GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barns inflytande i förskolan

En studie om barns inflytande och reella inflytande i och runtomkring samlingen ur barnens perspektiv

Namn: Beatrice Graciani Klavborn och Irena Karlsson

Program: Förskollärarprogrammet HT11

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LÖXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin/år: VT /2014

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Cecilia Björck

Kod: VT14-2920-053

Nyckelord: Inflytande, reellt inflytande, barnperspektiv, barns perspektiv, det kompetenta barnet, samling.

Abstract

Vi har gjort en kvalitativ undersökning om förskolebarns inflytande och reella inflytande på en förskoleavdelning i centrala Göteborg. Studiens empiriska material samlade vi in med hjälp av observationer och samtal med barnen på avdelningen. Förskolans läroplan skriver om förskollärarnas ansvar att ge barnen möjlighet till inflytande och reellt inflytande över sin vardag och verksamheten (Skolverket, 2010).

Vårt övergripande syfte är att få syn på hur barnens inflytande i samlingen på en förskoleavdelning i centrala Göteborg ter sig ur barnens perspektiv. Delsyftet blir att titta på övergångarna till och från samlingen och få syn på barnens inflytande. Som utgångspunkt har vi tre frågeställningar:

- Hur kommer barnens inflytande till uttryck i samlingen och i övergångarna till och från samlingen?
- Vad har barnen reellt inflytande över i samlingen och i övergångarna till och från samlingen?
- Hur påverkas barnens möjligheter till inflytande när dagens schema och miljön förändras?

Vi har med stöd från tidigare forskning, centrala begrepp och teoretisk förankring skrivit en bakgrund om vår undersökning. Detta för att klargöra skillnaden mellan inflytande och reellt inflytande, samling, det kompetenta barnet och skillnaden mellan barnperspektivet och barns perspektiv. Teoretisk förankring som har betydelse för vår undersökning är det sociokulturella perspektivet och det normkritiska perspektivet.

Resultatet har visat oss att barns inflytande utifrån barnens perspektiv är något som ofta resulterar i att de får välja mellan olika alternativ. Vi upptäckte detta i samtalen med barnen och såg det i våra observationer. Det vi har kommit fram till är i korta drag att barn inte har reellt inflytande i samlingen eller under övergångarna till och från aktiviteten. Vi såg också att det skedde förändringar i gruppdynamiken när dagens schema och miljön förändrades för barnen.

Förord

Vi vill framföra ett stort tack till personal och barn på förskolan som lät oss vara en del av deras vardag. Ett extra tack till barnen som vi fick samtala med utan er hade vi inte kunnat få fram ett resultat utifrån barnens perspektiv. Vi vill också tacka vår handledare Rauni Karlsson för vägledning, kreativa idéer och stöttning under processen.

Sist men inte minst vill vi framföra ett tack till varandra. Samarbetet under arbetets gång har fungerat väldigt bra och vi har uppmuntrat och stöttat när det har varit tufft.

Innehållsförteckning

Abstract .....

Förord .....

1. Inledning 1

1.1 Syfte och frågeställningar 1

2. Bakgrund, tidigare forskning och centrala begrepp 2

2.1 Tidigare forskning 2

2.2 Centrala begrepp 4

2.2.1 Inflytande 4

2.2.2 Barns perspektiv och barnperspektiv 5

2.2.3 Det kompetenta barnet 6

2.2.4 Samlingen 6

3. Teoretisk anknytning 8

3.1 Sociokulturella perspektivet 8

3.2 Normkritiskt perspektiv 9

4. Design, metod och tillvägagångssätt 11

4.1 Kvalitativ metod 11

4.2 Observationer 11

4.3 Strukturerade barnsamtal 12

4.4 Ljudupptagning 13

4.5 Urval och genomförande 14

4.6 Analys, trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet 15

4.7 Forskningsetiska överväganden 16

5. Resultatredovisning 17

5.1 Barnens synvinkel på sitt eget inflytande 17

5.2 När miljön och schemat ändras 20

5.3 Pedagogers handlingsmönster styr barnens inflytande 21

6. Resultatdiskussion 24

6.1 Barnens synvinkel på sitt eget inflytande 24

6.2 När miljön och schemat ändras 25

6.3 Pedagogernas handlingsmönster styr barnens inflytande 27

7. Referenser och referenslista 30

8. Bilaga, Intervjufrågor 32

1. Inledning

Under vår tid på förskollärarutbildningen har läroplanen för förskolan (Skolverket 2010) diskuterats flitigt. Tolkningar av förskollärarens olika uppdrag och vilket inflytande barn skall ha i verksamheten skiljer sig i diskussionerna mellan oss studenter och den litteratur vi har läst. Detta ledde in oss på begreppen inflytande och reellt inflytande som har fått stor betydelse i förskolans läroplan och reellt inflytande lades till efter revideringen 2010. I dagens läroplan står det uttryckligen att förskollärarna skall tillvarata barnens reella inflytande (Skolverket, 2010).

Vårt intresse har riktats in på om det syns att barn har inflytande i förskolan utifrån barnens perspektiv. Samlingen är en återkommande aktivitet i många av Sveriges förskolor. Får barnen möjlighet att utöva inflytande under samlingen är en fråga som vi finner intressant att undersöka. Samtidigt har vi funderat på hur det är i övergångarna till och från samlingen vem som bestämmer där och har barnen möjlighet att vara med att påverka är något som vi vill undersöka. Förskolans uppdrag är bland annat enligt förskolans läroplan att främja barnens lärande och skall präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Utgångspunkten är deras erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Barns tankar och idéer skall tillvaratas för att skapa mångfald i lärandet (Skolverket, 2010).

Under tiden som vi har varit ute på den aktuella förskolan har vi sett att det ibland ändras i dagens schema då samlingarna uteblir och att barnens fysiska miljö har förändrats. Detta har gjort att vi har riktat in oss på hur det kan påverka barnen och deras inflytande över verksamheten. Vi har observerat hur barnen agerar när fröknarna ändrar deras upplägg och vilket inflytande de har på förändringarna som sker under förmiddagarna.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt övergripande syfte är att få syn på hur barnens inflytande i samlingen på en förskoleavdelning i centrala Göteborg ter sig ur barnens perspektiv. Delsyftet blir att titta på övergångarna till och från samlingen, förändringar i schema, den fysiska miljön och få syn på barnens inflytande. Som utgångspunkt har vi tre frågeställningar:

- Hur kommer barnens inflytande till uttryck i samlingen och i övergångarna till och från samlingen?
- Vad har barnen reellt inflytande över i samlingen och i övergångarna till och från samlingen?
- Hur påverkas barnens möjligheter till inflytande när dagens schema och miljön förändras?

2. Bakgrund, tidigare forskning och centrala begrepp

I detta kapitel kommer vi att presentera den forskning som är relevant för denna studie, kring barns inflytande och reella inflytande i förskolan. Vi kommer också att titta på centrala begrepp som är betydelsefulla för utförandet av undersökningen och som kan hjälpa oss att förstå och diskutera de resultat vi får fram. Som utgångspunkt har vi använt oss av styrdokument och vad barnkonventionen säger.

Vi har sett att i senare forskning har begreppen delaktighet och inflytande börjat säras på. I tidigare forskning används begreppen ofta som synonymer till varandra. Detta kommer vi att bearbeta under rubriken tidigare forskning. Efter att läroplanen reviderades 2010 har begreppet reellt inflytande lagts till. Barns inflytande har ett eget avsnitt och delaktighet finner vi på ett flertal ställen i texterna(Skolverket, 2010).

Detta har gjort att vi många gånger när vi skriver om inflytande även använt oss av begreppet delaktighet då vi i en del fall ser att författare och forskare använder dem som synonymer till varandra.

UNICEF (2014) tar i artikel 12 upp att barn som är i stånd att bilda egna åsikter har rätt att uttrycka dessa fritt i alla frågor som rör dem själva. Hur barnets åsikter mäts har betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Barnet skall beredas möjlighet att höras och detta kan ske direkt eller med hjälp av en företrädare (UNICEF, 2014).

Bartley (1998) har i sin avhandling om barnpolitik och barnets rättigheter använt sig av barnkonventionen. Hon har kommit fram till att inget av de länder hon har studerat följer ens de fyra huvudprinciperna. I Sverige finns det artiklar i konventionen som har målsättningskaraktär och artiklar som gäller barns medborgerliga och politiska rättigheter måste respekteras och kan ses som portalparagrafer. Det är vuxnas ansvar vad som sker med konventionen som handlar om barn. Barnen behöver ha vuxna som de kan lita på vidtar åtgärder för att uppfylla konventionens mål (Bartley, 1998).

2.1 Tidigare forskning

Vi kan se att intresset att forska om förskolan och dess verksamhet har ökat under de senaste tio åren. Förskolans första läroplan introducerades 1998 och sedan den reviderades 2010 så har trycket ökat på införandet av delaktighet, demokrati och inflytande för barnen i förskolan. Mycket av den forskning vi har funnit har problematiserat begreppet delaktighet men vi kan finna att detta är ett begrepp som ofta innefattar även inflytande. Emilsson (2008) har i sin forskning sett att i flera studier om inflytande förekommer också begreppet delaktighet. Hon tolkar detta som att begreppen hänger intimt samman och blir på så vis svåra att sära på.

Enligt Eriksson (2009) så har förskollärarna i hennes studie tre definitioner av begreppet delaktighet. Den vanligaste definitionen av begreppet är barns möjlighet till inflytande. Med detta menar förskollärarna att barnen får vara med och bestämma genom att uttrycka sina åsikter och påverka de beslut som tas i exempelvis val av sånger i samlingen. Känslan av tillhörighet är den andra definitionen och här menas att barnen skall känna trygghet och känslan av att vara i en gemenskap skall upplevas positivt. Att få göra något är den tredje definitionen vilket innebär att barnen får vara aktiva i en aktivitet exempelvis att få hjälpa till i utförandet av en lek i samlingen (Eriksson, 2009).

Tidigare forskning visar att pedagogers förhållningssätt spelar roll i huruvida barn får inflytande eller inte i verksamheten. Olofsson (2010) skriver om hur pedagogerna kan närma sig barns perspektiv genom att visa intresse för barnets upplevelser och uttryck. Intar den

vuxne ett nyfiket förhållningssätt gentemot barnets sätt att förstå omvärlden så kan hon närma sig barnets perspektiv (Olofsson, 2010).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) styrker det som Olofsson (2010) skriver om pedagogers förhållningssätt genom att förklara att barn behöver bemötas på ett respektfullt sätt genom att de blir sedda och hörda på. De skriver också om hur viktigt det är att tillvarata barnens intressen och intentioner (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010; Olofsson, 2010).

Vi kan i Johanssons (2003a) artikel läsa om att den vuxne bör lyssna, samtala och försöka uppnå överenskommelser med barnen som ett sätt att förstå och låta barns perspektiv komma till uttryck. Genom att kompromissa med barnen går vi dem till mötes utan att fullt ut följa deras intentioner. Detta skriver Johansson (2003b) under temat ”barn är medmänniskor” och här riktar sig pedagogen till barnen som personer med behov, önskningar, vilja och med skilda förmågor som det gäller att försöka förstå och ta hänsyn till.

I förskolan skall barn tillsammans med vuxna aktivt delta i de beslut som tas gällande utformningen av den pedagogiska miljön skriver Pramling Samuelsson och Sheridan (2006). De har i sina forskningar sett att när barns egna åsikter blir respekterade, när de får ta ansvar och är delaktiga i beslutsprocessen utvecklar barn förmågan att förstå och agera efter demokratiska principer och får möjligheten att utöva inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Med demokratiska principer innebär att barnen tillsammans med pedagoger skall skapa lärandeprocesser som gynnar båda parter. Skillnader, hinder och möjligheter skall uppmärksammas för att på så vis skapa en demokratisk praktik (Karlsson, 2014). Detta styrker Pramling Samuelsson och Sheridans uttalande om demokratiska principer för att barn skall få möjlighet att utöva inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Samtidigt kan vi läsa att Karlsson (2014) skriver att det är viktigt att ha med sig att demokrati inte innebär att vi alltid tycker samma sak. Demokrati handlar om att kunna mötas i enighet och oenighet och skapa en ömsesidig förståelse för olikheter som uppstår (Karlsson, 2014).

Pramling Samuelsson (2011) skriver att modern forskning gärna vill ge sken av att man har ett barnperspektiv eller strävar efter att inta barns perspektiv. En grund till detta kan vara FN:s barnkonvention där det tydligt framgår att man skall se till barns bästa och den utgår ifrån ett barnperspektiv (UNICEF, 2014). Det framkommer också att man skall lyssna på barnen vilket leder in oss på att utgå ifrån barns perspektiv. Vidare skriver Pramling Samuelsson (2011) att man aldrig kan helt och fullt inta barns perspektiv men att forskningen visar att det går att närma sig genom att inta ett öppet förhållningssätt mot barnen och försöka tolka barnens agerande i olika aktiviteter genom att lyssna på dem utifrån deras livsvärld.

Karlsson (2014) har nyligen publicerat en forskning om hur demokratiska värden som ansvar, omsorg och respekt visar sig i vardagen i förskolan. Hennes mål är att försöka nå ut med vad barn kan bidra med i ett kunskapssamhälle. Hon har visat på att barn tar ansvar både för sina egna handlingar och när det uppstår konflikter barnen emellan. Både att lösa konflikterna sinsemellan och att lyfta dem till pedagogernas kännedom. Det är de vardagliga relationerna som har lagt grunden för den kännedom som barnen har till varandra och de visar omsorg om varandra i olika situationer. Hon har sett att barnen visar respekt för pedagogernas formella makt och agerar efter de normer och regler som de har uppfattat gäller. Gemenskapen i gruppen spelar roll i hur och om barnen visar respekt. Det vi skall ha med oss är att respekt kan ha en disciplinerande inverkan på grund av den hierarkiska ordning som finns mellan barn och vuxna. Vi kan i boken läsa att forskningen visat att barnen själva tar ansvar, har kännedom om vad som förväntas av dem i olika situationer och att det är viktigt för barnen att det i vardagen finns igenkännbara inslag (Karlsson, 2014).

I tidigare forskning om samling definierar Simeonsdotter Svensson (2009) som har tittat på den pedagogiska samlingen i förskoleklassen och ser att det oftast är den vuxnes perspektiv som styr istället för en möteplats för barns och pedagogers olika perspektiv. Barns erfarenheter och intressen och pedagogernas ambition att styra gentemot lärandemålen harmoniserar inte alltid med barnens perspektiv. Det hon sett är att det oftast blir en pedagogisk lärandesituation istället för en pedagogisk samling. Resultatet har visat att delaktighet har betydelse för hur svårigheter erfars och hanteras. Hur barns perspektiv beaktas i lärandesituationer har betydelse i hur det kommunikativa sammanhanget ser ut. Utgår den vuxne ifrån barnens erfarenhetsvärld så ökar möjligheten till ett aktivt deltagande och samspel mellan barn och lärare (Simeonsdotter Svensson, 2009).

Olofsson (2010) har tittat på samlingen och reflekterat över begreppet samling. En av många frågor som hon har ställt sig och svarat på i boken är hur man kan skapa en meningsfull samling. Hon ser barnen som mer eller mindre aktiva i olika samlingssituationer. Hur de agerar har också att göra med pedagogernas förhållningssätt och vilken barnsyn som råder. Många gånger när det talas om barns inflytande i samlingarna så handlar de om att de har att välja mellan olika alternativ. Exempel som hon använder sig av är att barnen får välja vilken sång eller lekaktivitet som skall göras och oftast ger pedagogen barnen alternativ att välja mellan (Olofsson, 2010).

2.2 Centrala begrepp

Vi kan i tidigare forskning se att det finns centrala begrepp som vi behöver definiera för att bearbeta resultatet och diskussionen. Begreppet inflytande har i dagens läroplan även stärkts med reellt inflytande, då dessa två begrepp är centrala i vår undersökning så kommer vi att tydliggöra deras betydelse (Skolverket, 2010). Vår utgångspunkt är samlingen och övergångarna till och från aktiviteten. Barnsperspektivet och barns perspektiv är två begrepp som kommer upp i vår undersökning. Även det kompetenta barnet är ett begrepp som vi anser har betydelse och vi kommer därför att förklara vad dessa begrepp avser för oss i vår studie.

2.2.1 Inflytande

Under rubriken barns inflytande i läroplanen för förskolan kan vi läsa att förskolan ska lägga grunden för att barn skall förstå vad demokrati är. Utformningen av verksamheten skall präglas utifrån barnens intressen och behov, med detta menar vi inte bara de aktiviteteter som barnen deltar i utan det även miljön. Tillsammans skall arbetslaget verka för att det enskilda barnet utvecklar förmågor och vilja att ta ansvar, barns uppfattningar och åsikter ska respekteras och pojkar och flickor skall få lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten (Skolverket, 2010).

När läroplanen för förskolan reviderades förstärktes begreppet inflytande (Skolverket, 2010). Begreppet inflytande betyder enligt svenska akademin (2014a) att ha möjlighet att påverka. Barn i förskolan ingår i en grupp blandat med vuxna och barn vilket gör att pedagogernas förhållningssätt blir viktigt när vi tittar på möjligheter till inflytande. Arbetslaget skall bland annat ansvara för att enskilda barn utvecklar förmåga och vilja att utöva inflytande och att pojkar och flickor får lika stort inflytande över verksamheten och utrymme i verksamheten (Skolverket, 2010).

När barnen får möjligheten att själva påverka sin situation i exempelvis vem som får vara med att leka så har de inflytande över leken. En annan form av inflytande som vi kan se bland förskolebarn är när de skall exempelvis städa efter en lek. Ett av barnen kan ge uppmaningar till andra att nu skall de plocka undan (Karlsson, 2014).

Läroplanen för förskolan har sedan den reviderades 2010 förstärkt begreppet inflytande gällande förskollärarnas ansvar. Riktlinjen säger idag att förskollärarna skall ansvara för att alla barn får reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll (Skolverket, 2010). Svenska akademin (2014b) förklarar att reell är synonymt med verklig eller påtaglig.

Det reella inflytandet ställer krav på förskollärarana att synligöra barns inflytande i verksamheten. För att barn som lever i ett demokratiskt samhälle skall få utöva reellt inflytande behöver vuxna ta till sig vad de uttrycker både av det som är bra och dåligt. Förskollärarnas förhållningssätt blir här att vara lyhörda och reflekterande över begreppet inflytande för att få syn på vad barnen förmedlar i samspelande situationer och synliggöra det reella inflytandet (Karlsson, 2014).

För att barn aktivt skall vara delaktiga behöver förskollärarna inta ett förhållningssätt där barns delaktighet leder till reellt inflytande. Det är när barnen erfar att de utifrån deras livsvärldar blir sedda, hörda och att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt som de får inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Sammanfattningsvis kan vi se att begreppet inflytande och reellt inflytande är begrepp som har ökat i betydelse inom förskoleverksamheten efter att läroplanen från1998 reviderades 2010. Pedagogers förhållningssätt och att utgå ifrån barnens livsvärldar ökar i betydelsen i strävans arbete mot att nå målen inflytande och reellt inflytande (Skolverket, 2010).

2.2.2 Barns perspektiv och barnperspektiv

Barns perspektiv innebär att förhålla sig till barnets rätt till sin version av den egna upplevelsen, bedömningen och viljan. Detta innebär att barnen har rätt till en röst som respekteras och tas på allvar. Vuxnas inställning till barn får här en avgörande roll i om barns perspektiv tas på allvar och står i en beroende ställning till vuxnas barnperspektiv (Tallberg Broman, 2011).

Att utgå från barns perspektiv anser Arnér (2009) handlar om barns livsvärldar och att se barnen som aktörer som handlar rationellt utifrån sina egna förutsättningar. Barnen behöver uppleva sin situation som meningsfull och man bör knyta an till barns erfarenheter. Det handlar om att prata med barnen för att få reda på deras perspektiv på den tillvaro som pedagoger skapar för dem. För att inta barns perspektiv behöver den vuxne utgå från det obestämda och oförutsägbara och intressera sig för det som är oväntat och att hellre ställa frågor till barnen istället för att komma med svaren (Arnér, 2009).

Barnperspektivet är bäst formulerat av vuxna och avser idéer och föreställningar om barns bästa. Ett exempel som vi har här är barnkonventionen som är skriven av vuxna om vilka rättigheter barn har i samhället. Vi kan i artikel 12 i barnkonventionen läsa att barn som är i stånd att uttrycka sin åsikt skall ha rätt till detta i alla frågor som rör dem själva men betydelsen av det som barnet uttrycket skall mätas i förhållande till barnets ålder och mognad. Vidare kan vi läsa i artikel 13 i barnkonventionen att barn har rätt till yttrandefrihet. Oberoende av territoriella gränser har de frihet att söka, motta och sprida information och tankar av olika slag, i tal och skrift eller annat uttrycksmedel som barnet väljer (UNICEF, 2014).

Arnér (2009) skriver om begreppet barnperspektiv som representeras av en stor komplexitet och mångtydlighet som är svårt att få ett tydligt grepp om. Innebörden av begreppet ser hon som föränderligt beroende på tidsepoken som barnen växer upp under, pedagogers

förhållningssätt och vilket teoretiskt perspektiv de har som utgångspunkt i sin pedagogik. Det är upp till den vuxne att inta ett barnperspektiv (Arnér, 2009).

Sammanfattningsvis kan vi se att barns perspektiv skiljer sig från barnperspektivet. Barns perspektiv utgår ifrån barnen och deras livsvärldar till skillnad från barnperspektiv som är grundat på vad vuxna säger och skriver om barn.

2.2.3 Det kompetenta barnet

Olofsson (2010) skriver om begreppet ”det kompetenta barnet” som lanserades av den amerikanske psykologen Daniel Stern under mitten av 1980-talet. Fokus i hans studier var spädbarn och resultaten visade att de redan från födseln är kapabla till självständigt tänkande och har en fri vilja. Redan från födseln ingår spädbarnet i ett socialt samspel (Olofsson, 2010). Havensköld (1992) skriver om Sterns teorier vilket styrker det Olofsson (2010) skriver om spädbarnets kapabla självständiga tänkande. Han förklarar att spädbarnet är utrustad med observerbara förmågor som mognar. Varje gång spädbarnet upptäcker något nytt i sig själv skapar det en definition av ett nytt område av relaterande. Trots att dessa områden resulterar i kvalitativa skiftningar i den sociala upplevelsen betecknar inte Stern detta som faser utan snarare som former av social erfarenhet som kvarstår livet genom även kallat livsfrågor (Havensköld, 1992; Olofsson, 2010).

I den moderna tiden har det blivit ett begrepp att betrakta barnet som kompetent. Begreppet har inte en självklar förklaring utan är tolkningsbart. Ett sätt att se det som är att barnet har kompetens att lära eller att barnet är kompetent nog att sitta still en längre stund och ta in vad pedagogerna föreläser om. Olofsson (2010) skriver att det känns som en självklarhet att barnen har kompetens att lära men det är inte självklart att de orkar sitta still en längre stund och lyssna när pedagogen föreläser om exempelvis hjärnan.

Olofsson (2010) har efter att ha tagit del av olika förklaringsmodeller övertygats om att betrakta barnet som kompetent handlar om en barnsyn där man fokuserar på barns kompetens istället för deras brister. Detta barn ses som en kompetent deltagare av den kultur det lever i. Barnet betraktas som tillhörig en social grupp med rättigheter och en förmåga att agera i samhället (Eilard & Tallberg Broman, 2011).

Kåreland (2009) skriver om det kompetenta barnet utifrån barnlitteraturens framväxt. Hur vi även i bilderböcker kan se att det kompetenta barnet framträder som ett viktigt tema. Ett exempel som hon tar fram är boken Magdas mejl (2004) av Bo R. Holmberg. Där det är brodern som lär henne att kommunicera via nätet vilket fadern i familjen inte kan mycket om. Barn ses idag inte endast som objekt utan kan själva utöva inflytande som sociala aktörer i ett samhälle. Det kompetenta barnet härstammar från förr. Lev Vygotskij med flera betonade barnets egen inre kapacitet i sina skrifter. Barn idag är mer ifrågasättande och mer medvetna om sina rättigheter både i hemmet och i förskolan och de betraktas mer och mer som medskapare av sina egna liv (Kåreland, 2009).

Vi kan efter att ha läst om begreppet det kompetenta barnet se att det används i olika sammanhang inom pedagogiken. Begreppet öppnar upp för tolkningar beroende på i vilken kontext det används. Att barnen är kompetenta att lära är de flesta forskare överens om men hur de lär blir det som tolkas olika.

2.2.4 Samlingen

Olofsson (2010) skriver att de flesta förskollärare i hennes studie är eniga om att samlingen är viktig och att den är förberedande inför att barnen skall börja skolan. Detta för att de får lära sig att sitta still, lyssna och vänta på sin tur. Andra kunskaper som de får med sig är

begreppsinlärning, prata i grupp och lyssna på andra. Samlingen bör innehålla rutiner såsom exempelvis uppropet då alla barn nämns blir de också bekräftade. Tryggheten i en grupp kan öka om man har samling varje dag, då vet alla vad som ska hända. Vi kan idag se att 2000-talets samlingsrutiner härstammar från för ca sextiofem-sjuttio år sedan (Olofsson, 2010).

Samlingen är ett tillfälle då gruppen samlas. Inflytande i dessa sammanhang kopplas ihop med vad barnen gör i anslutning till samlingen. Det handlar också mycket om att välja mellan redan givna alternativ. En grundplanering behöver finnas och ett tydligt ordförandeskap. Vi skall inte ta det för givet att det är den vuxne som behöver vara ordförande. Givande blir samlingen om den innehåller moment som spänning, lust, underhållning och utmaningar. För att göra detta möjligt behövs en ledare som lotsar mötet framåt (Olofsson, 2010).

Simeonsdotter Svensson (2009) har i sin avhandling studerat barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter inom förskoleklassens pedagogiska samling. Benämningen pedagogisk samling innebär att utgångspunkten är att samlingen är en pedagogisk lärandesituation. Hon har kommit fram till att en pedagogisk samling kan möjliggöra att barnen på bästa sätt blir medverkande i en integrerad lek- och lärandesituation där de kan arbeta med stimulerande uppgifter som väcker intresse för lärande. När samlingen blir ett kommunikativt möte och utgår ifrån barns livsvärldar och att utgångspunkten är lek i interaktion med lärande så upplever barnen oftast lärandesituationen mindre svår (Simeonsdotter Svensson, 2009).

Vi kan sammanfattningsvis se att samlingen är något som näst intill alla förskolor har som aktivitet någon gång under dagen. Idag finner vi att forskningen om samling inte är så utvecklad, detta har gjort att vi har intresserat oss för att använda samlingen som avgränsningsområde i vår undersökning.

3. Teoretisk anknytning

Vi kommer här att gå djupare in på det sociokulturella- och det normkritiska perspektivet vilka båda två stödjer vårt resonemang som vi har som utgångspunkt när vi analyserar vårt empiriska material.

Teorin hjälper oss att förstå och förklara verkligheten. Lärandet är en del av förskoleverksamheten och för att barnen skall kunna utöva inflytande behöver de vara del i ett kollektiv där lärande äger rum på en kollektiv eller individuell nivå. Säljö (1999) skriver i en mer grundläggande mening om att lärande handlar om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden.

3.1 Sociokulturella perspektivet

Vygotskij (1934) har utvecklat en kulturhistorisk teori som vi i dagligt tal kallar sociokulturella perspektivet. Medvetandet är här dynamiskt och föränderligt och speglar där den omgivande kulturen både till innehåll och till form. Vårt medvetande befinner sig i dialog mellan olika tankeformer till skillnad från vårt intellekt som är monologiskt. För att utveckla, forma och bygga upp medvetandet skapar människan tecken eller redskap för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld. Tecknet står inte i relation till hur vi utvecklas kulturellt, detta är en kulturell angelägenhet som äger rum i dialog med andra människor (Vygotskij, 1934).

För att få utöva inflytande behöver barnen ingå i ett kulturellt kollektiv där de får möjligheten att utveckla sitt tänkande och språk. Under utvecklingens gång i den mänskliga hjärnan så har minnet olika funktioner beroende på ålder och fungerar på olika sätt. Tänkandet och minnet hör samman med språket. Det är under barnets utveckling som tänkandet och språket utvecklas. Kommunikationen blir här central för utan den sker ingen utveckling av vare sig språket eller tänkandet och detta behövs för att minnet som funktion skall utvecklas (Vygotskij, 1934).

Barnen behöver få utveckla sitt tänkande för att det inte skall isoleras från känslolivet. Varje ide som människan har innehåller en affektiv relation till verkligheten som idén refererar till. Vygotskij (1934) hävdar att barnet är socialt från början och att språket fyller en social funktion genom dialog med andra människor. Det är genom andra som man lär sig själv. Dialogen skapar här en betydelse genom kommunikation och möjligheten att själv ge inflytande över vad som kommuniceras får barnen tillfälle att förvandla tankar till ord. Ett centralt begrepp är ”den närmaste utvecklingszonen” som pekar på socialt samspel som en förutsättning för lärande och utveckling. Samspelet som uppstår mellan barn och vuxen skapar en dialog som utgår ifrån ett respekterande av barnet som aktivt agerande i den pedagogiska processen. Det är genom att föra dialoger med andra som vi kan tillägna oss nya sätt att tänka, resonera och handla (Vygotskij, 1934).

De kompetenta vuxna blir en produkt av processer och erfarenheter som är sociokulturella. De vuxna kan skapa processer där barns kommunikation görs delaktig och skapar möjlighet för dem att ge inflytande och på så vis leda till utveckling inom ramen för sociokulturella förhållanden. Dessa ramar innebär blanda annat att vi lär oss uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen uppmuntrar och tillåter. Barnet tänker med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som de mött och tagit till sig i samspel med andra människor (Säljö, 1999).

Sammanfattningsvis kan vi i sista stycket se att det finns behov av att kritiskt granska vardagliga händelser i förskolan. Detta leder in oss på det normkritiska perspektiv som blir viktigt att titta på i denna undersökning.

3.2 Normkritiskt perspektiv

För att få grepp om vad ett normkritiskt perspektiv innebär behöver vi först bena ut begreppet norm. Vad är en norm? Thorsén (2008) skriver att en norm är när någon eller några har legitimitet att tala om för andra hur de skall agera. På antingen ett medvetet eller omedvetet plan tvingas den som vill få tillträde till gruppen att uttrycka sig på ett visst sätt (Thorsén, 2008). I Nationalencyklopedin definieras begreppet norm på följande sätt:

> "norm (latin no´rma 'rättesnöre', 'regel'), handlingsregel, påbud om hur man bör handla eller om hur något bör vara beskaffat eller organiserat. Partikulära normer gäller enskilda situationer; generella normer kan tillämpas i en mängd olika fall" – (NE, 2013).

Nilsson (2005) menar att varje grupp som fungerar under en kortare eller längre tid utvecklar normer. Hur man skall bete sig och vad som är normalt. Han skriver också att ordet "norm" från början betyder "vinkelhake", som i sin tur är ett verktyg för att få något att "passa in på rätt sätt". Normer skapar trygghet och motverkar osäkerhet då de skapar det förväntande i gruppen och blir så självklara att man inte reflekterar över att de finns. Det självklara är oftast det svåraste att upptäcka och sätta fingret på, det blir därmed också ännu svårare att diskutera. Detta hävdar författaren är viktigt att problematisera då alla normer inte gynnar alla i gruppen. Han lyfter att normer främst fyller fyra funktioner och dessa är att de uttrycker vad gruppen tycker är viktigt, skapar en gruppidentitet, bidrar till samordning av medlemmarnas agerande samt beskriver vad som är passande (Nilsson, 2005).

Eek-Karlsson (2012) beskriver två olika typer av normer, konjunkta respektive diskonjunkta normer. Konjunkta normer vänder sig till hela gruppen. För att exemplifiera en sådan norm kan vi använda oss av ställningstagandet "det är fult att ljuga" som blivit en handlingsanvisning som skapats i grupp och gäller alla gruppmedlemmar. Diskonjunkta normer skapas för en grupp som man inte själv tillhör. Ett exempel på en sådan norm exemplifierar Eek-Karlsson (2012) är "barn ska synas men inte höras". Vidare menar författaren att det knappast är barn som skapat den sistnämnda normen utan menar istället att det är någon som tjänar på en sådan norm medan andra drabbas av den. I det här fallet är det vuxna som skapat normen och det får till följd att vuxna styr hur i detta fall, barn, skall agera (Eek-Karlsson, 2012).

Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) skriver att ett normkritiskt perspektiv innebär att kritiskt granska den egna verksamheten, inte minst de strukturer som skapar positioner. Eek-Karlsson (2012) skriver att normer ofta innefattar maktrelationer. Det kan exempelvis vara relationen mellan barn och vuxen. Ju mer makt en människa har över en person desto större ansvar innebär det att de får för den andra individen. I skolans och förskolans värld har pedagogerna en institutionell makt över barn och elever. Detta blir tydligt i organiseringen av verksamheten, bedömningar av olika slag och skapandet av strukturer. Det blir då särskilt viktigt att genom ett normkritiskt perspektiv ha ett genomtänkt och medvetet förhållningssätt (Eek-Karlsson, 2012). Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) skriver att det normkritiska perspektivet inte handlar om att upptäcka normen utan att kritiskt granska och förstå hur normerna blir till.

Eek-Karlsson (2012) skriver att alla människor bär på föreställningar om hur världen ser ut. Vi alla är med och skapar normer för att tala om vad vi anser är det rätta. Det blir en del av

både den individuella och sociala identiteten. Därför finns det en komplexitet i att synliggöra normer, för hur får vi syn på det vi tar för givet. I förskolans värld blir man ofta medskapare till handlingar som stärker normer och innebär att barnen inte får lika tillgång till sina rättigheter. Det blir en utmaning att kritiskt våga granska sin barn- och etiksyn (Eek-Karlsson, 2012).

4. Design, metod och tillvägagångssätt

4.1 Kvalitativ metod

Studien är kvalitativ och målet är att med hjälp av observationer och samtal med barn samla in data. Kvalitativ metod förklarar Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) innebär att metoden syftar till att beskriva och eller tolka ett fenomen och dess egenskaper så noga som möjligt. Författarna menar att det är en vanlig metod inom pedagogik. Vad som kännetecknar en kvalitativ metod är att det oftast är en specifik miljö eller under specifika förhållanden samt att det är en mindre undersökningsgrupp.

Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver även fokusgruppen som en central del av den kvalitativa metoden. Med fokusgrupp i en kvalitativ studie menar författarna är när en liten grupp människor intervjuas om ett specifikt ämne. Då gärna en homogen grupp som reflekterar över forskarens frågor och samtidigt får deltagarna ta del av varandras synpunkter.

I en kvalitativ studie betonas förståelsen av människans upplevelse av t.ex. ett begrepp i sitt sammanhang. Den kultur och de värderingar som de har där studien görs kommer att spela roll i resultatet. Uppfattningar som deltagare och forskare har om begreppet kan påverka resultatet (Eriksson Barajas et al., 2013). Av denna anledning har vi valt att både observera in/utgångar i samlingen, samlingen i sin helhet och att samtala med barnen i par för att skapa oss en större bild av hur barns inflytande kommer till uttryck.

4.2 Observationer

För att skapa oss en bild av övergångarna till och från samlingen och samlingen i sin helhet så har vi valt att observera under ett antal tillfällen. Observationerna genomfördes med hjälp av en inspelningsbar mp3- spelare och skrivna anteckningar. Vi valde att börja våra observationer en kort stund innan samlingen skulle börja detta för att få med hur övergångarna såg ut. När samlingen avslutades så fortsatte vi att observera till dess att ny aktivitet hade påbörjats.

Inom pedagogiken används ofta observationer för att synliggöra verksamheten och olika situationer som exempelvis samlingen. Bjørndal (2005) skriver om observation som ett värderat öga och han har två olika former av observationer som han skriver om.

1. Observationer av första ordningen: är när någon observerar en pedagogisk situation och har detta som sin primära uppgift. Detta kan bidra till att säkerställa en högre kvalitet då observatören inte är koncentrerad på annat än att observera.
2. Observationer av andra ordningen: detta beskriver Bjørndal (2005) som lärarens kontinuerliga observation av den pedagogiska situation hon är en del av. Observationen blir då en komplementär sidouppgift till den aktuella pedagogiska situation som pågår.

Vi har använt oss av observationer av första ordningen. Alla våra fem sinnen finns med när vi observerar. Detta innebär att det är mycket information som kommer oss tillhanda under kort tid. I utvärderandet och analyserarandet av informationen är det viktigt att vi är medvetna om det informationkaos som finns inom oss, ha en förståelse för det och bearbeta informationen med tillförsikt. Erfarenheter som vi samlar på oss när vi observerar är inte helt objektiva, vilket gör att det är viktigt att vara medveten om detta och ha ett kritiskt ställningsstagande till vad vi antecknat när vi observerat (Bjørndal 2005).

För att kunna synliggöra även det som kanske är dolt vid en första anblick och inte med självklarhet kan iakttas utan ansträngning så är observationer en metod som är användbar

(Arnér, 2009). Möjligheten och förutsättningar för att besvara våra frågeställningar med observationer blir större då vi båda deltar. Den av oss som antecknade valde medvetet att ta lite avstånd från samlingsringen och den som ansvarade för mp3 spelaren intog en mer deltagande roll just för att få en helhetsbild av hela situationen.

Att fokusera på barnens styrkor, intressen och förmågor för att förstå hur barnen söker kunskap om sin omvärld är det som vi i våra observationer har riktat in oss på. Detta är något som Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver har blivit fokus i observationer idag istället för att titta på barns brister. Pedagogerna behöver lyssna in barnen med hjälp av observationer för att få syn på hur de kan utveckla arbetet med barnen och göra dem mer delaktiga och få möjlighet till inflytande (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Det är viktigt att som observatör reflektera över vilken roll vi intar när vi observerar. Vi behöver vara medvetna om att barnen ser vuxna som auktoriteter (Karlsson, 2014). När vi deltog i barnens vardag då främst under samlingarna valde vi att samtala med barnen om varför vi var där och vad vi skulle göra. Vi tog ett aktivt val att en av oss satt lite i skymundan med papper och penna. Den som ansvarade för mp3-spelaren närmade sig gruppen.

4.3 Strukturerade barnsamtal

Strukturerade samtal valde vi för att synliggöra barnens perspektiv på huruvida de ges inflytande i samlingen och dess övergångar. Vi har valt att sitta med ett par barn åt gången med specifika frågor som vi utgår ifrån som sedan kan leda till följdfrågor beroende på hur barnen väljer att svara.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) skriver om strukturerade samtal och hur viktigt det är att samtalet med barn får en karaktär av dialog och inte ett förhör. Ju mer karaktär av dialog samtalet har desto mer villigt blir barnet att berätta och samtala. En bra metod under strukturerade barnsamtal skriver författarna är att ställa följdfrågor i hur-form. För att exemplifiera använder sig författarna av ett barn vars svar på en fråga är att han lärt sig cykla. En bra följdfråga är då “hur gjorde du när du lärde dig cykla?” Detta uppmuntrar barnet att vidareutveckla sitt svar och samtalet (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012).

Vad för slags frågor vi ställer till barnen och hur frågorna ställs är avgörande för vad vi som intervjuar får ut av samtalen. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att det är viktigt att reflektera över vilket syfte samtalet har. Om man vill veta vad barn uppfattar av mer generella ämnen som matematik, språk och naturvetenskap bör man ställa vida och generella frågor. Är syftet istället att ta reda på vad barn uppfattar av en saga eller en specifik situation bör även frågorna vara mer specificerade. Då vi har ett specifikt syfte med våra barnsamtal har vi en del frågor att utgå ifrån som är av relevans för vår studie (se bilaga). Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) lyfter att de strukturerade samtalet går ut på att rikta barns uppmärksamhet och tänkande åt ett särskilt innehåll. Genom att introducera innehållet, utmana barnet och ge stöd så får man barnet att reflektera och tänka kring just detta. Författarna förklarar begreppet strukturerat samtal som en vidareutveckling av intervjun och som kan användas i pedagogiska sammanhang för att utveckla barns förståelse för sin omvärld.

4.4 Ljudupptagning

Vi har valt att använda oss av ljudupptagning i form av en mp3-spelare till observationerna och barnsamtalen. Detta för att få med så mycket och så detaljrik information som möjligt. Bjørndal (2005) skriver att ljudupptagning är ett bra komplement till skrivande anteckningar när man observerar. Det är omöjligt som observatör att både vara närvarande, skriva ner övergripande händelser och även försöka ha koll på detaljer. Bjørndal (2005) skriver att oftast är det de övergripande händelserna som man väljer att skriva ner och fokusera på. Man kan då med hjälp av exempelvis en bandspelare spela in så att man i efterhand kan backa tillbaka och se vad man missat.

Bjørndal (2005) skriver att det är mycket man inte lägger märke till och inte uppmärksammar om man endast har skrivna anteckningar. Varje gång man lyssnar på en inspelning kan man få syn på något nytt och intressant (Bjørndal, 2005). Under arbetets gång har vi märkt hur stor betydelse inspelningarna haft för vår studie och hur mycket man faktiskt missar när man enbart skriver. Ju fler gånger vi lyssnat på inspelningarna, desto fler unika detaljer har vi upptäckt.

Bjørndal (2005) skriver att man med hjälp av ljudupptagning konserverar observationer av ett pedagogiskt ögonblick som annars skulle gå förlorat och aldrig bli registrerat. Inspelat material har den fördelen för observatören att kunna spola tillbaka bandet för att upprepade gånger höra på samma situation, något som vi enbart med vårt minne aldrig skulle klara av. Fördelen är även att kunna lyssna på samma inspelade situation flera gånger och fokusera på olika saker vid varje avlyssning. På så sätt kan observatören få en djupare förståelse av det komplicerade samspel som äger rum i undervisningssituationen (Bjørndal, 2005).

Bjørndal (2005) skriver om nackdelarna som kan finnas vid användandet av ljudinspelningar. Han menar att det är viktigt att reflektera över vissa aspekter. Så som vart mp3- spelaren är placerad kan ha betydelse för vilka ljud som tas upp alternativt att mp3- spelaren stör situationen eller att situationen blir konstlad. “Så här brukar det inte vara annars” är en vanlig kommentar efter att en situation blivit inspelad. Bjørndal (2005) menar att inspelningar aldrig kommer vara en kopia av verkligheten. Vid exempelvis ljudupptagning så talar det bara till ett av våra sinnen, andra sinnesuttryck som syn, hörsel, lukt och smak utesluts. Andra faktorer som påverkar inspelningar är antalet personer i rummet. Bakgrundsljud kan bli oproportionerligt starka och störa, till och med förstöra en inspelning. Vi berättade i början för alla barn och pedagoger om mp3-spelaren och att den skulle ligga utanför samlingen och att vårt syfte var att vi ville komma ihåg vad vi varit med om. Vid ett fåtal tillfällen var det några barn som omedvetet och ibland medvetet rörde inspelaren. Vid ett tillfälle skulle ett barn springa förbi och råkade sparka till inspelaren så att den gled över golvet. Det störde inspelningen, dock inte så att hela inspelningen var förstörd men det som blev sagt under de sekunderna är förlorad data. Bjørndal (2005) lyfter även problematiken som uppstår när flera pratar samtidigt. Det är oftast mycket komplicerat, delvis omöjligt att då urskilja vad varje enskild person säger. Författaren menar att det inte finns något tekniskt hjälpmedel i världen som kan registrera hela den komplexitet en pedagogisk situation rymmer. Även det fick vi erfara i våra inspelade barnsamtal. Trots att barnen bara var två åt gången och att vi var två som intervjuade hände det att vi pratade i mun på varandra.

4.5 Urval och genomförande

Vi har valt att göra observationer och barnsamtal på en förskola belägen i centrala Göteborg. I valet av förskola valde vi att inte vara på en förskola någon av oss tidigare hade varit på. Via mail kontaktade vi en förskolechef i centrum. Hon ansvarar idag för några förskolor i centrala Göteborg, vilket passade bra med vårt intresseområde. Efter snabbt svar fick vi kontakt med aktuell förskola. Vi kontaktade dem via telefon och bestämde en dag då vi kunde komma och introducera oss själva och vårt arbete. Vid första kontakten lämnade vi sammtyckesblanketter som personalen var behjälplig att vidarebefordra till föräldrarna.

Avdelningen där vi genomförde vår empiriska del är åldersblandad mellan 1-6 år och består av ca 20 barn. Det arbetar 3 pedagoger på avdelningen.

Vi har i arbetet valt att använda begreppet pedagog istället för att urskilja de vuxnas bakgrund och utbildning. Vår utgångspunkt är att utgå från barnens perspektiv vilket gör det mindre relevant vilken utbildning de vuxna har. Vi inriktar oss på samlingen vilken alla vuxna på avdelningen ansvarar för på lika villkor.

Under ca 2 veckors tid besökte vi förskolan under förmiddagen för att följa barnen innan, under och efter samlingen. Detta för att samla in material rörande övergångarna och samlingen i sin helhet. Svårigheter och hinder som vi mötte på vägen var att verksamheten är levande och detta innebär att ibland sker det förändringar i vardagens schema. Vi uppmärksammade att detta påverkade både barnen och gruppen i sin helhet vilket gjorde att vårt arbete utvecklades med ytterligare en fråga.

Under våra observationer har hela barngruppen medverkat och vi har inte valt ut några speciella deltagare utan har under dessa tillfällen mer velat se en helhetsbild av barns möjlighet till inflytande på avdelningen. För att få med barnens perspektiv har vi valt att ha strukturerade barnsamtal med barn i åldrarna 5-6 år. I barnsamtalen har vi valt att prata med barnen två och två, totalt fyra barn. Detta för att barnen skall finna stöd i varandra och känna en trygghet inför att möta och samtala med flera vuxna. Vi har också medvetet valt att samtala med de äldsta barnen i gruppen, för att det är de barn vi tror har störst förmåga till att uttrycka sig verbalt i dessa frågor. De frågor som vi har ställt till barnen finner ni i en bilaga sist i arbetet.

Att välja en viss typ av informanter beskriver Eriksson Barajas et al. (2013) som ett strategiskt urval. Med strategiskt urval menas att man väljer deltagare utifrån studiens syfte. Genom att välja specifika urvalskriterier av teoretisk betydelse för studien sätts det naturliga gränser för vilka som skall inkluderas och varför (Eriksson Barajas et al., 2013).

Vi valde att ha med ett externt hjälpmedel som mp3- spelaren för att man får med så mycket mer information och detaljer som vi annars hade missat. Anledningen till att vi inte valt att använda oss av videoinspelning som egentligen talar till fler sinnen (Eriksson Barajas et al., 2013) är av etiska skäl. Dels för att det är för oss nya barn och pedagoger och det skulle bli svårare att få in tillstånd från alla föräldrar och medgivande från barnen då det är känsligare att bli filmad. Eriksson Barajas et al. (2013) menar att videokameran kan störa ytterligare och göra det mer konstlagt än vid enbart ljudupptagning, något vi absolut ville undvika.

Vi var även noga med valet av plats för samtalen. Det kändes viktigt för oss att barnen kände sig trygga med platsen vi skulle samtala på. Vi ville heller inte ha för många störande faktorer utan sitta avskilt för att kunna fokusera på samtalet. Tillsammans med barnen kom vi fram till att avdelningens ateljé var ett bra rum att sitta i då det ligger lite avlägset och inte är ett rum folk passerar. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) lyfter att det är viktigt att välja en

lugn plats. De menar att det är en betydelsefull förutsättning för att barnet skall kunna koncentrera sig och inte tappa intresset. Författarna poängterar även vikten av att sitta mitt emot barnen man samtalar med då ögonkontakten är viktig att kunna bibehålla under samtalet. När och hur länge samtalet utspelar sig har betydelse menar författarna. Är barnen trötta, blir avbrutna i sin lek eller är hungriga kan det vara svårare för barnen att koncentrera sig och de tappar lätt intresset (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012).

Vi valde att samtala med barnen direkt efter samlingen på förmiddagen innan nästa aktivitet startat. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) skriver också att man bör reflektera över samtalets längd och att äldre barn i regel klarar av att samtala längre, givetvis skall man även ha andra faktorer i åtanke så som barnens individuella mognad och intresse.

Barnen har under tiden vi varit där uttryckt en nyfikenhet över att vi spelat in. Vi valde därför att låta barnen lyssna en stund på inspelning som de ville och det uppskattades. Även Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) stödjer att låta barnen lyssna på det inspelade materialet. De menar att det är viktigt att barnen får vara delaktiga genom att få lyssna. Ett par minuter kan räcka och det är något författarna styrker att alla barn uppskattar.

4.6 Analys, trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Att göra en empirisk undersökning innebär att vi med hjälp av verksamheten undersöker utifrån våra frågeställningar. Materialet samlade vi in med hjälp av observationer och samtal med barn. Vi valde att genomföra två samtal med sammanlagt fyra barn. Barnen är 5-6 år gamla. De parade själva ihop sig två och två. Enligt Larsson (2005) utgör antaganden tillsammans med empiriska data de centrala delarna när man skall förstå hur ett resultat är utformat. Att redovisa resultatet tydligt och vara medveten om att man som observatör gör vissa antaganden gör att det finns vissa gränser som skall synas tydligt i resultatet (Larsson, 2005).

Vi har valt att titta på en förskoleavdelning och kan endast skriva om hur det ter sig på aktuell avdelning och kan därför inte generalisera och säga att resultatet är detsamma överallt. Larsson (2005) skriver att trots att vi endast kan skriva om den bild vi har fått så kan ändå studien bli användbar utanför sitt sammanhang då andra kan ta del av den och använda den i sina studier. Det som krävs är att vi har en bild av verksamheten som kan övertyga läsaren.

I vår undersökning är vi medvetna om att vi har i resultatet tittat på en liten del av dagen som barnen är på förskolan. Vi har valt att avgränsa oss till samlingen och övergångarna till och från aktiviteten vilket gör att resultatet är baserat på det som vi har sett och hört. Genom att vi har samtalat med barnen så har vi fått med oss vad de tycker vilket höjer validiteten på vår undersökning då det är utifrån barnens perspektiv som vi har undersökt. Det som blir viktigt är att vi under insamlandets gång har med oss vilka frågor och vilket syfte vi har. Bjørndal (2005) skriver om erfarenheter som vi samlar på oss när vi observerar är inte helt objektiva, vilket gör att det är viktigt att vara medveten om detta och ha ett kritiskt ställningsstagande till vad vi antecknat när vi observerat.

För att höja validiteten har vi valt att även använda oss av en mp3- spelare. Detta för att höja kvalitén när vi sammanställde våra observationer. I samtalen med barnen använder vi också mp3- spelaren för att kunna lyssna flera gånger och vara säkra på att vi fått med det som barnen uttrycker.

Vi har haft med oss en medvetenhet om att barnen i samtalen ibland kan ha gett oss de svar de tror är rätt. Det behöver inte vara så men det är viktigt att ha med sig att tillförlitligheten på svar från en annan individ är något vi alltid skall ha ett kritiskt förhållningssätt mot.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) skriver att barn kan ge olika svar beroende på de erfarenheter som de har. Hur man sedan väljer att beskriva barnens tankar utifrån svaren man fått är den vuxnes tolkning av vad barnen uttryckt.

Eriksson Barajas et al. (2013) skriver om att den kvalitativa undersökningen är hela tiden en pågående analys när man är ute i verksamheten. Detta innebär att det kan ske förändringar i syfte och frågeställningar under arbetets gång (Eriksson Barajas et al., 2013). Detta hände under vår tid ute på förskolan. När vi tittade på det datainsamlade materialet under resans gång upptäckte vi möjligheterna till barns inflytande när schemat och deras vardagliga miljö förändrades. Detta blev värt att ha med i resultatet och hörde väl samman med övergångarna till och från samlingarna. Vilket resulterade i en tredje frågeställning i vårt arbete.

I arbetet med resultatet utgick vi från observationerna och samtalen vi haft med barnen. Vi sammanställde observationerna med hjälp av anteckningarna och det inspelade materialet och samtalen vi haft med barnen transkriberades ordagrant. I genomgången av det datainsamlade materialet fann vi att vi var tvungna att avgränsa oss i hur mycket vi kunde använda och valde ut de delar för bearbetning i resultatet som kunde svara på frågeställningarna. När vi hade gjort detta och även tittat på källor som senare i diskussion kunde styrka det vi har sett arbetades resultatet om för att säkerställa att det är vad vi har sett som framkommer i resultatet utifrån frågorna som skall besvaras. Den litteratur och tidigare forskning som vi funnit intressant använde vi oss av i diskuterandet av frågorna.

Eriksson Barajas et al. (2013) skriver om evidens i kvalitativa studier och att beviset blir i och med det att deltagarnas röst blir hörd ofta förståeligt och trovärdigt för andra än de som forskar. Den som forskar utgår ifrån en problemformulering och inte en färdig hypotes vilket gör att bevis kan fås i form av ifrågasättande och förändrade uppfattningar (Eriksson Barajas et al., 2013).

Sammanfattningsvis är vi medvetna om att det som forskare är viktigt att ha med sig att vår roll som observatörer kan spela in i hur verksamheten agerar när vi är där. Bjørndal (2005) skriver att både pedagogers och barnens beteende kan skilja sig när de observeras av andra.

4.7 Forskningsetiska överväganden

För att värna om deltagarnas integritet har vi noga behandlat allt material och all information konfidentiellt. Detta innebär att ingen utomstående kommer ha tillgång till vår datainsamling. Det betyder också att ingen kommer kunna urskilja vem som har sagt vad och ingen av deltagarnas riktiga identiteter kommer kunna kännas igen. Alla pedagoger, föräldrar och barn har gett sitt medgivande till att vara med i undersökningen. Föräldrarna har fått fylla i ett skriftligt formulär för sitt samtycke medan vi utav barnen och pedagogerna har fått ett muntligt godkännande. Karlsson (2014) skriver att etiska aspekter skall beaktas och barnen skall vara informerade att observationer görs. Barnens samtycke är lika viktigt som föräldrarnas (Karlsson, 2014).

Vi har även informerat samtliga involverade om studiens syfte och vad ett medgivande i denna innebär. Vi har även förhållit oss till vetenskapsrådets principer om att varje deltagare när som helst har rätt till att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Resultatredovisning

När vi nu skall presentera vårt resultat har vi valt att dela in kapitlet i underrubriker för att få fram vad vi har sett på bästa sätt. Resultatet grundar sig på barnsamtalen och observationerna vi har gjort på avdelningen. För att göra det tydligt har vi valt att använda oss av utdrag från samtalen och observationerna. Under rubriken barnens synvinkel på sitt eget inflytande bearbetar vi frågeställningarna utifrån vad barnen har berättat för oss. Vi har också observerat och hört i samtalen att det sker förändringar i gruppen när dagens schema och miljön förändras vilket vi också har bearbetat i resultatdelen. Avslutningsvis tittar vi på hur pedagogers handlingsmönster styr barns inflytande.

5.1 Barnens synvinkel på sitt eget inflytande

Inflytande vad innebär detta för barnen på avdelningen Apelsinen. Vi har under våra observationer och när vi samtalade med barnen kunnat se och höra att ha samling är mer en regel och en norm än att den uppfyller ett syfte. Vi observerade att barnen påbörjar olika lekar när de är färdiga med sin frukost. Lekhallen och matrummet är de rum som barnen får disponera över under denna stund. När pedagogerna säger åt dem att avsluta och städa inför samlingen så görs detta utan att de proteseterar något större. Det finns inget direkt utrymme för att barnen skall få förhandla om tiden och hur de vill avsluta sin lek. Vi frågade två av barnen om vad pedagogerna säger till dem när det är dags för samling, de svara då:

- Hampus: Städa.
- Robin: Ja typ städa om vi leker.
- Vuxen: Vad gör ni då? När fröknarna säger att ni skall städa?
- Hampus: Städar.
- Robin: Städar (paus) ibland blir det (paus) ibland gör vi inte det och ibland ja så städar vi på en gång ibland gör vi inte det och ibland gör vi bara klart en pytteliten grej. Typ sätter på någonting på en grej eller bara sätter ihop en grej och så.

Robin uttrycker att ibland gör det klart en pytteliten grej. När vi samtalade vidare med barnen fick vi reda på att de får spara grejer som de byggt under veckan men på fredagar plockas allt bort. Att det är en regel på avdelningen att städa innan samlingen kan vi se i deras dialog och även Lisa och Anna uttrycker detta i vårt samtal. Vi ställde samma fråga till dem om vad de gör när pedagogen säger åt dem att städa:

- Lisa: Då brukar vi leka och sen när de säger (paus) städdags (med ljusare röst). Så måste vi städa undan och sätta oss i samlingsringen.
- Vuxen: Gör ni det då?
- Båda: Mmm
- Vuxen: Om ni har något ni vill avsluta, får ni göra det då? Eller får man bara städa direkt?
- Lisa: Bara en kort grej bara då.

Barnen som vi har samtalat med är överens om att man städar när pedagogen säger till. Vår tolkning utifrån samtalen är att det inte ges något utrymme för barnen att välja om de vill delta i samlingen eller inte. När frågan kommer till om de får spara eller avsluta det som de håller på med blir svaren att de får spara tills på fredag och avsluta en liten kort grej. Vi tolkar det som om att barnen är vana vid att följa pedagogernas uppmaningar till att städa och anpassar sig till detta utan att förhandla om det som de håller på med för stunden. Kommunikationen är

det som ger oss möjligheten att höra barnens åsikter, vi kan se att detta behövs problematiseras när barnen uttrycker i frågan ”hur känns det när ni måste bryta leken?”:

- Lisa: Det känns jobbigt.

När städningen är färdig samlas barnen i lekhallen för att ha samling. Lisa säger själv att när de är klara sätter de sig i samlingsringen. Barnen uttrycker att de är medvetna om att de skall sitta i en ring när de har samling. Vi kan utifrån samtalen med dem utläsa att det finns få handlingsutrymmen här utan de följer de rutiner som avdelningen har när de skall ha samling.

- Anna: Vi brukar sitta i en ring.
- Lisa: Inte så här uhuhuh (knuffar med armbågarna) utan i en ring.
- Vuxen: Vad betyder det? När man sitter lite uhuhuh?
- Lisa: Lite snett så här och så ska man inte sitta i samlingen utan man ska sitta i en rund ring.
- Vuxen: Vilka har bestämt att man skall sitta i just en rund ring?
- Anna: Det är fröknarna.

Hampus och Robin berättar samma sak som Lisa och Anna i sitt samtal.

- Vuxen: Bestämmer ni själva hur ni ska sitta?
- Hampus: Nej, vi ska sitta i en ring.
- Robin: Vi sitter i en ring men vi får sätta oss vart vi vill.
- Vuxen: I ringen?
- Robin: Mmm

Samlingsringen är för barnen en självklarhet och hur det skall gå till är de väl medvetna om. Hampus är noga med att få fram att de får själva bestämma om vart i ringen de får sitta. Vilket för oss styrker att barnen har ett visst inflytande men det reella inflytandet saknas. Detta följer med in i samlingen genom att barnen talar om samlingens innehåll.

- Vuxen: Vad gör ni på samlingen?
- Hampus: Vi sjunger, sjunger ibland och.
- Vuxen: Vem bestämmer det då?
- Båda: Fröknarna
- Vuxen: Får ni nån gång önska själva eller så?
- Robin: Nää
- Hampus: Nej.
- Robin: Vi får önska sångerna själva.

Lisa och Anna:

- Vuxen: Får ni vara med och bestämma någonting i samlingen?
- Anna: Aaa
- Lisa: Vi får bestämma om fröken säger typ nu får du välja vilken önskesång du har och om vi inte har en önskesång så får någon annan välja och vi får tänka den som inte visste vilken den vill ha. Så får man tänka och sen får man välja.

När vi tittar på barnens inflytande i samlingen utifrån barnens perspektiv så ser vi att det ibland kan se ut som att de får bestämma men lyssnar vi på barnen hör vi att det oftast handlar om att välja mellan olika alternativ som pedagogerna har presenterat. Regler som gäller i samlingen uttrycker barnen att pedagogerna bestämmer exempelvis att man inte får lämna samlingen när den pågår, detta är en regel som alla fyra barnen berättar för oss i samtalen. En

annan regel är att man gör som pedagogen säger och här skulle gärna barnen vilja vara med och bestämma lite mer om hur det skall vara.

- Vuxen: Vad tycker ni om det? (att pedagogerna bestämmer)
- Lisa: Vi tycker att vi också ska få bestämma.

Vi kan i resultatet utläsa att om barnen själva hade fått bestämma så hade valet inte blivit att ha samling varje dag, ibland vill de fortsätta med det som de håller på med för stunden.

- Vuxen: För ni vill ha samling?
- Lisa: Nä, vi brukar, vi vill inte. Vi vill det men vi vill fortsätta med grejorna också som vi hållde på med.
- Vuxen: Så ni vill både ha samling och fortsätta med leken som ni höll på med?
- Lisa: Mmm så vilket skall man välja då da?
- Vuxen: Vad tycker du själv? Om du fick välja helt fritt?
- Lisa: Att leka.

Även Hampus och Robin har åsikter om samlingen och huruvida de vill ha samling eller inte.

- Vuxen: Tycker ni att samlingen är viktig?
- Robin: (pustar) Ja vi måste ju göra den, den är ju inte så rolig men vi måste gör den.
- Hampus: Mmm
- Vuxen: Vet ni varför ni måste göra den?
- Robin: Nää

Samlingen präglas av regler och vi kan höra av barnen att de vill vara med och bestämma mer samtidigt som de anser att de till viss del får bestämma önskesång med hjälp av olika alternativ. Placeringen i samlingsringen är valfri berättar Hampus. Att välja mellan alternativ är återkommande på avdelningen. När samlingen är slut och skall övergå i lek får barnen olika rum att välja mellan. Även här uttrycker de att de får bestämma men att det är följt av regler om hur många som kan vara i varje rum och om hur de har skött sig tidigare. Favorit rummet hos Lisa och Anna är ateljén vilket är det rum som vi befann oss i under samtalen.

- Vuxen: När får ni önska att vara här inne?
- Lisa: När fröken frågar eller säger vilket rum vi skall va i. När fröken säger att dom rummen som finns, då kanske det finns ateljén att välja på, då väljer vi direkt ateljén.
- Anna: Aaa inget annat rum.
- Vuxen: Så då får ni vara med och välja?
- Båda: Mmm
- Vuxen: Men fröken måste säga att ateljén är med på valen för att ni skall få välja ateljén?
- Lisa: Mmm, och så bestämmer hon om den personen får vara i ateljén, om det inte är en person som stökar till och det.

Vi tolkar det som om barnen får vara med och önska om vilket rum de vill vara i. Förutsättningar för att få vara i ett rum styrs av regler. De regler som barnen berättar för oss om är hur de tidigare har uppfört sig, vilka rum som ges som alternativ och antalet platser är begränsat i varje rum. Beroende på vilken plats man har i samlingsringen så kan det vara avgörande för om man får välja rum eller bli placerad i ett rum där det finns plats kvar.

Vi kan i detta se att barnen inte har fullt inflytande i val av rum som de vill leka i. Leken i sig upplever Hampus och Robin som deras. Innehållet i leken äger barnen själva och det är också detta som de uttrycker som viktigt.

- Robin: Det allra viktigaste är att man får leka det man vill.

5.2 När miljön och schemat ändras

Vi uppmärksammade också att det skedde förändringar i barnens lekmiljö på avdelningen. När det inleddes ett tema om återvinning bestämde pedagogerna att lego och duplo skulle plockas bort från byggrummet. Vi fick berättat för oss av en pedagog på avdelningen att de bestämt att ta bort visst material för att endast använda sig av återvunnet byggmaterial. Detta skulle ersättas med kartonger och konservburkar. Det var Hampus och Robin själva som ledde in oss på detta i samtalet då de uttryckte ett missnöje över att materialet var borttaget. Vi tyckte det var intressant i frågan om barns inflytande och valde därför att spinna vidare på deras samtal.

- Vuxen: Vem valde att man skulle plocka bort allt duplo och lego?
- Robin: Fröknarna.
- Vuxen: Fick ni vara med och bestämma ni också?
- Robin: Nä men vi fick vara med och jobba, liksom göra det. Plocka bort och sortera och de röda klossarna ligger nu där ute i köket.
- Vuxen: Men om ni hade fått bestämma, hade de då funnits kvar?
- Robin: Ja det skulle man välja.

Barnen uttrycker här om hur deras vardag påverkas när det sker förändringar på avdelningen utan att de får möjligheten till inflytande över det som sker. I samtalet med Lisa och Anna fick vi exempel på hur de påverkas när schemat ändras.

- Lisa: Aa men då för en gång så hade vi precis kommit in i ateljén och då fick vi direkt städa och gå ut.
- Vuxen: Varför det då?
- Lisa: För fröknarna hade bara direkt ändrat sig. Att vi skulle gå ut istället för att vara här inne.
- Anna: Men det var lite längesedan.
- Lisa: Ja typ precis när vi hade plockat fram sakerna och så måste man lägga tillbaka dem direkt när man har plockat fram dom.
- Vuxen: Vad tycker ni om det?
- Lisa: Det var verkligen inte kul.

I båda dialogerna kan vi se en viss saknad av barns inflytande. Pedagogerna förändrar barnens miljö och aktivitet utan att föra en dialog med dem om hur de ser på vad som sker. Att få förklarat för sig varför något sker är för oss viktigt när vi talar om inflytande. Barnens möjlighet att ses som kompetenta individer kan hindras när man som pedagog inte lyssnar in barnen.

Vi vill också belysa vad som händer när pedagogerna har ställt in samlingen för att en annan aktivitet står på agendan. En dag när vi kom lekte barnen i olika rum. Vi fick meddelat till oss av en pedagog att de äldsta barnen skall iväg på utflykt. De har själva inte fått denna information ännu utan ombeds att gå på toaletten och sedan klä på sig utan att veta vad som skall hända. Barnen börjar fråga och pedagogen som skall följa med dem svara att de skall på utflykt och de gör som de blir tillsagda.

I denna situation finns det en risk för att barnen inte blir sedda som individer som själva har kunskap nog att agera utan direkta instruktioner. För pedagogen kan det upplevas som en självklarhet att de skall iväg men för barnen behöver det inte alls vara så. Genom att ge dem direkta instruktioner så minskar deras möjlighet till att själva ha inflytande över situationen.

Istället för att barnen blir förväntansfulla över att de skall iväg blir de oroliga och ställer många frågor om vad som skall hända.

5.3 Pedagogers handlingsmönster styr barnens inflytande

Observationerna har visat att pedagogerna blir en del i barns möjligheter till inflytande och reellt inflytande. Under en morgon när vi observerade hade avdelningen en vikarie som fick ansvar för att hålla i samlingen. Vikarien som inte varit på avdelningen på länge samtalar med barnen om hur upplägget för förmiddagen ser ut. Barnen berättar att de skall ha samling och några barn sätter sig på rad i lekhallen.

- Vikarien: Skall vi bilda en ring? Vi ställer oss upp.
- Barn: Jag vill sitta ner.
- Vikarien: Då sätter vi oss ner.

Det vi kan se är att barnen visar på att de vet vad som skall hända och hjälper vikarien så att rutinerna kan följas. Barnen som har satt sig på rad följer vikariens initiativ om att ställa sig upp och bilda en ring. När ett barn vill sätta sig ner bekräftar vikarien detta och gör som barnet vill. Vi tolkar det här som att barnen ses som kompetenta nog av vikarien att veta vad som skall hända och de får själva styra över upplägget inom givna ramar. Detta kan tolkas som att vikarien ger dem visst inflytande i en given aktivitet.

En stående aktivitet i samlingarna är att räkna hur många barn som kommer vara på avdelningen under dagen. Denna aktuella dag görs det genom att pedagogen först går igenom barnen och sätter upp gem vid deras bilder som sitter på ett hus på väggen. Därefter ger pedagogen ett barn uppgiften att räkna antalet gem:

- Pedagogen: Så ska Robin få en uppgift av mig. Kan du räkna hur många barn som vi kommer att bli idag? Du får räkna här på huset. Räkna hur många gem det är.

Robin räknar högt och berättar att det är fjorton stycken. Pedagogen bekräftar honom genom att upprepa siffran fjorton. Till uppgiften ges tydliga instruktioner om hur han skall gå till väga. Utrymmet för variation, utmaningar och eget tänkande begränsas. För att istället ge Robin möjligheten till eget inflytande över hur han ville ha löst uppgiften så gav pedagogen klara instruktioner. Ville pedagogen ha utmanat honom kunde en öppen fråga ha ställts som gett honom möjligheten att själv få tänka ut ett tillvägagångssätt.

Under en av samlingarna berättade en pedagog en flanosaga. Pedagogen använde sig av en duk och bilder som sattes upp på duken. Pedagogen berättade för barnen om sagan och att de har hört den förut. Sagan handlade om maskar och deras arbete för naturen. Pedagogen gjorde barnen delaktiga genom att ställa frågor om maskarnas storlek, vi kunde här se att frågorna började som öppna frågor men slöts innan barnen hann svara. I exemplet nedan har ett barn kommit fram till tavlan och pekat på en av maskarna som barnet anser är störst, pedagogen säger då:

- Pedagog: Ja ha den, tycker du det? Hampus då? Vilken av dom tycker du?
- Hampus: Den. Den ser verkligen störst ut.
- Pedagog: Varför tycker du så?
- Hampus: För att den ser lite långare ut så (visar med fingrarna).
- Pedagog: Precis. Är det någon som tycker någon annan? Anna, vilken av dom är störst?
- Anna: Pekar på ytterligare en annan mask.

- Pedagog: Den? Okej. Är det någon som kommer ihåg vad som händer? Vad gör maskarna?

Vi kan i dialogen se både att pedagogen sluter redan öppet ställda frågor innan barnen får en möjlighet att svara. Det vi också kan se är att pedagogen inte lyssnar in och bekräftar inte alla barnen i deras svar. Det saknas utmaningar och barnen ges ingen möjlighet att själva skapa inflytande över sagan som de känner till då de hört den flera gånger innan. Pedagogens förhållningssätt blir styrande ett exempel på detta är när pedagogen inte lyssnar in barnen och väntar på att någon ger ett svar utan direkt väljer ut Anna som den som skall svara. Chansen för de andra barnen att svara försvinner i och med hennes förhållningssätt.

Ett återkommande moment för barnen under samlingarna är fruktstunden. Pedagogerna förbereder en frukttallrik som de har med sig. Under en av samlingarna bestod tallriken av äppelbitar. Det vi observerade är att normen är att man tar en bit åt gången. Vi kan se att barnen vet detta då reaktionen blir tydlig när en pojke råkar ta två bitar:

- Hampus: Oj, vad hände? (tittar på fröken) Jag skulle bara ta en men så kom det upp två.
- Pedagogen: Oj, men idag är det okej. Det gör ingenting. Du orkar nog två.

Här bekräftar pedagogen Hampus när han uttrycker att han är medveten om att han gjort fel och att det var en olycka. Det som blir intressant är att fortsätta följa vad som händer när fruktskålen går runt och den kommer till ett barn som inte vill ha.

- Pedagogen: Då blir det mer frukt åt Robin.
- Hampus: Och till Hampus.
- Pedagogen: Nä du har ju redan, du tog ju två.

Det vi ser här är att barnet som tidigare blivit bekräftat i att det var en olyckshändelse i att han tog två bitar blir nu skuldbelagt med att det ändå var fel. Vi tolkar att barns inflytande över sin situation om att vara kompetent nog att avgöra att han orkar två eller fler bitar tas bort. När tallriken har kommit till barnet som inte ville ha finns det många bitar kvar. Vi tolkar detta som om att för pedagogen blir det viktigare att följa de normer och regler som gäller vid fruktutdelning än att se till individerna och barnens kompetenser i att själva ta ett beslut i om hur mycket frukt de orkar.

Några dagar i veckan när samlingen är slut skall barnen bege sig till sina temagrupper. Barnen som är i 5-6 års- gruppen skall idag gå till en annan del av huset för att ha sitt tema tillsammans med vikarien.

- Vikarien: Hur brukar ni göra när ni går iväg? Går ni i led?
- Hampus: Ja vi går alltid i led.
- Vikarien: Då kan ni ställa er i led vid dörren.

Hampus som redan är på väg ut genom dörren, stannar upp och frågar:

- Här?

Vikarien nickar till svar. Tillsammans skapar barnen ett led bakom Hampus. Vi kan se att barnen är medvetna om hur de skall agera när de lämnar en aktivitet och beger sig in i en ny. Det vi ser är att det har blivit en självklarhet för barnen hur de ska agera. Här har normen blivit så självklar att de inte reflekterar över hur de gör eller varför de gör som de gör i

övergången. Inte heller ges det utrymme för barnen att själva ge förslag på hur de vill transportera sig till nästa aktivitet.

Sammanfattningsvis kan vi i resultatet se att det finns utrymme för att vidare diskutera och arbeta med barns inflytande och reella inflytande i förskolan. För att uppnå reellt inflytande behöver pedagogerna lyssna på barnen och synliggöra deras åsikter. Att blanda ihop inflytande med att barnen får bestämma utifrån förutbestämma alternativ blir problematiskt anser vi.

6. Resultatdiskussion

I denna del av arbetet vill vi lyfta och diskutera vad vi har kommit fram till under resultat delen. För att göra det mer överskådligt har vi valt att använda samma underrubriker som i resultatet. Läroplanen för förskolan har ett eget avsnitt som heter ”Barns inflytande”, detta stärktes när den reviderades 2010 med riktlinjen att förskollärarna ska ansvara för att alla barn får ett reellt inflytande både på arbetssätt och på verksamhetens innehåll (Skolverket, 2010, s.12). Detta avsnitt i läroplanen är utgångspunkten i vår diskussion och med hjälp av litteratur och tidigare forskning vill vi diskutera och fördjupa oss vidare i resultatet.

6.1 Barnens synvinkel på sitt eget inflytande

Regler och normer är något som barnen på avdelningen är väl bekanta med. Flera andra forskare och författare har tagit upp ämnet regler i förskolan och hur det ofta blir en norm för barnen att följa. Arnér (2009) skriver att barn hon samtalat med tagit upp om regler de har att följa. För barnen får oftast dessa regler en betydelse av att det är något de inte får eller måste göra. Vi ser tydliga regler på avdelningen Apelsinen exempelvis att barnen alltid lyder pedagogen och städar innan samlingen. I samlingen finns det regler om hur den skall vara utformad. Barnens egna ord är att ringen skall vara rund. De kan inte ge någon förklaring till varför det är så utan det är bara så det är. Detta gör det för oss tydligt att det är en regel som har omformats till en norm.

Normer kan också skapa en trygghet för barnen som ingår i ett kollektiv. Kollektivet i detta sammanhang är gruppen barn som skall samlas inför dagens samling. Det är när barnen är en del av ett kollektiv och är trygga som de vågar kommunicera med pedagogerna och på så vis utöva sitt inflytande (Vygotskij, 1934). Samling är något som avdelningen har två gånger om dagen vilket innebär att detta har skapat en trygghet och en rutin för barnen med andra ord har det blivit en norm. Nilsson, (2005) skriver att normer skapar en trygghet och motverkar osäkerhet för normer skapar det förväntade i gruppen. Tittar vi på normen i sig så är det inte fel att barnen skall städa inför samlingen det som här blir viktigt är att reflektera över varför normen och reglerna finns.

Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) skriver att ett normkritiskt perspektiv innebär att kritiskt granska den egna verksamheten, inte minst de strukturer som skapar positioner (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012). Att inta ett normkritiskt perspektiv kan här vara avgörande för att verksamheten skall utvecklas och barnen synliggöras. För att barnen skall få inflytande behöver de förstå varför de måste eller inte får göra vissa saker och att det finns en tanke bakom varför de skall städa eller sitta i en rund ring i samlingen.

I samtalen talar barnen om samlingen som viktig bara för att man måste göra den, hade de fått välja fritt hade de hellre fortsatt med leken. I och med detta blir det viktigt att titta på vem vi har samlingen för och varför. Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver om detta. De tar upp att det är viktigt att förmedla vilket syfte man som pedagog har med samlingen till barnen så att de får en möjlighet att känna delaktighet och inflytande. Om man inte gör detta riskerar man att förlora barnens intresse och samlingen kan för barnen upplevas som tråkig. De tar upp vikten av att ställa frågor till barnen och på så vis få dem intresserade av samlingsinnehållet genom att de själva får vara med och bestämma innehållet(Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Vi kan utifrån våra samtal med barnen få fram att detta saknas på avdelningen. Samlingarna styrs av pedagogerna och barnen blir aktörer som deltar på de vuxnas villkor. Den didaktiska

konsekvensen blir att barnen inte förstår varför de skall delta i samlingen och upplever den som tråkig. Vilket gör att de hellre om de fick skulle välja att fortsätta leka då leken för barnen har ett innehåll och ett syfte. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) skriver om hur värdefull leken är för barnen då den oftast karaktäriseras av fantasi och spänning. I resultatet tar Robin upp hur viktig leken är för honom. Han uttrycker att det är där som han får bestämma.

Vidare kan vi se att det finns en vilja hos barnen att få vara med och bestämma. De visar på intresse för att få vara delaktiga och dela med sig av sina kunskaper i samlingen. Barnen har i förskolan rätt att utrycka sina åsikter och tankar skriver Arnér (2009) och detta innebär att då har någon en skyldighet att tillgodose barnens rätt till inflytande vilket i detta fall blir pedagogerna. Till oss uttrycker barnen att de vill vara med och påverka mer om innehållet i samlingarna. För att kunna tillgodose barnens rätt till inflytande skall de få göra just detta i verksamheten (Arnér, 2009).

I resultatdelen kan vi läsa om att barnen säger att de får önska sånger med hjälp av förutbestämda alternativ. När barnen får önska utifrån ett förutbestämt urval så anser inte vi att det kan likställas med att barnen har reellt inflytande i samlingen utan möjligen endast visst inflytande. Tittar vi på barnens inflytande i samlingen utifrån barnens perspektiv så ser vi att det ibland kan se ut som om de får bestämma. Upplevelsen hos barnen skriver Olofsson (2010) blir att de har valfrihet men i själva verket blir de styrda till att välja inom en viss förutbestämd ram vilket kan ses som en form av manipulation. Att barnen upplevs ha valfrihet förekommer i flera situationer som exempelvis när samlingen är slut och barnen får olika alternativ på rum som de kan leka i. Även här uttrycker barnen att de har inflytande men i själva verket blir de styrda av pedagogerna som har gett dem alternativen och satt upp vilka regler för deltagande som gäller.

Vi anser att barns inflytande begränsas i dessa situationer. För att barnen skall få reellt inflytande behöver de ha möjligheten att välja fritt. Att välja fritt innebär att det inte finns några regler som styr hur många barn som får vara i ett rum eller att de endast får välja mellan ett visst antal sånger. Tidigare har vi tagit upp att det är en regel att delta i samlingen trots att barnen uttryckt att den är tråkig och ett måste. För att ett reellt inflytande skall finnas krävs det att barnen har valet att exempelvis inte delta i samlingen. Olofsson (2010) skriver att enda gången barnen får reellt inflytande är i den fria leken och hon menar att ge barnen alternativ som kan innebära att de inte får vara med på grund av platsbrist i ett rum inte ger dem reellt inflytande. Är det pedagogernas mål att verkligen utöva reellt inflytande behöver valet att leka fritt alltid finnas med (Olofsson, 2010).

6.2 När miljön och schemat ändras

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver om den pedagogiska miljön i förskolan. Både utrymmen och material är faktorer som påverkar den fysiska miljön och för att barnen skall bli inspirerade behöver de känna delaktighet i utformandet av det fysiska rummet och valet av material. Vi har i resultatet sett att det mot barnens vilja togs bort material som de fann utmanande och inspirerande. Robin och Hampus uttrycker att det var pedagogerna som sa att de skulle vara med och plocka bort lego och duplo fast hade de fått välja ville de ha kvar materialet. Det vi kan se här är att pedagogerna valde att inte kommunicera med barnen om rummets innehåll.

Vi har i tidigare forskning läst att i förskolan skall barn tillsammans med vuxna aktivt delta i de beslut som tas gällande utformningen av den pedagogiska miljön. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) har i sin forskning sett att när barns egna åsikter blir respekterade, när de

får ta ansvar och är delaktiga i beslutsprocessen utvecklar barn förmågan att förstå och agera efter demokratiska principer och får möjligheten att utöva inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Det vi har sett är att utifrån barnens perspektiv så har inte miljön utformats så att den blir utmanande och inspirerande för barnen. De själva uttrycker att de ville ha materialet som tagits bort och att de inte fått möjligheten att utöva inflytande över situationen utan bara följa pedagogernas instruktioner.

Att det påverkar barnen när deras dag förändras är något vi både har observerat och som barnen har uttryckt för oss under samtalen. Lisa och Anna berättar om när de hade precis påbörjat en aktivitet i ateljén som är deras favorit rum ombeds att städa för att schemat har ändrats och de skall gå ut. De uttrycker sitt missnöje över detta till oss men de har själva inte tagit upp det med pedagogerna utan följde deras instruktioner.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver om barns rätt till skapande som kräver tid utan avbrott. Att barnen själva är de som har inflytande över stunden och avgör när de är färdiga utan att bli avbrutna av en pedagog (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Det vi fick berättat för oss av Lisa och Anna var att de fick lov att vara i ateljén men hann precis komma igång när de blev tillsagda att avbryta. Det vi finner intressant i denna situation är vikten av att som pedagog vara kritiskt inför hur man bemöter barnen och vad är den egentliga anledningen till att de inte kan sitta kvar och måla. Viktigt blir här att lyssna in barnen så att de får möjligheten att själva ha inflytande över hur de vill agera i situationen.

När samlingarna ställs in så blir det barnen som påverkas. Oberoende av varför schemat förändras så har vi sett att det inverkar på barngruppen. När de äldsta barnen skall på utflykt får de inte förklarat för sig om vad som skall hända och vart de skall. Pedagogen ber dem städa och instruerar barnen att gå på toaletten och sedan klä på sig ytterkläderna. Vi uppmärksammade här att barnen inte visste hur de skulle agera, de trodde fortsatt att de städade för att ha samling och några av dem gick in i lekhallen. För pedagogen kan det vara en självklarhet att de skall iväg men för barnen behöver det inte alls vara så. Nilsson (2005) skriver om detta som störningar i kommunikationen när vi tar för givet att budskapet om vad som skall hända har gått fram till mottagaren utan att det har uttalats med ord eller i skrift.

Säljö (1999) skriver om sociokulturella erfarenheter där vuxna kan skapa processer för att göra barns kommunikation delaktig och på så vis ges möjlighet till inflytande som kan leda till utveckling inom ramen för sociokulturella förhållanden. Barnen tänker med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som de mött och tagit till sig i samspel med andra människor (Säljö, 1999). I situationen där barnen skall iväg på utflykt blir de inte delaktiga och så som vi tolkar begreppet inflytande så begränsas det i denna situation. Pedagogen meddelar att de skall på utflykt utan att berätta vart de skall och på så vis kan barnen inte själva få en möjlighet att uttrycka vad de vill. Många gånger följs en ny aktivitet av nya instruktioner som barnen skall följa exempelvis att de skall gå på toaletten innan de skall klä på sig detta visar på att barnen tagit till sig i samspelet med andra människor om hur de skall agera i en situation.

Det normkritiska perspektivet talar om den institutionella makten som finns över barnen (Eek-Karlsson, 2012). Detta var något vi uppmärksammade när dagliga rutiner försvann och schemat för dagen ändrades. Den vuxne är den som äger makten att förändra barnens vardag utan att samtala med dem vilket innebär att normen är en form av makt som innehas av den vuxne (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012).

6.3 Pedagogernas handlingsmönster styr barnens inflytande

Under våra observationer har vi fått syn på att hur pedagogerna handlande i olika situationer påverkar barnens möjlighet till inflytande och reellt inflytande. Barnen är väl medvetna om vad som skall ske på avdelningen under förmiddagen. Detta visar sig när vikarien som arbetar under denna dag använder sig av barnen för att få information om vad som skall hända. Vikarien ser här barnen som kompetenta deltagare och att de har förmågan att veta vad som händer under en dag på avdelningen. Eilard och Tallberg Broman (2011) skriver om det kompetenta barnet som en deltagare av den kultur barnet lever i. Barnet betraktas som tillhörig en social grupp med rättigheter och en förmåga att agera i samhället (Eilard & Tallberg Broman, 2011). Vi två tillfällen ser vi att vikarien lyssnar till barnen både i vad de skall göra och även när barnen inte vill stå upp längre utan sätta sig ner när de tillsammans bildar en samlingsring.

Vi anser att här kan vi se att vikarien intar en barnsyn som är positiv för barnen. Barnen får känna att deras åsikter har betydelse och att den vuxne som de inte känner litar på dem som individer. Vi kan här se att vikarien närmar sig barnen och försöker förstå deras intentioner utifrån barnens perspektiv Aktiviteten i sig är inte valbar för barnen men inom en viss ram ger vikarien dem inflytande. Detta är något som vi observerade skedde under flera tillfällen.

Robin får en uppgift av pedagogen att räkna gemen som pedagogen satt upp på hustavlan där barnens bilder är uppsatta. Han får klara instruktioner om hur uppgiften skall lösas, saknaden av att inta något eget initiativ, utmaningar och eget tänkande är något vi observerade. Valet av innehåll i uppgiften kan ibland skilja sig från vad barnen finner intressant utifrån deras perspektiv (Simeonsdotter Svensson, 2009). Här ser vi att det fanns utrymme för att utmana Robin och låta honom ha inflytande i vart fall över hur han ville lösa uppgiften. Problemet han ställdes inför var hur många barn kommer de att vara på avdelningen under dagen. Istället kunde pedagogen ha utmanat Robin som är sex år genom att han själv fick välja hur han ville lösa problemet. Utan utmaning förlorar pedagogen barnets intresse vilket vi i resultatet har visat när han uttryckte i samtalen att samlingen är tråkig.

Vi har under observationerna sett olika aktiviteter som genomförs av pedagogerna under samlingen. I samlingen med flanosagan ställde vi oss frågande till hur pedagogen genomförde uppgiften. Barnen hade hört sagan innan och vi observerade att barnen inte lyssnade fullt ut på sagan då de började prata med varandra och skruva på sig. Pedagogen väljer att involvera barnen genom att ställa frågor till dem. Det som blir intressant att diskutera är hur frågorna ställs så att barnen känner att de har inflytande över svaret som de ger. Frågan börjar som en öppen fråga till barngruppen men innan pedagogen avslutar så sluts frågan genom att den riktas till ett enskilt barn. Att ställa öppna frågor till barnen kan leda till ökat inflytande för barnen. Vi kan i läroplanen för förskolan läsa att det är förskollärarnas ansvar att ge barnen möjlighet till reellt inflytande ibland annat samlingen (Skolverket, 2010). Pedagogen behöver här reflektera över sitt förhållningssätt och hur frågan ställs för att synliggöra barns inflytande i frågan om vilken mask som är störst.

När barnen svarat på frågan så bekräftar pedagogen och går sedan vidare till nästa barn med samma fråga. Här skulle barnen kunnat få möjligheten att själva reflektera över maskarna på tavlan. Detta genom att pedagogen exempelvis ställde följdfrågor som utmanade barnen att tänka vidare och utveckla sina svar. Det vi ser är att sagan skall berättas och barnen förväntas lyssna och följa pedagogens anvisningar. Saknade av det reella inflytande ser vi här när exempelvis de äldsta barnen istället för att bara lyssna kunde ha varit de som själva berättade sagan för de yngsta då de redan kunde den.

Att äta frukt under förmiddagen görs varje dag och den oskrivna regeln är att man tar en bit i taget. Vi kan här se att pedagogens förhållningssätt blir betydelsefullt för hur ett barn agerar i situationen. Hampus egna upplevelse är att han går utanför normen genom att ta två bitar, detta visar han med det han säger och tittar på fröken. Pedagogens förhållningssätt gentemot Hampus blir här betydelsefullt för att han skall känna att hans röst respekteras. För att den vuxne här skall inta barnets perspektiv behöver pedagogen bemöta barnet med frågor och bekräftelser utan att säga vad som är rätt och fel (Arnér, 2009). I första skedet upplever vi att Hampus fick inflytande över sitt eget agerande då pedagogen bekräftade honom. Lika snabbt tog pedagogen ifrån honom möjligheten att styra över sitt eget agerande genom att skuldbelägga honom när han vill ta ytterligare frukt. Vidare tolkade vi detta som om att det blev viktigare för pedagogen att hålla fast vid reglerna än att se till barnet och dess kompetens att själv avgöra hur mycket frukt han kan äta. På frukttallriken finns det många bitar kvar och alla barn har fått därför tycker vi det blir intressant att reflektera över pedagogens beteende och agerande i situationen och hur det påverkar Hampus när han ser att tallriken bärs ut med äppelbitar kvar. Återigen så blir det intressant att se hur en regel lätt kan bli en norm och istället för att tänka om så stannar man kvar vid det som alltid varit.

Övergångarna efter samlingen består oftast av en uppgift till barnen exempelvis kan det vara att de skall bege sig till en ny aktivitet eller att de skall förbereda sig för att gå ut på gården. Vi kan se att barnen är medvetna om hur de skall agera när de lämnar en aktivitet och beger sig in i en ny. Det vi ser är att det har blivit en självklarhet för barnen om hur de skall agera. Här har normen blivit så självklar att de inte ens reflekterar över vad de gör eller varför de gör som de gör i övergången (Nilsson, 2005). Barnen följer de instruktioner om vad de skall göra som pedagogen berättar för dem i slutet på samlingen. Detta upprepas vare sig barnen skall gå till en ny aktivitet eller om de skall gå ut på gården. Exempelvis kan instruktionerna vara att barnen skall ställa upp i led, gå på toaletten eller klä på sig ytterkläderna.

Vi anser att det är värt att ifrågasätta hur de agerar gentemot barnen när de ger dem klara instruktioner och inte en möjlighet att själva tänka ut hur de skall agera när de exempelvis skall förflytta sig från en plats till en annan. Exempelvis kan vi tycka att här är det ett bra tillfälle att föra en dialog med barnen om vad som skall göras innan utgång till gården, detta för att ge barnen möjlighet att själva ha inflytande över vad de behöver göra. Vygotskij (1934) ser dialogen med barnen som betydelsefull för deras utveckling av språket och tänkandet och det ger dem en möjlighet att själva förvandla tankar till ord. Det är genom att samtala med andra som vi tillägnar oss nya sätt att tänka, resonera och handla (Vygotskij, 1934).

Det finns faktorer i verksamheten som försvårar för pedagogerna att alltid låta barnen vara med och bestämma. Eriksson (2009) skriver om formella strukturer som personaltäthet, personalens kunskap samt inställning speglar sig i olika situationer. Barns ålder blir också en avgörande faktor för hur lärarna anser att barn kan vara med och bestämma. Det finns också informella strukturer som begränsar barns delaktighet (Eriksson, 2009). Dessa faktorer kan spela en roll i hur pedagogerna agerar i vissa situationer och vi anser att man behöver våga vara kritiskt till sitt agerande. Det finns inte alltid möjlighet att reflektera i stunden men att reflektera i efterhand är något som kan leda till ett annat agerande nästa gång. Genom reflektion kan vi sträva efter att barnen får inflytande i verksamheten. Däremot anser inte vi att det är möjligt att ge barnen fullt inflytande i verksamheten men att ambitionen hela tiden finns där.

Vi kan se att det finns många faktorer som spelar roll för att barns inflytande och reella inflytande skall synas i verksamheten. I våra samtal och observationer har vi fått fram att verksamheten behöver arbeta vidare med dessa begrepp och hur man kan öka inflytandet för

barnen i verksamheten. Vi anser att det behövs mer forskning inom området. Anledningen är att vi kan se både i vårt resultat och i tidigare forskning att begreppet inflytande är något som ofta blandas ihop med andra begrepp såsom exempelvis delaktighet. Begreppen inflytande och reellt inflytande har ett eget avsnitt i läroplanen för förskolan och har stor betydelse för barnens utveckling som individer i framtiden.

Sammanfattningsvis vill understryka att inflytande och reellt inflytande behöver synliggöras i verksamheten. Vi anser dock inte att man skall frångå vissa regler och rutiner som finns. Det är snarare en diskussion om hur man lägger upp arbetet med utformandet av regler och rutiner där barnen får vara med och har visst tyckande i utformandet. Detta är något som skulle vara intressant att fortsätta undersöka om hur det skulle kunna gå till.

7. Referenser och referenslista

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Bartley, K. (1998). Barnpolitik och barnets rättigheter (Monografier utgivna av Sociologiska institutionen vid Göteborgs Universitet No 67). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/13194

Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse.* Stockholm: Liber.

Eilard, A. & Tallberg Broman, I. (2011). Barn- och barndomsforskning – några inledande begrepp och centrala teman. I I. Tallberg Broman (Red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering* (s.21-32). Malmö: Gleerups utbildning AB.

Eek-Karlsson, L. (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I E. Elmeroth (Red.). *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s.11-26). Lund: Studentlitteratur.

Eek-Karlsson, L. & Elmeroth, E. (2012). Ett normkritiskt perspektiv. I E. Elmeroth (Red.). *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s. 121-133). Lund: Studentlitteratur.

Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorsavhandling, utgiven av pedagogiska institutionen vid Göteborgs Universitet, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/18224.

Eriksson, A. (2009). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 203-218). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

Havensköld, L. (1992). *Daniel Sterns teorier om självutveckling – en introduktion*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ÅRG 8 NR 1-2, s. 42-57. Doi:1401-6788.

Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *”Att lära är nästan som att leka”. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Karlsson, R. (2014). *Demokrati i förskolan – fokus på barns samspel*. Stockholm: Liber.

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk pedagogik (25)1, s.16-35.

Nationalencyklopedin [NE]. (2013). Norm. Tillgänglig: www.ne.se/norm/271418

Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Söderköping: Lärarförbundets Förlag.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). *Delaktighet som värdering och pedagogik*. Pedagogisk forskning i Sverige, ÅRG 8 NR 1-2, s 70-84. Doi:1401-6788.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. (2011). Utvecklingspedagogik. I M. Jensen (Red.). *Lärandet grunder – teorier och perspektiv* (s.39-52). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2010). Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter* (Doktorsavhandling, utgiven av pedagogiska institutionen vid Göteborgs Universitet, 274). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis . Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/19098

Svenska akademien: www.svenskaakademien.se/inflytande (2014-04-16a)

Svenska akademien: www.svenskaakademien.se/reell (2014-04-16b)

Säljö, R. (1999). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Tallberg Broman, I. (2011). *Skola och barndom: normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

Thorsén, H. (2008). *Människosyn och etik*. Stockholm: Remus förlag.

UNICEF (2014). Tillgänglig: www.unicef.se

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet www.vr.se Stockholm.

Vygotskij, L. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

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

8. Bilaga, Intervjufrågor

1. Vad gör ni när fröknarna säger att ni skall städa?
2. Hur sitter ni i samlingen?
3. När samlingen är slut vad gör ni då?
4. Vem bestämmer vad ni skall göra på samlingen?
5. Vad skulle ni vilja bestämma mer över i samlingen?
6. Vad får man göra och vad får man inte göra i samlingen?