



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Herregud! Flera barn vill härifrån, jag kanske ska göra något annat?”

– En intervjustudie om förskollärares syn på inkludering
och delaktighet i förskolans samling

Namn: Anna Nordling och Sanna Ottosson
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2016
Handledare: Cecilia Björck
Examinator: Niklas Pramling
Kod: VT16-2920-078-LÖXA1G

Nyckelord: Förskola, Delaktighet, Inkludering, Samling

Abstract

Studiens problemområde behandlar komplexiteten i att skapa en samling där alla barn kan inkluderas och göras delaktiga på sina villkor. Eftersom barn har olika intressen, förutsättningar och behov ställer detta stora krav på lärares vilja och förmåga att närma sig barns perspektiv. Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring begreppen delaktighet och inkludering i relation till förskolans samling. De frågeställningar vi utgår ifrån handlar om hur förskollärare beskriver sitt arbete med att skapa en samling där alla barn inkluderas och görs delaktiga samt vilka möjligheter och hinder som finns i detta arbete. Med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar har vi genomfört en kvalitativ intervjustudie med åtta förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 3–5 år.

I studien utgår vi från olika teorier och perspektiv på begreppen delaktighet och inkludering. Dessa har tillsammans med tidigare forskning använts som verktyg för att analysera vår empiri. Förskollärarna i studien uttrycker att de försöker vara flexibla och anpassa samlingens innehåll och form efter barns intressen, förutsättningar och behov. Vidare blir det synligt att förskollärarna har olika tolkningar av begreppen delaktighet och inkludering, vilket påverkar hur de beskriver sitt arbete med att skapa en samling där alla barn kan inkluderas och göras delaktiga. Resultatet visar också att förskollärare främst ser strukturella faktorer, så som gruppstorlek, personaltäthet, miljö och rutiner, som möjligheter och hinder gällande barns delaktighet och inkludering. Dock pekar studien på att förskollärares uppfattningar om barn, delaktighet och inkludering i förskolans samling är av större betydelse.

Förord

Vi tycker att det har varit mycket intressant och utvecklande att genomföra denna studie. Även om arbetsprocessen har varit intensiv och tidskrävande har vi känt stort engagemang för både ämnesområde och skrivande. Vidare har studiens genomförande och resultat gett oss värdefulla insikter och kunskaper inför vårt framtida arbete som förskollärare.

Vi vill först och främst tacka de åtta förskollärare som har deltagit i vår studie. Utan er hade denna studie inte gått att genomföra. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Cecilia Björck för bra vägledning och stöttning i vårt arbete.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Problemformulering	2
2.1	Syfte	2
2.2	Frågeställningar	2
3	Teoretisk anknytning	3
3.1	Delaktighet	3
3.2	Inkludering	4
3.3	Sammanfattning	5
4	Tidigare forskning	6
4.1	Sammanfattning	11
5	Metod	12
5.1	Kvalitativ metod	12
5.2	Intervjustudie	12
5.3	Urval	12
5.4	Genomförande	13
5.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	14
5.6	Etiska aspekter	15
6	Resultat	16
6.1	Anpassningar och flexibilitet	16
6.2	Intressen och inflytande	18
6.3	Struktur och kontroll	20
6.4	Strukturella faktorer	22
6.5	Sammanfattning	24
7	Slutdiskussion	25
7.1	Olika former av delaktighet	25
7.2	En samling för alla?	25
7.3	Strukturella faktorer – attityder och strategier	26
7.4	Barn som objekt eller subjekt	27
7.5	Slutsatser	28
7.6	Avslutande reflektioner	29
	Referenslista	30

Bilaga 1 – Mail till förskollärare

Bilaga 2 – Intervjufrågor

1 Inledning

Delaktighet och inkludering är två begrepp som diskuteras flitigt i dagens samhälle inom såväl politik, arbetsliv som utbildning. Vi lever i ett samhälle som präglas av en mångfald av olikheter, men som också vilar på demokratiska värderingar kring allas lika värde. Detta ställer krav på ett kontinuerligt värdegrundsarbete på flera nivåer i samhället, inte minst inom förskolan. I förskolan läggs grunden för barns fortsatta lärande samt respekt och förståelse för människors olikheter. Därför är begreppen delaktighet och inkludering högst aktuella och intressanta att studera i förskolans verksamhet.

Delaktighet och inkludering är mångfacetterade begrepp som definieras på olika sätt inom olika tanketraditioner, men också i olika policy- och styrdokument. Enligt World Health Organization (2001) definieras delaktighet som en individs engagemang i en livssituation. I FN:s barnkonvention, skollagen och läroplanen finns skrivningar som kan relateras till begreppen delaktighet och inkludering. Barnkonventionen (UNICEF, 2009) betonar att barn ska lyssnas till och att deras åsikter ska beaktas i förhållande till ålder och mognad. I skollagen (SFS 2010:800) står det att verksamheten ska vila på demokratisk grund samt förmedla och förankra respekt för samhällets demokratiska värderingar och allas lika värde. Vidare står det i läroplanen (Skolverket, 2010, s. 12) att: "De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten". Det betonas även att: "Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt" (s. 5).

I denna studie undersöks hur förskollärare uttrycker sig kring begreppen delaktighet och inkludering i relation till förskolans samling. Samlingen är en vanlig aktivitet på många förskolor och karaktäriseras av gemenskap, lek och lärande, men också av normer, regler och lärarkontroll (Rubenstein Reich, 1993). Som tidigare nämnts ska verksamheten anpassas efter de barn som deltar och inte tvärt om, vilket synliggör lärarens roll när det gäller att skapa en samling där alla barn kan inkluderas och göras delaktiga. Dock är det ingen lätt uppgift att skapa möjligheter för detta i en barngrupp där barn har olika förutsättningar och behov samt i en aktivitet som många gånger präglas av starka normer och regler. Denna komplexitet väcker vår nyfikenhet till att undersöka hur samlingen kan skapas för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga.

Genom att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring delaktighet och inkludering i samlingen kan förskollärares strategier och förhållningssätt lyftas fram. Vidare kan de möjligheter och hinder som finns i samlingen när det gäller delaktighet och inkludering synliggöras. Genom att undersöka hur förskollärare uttrycker sig synliggörs också olika sätt att tala om barn, det vill säga olika diskurser (Dolk, 2013). Rådande diskurser öppnar upp för vad som blir möjligt att säga och tänka om barn, vilket i sin tur påverkar vad som görs i samlingen. Vår förhoppning är att studien kan bidra till ett reflekterade kring förskollärares förhållningssätt i samlingen, vilket skapar förutsättningar för att utveckla verksamheten. Vidare kan studien bidra till en större medvetenhet kring forskning om begreppen delaktighet och inkludering, och på så vis föra forskning och förskolepraktik närmare varandra.

2 Problemformulering

I inledningen lyfts delaktighet och inkludering fram som centrala begrepp i förskolans verksamhet. Vidare beskrivs samlingen som en vanlig aktivitet på många förskolor och som ofta präglas av normer, regler och lärarkontroll. Den utmaning och komplexitet som finns i att skapa förutsättningar för barns delaktighet och inkludering i samlingen har mynnat ut i följande syfte och frågeställningar:

2.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring begreppen delaktighet och inkludering i relation till förskolans samling.

2.2 Frågeställningar

- Hur beskriver förskollärare sitt arbete med att skapa en samling där alla barn inkluderas och görs delaktiga?
- Vilka möjligheter och hinder uttrycker förskollärare finns för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen?

3 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenteras olika definitioner och tolkningar av begreppen *delaktighet* och *inkludering*, vilka kommer användas som verktyg för att analysera vår empiri. Vi uppfattar delaktighet som ett övergripande begrepp som innefattar flera olika aspekter, varav inkludering är en. Båda begreppen kan dock definieras på olika sätt inom olika teoretiska perspektiv och av olika forskare.

3.1 Delaktighet

Begreppet delaktighet kan ses ur ett perspektiv som betonar barns delaktighet i både ord och handling. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) lyfter två dimensioner av delaktighet; *delaktighet som värde* och *delaktighet som pedagogik*. Den första dimensionen handlar om de etiska värden som ger barn rätt att göra sig hörda och att uttrycka sin mening. Den andra dimensionen innebär att barns uttryck och intentioner får reell betydelse för förskolans innehåll och form. Vidare betonas att det finns en nära relation mellan delaktighet och barns perspektiv. Enligt författarna är det avgörande att förskollärare närmar sig barns perspektiv för att barn ska känna sig delaktiga och förstådda. Johansson (2003, s. 42) definierar barns perspektiv som "det som visar sig för barnet", det vill säga barns erfarenheter, intentioner och uttryck för mening.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) görs barn delaktiga när de känner att deras intressen, intentioner och meningsskapande bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt, men behöver inte innebära att bestämma. Även Dolk (2013) betonar att delaktighet inte nödvändigtvis innebär att barn ska få sin vilja igenom, utan snarare att vara en del av ett sammanhang samt känna att sina erfarenheter, intentioner och uttryck för mening tas på allvar.

Molin (2004) anlägger ett perspektiv på delaktighet som handlar om att vara en del av ett socialt sammanhang. Ur detta perspektiv ses delaktighet som en social process, det vill säga något som sker i samspel med människor och miljö. Enligt Molin består delaktighet av såväl objektiva som subjektiva dimensioner. Den objektiva dimensionen handlar om att fysiskt tillhöra en grupp eller ett sammanhang, men säger egentligen ingenting om individens upplevelse. Den subjektiva dimensionen handlar följaktligen om individens upplevelse av att vara accepterad och att känna tillhörighet. På så vis kan individen uppleva sig vara delaktig utan att vara aktivt delaktig och tvärt om. Emilson (2008) intar ett liknande synsätt och skriver att delaktighet innebär att vara en del av något, det vill säga att vara inkluderad, accepterad och engagerad. Vidare skriver hon att det handlar om att få möjlighet att göra val, ta initiativ och fatta beslut. Ur detta perspektiv kan delaktighet ses som ett övergripande begrepp som innefattar upplevelser av att vara accepterad, engagerad och inkluderad.

Delaktighet kan även ses ur ett perspektiv som relaterar till inflytande och beslutsfattande. Shier (2001) har utarbetat en modell som innehåller fem delaktighetsnivåer och som kan användas för att undersöka om verksamheten skapar förutsättningar för barns delaktighet. De fem nivåerna översatta till svenska är ungefär: *Barn blir lyssnade till*, *Barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*, *Barns åsikter och synpunkter beaktas*, *Barn involveras i beslutsfattande processer* samt *Barn delar inflytande och ansvar över beslutsfattande processer*. Vidare delar Shier in varje nivå i tre steg av engagemang: *Öppningar*, *Möjligheter* och *Skyldigheter*. Det första steget syftar till att undersöka om de vuxna är öppna för att arbeta mot målet och det andra steget handlar om att undersöka om de vuxna arbetar på ett sätt som

gör det möjligt att uppnå målet. Det sista steget innebär att man kommer överens om en policy som skapar en skyldighet att arbeta på den aktuella nivån. Genom att aktivt reflektera över sin verksamhet och hur den kan utvecklas menar Shier att man kan utveckla strategier för att öka barns delaktighet.

3.2 Inkludering

Inkludering kan ses ur ett perspektiv som handlar om att förskolan är anpassad så att den gynnar alla barns utveckling och lärande, det vill säga är "en förskola för alla". Till skillnad från begreppet integrering, som handlar om att barn får anpassa sig efter fasta strukturer, innebär inkludering att verksamheten anpassas efter barns olika intressen, förutsättningar och behov (Carlsson & Nilholm, 2004; Nilholm, 2006). I en inkluderande miljö hanteras barns olikheter genom att lärare gör individuella anpassningar i den vanliga gruppen och miljön. På så vis kan alla barn ges jämlika förutsättningar att lyckas samt att utvecklas och lära (Haug, 1998). Huruvida barn själva upplever tillhörighet och känner sig accepterade är en viktig indikator på om verksamheten är inkluderande eller inte (Nilholm, 2006). Enligt Haug (1998), som skriver om skolans verksamhet, är det en rättighet för alla barn att inkluderas i skolans sociala och demokratiska gemenskap oavsett vilka förutsättningar, behov och intressen som barnet har. Vidare betonas att skolan ska vara avsedd för alla barn; alla ska trivas och ha utbyte av att gå i skolan. Vi menar att detta resonemang även kan appliceras på förskolans verksamhet.

Inkluderingsbegreppet medför att det inte blir lika relevant att skilja ut specialpedagogik från "vanlig" pedagogik. Enligt Haug (1998) bör lärare ha tillräcklig kunskap och kompetens för att kunna undervisa alla barn, det vill säga möta en variation av olikheter. Även Persson (2007, s. 56) skriver att specialpedagogik historiskt har använts som en benämning på "speciella åtgärder, i speciella miljöer och riktade till barn med speciella svårigheter". Idag har det skett en förskjutning till att tala om *inkludering*, *inkluderande pedagogik* eller *inclusive education*, vilket omfattar alla barn och inte bara barn med "speciella svårigheter". Nilholm (2006) skriver att inkluderingsbegreppet har vuxit fram som en kritik mot den traditionella specialpedagogiken, vilken innefattar tankar om att barnet har särskilda behov som är relaterade till medfödda egenskaper. Ur ett inkluderande perspektiv ses barns olikheter istället som ett faktum, vilket den pedagogiska verksamheten måste anpassas till. Vidare ses barns olikheter som en tillgång och något som berikar verksamheten.

Inkludering kan även ses i relation till de normaliseringsprocesser som råder i en grupp eller ett sammanhang. I förskolan finns normer som talar om vad som förväntas och vad som ses som normalt i olika situationer, vilket begränsar barns möjligheter till alternativa eller avvikande handlingar (Markström, 2005). Avvikande handlingar och beteenden kan därmed leda till att barnet exkluderas eller att barnet känner sig exkluderad, medan handlingar enligt rådande normer gör att barnet inkluderas i gruppen. Detta kan dels ske i barns egna kamratgrupper, men också i lärarstyrda aktiviteter. Det är dock viktigt att poängtera att barn inte kan vara avvikande i sig, utan barn ses som avvikande i förhållande till vad som förväntas och ses som önskvärt i en viss situation (Markström, 2005). För att skapa en miljö där alla kan inkluderas behöver de normer som råder i en viss grupp eller situation utmanas och omarbetas, på så vis kan det skapas nya gränser för vad som ses som normalt och avvikande (Hellman, 2010; Dolk, 2013).

3.3 Sammanfattning

Som framgår i detta avsnitt finns det en nära relation mellan begreppen delaktighet och inkludering, vilket gör det svårt att helt separera dem från varandra. I den här studien förstås delaktighet som ett övergripande begrepp som innefattar att barn blir lyssnade till, respekterade och tagna på allvar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003), men också att barn får inflytande och involveras i beslutsfattande processer (Shier, 2001). Vidare kan delaktighet relateras till att vara en del av ett socialt sammanhang (Molin, 2004), det vill säga att vara accepterad, engagerad och inkluderad (Emilsson, 2008). På så sätt kan inkludering ses som en förutsättning för delaktighet och vice versa. Inkludering handlar om upplevelsen av att ingå i ett sammanhang och att vara en tillgång i gruppen, vilket innebär att verksamheten måste anpassas efter barns olikheter (Haug, 1998; Carlsson & Nilholm, 2004; Nilholm, 2006). Inkludering kan även relateras till normalitet och avvikelse. Huruvida barn inkluderas är därmed beroende av rådande normer i en viss situation samt lärares vilja och förmåga att vidga dessa (Markström, 2005; Hellman, 2010; Dolk, 2013).

4 Tidigare forskning

Samlingen är en aktivitet som har lång tradition inom förskolans verksamhet och som fortfarande är en central del av verksamheten på de flesta förskolor (Rubenstein Reich, 1993). I detta avsnitt presenteras forskningsfältet kring delaktighet och inkludering i relation till förskolans samling. Inledningsvis presenteras några studier som behandlar pedagogers barnsyn och tolkning av delaktighetsbegreppet. Därefter följer studier som behandlar makt, normer och sociala strukturer i samlingen och andra lärarstyrda aktiviteter. Slutligen lyfts studier som handlar om barns delaktighet i samlingen i relation till lärares kontroll.

Forskning visar att barns delaktighet är ett mångfacetterat begrepp som är svårt att ge en entydig definition på. Som tidigare nämnts hävdar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att det finns en nära koppling mellan delaktighet och barns perspektiv. Huruvida barns perspektiv får inflytande över den pedagogiska verksamheten hänger i sin tur ihop med lärares barnsyn (Johansson, 2003, 2011). I Johanssons studie används enkäter, intervjuer och observationer för att undersöka de yngre barnens förskoleverksamhet med fokus på bland annat lärares barnsyn och kunskapssyn. Utifrån sitt empiriska material delar Johansson in lärares barnsyn i följande kategorier: *Barn är medmänniskor*, *Vuxna vet bättre* och *Barn är irrationella*, vilka på olika sätt skapar närhet eller distans till barns perspektiv.

I Johanssons (2003, 2011) första kategorin *Barn är medmänniskor* ses barn som aktiva subjekt, det vill säga personer med förmågor, avsikter och behov som är viktiga att beakta. Vidare finns det en närhet till barns perspektiv och lärarna strävar efter att anpassa verksamheten efter barnets behov, intentioner, intressen och förmågor. I kategorin *Vuxna vet bättre* agerar lärarna utifrån deras uppfattning om vad som är bra för barn. Tankar om vad barn behöver göra, träna på och lära sig utgår från de vuxnas barnperspektiv, vilket synliggör ett asymmetriskt förhållande mellan lärare och barn. I kategorin *Barn är irrationella* gör lärarna inga försök till att närma sig barns perspektiv eller att ta reda på barns avsikter. Vidare tycks det finnas en uppfattning om att barn agerar utan avsikter, eller att barn agerar för att utmana lärare och rådande regler. I de två senare förhållningssätten underordnas barns perspektiv de vuxnas, vilket kan utgöra ett hinder när det gäller att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i verksamheten.

I en studie av Sandberg och Eriksson (2010) undersöks förskollärares uppfattningar och erfarenheter kring barns delaktighet i förskolan med hjälp av enkäter och intervjuer. Studiens resultat visar att förskollärare främst anser att barn som har inflytande och får vara med och bestämma är starka indikatorer på att barn är delaktiga. Sandberg och Eriksson delar in förskollärarnas tolkningar av begreppet delaktighet i tre olika kategorier: *möjlighet till inflytande*, *känsla av tillhörighet* samt *utförande av aktivitet*. Resultatet visar också att lärares förhållningssätt ses som en möjlighet när det gäller barns delaktighet. Dock är det tydligt att även om de vuxna är medvetna om barns intressen och behov kan faktorer som rutiner, regler, personaltäthet och gruppstorlek utgöra hinder för barns delaktighet. Vidare uttrycker förskollärarna i studien att barn inte kan vara delaktiga i det allmänna pedagogiska ansvaret i förskolan. Detta tror Sandberg och Eriksson (2010) beror på förskollärarnas tolkning av begreppet, det vill säga att delaktighet främst relateras till beslutsfattande. Genom att istället utgå från Pramling Samuelsson och Sheridans (2003) tolkning får delaktighetsbegreppet en vidare innebörd, nämligen att utgå från barns perspektiv i syfte att barn ska göras delaktiga i såväl ord som handling.

I en studie av Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) undersöks bland annat lärares syn på delaktighet med hjälp av enkäter, intervjuer och fallstudier. De perspektiv på

delaktighet som dominerar i förskollärares utsagor i studien handlar om att *lyssna till barn* och att *göra val*. Den första kategorin, att lyssna till barn, handlar om att vara lyhörd för barns uttryck och att rikta sin uppmärksamhet mot barn. Vidare uttrycker förskollärare att det innebär att barns erfarenheter får inflytande över verksamhetens innehåll och form. Det vill säga att förskollärare fångar upp barns intressen, uttryck och handlingar samt relaterar dessa till läroplanens mål. Förskollärare uttrycker även att delaktighet handlar om att ha en dialog med barn i syfte att förstå barns uttryck och behov samt att anpassa verksamheten efter detta. I den andra kategorin, att göra val, betonar förskollärare den fria leken som arena för barns delaktighet och inflytande. Detta eftersom barn både kan välja vad och med vem de vill leka. Vidare anser de att delaktighet handlar om att välja aktivitet, ibland fritt och ibland utifrån vuxnas alternativ. Många förskollärare relaterar också delaktighet till beslutsfattande och betonar vikten av att barn ska involveras i olika valprocesser, till exempel att låta barn rösta om vad de ska göra i förskolan.

Williams et al. (2016) diskuterar även delaktighet i relation till gruppstorlek. Enligt författarna bör barns delaktighet genomsyra den pedagogiska verksamheten på så vis att barn respekteras som individer och att verksamheten utgår från barns intressen och behov, något som kan vara svårt i en grupp med många barn. Vidare betonas att alla barn bör bli sedda, hörda och ses som en tillgång i gruppen, vilket kan relateras till inkluderingsbegreppet. I studien uttrycker förskollärare att stora barngrupper gör det svårt för dem att se och samspela med enskilda barn samt att stödja enskilda barns lärande. Vidare uttrycker förskollärare en svårighet när det gäller att alla barn ska komma till tals; de menar att några barn tar mycket plats medan andra barn görs osynliga. Williams et al. skriver därför att det kan vara lämpligt att organisera barnen i mindre grupper utifrån deras behov och intressen. Vidare betonar författarna att gruppstorlek är en komplex fråga som gör det svårt att sätta en exakt siffra på vad som är en lagom stor barngrupp. Barngruppens storlek måste alltid sättas i relation till faktorer som barns ålder och behov, miljö, personaltäthet samt vilken aktivitet och vilket innehåll som behandlas. Därmed går det inte enbart säga att en barngrupp för stor, utan det handlar alltid om vad som görs och hur det görs. Ur ett sådant perspektiv ses lärares kompetens samt organisering av barngruppen som viktiga faktorer när det gäller inkludering och barns delaktighet.

Flera studier har även intresserat sig för hur normer och ramar påverkar lärares möjligheter att närma sig barns perspektiv. Enligt Johansson (2003, 2011) är det svårare för lärare att närma sig barns perspektiv i situationer som präglas av en stark normativ laddning, vilket även synliggörs i Dolks (2013) avhandling *Bångstyriga barn*. I studien undersöks konflikter och maktrelationer mellan barn och vuxna i förskolan. Studien syftar också till att undersöka barns möjligheter till delaktighet, motstånd och nyskapande. Genom ett års fältarbete med observationer och intervjuer kommer Dolk fram till att de normer och ramar som är kopplade till olika pedagogiska aktiviteter påverkar barns möjligheter till delaktighet. När ramarna är snäva begränsas barns möjligheter till delaktighet och nyskapande. Det tycks först vara när barn och lärare bryter mot rådande normer eller regler som det skapas möjligheter för barns delaktighet. I Dolks (2013) studie ses bångstyrighet som något som uppstår i relation till de normer som råder i en viss situation och ses alltså inte som en egenskap som barnet innehar. Enligt Dolk är det vanligt att de "bångstyriga" barnens handlingar ses som ett problem istället för en del i en demokratisk förhandling. Beroende på vilket förhållningssätt lärare har till barns motståndshandlingar kan motståndet antingen ses som problem, brister och oförmågor hos barnet eller som ett uttryck för att aktiviteten behöver förändras – något som kan tänkas ha stor betydelse för barnets känsla av att vara delaktig och att tas på allvar.

Samlingen är en aktivitet som många gånger präglas av snäva ramar, normer och regler om hur man förväntas bete sig, vilket blir tydligt i Hellmans studie (2010). Syftet med hennes fältstudie är att undersöka normer för "pojkheter". Studien fokuserar på flera aktiviteter, men i vår studie behandlas de resultat som riktas mot samlingen i förskolan. Resultatet visar att lärarna bekräftar de barn som agerar enligt samlingens normer och regler medan de som bryter mot dem korrigeras. Vidare synliggörs att de barn som upprätthåller reglerna, de i studien så kallade "hjälpfröknarna", får beröm av läraren men bara så länge de inte hotar lärarens position. Hjälpfröknarna i studien förväntas alltså följa samlingens regler och hjälpa läraren att "hålla ordning", men endast till en grad som visar att läraren fortfarande har makten. Därmed blir det tydligt att barn som på olika sätt hotar lärares maktposition kan ses som ett "problem" i samlingen. Lärare kan alltså ha olika inställningar till såväl barns motståndshandlingar som de barn som upprätthåller de regler som lärarna satt upp. Hellmans studie är på så vis ytterligare ett exempel på att det är svårt att närma sig barns perspektiv i situationer och aktiviteter med stark normering, precis som Johansson (2003, 2011) skriver.

Vidare visar Hellmans (2010) studie att lärarna organiserar samlingen för att skapa ordning och "lugna ner barngruppen". Detta görs genom att barnen har bestämda platser där yngre barn samt barn som anses vara "stökiga" placeras bredvid en lärare, vilket synliggör lärarnas makt gentemot barnen. Vidare är samlingen organiserad så att alla är synliga för varandra, vilket innebär och att barns handlingar lätt blir granskade av såväl vuxna som av andra barn. I studien bemöts barns regelbrott i samlingen alltid med en reaktion av läraren medan regelbrott i exempelvis leken inte alltid uppmärksammas av de vuxna. Hellman menar därför att samlingen är en aktivitet där normer och avvikelser blir extra tydliga. I och med detta skriver författaren att vissa barn "håller tillbaka" i samlingen medan de i mindre synliga miljöer och situationer testat att utmana normer för exempelvis kön. Det är dock inte enbart barns "fel" och negativa handlingar som synliggörs i samlingen. Hellman skriver också om samlingen som en arena för gemenskap och inkludering och menar att de barn som deltar i samlingen har stora möjligheter att bli uppmärksammade och bekräftade. Hon diskuterar bland annat att barn som har korta dagar på förskolan, och därmed inte deltar i samlingen, kan påverkas negativt av att inte bli sedda, hörda och inkluderade i gemenskapen. Samlingen kan därmed ses som en aktivitet som är viktig för barns känsla av delaktighet och inkludering i gruppen.

I en studie av Rubenstein Reich (1993) undersöks vad som sker i samlingar, varför det sker och vad detta betyder för deltagarna. Studien genomförs med hjälp av observationer och intervjuer och visar att samlingen är ett tillfälle för gruppen att samlas, samtala, sjunga och lära sig saker tillsammans. Vidare visar studien att samlingen många gånger har ett rutinartat upplägg genom att man sitter på ett visst sätt och gör ungefär samma saker varje gång. Det tycks alltså finnas vissa regler och förväntningar som styr samlingens utformning. Studien visar också att barn kan protestera och göra motstånd mot dessa förväntningar och regler genom att exempelvis lämna samlingen, inte delta i aktiviteter, protestera verbalt mot instruktioner eller göra tvärt emot de instruktioner som ges. Enligt Rubenstein Reich kan samlingen upplevas på olika sätt ur barns perspektiv. Å ena sidan kan samlingen upplevas som en begränsning i avseende att vara tvungen att anpassa sig efter andra eller rådande regler. Å andra sidan kan samlingen vara en tillgång på så vis att barn får chansen att synas, höras, bli bekräftade och ha roligt. Hur barnen upplever samlingen är beroende av hur deras initiativ och motstånd bemöts av de vuxna, det vill säga om de vuxna närmar sig barnens perspektiv i syfte att tolka barns uttryck (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Johansson, 2003).

I en etnografisk studie undersöker Markström (2005) hur förskolan skapas och upprätthålls genom lärare, barn och föräldrar. En del av studien riktar sig mot hur barn och vuxna i

förskolan förhåller sig till och talar om normalitet och avvikelse i relation till samlingen. Resultatet visar att förskolans samling är en aktivitet som många gånger präglas av ordning, normer och regler om hur man förväntas agera, vilket Markström ser som en strategi för att barn ska göras till "riktiga förskolebarn". I likhet med andra studier (Rubenstein Reich, 1993; Hellman, 2010; Dolk, 2013) förekommer det även här att barn gör motstånd mot samlingens normer och regler, vilket hanteras på olika sätt av lärarna. Ibland lyckas lärarna fånga barnens intressen och på så vis återskapa ordningen i samlingen. Andra gånger hanteras motståndet genom att det barn som "stör" får lämna gruppen, det vill säga att barnet exkluderas från samlingen. Enligt Hellman (2010) är det lärares ansvar att vidga ramarna för vad man får göra eller hur man får vara i en viss situation. På så vis skapas nya gränser för vad som ses som normalt och avvikande, vilket kan tänkas bidra till att alla barn ska inkluderas i samlingen. Om samlingen ska vara en aktivitet som inkluderar alla barns olikheter ställs höga krav på både organisation och pedagogisk kompetens. Många gånger organiseras förskolan på ett sätt som förutsätter att alla ska göra samma saker på samma sätt, det vill säga utan hänsyn till individens olika förutsättningar och behov (Markström, 2005). Man kan då fråga sig vilka konsekvenser det får för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga?

Simeonsdotter Svensson (2009) har i sin avhandling undersökt barns svårigheter i förskoleklassens samling genom videoobservationer och barnintervjuer. I studien förstås svårigheter som något som uppstår i relation till omgivningen och har inte att göra med barns individuella svårigheter och eventuella diagnoser. Enligt författaren är det avgörande att samlingens innehåll och form tydliggörs ur barns perspektiv för att barn ska finna samlingen meningsfull och lärorik. Studien visar dock att innehåll och kommunikation i samlingen många gånger utgår från ett vuxenperspektiv, det vill säga de vuxnas syn på vad som är "rätt" i samlingssituationen. Enligt Simeonsdotter Svensson upplever barn svårigheter i samlingen när samspel, kommunikation och delaktighet mellan lärare och barn brister. För att hantera dessa svårigheter använder barn strategier som att *söka hjälp*, *leka* eller *protestera*. Barns protester kan ta sig i uttryck genom att lämna den gemensamma aktiviteten, göra motstånd mot givna eller oskrivna regler och att protestera dolt eller öppet. Hur barn bemöts när de hamnar i svårigheter är beroende av lärares förmåga att närma sig barns perspektiv samt om lärare ser svårigheten som något som är knutet till barnet, eller som något som uppstår i relation till den omgivande miljön. Simeonsdotter Svensson betonar att vi inte kan skuldbelägga barn då de hamnar i svårigheter, utan barns svårigheter och problem måste ses i relation till den sociala miljön. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) är delaktighet en förutsättning för att barn ska uppleva sig sedda och hörda och med ett sådant synsätt kan protester och andra motståndshandlingar ses som ett uttryck för att barn inte upplever sig delaktiga i samlingssituationen, det vill säga att samlingen inte tar utgångspunkt i barns perspektiv.

Situationer då barns perspektiv och vuxnas perspektiv inte stämmer överens kan också bli ett hinder när det gäller inkludering. Enligt Johansson (2011) har många lärare en tanke om att "alla får vara med". Dock är det inte säkert att denna inkluderingstanke är lika självklar bland barn, vilket blir synligt i Löfdahl och Hägglunds (2007) studie. Studien är en del av ett större projekt och bygger på en observerad aktivitet då en lärare har planerat att leka "En bonde i vår by" tillsammans med en barngrupp. Lärares syfte med aktiviteten är att alla ska göras delaktiga och inkluderas i leken på lika villkor. Ur barnens perspektiv blir leken istället en ingång till att handla enligt de sociala strukturer som är gällande på förskolan. När barnen ska välja en kompis som ska få spela nästa roll i leken görs detta utifrån barnens popularitet, kön och ålder, vilket inte stämmer överens med lärares bild av hur leken skulle gå till. Barngruppen leker leken ett flertal gånger och sista gången påpekar läraren vid flera tillfällen

att alla barn måste bli valda och få vara med. Även om de två barnen som tidigare inte blivit valda till sist blev det argumenterar Löfdahl och Hägglund för att leken snarare stärkte och förtydligade de sociala strukturer som råder på förskolan än att bidra till att alla blir delaktiga och inkluderade. Lärares förmåga att se situationer ur barnens perspektiv är därför en förutsättning för att lärare och barn ska kunna mötas kring syfte och mål med aktiviteter.

I en observationsstudie av åtta småbarnsavdelningar undersöker Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012) barns möjligheter till delaktighet och medbestämmande i samlingen. För att analysera sina observerade samlingssituationer utgår författarna ifrån Shiers (2001) fem steg till delaktighet och medbestämmande. Vidare används Shiers två första nivåer av engagemang, nämligen öppenhet och möjligheter. Författarna väljer att inte titta på den tredje nivån, skyldigheter, då lärarna redan har skyldigheter att arbeta med alla steg i Shiers modell enligt olika styrdokument. Studiens resultat visar att barnens perspektiv blir beaktat genom att innehållet i samlingarna anpassas efter barnens intressen och förutsättningar. Lärarna visar på så vis öppenhet mot barnen genom att lyssna till dem och låta barnens uttryck påverka samlingens innehåll och form. Vidare skapar lärarna möjligheter för gemenskap och turtagning, vilket tyder på en vilja till att organisera en inkluderande samling. Dock visar studien att trots att barnen blir sedda och hörda under samlingen så är deras inflytande begränsat. Barnen får inflytande när de blir tilltalade eller då barnens perspektiv stämmer överens med lärarens intressen och den rådande strukturen för samlingen. Detta synliggör att lärarna i studien visar en öppenhet för barns delaktighet och medbestämmande inom kontrollerade former.

Vidare skriver Eide et al. (2012) att lärarna skapar möjligheter för barnen att ta plats i samlingen genom att de får svara på frågor och uppmuntras att komma med förslag. Frågorna och förslagen är dock begränsade till det som lärarna har fört på agendan och möjliggör inte att barnen får uttrycka sin mening utifrån egna utgångspunkter. I observationerna ser det ut som de vuxna inte är öppna för att låta barnen vara involverade i beslutsfattande processer eller skapar förutsättningar för att barnen ska kunna vara det. Än mindre finns möjlighet för Shiers (2001) sista kategori där barnen får dela ansvar och inflytande över beslut. Författarna till studien ser en stor potential i förskolans samling men efterfrågar en utveckling mot samlingar som i högre grad utgår ifrån barns perspektiv och som ger barn och vuxna större möjligheter att samspela som två aktiva subjekt.

Emilsons (2007, 2008) fältstudie har ett liknande fokus som studien ovan; nämligen barns möjligheter till delaktighet och inflytande i samband med samlingen. Enligt Emilson är samlingen många gånger starkt klassificerad, det vill säga att den sällan blandas ihop med andra aktiviteter. Vidare har samlingen ofta en stark inramning, det vill säga att lärare bestämmer vad som ska kommuniceras och hur det ska kommuniceras. Studiens resultat visar att stark lärarkontroll inte nödvändigtvis begränsar barns möjligheter till delaktighet och inflytande, utan det beror på vilken karaktär som kontrollen har. Enligt Emilson kan lärarkontroll dels upprätthållas genom en formell lärarattityd, men också genom en tillåtande och lekfull atmosfär. Om barn ska ges inflytande över samlingssituationen menar Emilson (2007, 2008) att lärares kontroll över kommunikationens vad- och hur-aspekter behöver vara låg. Istället bör kontroll upprätthållas genom att lärare intar ett kommunikativt förhållningssätt och strävar efter att närma sig barns perspektiv, det vill säga strävar efter att möta barns intressen, upplevelser och erfarenheter. Vidare krävs ett kommunikativt förhållningssätt, där både lärare och barn uppmuntras till att bidra till kommunikationen på lika villkor.

Även Emilson och Johansson (2013) pekar på lärares maktposition som en viktig aspekt när det gäller barns delaktighet. Genom observationer av samlingssituationen undersöker de barns

möjligheter till delaktighet. Enligt författarna påverkas barns delaktighet av deras egen vilja och förmåga att ta initiativ samt av de möjligheter som förskollärare skapar gällande barns delaktighet. Det är alltså till stor del förskollärares förhållningssätt som bestämmer villkoren för barns delaktighet i samlingen, vilket synliggör den maktrelation som finns mellan lärare och barn. Dock visar deras studie, i likhet med Emilson (2007, 2008), att makten inte behöver brukas på ett sådant sätt där barns perspektiv underordnas de vuxnas, utan lärarna i Emilsons studie visade sig också använda sin makt på ett sådant sätt som gör att barns perspektiv beaktas och tas tillvara i samlingen. Vidare kan lärare använda sin position för att ge vissa barn möjlighet att delta i samlingen på särskilda villkor, bland annat genom anpassningar med hänsyn till ålder, förutsättningar och behov.

4.1 Sammanfattning

I tidigare studier blir det tydligt att förskollärares barnsyn och tolkningar av begreppen delaktighet och inkludering får olika implikationer för den pedagogiska verksamheten. Forskningen belyser delaktighet både som en värdegrundsfråga och en pedagogisk fråga (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003) medan verksamma förskollärare ofta tolkar begreppet som att barn ska få vara med och bestämma och få inflytande i förskolans vardag (Sandberg & Eriksson, 2010; Williams et al., 2016). Vidare visar tidigare studier att föreställningar om vad som är normalt respektive avvikande har stor inverkan på om barn ska inkluderas i en grupp eller inte (Markström, 2005). Aktiviteter som har snäva ramar begränsar barns möjligheter till avvikande, normbrytande eller nyskapande handlingar (Hellman, 2010; Dolk, 2013), vilket synliggör den svårighet som finns när det gäller att organisera en samling för alla. Slutligen visar forskningsfältet att barns delaktighet står i relation till lärares styrning och kontroll (Emilson, 2007, 2008). Med andra ord kan lärares förhållningssätt antingen ses som ett hinder eller en möjlighet när det gäller att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen.

Den forskning som presenteras i detta avsnitt bygger på enkäter, observationer eller intervjuer. Då forskarna har olika angreppssätt och fokusområden blir det svårt att göra direkta jämförelser mellan resultaten. Några studier riktar sig mot lärares uppfattningar och förhållningssätt, medan andra fokuserar på normer och ramar i förskolans verksamhet. Vi kan dock se att alla studier på något sätt betonar vikten av att lärare närmar sig barns perspektiv för att barn ska inkluderas och göras delaktiga.

5 Metod

5.1 Kvalitativ metod

Denna studie är kvalitativ till sin karaktär, vilket innebär att fokus ligger på att försöka tolka och förstå det som visar sig i den insamlade empirin. En studie med kvantitativ metod syftar däremot till att försöka förklara och generalisera empirin (Stukát, 2011). Enligt Stukát är det centralt i kvalitativa studier att synliggöra mönster, uppfattningar eller variationer, dock inte att påvisa hur vanliga dessa är. Vidare är kvalitativa metoder lämpliga för att undersöka personers upplevelser, erfarenheter och resonemang (Ahrne & Svensson, 2015). Valet att göra en kvalitativ studie grundar sig i vårt syfte som handlar om att undersöka hur några förskollärare resonerar och uttrycker sig kring ett visst fenomen, och inte att försöka ge en generell bild av förskollärares åsikter.

5.2 Intervjustudie

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) kan intervjuer användas för att undersöka hur en person förstår och reflekterar utifrån sin synvinkel. Vidare kan intervjuer användas för att ta del av personers upplevelser och erfarenheter, vilket inte hade blivit tydligt med observation eller enkät som metod. I vår kvalitativa studie har vi därför valt att genomföra semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att det finns möjlighet för den som intervjuar att ställa följdfrågor och att förtydliga frågor som den intervjuade inte svarar tillräckligt utförligt på (Alvehus, 2013). De semistrukturerade intervjuerna skapar på så sätt förutsättningar för att på ett djupare plan bilda en uppfattning kring vad förskollärarna uttrycker.

Det finns dock vissa kritiska aspekter med intervjustudier som är viktiga att beakta. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) kan vi inte vara säkra på att det som sägs i intervjun stämmer överens med det som sker utanför intervjusituationen, därmed ger intervjuer en begränsad bild av verkligheten. Intervjuer kan alltså inte användas för att få reda på hur en person faktiskt handlar eller tänker, utan endast hur en person uttrycker sig här och nu. Det finns också en risk att vi som intervjuar påverkar vad som sägs i intervjun, exempelvis genom vårt sätt att ställa frågor och organisera intervjun. Detta kan bidra till att intervjupersoner försöker framställa lämpliga bilder av sig själva, exempelvis genom att den intervjuade svarar som hen tror att vi vill höra (Alvehus, 2013).

Språket är alltså en viktig faktor i samband med intervjuer och för att skapa ett produktivt samtal ställs vissa krav på den som intervjuar (Alvehus, 2013). Enligt Alvehus är det viktigt att intervjun inte utvecklas till ett slags förhör eller test av den intervjuades kunskaper. Syftet med intervjun är att ta reda på en persons uttryck och resonemang kring ett fenomen. Därmed är det viktigt att den intervjuade personen inte får känslan av att behöva svara "rätt" eller på ett visst sätt. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är det avgörande att den som intervjuar visar intresse för den intervjuades erfarenheter och åsikter. Det handlar alltså om att skapa en atmosfär där den intervjuade känner att hen vill berätta, något som vi försökte ta i beaktande i de genomförda intervjuerna.

5.3 Urval

Vi valde att avgränsa urvalet till *förskollärare* som arbetar med barn i åldrarna 3–5 år samt har *samling* som en del av den pedagogiska verksamheten. Personen behövde även *godkänna att intervjun spelades in*. Vi valde att rikta urvalet endast mot förskollärare med anledning av att studien skrivs inom förskolläraryrket och förutsätter att lärarna har en kompetens och utbildning som gagnar vår studie. Vidare valde vi att begränsa oss till de som arbetar med

de äldre barnen i förskolan vilket gjorde att vi fick ett urval av intervjupersoner som hade liknande förutsättningar. Kravet att avdelningen arbetar med samling blev centralt eftersom studiens syfte och frågeställningar riktar sig mot inkludering och delaktighet i just samlingen. Slutligen gjordes ljudinspelningar för att underlätta bearbetningen av materialet och för att minska risken för felciteringar.

Under vår studie intervjuades åtta förskollärare från åtta olika förskoleavdelningar. I vårt urval hade vi inte fokus på att uppnå en variation med avseende på kön, ålder och arbetserfarenhet, dock lyckades vi ändå få en spridning när de gäller de två sistnämnda faktorerna. De som intervjuades var alla kvinnor mellan 29–59 år och hade arbetat som förskollärare i allt ifrån 2 år till 38 år. En anledning till att vi valde att utgå från ett relativt litet antal personer att intervjuas är att tiden för studien är begränsad. Dessutom är studien kvalitativ till sin karaktär vilket innebär att vi inte är ute efter att ge en generell bild, utan vårt syfte är att undersöka hur förskollärarna uttrycker sig och på vilka grunder de resonerar kring våra frågor.

5.4 Genomförande

För att komma i kontakt med personer som uppfyllde våra urvalskriterier och kunde tänka sig att delta i vår studie utgick vi från våra respektive VFU-områden. Vi kontaktade flertalet förskoleavdelningar via mail där vi presenterade vad vi avsåg att undersöka, hur studien skulle gå till samt vilka urvalskriterier vi hade (se Bilaga 1). I de fall där mailadress saknades eller där vi inte fick svar via mail, kontaktades förskolorna via telefon för att undersöka deras intresse av deltagande i studien. Alla lärare fick dock tillgång till samma information via mail antingen före eller efter vi kontaktade dem via telefon.

Intervjuerna genomfördes med en förskollärare åt gången och pågick i ungefär 20–30 minuter. Platserna för intervjuerna var förskollärarnas respektive förskolor. Detta val gjordes först och främst av praktiska skäl, men också med förhoppningen att det skulle kännas bekvämt för de intervjuade förskollärarna. Vidare har platsen för intervjun betydelse för vilka känslor och tankar som väcks, vilket i sin tur påverkar det som sägs (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vår studie syftar till att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring begreppet delaktighet i relation till förskolans samling, det vill säga undersöka hur personer i sin yrkesroll resonerar kring ett fenomen. Genom att förlägga intervjuerna på förskollärarnas arbetsplatser var vår förhoppning att de skulle känna sig trygga, men också känna sig inspirerade att berätta om sina erfarenheter från förskolläraryrket.

Intervjuerna grundade sig på elva förbestämda frågor som låg till grund för att kunna undersöka vårt syfte och våra frågeställningar (se Bilaga 2). Innan dessa frågor ställdes kontrollerade vi att de intervjuade hade tagit del av väsentlig information om intervjun och att de godkände att intervjun spelades in. Därefter berättade vi hur intervjun skulle läggas upp och struktureras. En sådan typ av inledning kallar Kvale och Brinkmann (2014) för orientering och har som syfte att de intervjuade ska bilda sig en uppfattning av vad som förväntas av dem i intervjun. Våra intervjufrågor formulerades med utgångspunkt i konkreta situationer och i förskollärarnas erfarenheter. De inledande frågorna handlade om förskoleavdelningens strukturella förutsättningar och krävde inte så djupa resonemang. Därefter följde några frågor om avdelningens samling och avslutningsvis ställdes mer reflekterande frågor kring förskollärarnas syn på inkludering och delaktighet i samlingen. På så vis ökade komplexiteten i intervjufrågorna ju längre in i intervjun vi kom. Intervjuerna avslutades slutligen med att det intervjuade personerna fick möjlighet att utveckla sina tidigare resonemang eller uttrycka sådant som vi inte hade frågat om.

I vår studie valde vi att dela upp intervjuerna mellan oss och göra hälften var, vilket var både en praktisk och en etisk fråga. Dels berodde det på att tiden för studien var knapp och att vi ville vara så effektiva som möjligt. Vidare handlade det om att skapa ett jämlikt förhållande mellan intervjuaren och den intervjuade (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Det vill säga att skapa en atmosfär där den intervjuade förskolläraren inte upplever sig vara i underläge genom att intervjuas av två personer (Stukát, 2011).

Efter deltagarnas godkännande spelades intervjuerna in med hjälp av mobiltelefon och dator. Syftet med ljudinspelningarna var att kunna lyssna på intervjuerna flera gånger efteråt, vilket underlättade vår bearbetning av materialet. Vidare minimerade vi risken för eventuella felciteringar när vi spelade in intervjuerna. Dessutom skapade ljudinspelningarna möjligheter till att kunna lyssna på varandras intervjuer, då dessa genomfördes enskilt. Dock finns det alltid risker då teknik är inblandat i intervjuer vilket är viktigt att ta i beaktande. Genom att använda två ljudinspelningar parallellt minskade vi risken för tekniska problem. Utöver ljudinspelning användes även papper och penna i samband med intervjuerna för att anteckna följdfrågor eller sådant vi ville ta upp längre fram i intervjun.

När intervjuerna var klara lyssnades dessa igenom och transkriberades ordagrant. Då de intervjuade använde sig av gester eller kroppsspråk som hade betydelse för sammanhanget antecknades även dessa i transkriberingarna. Vi valde att använda oss av analytisk induktion då vi analyserade vår empiri, vilket innebär att vi har försökt hitta nyckelord och teman i de intervjuades utsagor och sedan förklaringar till dessa (Kvale & Brinkmann, 2014). De nyckelord och teman som kunde urskiljas sammanfattades i ett gemensamt dokument för vi skulle få en överblick över materialet. Denna typ av kodning skapade sedan ett underlag för vårt resultat och vidare analys.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet kan hänvisas till om studien undersöker det som ska undersökas, det vill säga studiens giltighet (Stukát, 2011). I den här studien har intervjuer använts som metod eftersom studiens syfte riktar sig till hur förskollärare uttrycker sig och resonerar kring våra frågeställningar. Hade exempelvis observationer valts som metod hade det inte varit möjligt att undersöka studiens syfte.

Reliabilitet handlar vidare om studiens tillförlitlighet (Stukát, 2011). I vår studie har alla intervjuade förskollärare blivit representerade i resultatavsnittet för att visa en rättvis bild av förskollärarnas samlade utsagor. Innan intervjuerna genomfördes var vi medvetna om risken att de intervjuade lärarna skulle svara på frågorna på ett sätt som de uppfattade som "rätt" svar. Dock visar vårt resultat att förskollärarna har uttryckt olika tankesätt och visat på olika sätt att resonera. Det faktum att vi har fått en spridning i förskollärarnas svar menar vi ökar studiens reliabilitet.

Då studien är kvalitativ till sin karaktär är inte syftet att ge en generell bild av förskollärares resonemang, utan snarare att undersöka några förskollärares upplevelser, erfarenheter och resonemang kring barns delaktighet och inkludering i förskolans samling. Trots detta är det aktuellt att reflektera över studiens generaliserbarhet. Då undersökningsgruppen i studien är relativt liten är också generaliserbarheten begränsad. Trots detta har vi identifierat teman och centrala resonemang som återkommer i lärarnas utsagor, vilket tyder på att studiens resultat går att generalisera till viss grad. Vidare upplever vi att lärarnas utsagor går att känna igen genom egna erfarenheter under VFU och arbete i förskolan, vilket kan ses som en form av generaliserbarhet.

5.6 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat fyra etiska krav för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning som vi har förhållit oss till i den här studien. Enligt *informationskravet* har vi en skyldighet att informera deltagare i studien om att deltagande är frivilligt och kan avslutas när som helst. Vi måste också beskriva syftet med intervjuerna samt informera om saker som kan påverka deras vilja att delta. I vårt fall handlar det om att förskollärarna har informerats om att intervjuerna spelas in med ljud, att de deltar anonymt och den ungefärliga längden på intervjun.

Samtyckeskravet innebär att vi måste få den intervjuades samtycke kring sin medverkan i intervjun och studien. Den intervjuade deltar alltså i studien på sina egna premisser och om personen önskar att avbryta intervjun eller strykas ur materialet ska detta tillgodoses. I och med att vi endast intervjuade förskollärare behövdes inte samtycke från någon annan än den intervjuade.

Vetenskapsrådets tredje krav kallas *Konfidentialitetskravet* och innebär att personuppgifter samt uppgifter om den verksamhet som den intervjuade arbetar på ska behandlas på ett sådant sätt att obehöriga inte får tillgång till dem eller kan identifieras, särskilt när det gäller uppgifter som kan bedömas som etiskt känsliga. Därför har vi valt att inte namnge förskollärarna, förskolorna och kommunerna som ingick i studien.

Det sista kravet heter *Nyttjandekravet* och betyder att insamlade uppgifter endast får användas i vår studie och inte i annat syfte. Detta har vi tagit i beaktande genom att informationen endast har använts i vetenskapligt syfte.

6 Resultat

I detta avsnitt redovisas de teman som identifieras som centrala i förskollärarnas utsagor och som bildar utgångspunkt för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring begreppen delaktighet och inkludering i relation till förskolans samling. Vidare handlar frågeställningarna om hur förskollärare beskriver att de skapar förutsättningar för delaktighet och inkludering i samlingen samt vilka hinder och möjligheter som finns i detta arbete. De teman som har urskilts har fått följande rubriker: *Anpassningar och flexibilitet, Intressen och inflytande, Struktur och kontroll* samt *Strukturella faktorer*. I detta avsnitt benämns de åtta lärarna i studien som L1, L2, L3 och så vidare.

6.1 Anpassningar och flexibilitet

De intervjuade förskollärarna uttrycker att de själva har en central roll när det gäller barns upplevelser av att vara delaktiga och inkluderade. Ett sätt att skapa förutsättningar för detta är att vara lyhörd för barns känslor och behov, vilket i sin tur kräver Anpassningar efter barnen i gruppen:

Känner vi att det inte funkar, då kan man korta ner det. Eller att man är flexibel och tänker att vi kanske behöver göra det här istället. Vi kanske behöver röra lite på oss? (L1).

Vi läser av barngruppen när vi ska ha samling och hur lång samlingen ska vara. Det beror lite på dem, hur mycket de orkar (L2).

Ovanstående citat pekar på att samlingens innehåll och form tar utgångspunkt i barngruppens behov för dagen. Vidare uttrycker förskollärare att de arbetar med barns individuella behov i hela gruppen:

Vi försöker medvetet att tänka att varje barns behov, inte allas samtidigt så klart... Men att turas om med att lyfta det under samlingen. Vi har exempelvis två, tre barn som inte tycker det är så bekvämt att vara i centrum. Då kan det vara så att vi planerar in att kanske skicka runt en boll och att man snabbt får säga sin älsklingsfärg och sen får man skicka vidare den. Då är det en sekund som alla tittar. Sen kanske man märker att det är några som behöver jobba lite med språket, då kanske vi gör lite ”munsagor”. Då blir det inte så utpekad på något sätt, utan man jobbar liksom med det i gruppen. Så det har vi samlingarna mycket till (L7).

Att samlingens innehåll tar utgångspunkt i barngruppens behov eller barns individuella förutsättningar och behov är exempel på att samlingen utgår från barns perspektiv. Flera lärare i vår studie betonar även vikten av att vara lyhörda för barns olika känslor, behov och uttryck i samlingen:

Det här barnet har ett jättestort behov av att sitta i knäet. Vissa barn behöver du ha ögonkontakt med, alltså vid både samling och måltidssituationer. Och vissa behöver närheten. Alltså när någon blir orolig behöver man kanske bara klappa lite på ryggen, och så är det bra (L7).

Lärarens resonemang kan tolkas som att läraren är lyhörd för barns olika uttryck, känslor och behov. Vidare uttrycker läraren att barn inte kan bemötas på samma sätt, eftersom de har olika förutsättningar och behov. Ett rättvist bemötande innebär istället att anpassa såväl innehåll som bemötande efter varje barn (jfr Haug, 1998), vilket även stämmer överens med läroplanens intentioner (Skolverket, 2010). Vidare uttrycker förskollärarna i vår studie att barn ska ges möjlighet att delta i samlingen på egna premisser:

Vissa drog sig undan och ville verkligen inte vara med. Och då lät vi dem liksom. De var ju med i samma rum. Men de kanske satt med ryggen emot eller satt borta vid någon hylla och vände ryggen till. De var där, men de var inte aktiva i samlingen (L6).

Ovanstående citat kan tolkas som att barnen har möjlighet att styra över sitt sätt att delta i samlingen, vilket tyder på att det finns en närhet till barns perspektiv. Om barnen i den beskrivna situationen upplever sig inkluderade och delaktiga vet vi egentligen ingenting om, men läraren argumenterar för ett förhållningssätt som skapar möjligheter för barnen att delta på sina villkor. En tolkning av detta är att barnen inte behöver vara "aktiva" för att uppleva sig vara inkluderade och delaktiga, utan det centrala är känslan av vara en del av ett sammanhang och att bli bemött på ett respektfullt sätt (Molin, 2004; Nilholm, 2006). Dock framkommer det i förskollärarnas utsagor att det finns olika förhållningssätt till att låta barn delta i samlingen på sina premisser:

Om någon sitter och pillar med något, så är det bara: "Nej, men nu har vi samling" (L6).

De kan få sitta och pilla med en boll under tiden om de tycker att det är lite svårt att sitta still (L7).

Den första förskollärarens uttryck kan tolkas som att det upplevs störande av samlingens struktur om ett barn sitter och "pillar med något". Den andra förskollärarens uttryck tyder däremot på att det finns en flexibilitet till barns olika behov i samlingen. Vidare uttrycker hälften av de intervjuade förskollärarna att barnen inte bara kan styra över sitt sätt att delta i samlingen, utan även *om* de vill delta i samlingen. En av förskollärarna säger såhär:

Det här är helt frivilligt, och vill man så kan man gå ut. Det finns liksom inget straff i det. (L4).

Samlingen tycks alltså vara frivillig och barnet ses inte som ett "problem" om det inte vill eller kan vara med i samlingen. En annan förskollärare uttrycker även att barn som har svårt i samlingen kan erbjudas annan aktivitet tillsammans med en lärare:

Man försöker hela tiden att känna av, läsa av och möta upp och sådär. Märker vi att ett barn tycker det är jättejobbigt så brukar vi säga: "Du kan få välja, vill du sitta kvar eller vill du att vi ska gå undan?" Och då går vi alltid undan med barnet och gör något annat. Det är inte såhär att: "Du kan gå härifrån", utan i så fall går vi och gör något annat. Då kanske vi tar en bok och går och sätter oss någon annanstans istället" (L7).

En tolkning av lärarens uttryck är att barnet som lämnar samlingen inte ses som ett "problem", utan problemet tycks uppstå i relation till den omgivande miljön. Citatet kan också relateras till inkluderingsbegreppet och tanken om "en förskola för alla" som handlar om att verksamheten ska anpassas efter barnen och inte tvärtom (Haug, 1998; Carlsson & Nilholm, 2004). Vidare kan förskollärarens uttryck tolkas som att barnet ses som ett subjekt vars uttryck och behov är viktiga att lyssna till. En annan förskollärare i vår studie uttrycker sig på liknande sätt, men riktar ett större fokus mot sin egen roll då barnen upplever svårigheter i samlingen:

Vi tvingar ingen att vara med i samlingen. Det är inget krav att man ska sitta i en samlingsring. Det blir inget bra att tvinga ett barn att sitta i samlingen som inte vill lyssna eller som inte är intresserad av det vi pratar om. /.../ Det är liksom inte jag som ska få ut något av att sitta i samlingen, utan det är de som ska få ut något. Och sedan är ju min uppgift som pedagog att göra något som är intressant. Om jag märker att: "Herregud! Flera barn vill härifrån, jag kanske ska göra något annat?", då kanske jag ska göra något annat. (L8).

I ovanstående citat uppmärksammar förskolläraren sin egen roll för att skapa förutsättningar för barnen att lyckas i samlingen. Vidare betonar förskolläraren att samlingens innehåll och

form bör utgå från barns perspektiv om de ska uppleva samlingen lustfylld och lärorik. Detta kan relateras till Simeonsdotter Svenssons (2009) studie som visar att barn kan uppleva svårigheter i samlingen när innehåll och form inte är meningsfullt ur barnens perspektiv, vilket i sin tur kan leda till att barnet lämnar samlingen eller på andra sätt gör motstånd mot samlingen.

6.2 Intressen och inflytande

Ett annat tema som blir tydligt i lärarnas utsagor är att barn lyssnas till och får vara med och påverka samlingens innehåll eller struktur:

Att man får den känslan att någon är intresserad av mig, mina tankar och vad jag känner. Du är intresserad av att lyssna på vad jag har att säga. Om mina kompisar är också intresserade av att lyssna på vad jag har att säga. Det tycker jag är en viktig känsla att ha (L5).

Lärarens uttryck ger en bild av samlingen som en betydelsefull aktivitet för att alla barn ska ges möjlighet att synas och höras. Vidare uttrycker lärarna att de använder olika strategier för att barns röster ska bli hörda och för att barn ska vara med och bestämma. Några betonar att det är viktigt att se saker ifrån barns perspektiv och undersöka vad de är intresserade av. Andra uttrycker att samlingen möjliggör att alla blir sedda och hörda då lärarna spontant riktar sig till barnen i frågor och barnen tar olika initiativ. Flera lärare uttrycker också att barnen på olika sätt får vara med att utvärdera samlingarna:

Vi har även utvärdering tillsammans med barnen. Så då får de göra tumme upp eller tumme ner. Man behöver liksom inte säga något. Utan då säger vi: "Nu undrar jag vad alla tyckte om den här samlingen som vi hade idag". Och man behöver inte berätta, man kan bara visa att: "Vi tyckte inte det var roligt". Och så kan man fråga: "Vill ni berätta?" Och de flesta vill berätta. Men det är inte så att vi går laget runt, utan det är såhär att vi tar 5-6 stycken sporadiskt och liksom: "Vad var det som gjorde att du hade tummen ner eller tummen upp?". "Ja, men det var det här och det här och det här" (L8).

Utdraget pekar på att barnen får vara med och uttrycka sina åsikter kring samlingarna genom att göra "tumme upp" och "tumme ner", vilket gör att barn som inte uttrycker sig verbalt också kan göra sina röster hörda. Huruvida lärarna faktiskt lyssnar till barnens åsikter kan vi inte veta, men aktiviteten möjliggör att barn kan bli delaktiga. En lärare i vår studie uttrycker också att samlingen bör utgå från barnens intressen för att barnen ska uppleva samlingen som rolig och meningsfull:

Vi kände att vi måste göra något som känns betydelsefullt för barnen. För det känner man ju själv; om jag får något ålagt mig som jag känner: "Nej", då tar jag inte till mig det och gör inget bra av det, för det intresserar mig inte. Men däremot om jag får något som känns betydelsefullt för mig som jag känner att: "Åh, det här kan jag ha nytta av", då blir det roligt och då lär jag mig. Så absolut att vi försöker ta in deras intressen så mycket som det bara går (L8).

En tolkning av ovanstående citat är att läraren försöker sätta sig in i barns perspektiv genom att relatera till egna upplevelser och erfarenheter. Ytterligare en tolkning av lärarens uttalande är att det är lärarens ansvar att skapa en samling som utgår ifrån barns intressen. Genom att utgå ifrån det som intresserar barnen menar läraren att samlingen blir meningsfull ur barnens perspektiv, vilket i sin tur gör att barnen kommer bli delaktiga. En annan lärare resonerar så här över hur barnens intressen får inflytande i samlingen:

Det blir ju Melodifestivalen, "Bada nakna". Det blir en annan typ av sånger. För tidigare år kanske man har lagt sig på en nivå där det har varit för tråkigt och inte så utmanande för de största. Och nu har man bara de stora, så måste man hitta vad det är de tycker är roligt. Och de kan ju texter

som är jätteavancerade. Och de lyssnar på något helt annat än vad jag lyssnar på. Och jag kan ju inte de där sångerna. Så de lär oss (L4).

Läraren i ovanstående citat uttrycker att de inte begränsar sig till hur samlingen har sett ut tidigare eller till det innehåll som lärarna känner till väl. Tidigare studier (Hellman, 2010; Dolk, 2013) visar att då lärare vidgar ramarna för vad som är möjligt att göra i samlingen skapas förutsättningar för att barn ska inkluderas och göras delaktiga.

En annan lärare berättar om en barngrupp som har varit svår att fånga upp i samlingen. Arbetslaget valde därför att observera och dokumentera barnens intressen och lekar i den övriga verksamheten för att kunna skapa ett intresse även i samlingen. Genom att hitta områden som barngruppen intresserade sig för upplevde läraren att samlingen blev roligare och mer meningsfullt för barnen:

Vad är det de tycker är roligt och hur kan vi fånga dem? Vad är det man vill kunna när man är 4 år, vad är roligt att kunna? Jo, men det är ju kul att kunna veta vad en vägskylt betyder. Det är kul att veta att det här betyder övergångsställe. Det är kul att veta att: "Mamma, jag vet att det här betyder att man måste stoppa med bilen". /.../ Ja, idag har vi pratat om 30-skylden. "Är det någon som har sett den här 30-skylden?". "Ja, det har jag. Min pappa brukar köra så när vi kör in här". Och vi har letat vägskyltar, så att samlingen även följer med ut (L8).

Detta resonemang kan tolkas som att barnen inte alltid är med och bestämmer och uttrycker sina åsikter, men att lärarna försöker sätta sig in i barnens perspektiv och tolka deras uttryck. Vi vet alltså inte om barnen skulle valt att arbeta med just vägskyltar om de fick välja själva, men lärarna verkar trots allt fånga barns intresse genom att försöka hitta ett ämne som intresserar barngruppen. Flera förskollärare i intervjuerna uttrycker vidare att barnen lyssnas till i samlingen, men inte alltid kan bestämma. En lärare uttrycker att det i en större barngrupp är omöjligt att låta alla barn bestämma samtidigt, men att det är viktigt att lyssna på dem och att möta dem på ett respektfullt sätt:

Jag försöker lyssna på barnen för att se vad de tycker är roligt. Sen är det ju alltid så att: "Idag ska vi läsa något" och några bara "Ja" och några bara "Nej, jag vill inte". Och det är ju väldigt svårt att alla 21 barn ska tycka att det är kul. /.../ Man kan ju inte alltid lyssna på alla. Men om vi gör det här idag som den här gruppen vill, så kan vi kanske göra det här imorgon eller nästa gång jag har samling. Så att alla känner att de får någonting, att hon ändå har lyssnat på vad jag säger. Liksom: "Idag ska vi göra det här, men vi kan göra det där på torsdag". De får då ett begrepp om att "jag har hört vad du säger, och vi ska göra det, men inte just nu". Så att de ändå vet att vi lyssnar på dem (L6).

Trots att tidigare studier (Sandberg och Erikssons, 2010; Williams et al., 2016) visar att förskollärare anser att barns inflytande och medbestämmande är starka indikationer på barns delaktighet så uttrycker flera lärare i vår studie att så inte behöver vara fallet. Flera förskollärare uttrycker alltså att delaktighet inte är detsamma som att bestämma och få sin vilja igenom, utan snarare att barnen känner att deras intressen, uttryck och åsikter möts på ett respektfullt sätt. Några förskollärare lägger dock stor vikt vid inflytande och beslutsfattande på så vis att barn får hålla i samlingen själva. En av dem uttrycker följande:

De äldsta barnen som ska gå över till skolan i höst brukar få hålla i en samling. Så att de får bestämma vad samlingen ska innehålla, med hjälp av oss då! Men att de får hålla i samlingen! (L3).

Den här typen av resonemang går mer i linje med andra studier där delaktighet relateras till beslutsfattande (Sandberg & Eriksson, 2010; Williams et al., 2016). Man kan dock reflektera kring vems delaktighet läraren ovan syftar på. Är det barnet som leder samlingen eller är det

alla barn som blir delaktiga? Vidare kan citatet ovan tolkas som att lärarna ser barnen som aktiva subjekt vars åsikter är värda att lyssnas till.

6.3 Struktur och kontroll

Ett tredje tema i förskolläraernas utsagor handlar om lärarkontroll i förhållande till samlingens rutiner, normer och regler. Tidigare studier (Rubenstein Reich, 1993; Markström, 2005; Emilson, 2007; Hellman, 2010) visar att samlingen många gånger präglas av regler och normer om hur man förväntas bete sig, vilket påverkar barns och lärares handlingsutrymme. I vår studie uttrycker en förskollärare att det är de vuxna som fattar beslut gällande samlingens innehåll och form:

Det är väl det som är mest uppstyrt på hela dagen. /.../ I samlingen väljer vi vuxna (L2).

Ovanstående resonemang tyder på att samlingen präglas av en stark lärarkontroll, vilket kan tänkas begränsa barns möjligheter till delaktighet. Barns möjligheter till delaktighet och inkludering påverkas alltså av samlingens regler och lärarkontroll, vilket i sin tur hänger samman med lärares syn på barn, utveckling och lärande. Som tidigare nämnts kan lärares barnsyn både skapa närhet och distans till barns perspektiv (Johansson, 2003, 2011). Följande citat är ett exempel på det sistnämnda:

Ibland fungerar det inte, då kan han inte vara med där. Det här med att vara tillsammans med andra det bryr han sig liksom inte, det bekommer honom inte. Han är inte intresserad av andra barn (L3).

Läraren uttrycker att ett av barnen kan exkluderas från samlingen när det inte fungerar. Detta kan tolkas som att läraren ser barnet som ett "problem" snarare än att svårigheterna har uppstått i relation till miljön och lärarens förhållningssätt. Man kan också ifrågasätta hur läraren kan veta att barnet inte "är intresserad" eller "bryr sig om" andra barn. Vidare kan resonemanget relateras till Johanssons (2003, 2011) barnsyn *Vuxna vet bättre*, vilket innebär att de vuxna agerar utifrån deras egen uppfattning om vad som är bra för barn, det vill säga deras barnperspektiv. Följande citat är ytterligare ett exempel på detta förhållningssätt:

Man måste ju tänka på att göra det väldigt mycket enklare. Det man kanske tror att en sexåring klarar i en svensk grupp, klarar inte en sexåring i vår grupp. För de har inte det språket och de har inte med sig det i ryggsäcken – de här lekarna som andra barn har (L2).

I detta citat kan uttrycken "svensk grupp" respektive "vår grupp" problematiseras, eftersom det kan tolkas som att det inte finns variationer inom en och samma grupp. Ur ett inkluderande synsätt ses barns olikheter som en tillgång och som något verksamheten måste förhålla sig till (Nilholm, 2006). Man kan därmed fråga sig om alla barn ges möjlighet att inkluderas och göras delaktiga i en samling där barns olikheter ses som ett "problem". Vidare kan citatet tolkas som att läraren på förhand har bestämt vad barnen klarar av, vilket kan begränsa barns möjligheter till delaktighet. I vår studie framkommer det även att lärare ser barn som subjekt vars åsikter är värda att lyssna på:

Att man inte bara som vuxen står och förmedlar saker så här, utan här ser vi till att barnen är med. Att de får vara med och prata, tycka, tänka och komma med idéer (L1).

Vi arbetar medvetet med att förklara för barnen att vi gärna vill lyssna till vad de tycker om och vad de önskar och sådär. Så att de kan ofta komma till oss och säga liksom: "Vem är det som har samlingen idag?". Och om det är så att det är jag så kan de säga att: "Ja, för jag skulle jättegärna vilja leka den här leken, kan vi göra det?". Så de kommer också och lämnar förslag och sådär (L7).

Ovanstående citat visar att det finns en närhet till barns perspektiv, det vill säga att läraren vågar släppa in barnen och möta deras intressen och behov (Johansson, 2003, 2011; Emilson, 2007, 2008). På så vis skapas möjligheter för lärare och barn att samspela med varandra som två aktiva subjekt, vilket i sin tur skapar möjligheter för barns delaktighet (Eide et al., 2012). I intervjuerna blir det också tydligt att samlingens organisering och struktur är viktiga för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen:

Alltså min roll är ju så mycket viktigare än vad man tror. Vem man ger ordet, hur man placerar barnen, hur jag mår och mitt kroppsspråk. Det speglar ju sig i samlingen jättetydligt. För då sitter ju alla 22 barn och tittar på mig. Är jag stressad och ska skynda, då blir ju barnen stressade av mig. Så jag tror att min roll är jätte viktig! Och att jag är förberedd, jag vet vad jag ska göra, jag har materialet framme, jag behöver inte springa och hämta saker. Och att jag har placerat barnen bra så att de klarar av att sitta där. /.../ Sätter jag det här barnet på en bra plats i samlingen, så kommer hon nog också kunna fokusera, vilket leder till att hon kanske lär sig. Men det gör hon kanske inte om hon får sitta på en annan plats (L8).

Ovanstående citat pekar på att läraren har en central roll för att skapa en meningsfull samling ur barnens perspektiv. Läraren uttrycker vidare att de placerar barnen på ett sätt som ska gynna deras koncentration och lärande. Detta tyder på att lärarna utgår från sitt eget barnperspektiv, det vill säga de vuxnas syn på vad som är bäst för barn. I intervjuerna framkommer det också att barnen ibland kan placeras för att skapa kontroll över samlingssituationen. Flera lärare berättar att barn som har svårt att sitta still kan placeras bredvid lärarna eller i lärarnas knä under samlingen:

Vi delar upp hur barnen ska sitta eftersom vi har vissa barn som alltid måste sitta bredvid en vuxen (L2).

Detta kan tolkas som en strategi för att skapa ordning och lugna ner barngruppen, vilket inte nödvändigtvis stämmer överens med barnens perspektiv. Förskollära uttrycker om barn som har svårt att sitta still synliggör också de normer som finns kopplade till samlingssituationen. Som tidigare nämnts begränsas barns möjligheter till nyskapande och alternativa handlingar när ramarna är snäva (Markström, 2005; Hellman, 2010; Dolk, 2013). Om samlingen istället hade haft en mer rörlig karaktär är det troligare att barn som "har svårt att sitta still" inte hade setts som avvikande. Förskollärarna i studien uttrycker även att de har en viktig roll för att alla barn ska ges jämlika förutsättningar att synas och höras i samlingen:

Det enda hindret jag kan se här är ju att vi inte är uppmärksamma. Att inte vi pedagoger är uppmärksamma på hur det ser ut i gruppen (L5).

Läraren ovan uttrycker att det är viktigt att vara medveten om de roller och positioner som finns i gruppen, vilket kan relateras till Löfdahl och Häggglunds (2007) studie. Om lärarna inte är tillräckligt uppmärksamma finns det en risk att barns roller och positioner förstärks under samlingen, vilket gör att vissa barn inte får möjlighet att komma till tals. Flera lärare betonar att de arbetar med turtagning i form av handuppräckning och att de ibland får "bromsa" vissa barn för att andra ska kunna lyftas fram. Vidare uttrycker de att barns verbala uttryck både kan ses som ett hinder och en möjlighet när det gäller att barn ska inkluderas och göras delaktiga:

Vi har barn som pratar mer än andra, och då kan ju de ta mer plats. Och där tycker jag att det är vår uppgift att styra upp det. Att "nu får du faktiskt vänta, för nu vill jag höra vad den här kompis säger", eller "nu vill jag höra och jag vill även att du lyssnar på vad kompis har att säga" (L5).

Flera förskollärare uttrycker även att vissa barn inte "vill" vara delaktiga i samlingen:

Alla barn vill inte. Man försöker: "Vad tycker du är roligt" eller "Vad skulle du vilja att vi gjorde på samlingen"... "Ingenting... jag vet inte". Då blir det ju svårt, för man ger ju dem möjligheten, men man får ingenting tillbaka (L8).

Ovanstående resonemang är ytterligare ett exempel på att det finns snäva normer om hur man är ett "riktigt förskolebarn" i samlingen (Markström, 2005). En tolkning av förskolläraernas uttryck är att det är utmanande när ett barn tar för mycket talutrymme i samlingen, samtidigt tycks det vara minst lika problematiskt om ett barn inte uttrycker sina åsikter. Vidare kan denna typ av resonemang tolkas som att "problemet" förläggs hos barnet, det vill säga att barnet ses som någon som *är* tyst istället för någon som *blir* tyst i relation till den omgivande miljön. Därmed kan förskollärarens uttryck kring att vissa barn inte "vill" vara delaktiga problematiseras. Hur vet förskolläraren det? Om läraren utgår från ett synsätt där barnets tystnad uppstår i relation till den omgivande miljön, kan tystnaden även ses som en form av motstånd (Dolk, 2013). Det vill säga ett tecken på att aktiviteten inte upplevs lustfylld och meningsfull ur barnets perspektiv (Simeonsdotter Svensson, 2009).

6.4 Strukturella faktorer

Ytterligare ett tema som vi identifierat i intervjuerna är att olika strukturella faktorer tycks påverka barns möjligheter till delaktighet och inkludering. I förskolläraernas utsagor är barngruppens storlek ett återkommande innehåll, vilket både kan ses som hinder och möjlighet gällande delaktighet och inkludering. Trots att de flesta förskollärarna uttrycker att samlingen skapar möjligheter för inkludering och delaktighet när alla är samlade verkar de paradoxalt nog se allas närvaro som ett stort hinder för delaktighet och inkludering. När barngrupperna är stora uttrycker lärarna att de inte kan se och höra alla barn samt anpassa samlingen efter barnens behov:

Den är alldeles för stor. Man kan inte tillgodose allas behov, det finns ingen möjlighet. /.../ Man märker väldigt stor skillnad när halva barngruppen är borta, man har hunnit umgås med alla barn på ett helt annat sätt (L6).

En annan lärare uttrycker att barngruppens storlek kan ses som en möjlighet för barns delaktighet och inkludering:

I den här gruppen ser jag bara möjligheter. Ja, det gör jag faktiskt. Det är en lagom stor grupp (L5).

Värt att tillägga är att den sist beskrivna barngruppen endast består av nio barn, till skillnad från de andra barngrupperna i studien som består av drygt 20 barn. Flera lärare i vår studie berättar att de ofta delar upp samlingen i mindre grupper för att kunna se och rikta uppmärksamhet till alla barn. En lärare i vår studie uttrycker dock att förskolans fysiska miljö begränsar möjligheterna till att dela upp barngruppen i mindre grupper, vilket också blir ett hinder för barns delaktighet och inkludering:

Lokaler och barngruppens storlek, det är ju de två största hindren. Det är väldigt svårt att dela upp det, det finns liksom inte så många andra ställen att vara på (L6).

Ytterligare en strukturell förutsättning som framkommer i intervjuerna är att förskollärarna har olika syn på personaltätheten i samlingarna. En lärare berättar att hon håller i samlingen själv medan övriga pedagoger i hennes arbetslag gör andra praktiska sysslor. Andra förskollärare uttrycker däremot att hög personaltäthet är en förutsättning för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga:

För oss är det en möjlighet att kunna lita på varandra, att känna en trygghet ifall något barn börjar bli oroligt. Jag behöver inte avbryta min konversation här, för jag litar på att mina kollegor tar hand om det. Så har man ett bra arbetslag, så har man alla möjligheter i världen (L7).

Någon kanske inte ska duka när vi har samlingen, eller någon kanske inte ska gå på rast då. Utan att när vi har samling så är vi tre som är närvarande, för att få ut något av det. Så att det inte blir det här: ”Jag sätter mig och har samling med dem och så kan ni göra annat”. För det är inte därför man har samling. Utan samlingen är viktig, och då sitter vi med alla tre. För det behövs! (L8).

Ovanstående citat kan tolkas som att hög personaltäthet är en viktig förutsättning för att alla barn ska kunna inkluderas och göras delaktiga i samlingen. När alla lärare är närvarande kan de utnyttja styrkan i att vara ett arbetslag, vilket gör att en lärare kan ha ansvar för samlingen medan andra pedagoger kan ha en stödjande funktion exempelvis då barn upplever svårigheter i samlingen. Hög personaltäthet kan alltså ses som en möjlighet för barns delaktighet och inkludering, vilket följaktligen innebär att personalbrist och vikarier kan ses som ett hinder:

En annan svårighet kan ju vara de gånger då det är personalbrist, man har vikarier och så vidare. Vissa barn är rädda för vikarier och tycker att det är obehagligt, då blir allt genast mycket svårare. Dessutom så kan ju jag inte fullt ut lita på att de inte är otrevliga mot ett barn, så jag sitter ju på helspänn på ett helt annat sätt. Och det kan ju bli en svårighet när det gäller att se alla barn (L7).

Läraren uttrycker att olika barn reagerar olika på vikarier och att hon inte kan lita på hur vikarien behandlar barnen. Detta gör att hon behöver rikta sin uppmärksamhet på annat än vad hon kan göra i hennes ordinarie arbetslag. Enligt förskollärarnas utsagor är det inte bara lärarnas närvaro som har betydelse för att barn ska inkluderas och göras delaktiga. Nästan alla förskollärarna i studien ser samlingens gemenskap som en möjlighet för barns delaktighet och inkludering. Samlingen tycks vara ett tillfälle där de barn som är närvarande kan bli sedda och bekräftade av såväl lärare som av varandra. En förskollärare uttrycker att det blir ett hinder då vissa barn ofta är frånvarande, men beskriver att de har strategier för att hantera detta dilemma:

Att man alltid räknar barnen, eller barnen går runt och räknar. Och sen talar vi om vilka barn som inte är här. Och vi talar om varför vi tror att de inte är där. Så även om man inte är här en dag så blir man ändå sedd. /.../ Det är ju ett sätt att inkludera alla så att man ser dem (L2).

Läraren ovan uttrycker att de barn som inte är närvarande kan uppmärksammas i samlingen och på så vis inkluderas i gemenskapen. Detta behöver dock inte innebära att barnen känner sig delaktiga och inkluderade, istället är det barnens egna upplevelser av att vara inkluderade och accepterade som är centrala (jfr Molin, 2004; Nilholm, 2006). Därmed är det inte heller självklart att de barn som ropas upp och som fysiskt deltar i samlingen upplever att de är inkluderade.

Vidare finns det lärare som uttrycker att verksamhetens schema och rutiner blir hinder för barns delaktighet och inkludering i samlingen. Två av förskollärarna uttrycker sig såhär:

Hinder är egentligen sådant man inte alltid kan påverka. Det kan handla om tider att passa, man ska hinna in och ut och göra saker innan det är dags för lunch och så vidare. Där kan jag många gånger tycka att man bli lite stoppad (L7).

Ibland kan man väl känna att det är mycket saker man ska ha in under en dag. De behöver gå på toa, de ska tvätta sig. Alltså, allting tar sådan tid innan man får sätta...(L3).

Ovanstående citat tyder på att lärarna ser verksamhetens rutiner som fasta och oföränderliga. Dock skulle man kunna tänka sig att rådande normer och rutiner gällande samlingens upplägg

utgör ett större hinder i detta sammanhang. Kanske skulle samlingen kunna organiseras på ett annat sätt, vid en annan tidpunkt eller i mindre grupper för att skapa större möjligheter för alla barns delaktighet och inkludering?

6.5 Sammanfattning

Studiens första frågeställning är: *Hur beskriver förskollärare sitt arbete med att skapa en samling där alla barn inkluderas och görs delaktiga?* Förskollärarna i studien uttrycker att de strävar efter att anpassa samlingen efter barns intressen samt att vara lyhörda för barns behov och uttryck. Om samlingens innehåll och form tar utgångspunkt i barns perspektiv skapas förutsättningar för såväl delaktighet som inkludering. Vidare tycks det bland de flesta förskollärare finnas en tanke om att låta barn delta i samlingen på sina premisser och att hänsyn behöver tas till barns individuella behov. Flera förskollärare relaterar även delaktighets- och inkluderingsbegreppen till beslutsfattande, det vill säga att barn får planera och utvärdera samlingen, men även hålla i samlingen.

Studiens andra frågeställning är: *Vilka möjligheter och hinder uttrycker förskollärare finns för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen?* De flesta förskollärarna ser strukturella faktorer, så som barns närvaro, personaltäthet, gruppstorlek, miljö, tider och rutiner, som möjligheter och hinder för barns delaktighet och inkludering. Flera förskollärare uttrycker även att deras förhållningssätt både kan ses som möjligheter och hinder för barns delaktighet och inkludering. Detta beror på huruvida lärarna utgår från ett meningsfullt innehåll samt anpassar samlingen efter barns förutsättningar, behov och intressen. Slutligen visar resultatet att förskollärares uppfattningar om samlingen kan utgöra såväl möjligheter som hinder. Då förskollärare uttrycker att de vuxna bestämmer i samlingen och att barn förväntas delta på ett visst sätt, begränsas barns möjligheter till delaktighet och inkludering. Då förskollärare istället betonar vikten av att samlingens ramar vidgas så att alla barn ges möjlighet att delta på sina premisser skapas möjligheter för barns delaktighet och inkludering.

7 Slutdiskussion

I detta avsnitt sammanfattas och diskuteras studiens viktigaste resultat, vilka ses i relation till tidigare forskning samt till pedagogiska och didaktiska konsekvenser. Därefter diskuteras resultatet i förhållande till förskolans uppdrag och lärarens roll. Slutligen reflekterar vi kring studiens betydelse för förskollärare, eventuella läsare och oss själva samt ger förslag på fortsatt forskning.

7.1 Olika former av delaktighet

I vår studie uttrycker de flesta förskollärarna att det är viktigt att utgå ifrån barns intressen samt var lyhörd för barns behov och uttryck i samlingen. Enligt Emilson och Johansson (2013) är barns delaktighet i samlingen beroende av de möjligheter som vuxna skapar men också av barns egen vilja till att vara delaktiga, vilket hänger samman med att innehållet är intressant och meningsfullt. Lärarna i vår studie uttrycker vidare att det finns många olika sätt att få barnen delaktiga och inkluderade i samlingen. Det kan exempelvis handla om att lärarna utgår från det som intresserar barnen när de planerar samlingarna. Flera lärare berättar även att barnen kan vara delaktiga i att planera och utvärdera samlingen, men också att barnen får hålla i samlingen själva. Detta resonemang går i linje med Eide et al. (2012) som skriver att det är viktigt att lärare har flexibla planeringar samt är öppna för barns förslag i samlingen. Genom att skapa en samling som är öppen för barns förslag och som kan anpassas efter hur barnen reagerar på det som läraren planerat, är det lättare inkludera alla barns olikheter (Haug, 1998).

Om förskollärarnas uttalanden tolkas utifrån Shiers (2001) delaktighetsmodell synliggörs att förskollärarnas lärarkontroll samt öppenhet för barns perspektiv i samlingen påverkar vilken delaktighetsnivå barnen kan nå. Då lärarna anser att det är de vuxna som bestämmer i samlingen och inte utgår ifrån barns förutsättningar, behov och intressen kan inte barnen uppnå Shiers första nivå, att bli lyssnade till. De lärare som istället visar öppenhet för barns uttryck, stödjer barnen i att uttrycka sina åsikter samt beaktar dessa skapar möjligheter för barn att uppnå Shiers (2001) tredje nivå. Flera lärare i studien uttrycker även att barnen kan involveras och dela ansvar över beslutsfattande processer i samlingen, vilket gör att barnen kan uppnå alla fem delaktighetsnivåer.

Shiers (2001) delaktighetsmodell har stark anknytning till inflytande och beslutsfattande. I likhet med tidigare studier (Sandberg & Eriksson, 2010; Williams et al., 2016) visar vår studie att flera lärare relaterar delaktighet till medbestämmande och uttrycker att det är svårt eller omöjligt att göra barn delaktiga i samlingen. Flera förskollärare i vår studie uttrycker däremot att barn kan lyssnas på i samlingen, men inte alltid bestämma. I lärarnas utsagor framkommer det att barnen många gånger har möjlighet att vara delaktiga utifrån Pramling Samuelsson och Sheridans (2003) och Dolks (2013) tolkningar av begreppet. Exempelvis att lärarna är lyhörda för barngruppens uttryck och behov samt organiserar samlingen utifrån sådant som barnen intresserar sig för. Lärares tolkningar av delaktighetsbegreppet har därmed betydelse för i vilken utsträckning de anser att barn görs delaktiga i samlingen (jfr Eide et al., 2012).

7.2 En samling för alla?

Som tidigare nämnts är barns inkludering och delaktighet beroende av att lärare utgår från barns perspektiv. Man kan dock problematisera begreppet barns perspektiv eftersom barn inte är en homogen grupp. Barns perspektiv kan innefatta både barngruppens gemensamma erfarenheter men också individuella barns erfarenheter, upplevelser och behov. I studien

uttrycker flera förskollärare att samlingens innehåll och form måste anpassas efter barngruppens behov för dagen, exempelvis att samlingen kan kortas ner eller få en mer fysisk karaktär. Vidare uttrycker flera förskollärare att de gör anpassningar efter individuella barn då de ges möjlighet att delta i samlingen på sina premisser. Vissa barn kan även få möjlighet att "pilla med något" för att orka sitta kvar i samlingen. Genom att anpassa samlingen efter såväl gruppen som individuella barn skapas möjligheter för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga på sina villkor (Haug, 1998; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Detta kan även relateras till Hellman (2010) och Dolk (2013) vars studier visar att fler barn kan inkluderas och görs delaktiga när ramarna vidgas för vad som ses som "normalt" i samlingen.

I intervjuerna framkommer det också att det kan upplevas problematiskt om ett barn deltar i samlingen på ett annat sätt än det förväntade, exempelvis genom att vara för rörlig eller att vilja "pilla med något". Flera lärare uttrycker då att de kan "behöva" ta barnet i knäet eller markera för barnen att "nu har vi samling". Detta tyder på att det finns starka normer om hur barn förväntas bete sig i samlingen, vilket även tidigare studier bekräftar (Rubenstein Reich, 1993; Markström, 2005; Emilson, 2007; Hellman, 2010). Många gånger tycks det även finnas en förväntan att alla barn ska delta i samlingen på samma sätt, vilket kan tänkas bli ett hinder när det gäller alla barns inkludering och delaktighet. Eftersom alla barn har olika förutsättningar och behov är det orimligt att ställa samma krav på alla barn i samlingen.

Resultatet visar också att det görs anpassningar genom att barn får möjlighet att välja om de vill delta i samlingen eller om de vill avsluta en lek eller liknande. Vidare framkommer det att barn som upplever svårigheter i samlingssituationen kan få möjlighet att lämna samlingen. Detta tyder på att lärarna strävar efter att anpassa verksamheten efter de barn som deltar, men samtidigt innebär detta att vissa barn exkluderas från samlingens gemenskap. Därmed kan man problematisera samlingen som inkluderande aktivitet: Blir det verkligen en samling för alla?

7.3 Strukturella faktorer – attityder och strategier

Enligt resultatet kan barngruppens storlek både ses som ett hinder och en möjlighet för delaktighet och inkludering. De flesta lärarna i studien uttrycker dock att det är svårt att utgå från barns behov, förutsättningar och intressen när barngrupperna är stora. Några förskollärare berättar att barngruppen delas in i mindre grupper utifrån barnens intressen, kunskaper och erfarenheter för att lättare kunna anpassa samlingen efter barnen (jfr Williams et al., 2016). En lärare i vår studie uttrycker däremot att barngruppens storlek är den största möjligheten för att barn ska bli delaktiga och inkluderade i samlingen. Värt att poängtera är dock att denna barngrupp endast består av nio barn, vilket kan styrka Williams et al. (2016) resonemang om att mindre barngrupper ger bättre förutsättningar för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga.

Trots att flera förskollärare uttrycker att stora barngrupper är ett hinder för barns delaktighet, verkar de paradoxalt nog se alla barns närvaro som en möjlighet för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen. Enligt flera lärare kan barnen inkluderas och göras delaktiga i samlingen när hela gruppen är samlad. En möjlig tolkning av detta är att barnen är fysiskt inkluderade, men det säger ingenting om huruvida de upplever sig vara delaktiga och inkluderade (Molin, 2004; Nilholm, 2006). Vidare uttrycker flera lärare att barns frånvaro kan ses som ett hinder för att de ska bli inkluderade. Detta kan relateras till Hellmans (2010) studie som visar att barn som inte är närvarande i samlingen kan påverkas negativt av att inte bli sedda och inkluderade i gemenskapen.

Enligt lärarnas utsagor är det inte bara barns närvaro som ses som en möjlighet för barns delaktighet och inkludering, utan även lärares närvaro. Flera lärare uttrycker att hög personaltäthet är en grundförutsättning för att alla barn ska kunna inkluderas och göras delaktiga i samlingsen. Därmed kan inte gruppstorleken ensamt utgöra ett hinder för barns delaktighet och inkludering, utan antalet lärare i förhållande till antalet barn har också stor betydelse. Några förskollärare betonar särskilt hur viktigt det är att alla lärare är närvarande vid samlingsstillfället för att alla barn ska kunna synas och höras. Detta kan ses som en strategi för att utnyttja de resurser som finns och på så vis skapa möjligheter för barns delaktighet och inkludering. Genom att alla är närvarande kan lärare även inta olika roller; en lärare kan ha huvudansvaret för samlingsen, medan övriga lärare kan stödja barnen i gruppen. På så vis skapas möjligheter för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga på sina villkor (Haug, 1998).

I motsats till ovanstående resonemang uttrycker andra förskollärare i studien att det är tillräckligt att en lärare är närvarande vid samlingsen medan resten av arbetslaget kan utföra andra praktiska arbetsuppgifter. Man kan dock fråga sig vad läraren menar med "tillräckligt" och vems perspektiv som står i centrum i samlingsen? Det är fullt möjligt att anta att samlingsen fungerar ur lärarens perspektiv och att alla barn till synes är delaktiga och inkluderade i samlingsens gemenskap (jfr Molin, 2004). Dock kan det problematiseras huruvida alla barn verkligen upplever sig vara delaktiga och inkluderade i en samling med 20 barn och en lärare?

Då förskollärare ser faktorer som gruppstorlek, personaltäthet, barns närvaro, tider, rutiner och miljön som svåra eller omöjliga att påverka har lärarna små möjligheter att förändra situationen. När de istället fokuserar på samlingsens ramar och sitt eget förhållningssätt har lärarna större möjligheter att förändra situationen och därigenom skapa förutsättningar för barns delaktighet och inkludering. Det kan exempelvis handla om att dela in barnen i mindre grupper, förlägga samlingsen på andra tider eller organisera samlingsen på ett annat sätt. Även Williams et al., (2016) betonar att enskilda strukturella faktorer inte ensamt kan utgöra hinder för förskolans kvalitet. Det är med andra ord intressant att titta på vad förskollärarna gör med de strukturella förutsättningar som finns i samlingsen.

7.4 Barn som objekt eller subjekt

I studiens resultat framkommer det att lärarna har olika förhållningssätt och barnsyn, vilket kan utgöra såväl möjligheter som hinder för barns delaktighet och inkludering. Många av lärarnas uttalanden tyder på att lärarna utgår ifrån Johanssons (2003, 2011) första kategori *Barn är medmänniskor*. Detta visar sig genom en närhet till barns perspektiv och att lärarna anstränger sig för att anpassa samlingsen efter barns intressen, förutsättningar och behov. Vidare uttrycker lärarna att barns åsikter är viktiga att lyssna på och att de försöker involvera barnen i såväl planering som utvärdering av samlingsen. Detta tyder på att barnen ses som subjekt, det vill säga en person vars åsikter är värda att lyssna på. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) är barns delaktighet beroende av att vuxna närmar sig barns perspektiv, därmed kan ovanstående förhållningssätt ses som en möjlighet till inkludering och delaktighet i samlingsen.

Några av lärarnas uttalanden kan även relateras till Johanssons (2003, 2011) kategorier *Vuxna vet bättre* och *Barn är irrationella*. Detta visar sig bland annat då lärarna uttrycker att de "vuxna bestämmer" och att samlingsens innehåll måste styras upp av pedagogerna. Vidare blir det synligt när lärarna uttrycker att vissa barn "måste" placeras bredvid en vuxen för att kunna sitta stilla i samlingsen eller då en lärare uttrycker att deras barngrupp "inte klarar av" samma saker som en "svensk grupp". Lärarna uttrycker vad barnen behöver och vad som är bäst för

dem, vilket tolkas som att lärarna utgår från sitt barnperspektiv alternativt sitt eget perspektiv. Dessa förhållningssätt tyder på att barnen ses som objekt. Huruvida lärare ser barn som subjekt eller objekt kan därmed tänkas ha betydelse för barns möjligheter till delaktighet och inkludering i samlingen.

Barns subjektskapande hänger även samman med om barns svårigheter förläggs hos barnet eller ses som något som uppstår i förhållande till den omgivande miljön och lärarnas förhållningssätt. I studien uttrycker lärare att vissa barn inte "kan" vara delaktiga i samlingen, eftersom vissa barn inte är intresserade av andra barn. Vidare uttrycker lärarna att vissa barn inte "vill" vara delaktiga i samlingen. Dessa sätt att tala om barn kan tolkas som att lärare ser barn som objekt snarare än subjekt. Vidare kan detta förhållningssätt tyda på att barn ses som "problem" om det inte lyckas anpassa sig efter samlingens struktur. Detta kan relateras till integreringsbegreppet som innebär att barn får anpassa sig efter verksamhetens struktur (Carlsson & Nilholm, 2004; Nilholm, 2006).

I studien förekommer det även att förskollärare ser barns svårigheter eller ointresse i relation till omgivningen och sitt eget förhållningssätt, vilket uppsatsens titel är ett exempel på. Citatet "Herregud! Flera barn vill härifrån, jag kanske ska göra något annat?" synliggör att förskolläraren inte ser barnen som "problem" om de vill lämna samlingen, utan betonar istället sin egen roll för att förändra samlingen så att den ska bli meningsfull ur barnens perspektiv. Tidigare studier visar att det är avgörande att vuxna är lyhörda för barn uttryck, behov och intressen för att barn ska inkluderas och göras delaktiga (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Simeonsdotter Svensson, 2009, Emilson & Johansson, 2013). Enligt Eide et al. (2012) är det viktigt att förskollärare strävar efter att skapa en atmosfär där barn och vuxna samspelar med varandra som aktiva subjekt. Det vill säga en atmosfär där barns åsikter och uttryck är lika viktiga som lärarens, vilket ovanstående citat synliggör. Vidare kan lärarens resonemang ovan relateras till delaktighet som pedagogik på så vis att läraren är lyhörd för barnens uttryck samt visar en vilja av att skapa en samling som fångar och intresserar barnen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

7.5 Slutsatser

I studien beskriver flera förskollärare att de gör anpassningar efter såväl barngruppen som individuella barn i samlingen, vilket kan ses som strategier för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga. Lärarna i studien beskriver att samlingens innehåll och form kan anpassas efter de barn som deltar exempelvis genom att den kortas ner, får en mer fysisk karaktär eller genom att tillåta olika former av deltagande. Ett rättvist bemötande innebär enligt detta synsätt att alla barn inte kan behandlas lika, vilket ställer krav på lärares vilja och förmåga att läsa av barngruppen samt göra individuella anpassningar i samlingen. Vår första slutsats är därmed att lärares flexibilitet verkar ha betydelse för i vilken grad barn inkluderas och görs delaktiga i samlingen.

Vidare relaterar många av förskollärarna delaktighet till medbestämmande och beslutsfattande. En sådan tolkning av begreppet kan leda till att det upplevs svårt att skapa möjligheter för barns delaktighet och inkludering i samlingen eftersom en barngrupp består av många barn och lika många viljor. Andra lärare i studien uttrycker att delaktighet och inkludering handlar om att barn känner sig accepterade samt blir sedda och lyssnade på, vilket kan vara lättare att skapa förutsättningar för i samlingen. Detta ligger till grund för vår andra slutsats som är att lärarnas tolkningar av begreppen påverkar hur de beskriver sitt arbete med att skapa en samling där alla barn kan inkluderas och göras delaktiga.

I studien uttrycker många förskollärare att strukturella faktorer, så som gruppstorlek, personaltäthet, miljö, tider och rutiner, är de största hindren för barns delaktighet och inkludering. Våra tolkningar av förskollärarnas utsagor tyder dock på att förskollärarnas förhållningssätt samt uppfattningar av delaktighet och inkludering i samlingen är av större betydelse. I studien framkommer det exempelvis uppfattningar om att de vuxna bestämmer och att samlingen inte är ett forum för barns delaktighet, vilket kan tolkas som ett hinder för att barn ska bli delaktiga och inkluderade. Vår tredje slutsats är därmed att lärares vilja och förmåga att utgå ifrån barns perspektiv är viktigare än strukturella faktorer för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen. Det dock är rimligt att anta att strukturella faktorer också har betydelse, men det centrala är hur förskollärare skapar en samling utifrån de förutsättningar som finns.

Avslutningsvis är vår fjärde slutsats att lärares förhållningssätt till barns olikheter är centralt för i vilken grad barn kan inkluderas och göras delaktiga i samlingen. Då lärare ser barn som problem i samlingen, exempelvis då barn anses ha bristande kroppskontroll eller kunskaper, kan detta tänkas bli ett hinder för att barn ska inkluderas och göras delaktiga. Då lärare istället utgår från att svårigheter uppstår i relation till den miljön, skapas möjligheter för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen på sina villkor.

7.6 Avslutande reflektioner

Förskolan har ett viktigt samhällsuppdrag i att lägga grunden för ett livslångt lärande samt skapa en likvärdig förskola för alla barn som deltar. I läroplanen står det att förskolan ska förankra respekt för demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter och allas lika värde (Skolverket, 2010). Studiens problemområde handlar om komplexiteten i att skapa en samling där alla barn kan inkluderas och göras delaktiga. Då alla barn har olika förutsättningar, behov och intressen måste verksamheten anpassas efter alla barn i gruppen för att bli en "förskola för alla". På så sätt har förskolan och förskollärare en viktig roll för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga på sina villkor samt ges jämlika förutsättningar att utvecklas och lära.

Den här studien synliggör hur förskollärare beskriver sitt arbete med att skapa en samling där barn kan inkluderas och göras delaktiga. Studien undersöker vidare vad förskollärare beskriver som hinder och möjligheter för barns delaktighet och inkludering i samlingen. Då lärarnas resonemang relateras till forskning samt olika tolkningar av delaktighet och inkludering kan studien möjliggöra ett reflekterande kring egna förhållningssätt, vilket i sin tur kan skapa förutsättningar för att utveckla den egna verksamheten. Vår förhoppning är att studien kan bidra till ett mer reflekterat arbetssätt i samlingen – inte minst hos de intervjupersoner som deltagit i studien, men också hos eventuella läsare. Slutligen har studien även bidragit till vårt eget lärande kring barns delaktighet och inkludering.

Förslag på fortsatt forskning är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig kring begreppen delaktighet och inkludering i andra situationer än samlingen, exempelvis i situationer som inte karaktäriseras av stark lärarstyrning som samlingen traditionellt gör. Ett annat förslag är att göra observationsstudier av samlingen för att få syn på hur förskollärare gör för att skapa möjligheter för barns delaktighet och inkludering. Ytterligare en utgångspunkt skulle kunna vara att intervjua barn för att undersöka hur de ser på delaktighet och inkludering i samlingen. Huruvida barn upplever sig vara delaktiga och inkluderade är som tidigare nämnts en viktig indikator på om verksamheten är inkluderande eller inte.

Referenslista

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Stockholm: Liber.
- Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13(2), 77–95.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront förlag.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/18224>
- Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-times situations in preschool. *International Journal of Early Years Childhood*, 21(1), 56–69. doi: 10.1080/09669760.2013.771323
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medverknin g i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1–21.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa analyser* (s. 34–54). Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22776>
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskarens möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2), 42–57.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-school: Arena for Establishing Power Orders? *Children and society*, 21, 328–338. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00054.x
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie* (Doktorsavhandling, Linköpings Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Linköping University. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf>

- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärkskolan*. (Doktorsavhandling, Studies from The Swedish Institute for Disability Research, 11). Linköping: Linköpings universitet.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, Nr. 28.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Rubenstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. (Avhandling, Studia psychologica et pedagogica, Series alerta, 106). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Every Child Development and Care* 180(5), 619–631. doi: 10.1080/03004430802181759
- SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and society*, 15, 107–117. doi: 10.1002/CHI.617
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 274). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19098/2/gupea_2077_19098_2.pdf
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barns rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1 – Mail till förskollärare

Hej!

Vi är två studenter som håller på med vårt examensarbete inom Förskolläraryrket på Göteborgs universitet. Vår studie handlar om barns delaktighet i förskolans pedagogiska samling och vi vill genom intervjuer undersöka hur förskollärare resonerar kring detta. Vi vore tacksamma om någon på er avdelning har möjlighet att ställa upp på en 30-40 minuter lång intervju. Intervjun kommer att anonymiseras och kommer endast användas i vår studie. Deltagandet i studien är valfritt och kan när som helst avbrytas. Vi har utgått från våra VFU-områden xxx och xxx när vi tagit kontakt med er.

Till vår studie söker vi dig som är *förskollärare* och som arbetar på en *3-5-års-avdelning* med *samling* som en del av den pedagogiska verksamheten. Du behöver även godkänna att intervjun ljudinspelas. För att vara tidseffektiva kommer vi att dela upp intervjuerna mellan oss, vilket innebär att endast en av oss kommer att intervjua dig. Vi vore mycket tacksamma om du vill hjälpa oss i vårt arbete och du får gärna ta del av studien när den är klar. Förhoppningsvis kan studien och intervjun bidra till ett lärande och reflekterande även för dig och ditt arbetslag. Vi förstår att du har begränsade möjligheter att anpassa ditt schema så vi är flexibla med datum och tider för intervjun och kommer gärna till din förskola för att underlätta för dig.

Vi är tacksamma för snabbt svar kring intresse och deltagande.

Vänligen

Anna Nordling
anna.nordling@hotmail.com

Sanna Ottosson
ottossonsanna@gmail.com

Bilaga 2 – Intervjufrågor

Frågor om avdelningens strukturella förutsättningar:

1. Hur stor är barngruppen på din avdelning?
2. Hur många pedagoger finns i arbetslaget?
3. Hur är miljön/lokalerna utformade på er avdelning?

Frågor om avdelningens samling:

4. Hur organiseras samlingen på er avdelning?
5. Hur skulle du beskriva samlingens syfte på er avdelning?
6. Känner du att ni har en gemensam syn i arbetslaget kring hur samlingen ska se ut?

Frågor om delaktighet och inkludering i relation till avdelningens samling:

7. Hur arbetar ni för att barns olika åsikter och intressen ska få ta plats i samlingen?
8. Hur anpassar ni samlingen efter barns olika förutsättningar och behov?
9. Vad tycker du det innebär att vara inkluderad och delaktig i samlingen?
10. Hur ser du på din roll när det gäller att skapa en inkluderande samling?
11. Vilka hinder och möjligheter upplever du finns för att alla barn ska inkluderas och göras delaktiga i samlingen?