förankra barns delaktighet i verksamheten?

5. Vilka förutsättningar finns för barns delaktighet i er verksamhet?

6. Vilken roll spelar delaktigheten i förskolan för roll för barnets identitetsutveckling?

7. Vilket ansvar tycker ni att förskolan har när det gäller delaktigheten och identitetsutvecklingen?

8. Varför är barns delaktighet i verksamheten viktig, om den är viktig?

9. Kan ni inte berätta grundtanken med ert arbete, hur ni lägger upp er verksamhet? Varför är det så annorlunda här?

10. Tror ni att ni hade haft samma grundtanke om ni bara hade haft småbarn?