



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Barns perspektiv på delaktighet i samlingen

- En kvalitativ intervjustudie om barns röster i förskolans samlingsituation



Namn: Pernilla Larsson och Viktoria Gavin  
Program: Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2022  
Handledare: Thomas Jordan  
Examinator: Pia Williams

---

Nyckelord: Förskola, delaktighet, barns perspektiv, barnperspektiv, barnintervju.

## Abstract

Denna studie berör barns delaktighet i förskolans samlingssituationer. Syftet med studien är att undersöka hur barnen upplever delaktighet i samlingarna och jämföra det med hur förskollärarna resonerar kring barnens delaktighet i samlingarna. I denna studie har vi utgått från en kvalitativ forskningsmetod där insamling av data gjordes genom semistrukturerade intervjuer samt ljudinspelning. Studien genomfördes i en storstad i Sverige där totalt 12 intervjuer genomfördes, varav 10 var barnintervjuer. Vårt empiriska material analyserades utifrån begreppen, delaktighet, barns perspektiv och barnperspektiv samt med hjälp av Shiers delaktighetsmodell som teoretiskt ramverk.

Studiens resultat visar på att det både finns en gemensam och en splittrad bild i barnens upplevelser. Det framkommer dock att barnen upplever samlingen som en vuxenstyrd aktivitet där förskollärarna bestämmer och talar mest men att barnen även upplever viss delaktighet i samlingarna. Vårt resultat visar även att förskollärarna har intentioner att göra barnen delaktiga men att detta är komplext dels för att de upplever svårigheter att anpassa efter *alla* barn men även på grund av samlingens inramning. Vidare pekar vårt resultat på att barnens upplevelser av delaktighet i samlingarna i viss grad stämmer överens med förskollärarnas intentioner och en potentiell förklaring för det kan vara att det i resultatet framkommer att förskollärarna använder strategier som inte alltid är tydliga för barnen att de görs delaktiga.

## **Förord**

Vi vill framföra ett stort och varmt tack till alla de barn och förskollärare som deltog i vår studie. Vi vill även tacka hela förskolan för ert varma bemötande och att ni gjorde det möjligt för oss att genomföra vår studie.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Thomas Jordan som gett oss feedback och stöttning i skrivandet av vår uppsats.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
2.1	Syfte .....	4
2.2	Frågeställningar .....	4
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
3.1	Samlingen .....	4
3.2	Barns perspektiv på samlingen .....	5
3.3	Delaktighet och pedagogens förhållningssätt .....	7
3.4	Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
<b>4</b>	<b>Centrala begrepp och teoretiskt ramverk.....</b>	<b>10</b>
4.1	Centrala begrepp .....	10
4.1.1	Delaktighet.....	10
4.1.2	Barnperspektiv och barns perspektiv .....	11
4.2	Shiers delaktighetsmodell .....	12
<b>5</b>	<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>14</b>
5.1	Kvalitativ forskningsmetod .....	14
5.1.1	Semistrukturerade intervjuer.....	14
5.2	Urval .....	16
5.3	Studiens genomförande .....	17
5.4	Analysmetod .....	18
5.5	Etiska överväganden .....	19
5.5.1	Informatörer .....	20
5.6	Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	21
5.7	Sammanfattning .....	22
<b>6</b>	<b>Resultatredovisning och analys.....</b>	<b>22</b>
6.1	Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet? .....	23
6.1.1	Samlingens innehåll och syfte .....	23
6.1.2	Talutrymme.....	24
6.1.3	Vem bestämmer i samlingen.....	27
6.2	Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna?.....	28
6.2.1	Samlingens syfte och talutrymme .....	29
6.2.2	Beakta barns åsikter och synpunkter.....	30
6.2.3	Barns möjligheter att påverka samt delta i beslutsfattande processer .....	31

6.3	I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner? .....	35
6.3.1	Samlingens syfte och talutrymme .....	35
6.3.2	Vem bestämmer .....	37
6.3.3	Barnens medvetenhet kring möjligheterna att vara med att påverka .....	38
<b>7</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>39</b>
7.1	Resultatdiskussion .....	39
7.1.1	Slutsatser .....	40
7.1.2	Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet?.....	40
7.1.3	Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna? .....	41
7.1.4	I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner?.....	42
7.2	Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning och didaktiska implikationer	43
7.3	Förslag på vidare forskning .....	44
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>46</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>49</b>
	Bilaga 1. Shiers delaktighetsmodell .....	49
	Bilaga 2. Tillståndsblankett.....	50
	Bilaga 3. Intervjuguider .....	52

# 1 Inledning

Denna studie undersöker barns delaktighet i förskolans samlingsituationer. Vi anser att detta inte bara är intressant men dessutom viktigt att undersöka utifrån två aspekter. Den första aspekten berör barns rätt till delaktighet. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 5§ ska utformningen av utbildningen ha sin grund i grundläggande demokratiska värderingar. Även "Läroplanen för förskolan" (Lpfö18, 2018) beskriver att förskolan vilar på demokratis grund. Arbetslaget ska verka för att främja barnens förmåga att vara delaktiga och ta tillvara på de behov och intressen som barnen ger uttryck för. Vidare framgår även barns rätt till delaktighet och inflytande i FN:s barnkonvention då barnens ställning som enskild individ med egna rättigheter stärks i artikel 12 (UNICEF Sverige, 2018). Barn ska ha rätt till att tänka, tycka och uttrycka sina åsikter. Lpfö18 (2018) beskriver även att utbildningen ska spegla de rättigheter och värden som uttrycks i FN:s barnkonvention. Därav ska utbildningen ta utgångspunkt i vad som anses vara barnets bästa där barnen även har rätt till delaktighet och inflytande samt får kännedom om sina rättigheter. Vidare poängterar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) i sin studie vikten av att pedagogerna skapar ett tryggt klimat i förskolan där barn blir jämlikt delaktiga och behandlas med respekt.

Den andra aspekten som fångade vårt intresse och vikten av denna studie handlar om samlings historia och tradition i förskolans verksamhet. Fenomenets historia kan enligt Rubinstein Reich (1994) spåras långt bak till Frøbels pedagogik på 1880-talet. I Rubinstein Reichs (1994) studie framgår det att samling som fenomen är ett vanligt och återkommande moment i förskolans verksamhet där innehåll, metoder och struktur liknar varandra oavsett åldersspann, kultur och utbildningspolitik. Trots detta förekommer inte fenomenet samling i läroplanen. Samlingen är en aktivitet som liknar den struktur som infinner sig i ett klassrum då interaktionen ofta domineras av förskolläraren. Emilson (2007) lyfter i sin studie att samlingen kan ses som en vuxenstyrd aktivitet vilket kan komma att påverka barns möjligheter till delaktighet beroende på pedagogens förhållningssätt. Vi vill därför undersöka delaktighet i en aktivitet som är så pass inramad och vuxenstyrd som samlingen är utifrån barns perspektiv. Detta för att vi i vår kommande yrkesroll som förskollärare ska kunna arbeta efter att skapa delaktighet i alla förskolans moment för att på så vis skapa en lustfylld verksamhet där barnen ses som meningsskapande individer.

I Lpfö18 (2018) skrivs det tydligt fram att barn ska göras delaktiga och arbetslaget har en avgörande roll för hur barns möjligheter till detta ser ut. Hur läroplanens skrivningar sedan realiserar i verksamheten är däremot tolkbart. Därför anser vi att det är intressant att undersöka hur pedagogernas intentioner att arbeta med delaktighet i samlingen uppfattas av barnen. Enligt Källström (2022) är det nödvändigt att anamma ett barns erfarenheter och perspektiv när det kommer till forskning om barns villkor i samhället. Att endast utgå från vad vuxna tolkar och antar om barns erfarenheter och tankar är inte tillräckligt. Vi vill med vår studie nå barnens egna tankar, upplevelser och åsikter för få en förståelse för hur barnen ser på sin egen delaktighet i samlingen. Vi vill sedan fördjupa denna förståelse genom att jämföra barnens upplevelser med pedagogernas intentioner och har därför valt att intervjua både barn och vuxna. Vår förhoppning med vår undersökning är att den ska bidra till reflektion kring barns delaktighet i relation till samlingen.

## 2 Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka barns upplevelser av delaktighet i förskolans samlingsituationer och jämföra dessa med förskollärarnas intentioner. Vi vill få förståelse för hur arbetet med delaktighet i förskolans samlingar upplevs av barnen samt huruvida barnens perspektiv stämmer överens med förskollärarnas.

### 2.2 Frågeställningar

- Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet?
- Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna?
- I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner?

## 3 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som vi anser är relevant för vår studies formulerade syfte och frågeställningar. I sökandet av tidigare forskning tillämpades en avgränsning till enbart publikationer som blivit *peer reviewed*, det vill säga publikationer vars forskning blivit granskade och accepterade av ämnesexperter. Forskning om barns delaktighet vid samlingsituationer, inte minst utifrån barnens egna perspektiv, är begränsad vilket bidrog till viss svårighet att finna relevant forskning. Trots det valde vi ut åtta artiklar som vi fann relevanta för vårt forskningsfält, vilka sedan delades in i tre olika teman. I det första avsnittet redogörs det för den forskning som handlar om samlingen som fenomen och dess kvalitet. Andra avsnittet tar upp forskning som riktat in sig på barns egna erfarenheter och perspektiv på samlingen. I det tredje avsnittet presenteras forskning om barns delaktighet och pedagogens förhållningssätt i relation till graden av aktivitetens lärarkontroll. Avslutningsvis sammanfattas den tidigare forskning som presenterats i kapitlet.

### 3.1 Samlingen

Rubinstein Reich (1994) har gjort en studie i svenska förskolor där syftet var att undersöka samlingens innehåll samt vad det innebär för barnen och pedagogerna. Studien genomfördes under tre veckor där fem olika barngrupper vid olika förskolor videoobserverades. Efter video observationerna samlades även data in genom uppföljningsintervjuer där både barn och pedagoger intervjuades under en treårsperiod. Rubinstein Reich (1994) beskriver samlingen som en social situation där interaktion mellan deltagarna möjliggörs. Samlingen erbjuder en känsla av gemenskap genom moment som att se vem som är närvarande respektive frånvarande samt genom sång, musik och rörelselekar. Rubinstein Reich (1994) menar att återkommande samlingar skapar trygghet och gemenskap men samtidigt även är ett tillfälle där det krävs disciplin och ett visst uppförande av barnen. Resultatet av Rubinstein Reich (1994) studie är att samlingen både är en ritual och ett möte. Studien visar att förskollärarna upplevde tre huvudsyften med samlingen. Det första är att samlingen är ett tillfälle där barnen ges möjlighet till social träning. Det andra är att samlingen möjliggör att skapa en känsla av samhörighet och gemenskap. Det tredje är att samlingen är ett tillfälle att ge barnen struktur på dagen, vad som kommer hända och vilka som är på förskolan.

I studien framkom även att samlingen innebär både möjligheter och begränsningar för barnen. Barnen upplevde samlingen som ett tillfälle där de måste följa instruktioner och sitta still. Vidare visar även uppföljningsintervjuerna att pedagogerna som deltog i studien blivit mer medvetna i sitt förhållningssätt och blivit mer öppna för barnens initiativ. Rubinstein Reich (1994) lyfter att samlingen som ett återkommande moment i förskolans verksamhet bidrar till barnens personliga utveckling, trygghet, känslan av att tillhöra en grupp samt synliggör demokratiska värderingar. Samlingen är alltså ett tillfälle där barnen får möta struktur, planering, sociala koder, regler och förberedas på kommande skolår. Slutligen lyfter Rubinstein Reich (1994) att samlingen även innebär olika dilemman, som att ta hänsyn till det enskilda barnet kontra gruppen och att ta hänsyn till barnens önskemål och visade intresse kontra det planerade innehållet. Rubinstein Reichs (1994) slutsats är att pedagoger i förskolan behöver vara medvetna om möjliga dilemman som kan uppstå i samlingen samt arbeta förebyggande och utveckla nya strategier för att bemöta dessa.

Även Bustamante m.fl. (2018) har gjort en studie om samlingen där samlingens kvalitet, kommunikation och barnens engagemang undersökts. Studien genomfördes vid 22 offentliga förskolor i USA och de samlade in data genom observationer och videoobservationer. De observerade både samlingssituationen och enskilda tillfällen där läraren interagerade med barnen. Bustamante m.fl. (2018) identifierade sju kategorier som användes som verktyg för att presentera vad samlingarna i deras undersökning hade för innehåll. Kategorierna som valdes utifrån deras data var *delning, kalender, schema, språk och matematik, morgonmeddelande, sång och dans* samt *övergångsaktivitet*. Bustamantes m.fl. (2018) insamling av data visade på att nästan alla samlingar innehöll kategorierna *morgonmeddelanden* och *kalender*. Kategorin *morgonmeddelanden* innebar att pedagogerna formulerade ett meddelande på en tavla som sedan lästes högt. Antingen diskuterades meddelandet tillsammans med barnen eller så fick barnen möjlighet att individuellt identifiera olika bokstäver i meddelandet. Kategorin *kalender* innebar att de i samlingen diskuterade veckodagar, månader, år samt även väder. Även kategorin *sång och dans* användes i hälften av samlingarna och i väldigt låg grad innehöll samlingarna kategorierna *språk och matematik, delning, schema samt övergångsaktivitet*.

Resultatet av Bustamantes m.fl. (2018) studie visade att de vuxna hade betydligt mer talutrymme än barnen och att kommunikationen mest bestod av påståenden och slutna frågor. Data visade även att barnens engagemang var högt i början av samlingarna men avtog allt efter som. Studien visar att samlingarna var mycket vuxen dominerade och barnen fick minimalt med utrymme för att samtala, dela sina åsikter och tankar. Bustamante m.fl. (2018) betonar dock att barns engagemang trots ovannämnda aspekter generellt var högt och de såg ett samband i att när samlingen präglades av ömsesidighet och struktur så ökade även barnens engagemang och interaktionen mellan vuxna och barn. Mot denna bakgrund är deras slutsats att de ser stor potential i samlingarna ifall man arbetar med att utveckla strategier samt planerar samlingens innehåll och längd eftersom det kan bidra till att höja samlingens kvalitet och då även främja barns delaktighet, engagemang samt skapa dialoger med barnen. Bustamante m.fl. (2018) lyfter exempelvis att samlingar under kategorin *delning*, där barnen får möjlighet att dela med sig av något, främjar barnens delaktighet och interaktionen mellan individerna.

## 3.2 Barns perspektiv på samlingen

Leach och Lewis (2013) har gjort en studie där barns egna erfarenheter av samlingen undersökts där syftet var att lyfta barnens tankar kring samlingen. Studien genomfördes på en



skola i England där datamaterialet samlades in genom intervjuer. Totalt intervjuades åtta tioåringar om deras egna erfarenheter och tankar om samlingssituationerna. Intervjufrågorna centrerades kring samlingens innehåll samt barnens intresse och upplevelser i relation till innehållet. Även om denna studie riktar in sig på barn i skolåldern där samlingarna kan tänkas ha en annan karaktär än samlingarna i förskolan vill vi hävda att den gör sig relevant för vår studie. Detta då forskningen kring fenomenet samling utifrån barnens egna perspektiv är begränsad och Leach och Lewis (2013) studie belyser barnens egna röster kring fenomenet.

Leach och Lewis (2013) delar in sitt resultat i två aspekter där den första handlar om den problematiska användningen av samlingen för att främja barnens sociala och emotionella utveckling. Inom denna aspekt påvisade intervjuerna att samlingarna ofta ägnades åt att barnen uppmuntrades att prata om personliga känslor och tankar. Barnens upplevelser kring detta var olika då vissa menade på att upplevelsen var positiv medan andra menade på att de inte vågade prata om sina känslor och då istället hellre ljög om hur de kände sig. Vissa upplevde det som negativt då de helt enkelt inte ville prata om sitt privatliv på lärarens befallning. Den andra aspekten handlar om den problematiska användningen av samlingen för att hantera barns beteende. Leach och Lewis menar att samlingen ofta är porträtterad som en aktivitet som kan uppmuntra positiva beteenden och som kan främja barnens sociala kompetens, turtagnings- och inkluderingsförmåga. Däremot visar studiens resultat att barnen snarare upplever att stor del av samlingen går åt till att tillrättavisa dem när någon gör fel eller ta upp en situation när någon gjort fel. Barnens utsagor om samlingen väcker oro menar Leach och Lewis (2013) då dessa pekar på att pedagoger använder sin makt i samlings situationer för att uppnå sitt syfte med undervisningen. Pedagogernas användning av makt kan riskera att användas för att få barnen att känna sig osäkra och ledsna vilket bör uppmärksammas för att väcka en debatt om barnens egna upplevelser i klassrummet, inklusive de situationer där syftet är att barnens röst ska få bli hörd.

Även Kragh-Muller och Isbells (2011) studie riktar in sig på barns egna perspektiv där de undersökte små barns perspektiv och upplevelser av förskolans dagliga verksamhet. Studiens genomfördes på två olika förskolor varav en i låg Danmark och en i USA. Datainsamlingen bestod av observationer, teckningar som barnen gjort samt intervjuer. Barnen som deltog i studien var mellan tre och sex år gamla. I resultatet framkom det att barnen var mindre engagerade i aktiviteter som pedagogerna strukturerade. Samlingen pekades ut som en svår aktivitet och upplevdes tråkigt då barnen förväntas sitta stilla och tyst under en lång period. Regler om att vara tyst och sitta stilla upplevdes som extra svåra för de barn som var aktiva vilket resulterade i att de blev tillrättavisa ofta. Det framkommer även i Bustamantes m.fl. (2018) undersökning att och att barnen upplevde samlingen som att de skulle sitta stilla och lyssna samt att samlingen är den aktivitet i förskolan som barnen gillade minst. Däremot menar Kragh-Muller och Isbell (2011) att samlingen och andra aktivitet som organiseras av pedagogerna kan upplevas positivt av barnen om aktiviteterna var initierade av barnen själva och sedan utvecklades av pedagogerna. Vidare pekar resultatet på vikten av att lyssna och närma sig barnets perspektiv samt ta vara på detta i den pedagogiska planeringen. Om pedagogerna intar barnens perspektiv blir det möjligt för pedagogerna att anpassa undervisningen efter barnens förutsättningar och intressen vilket är viktigt i relation till läroplanen.

En annan aspekt som framkom i Kragh-Muller och Isbells (2011) studie är att barnen upplever det som viktigt att få vara delaktiga i de beslut som pedagogerna tar i verksamheten. Både barnen i den danska och den amerikanska förskolan uttrycker att det är viktigt att få påverka de beslut som tas om vad de ska göra, när och hur. Kragh-Muller och Isbell (2011)

lyfter att trots att de olika ländernas har stora skillnader gällande sin läroplan så finns det en önskan hos barnen om att få vara delaktiga i förskolans verksamhet i båda länderna.

### 3.3 Delaktighet och pedagogens förhållningssätt

Emilson och Johanssons (2013) har gjort en studie där de i svenska och norska förskolor fokuserat på att undersöka delaktighet i samlingsituationer i relation till könsnormer och könsrelaterade mönster. De samlade in data genom videoobservationer och fokuserade på interaktionen mellan lärare och barn i samlingarna. Totalt samlades data in från tolv olika barngrupper, sex i Sverige och sex i Norge, där barnen var i åldrarna ett till tre år.

I Emilson och Johanssons (2013) analys av data framkom det att det både finns aspekter som möjliggör barns delaktighet men även aspekter som begränsar deras möjlighet till delaktighet i samlingarna. Aspekter som möjliggör barns delaktighet är dels barns egna initiativ och vilja att delta, dels pedagogernas engagemang i att involvera samt erbjuda barnen möjlighet att delta. Studien visar att barn som tar egna initiativ till att delta blir mer delaktiga än de som inte tar egna initiativ. Därtill visar studien att en annan förutsättning för barnen att bli delaktiga handlar om huruvida pedagogerna involverar barnen eller inte. Studien visar även att aspekter som ålder, behov, kompetens, initiativ och position påverkar hur pedagogerna fördelar barns möjlighet till delaktighet. Emilson och Johanssons (2013) resultat visar att pedagogerna i samlingen var känslomässigt närvarande och har en strävan att göra barnen delaktiga men att aspekter som pedagogerna upplevde störde samlingens syfte istället kunde utmynna i tillsägelser och då begränsa barnens möjligheter till delaktighet. Emilson och Johanssons (2013) slutsats är att samlingen är ett tillfälle där barn ges möjlighet att vara delaktiga, men att det är komplext och att det även finns aspekter som begränsar barnens möjlighet till delaktighet.

Eide m.fl. (2012) har i sin studie undersökt delaktighet i förskolans samlingsituationer men med ett fokus på de allra yngsta barnens möjligheter till delaktighet och beslutstagande i förskolans samlingsituationer. Studiens datamaterial är en del av ett större projekt där en avgränsning har gjorts i syfte att fokusera på samlingsituationer. Datamaterialet består av videoobservationer av åtta samlingsituationer som gjorts på olika småbarnsavdelningar vid olika förskolor i Norge. Shiers modell (se vidare nedan avsnitt 4.2) för deltagande i beslutsprocesser utgör studiens teoretiska ramverk. Modellen har fem nivåer som används för att analysera barnens möjligheter till delaktighet. Resultatet pekade på att alla barn i samlingen syntes och hördes samt att pedagogerna skapar möjligheter för barnen att uppleva gemenskap och turtagning. Pedagogens strategier för turtagning spelade stor roll för att alla barn skulle synas och höras i samlingen. Vidare så träder ett barnperspektiv tydligt fram hos pedagogerna där innehållet och metoderna var anpassade efter barnens behov och förutsättningar. Däremot framkom det även att samlingen var vuxenstyrd och möjligheterna för barnen att vara med och bestämma var begränsade. Barnen blev lyssnade på både utifrån den verbala kommunikationen och den icke-verbala i form av kroppsspråk och mimik, men det fanns få möjligheter för barnens spontana input. Barnens perspektiv tog endast i beaktning när det passade in i pedagogens planering. Trots barnens brist på delaktighet lyfter Eide m.fl. (2012) fram en positiv bild av samlingen då det kan vara en bra situation för småbarn att uppleva en gemenskap och tillhöra en grupp. Däremot finns det stor utvecklingspotential när det kommer till barnens delaktighet vilket innebär att förskollärarna behöver en viss medvetenhet. Både barn och vuxna behöver ses som aktiva subjekt i samspel med varandra (Eide m.fl., 2012).

Vidare har även Emilson och Folkesson (2007) undersökt små barns delaktighet men fokuserat på hur det kan förstås utifrån två olika typer av pedagogiska aktiviteter där graden av lärarkontroll skiljer sig. Studiens data utgörs av en fältstudie som genomfördes i Sverige i tre olika barngrupper från olika förskolor. Materialet består av 24 timmars videoobservationer av interaktion mellan barnen och förskollärarna varav två situationer där lärarkontrollen skiljer sig åt valdes ut. För att urskilja situationerna används begreppen klassifikation och inramning. Klassifikation handlar om maktrelationer och används för att analysera relationen mellan olika aktiviteter medan inramning handlar om hur aktiviteterna kontrolleras och analyserar olika former av kommunikation med hänsyn till kommunikationen. Vidare beskrivs klassifikation som huruvida en situation har en speciell inriktning eller inte och att den skiljer sig från andra aktiviteter. Inramning kan även definieras som vem som bestämmer vad. I de två situationer som valts ut representerar den ena stark klassificering och inramning medan den andra representerar en situation med svag klassificering och inramning. Resultatet pekar på att situationen med stark inramning och klassifikation riskerar att hämma barnens delaktighet medan den andra situationen snarare främjar barns möjlighet att delta utifrån sina egna villkor.

Vidare menar Emilson och Folkesson (2007) att en slutsats utifrån resultatet är att förskollärares intresse och vilja att komma nära barnens perspektiv är en avgörande aspekt för barnens möjligheter till delaktighet. För att inta barns perspektiv behöver förskolläraren lyssna och kontinuerligt svara på barnets initiativ både verbalt och emotionellt. Genom att komma nära barns perspektiv kan det bidra till att barnen upplever sig sedda och hörda vilket i sin tur ökar möjligheten till att vara delaktig. I resultatet framkommer även vikten av pedagogens kommunikation och lyhördhet för barns möjligheter till delaktighet. Det som förskolläraren förmedlar till barnen är av stor betydelse för barnens delaktighet. Kommunikationen innebär inte bara det som uttalas verbalt utan även val av material och sätt att uttrycka sig på i rådande situation. Det handlar alltså om förskollärares medvetenhet kring sina kommunikativa uttryck. Förskollärares lyhördhet visar sig i resultatet vara fördelaktig för barns delaktighet då möjligheten att ta vara på barnens tankar och idéer ökar. Ytterligare en slutsats som formuleras är att en delaktig förskollärare som skapar meningsfulla sammanhang för barnen där lärarkontrollen bygger på att vara emotionellt närvarande, stöttande och lyhörd är en viktig aspekt för barnens delaktighet (Emilson & Folkesson, 2007).

Emilson (2007) gör likt Emilson och Folkesson (2007) en studie om barnens inflytande och delaktighet i relation till lärarkontroll. Däremot fokuserar Emilson (2007) mer på hur inflytande kan ta sig i uttryck i aktiviteter som karaktäriseras av stark inramning och klassificering där samlingen används som exempel. Resultatet i Emilsons (2007) studie pekar på att barns möjlighet till inflytande är beroende av lärarkontrollens karaktär. I samlingen begränsas barns inflytande och handlar oftast om att göra val utifrån fasta alternativ. Utifrån samlingen blir det tydligt att lärarrollens karaktär spelar stor roll för vilka möjligheter barnen har att påverka. Däremot visar resultatet att en lärarroll av stark karaktär inte behöver betyda att barnen blir begränsade i sitt deltagande då den kan utspelas på olika sätt. För att främja barns inflytande i samlingen menar Emilson (2007) att förskolläraren bör upprätthålla kontroll genom att anamma ett tillåtande och lekfullt förhållningssätt som präglas av lyhördhet. Det krävs att förskolläraren vill komma nära barns perspektiv och livsvärld. Ett förhållningssätt där barn och förskollärare deltar i samspel på lika villkor, vilket bygger på intersubjektivitet och ömsesidig respekt (Emilson, 2007; Emilson & Folkesson (2007).

Slutligen framträder teman om pedagogens förhållningssätt i relation till barnens möjlighet att göra sin röst hörd på liknande sätt även i Leach & Lewis (2013) studie. Utifrån barnens

utsagor tolkas det i resultatet finnas en maktstruktur i samlingarna där pedagogerna använder sin makt för att uppnå samlingens pedagogiska syfte. Gemenskapen som samlingen erbjuder kan överskuggas av förskollärarens förhållningssätt och utan en medvetenhet kring detta kan barns möjlighet att göra sina röster hörda hämmas (Leach & Lewis, 2013).

### 3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning visar att samlingen är ett tillfälle där det finns möjligheter till interaktion, gemenskap och barns sociala utveckling. Samtidigt visar forskningen även på begränsningar då samlingarna är vuxenstyrda och barnens talutrymme är underordnat, vilket bidrar till att barnens engagemang sviktar. Trots det ser både Rubinstein Reich (1994) och Bustamante m.fl. (2018) potential i samlingssituationerna. De menar att om pedagogerna får en ökad medvetenhet kring sitt förhållningssätt och utvecklar strategier för att möta olika dilemman i samlingen så kan det bidra till att höja samlingens kvalitet, barnens delaktighet och engagemang.

Utifrån den forskning vi tittat på om barns perspektiv framträder det att barnen upplever samlingen som vuxenstyrd samt att aktiviteter av sådan karaktär är mindre populär (Leach & Lewis, 2013; Kragh-Muller & Isbell, 2011). Pedagogernas makt och intentioner överordnas barnen vilket påverkar barns möjligheter till delaktighet och inflytande i samlingen. Trots detta träder en delad bild av barnens upplevelser fram där samlingen målades upp både positivt och negativt (Leach & Lewis (2013)). Barnen visar på ett mindre engagemang för aktiviteter som pedagogerna strukturerar och som lämnar lite utrymme för barnen att vara delaktiga i. Däremot framkom det att barnen upplever även dessa aktiviteter positivt om de får vara delaktiga i aktivitetens utformning och dess innehåll. Att få vara delaktig och delta i de beslutsfattandeprocesser som sker i verksamheten lyfts fram som viktigt för barnen (Kragh-Muller & Isbell, 2011).

Vidare framkom det att tidigare forskning om delaktighet och pedagogens förhållningssätt pekar på att barns delaktighet dels beror på deras egna initiativ och vilja att delta och dels pedagogernas engagemang i att involvera samt erbjuda barnen att delta. Både Emilson och Johanssons (2013) och Eide m.fl. (2012) upplevde att pedagogerna i undersökningen har en strävan att göra barnen delaktiga och skapar möjligheter för det, men att det även kunde begränsas ifall pedagogerna upplevde att det störde deras syfte med samlingen. Det framkom även att barnens perspektiv och talutrymme endast tog i beaktning när det passade in i pedagogens planering. Även Emilson och Folkessons (2007) samt Emilssons (2007) undersökningar visar på att det finns både möjligheter och begränsningar i relation till barns delaktighet. Deras resultat visar att graden av lärarkontroll och pedagogens vilja är avgörande för huruvida barnen görs delaktiga. Enligt Leach och Lewis (2013) undersökning stämmer även detta överens med barnens perspektiv på samlingen som upplever att deras möjligheter att bli hörda är begränsade. Dock betonar Emilson (2007) i sin studie att stark lärarkontroll inte behöver betyda att pedagogerna begränsar barnens möjligheter till delaktighet. Utan om ett tillåtande och lekfullt förhållningssätt som präglas av lyhördhet anammas kan delaktigheten bli synlig ändå.

Utifrån tidigare forskning som presenterats framkommer det att delaktigheten i samlingarna finns men att det även finns utvecklingspotential. Tidigare forskning visar att en ökad medvetenhet i pedagogernas förhållningssätt vid samlingarna är att önskas för att öka och främja barnens delaktighet.

## 4 Centrala begrepp och teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras centrala begrepp som används i studien samt vårt teoretiska ramverk.

### 4.1 Centrala begrepp

#### 4.1.1 Delaktighet

Enligt Lpfö18 (2018) har barn rätt till delaktighet och förskolan ska verka för att alla barn får uttrycka sina tankar och åsikter samt möjlighet att påverka deras vistelse i verksamheten. Samtidigt som samtliga förskolor ska förhålla sig till Lpfö18 (2018) och erbjuda barnen delaktighet så är läroplanen tolkningsbar vilket innebär att hur den tolkas och appliceras i verksamheten varierar. Detta gäller även begreppet delaktighet, som är ett komplext begrepp som kan tolkas, förstås och appliceras i verksamhetens praktik på olika sätt. Detta är något som stöds av Dolk (2013) som beskriver att begreppet delaktighet ofta används odefinierat och alltså även tolkas på olika sätt i olika sammanhang. Även Gustavsson (2004) styrker detta och menar att begreppet delaktighet är tvetydigt och tolkas olika i olika sammanhang. Vidare beskriver Dolk (2013) att begreppet delaktighet kan ses utifrån två aspekter. Det första är social delaktighet som handlar om barns kamratkulturer och sociala sammanhang, såsom att få vara med eller att få välja bland alternativ. Det andra är politisk delaktighet som handlar om beslutsfattande aspekter som att få vara med att fatta beslut, exempelvis genom att få vara med att välja alternativ. Dolk (2013) ser på begreppet delaktighet som barns möjlighet att skapa sociala relationer och delta i kamratkulturer samt möjlighet att påverka olika aspekter i verksamheten. Även Johansson (2011) diskuterar detta och lyfter då fram den individuella respektive kollektiva dimensionen av delaktighet. Den individuella dimensionen handlar om att barnen får vara en del av samt påverka den pedagogiska verksamheten medan den kollektiva dimensionen innebär att barnen får möjlighet att delta i verksamheten.

Det verkar finnas en samspelt syn om att begreppet delaktighet handlar om barns deltagande, rätt att uttrycka sig och möjlighet att påverka. För att försöka definiera begreppet ytterligare beskriver Emilsson (2008) även att inflytande, tillhörighet, engagemang, ansvar och makt är olika aspekter av begreppet delaktighet. Även Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) beskriver i sin delaktighetsmodell sex olika aspekter av delaktighet: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Kortfattat innebär delaktigheten utifrån dessa aspekter möjlighet att delta, bidra och accepteras i olika sammanhang, fysisk och kommunikativ tillgänglighet samt barnets egna engagemang och möjlighet att bestämma.

Vidare kopplar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) barns delaktighet till pedagogernas förhållningssätt. De menar att pedagogerna inte ska göra någon skillnad i hur barn och vuxna bemöts, båda ska mötas med samma respekt och pedagogerna ska vara flexibla i att tolka barns sätt att uttrycka sig. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) lyfter även delaktighet utifrån två aspekter, delaktighet som värde och delaktighet som pedagogik. Delaktighet som värde innebär barns rätt att uttrycka sig och att pedagogerna ser det som en värdefull aspekt. Delaktighet som pedagogik innebär att det som barnen uttrycker får en reell betydelse, att deras uttryck tas till vara på och appliceras i verksamheten. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) menar alltså att det krävs att pedagogerna har tillit till barns förmåga, lyssnar samt tar tillvara på barns intressen, viljor och åsikter för att barnen ska bli delaktiga i

förskolan. De poängterar även att i förskolan där det gäller små barn som kan ha begränsad möjlighet att verbalt uttrycka sig är det av stor vikt att även tolka barns uttryck.

Eide och Winger (2006) diskuterar fenomenet delaktighet utifrån individen kontra gemenskapen. På förskolan möts både barn och vuxna med olika bakgrunder samt olika sociala och kulturella referensramar. Dessa människor ska sedan skapa meningsfulla sammanhang där alla får möjlighet att utvecklas och få en social tillhörighet. Eide och Winger (2006) menar att alla ska få möjlighet att bli hörda, sedda och förstådda. Samtidigt ska förskolan vara en arena för demokratifostran som ska bidra till att barn ska delta i ett demokratiskt samhälle. Detta pekats ut som ett dilemma där förskolan behöver hitta en balans mellan att skapa möjligheter för barnen att vara självständiga och för att vara kollektivt ansvariga.

Begreppet delaktighet har minst sagt en bred och komplex betydelse som tolkas och appliceras på olika sätt i olika sammanhang. Att diskutera och använda begreppet på ett entydigt sätt menar Gustavsson (2004) är omöjligt. Det innebär att vi i vår studie behöver vara öppna i hur vi använder begreppet för att tolka och förstå hur barnen respektive pedagogerna på olika sätt upplever delaktigheten i samlagen.

#### **4.1.2 Barnperspektiv och barns perspektiv**

Det övergripande syftet med vår studie är att belysa barnens egna perspektiv i relation till förskollära. Detta görs genom barns egna utsagor om hur delaktigheten upplevs vid samlagen kontra förskollära. Därav blir begreppen barnperspektiv och barns perspektiv av stor vikt i vår studie för att förstå hur vi som uppsatsskrivare kan förstå och tolka det barnen ger uttryck för.

Barnperspektiv är ett komplext begrepp och är mångtydigt. Arnér och Tellgren (2006) menar att begreppet innefattar många definitioner och särskiljer även barnperspektiv och barns perspektiv. Att se till barnens bästa och ha barnet i centrum handlar om att ett specifikt *vuxenperspektiv* på barn medan barns perspektiv handlar om att en vuxen försöker se något ur barns synvinkel. Även Halldén (2003) lyfter fram hur begreppet barnperspektiv skiljer sig från barns perspektiv och menar då att skillnaden ligger i vem som förespråkar perspektivet. Ett barnperspektiv innehåller barns egna perspektiv men tolkas och uppfattas av en vuxen. Att inta ett barnperspektiv handlar om att ta vara på barns villkor och utgå från barns bästa medan barns perspektiv lägger fokus på att anta eller fånga barnens egna perspektiv kring ett fenomen. Vidare menar Halldén (2003) att barnperspektiv handlar om att vuxna ser och uppmärksammar de konsekvenser av politiska beslut eller vilka erfarenheter som de olika positionerna som barnen får ta i ett bestämt samhälle rymmer. Detta kräver inte någon information från barnen vilket däremot barns perspektiv gör då det handlar om att barnen själva uttrycker sig. Arnér och Tellgren (2006) belyser dock vikten av att ett barnperspektiv innefattar båda dessa betydelse då en vuxens handlande bör sträva efter att förstå och se en situation utifrån barnets synvinkel och sedan agera efter vad som anses vara barnets bästa. Däremot framställs det att se och förstå något ur barns perspektiv ofta upplevs som mer komplext för de vuxna och Arnér och Tellgren tror inte vi helt kan nå och lära oss att förstå barns perspektiv. Men samtalet mellan barn och vuxna lyfts fram som ett hjälpmedel i att närma sig barnens perspektiv. Kunskapen om barns perspektiv behöver utvecklas tillsammans med barnen i samspel som bygger på att se barnen som meningsfulla och viktiga informanter.

Johansson (2011) diskuterar vikten av att kunna inta barns perspektiv i den pedagogiska verksamheten och menar att det krävs en närhet till barnens livsvärldar. För att närma sig

barns perspektiv är mötet och interaktionen en förutsättning för att skapa förståelse för det barnen ger uttryck för. Johansson menar däremot att vi aldrig helt fullt ut kan förstå barnens perspektiv då det alltid finns något kvar som vi inte kan få tillgång till hos den vi möter. Därav är det av stor vikt att se till hela situationen där både andra barn och vuxna ingår och vara öppen för de komplexa villkor livsvärlden innefattar och förståelsen för denna när barns agerande tolkas. Johansson (2003) lyfter även fram betydelsen av pedagogens förhållningssätt och barnsyn för möjligheten att närma sig barns perspektiv. Tre synsätt framträdde i Johanssons (2003) studie, varav ett handlade om att se barnen som medmänniskor där möjligheten att närma sig barns perspektiv var framträdande. Detta synsätt har sin utgångspunkt i barnet och innebär att försöka förstå och ta hänsyn till barnens intentioner, behov, önskningsar och förmågor. Tillit till barnets förmåga är en viktig aspekt där pedagogen strävar efter att närma sig barnets perspektiv.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) diskuterar vikten av att kunna inta barns perspektiv i relation till delaktigheten i förskolans verksamhet. För att kunna göra barnen delaktiga är det en förutsättning för den vuxne att kunna inta barns perspektiv. Barnen ska ha möjlighet att ge uttryck för upplevelser, erfarenheter, tankar och idéer tillsammans med vuxna som ser, lyssnar och försöker tolka detta. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) menar att det är huruvida de vuxna lyckas med att fånga barns perspektiv och på så vis göra dem delaktiga som avgör om barnen upplever sig som delaktiga och förstådda. Det är först om barnen upplever att deras värld blir sedd, deras intressen, intentioner och förståelse möts och vårdas av de vuxna på ett respektfullt sätt som de kan få inflytande och vara delaktiga.

## 4.2 Shiers delaktighetsmodell

I vår studie har vi valt att använda oss av Shiers delaktighetsmodell som teoretiskt verktyg för att synliggöra barnens delaktighet i samspelet och hur förskollärarna arbetar med att främja barns delaktighet.

Denna delaktighetsmodell utformades av Harry Shiers i syfte att användas som ett redskap för att utforska olika aspekter av barns väg till delaktighet. Modellen består av fem nivåer av delaktighet och på varje nivå kan individer och organisationer vara olika mycket engagerade i delaktighetsprocessen. Varje nivå består därför även av tre steg av engagemang, *öppningar*, *möjligheter* och *skyldigheter*. Inom samtliga nivåer innebär steget öppning att den vuxne är beredd att arbeta på den nivån. Steget möjligheter innebär att det i praktiken är möjligt att arbeta på den nivån. Steget skyldigheter innebär att det inom organisationen finns en policy att de ska arbeta på den nivån (Shier, 2001). Vidare har modellen vid varje steg av samtliga nivåer en fråga som används för att bli medveten om vart man i delaktighetsprocessen befinner sig samt hur och vad som behövs göras för att höja delaktighetsnivån (se bilaga 1). Utifrån modellen är det inte troligt att individer och organisationer befinner sig på endast ett steg i modellen utan de kan vid olika tillfällen eller utifrån olika synvinklar befinna sig på olika steg och olika nivåer (Shier, 2001).

### **Nivå 1: Barn blir lyssnade till**

Den första nivån av delaktighetsmodellen innebär att när barnen själva tar initiativ till att uttrycka en tanke eller åsikt ska pedagogen uppmärksam och med omtanke lyssna på barnet. På denna nivå arbetar pedagogerna inte med att ge barnen möjlighet att uttrycka sig utan förskollärarna lyssnar endast när barnet själv tar initiativ till att uttrycka sig (Shier, 2001). På denna nivå innebär steget *öppningar* att pedagogerna är beredda att lyssna till det som barnet uttrycker. Steget *möjligheter* innebär att pedagogerna skapar förutsättningar för att kunna

lyssna, exempelvis genom att skapa förutsättningar i den sociala och fysiska miljön. Steget *skyldigheter* innebär att det finns en policy på förskolan som innebär att pedagogerna har skyldighet att lyssna på det som barnen vill uttrycka (Shier, 2001).

### **Nivå 2: Barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter**

Den andra nivån av delaktighetsmodellen innebär att pedagogerna engagerar sig och aktivt arbetar med att ge barnen möjlighet och förutsättningar att uttrycka sig. Pedagogerna arbetar alltså med att identifiera möjliga aspekter som hindrar barnen att uttrycka sig och utifrån det skapa positiva arbetssätt som främjar och stödjer barnens möjlighet och vilja att uttrycka sig (Shier, 2001). På denna nivå innebär steget *öppningar* att pedagogerna agerar för att främja barnens möjligheter att uttrycka sig. Steget *möjligheter* innebär att pedagogerna skapar tillfällen där barnen ska kunna uttrycka sig. Som förskollärare innebär detta att se till varje barns individuella behov och kreativt anpassa arbetssätten och aktiviteter så att varje barn får möjlighet att uttrycka sig. Steget *skyldigheter* innebär att det finns en policy på förskolan att pedagogerna är skyldiga att utföra och anpassa de arbetssätt som krävs för att främja och stödja barnens möjligheter att uttrycka sig (Shier, 2001).

### **Nivå 3: Barns åsikter och synpunkter beaktas**

Den tredje nivån av delaktighetsmodellen innebär att pedagogerna tar barnens åsikter och synpunkter i beaktning. Det innebär att även om besluten inte fattas efter barnens önskemål ska pedagogerna i sina beslutsfattanden ta hänsyn till och överväga barnens åsikter och viljor. Pedagogerna bör även ha en öppen dialog med barnen där de informerar varför deras önskemål inte kunde beaktas och i den mån det går hjälpa barnen att hitta andra sätt att nå sina önskingar (Shier, 2001). På denna nivå innebär steget *öppningar* att pedagogerna är beredda att ta hänsyn till barnens åsikter och synpunkter. Steget *möjligheter* innebär att förskolan har ett förhållningssätt som möjliggör att ta hänsyn till barns åsikter. Steget *skyldigheter* innebär att förskolan i sin policy har integrerat artikel 12.1 i barnkonventionen som innebär barns rätt att fritt uttrycka sig och att pedagogerna ska försäkra sig om att barnens åsikter tas till vara på i relation till deras ålder och mognad (UNICEF Sverige, 2018). Shier (2001) betonar vikten av att notera att delaktighetsnivå 3 är bindande för förskolan då FNs barnkonvention ingår i styrdokumentet som verksamheten ska följa.

### **Nivå 4: Barn involveras i beslutsfattande processer**

Den fjärde nivån av delaktighetsmodellen innebär att barnen aktivt är med i beslutsfattandeprocesser. I förskolan kan detta visa sig genom att barn och pedagogerna tillsammans och gemensamt bestämmer något. Att involvera barn i beslutsfattandeprocesser kan främja deras känsla av tillhörighet och öka deras självförtroende samt främja demokratiska samhällsmedborgare (Shier, 2001). På denna nivå innebär steget *öppningar* att pedagogerna är beredda på att involvera barnen i beslutsfattandeprocesser. Steget *möjligheter* innebär att pedagogerna har etablerat ett arbetssätt som skapar möjligheter för barnen att vara med i beslutsprocesser. *Skyldigheter* innebär på denna nivå att förskolan har som policy att involvera barn i beslutsfattanden samt har arbetssätt som möjliggör detta (Shier, 2001).

### **Nivå 5: Barn delar inflytande och ansvar över beslutsfattande**

Den femte nivån av delaktighetsmodellen innebär ett engagemang av pedagogerna där de delar sin makt med barnen. Pedagogerna behöver utefter barnens utvecklingsnivå och förståelse noga anpassa vilka beslutsfattanden som är lämpliga för barnen att delta i. Det är även av stor vikt att som pedagog inte tvinga något barn att delta i beslutsfattandeprocesser (Shier, 2001). På denna nivå innebär steget *öppningar* att pedagogerna vid beslutsfattanden är redo att dela sin makt med barnen. Steget *möjligheter* innebär att det finns ett arbetssätt som



gör detta möjligt och steget *skyldigheter* innebär att det finns en policy i verksamheten att pedagogerna inom lämpliga områden ska dela sin makt med barnen (Shier, 2001).

Vi har valt Shiers delaktighetsmodell som teoretiskt verktyg i vår studie eftersom den i enlighet med vårt syfte hjälper oss att synliggöra hur delaktigheten upplevs i samlingen. Vi använder oss av modellen för att kunna tolka och problematisera vårt empiriska material och på så sätt synliggöra barnens och förskollärarnas upplevelser av delaktigheten i samlingen. Modellen gör det även möjligt för oss att i vår analys fokusera på olika aspekter av delaktighet och synliggöra i vilken grad barnen respektive förskolläraren upplever barnens delaktighet.

## 5 Metod och genomförande

I detta kapitel kommer vi först att presentera vårt val av metod och hur vår urvalsprocess gått till. Därefter redogör vi för studiens genomförande, analysprocess samt vilka etiska överväganden vi förhållit oss till i vår studie. Kapitlet avslutas med en diskussion om studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

### 5.1 Kvalitativ forskningsmetod

Vår studie kommer att ta grund i en kvalitativ forskningsmetod eftersom vårt syfte är att få förståelse för hur delaktighet i förskolans samlingar upplevs av barnen jämfört med förskollärarna. En kvalitativ forskningsmetod används enligt Ahrne och Svensson (2015) i undersökningar som syftar till att beskriva och förstå social interaktion, fenomen samt miljöer. Kvalitativa data kan samlas in genom observationer eller via intervjuer och Svensson och Ahrne (2015) menar att olika metoder producerar olika typer av data. Det innebär att vi som uppsatsförfattare måste avgöra vilken typ av data som är lämpligast för studiens frågeställning samt vilken metod som kan generera dessa data. Vidare menar Alvehus (2013) att intervjuer är en fördelaktig metod i fråga att undersöka hur människor tänker, känner och handlar i en situation. Även Svensson och Ahrne (2015) pekar på intervjun som en bra metod för att generera data för människors upplevelser. Eftersom vårt syfte är att undersöka barnens och förskollärarnas upplevelser valde vi därför att samla in data genom intervjuer.

#### 5.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) lyfter fram hur kvalitativa intervjuer kan förekomma i olika typer där de bland annat är olika strukturerade. Samtidigt pekar författarna på att det inte är särskilt nödvändigt att särskilja olika intervjuer utan att fördelen med kvalitativa intervjuer är att frågor och ordning kan anpassas utefter den situation som råder. Å andra sidan blir strukturen relevant i utformandet av studiens intervjuguide där Justesen och Mik-Meyer (2012) pekar på tre olika typer av strukturerade intervjuer. En typ är den ostrukturerade intervjun som bygger på att det inte finns några på förhand bestämda formuleringar på de frågor som ska ställas utan situation och intervjupersonen styr samtalet och dess struktur. Den andra typen är den semistrukturerade intervjun som identifieras av att forskaren använder sig utav en intervjuguide där ett tema samt några frågor står till grund för intervjun. De redan definierade frågorna är öppna och lämnar utrymme för följdfrågor samt för intervjupersonen att göra avvikelser. Den tredje typen är den strukturerade intervjun vilken innebär att intervjuaren utgår från de exakta frågor och den ordningsföljd som skapats i intervjuguiden. I denna typ är det intervjuaren som styr samtalet och även om frågorna nödvändigtvis inte är stängda så lämnas inte som i tidigare typer utrymme för avvikelser (Justesen & Mik-Meyer, 2012). Då vi i vår studie vill fånga intervjupersonernas perspektiv har vi valt att utforma en

semistrukturerad intervjuguide där vi definierar en rad öppna frågor utifrån vårt tema samtidigt som vi lämnar det öppet för intervjupersonernas reflektion.

I denna studie har vi använt oss av både anteckningar och ljudinspelningar för att registrera informationen i intervjuerna. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är det fördelaktigt att kombinera dessa tekniker då anteckningarna kan komplettera det som inte kan fångas upp i ljud, exempelvis mimik, kroppsspråk eller miljön. I och med att vi var två som genomförde intervjuerna blev det möjligt att den ena tog anteckningar medan den andre kunde vara närvarande i samtalet. Bjørndal (2005) menar att fördelen med ljudinspelningar är just att intervjuaren slipper anteckna samtalet och istället vara helt närvarande för vad som sägs. Men även Bjørndal (2005) pekar på fördelen att även vid ljudinspelning föra anteckningar, exempelvis intressanta kommentarer eller egna reflektioner. Det finns för- och nackdelar med båda teknikerna men tillsammans möjliggör de ett bredare perspektiv (Bjørndal, 2005; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi ville inte upplevas frånvarande i våra intervjuer samtidigt som vi ville ha möjlighet att även fånga upp icke verbal information vilket gjorde att vi tog tillvara på att vi var två och kombinerade teknikerna. Användandet av ljudinspelningar möjliggjorde även för oss att producera noggranna och detaljerade data (Bjørndal, 2005).

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) diskuterar både för- och nackdelar med intervju som metod. En fördel som lyfts fram är att intervjun anses vara en av de vanligaste och främsta metoderna för att få kunskap om människors upplevelser. Däremot är det inte nödvändigtvis så att det som framkommer är sant eller att forskaren tolkar det rätt. Även om intervjuer har många styrkor menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) att det kan vara fördelaktigt att komplettera intervjun med andra metoder för att få ett bredare material kring det fenomen som studeras. Exempelvis videoobservationer där det enligt Eidevald (2015) är möjligt att fånga sådant som är svårt att fånga muntligt, så som kroppsspråk, mimik, samspel och beteende. Om vi endast hade valt att använda oss av videoobservationer istället för intervjuer hade det möjligtvis genererat ett annat resultat eller en annan förståelse. Observationer används enligt Eidevald (2015) oftast för att studera interaktionen mellan människor vilket även det hade varit en intressant aspekt att studera inom vårt forskningsområde. Men då vi i vår studie vill få kunskap om hur barnen samt förskollärarna upplever delaktighet ville vi ta del av deras tankar, åsikter och upplevelser snarare än att tolka utifrån vad vi såg.

I studier som undersöker och berör barns perspektiv menar Källström (2022) att barnintervjuer är en viktig aspekt eftersom vuxnas tolkningar och antaganden inte är tillräckligt för att få en uppfattning av barnens perspektiv. Barns röster är nödvändiga för att nå barnens perspektiv och därför bör barnen inkluderas i forskning som berör deras åsikter, erfarenheter och upplevelser. Det ska tilläggas att Källström (2022) även betonar att barn inte bör delta i studier som berör deras upplevelser av utsatthet eller svåra livssituationer. Samtidigt anses det att barn, förutom vid ovan nämnda situationer, bör inkluderas i studier som berör barns perspektiv så betonas det även att barnintervjuer är komplext och kräver kontinuerlig reflektion och överväganden i planeringen av intervjuerna. Däremot betonas det även att det gäller intervjuer med vuxna och poängteras att planering och tillvägagångssätt egentligen inte skiljer sig ifall det är barn eller vuxna som intervjuas. Källström (2022) lyfter exempelvis fram att lågt strukturerade intervjuer är lämpligt för både barn och vuxna eftersom de då ges möjlighet att synliggöra sina perspektiv. Tilläggas kan att vuxna generellt har mer erfarenheter och känner sig bekvämare i att samtala med obekanta än barn. Det innebär att barn vid intervjusituationer kan behöva mer stöttning för att känna trygghet och våga uttrycka

sig. För att göra detta menar Källström (2022) att det vid barnintervjuer är viktigare att vara närvarande och lyhörd i intervjusituationen än själva planeringen.

Slutligen betonar även Källström (2022) att samtliga intervjuer, både med barn och vuxna, är unika och varje intervju ska anpassas till informanten samt hänsyn till maktrelationen mellan informanten och forskaren.

## 5.2 Urval

I studiens urval har vi i enlighet med Svensson och Ahrne (2022) haft vårt syfte och frågeställningar som utgångspunkt i valet av empiriska objekt. Det var viktigt för oss att välja en förskola som hade förutsättningar att svara på vårt syfte och frågeställningar. Vi valde därför en förskola som vi kände till och visste arbetade mycket med samlingar och alltså hade goda erfarenheter inom vårt ämne. Detta val gjorde vi eftersom vi ansåg att det gav oss möjlighet att i linje med vårt syfte få deras upplevelser av samlingen. Detta kallar Alvehus (2013) för ett strategiskt urval. Vi valde även denna förskola då den är känd för en av oss och därav finns en relation till såväl barnen som de vuxna. Detta menar Källström (2022) kan vara en fördel i en intervjusituation då det kan bidra till att informanterna känner förtroende för intervjuaren och därav vågar öppna upp sig. Vidare lyfter Svensson och Ahrne (2022) att det kan finnas både för och nackdelar med att välja endast en miljö att observera. Detta var något som vi diskuterade och tiden vi hade att förhålla oss till i vår studie var avgörande för detta beslut. På grund av tidsbegränsningen valde vi därför att fördjupa oss i och fokusera på en barngrupp på en förskola.

Förskolan vi valde är en liten förskola med endast två avdelningar, en yngrebarnsavdelning med barn 1-3 år och en äldre barns avdelning med barn 3-5 år. Vi valde att genomföra vår studie på äldre barns avdelningen. Detta eftersom de äldre barnen generellt har ett mer utvecklat språk vilket är fördelaktigt för deras möjligheter att uttrycka sig. Vårt val motiveras även av att de äldre barnen generellt har mer erfarenhet av samlingen som fenomen. Totalt intervjuades tio barn och två förskollärare. Vi valde att ha med samtliga barn som fått samtycke av sina vårdnadshavare. Fyra barn var 3 år, två barn var 4 år och fyra barn var 5 år. När vi skulle välja vilka vuxna informanter som skulle delta i vår studie var det viktigt för oss att som Eriksson Zetterquist & Ahrne (2022) beskriver välja informanter som har de arbetsuppgifter som vi särskilt intresserar oss för. Därför valde vi att avgränsa oss till enbart de två förskollärarna på avdelningen eftersom de båda har arbetat som förskollärare under en längre tid och har erfarenheter av samlingen.

I frågan om hur många vi skulle intervjuva begränsades vi främst av två aspekter. Dels av hur många barn som fick samtycke av sina vårdnadshavare och dels av den tidsbegränsning som vi hade att förhålla oss till i vår studie. Eriksson Zetterquist & Ahrne (2022) beskriver att en eller ett par intervjuer sällan räcker och lyfter att det är fördelaktigt i kvalitativa intervjuer att uppnå en *mättnad* i informationen. De menar att man har uppnått en mättnad när man upplever att intervjuerna liknar varandra och man känner igen svaren. Detta upplevde vi att vi uppnådde vid intervjuerna av barnen. Däremot var detta inte möjligt i intervjuerna av förskollärarna. Detta var något som vi var medvetna om när vi valde att avgränsa oss till enbart två förskollärare, men på grund av den tidsbegränsning vi hade var det ett nödvändigt val.

## 5.3 Studiens genomförande

Vårt första steg var att kontakta rektorn på den förskola som var tänkt att utföra vår studie på för att få tillstånd. Första kontakten var via telefon följt av ett mail där vi redogjorde för studiens syfte, vad det skulle innebära rent praktiskt samt en bifogad tillståndsblankett (se bilaga 2) till barnens vårdnadshavare. När vi fått tillstånd av rektorn tog vi kontakt med förskollärarna på den aktuella avdelningen för att avstämna tid och datum för när samtliga intervjuer skulle genomföras. I nästa steg började vi med att utforma en intervjuguide. Då vi valt att använda semistrukturerade intervjuer har vi designat en intervjuguide med temat upplevelser av delaktighet i samlingen och definierat några huvudfrågor, samtidigt som vi lämnat utrymme för avvikelser. Detta definierar enligt Justesen och Mik-Meyer (2012, s. 47) den semistrukturerade intervjun.

Efter att tillståndsblanketterna delats ut till alla barns vårdnadshavare på den aktuella avdelningen, gjorde vi ett besök på förskolan under barnens fria lek. Detta gjorde vi då en av oss var obekant för barnen och enligt Källström (2022) har det visat sig att det är viktigt att lära känna barnen innan de ska intervjuas, exempelvis genom lek. När vårdnadshavarna gett samtycke till deras barns deltagande påbörjade vi intervjuprocessen med barnen. Vi båda två deltog vid intervjuerna där en var mer aktiv som intervjuare samtidigt som vi var flexibla i vem som ställde frågorna utefter vad barnen var bekväma med. Vi var lyhörda för barnens verbala och icke verbala uttryck för av etiska skäl anpassa intervjun efter barnens behov och förutsättningar. I två intervjuer upplevde vi att två barn visade att de inte var bekväma och anade att detta var för att de inte kände en av oss. Då valde vi att anpassa situationerna. I den ena intervjun skärmade vi av och placerade oss så att barnet enbart såg den av oss som var bekant för barnet, vilket fungerade för detta barn. I den andra intervjun lämnade den av oss som var minst bekant med barnet rummet efter att barnet svarade med en nickning på frågan om hen endast ville vara med den hen var mest bekant med. Ett annat barn uttryckte en vilja att delta men inte själv. Vid detta tillfälle anpassades intervjun genom att ett annat barn som redan intervjuats fick sitta med som stöd vilket resulterade i att det andra barnet vågade delta. I övrigt så intervjuades barnen enskilt. Vi använde oss av två rum vid intervjuerna varav båda var personalrum vilket upplevdes som spännande för barnen. Eftersom vi ville skapa en trygg atmosfär från start fick barnen själva bestämma vart i rummet de ville sitta. Innan vi startade inspelningen fick barnen ge ett verbalt samtycke till att dem skulle bli inspelade med hjälp av avdelningens telefon. Vi var även noga med att berätta för barnen att det är okej att inte veta svaret och att det inte finns något rätt eller fel, vilket Källström (2022) betonar är viktigt. Vi valde även att börja med en fråga om barnen för att ge barnen möjlighet att bli bekväma med situationen som för många var annorlunda.

Varje barnintervju tog utgångspunkt i den intervjuguide (se bilaga 3) som formulerats men i och med att alla barn som deltog i studien är olika och har olika behov så anpassades ordningsföljden och följdfrågor efter varje barn. Däremot hade samtliga barnintervjuer en samtalsliknande karaktär (Källström 2022). För att tydliggöra för barnen att deras tankar är viktiga och intressanta menar Källström (2022) att det kan vara fördelaktigt att inleda intervjun med att be om barnens hjälp att förstå det som ska undersökas. Detta hade vi i åtanke när vi ställde vår första intervjufråga och strävade efter att låta barnen vara experter på fenomenet samling. Däremot upptäckte vi ibland att frågorna upplevdes svåra att svara på och barnens uppmärksamhet skiftade fokus. Stora delar av intervjuerna kunde handla om annat än det aktuella ämnet. Däremot tog vi vara på de sidospår som barnen tog upp för att visa att vi var intresserade av vad de hade att säga. Men när tillfälle kom försökte vi styra tillbaka

samtalet till vårt aktuella ämne. Detta innebar att en del av samtalen reducerades bort i analysprocessen.

När alla barn intervjuats påbörjades intervjuprocessen med de två förskollärare som deltagit i studien. Dessa intervjuer följde den redan formulerade intervjuguiden (se bilaga 3) både i vilka frågor som ställdes och i ordningsföljden. Däremot anpassades följdfrågorna efter varje förskollärare. Även vid vuxenintervjuerna deltog vi båda där en av oss fokuserade på att intervjua och en andre på att anteckna vid behov. Förskollärare intervjuades separat och fick ge sitt muntliga samtycke till att intervjun spelades in.

Totalt intervjuades tio barn och två förskollärare under två dagar. Av de barn som deltog var fem 3-4 år och fyra 5 år och en som var 4 år och 11 månader. Vår ambition i intervjuerna var att inte ställa ledande frågor eller påverka vare sig barnens eller förskollärarnas svar. Vi vill dock vara transparenta med att detta är våra första intervjuer och det finns utvecklingspotential i hur intervjuerna har genomförts. Trots detta gav alla deltagare skenet av att det var spännande och roligt att delta i våra intervjuer. Vi var även lyhörda för det intervjupersonen gav uttryck för och kunde på så vis anpassa både situation och frågor efter varje individ. Vid vissa tillfällen behövde barnen exempel för att förstå frågan och ibland behövde vi prata om något annat en stund för att barnen återigen skulle känna sig bekväm i situationen.

## 5.4 Analysmetod

När vi hade genomfört alla intervjuer började vi direkt att transkribera vår insamlade data. Att transkribera data så snart som möjligt är något som Öberg (2022) rekommenderar eftersom intryck annars riskerar att försvinna om man avvaktar med att transkribera. Därefter var det dags för vår analysprocess där vi utgick från de tre stegen, *sortera*, *reducera* och *argumentera* som Rennstam och Wästerfors (2022) presenterar.

I det första steget *sortera* fördjupade vi oss i det empiriska materialet och försökte skapa ordning. Som Rennstam och Wästerfors (2022) beskriver innebär kvalitativa studier en stor mängd material och det krävs att man bearbetar och bekantar sig med materialet ordentligt för att få en överblick. Rennstam och Wästerfors (2022) beskriver även att det är fördelaktigt att försöka se på materialet så neutralt som möjligt och att man är öppen och nyfiken på olika sätt att tolka materialet. I vår analysprocess valde vi att börja tolka materialet enskilt eftersom vi inte ville påverka varandra i våra tolkningar. Var och en fördjupade vi oss i materialet och letade efter likheter, olikheter, mönster och samband. Vi gjorde enskilda markeringar och anteckningar. På varsitt håll sorterade vi även in materialet i olika kategorier, detta benämns av Rennstam och Wästerfors (2022) som *kodning*. Vi anser att det gynnade oss att börja bearbeta materialet enskilt eftersom det skapade förutsättningar för oss att tolka materialet på ett varierat sätt utan att vi påverkade av varandra. Vidare fortsatte vi tillsammans att bearbeta, jämföra och diskutera materialet.

Materialet sorterades med hjälp av våra frågeställningar, det vill säga utefter vad som berörde barnens utsagor, förskollärarnas utsagor samt hur dessa står emot varandra. Kategorierna under respektive frågeställning skiljer sig åt då intervjufrågorna till barnen var formulerade på ett annat sätt än intervjufrågorna till förskollärarna. I barnens utsagor kunde vi urskilja tre kategorier som även delades in i olika teman. Kategorierna framkom genom de ämnen som intervjufrågorna berörde och varje tema formulerades utefter de samband som vi fann i

barnens utsagor. Även i förskolläraernas utsagor kunde vi urskilja tre kategorier men dessa har istället inspirerats av nivåerna i Shiers delaktighetsmodell (Shier, 2001).

När vi hade sorterat vårt empiriska material i kategorier och teman var det dags för steg två, *reducera* materialet. I detta steg var det dags att som Alvehus (2013) beskriver sortera bort material och välja ut de material som var relevant för vårt syfte och frågeställningar. Denna process gjorde vi tillsammans och diskuterade fram och tillbaka vilka delar vi skulle reducera. Här försökte vi att i enlighet med Rennstam och Wästerfors (2022) uppmärksamma sådant som stack ut i materialet. Som tidigare nämnts har vår data genererat i en stor mängd empiriskt material vilket för oss inneburit att vi varit tvungna att även göra urval i vårt empiriska material. Därför har vi i vår studie beskrivit vissa delar mer övergripande och fokuserat mer på att beskriva delar som varit mer relevanta i relation till vårt syfte och frågeställningar mer detaljerat. Vi har alltså i detta steg reducerat data som varit irrelevant i relation till vårt syfte och frågeställningar och plockat ut det som vi ansett var relevant (Alvehus, 2013).

I det tredje och sista steget *argumentera*, var det dags att som Rennstam och Wästerfors (2022) beskriver skapa självständighet i vårt material i förhållande till tidigare forskning och vår teoretiska utgångspunkt. Detta gjorde vi i vår analys, resultatredovisning samt slutdiskussion genom att argumentera vårt empiriska material i relation till studiens centrala begrepp och teoretiska ramverk vilket hjälpte oss att skapa innebörd i vårt empiriska data.

## 5.5 Etiska överväganden

När det kommer till etiska överväganden har vi i vår studie tagit ställning till det som Löfdahl Hultman (2021) beskriver god forskningssed samt att vi i enlighet med Vetenskapsrådet (2017) utfört studien med respekt för människovärdet. Löfdahl Hultman (2021) betonar även att etiska överväganden berör hela forskningsprocessen och vidare kommer vi beskriva hur vi har värnat om detta i vår undersökning.

Löfdahl Hultman (2021) betonar tre viktiga aspekter som är viktiga för oss studenter att känna till och förhålla sig till under vårt forskningsarbete. Den första aspekten att känna till berör *information och samtyckeskrav*, vilket innebär att informera förskolan och de berörda om studien samt få deras samtycke. Därav utformade vi ett brev till förskolan som informera om oss studenter, studiens syfte, vad det kommer innebära för informanterna att delta i studien, anonymitet, konfidentialitet och att medverkan sker frivilligt samt att de när som helst under studiens gång har rätt att avbryta sin medverkan. Eftersom vi i vår studie valt att intervjua barn behöver vi även förhålla oss till det Löfdahl Hultman (2021) redogör för gällande informanter under 15 år. Då krävs det nämligen även samtycke från barnets vårdnadshavare för att de ska få delta i studien. Därför delades även informationsbrevet ut till vårdnadshavare för att även de skulle få information om studien och kunna ge skriftligt samtycke om deras barn fick delta. Trots att vårdnadshavare gett sitt samtycke tillfrågades även samtliga barn innan intervjuerna om de ville delta. Vi informerade även vårdnadshavarna om att vi under insamlingen av data kommer vara lyhörda och uppmärksamma om barnen på något sätt uttrycker ovilja att delta och då omgående avbryta. Att vara lyhörd och uppmärksam på barns olika sätt att uttrycka eller förmedla ovilja att delta menar Löfdahl Hultman (2021) är särskilt viktigt när det gäller barn eftersom det för barn kan vara svårt att ge informerat samtycke i form av ja eller nej. Detta styrks av Källström (2022) som betonar att det vid barnintervjuer krävs att man är uppmärksam på barns olika sätt att signalera att de vill avsluta intervjun. Vidare beskriver Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022) att det även krävs samtycke från

informatörerna om inspelningsteknik används vid insamlingen av empirin. Eftersom vi valt att ha intervjuer med ljudinspelning tillfrågades även samtliga informanter om detta innan intervjuerna påbörjades.

Den andra aspekten som Löfdahl Hultman (2021) betonar är viktig att känna till berör *undersökningens design*. Detta innebär att vi under undersökningen ska ta hänsyn och visa respekt för informatörerna, samt att ingen under insamlingen av empiri ska uppleva sig kränkt, utsatt eller obehag. Det var därför viktigt för oss att skapa goda förutsättningar för att informatörerna skulle känna sig bekväma och trygga under intervjuerna. Därför valde vi att besöka förskolan vid ett tillfälle innan intervjuerna skulle ske. Detta gjorde vi för att vi inte skulle vara helt främmande för barnen när det var dags för intervjuerna. Som tidigare nämnts hade vi här förmånen att en av oss sedan innan var bekant med barnen. Trots det kände vi att det var viktigt att barnen fick möjlighet att lära känna oss båda två. Vi besökte förskolan innan i förhoppning om att barnen skulle uppleva kommande intervjusituationerna som ett avslappnat och naturligt inslag i verksamheten. En annan aspekt som vi gjorde för att skapa en avslappnad atmosfär under intervjuerna var att vi var flexibla i om barnen ville göra något samtidigt som vi samtalade, exempelvis målade ett barn och två andra barn hade med sig en leksak. Detta för att ge barnen trygghet och möjlighet att göra något lättsamt och roligt under intervjun. Att lära känna barnen innan intervjun och använda någon form av leksaksmaterial vid intervjuer av yngre barn är något som Källström (2022) beskriver kan vara komplext och om dessa tillvägagångssätt och intervjutekniker används krävs reflektion om vilka risker det kan innebära. Innan intervjuerna diskuterade vi möjliga för och nackdelar med dessa tillvägagångssätt och kom fram till att vi skulle vara flexibla och lyhörda för varje enskild barns behov. I vår studie upplevde vi detta som ett positivt tillvägagångssätt, då vi upplevde att strategin skapade trygghet för barnen. Utöver detta var vi observanta för om något barn gav uttryck för obehag eller ovilja att medverka (Löfdahl Hultman, 2021).

Den tredje aspekten som Löfdahl Hultman (2021) betonar är viktig att känna till berör *forskningens data och presentation av resultat*. Det förhöll vi oss till genom att den data som vi erhöll enbart använts i vår studie. Det benämns av Löfdahl Hultman (2021) som *nyttjandekravet* och det innebär även att den insamlade data vid studiens slut skall raderas, vilket vi också förhållit oss till.

### 5.5.1 Informatörer

Löfdahl Hultman (2021) beskriver att det är viktigt att alla informanter samt verksamheten garanteras konfidentialitet. Av detta skäl har vi i vår studie aidentifierat alla informanter samt förskolan genom att inte använda barnens eller förskolans riktiga namn utan istället har vi i vår text använt oss av fiktiva namn. Detta gjorde vi eftersom informatörerna har rätt till anonymitet och inget ska gå att spåra tillbaka till någon individ eller verksamheten. Se tabell nedan.

<b>Informant:</b>	<b>Fiktivt namn:</b>	<b>Ålder:</b>
Barn 1	Elliot	5 år och 5 månader
Barn 2	Gustav	3 år och 8 månader
Barn 3	Charlie	5 år och 0 månader
Barn 4	Zofia	3 år och 5 månader
Barn 5	Felix	3 år och 2 månader
Barn 6	Lova	4 år och 11 månader
Barn 7	Millian	4 år och 6 månader

Barn 8	Markus	3 år och 1 månad
Barn 9	Cornelia	5 år och 8 månader
Barn 10	Simon	5 år och 2 månader

<b>Informant:</b>	<b>Fiktivt namn:</b>	<b>Barngrupp:</b>
Förskollärare 1	Helena	3–5 år
Förskollärare 2	Therese	3–5 år

## 5.6 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Inom kvalitativa studier lyfter Justesen och Mik-Meyer (2012) fram begreppen reliabilitet och validitet som nödvändiga kriterier när det kommer till studiens kvalitet och trovärdighet. Båda begreppen har utvecklats inom den kvantitativa forskningsansatsen. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2012) handlar *reliabilitet* om att definiera studiens metoder så utförligt att studien skulle kunna upprepas av någon annan och få ungefär samma resultat. Även Eriksson Barajas m.fl. (2013) definierar *reliabilitet* på liknande sätt och menar att det handlar om studiens förmåga att vid upprepad undersökning ge samma resultat. Visar en upprepad undersökning olika resultat har studien låg reliabilitet vilket betyder att den kan ha påverkats av bland annat slumpfel. Justesen och Mik-Meyer (2012) lyfter dock att reliabilitetsbegreppet rent praktiskt ofta handlar om studiens mätinstrument i relation till insamlade data och förekommer främst i studier som använder sig av kvantitativa metoder. Däremot belyser Svensson och Ahrne (2015) hur en studie inom den kvalitativa forskningsansatsen istället kan diskutera trovärdighet i termer av *transparens*. Detta innebär att vara transparent i texten och utförligt redogöra för forskningsprocessen samt de resonemang kring metodval som skett. Vi har i vår studie strävat efter att vara transparenta genom att utförligt redogjort och motiverat våra metodval samt noggrant skildrat hur studien genomförts. Vi har diskuterat och belyst såväl styrkor som svagheter i studien för att skapa trovärdighet i att studien har genomförts såsom vi beskrivit. Däremot skulle reliabiliteten i vår studie öka ytterligare om metodvalet intervju hade kompletterats med en annan metod för att på så vis få en djupare förståelse för fenomenet samling (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Att förskolan sedan tidigare varit känd för en av oss är något vi tagit i beaktning och vår ambition var att inte låta detta färga oss när materialet analyserades. Genom att först analysera materialen separat kunde detta ses som en fördel då våra olika sätt att tolka bidrog till en bredare syn på materialet.

*Validitet* handlar om att det som mäts är det som är avsett att mätas. Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att den enklaste formen av validitet handlar om huruvida undersökningens innehåll är rimligt för sammanhanget. Till skillnad mot reliabilitetsbegreppet menar Justesen och Mik-Meyer (2012) att validitetsbegreppet ofta även används inom den kvalitativa forskningsansatsen. Validitet relateras ofta till analysen av det material en studie baseras på och handlar då om det analyserade fenomenet verkligen fångar det som beskrivs. För att skapa validitet i vår studie har vi reflekterat och motiverat studiens metodval genom att kontinuerligt återkoppla till vårt syfte och våra frågeställningar. Däremot var det av stor vikt för oss att barnen inte skulle tro att det fanns något rätt eller fel svar samt att de skulle svara något som de trodde vi ville höra (Källström, 2022). Trots studiens syfte är det av stort vikt att visa hänsyn för barnens perspektiv när barnens svar ska tolkas. Därav var det en svår balansgång mellan dessa aspekter när barnintervjuerna skulle genomföras samt analyseras.

I och med att vi valt en kvalitativ ansats kan det enligt Svensson och Ahrne (2015) vara svårare att *generalisera* vår undersökning eftersom begreppet i denna mening innebär att



resultatet kan säga något om en större eller en annan miljö än den som studerats. Däremot menar Svensson och Ahrne (2015) att generaliseringsbarhet inom kvalitativ forskning försiktigt kan beröras om fler än en miljö studeras och resultaten sedan jämförs. Å andra sidan belyser författarna vikten av att vi aldrig säkert kan veta hur resultaten skulle bli i ett annat fall. Det kan bli svårt att dra generella slutsatser utifrån vår undersöknings resultat, men å andra sidan kan materialet ligga till grund för att öppna upp frågan kring hur barn görs delaktiga i samlingar. Även Thornberg och Fejes (2015) pekar på andra sätt att generalisera sin studie och lyfter då fram *analytisk generalisering* och *situerad generalisering*. Analytisk generalisering innebär att en bedömning kring vilken vägledning resultatet i en studie kan ge för vad som kan komma att ske i en annan situation. Situerad generalisering innebär “*att vara sensitiv för specifika situationer när forskningsresultatet relateras till nya situationer*” (Thornberg & Fejes, 2015, s. 289). Generaliseringen är situerad då den inte kan förutses utan realiseras när tolkningar passar in på andra fall. I vår studie är det svårt att generalisera vår studie då datamaterialet grundar sig på en såpass liten mängd informanter. Däremot kan generalisering som beskrivit här ovan komma att vara relevant för vår studie. Thornberg och Fejes (2015) relaterar detta till begreppet *fall-till-fall-transfer* vilket innebär att det är läsaren själv som avgör vad som kan och inte kan appliceras på sin egen situation. Även utifrån vad Svensson och Ahrne (2015) säger om generaliserbarhet kan vår studie generaliseras genom att finna likheter i andra liknande studier och på så vis skapa trovärdighet i sin egen studie.

## 5.7 Sammanfattning

Denna studie har baserats på en kvalitativ forskningsmetod där data samlades in genom semistrukturerade intervjuer samt ljudinspelning. Totalt genomfördes tolv intervjuer med tio barn och två förskollärare. Urvalsgruppen utgjordes av barn och förskollärare då dessa var av relevans för studiens syfte och frågeställningar. Studiens data transkriberades till text vilket utgjorde studiens empiriska material som sedan analyserades. Studien utgick från en kvalitativ analysmetod som innebar att vi först sorterade vårt empiriska material, sedan reducerade vi det och slutligen argumenterade vi för det. I detta kapitel har vi även diskuterat etiska överväganden samt studiens kvalitet genom dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

## 6 Resultatredovisning och analys

Syftet med vår studie är att undersöka barns upplevelser av samlingen och hur förskollärarna resonerar kring barnens delaktighet i samlingen för att sedan även jämföra i vilken grad barnens upplevelse av delaktighet stämmer överens med förskollärarnas intentioner. I detta kapitel kommer vi att redovisa vårt empiriska material som kommer att presenteras utifrån våra frågeställningar: (1) Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet? (2) Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna? samt (3) I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner? Vi kommer även att analysera vårt empiriska material både med hjälp av våra centrala begrepp, *delaktighet*, *barns perspektiv* och *barnperspektiv* samt vårt teoretiska ramverk, *Shiers delaktighetsmodell*. Som tidigare nämnt består Shiers delaktighetsmodell av 5 nivåer och 3 steg i varje nivå. I vår analys kommer vi enbart förhålla oss till stegen *öppningar* och *möjligheter*. Detta beror att steget *skyldigheter* i de olika nivåerna berör huruvida det finns en policy att förhålla sig till och eftersom alla förskolor ska verka i enlighet med Lpfö18 (2018) anser vi att det steget inte är aktuellt i vår studie. Våra centrala begrepp och Shiers delaktighetsmodell kommer i vår analys hjälpa oss att synliggöra barnens delaktighet och hur förskollärarna arbetar med att främja barnens delaktighet. Vi vill innan detta avsnitt även påminna om att alla namn är fiktiva.

## 6.1 Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet?

I detta avsnitt redogör vi för och analyserar barnens upplevelser av förskolans samlingssituationer. Avsnittet kommer att presenteras utifrån tre kategorier som identifierades i det empiriska materialet som barnintervjuerna utgjorde: *Samlingens innehåll och syfte*, *talutrymme* och *vem bestämmer i samlingen*.

### 6.1.1 Samlingens innehåll och syfte

Den första kategorin berör samlingens innehåll och syfte. När barnen i intervjuerna fick frågan om vad de gör på samlingen så hade de flesta barnen en samspelt syn och vi kunde urskilja två teman. I det första temat pratade barnen om vilka aktiviteter som vanligen förekom i samlingen. De flesta barn berättade att läsa bok och sjunga var vanligt förekommande moment. Även andra inslag som att räkna hur många barn som var närvarande och leka olika lekar framkom. Det andra temat identifieras av att samtliga barn även kopplar frågan om vad de gör på samlingen till de regler som den tycks präglas av. Framförallt framträder en gemensam bild av att de vid samlingen ska sitta stilla och vara tysta. Generellt lägger barnen varken någon negativ eller positiv betoning på dessa utsagor utan vi tolkar det som att det endast är en naturlig del av samlingen. I följande citat gör Markus 3:1 år och Elliot 5:5 en koppling till reglerna sitta stilla och vara tysta.

**Intervjuare:** Aa, kan du berätta något som ni gör på samlingen?

**Markus:** Sitter still!

**Intervjuare:** Sitter man still?

**Markus:** Och va tyst!

**Intervjuare:** Och är tyst?

**Markus:** (Nickar)

**Intervjuare:** Vad gör man mer för något då?

**Markus:** Inget!

**Intervjuare:** Vad är en samling egentligen?

**Elliot:** Man läser bok, å så är tyst, å sånt.

**Intervjuare:** mmhm.

**Elliot:** å så är man stilla.

I detta citat kan vi tydligt se hur Markus och Elliot direkt kopplar frågan om vad de gör på samlingen till reglerna att sitta stilla och vara tysta. Vidare hänvisar Markus även vid de andra intervjufrågorna till dessa regler och ger oss en känsla av ointresse för samlingarna under hela intervjun. Att Markus lägger så stor vikt på samlingens regler kan tolkas på flera olika sätt men utifrån ett barns perspektiv kan hans utsagor och inställning tänkas bero på att Markus helt enkelt inte gillar samlingar eller upplever att innehållet är intressant (Halldén, 2003). Bristen på intresse blir tydligt när vi ställer följdfrågan om vad som är roligt på samlingen får vi svaret "Nä man kan inte göra något mer...". Ytterligare en möjlig anledning till Markus inställning kan tänkas vara att då innehållet inte fångar upp honom så faller koncentrationen på annat vilket kan leda till att pedagogerna försöker få honom att fokusera på samlingen igen. Vidare berättar Cornelia 5:8 år att hon tycker att dessa regler kan göra samlingen lite tråkig:

**Intervjuare 2:** Hur känns det när ni ska ha samling då Cornelia?

**Cornelia:** Liksom lite tråkigt.

**Intervjuare:** Varför då?

**Cornelia:** För det är liksom lite tråkigt att bara sitta still! Å lyssna på saga, det är lite tråkigt!

Det framkom även andra aspekter på vad de inte får göra vid samlingarna där barnen uttrycker att de inte får ligga ner, inte busa, inte gå runt och inte hoppa. Även detta tyder på att barnen upplever att det finns regler som ramar in samlingarna och som de ska förhålla sig till. Vidare får barnen även frågan om vad de gillar på samlingen och då framkommer det att barnen bland annat gillar att läsa bok och sjunga. Här lyfter även barnen fram att de gillar att leka på samlingen trots att detta även uttryckts som något de inte får göra. Detta tolkar vi som att den lek de refererar till att man inte får göra handlar om när barnen tar egna initiativ till fri lek under samlingsituationerna medan den tillåtna leken handlar om den vuxenstyrda lek som samlingen erbjuder. Trots att samtliga barn lyfter dessa förhållningsregler så tolkar vi barnens utsagor att de flesta barn upplever att det finns moment på samlingen som de gillar.

Några av barnen får under intervjuerna även frågan om varför de tror man har samling. Eftersom vi hade semistrukturerade intervjuer där vi anpassade frågor efter varje situation och barn så ställdes inte denna fråga till alla. Men de barn som fick frågan uttryckte att de tror att man har samling för att slappna av, lära sig saker, prata eller som ett av barnen uttrycker "*För att... det kanske är roligt.*". Utöver det uttryckte Cornelia att de i samlingen lär sig att sitta still eftersom man måste kunna det i skolan:

**Intervjuaren:** Cornelia, varför tror du att ni har samling?

**Cornelia:** För att man ska prata... Eh, så att ehm man lär sig å sitta still å att man pratar å att man inte får prata om man inte får gör... om det som man inte får göra på förskolan.

/../

**Intervjuaren 2:** Men lär ni er någonting på samlingen då?

**Cornelia:** Näe.. Vi lär oss typ bara å sitta still.

**Intervjuaren:** Jaha! Varför ska man kunna sitta still då?

**Cornelia:** För att i skolan måste man ju göra det liksom!

Detta citat återkopplar till aspekten ovan om barns upplevelser att sitta stilla och vara tysta i samlingarna och visar på att ett av barnen tänker att det är för att man ska lära sig det för att man måste kunna det i skolan. Detta kopplar vi till demokratisk delaktighet så som Eide och Winger (2006) benämner det, det vill säga att förskolan ska vara en arena för demokratifostran där alla barn ska kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Detta innebär att barnen även ska få möjlighet att fördela talutrymme och lyssna till när andra pratar. Sammanfattningsvis tolkar vi att det inte fanns några större skillnader i hur barnen upplever samlingens innehåll och syfte. Däremot var det tydligt att samlingen berör varje barn på olika sätt då de fokuserade och lyfte olika aspekter av samlingen. Varje barns berättelse präglas utav deras individuella upplevelse där de tog upp aspekter som var mest betydelsefulla för just dem själva.

### 6.1.2 Talutrymme

Den andra kategorin vi identifierade i vårt empiriska material berör hur barnen upplever talutrymmet i samlingarna och där identifierade vi tre teman. Det första temat berör huruvida barnen upplever att de blir lyssnade till. Samtliga barn uttrycker att de blir lyssnade till av pedagogerna under samlingen när de berättar något. Följande citat kommer från Gustav 3:8 år och Cornelia:

**Intervjuare:** Men när du berättar något, lyssnar fröknarna på dig då?

**Gustav:** Jaa!

**Intervjuare 2:** När ni berättar någonting i samlingen lyssnar fröknarna på er då?

**Cornelia:** Ja och dom andra barnen måste lyssna också!

**Intervjuare 2:** Aa. Ni lyssnar på varandra?

**Cornelia:** Mmm... Ibland, vissa barn lyssnar ju.

Båda barnen svarar att de blir lyssnade på och Cornelia berättar även att alla i samlingen ska lyssna på det barn som pratar. Vår tolkning av barnens gemensamma utsagor är att barnen upplever sig sedda och hörda av pedagogerna vilket kan peka på pedagogernas strategier likt det Eide m.fl. (2012) pekar på i sin studie. Vidare varierar barnens ålder och deras förmåga att uttrycka samt formulera sig verbalt. Vissa barn har ett mer utvecklat språk medan andra barn är språkligt begränsade. Trots detta så upplever samtliga barn att de blir lyssnade till vilket innebär att även de barn som har begränsade verbala möjligheter upplever att de blir lyssnade till. En möjlig anledning till detta är att dessa barn upplever att pedagogerna även tar hänsyn till deras icke-verbala uttryck (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2003).

Det andra temat berör vem som pratar på samlingen. När barnen får frågan om vem som får prata på samlingen uttrycker samtliga barn att det är pedagogerna som pratar mest i samlingarna. Nedan följer ett citat där Elliot uttrycker att det är pedagogerna som pratar mest:

**Intervjuare:** Men du, en fråga till här. Vem får prata på samlingen?

**Elliot:** Mm, eeeh, fröken pratar mest.

Samtidigt uttrycker alla barn utom ett att även de får utrymme att prata. Det är alltså endast ett barn som upplever att hen inte får möjlighet att prata och på följdfrågan om det bara är de vuxna som får prata svarar hen "*A-aa. inte barnen... Man får vara tyst får man va-va-va.*". Detta är samma barn som la stor fokus på samlingens upplevda regler. En tolkning som kan göras här är att detta barns perspektiv inte kunnat tillgodoses av pedagogerna då samlingen är en kollektiv situation där många barn ingår. Samtidigt är detta ett tillfälle för barnen att utvecklas som demokratiska medborgare och därav utveckla en förmåga att vara kollektivt ansvariga (Eide & Winger, 2006). Utifrån ett barnperspektiv kan det tolkas att barnet behöver få stöd i att vara kollektivt ansvarig samtidigt som barnet i fråga även tolkas vara i behov av att bli sedd, hörd och förstörd utifrån ett barns perspektiv för att bli delaktig i samlingen. Å andra sidan upplever som tidigare nämnt alla andra barn att även de får talutrymme. Nedan följer två citat från två av barnens utsagor:

**Intervjuare:** Då ska vi se här, vem får prata egentligen på samlingen?

**Charlie:** Eeeh fröknarna.

**Intervjuare:** Fröknarna.. får barnen prata?

**Charlie:** Aa, lite.

**Intervjuare:** Vem är det som pratar på samlingen?

**Lova:** Helene!

**Intervjuare:** Helene, får barnen prata?

**Lova:** Jaaaa (*Ler*)

I dessa citat beskriver Charlie 5:0 år att de är pedagogerna som får prata men att även barnen får prata lite och Lova 4:11 uttrycker i sitt svar att det är en specifik pedagog som pratar mest men berättar även att barnen får prata. Barnens uttalande om vem som får prata på samlingen visar alltså att alla barn utan ett upplever att pedagogerna får prata mest men att även barnen får möjlighet till talutrymme. Ett exempel på hur barnen ges talutrymme berör vårt tredje tema, talstenen. Hälften av barnen lyfter hur de i samlingarna använder en talsten och beskriver att den skickas runt och när man håller i stenen får man prata. I intervjuerna framkommer det även att barnen inte tvingas prata utan de barn som vill får prata. Några av barnens utsagor visar även att det är pedagogerna som bestämmer vad man får berätta och vem som får ha stenen. Samtidigt uttrycker vissa barn att de får berätta om vad de vill. Följande citat är ett utdrag från en av intervjuerna där Elliot berättar om talstenen:

**Intervjuare:** Men får du säga någonting på samlingen då?

**Elliot:** vi får säga vad vi heter. och i efternamn.

**Intervjuare:** Aha.

**Elliot:** Och så brukar vi säga vad vi vill. några frågor. å om man inte säger så bara skickar man... om man inte vill säga så bara skickar man vidare.

**Intervjuare:** Okej, det är ju bra, att man får välja om man vill prata eller inte.

**Elliot:** Mm.

Elliot berättar här om talstens funktion och uttrycker att det är okej att inte vilja berätta något utan att de då bara kan skicka vidare stenen. Det kan tolkas här att talstenen för barnen upplevs som en möjlighet för alla barn att bli hörda om de vill. Även ett av de mindre barnen påpekar talstens funktion och kopplar denna till sin möjlighet att uttrycka sig. Utifrån den aspekt av delaktighet som Dolk (2013) benämner som social delaktighet tolkar vi här att barnen görs delaktiga genom det sociala sammanhang som samlingen erbjuder. Nio av tio barn upplever att de har möjligheter att göra sina röster hörda även om fem av dessa tolkas uppleva att möjligheterna är begränsade utefter samlingens ramar.

När vi kopplar denna kategori till Shiers delaktighetsmodell (2001) tolkar vi att barnens upplevelser av delaktighet i dessa tre teman berör nivå 1, *barn blir lyssnade till* och nivå 2, *barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*. Utifrån barnens utsagor under första temat tolkar vi att barnens delaktighet når steget *öppningar* i nivå 1 eftersom barnen upplever att pedagogerna är beredda att lyssna till barnen. I det andra temat påvisar barnens utsagor att barnen får talutrymme men att förskollärarna pratar mest. Utifrån den synvinkeln kopplat till delaktighetsmodellen kan vi tolka att stegen *öppningar* och *möjligheter* i nivå 2 delvis uppnås vid vissa tillfällen. I och med att barnen upplever att det är förskollärarna som pratar mest kan det tolkas som att de tillfällen som förskollärarna skapar för att barnen ska kunna uttrycka sig i linje med steget *möjligheter* är begränsade. Däremot beskrivs det i barnens utsagor i det tredje temat att de använder en talsten som möjliggör att samtliga barn involveras och får möjlighet att uttrycka sig. I relation till delaktighetsmodellen tolkar vi att momentet med talstenen är ett tillfälle där pedagogerna uppnår steget *möjligheter* i nivå 1 eftersom de skapar tillfälle att lyssna till barnen. Vi tolkar även att det i barnens utsagor i det tredje temat finns ett engagemang och en vilja hos pedagogerna att stödja barnens möjligheter att uttrycka sig samt att de skapar tillfälle för barnen att uttrycka sina synpunkter och åsikter. Detta anser vi pekar på att även stegen *öppning* och *möjligheter* i nivå 2 uppnås. Å andra sidan berättar Charlie att de själva inte får bestämma vad de ska berätta om när de har stenen:

**Intervjuare 2:** Får man berätta vad man vill då? När man har stenen?

**Charlie:** Njä, det får man inte.

**Intervjuare 2:** Vad får man berätta då?

**Charlie:** Bara sitt efternamn... Eller vad man har gjort.

**Intervjuare 1:** Vem är det som bestämmer det då? Vad man ska säga?

**Charlie:** Helene.

Charlie berättar att det är en av förskollärarna som bestämmer vad som ska sägas när de har stenen. Utifrån detta citat ställer vi oss kritiska till huruvida nivå 2 i delaktighetsmodellen uppnås. Detta eftersom barnens utsagor inte säger oss tillräckligt mycket om huruvida barnen får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter eller bara får möjlighet att prata om aspekter som förskollärarna bestämmer.

### 6.1.3 Vem bestämmer i samlingen

Den sista kategorin vi identifierade i vårt empiriska material berör vem som bestämmer i samlingen. Även här verkar samtliga barn ha en gemensam bild där samlingen är en vuxenstyrd aktivitet. På frågan om vem som bestämmer på samlingarna svarar alla barn att det är pedagogerna som bestämmer mest. Dock uttrycker sex av barnen att även de får vara med att bestämma. Fem av dessa kopplar däremot möjligheterna att bestämma till vissa utvalda moment som exempelvis vad de vill läsa, sjunga eller prata om. Följande citat är från Cornelia som är en av de fem som upplever att barnen får vara med att bestämma vid vissa moment:

**Intervjuare:** Vem bestämmer vad ni ska göra på samlingen då?

**Cornelia:** Det är fröken!

**Intervjuare:** Är det fröken?

**Cornelia:** Mmm... Dom som håller... dom som håller i samlingen! Dom brukar sitta liksom i mitten! Liksom... dom är här (*Visar i rummet*) längst bort av alla barn, å så brukar alla barnen sitta runt. Å några fröknar.

/..

**Intervjuare:** Men får du bestämma på samlingen någon gång Cornelia?

**Cornelia:** En gång har vi gjort som att vi fick göra en saga en gång. Med liksom- med liksom leksaker! Att barnen fick göra det!

Cornelia berättar här att hon tycker att det är pedagogerna som bestämmer i samlingen men på frågan om hon fått bestämma någon gång tar hon upp ett tillfälle där barnen fått vara med och bestämma genom att göra en saga. Barnens upplevelse av att de får möjlighet att bestämma kopplar vi till det Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver att om barnen upplever sig delaktiga så har pedagogerna lyckats fånga barns perspektiv. Vi tolkar Cornelia och de andra fyra barnens utsagor som att de känner en kollektiv delaktighet såsom Johansson (2011) beskriver det. Å andra sidan är det fyra barn som uttrycker att de inte får möjlighet att bestämma. Dessa barn uttrycker istället att det bara är pedagogerna som bestämmer och vi tolkar att deras möjlighet att vara med att påverka är begränsad. Samlingens redan bestämda ramar kan tolkas hämma barnens möjligheter till att påverka likt det Emilsson och Folkessons (2007) skriver om stark inramning och klassificerings betydelse för barns delaktighet. Följande citat är från Charlie:

**Intervjuare:** Va bra, men vem är det som bestämmer vad ni ska göra på samlingen egentligen?

**Charlie:** Vet inte riktigt...

**Intervjuare:** Nää, får ni bestämma vad ni ska göra?

**Charlie:** Nää.

/../

**Intervjuare:** Men ni bestämmer inte vad ni ska göra på samlingen, får ni bestämma någon gång?

**Charlie:** Nä.

**Intervjuare:** Får ni säga vad ni önskar att göra?

**Charlie:** Eeéh, vet inte, vi har aldrig testat att göra det.

I detta citat berättar Charlie om sin upplevelse av att barnen inte får vara med att bestämma vad de ska göra på samlingen. Vidare när vi frågar honom om barnen får komma med önskemål berättar Charlie att de aldrig testat att göra det. Detta tolkar vi som att det inte är tydligt uttalat för Charlie att de har möjlighet att uttrycka sina önskemål. Om delaktigheten definieras som att barn har möjlighet att påverka verksamheten såsom Dolk (2013) beskriver det, så är barnen inte delaktiga i samlingen. Däremot är delaktighet ett komplext begrepp som innefattar många olika aspekter vilket bör vägas in i en aktivitet som likt samlingen har en viss inramning. Samlingen kan även tolkas utifrån den aspekten av delaktighet som Johansson (2011) benämner som kollektiv delaktighet, att få vara med. Trots detta tolkar vi utifrån empiri av barnens upplevelser att deras möjligheter att få vara med och bestämma är begränsade då de som uttrycker att de har möjlighet att bestämma endast verkar ha detta i vissa utvalda moment. Barnens utsagor pekar på en brist på den individuella delaktigheten där barnens möjlighet att påverka den pedagogiska verksamheten är begränsad i samlingssituationen. Därför tolkar vi att barnens upplevelser i relation till Shiers delaktighetsmodell (Shier, 2001) nivå 4, *barn involveras i beslutsfattande processer*, inte helt uppnås. Detta baserar vi på barnens splittrade upplevelse kring möjligheterna att vara med att bestämma samt att påverka samlingen. Trots att lite mer än hälften av barnen upplever att de får möjlighet att påverka och bestämma i vissa moment av samlingen tolkar vi det som att alla barn utom ett upplever att möjligheten är begränsad. Utifrån detta gör vi även tolkningen att nivå 3, *barns åsikter och synpunkter beaktas*, inte heller helt uppnås eftersom bara hälften av barnen upplever att deras åsikter och synpunkter beaktas.

Slutligen vill vi lyfta att trots att barnens utsagor pekar på att det är mest förskollärarna som bestämmer i samlingen uttrycks det inget missnöje kring detta. Vi tolkar detta som att barnen ser naturligt på att bli styrda av förskollärarna i en vuxenstyrd aktivitet som samlingen. En annan möjlig tolkning kan vara att barnen inte reflekterar kring varför förskollärarna bestämmer. En liknande tolkning gör Arnér och Tellgren (2006) i sitt forskningsarbete när de redogör för barns upplevelser om vem som bestämmer. Utifrån barnens egna utsagor pekar de på att barnen verkar vara ovana vid att reflektera kring varför vuxna bestämmer. Vidare pekar de på att barn som upplever att de inte får bestämma utgår från att de inte ska bestämma medan barn som upplever att de får bestämma ibland förstår att de kan bestämma men att de helt enkelt inte får. Denna tolkning anser vi kan appliceras på vårt resultat då barnen varken ifrågasätter eller reflekterar kring varför förskollärarna är dem som får mest utrymme att bestämma.

## 6.2 Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna?

I detta avsnitt redogör vi för och analyserar hur förskollärarna resonerar kring barnens delaktighet vid förskolans samlingssituationer. Det empiriska materialet av intervjuerna med förskollärarna presenteras och analyseras utifrån tre olika kategorier: Samlingens syfte och talutrymme, beakta barns åsikter och synpunkter samt barns möjligheter att påverka och delta

i beslutsfattande processer. Dessa kategorier har inspirerats av nivåerna i Shiers delaktighetsmodell (Shier, 2001).

### 6.2.1 Samlingens syfte och talutrymme

Den första kategorin berör samlingens syfte samt talutrymmet. När vi frågar om samlingens syfte svarar den ena förskolläraren att de varje dag har två olika typer av samlingar vars syften varierar. Den ena samlingen utgår från *Bornholmsmodellen* där syftet är språkutveckling och den andra har en mer fri karaktär där syftet varierar. Samlingen vars innehåll som baseras på *Bornholmsmodellen* benämns av båda förskollärarna som mer starkt inramad och därav svårare för barnen att påverka. Båda förskollärarna talar om samlingen som ett moment som kantas av bekanta och betryggande moment på olika sätt. De förklarar att samlingen ger barnen en känsla av hur dagen kommer att bli samt att det genom bekanta och återkommande inslag i samlingen där barnen vet vad som förväntas skapar en trygghet. Vidare uttrycker en av förskollärarna även att samlingen ska ge tillfälle till att uppmärksamma varje barn, se till att alla barn syns, får möjlighet att komma till tals och blir lyssnade på. Vidare lyfter båda förskollärarna fram trygghetsaspekten som viktig när det kommer till att göra barnen delaktiga i samlingen. Nedan följer ett citat från en av förskollärarna som berättar om vikten av att arbeta förebyggande med trygghet för att barnen ska våga ta för sig:

**Therese (09:25):** Det jag kan känna är också att barnen känner sig *trygga* i samlingen. För trygghet har ju väldigt mycket med att kunna våga visa vem man är och prata. Och att det är ju någonting som vi jobbar på när barnen börjar här, att man ska ha samlingar och vi ska ha grupper och liksom så att barnen kommer in och att det är inget konstigt att, liksom, prata här, utan det är fritt fram för att säga vad man tycker tänker.

I relation till Shiers delaktighetsmodell (2001) kan Thereses resonemang om att arbeta förebyggande samt förskollärarnas utsagor ovan kopplas till nivå 1, *barn blir lyssnade till*, där både steget *öppningar* och steget *möjligheter* uppnås. Detta då förskollärarnas utsagor pekar på att förskollärarna både är beredda att lyssna på barnen samt skapa förutsättningar för att kunna lyssna på barnen, både i den sociala och den fysiska miljön. Vi anser även att steget *öppning* i nivå 2, *barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*, berörs då arbetslaget tycks sträva efter att skapa trygga sociala och miljömässiga relationer för att främja barnens möjligheter och vilja att uttrycka sig. Vidare blir förskollärarna i intervjuerna frågade om hur de stöttar barnen till att våga, vilja och kunna uttrycka sig. En gemensam bild träder fram där båda förskollärarna ger uttryck av att de gör detta genom att vara närvarande och lyhörda för vad barnen ger uttryck för. Therese berättar om hur hon både stöttar och utmanar barnen i att uttrycka sina åsikter och synpunkter:

**Therese:** Jag tycker vi ger dem en chans att göra detta själva och så vissa tar den, vissa tar den inte. Och då får man kanske så här, ”men jag kan vara med dig när du ska säga detta” eller så här ”vad heter du”, ”jag vill inte säga” men så här liksom att man ändå som försöker pusha ”vi kan göra detta ihop”, men vi tvingar ju ingen, så vill man inte så vill man inte.

Therese uttrycker i intervjun att hon försöker hjälpa barnen på traven genom att antingen hjälpa dem att påbörja mening eller att visa att hon finns där för att göra det tillsammans med barnen. Som framgår av citatet säger även Therese att det är okej att inte vilja prata. Även Helena berättar om hur de hjälper barnen genom att leda in dem i en mening för att de ska få möjlighet att uttrycka sig. Detta ger barnen en möjlighet att vara delaktiga i den individuella



dimensionen såsom Johansson (2011) uttrycker det. En annan gemensam aspekt som framkommer är en strategi där en sten används för att ge alla barnen talutrymme. Stenen skickas runt bland barnen och ger alla barn möjlighet att prata om de vill. Helena ger exempel på hur stenen används för att stötta barnen i att uttrycka sig:

**Helena:** Hmm... mm... Precis det där är, ibland... Till exempel om man skickar runt talstenen eller om det är någon form av runda så kan det ju alltid vara, eller ibland, vara barn som inte vill säga någonting. Och då kan man säga till exempel att du kanske kommer på något om en stund så kan man återkomma till det barnet. Och ibland så kommer det på själv eller ibland kan man fråga igen ”har du kommit på någonting” och ibland – oftast så har barnen kommit på någonting nästa gång – eller inte, och det är okej! Och att man säger att det är helt okej!

Helena uttrycker att det även är okej att inte prata om barnen inte vill, vilket även Therese säger. Vidare berättar Therese om att de ändå försöker utmana barnen att vilja prata men att de aldrig tvingar någon. Stenen som strategi för att stötta barnen i att våga, vilja och kunna uttrycka sig kopplas till steget *möjligheter* på nivå 1 i delaktighetsmodellen (Shier, 2001) då det pekar på att förskollärarna skapat förutsättningar för att kunna lyssna på barnen. Vidare berörs steget *möjligheter* i nivå 2 genom att förskollärarna hittat ett arbetsätt som skapar tillfällen för alla barn att uttrycka sina åsikter och synpunkter. Förskollärarna anses vara öppna för att främja barnens möjligheter att uttrycka sig och skapar situationer där detta blir möjligt. Ytterligare en aspekt som framkommer i fråga om hur barnen får stöd i att uttrycka sig är att samlingen kan genomföras i olika former. Helena berättar om de mindre samlingar som de erbjuder i form av exempelvis boksamtal:

**Helena:** Vi har ju högläsning i soffan och det är ett lite mindre sammanhang. Så en del pratar ju mer där... Och det jag tänker också en del på samlingsforum sitter ofta i en ring. ././ Ja precis den demokratiska cirkeln, exakt. Det finns ju fördelar med det men en nackdel kan vara att de blir mer medvetna om allas blickar. Ibland kan jag uppleva att barn som kanske inte vill säga så mycket i den formen kan öppna sig mer i soffan där man inte har allas blickar på sig. Då kanske vi pratar om boken och då ställer jag lite frågor och så pratar de med mig.

Här berättar Helena om hur de mindre sammanhangen kan vara ett forum för de barn som inte pratar så mycket i de stora samlingarna att få möjlighet att uttrycka sig. Hon uttrycker vikten av att ta tillvara på de mindre samlingarna för att även främja dessa barns möjligheter att uttrycka sig. Vi anser att detta och exemplet med talstenen visar på att förskollärarna arbetar med att se alla barns individuella behov och utifrån dessa på ett kreativt sätt anpassa arbetssätten och aktiviteter så att varje barn får möjlighet att uttrycka sig (Shier, 2001).

## 6.2.2 Beakta barns åsikter och synpunkter

Den andra kategorin handlar om förskollärarnas intentioner att beakta barns åsikter och synpunkter. Under intervjuerna framkommer det att förskollärarna arbetar mycket med att vara lyhörda för att ta vara på barnens intressen, åsikter och synpunkter. Däremot uttrycker en av förskollärarna att hon anser att de kan bli bättre på att ta vara på barnens åsikter och synpunkter. Trots det träder tre strategier fram i förskollärarnas utsagor om att ta vara på barnens uttryck varav en handlar om att skapa tillfällen för barnen att uttrycka önskemål i exempelvis val av sånger, ramsor eller böcker. Den andra strategin innebär att ta vara på det som uttrycks i de dagliga samtalen. En av förskollärarna berättar om hur de dagliga samtalen kan användas som ett forum för att fånga upp barnens intressen, vad de vill göra och vad de

har för önskemål. Den tredje strategin handlar om att intervjua barnen för att verkligen fånga alla barns intressen, synpunkter och åsikter. Nedan följer ett citat av förskollärare Helena som uttrycker att barnintervjuer kan bidra till att tankar och åsikter framkommer som kanske inte gjort det i helgrupp:

**Helena:** Men de här intervjuerna tycker jag är viktiga. /../ Vi hade detta inför utvecklingssamtalet, dels var för att få reda på det inför utvecklingssamtalen men det dök upp saker som jag inte hade förväntat mig, som kanske inte hade uttryckts i ett större sammanhang. Till exempel en fråga ”vad vill du lära dig mer av”. Ja då dök det upp andra saker än vad jag trott och än vad jag trott hade uttryckts i ett större sammanhang. Så det tycker jag vi skulle kunna utveckla mer och ha kvar.

Som det framkommer i citatet har de tidigare använt barnintervjuerna inför utvecklingssamtal, men både Helena och Therese uttrycker att de även är relevanta för att fånga barnens tankar i relation till samlingen. Vidare uttrycker Helena i intervjun vikten av att verkligen ta sig tiden att lyssna på barnen och ge dem möjligheter att framföra sina åsikter och synpunkter. Av citatet att tolka kan olika strategier för att beakta barnens uttryck främja att varje barns individuella röster görs hörda. En tolkning som kan göras är att förskollärarna har en god intention med att försöka ta vara på barnens åsikter och synpunkter. Det finns tydligt uttalade strategier för hur de kan arbeta med detta. Förskollärarna uttrycker en strävan efter att samtliga barn ska få möjlighet att uttrycka sina åsikter och synpunkter vilket kan kopplas till den individuella delaktigheten som Johansson (2011) redogör för. Utifrån delaktighetsmodellen (Shier, 2001) berör detta nivå 3 och vi anser att det finns en beaktning kring barnens uttryck hos förskollärarna. Vi tolkar att förskollärarna har intentionen att lyssna och bekräfta barnens önskemål även när dessa inte bemöts vilket pekar på att steget *öppningar* uppnås inom nivå 3. Även steget *möjligheter* tycks uppnås då förskollärarna har tillvägagångssätt som barnintervjuer och dagliga samtal för att kunna ta hänsyn till barnens åsikter och synpunkter. Å andra sidan pekas även detta ut som ett område de kan bli bättre på.

### **6.2.3 Barns möjligheter att påverka och delta i beslutsfattande processer**

Den tredje kategorin tar upp förskollärarnas intentioner att ge barnen möjligheter att påverka samt delta i beslutsfattande processer. När vi frågar om barnens möjlighet att påverka i samlingen är förskollärarna eniga i att de olika samlingarna skiljer sig åt i denna fråga. De båda uttrycker att barnens möjligheter att påverka i samlingen med *Bornholmsmodellen* är relativt begränsade medan övriga samlingar ger mer utrymme för barnen att påverka. Trots detta framkommer det i intervjusvaren att båda förskollärarna är flexibla och lyhörda samt har ambitionen att barnen ska ha möjlighet att påverka. Ett exempel på när barnen fått möjlighet att påverka samlingens utformning lyfts av ena förskolläraren. Hon berättar om ett tillfälle där barnen önskade disco istället för den vanliga samlingen. Detta tog arbetslaget tillvara på genom att vara flexibla i att ibland ersätta den vanliga samlingen med att ha disco istället. Detta kan tolkas som att det barnen gav uttryck för fick en reell betydelse för förskollärarna vilket är i enlighet med det Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) benämner som delaktighet som pedagogik. Ett annat exempel på när barnen får möjlighet att påverka samlingens innehåll beskrivs av ena förskolläraren som berättar att barnen bland annat får vara med att välja sånger, ramsor eller böcker. Vidare lyfter den andra förskolläraren fram samlingens samtal som exempel på när barnen får möjlighet att påverka:

**Helena:** Ibland så kan det ju vara så att samtal tar en helt annan riktning och liksom att man svävar ut och att det är okej och någonting bra!

Helena uttrycker här att samtalen kan vara en möjlighet för barnen att påverka vilken riktning samlingen ska ta. Vidare relaterar hon detta till samlingen som ramar in av *Bornholmsmodellen* där samlingen redan utformas av fasta moment. Här betonar hon vikten av att låta barnens intresse för ett visst ämne ta samlingen i en annan riktning och inte låta den redan planerade momenten hämma barnens möjligheter att påverka. Dessa exempel visar på att förskollärarna är beredda att involvera barnen i beslutsfattande processer samt att de har ett etablerat arbetssätt som skapar möjligheter för barnen att vara delaktiga i dessa. Utifrån delaktighetsmodellen uppnås därför nivå 4, *barn involveras i beslutsfattande processer*. Vidare lyfter en av förskollärarna att de är flexibla och lyhörda för barnens initiativ och ger ett exempel på när barnen i väntan på att samlingen skulle börja hade påbörjat en lek. Då gick förskollärarna inte in och avbröt utan istället tog de vara på leken som barnen startat. Detta är något som enligt Kragh-Muller och Isbell (2011) kan upplevas positivt av barnen eftersom pedagogerna tog till vara på en lek som barnen själva initierade till. I relation till delaktighetsmodellen nivå 4 är detta exempel komplext då barnen inte muntligt uttrycker att de vill leka istället för att ha samling och inte heller involveras i förskollärarnas beslut. Utifrån den synvinkeln kan vi tolka att nivå 4 inte uppnås eftersom barnen inte är delaktiga och det inte är ett gemensamt beslut som tas. Å andra sidan kan man även tolka det som att förskollärarna låter barnens handlande påverka att samlingen tar en annan riktning vilket kan tolkas som ett sätt att låta barnen vara med att påverka beslutet. Däremot väcker detta en fråga hos oss om det är tydligt för barnen att de är delaktiga i de beslut som tas eller om förskollärarna tolkar barnens uttryck och handlande. Trots detta anser vi att ett barnperspektiv blir tydligt i förskollärarnas handlande och att det finns en vilja att förstå situationerna utifrån barnets synvinkel. Då förskollärarna är öppna för vad barnen ger uttryck för samtidigt som besluten tas utefter vad de anser är barnens bästa kan det tolkas som att både ett barnperspektiv och ett barns perspektiv anammas. För även om både Halldén (2003) samt Arnér och Tellgren (2006) skiljer på barns perspektiv och barnperspektiv menar Arnér och Tellgren (2006) att det är viktigt att se till båda betydelseerna när det kommer till att anta ett barnperspektiv.

Vidare vid intervjuerna framkommer även röstning som ett verktyg för att göra barnen delaktiga i beslutsfattande. Dock uttrycker en av förskollärarna att det inte är ett vanligt förekommande moment. Trots det lyfts exempel på att röstning både förekommer i helgrupp och individuellt. Den ena förskolläraren betonar nämligen komplexiteten med röstning i helgrupp och att det kan riskera att landa i någon form av grupptryck där resultatet inte blir speciellt demokratiskt. Därför lyfte en av förskollärarna förslaget att moment som röstning bör varieras och ske både individuellt och i helgrupp.

**Helene:** Precis, nu ska vi se ja. Nej men det händer ju ibland, eller ibland, ja det har jag gjort också ja. Det här är egentligen inget som uttalat som vi har pratat om. ”Vill ni göra det eller vill göra det” ibland får dom två alternativ, det har ju hänt. Ska vi leka leken eller ska vi sjunga. Det förekommer ju.

Ytterligare två exempel följer nedan där förskollärarna berättar om tillfällena där det har röstats i samlingen:

**Therese:** Sen har vi ju nu på jul här, så har vi ju luciasånger. Å då var det “aha, vilka ska vi ha” så på den listan som står här inne nu (*hänvisar till en lista som står där de*

*har samling*), har ju barnen önskat och så har vi liksom: aa, det kanske blir för många nu, så måste vi liksom.. korta ner det lite, men de har fått vara med och bestämma det.

Therese berättar här om att barnen kan vara delaktiga i att plocka fram de alternativ som det sedan röstas om. Även Helena ger exempel på när barnen får komma med förslag som det sedan röstas om:

**Helene:** Oj (*skratt*) oj... Det varierar nog skulle jag säga. Och så himla ofta där och röstar vi ju inte faktiskt. Men det förekommer ibland. Jag ska se om jag kommer på något exempel. Nä men det kan ju vara sånger, inför skolavslutning eller sommaravslutning. Det har vi inte röstat på inför julavslutning men att då kan de få komma med egna förslag och sen röstar med handuppräckning. Klassiskt (ler).

Dessa tre exempel går i linje med Dolks (2013) resonemang om att delaktighet kan ses utifrån två aspekter. Det första exemplet där barnen får vara med och välja bland alternativ pekar på en social delaktighet där barnen är en del av ett socialt sammanhang. De andra två exemplen pekar istället på den politiska delaktigheten då barnen dessutom får möjlighet att vara med att fatta beslut. Det senare exemplet påvisar även att förskollärarna uppnår nivå 4, *barn involveras i beslutsfattande processer*, i delaktighetsmodellen (Shier, 2001) då förskollärarna både är beredda på att involvera barnen i beslutsfattande processer och skapar möjligheter för det. En tolkning som kan göras är att förskollärarna i *vissa* moment av samlingen uppnår nivå 4 eftersom den demokratiska process som närvarar i det andra exemplet inte finns i alla samlingens olika moment. Detta menar dock Shier (2001) är vanligt när modellen appliceras i en verksamhet som präglas av olika tillfällen och synvinklar.

Vidare tolkar vi förskollärarnas utsagor som att det finns en ambition och vilja att involvera barnen, samt att de har ett förhållningssätt för detta. Däremot framkommer det även att förskollärarna upplever att det i relation till samlingen är komplext att involvera barnen i beslutsfattande processer. I citatet nedan svarar en av förskolläraren på frågan om de upplever att det finns begränsningar för barnens möjligheter att påverka och vara delaktiga:

**Helena:** Aa jaa till exempel *Bornholmsmodellen* finns det ju, där finns det lite mer fasta ramar och det kan ju sägas vara begränsande, just när det gäller påverkan på innehållet.

Helena berättar om samlingens ramar och hänvisar då till samlingen som förhåller sig till *Bornholmsmodellen*. Vidare berättar Helena om att även barnens ålder samt språkutveckling kan vara en begränsning i huruvida barnen blir delaktiga och får möjlighet att påverka:

**Helena:** Men jag kan väl tänka kanske att de här äldre barnen, många är ju mycket verbala. Det får man ju också tänka på att en treåring /../ att man lyssnar lika mycket på dom yngre som dom äldre. Och även dom som kanske inte har språket fullt ut ännu, att man lyssnar även på dom. Det får man ju tänka på! Att man tänker på att alla blir hörda. /../ Ja det är ju också en intressant grej, hur man fördelar ordet. Vi tränar ju på att räkna upp handen, men ibland att man kanske riktar frågan till vissa barn, ja men liksom så att man får vara med och styra där så att alla är delaktiga. Så det inte bara blir dom som ropar rakt ut eller de som alltid räcker upp handen.

Helena uttrycker vikten av att se alla barn oavsett ålder och språklig förmåga så att alla barn får möjlighet att bli hörda. Vidare belyser hon förskollärarens roll och hur den blir viktig för att fördela ordet så att alla barn blir delaktiga i sammanhanget. Detta går i linje med Pramling

Samuelsson och Sheridan (2003) resonemang om att förskollärarna ska vara flexibla i att tolka barns sätt att uttrycka sig. Även Therese berättar om hur barnens varierande åldrar kan påverka huruvida barnen blir delaktiga eller inte:

**Therese,** (03:20): Jo, ehm, eh, jag har alltid försökt att föreslå att man ska ha två samlingar, för de som är lite äldre och de som är lite yngre. För att liksom vi kan inte riktigt lägga ribban så högt som vi vill ha den med *alla*. För vissa är ju äldre och vissa är ju lite yngre. och att vi inte ska ha så långsam lång samling. Det är nyckeln, tror jag till det hela.

Therese lyfter problematiken genom att prata om hur samlingen skulle kunna anpassas bättre efter varje barn genom att dela upp den i två samlingar efter barnens ålder. Hon uttrycker att en uppdelad samling skulle kunna bidra till att de lättare kan ge alla barn möjligheter att vara delaktiga och påverka utefter barnens enskilda behov och förutsättningar. Båda förskollärarna uttrycker att åldern kan begränsa barnens möjligheter att påverka. Dock uttrycker en av dem senare i intervjun att det egentligen inte är åldern som begränsar barnens möjligheter utan att det är pedagogerna som bör vara medvetna om hur ordet fördelas och se till att alla barn blir delaktiga. Vidare lyfts även de yttre faktorerna fram som möjliga hinder av båda förskollärarna. De berättar om hur tid, material och personalbemanningen påverkar deras egen förmåga att kunna skapa möjligheter för barnen. Däremot uttrycker Helena att det finns en vilja att kunna ta tillvara på vad barnen ger uttryck för och genomföra de aktiviteter som barnen ger förslag på men att de yttre faktorerna ibland hämmar deras möjligheter att göra detta.

**Helena:** Det är en sak att ha ambitionerna och en annan sak att faktiskt genomföra det. Men någonstans börjar det ju ändå i tanken och ambitionerna, så då vet man ju ändå vart man vill vara egentligen.

Helena uttrycker i intervjun att personalbemanningen är viktig för att kunna skapa möjligheter och tillfällen för att fånga upp barnens intresse och vara mer spontana. Hon berättar att mycket bygger på att det finns tillräckligt med personal på plats så att de kan ta sig tiden att göra det som krävs för att barnen ska bli delaktiga. Therese lyfter materialet och tiden som ett hinder och berättar att det ibland inte går att bemöta barnens önskemål i den stunden de uttrycks då det kräver en viss förberedelse. Hon uttrycker att barnens möjligheter att påverka samlingen kan bli begränsade av det material som krävs samt den tid det tar.

Trots att tidigare nämnda framskrivningar visar på att förskollärarna på olika sätt uppnår olika nivåerna och dess steg av delaktighetsmodellen så visar dessa utsagor att det även finns tillfällen där dessa nivåer inte uppnås. I exemplen ovan framkommer bland annat ålder och språklig förmåga som begränsande faktorer på barns möjlighet att påverka och vara delaktiga. I relation till delaktighetsmodellen visar det att steget *möjligheter* i både nivå 1, *barn blir lyssnade till*, och nivå 2, *barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*, vid vissa tillfällen inte uppnås. Detta beror på att det av förskollärarnas utsagor framkommer att det dels finns tillfällen där förskollärarna begränsas att lyssna till *alla* barn dels att det finns tillfällen där barns möjlighet att uttrycka sig är begränsade. Även yttre faktorer, tid och förberedelser nämns som begränsningar i exemplen ovan vilket visar att det finns tillfällen där steget *möjligheter* inte heller i nivå 3, *barns åsikter och synpunkter beaktas* eller nivå 4, *barn involveras i beslutsfattande processer*, uppnås. Vilket beror på att förskollärarnas möjligheter att ta hänsyn till barns åsikter samt involvera barnen i beslutsfattandeprocesser vid vissa tillfällen även är begränsade. Här vill vi avsluta med att återigen betona att detta är något som

Shier (2001) menar karakteriserar delaktighetsmodellen och beskriver att olika steg och nivåer kan uppnås vid olika tillfällen och utifrån olika synvinklar.

Slutligen vill vi kommentera att vårt empiriska material inte berör nivå 5, *barn delar inflytande och ansvar över beslutsfattande*, av delaktighetsmodellen och därav kan vi inte heller svara på frågan huruvida förskollärarna uppnår den nivån i samlingsituationer eller inte.

## 6.3 I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner?

I detta avsnitt redogör vi för och analyser i vilken grad barnens upplevelser av delaktighet i samlingarna stämmer överens med förskollärarnas intentioner. Detta kommer att presenteras utifrån tre kategorier: Samlingens syfte och talutrymme, vem bestämmer och barnens medvetenhet kring möjligheterna att vara med att påverka.

### 6.3.1 Samlingens syfte och talutrymme

I intervjuerna med barnen framkommer det en samspelt syn på samlingens innehåll där moment som läsa bok, sjunga och leka lyfts fram. När vi jämför detta med det förskollärarna uttrycker i sina intervjuer kan vi urskilja ett samband då förskollärarna även lyfter dessa moment som vanligt förekommande i samlingarna. Vi kunde även urskilja ett samband i att barnen i sina utsagor relaterar samlingen till de regler som de upplever att de behöver förhålla sig till och att förskollärarna i sina utsagor lyfter att samlingen ska vara ett bekant moment som kantas av vissa redan färdiga ramar. Vi tolkar förskollärarnas utsagor att samlingen i linje med Emilsson och Folkesson (2007) klassas som aktivitet med en stark inramning och klassifikation. Nedan följer ett citat av förskollärare Therese:

**Therese:** Liksom, eeh, vi kan ju inte bara så här “ja nu får ni göra vad ni vill i samlingen” för då blir det hejsan hoppсан. Liksom så där ah, vi har ju en mall.

I citatet pekar Therese på att det finns vissa begränsningar i barnens möjligheter att påverka i samlingen då den i många fall följer en redan förutbestämd mall vilket kan relateras till barnens upplevelse kring samlingens regler. Även om dessa regler kommer till uttryck i både barnen och förskollärarnas utsagor finner vi en skillnad i hur detta upplevs av båda parter. Förskollärarna benämner aldrig reglerna utan påpekar endast att det finns ramar som kan komma att begränsa barnens möjligheter att påverka samlingen. Hälften av barnen gör däremot en direkt koppling till samlingens regler när de svarar på vad som händer på samlingen. I följande citat uttrycker Felix 3:2 år detta:

**Intervjuare:** Mm. Sjunga fick ni göra, vad kan man göra mer för något?

**Felix:** Sitta still...

Då hälften av barnen gör denna koppling kan en tolkning vara att samlingen kan vara en kravfylld situation som för många kantas av tillsäkringar om hur de ska förhålla sig till samlingens redan fasta ramar. En möjlig tolkning är att förskollärarna antar ett barnperspektiv när de planerar samlingen och den mall som används bidrar till ett demokratiskt klimat som främjar alla barns möjlighet till delaktighet. Detta kan kopplas till att det Halldén (2003) beskriver som barnperspektiv där den vuxne handlar efter vad som anses vara barnets bästa. Ur ett barns perspektiv där Halldén (2003) menar att den vuxne antar eller försöker fånga

barnens egna perspektiv om ett fenomen kan vi tolka att barnens upplevelser inte stämmer överens med förskollärarnas intentioner.

Förskollärarnas intentioner pekar på att de är öppna för att lyssna till barnen och arbetar förebyggande för att skapa en trygg miljö där barnen ska våga och vilja uttrycka sig vilket vi tolkar som att nivå 1 uppnås. När vi jämför detta med barnens utsagor gör vi tolkningen att pedagogens intentioner att lyssna till barnen möter barnens upplevelser då samtliga barn uttrycker att de blir lyssnade till. Om vi ser på delaktighet som värde såsom Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver det råder det inga tvivel om att barnen upplever sig delaktiga genom att de har rätt att uttrycka sig och känner sig lyssnade till av pedagogerna. Samtidigt uttrycker samtliga barn att det är förskollärarna som pratar mest i samlingarna och eftersom denna aspekt inte framkommer i förskollärarnas utsagor kan vi inte jämföra detta med deras intentioner. En möjlig tolkning till barnens utsagor om att förskollärarna pratar mest i samlingen är att samlingen är en aktivitet som karaktäriseras av en stark inramning och klassifikation, vilket enligt Emilsson och Folkesson (2007) innebär att det även finns en stark lärarkontroll. Det faller därav naturligt att förskolläraren leder barnen och fördelar ordet utefter de redan planerade ramarna. Å andra sidan uttrycker alla barn utom ett att även de får prata i samlingen vilket stämmer överens med förskollärarnas utsagor som pekar på att det finns goda intentioner att skapa tillfällen för barnen att prata. Nedan följer ett citat från förskolläraren Helena:

**Helena:** När vi jobbar med *Bornholmsmodellen* så syftar det mycket till att de ska träna på att prata inför grupp och ja använda sin fantasi, berätta vad de tycker och tänker. Så vi brukar alltid gå ett varv på något sätt så att alla får tala i samlingen varje dag.

Helena berättar vidare i intervjun att de även använder talstenen för att ge alla möjlighet att tala. Utifrån vår empiri tolkar vi detta som en strategi för att ge samtliga barn möjlighet att uttrycka sig. Vi tolkar förskollärarnas utsagor som att talstenen används för att främja talutrymmet hos samtliga barn och speciellt de barn som inte självmant tar initiativ till att prata. Här kan vi likt Emilsson och Johansson (2013) tolka att förskollärarna involverar och erbjuder barnen möjlighet att delta. Talstenen lyfts fram av både förskollärarna och barnen men det kan tolkas finnas en skillnad i hur barnen upplever stenen jämfört med förskollärarnas intentioner med den. Nedan följer ett citat från Gustav:

**Intervjuare:** När ni har samling brukar fröknarna lyssna på er barn då när ni pratar och vad ni vill göra?

**Gustav:** Inte så många barn, bara en barn.

**Intervjuare:** Bara ett barn?

**Gustav:** Aa

**Intervjuare:** Som de lyssnar på?

**Gustav:** Aa, japp, vi har en pratsten som man kan prata med. Men de e ba... men åååå fröknarna. Inte prata med bara barnen.

**Intervjuare:** Inte prata med barnen?

**Gustav:** JO! Men bara pratstenen när de pratar med barnen.

**Intervjuare:** Ahaa.

I citatet kopplar Gustav frågan om pedagogerna lyssnar på barnen till talstenen och berättar att pedagogerna bara pratar med barnen när de har talstenen. Vi tolkar detta som att Gustav upplever att han har talutrymme när de använder sig av talstenen. Som tidigare nämnts

kopplade även hälften av barnen frågan om talutrymme till talstenen och vi tolkade det som att vissa barn upplever att möjligheterna att prata under samlingen är begränsade till vissa moment. Samtidigt uttrycker förskollärarna att talstenen som moment är strategi för att ge *alla* barn möjlighet att prata under samlingen vilket visar på en skillnad i hur barnen och förskollärarna ser på talutrymmet. Vi tolkar att förskollärarna arbetar för att skapa jämlika förutsättningar för *alla* barn medan vi tolkar att barnen upplever sig begränsade vad det gäller deras talutrymme i samlingen. Detta kan tolkas utifrån det Arnér och Tellgren (2006) redogör gällande barnperspektiv respektive barns perspektiv. Förskollärarnas intentioner utgår från ett barnperspektiv där de agerar utefter det som anses vara barnets bästa vilket i fråga om talutrymme handlar om att se till alla barns möjligheter. Utifrån ett barns perspektiv kan det däremot tolkas som att talutrymmet blir begränsat eftersom barnen inte själva får bestämma när de ska prata. Däremot är det endast hälften av barnen som kopplar samman talstenen med talutrymmet och alla utom ett barn upplever att de får utrymme att prata i samlingen. Vi gör därav en övergripande tolkning där samtliga barns upplevelser stämmer överens med förskollärarnas intentioner men att samlingens vuxenstyrda karaktär innebär en viss begränsning i barnens möjligheter att prata i samlingen. I relation till Shiers delaktighetsmodell (2001) blir det som tidigare nämnts problematiskt i frågan om nivå 2, *barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*, uppnås eller inte. Vi tolkar att det finns en variation där nivån uppnås på olika sätt vid olika tillfällen men däremot är vi som nämnts ovan kritiska till om barnen får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter eller enbart stöd i att prata om förutbestämda ämnen.

### 6.3.2 Vem bestämmer

I förskollärarnas utsagor om samlingarna beskriver de två typer av samlingar och i deras svar presenterar de hur barnens delaktighet ter sig olika beroende på vilken typ av samling det är. Detta är något som vi anser kan bli problematiskt när vi jämför det med barnens utsagor då barnen i sina utsagor inte skiljer på dessa två typer av samlingar. Helena beskriver i följande citat att en av samlingarna är mer inramad och den andra är av mer fri karaktär där det finns mer möjligheter till barnens delaktighet:

**Helena:** Ja... *Bornholmsmodellen* som vi följer, den följer ju en viss mall så där finns det ju lite mindre möjligheter att påverka. Men i den här andra samlingen, där har vi ju mycket mer möjlighet.

Eftersom barnen enbart pratar om *en* samling blir det svårt för oss att tolka huruvida barnen upplever någon skillnad i om deras delaktighet påverkas olika beroende på vilken samling de har. I frågan om vem som bestämmer i samlingen är samtliga barn eniga i sina utsagor och menar att förskolläraren får bestämma mest. Däremot är bilden splittrad kring huruvida även barnen får möjlighet att vara med att bestämma eller inte. Lite mer än hälften av barnen upplever att de får vara med att bestämma vissa moment medan fyra upplever att de inte får bestämma alls. När vi ställer detta mot förskollärarnas utsagor om att barnens möjlighet att vara med att bestämma och påverka varierar beroende på vilken samling de har kan det visa på den problematik som lyfts ovan. En möjlig tolkning som kan göras är att de barn som anser att de inte får bestämma relaterar till samlingen som är mer inramad medan de som upplever att de får bestämma relaterar till samlingen av mer fri karaktär. Detta är förstas utifrån vår empiri enbart en möjlig tolkning och huruvida det stämmer eller inte är ingenting vi kan uttala oss om. Samtidigt kan vi utifrån vår empiri se ett samband i att vissa av de moment som barnen beskriver att de får vara med att bestämma även beskrivs i förskollärarnas utsagor som moment som förekommer i de båda samlingarna.



Vidare pekar barnens utsagor om vem som bestämmer på att deras möjligheter att bestämma och påverka samlingen är begränsade. Trots att sex av tio barn uttrycker att även de får bestämma kan vi inte bortse från de barn som upplever att de inte får möjlighet att göra detta. Dessutom kvarstår det faktum att samtliga barn upplever att förskolläraren får bestämma mest. Om vi ställer detta mot förskollärarnas utsagor framträder en skillnad i barnens upplevelser och förskollärarnas intentioner. Skillnaden grundar sig i att även om förskollärares intentioner är att alla barn i den mån det går ska få möjlighet att påverka och bestämma i samlingen, så når inte detta fram till alla barn. En annan möjlig tolkning är att skillnaden grundar sig i att barnens upplevelser baseras på deras individuella möjligheter till delaktighet medan förskollärarna baserar sina resonemang utifrån barngruppen som helhet. Då det finns en splittrad bild i hur barnen upplever sina möjligheter att bestämma kan graden hur detta stämmer överens med förskollärarnas intentioner variera. Om vi utgår från de barn som uttrycker att de får bestämma tolkar vi att förskollärarnas intentioner stämmer överens med barnens upplevelser. Detta tolkar vi då det framgår i förskollärarnas intervjuer att barnen får möjlighet att vara med att bestämma och påverka samlingen. De uttrycker även att det finns ambitioner att ta vara på barnens åsikter och synpunkter även om en av dem påpekar att detta är något de kan bli bättre på. Om vi däremot utgår från de barn som upplever att de inte får bestämma stämmer det inte överens med förskollärarnas intentioner då de uttrycker att det finns möjligheter att bestämma och påverka. Vår generella tolkning är därför att när det kommer till den aspekt av delaktighet som Dolk (2013) benämner som politisk delaktighet där barnen får vara med i beslutsfattande processer stämmer barnens upplevelser delvis överens med förskollärarnas intentioner.

### **6.3.3 Barnens medvetenhet kring möjligheterna att vara med att påverka**

Vidare fick förskollärarna under intervjuerna frågan om det är tydligt uttalat för barnen att de faktiskt har möjlighet att påverka samlingen vilket är en intressant aspekt att diskutera i relation till detta ovan. Nedan följer ett citat från ena förskolläraren i frågan om det är uttalat för barnen att det faktiskt har möjlighet att påverka:

**Helena:** Ja alltså vi... vi har ju pratat om att dom ska få vara delaktiga, att de får vara med att bestämma. Men jag tror inte att vi kommunicerat hur tydligt och på vilket sätt.

Citatet visar att förskolläraren är osäker på om deras möjligheter att påverka och vara delaktiga kommunicerats på ett tydligt sätt till barnen. Detta styrks även av den andra förskolläraren som uttrycker att hon är osäker på om detta kommuniceras till barnen och beskriver att det nog var ett tag sen det uttalade det tydligt för barnen. I vår analys kunde vi tolka ett möjligt samband mellan detta och de barn som uttrycker att de inte har möjlighet att bestämma. Vi kan även se ett samband i vår tolkning av Charlies utsaga ovan att de aldrig testat att önska, då vår tolkning är att det inte är tydligt uttalat för Charlie att han har möjlighet att uttrycka sina önskemål. Sambandet vi kan urskilja är att barnen upplever att de inte får möjlighet att bestämma vilket kan tolkas ha att göra med att det inte varit tydligt uttalat för barnen att denna möjlighet finns. Vilket då även kan styrka förskollärarnas osäkerhet om det är uttalat för barnen. Vidare uttryckte även en av förskollärarna att hon upplever att barnen vid samlingarna sällan kommer med förslag på samlingens innehåll, utan hon upplever att de är inkörda i de rutiner som samlingen innebär. Här framträder ytterligare ett samband med barnens utsagor i relation till deras upplevelse om samlingens inramning. Då alla barn vid något tillfälle under intervjun kopplade samlingen till att sitta still och vara tyst samt att alla barn enbart upplever att de får bestämma vissa utvalda moment eller inte alls. Om vi ser på delaktighet utifrån den aspekt som handlar om barns möjlighet att påverka,

politisk delaktighet (Dolk, 2013) och den individuella dimensionen av delaktighet (Johansson, 2011), tolkas detta som att barnen inte görs delaktiga. Däremot pekar både barnens och förskollärarnas utsagor på att det finns en viss möjlighet att påverka samlingen men att denna inte är uttalad. En annan möjlig tolkning kan därför vara att barnen görs delaktiga och får möjlighet att påverka samlingen utan att de är medvetna om det. Detta skulle kunna peka på att förskollärarna inte nått ett barns perspektiv där barnen känner att deras intressen, intentioner och förståelse möts och vårdas av den vuxne såsom Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) uttrycker det. Vidare menar författarna att det är nödvändigt att kunna inta ett barns perspektiv för att barnen ska bli delaktiga i verksamheten. För att närma sig ett barns perspektiv menar däremot Johansson (2011) att en närhet till barnens livsvärld är nödvändig. För att göra barnen delaktiga krävs det med andra ord att förskollärarna visar en öppenhet och vilja att komma nära barns perspektiv.

Avslutningsvis vill vi jämföra förskollärarnas utsagor att de upplever en svårighet att anpassa samlingen efter *alla* barns behov, ålder och intresse med att några av barnen uttrycker att de inte gillar samlingen eller att det är tråkigt med samling. Kragh-Muller och Isbells (2011) lyfter i sitt resultat att barn gillar aktiviteter som är planerade av förskollärarna om de planeras efter det som barnen upplever är intressant. Samtidigt visar Emilson och Johanssons (2013) studie att barns möjligheter till delaktighet påverkas av huruvida förskollärarna tar hänsyn till aspekter som intresse, behov och ålder. Med detta sagt vill vi påpeka att barnens upplevelser av samlingen påverkas av huruvida de görs delaktiga samt hur förskollärarna möter deras intresse, behov och ålder. Om vi jämför förskollärarnas och barnens utsagor kan ett möjligt samband vara att förskollärarna inte lyckats fånga eller lägga ribban efter de behov och intressen som finns hos de barn som uttrycker att de inte gillar samlingen eller att det är tråkigt med samling.

## 7 Slutdiskussion

Vårt syfte med denna studie var att undersöka barns upplevelser av delaktighet i förskolans samlingssituationer och jämföra det med förskollärarnas intentioner. Vi ville få förståelse för hur arbetet med delaktighet i förskolans samlingar upplevs av barnen samt huruvida barnens perspektiv stämmer överens med förskollärarnas. I detta kapitel kommer vi först att presentera våra slutsatser och de viktigaste resultaten samt jämför dessa i förhållande till tidigare forskning. Därefter kommer vi att redogöra för studiens relevans för förskollärares yrkesutövning och didaktiska implikationer. Slutligen kommer vi att ge förslag på vidare forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer vi först presentera våra slutsatser för att sedan sammanfatta de viktigaste resultaten och jämföra de med tidigare forskning. Resultatet kommer att presenteras utifrån våra frågeställningar: (1) *Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet?* (2) *Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna?* (3) *I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner?* Innan vi presenterar våra resultat vill vi återigen betona att delaktighet är ett komplext begrepp med många innebörder vilket gör att graden av delaktighet kan tolkas olika beroende på synvinkel och tillfälle.

### 7.1.1 Slutsatser

En slutsats av barnens utsagor är att det både finns en gemensam och en splittrad upplevelse av delaktigheten i samlingen. Resultatet av barnens utsagor visar att de utifrån aspekterna bli lyssnade till och talutrymme upplever sig delaktiga men att det finns en splittrad syn huruvida de får bestämma och påverka.

I relation till förskollärarnas resonemang om delaktighet i samlingen är vår slutsats att det finns en enig bild av delaktighetsarbetet samt att de har intentioner att göra barnen delaktiga. Men att det är komplext dels för att de upplever svårigheter att anpassa efter *alla* barn men även på grund av samlingens inramning.

I jämförelsen av barnens utsagor och förskollärarnas intentioner visar resultatet på att det inte alltid verkar vara tydligt uttalat för barnen att eller hur de är delaktiga eller får vara med att påverka. Resultatet visar att förskollärarna har ett arbetssätt för att göra barnen delaktiga men att de använder strategier som för barnen både är synliga och dolda. När vi jämför barnens och förskollärarnas resultat blir vår slutsats därför att även om förskollärarna har strategier som gör barnen delaktiga så är barnen inte alltid medvetna om att eller hur de görs delaktiga eller påverkar.

### 7.1.2 Hur upplever barnen samlingarna samt deras delaktighet?

I resultatet framträder en gemensam bild av barnen att de vid samlingarna ska sitta still och vara tysta samt att vissa barn även lyfter andra aspekter som de ska förhålla sig till i samlingen. Det kan vi jämföra med Rubinstein Reich (1994) studie som också i sitt resultat kom fram till att barnen upplevde samlingen som ett tillfälle där de måste följa instruktioner och sitta stilla. Här kan vi även urskilja en likhet med Kragh-Muller och Isbells (2011) studie som också pekar på att barnen upplever att samlingen präglas av regler som att sitta still och vara tysta. Vidare pekar även deras studie på att dessa aspekter upplevs tråkiga för barnen och här finner vi både likheter och skillnader i jämförelsen med vårt resultat. En skillnad är att vårt resultat visar att dessa aspekter av vissa barn upplevs som en naturlig del av samlingen då de varken lägger någon negativ eller positiv betoning i sina utsagor om samlingens regler. Vi ser även en likhet då vårt resultat även visar att några enstaka barn upplever samlingen som ett tråkigt moment och återkopplar till samlingens regler. Trots att resultatet visar på en gemensam bild om samlingens regler framkommer det även på att de flesta barn upplever att det finns moment på samlingen som de gillar. Vårt resultat visar likt Rubinstein Reichs (1994) att samlingen innehåller moment som sånger, böcker och synliggöra vilka barn som är närvarande och inte. Vidare framkom det även i vårt resultat att ett barn kopplar samlingen som en demokratisk arena där barnen förbereds på kommande skolår. Även här kunde vi urskilja en likhet med Rubinstein Reichs (1994) studie som visar på att samlingen är ett återkommande moment där barnen får möta struktur, sociala koder, regler samt förberedas på kommande skolår och ett tillfälle för att synliggöra demokratiska värderingar. Resultatet visar att det finns en gemensam bild av hur barnen upplever samlingens innehåll och syfte. Några större skillnader kunde inte urskiljas men däremot visar resultatet att samlingen berör alla barn på varierat sätt och resultatet visar på att de alla har individuella upplevelser då de lyfter och fokuserar olika mycket på olika aspekter.

Likt Bustamantes m.fl. (2018) studie visar vårt resultat på att alla barn upplever att förskollärarna har mest talutrymme, dock visar vårt resultat även att samtliga barn upplever att även de får utrymme att prata. Vidare visar vårt resultat att samtliga barn upplever att de blir lyssnade till av förskollärarna i samlingarna. Resultatet visar att nio av tio barn upplever

att de har möjlighet att göra sina röster hörda men även att vissa upplever att dessa möjligheter är begränsade utefter samlingens ramar samt att förskolläraren bestämmer vad man ska säga. Vårt resultat visar även att samtliga barn har en gemensam bild om att samlingen är en vuxenstyrd aktivitet där det är pedagogerna som bestämmer mest. Dock framkommer det även att sex av barnen anser att de får vara med att bestämma men att dessa möjligheter är begränsade till vissa moment. Samtidigt visar resultatet att fyra barn upplever att det inte får möjlighet att bestämma. Detta kan jämföras med Eides m.fl. (2012) resultat som visar på en tydlig vuxen hantering i samlingen där barnens möjligheter att vara med att bestämma var begränsade samt att barnen upplever sig mer delaktiga inom den kollektiva dimensionen än den individuella (Johansson, 2011).

### 7.1.3 Hur resonerar förskollärarna kring barnens delaktighet i samlingarna?

Resultatet visar att det finns två typer av samlingar vars syfte skiljer sig åt. Den ena samlingen följer *Bornholmsmodellen* där syftet är språkutveckling och den andra har ett varierat syfte då den är mer fri till karaktären. Då samlingen vars innehåll som baseras på *Bornholmsmodellen* har ett språkligt fokus kan vi se en skillnad i jämförelse till Bustamante m.fl. (2018) studie då deras studie visar på att samlingen i väldigt låg grad innehöll kategorin språk och matematik. Vårt resultat visar på att förskolan i vår studie i hög grad inkluderar språk i sina samlingar då språk samlingen innefattar hälften av de samlingar som genomförs. Vidare visar vårt resultat att samlingarna är svåra för barnen att påverka, inte minst *Bornholmsmodellens* samling då den har en stark inramning. Detta går att jämföra med Emilson och Folkessons (2007) studies resultat som visar att aktiviteter med stark inramning och klassifikation kan riskera att hämma barns möjligheter till delaktighet. Vårt resultat visar även att samlingens tydliga ramar skapar trygghet då det även innefattar att den kantas av bekanta och betryggande moment. Vi ser en likhet med Rubinstein Reichs (1994) studie som visar på att återkommande samlingar skapar trygghet och gemenskap samtidigt som den kräver disciplin och att barnen betar sig på ett visst sätt. Vidare framträder tre huvudsyften i Rubinstein Reichs (1994) studie där samlingen ger barnen tillfälle till social träning, ger en känsla av samhörighet och gemenskap samt ett tillfälle att ge barnen en struktur för dagen. Här ser vi en likhet med vår studies resultat då förskollärarna lyfter liknande aspekter när de berättar om samlingens syfte och innehåll. I Eide m.fl. (2012) pekar resultatet på att alla barn i samlingen syntes, hördes och blev lyssnade på både utifrån den verbala och den icke-verbala kommunikationen. Vi finner likheter i vårt resultat då det visar på att förskollärarna arbetar med att uppmärksamma och se alla barn samt att ge alla möjlighet att komma till tals och blir lyssnade på.

I vårt resultat träder en gemensam bild fram av att förskollärarna arbetar med att barnen ska vilja, våga och kunna uttrycka sig i samlingarna genom att både stötta och utmana barnen. Detta kan jämföras med resultatet i Emilson och Johanssons (2013) studie vars resultat pekar på att pedagogernas engagemang i att involvera och erbjuda barnens möjlighet att delta är viktigt för barnens möjlighet till delaktighet. Vidare visar vårt resultat på att talstenen fungerar som en strategi att ge *alla* barn möjlighet att prata och vara delaktiga i samlingen. Vi jämför detta med Eides m.fl. (2012) resultat där pedagogens strategier för turtagning har en stor roll i att alla barn skulle synas och höras i samlingen. Vi finner även likheter i Emilson och Johanssons (2013) resultat som visar att en avgörande faktor för om barnen blir delaktiga eller inte är hur och om pedagogerna involverar barnen i samlingen.

Resultatet visar att barnen görs delaktiga genom att deras åsikter och synpunkter beaktas även om detta tycks uttryckas som ett utvecklingsområde. Förskollärarna arbetar med olika strategier för att skapa utrymme för att ta hänsyn till barnens åsikter och synpunkter.

Resultatet pekar på att förskollärarna arbetar med att vara närvarande och lyhörda för vad barnen ger uttryck för. Vi ser en likhet med Emilsons (2007) samt Emilson och Folkessons (2007) resultat som båda visar att det krävs att förskolläraren vill komma nära barns perspektiv och livsvärld samt att de har ett förhållningssätt där samspelet mellan barn och vuxen sker på lika villkor. Som tidigare nämnt framgår det i vårt resultat att samling som följer *Bornholmsmodellen* är svårare för barnen att påverka än den andra typen av samling. Dock pekar resultatet på att förskollärarna är flexibla och lyhörda för att låta barnens intresse påverka samlingens innehåll i den mån det går. Vi ser en viss likhet med detta i Eides m.fl. (2012) resultat som pekade på att det fanns få möjligheter för barnen att göra spontana input och barnets perspektiv togs endast i beaktning när det passade in i den redan färdiga planeringen.

Resultatet pekar även på att förskollärarna har en ambition och en vilja att involvera barnen i beslutsfattande processer där finns ett tydligt förhållningssätt för detta. Dock finns det en del begränsningar som hämmar förskollärares möjligheter att göra barnen delaktiga inom den aspekt som berör beslutsfattande processer. Här finner vi en likhet med Emilson och Johanssons (2013) studie som visar att aspekter som ålder, behov, kompetens, initiativ och positioner i samlingen har en viss påverkan på huruvida pedagogen kan göra alla barn delaktiga. Emilsons (2007) resultat pekar på att en lärarroll av stark karaktär inte alltid behöver betyda att barnen blir begränsade i sitt deltagande och för att främja barns delaktighet behöver förskolläraren upprätthålla kontroll genom att anta ett tillåtande och lekfullt förhållningssätt som präglas av lyhördhet. Vi ser en viss likhet här i vårt resultat då förskollärarna trots samlingens starka inramning strävar efter att göra barnen delaktiga i den mån som är möjligt.

#### **7.1.4 I vilken grad stämmer barnens upplevelse av delaktighet i samlingarna överens med förskollärarnas intentioner?**

Vårt resultat visar att barnens upplevelse om samlingens innehåll stämmer överens med förskollärarnas intentioner. Dock visar resultatet även på en skillnad i hur barnen upplever de regler som samlingen kantas av med hur förskollärarna resonerar kring dessa. Detta kan kopplas till det Rubinstein Reichs (1994) studie pekar på gällande att återkommande samlingar skapar trygghet samtidigt som det är en situation som kräver disciplin och att barnen ter sig på ett visst sätt. Vi kan även se likheter i Emilson och Johanssons (2013) resultat som visar att trots att pedagogerna var känslomässigt närvarande i samlingen och strävar efter att göra barnen delaktiga kan moment som anses störande för samlingens syfte utmytna i tillsägelser och på så vis begränsa barnens delaktighet. Hälften av barnen upplever att de i samlingen ska sitta still och vara tysta vilket kan jämföras med Leach och Lewis (2013) resultat som pekar på att barnen upplever att samlingen till stor del går åt till att tillrättavisa dem om de gör något fel.

Resultatet pekar på att barnens upplevelser att bli lyssnade till i hög grad stämmer överens med förskollärarnas intentioner att lyssna till barnen. Vidare pekar dock resultatet på att det finns en skillnad i hur barnen upplever talutrymmet i samlingen i relation till förskollärarnas ambition med den. Detta kan kopplas till Emilson och Folkessons (2007) resultat som lyfter fram vikten av pedagogens kommunikation och syftar då även på det som inte uttalas verbalt, såsom material och *hur* de uttrycker sig. Vårt resultat visar däremot att barnens upplevelser av sin delaktighet i form av möjlighet att uttrycka sig stämmer överens med förskollärarnas ambition att skapa tillfällen för barnen att uttrycka åsikter och synpunkter.

Vidare visar resultatet att både förskollärarna och barnen upplever att det finns moment i samlingen som barnen får möjlighet att bestämma men även att barnens möjligheter att bestämma och påverka samlingen är begränsade. Det finns en ambition och vilja hos förskollärarna att alla barn i den mån det går ska få möjlighet att påverka och bestämma i samlingen. Samtidigt visar resultatet att detta både stämmer överens med barnen upplevelser och inte. Detta eftersom resultatet visar på att det både finns barn som upplever att de får möjlighet att påverka och bestämma men även barn som inte upplever detta. Med det sagt anser vi att resultatet visar på att förskollärarnas intentioner och barnens upplevelser i denna fråga delvis stämmer överens.

I Emilson och Folkessons (2007) studie pekar på förskollärarens medvetenhet kring sina kommunikativa uttryck fram som en viktig aspekt för barnens möjligheter att bli delaktiga. Detta ser vi ett samband med i vår studies resultat som visar på att det inte är tydligt uttalat för barnen att de får vara med att bestämma och påverka samlingen. Kragh-Muller och Isbells (2011) resultat pekar på att det för barnen upplevs som viktigt att få vara delaktiga i de beslutsfattande processer som pedagogerna tar i verksamheten. Då vårt resultat pekar på att det inte är uttalat att barnen får lov att vara delaktiga i beslutsfattande processer kan vi inte uttala oss om det är viktigt för barnen eller inte. Dock pekar vårt resultat på att barnen har möjligheter att vara delaktiga i beslutsfattande processer i samlingen men att det inte alltid är tydligt uttalat för barnen.

Resultatet pekar på att förskollärarna arbetar för att göra barnen delaktiga i relation till Shiers delaktighetsmodell (2001) där steg ett till fyra delvis uppnås. Dock använder de strategier där det inte alltid blir tydligt för barnen att de faktiskt är delaktiga i de olika aspekter som berör samlingen. Strategierna bygger på att utifrån ett barnperspektiv tolka barnens intressen och intentioner genom att både se och förstå barnens synvinklar och agera efter vad de anser är barnens bästa (Arnér & Tellgren, 2006). Därav involverar förskollärarna barnen genom att planera samlingen utifrån barnens intressen, önskemål och vad de ger uttryck för utan att synliggöra detta för barnen. Detta kan vara en förklaring till att resultatet av barnens utsagor visar på att nivåerna endast delvis uppnås. Vårt resultat pekar därför på att barnens upplevelser av delaktighet i samlingarna i viss grad stämmer överens med förskollärarnas intentioner men att det finns utvecklingspotential i arbetet att göra det tydligt för barnen.

## 7.2 Studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning och didaktiska implikationer

Vårt syfte med denna studie var att få en djupare förståelse för hur barnen upplever delaktigheten i samlingen i relation till förskollärarnas intentioner att göra barnen delaktiga. I vår inledning benämnde vi studiens relevans för förskollärarens yrkesutövning utifrån två aspekter. Den första berör barns rätt till att vara delaktiga i förskolans verksamhet medan den andra handlar om samlingen etablerade historia i förskolan. Då vår slutsats utifrån vårt resultat är att det inte alltid verkar vara uttalat för barnen att och när de är delaktiga finner vi att det kan var ett område som är av stor relevans för förskollärarens yrkesutövning. Detta då arbetslaget enligt Lpfö18 (2018) ska främja barns förmåga att vara delaktiga där det även ingår att skapa förutsättningar för att utveckla barnens förståelse för demokratiska principer. Vår studie blir därav viktig för förskollärarens yrkesutövning då de kan bidra till reflektion kring hur barnen involveras i delaktighetsarbetet i samlingen. Studien kan bidra till att öka medvetenheten kring att skapa tydliga kanaler och skapa fler möjligheter för barnen att vara delaktiga i det demokratiska arbetet.

Relevansen för vår studie för förskollärares yrkesutövning och didaktiska implikationer finner vi även i vår slutsats som berör barnens utsagor. Vår slutsats där är att barnen upplever att de är delaktiga i fråga om att bli lyssnade till och talutrymme men att det framträder en splittrad bild i huruvida de upplever sig delaktiga när det gäller att bestämma och påverka. Emilson (2007) menar att ett tillåtande och lekfullt förhållningssätt som präglas av lyhördhet är viktigt när det handlar om att främja barns delaktighet och inflytande genom lärarkontroll. Då vårt resultat pekar på en splittrad syn på delaktighet i fråga om att bestämma kan det antas med stöd i det Emilson (2007) skriver att det finns ett tillåtande och lekfullt förhållningssätt, men att det inte alltid når barnen. Detta då det i vårt resultat blir synligt att förskollärarna samtidigt prioriterar att stärka barnens färdigheter i självreglering samt att förmedla kunskaper. Förskollärares fokus kan med andra ord legat på en annan del av det pedagogiska uppdraget. Dock pekar även vårt resultat på att förskollärarna använder sig av för barnen dolda strategier där barnens intressen och önskemål får utrymme att påverka samlingen. Förskollärarna arbetar med att vara närvarande och lyhörda och ger ett intryck av att de har koll på vad barnen behöver. Därav blir det för både barn och vuxna naturligt att förskollärarna bestämmer och styr i samlingen. Däremot bidrar detta till att det i förskollärares utsagor råder ett spänningsförhållande mellan förskollärares maktställning i samlingen, funktionen av att vara en kompetent pedagog samt vuxen och vikten av att göra barnen delaktiga. Genom att reflektera kring delaktighet begreppet kan förskollärarna få en ökad medvetenhet och en bredare bild av hur det kan appliceras i verksamhetens alla moment, även de som anses vara av mer inramad karaktär.

En mer medveten syn på delaktigheten skulle öppna upp för förskollärarna att arbeta med att främja barnens förmåga att vara delaktiga och ha inflytande i sin utbildning i linje med Lpfö18 (2018) i samlingen. Som vi beskrev i inledningen pekar Rubinstein Reich (1994) på att fenomenet samling har en historia och tradition i förskolans verksamhet samtidigt pekade vi själva på fenomenets frånvaro i Lpfö18 (2018). Därför menar vi att det krävs att förskollärarna reflekterar över vad de vill uppnå i samlingen och vilken funktion delaktigheten ska fylla i relation till samlingen. Vi anser att det är av stor vikt att förskollärarna tydliggör för barngruppen när barnen ges möjlighet att vara delaktiga för att dem i linje med Lpfö18 (2018) ska kunna "*förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle.*" (Lpfö18, 2018, s. 16). Detta bör även göras med en vilja och en nyfikenhet på att närma sig barns perspektiv och livsvärld (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Johansson, 2011)

Vår förhoppning är att vår studie ska bidra till reflektion kring barns delaktighet i samlingen samt om det finns en kanal där barnets rätt till att vara delaktiga tydligt förmedlas till barnen. Med ett reflekterande arbetssätt som präglas av en vilja att nå och komma nära barns perspektiv för att skapa förståelse kring hur delaktigheten upplevs av barnen anser vi att förskolläraren kan skapa goda förutsättningar för barnen att vara delaktiga.

### 7.3 Förslag på vidare forskning

Utifrån vår studies resultat skulle ett förslag på vidare forskning vara att kombinera intervjuer med observationer för att fånga ett bredare perspektiv som inte endast färgas av de subjekt som intervjuas. Utöver att bredda perspektivet blir det även möjligt att observera hur interaktionen mellan barn och barn samt mellan barn och vuxen påverkar barnens möjlighet till delaktighet. Detta skulle generera en fördjupad bild av samlingen i relation till delaktighet. Att komplettera intervjuer med observation skulle även bidra till en djupare förståelse kring varför barnen kopplar visa frågor till specifika moment i samlingen. Då vår studie visar på en

stark koppling till hur barnen själva upplever att de ska förhålla sig i relation till samlingen hade det varit intressant att närmare undersöka varför de gör den kopplingen.

Vår studie avgränsar sig till en specifik situation i förskolans verksamhet, ett förslag skulle då kunna vara att studera en annan situation eller se hur delaktighet upplevs av barnen i relation till hela verksamheten.



## 8 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Liber.
- Arnér, E., & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.
- Bustamante, A., Hindman, A., Champagne, C., Wasik, B (2018). Circle Time Revisited: How Do Preschool Classrooms Use This Part of the Day?. *The Elementary School Journal*, 118(4), 610-631. <https://doi.org/10.1086/697473>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholms universitet.
- Eide, B J., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medverknin g i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medverknin g. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barnsmedverknin g* (s. 28–51). Kunnskapsdepartementet.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 114–127). Liber.
- Emilson, A. (2007). Young children’s influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 89(1), 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborgs Universitet.
- Emilson, A & Folkesson, A-M (2007). Children’s participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219-238. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Emilsson, A., Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International journal of early years education*. 21(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 56–78). Liber.
- Gustavsson, A. (2004). Inledning. I A., Gustavsson. (Red.). *Delaktighetens språk* (s. 16–29). Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 12–23.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196/1045>
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57 <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1198/1047>
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket. [Möten för lärande Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan - Skolverket](https://www.skolverket.se/om-skolverket/utredningar-och-utvalda-utredningar/mot-en-ny-for-skolan/mot-en-ny-for-skolan)
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2012). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 17–27. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Källström, Å. (2022). Att intervjua barn. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 92–104). Liber.
- Leach, T., Lewis, E. (2013). Children's experiences during circle-time: a call for research informed debate. *Pastoral care in education*. 31(1), 43–52.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2012.702781>
- Läroplan för förskolan Lpfö 18 (2018). Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I A., Löfdahl Hultman. & K., Ribaeus (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 31–41). Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 70–84.  
[https://www.researchgate.net/publication/251799748\\_Delaktighet\\_som\\_vardering\\_och\\_pedagogik](https://www.researchgate.net/publication/251799748_Delaktighet_som_vardering_och_pedagogik)

- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 244–260). Liber.
- Rubinstein Reich, L. (1994). Circle time in preschool: An analysis of educational praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(1), 51-59.  
<https://doi.org/10.1080/13502939485207531>
- Sheir, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*. 15 (2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan.pdf/>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–33). Liber.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 24–39). Liber.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 273–296). Liber.
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.  
<https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie*. Vetenskapsrådet.
- Öberg, P. (2022). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 79–91). Liber.

# 9 Bilagor

## Bilaga 1. Shiers delaktighetsmodell

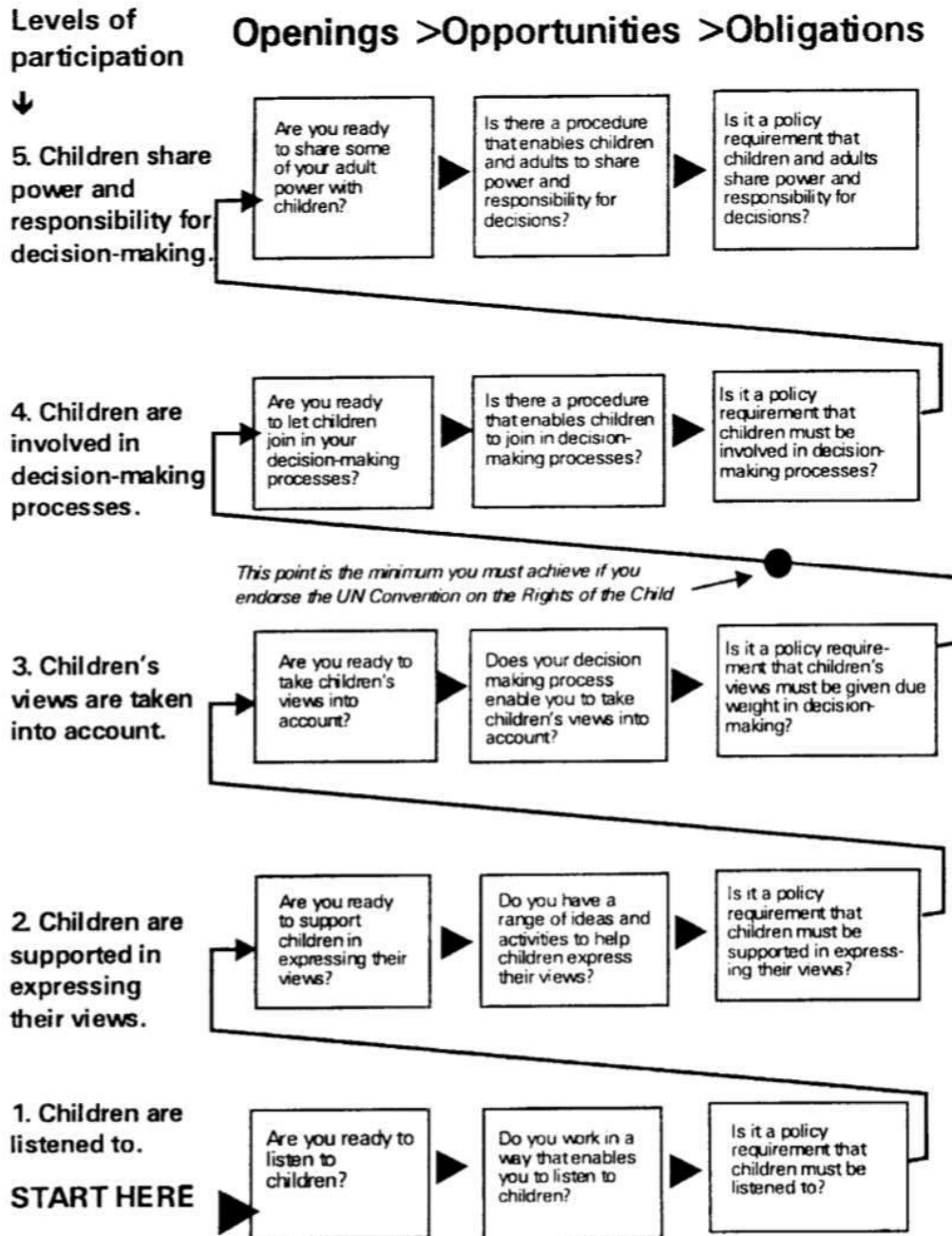


Figure 2: Pathways to participation.

## Bilaga 2. Tillståndsblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
**Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare**

### **Till vårdnadshavare**

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i ett samtal med ljudinspelning i samband med vår datainsamling.

#### *Information om studien*

Studiens syfte är att undersöka barnens delaktighet i förskolans samlingar. Vi planerar att samtala med både barn och förskollärare på *avdelningens namn* för att undersöka bådars perspektiv på delaktigheten i samlingen. Tanken med studien är att få en bild av hur arbetet med delaktighet syns i förskolans samlingar samt huruvida barnens perspektiv stämmer överens med förskollärarnas perspektiv.

#### *Förfrågan om deltagande*

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverka i studien innebär att barnet kommer medverka i ett kortare samtal med ljudinspelning där miljön och tidsaspekten kommer anpassas utefter barnet.

#### *Konfidentialitet*

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

#### *Hantering av data och personuppgifter*

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av ljud sker med förskolans ipad eller liknande verktyg, och lämnar inte förskolans lokaler.

#### *Frivillighet*

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. Det gäller även barnen själva där vi som intervjuare är lyhörda för både verbal och ickeverbal antydan till ovilja att medverka. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien**

Datum .....

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....  
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

Studenternas namn, telefonnummer och mail.

*Med vänliga hälsningar*

Viktoria Gavin & Pernilla Larsson

Namn och uppgifter till kursansvarig

## Bilaga 3. Intervjuguider

### Intervjuguide barn:

1. Kan du berätta lite om vad gör ni på samlingen? Vad händer?
2. Varför tror du att ni har samling?
3. Hur känns det när ni ska ha samling? Varför?
4. Vem bestämmer vad ni ska göra på samlingen?
5. Får barnen välja vad ni ska göra på samlingen?
6. Vad gillar du på samlingen? Vad gillar du inte? Varför?
7. Vem pratar i samlingen? Barnen? Pedagogerna?
8. Brukar du berätta något eller prata på samlingen?
9. Lär du dig något på samlingen? Vad?
10. Lyssnar dom vuxna på barnen i samlingen?
11. Lyssnar du på de andra barnen? Är det roligt?

### Intervjuguide pedagoger:

1. Vad har samlingarna för syfte?
2. Enligt läroplanen har barn rätt att påverka och vara delaktiga i förskolans verksamhet.
  - Hur tolkar ni delaktighet?
  - Hur tänker ni kring detta i relation till samlingen?
3. Hur tycker du att barnen är delaktiga i samlingen?
4. Hur ger ni barnen stöd för att våga, vilja, kunna uttrycka sig?
5. Hur tas barnens synpunkter, åsikter och önskemål till vara på i samlingen?
6. Har barnen möjlighet att påverka samlingen och i vilken utsträckning?
7. Finns det begränsningar i barns möjlighet att påverka och vara delaktiga?
8. Vilka tillvägagångssätt finns som möjliggör för barnen att delta i beslutsfattande processer i relation till samlingen?
9. Om svaret på 6 och 7 är ja: Är det tydligt uttalat för barnen själv att de faktiskt har möjlighet att påverka samlingen?
10. Upplever ni att barns möjligheter till delaktighet skiljer sig beroende på ålder?
  - Hur? Vad kan det bero på?