



”Vi hör vad ni säger och vi ska se vad vi kan göra av det”

- Barns inflytande i samlingen

Elisabeth Andersson

Camilla Floberg

**Examensarbete 15 p
Utbildningsvetenskap 61- 90 p
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2011**

Förord

Vi vill börja med att tacka våra intervjupersoner. Tack för att ni har bidragit till vår studie och för att ni har gjort den möjlig att utföra. Vi vill även rikta ett tack till vår handledare Pär Engström, som under studiens gång har gett oss stöd.

Vi vill även tacka oss själva för ett gott samarbete och för vår goda framförhållning. Vi tackar även våra förstående familjer, då de har stöttat oss under skrivprocessen.

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: ”Vi hör vad ni säger och vi ska se vad vi kan göra av det” - Barns inflytande i samlingen

Engelsk titel: ”We hear what you say and we’ll see what we can do about it” - Children`s influence in the circle time.

Sidantal: 31

Författare: Elisabeth Andersson och Camilla Floberg

Handledare: Pär Engström

Examinator: Katarina Elam

Datum: Januari 2012

Sammanfattning

Bakgrund:

Samlingen härstammar från Friedrich Fröbel och dess pedagogik, vilket är en förekommande aktivitet i förskolan. Förr stod samlingen för en social samhörighet och en gemenskap för barnen. Samlingen anses vara en stark tradition inom förskolan, men dess vikt har pendlat mellan att ses som viktig och oviktig för barnen genom åren. Samlingarna ansågs vara ritualiserade där den vanligtvis hölls på samma tid och plats, samt då en del av innehållet var återkommande såsom till exempel en närvarokontroll av barnen (Rubinstein Reich, 1996).

Syfte:

Vårt syfte med studien är att synliggöra om pedagoger tillåter barns inflytande under samlingen. Vi kommer att analysera syftet utifrån två frågeställningar vilka är hur pedagoger ser på barns inflytande under samlingen och hur pedagoger möjliggör för barns inflytande under samlingen. Vi kommer även att koppla utifrån det kompetenta barnet och makt vilket är våra teoretiska utgångspunkter.

Metod:

Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer och har intervjuat åtta stycken förskollärare. Vi använde oss av diktafon för att försäkra oss om att inte gå miste om viktig information. När vi bearbetade den insamlade datan tog vi inspiration av fenomenografin.

Resultat:

Vi finner att pedagogerna är medvetna kring barns inflytande under samlingarna och de tillåter detta till en viss del, dock har pedagogerna makten att bestämma hur och när de ska möjliggöra för barnens inflytande. Studien visar att barnen verkar få mer inflytande än vad vi först trodde. Pedagogerna anser det viktigt att barnens intressen tas tillvara och att de ska få ett talutrymme under samlingen. Pedagogerna ser barnen som kompetenta individer vilka ska få en möjlighet att utvecklas.

Innehåll

Inledning	5
Syfte och frågeställningar	6
Historik.....	6
Förskolans historik	6
Samlingens bakgrund	8
Forskningsbakgrund.....	9
Barns delaktighet och inflytande	9
Samling.....	9
Syn på barn och barns rättigheter	9
Vuxnas förhållningssätt	10
Styrdokument	10
Begrepp och teoretiska utgångspunkter	11
Inflytande/delaktighet.....	11
Samling.....	12
Makt.....	12
Det kompetenta barnet.....	13
Metod.....	16
Kvalitativ intervju.....	16
Urval	17
Genomförande	17
Fenomenografisk ansats	18
Etik.....	19
Validitet och generaliserbarhet.....	19
Enskilda prestationer	20
Resultat och analysdel.....	20
Pedagogernas barnsyn	20
Samlingens utformning.....	22
Pedagogers syn på inflytande under samlingen.....	23
Möjliggörandet för barnens inflytande under samlingen	25
Sammanfattning av resultatdelen.....	28

Diskussion	29
Sammanfattning av resultat kopplat till syfte och frågeställningar	29
Diskussion av resultat	30
Slutdiskussion.....	33
Metoddiskussion.....	34
Fortsatt forskning.....	35

Referenslista

Bilaga 1

Bilaga 2

Inledning

Förskolans uppgift är att bedriva en pedagogisk verksamhet i lämpliga lokaler samt att verksamheten ska utgå från varje barn (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Förskolan är till för alla barn mellan ett till fem år gamla, men den är inte obligatorisk (Palla, 2011). Markström (2007) menar att idag går de flesta av Sveriges barn i förskola och det är föräldrarna som bestämmer om deras barn skall börja förskolan. Denne beskriver att förskolan kan anses vara viktig i barnens livslånga lärande.

Williams (2001) menar att samlingen ses som en rutin i förskolan som finns i den dagliga verksamheten där barnen ges tillfälle att lära sig bland annat kunskaper och förmågor, sätt att handla på och att barn lär av varandra i ett socialt samspel. Utifrån barnens skilda kompetenser och erfarenheter bidrar det till att utveckla deras förståelse samt lärande. Vi såg samlingen som det tillfälle i förskolan som den mest pedagogstyrda, vilket i sin tur kan medföra att det är under detta tillfälle som barn har minst inflytande under sin vardag. Detta fann vi intresseväckande, samt även då den nya reviderade läroplanen för förskolan nu ytterligare betonar barnens inflytande. Detta fann vi intressant att fördjupa oss närmare kring, och även synliggöra om pedagoger är medvetna om att de ska tillåta barnens inflytande under samlingen. Vi har även under våra tidigare VFUer (verksamhets förlagd utbildning/praktikplatser) noterat svårigheten kring att tillåta barnens inflytande under samlingen, samt svårigheten att spontant kunna byta ämne då något barn önskar detta. Vid ett spontant inflytande som barn ibland uttrycker under samlingen är vi medvetna om att det krävs en flexibilitet från oss pedagoger. I skolverkets allmänna råd (2005) beskrivs att pedagogers inställningar och medvetenhet samt förutsättningar är det som styr om barn tillåts få inflytande bland annat i samlingen. Även då samlingen kan ses som en relativt liten del av barnens vardag så menar vi att det ändå är något som barnen ska finna lustfyllt och där de kan få komma med förslag på vad de finner intressant att nämna under denna aktivitet.

Vi fann det av intresse att behandla något ämne under studien som vi i vår fortsatta yrkeskarriär skulle ha nytta av, men även då vi skulle kunna utvecklas till att bli mer uppmärksamma på barns inflytande under samlingen. Vår studie kan även ses vara till nytta för exempelvis andra pedagoger. Under studiens gång har vi noterat att det inte finns så mycket forskning kring barns inflytande under samlingen, dock har vi bland annat funnit att Simeonsdotter Svensson (2009) lyfter fram att barn har otillräckligt inflytande under samlingen. Vår studie kan ses som ett ytterligare tillägg till den redan existerande forskningen.

Vår studie kommer att innehålla olika delar där vi först beskriver vårt syfte och våra två frågeställningar, följt av förskolans historik och samlingens bakgrund. Sedan kommer ett avsnitt om vår forskningsbakgrund, styrdokument, våra begrepp och de två teoretiska utgångspunkter vi valt att använda oss av, vilka är makt och det kompetenta barnet. Därefter kommer metod, vår resultatdel följt av en analys av detta för att sedan avslutas med en diskussion.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att synliggöra om pedagoger tillåter barns inflytande under samlingen.

Frågeställningar:

- Hur ser pedagoger på barns inflytande under samlingen?
- Hur möjliggör pedagoger barns inflytande under samlingen?

Historik

Först beskrivs förskolans historik och dess utveckling genom tiden följt av samlingens bakgrund.

Förskolans historik

Bakomliggande orsak till förskolans och de föregående verksamheternas uppkomst kan härledas till Sverige under 1800-talet och 1900-talet då Sverige befann sig i en kulturell och ekonomisk omvandlingsprocess. Industrialiseringen bidrog till att städerna växte då befolkningen flyttade in till städerna och detta medverkade till förändrade levnadsvillkor för barnen och familjerna (Markström, 2005). Institutioner som var särskilt inriktade på uppfostran och undervisning av barn tillkom från och med 1800-talets mitt. Det var behovet av den kvinnliga arbetskraften ute i samhället som bidrog till att utveckla förskolan och påverkade barnomsorgens utbyggnadstakt (Rubinstein Reich, 1996). Under 1960-talet och 1980-talet ökades antalet deltidsarbetande kvinnor till det dubbla, och hemmafruarna försvann mer och mer, vilket naturligtvis bidrog till att öka behovet av barnomsorg (Johansson, 2009).

Friedrich Fröbel startade den första kindergarten under år 1840. Fröbel var väldigt intresserad av naturkunskap men även matematik, vilket innebar att hans metoder inspirerades av dessa två i pedagogiken (Vallberg Roth, 2002). Förskolans utveckling har bland annat påverkats av Friedrich Fröbel och Maria Montessori i de nationella barnträdgårdsrörelserna. Det är dessa två personer som har betytt mycket för förskolans utveckling, men i Sverige är det i största del Alva Myrdal samt Ellen Moberg och Maria Moberg som har påverkat förskolans verksamhet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Barnkrubbor och Barnträdgård

Förskolan kan härledas främst ifrån två olika verksamheter: barnkrubbor och barnträdgårdar. Det har funnits många benämningar på verksamheten såsom barnträdgård, kindergarten, småbarnsskola, barnkammarskola, storbarnkammare, daginstitution och lekskola, innan det på 1940-talet började kallas förskola (Markström, 2007). Under 1940-talet startade staten för första gången att ge ut bidrag till barnträdgårdar, daghem och förskoleseminarier (Rubinstein Reich, 1996). Den första barnkrubban tillkom år 1854. Barnkrubban skulle ge vård, omsorg och tillsyn till barnen. I barnkrubban vistades barnen en större del av dagen och verksamheten var till för att underlätta för fattiga mödrar, då de skulle kunna arbeta utan att det bidrog till att barnen var hemma utan tillsyn (Ljung-Djärf, 2004).

Barnträdgårdsrörelsen som inspirerades av Friedrich Fröbel utgick från pedagogiska föredömen (Markström, 2007). I barnträdgården fanns det ledarinnor vilka var mer som en

mor till barnen, då denne vårdade och ledde barnet mot ”rätt väg”. Tanken var inte att ledarinnan skulle ta över mammavollen, utan denne skulle vara mer som ett komplement. Pedagogerna i barnträdgården kallades för ”tant” och ”fröken”. Att barnen kallade pedagogerna för ”fröken” kan härledas från att det till huvuddel mest var ogifta kvinnor som arbetade i institutionen och dessa bodde vanligtvis även där. I barnträdgården skulle det vara ganska få barn, cirka 30 stycken, och dessa skulle få vistas i en pedagogisk miljö vilket sågs som gynnsamt för barnets utveckling. Syftet med barnträdgården var även en slags avlastning för hemmafrun, då denne ansågs behöva en lugn stund på dagen. Barnträdgården skulle utformas så att den var snarlik ett hem. I barnträdgården var det vanligt med bland annat ett byggrum, ett slöjdrum och en dockvrå, detta då bonde- och hantverkskulturen rådde under denna tid. Barnen lekte vanligtvis med de leksaker som var könsrelaterade. Barnträdgårdens verksamhet hade en kultur- och traditionsbevarande ändamål (Vallberg Roth, 2002).

Storbarnkammaren

Alva Myrdal förespråkade för att barnkrubbans vårdande del och barnträdgårdens pedagogiska del skulle slås ihop och bilda en gemensam verksamhet vilket innehöll både den vårdande och den pedagogiska delen, denna verksamhet kallades storbarnkammaren. Hon argumenterade även för att en kollektiv fostran skulle ske i storbarnkammaren, vilket innebar att barnen skulle få en professionell och vetenskapligt grundlagd fostran och vård. Storbarnkammaren skulle bland annat ha som funktion att vara avlösare för föräldrarna med svåruppföstrade barn samt för hemarbetande mödrar. I storbarnkammaren skulle barnen bland annat dels lära sig att ta hänsyn till varandra men även få den sociala fostran och gruppsamvaron och lära sig turtagning. Detta skulle bland annat ske genom att verksamheten fick fasta rutiner (Markström, 2007).

Förändrad barnsyn

Barnsynen har varierat under åren, då barn under 1970-talet sågs som ett möjligt verktyg till att skapa förändring i samhället. Under 1980-talet ansåg samhället att barn borde socialiseras in i det rådande samhället och dess värderingar. Under 1990-talet sågs barn som kompetenta och ansvariga medborgare, samt att synen på det lärande barnet blev mer synliggjort under senare tid. Förskolan kunde erbjuda barnen goda och jämlika uppväxtvillkor (Markström, 2007) och skulle ha en samhällelig målsättning där förskolepersonalen arbetade för att fostra goda samhällsmedborgare (Kärrby, 1985).

Läroplanens betydelse för förskolan

Förskolan har under dess utveckling genom tiderna påverkats av många olika idéer, politiska ideologier och traditioner, vilket har haft betydelse för hur förskolan ser ut idag. År 1998 fick förskolan sin första läroplan, *Läroplan för förskolan*. Detta innebar att förskolan övergick till det utbildningspolitiska området där det även fanns en politisk strävan att tänja ut gränserna mot förskola och skola. Eftersom läroplanen tillkom i förskolan innebar detta att de pedagogiska inslagen i verksamheten ytterligare synliggjordes (Markström, 2007). Läroplanen har bidragit till att vidga möjligheterna och att synliggöra barns lärande och utveckling i förskolan. Läroplanen har även bidragit till att utifrån lagar och riktlinjer framkalla förutsättningar för hög kvalitet i förskolan samt öka förutsättningarna att skapa en likvärdig förskola (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Samlingens bakgrund

Rubinstein Reich (1996) har gett en tillbakablick av samlingens historik, samlingens innehåll och hur den såg ut vilket härstammar ifrån Friedrich Fröbels pedagogik. Utformningen med att barn sitter i en ring stod för en social samhörighet och gemenskap, enligt Fröbel, men det hade även en religiös tanke under denna tid. Just mellan 1807 – 1810 menade han att barn behövde en variation mellan rörelse och att kunna sitta still med fokus på något. Vid 1940 till 1960-talet ansågs samlingarna vara av vikt för förskolan och tonvikten på dem växlade under tiden, men det som ingick i dem var lika. Innehållsmässigt har det många gånger handlat om de olika årstiderna och naturen. Från mitten av 1930-talet började Elsa Köhlers aktivitetspedagogik ta plats, därför hamnade Fröbelpedagogiken mer i skymundan. Hon lade fram barnets intresse som något man skulle utgå ifrån, vilket innebar att detta skulle vara i centrum för vad man tog upp och det skulle vara barnanpassat samt knytas an till barnens utveckling. Det fordrades att samlingen höll sig inom tidsramen 20 – 30 minuter och att den skulle vara noga planerad. Dess innehåll skulle bestå av saga, samtal och sång.

Rubinstein Reich (1996) har lyft fram att på grund av de samhällsförändringar som skett ställs nya krav på människan och detta beskrev barnstugeutredningen. Under 1968 – 1972 varningsflaggade barnstugeutredningen för att ha en organiserad gruppsamvaro, då det skulle vara fokus på att arbeta med att individualisera barnen så att de skulle bli mer självständiga. De påvisade att samlingen gav en avgränsad förutsättning för språkträning, då det var många barn i en barngrupp som skulle ta plats och få komma till tals. År 1981 utgav Socialstyrelsen en arbetsplan och där kritiserades individorienterat dialogpedagogiskt sätt att arbeta, i förskoleverksamheten, och de lyfte därmed upp gruppsamlingens betydelse. Ansvarspedagogiken började, efter socialstyrelsens kritik, slå rot i Uppsala och utvecklades allt mer och den karakteriserades av att vara strukturerad och planerad. Det var fokus på att barn skulle få ett inflytande och ett medbestämmande, samt att det skulle ske en kollektiv fostran.

Kärrby och Lundström (2004) har påvisat att aktiviteten samling har en stark tradition i förskolan där den innefattar sin rituella mening samt syfte. Rubinstein Reich (1996) har nämnt att samlingarnas mening växlar i betydelse från att vara viktig till att inte vara viktig. Innehållet i samlingarna kunde bestå av att gå igenom närvaron av barnen, resonera om natur, djur, årstider, väder, veckodagar och månader. Samlingen brukade bestå av samtal, en växling mellan aktivitet och rörelse samt att de deltagande skulle sitta stilla och vara koncentrerade samt att det var en del av ett arbetssätt. Enligt Rubinstein Reich var samlingarna ofta vid en och samma återkommande tidpunkt under dagen där alla skulle vara med, samt att det var en viss ordningsföljd i momenten. Det skulle även vara en variation av stillhet och rörelse, att samlingen skulle hållas på samma plats och ställe varje gång, att ett visst innehåll återkom vid varje samling i den ordningen den brukade och att det skulle vara enligt turordningen i momenten samt almanackan.

Det lyfts fram några påverkansfaktorer som finns gentemot samlingarnas existens, form och innehåll som pedagogisk tradition (exempelvis från Fröbel, Dewey och utvecklingspsykologin), den skolförberedande anknytningen till skolan, samhällsideologin vilket menas vad samhället har för motiv för förskolan efter de förändringar som sker. Under 1800-talet fanns exempelvis ett krav på tidsdisciplinering och senare efter andra världskriget (1945) var det viktigt med demokratisk fostran i samlingarna. Det fanns ytterligare påverkansfaktorer som var de organisatoriska samt fysiska ramarna och förskollärarens yrkeskompetens, då denne förväntades klara av en samling med en barngrupp för att det sågs

som en legitimering av arbetet. Även barns behov, utvecklingsnivå och möjligheter gav en inverkan på samlingens form (Rubinstein Reich, 1996).

Forskningsbakgrund

Inledningsvis berörs aspekter gällande barns delaktighet, inflytande och vidare nämns samlingen, därefter synen på barn och barns rättigheter och slutligen lyfts forskning som berör de vuxnas förhållningssätt.

Barns delaktighet och inflytande

Emilsson (2008) beskriver tidigare forskning om barns inflytande i den pedagogiska verksamheten som att inflytandet skedde i mindre grad för barnen. Även deras chans till inflytande var till stor del beroende av pedagogers makt, regler och attityder. Emilssons studie visade bland annat att chansen för barns delaktighet beror på pedagogens intresse av att gå nära barnets perspektiv, där denne ger en bekräftelse och ett gensvar. Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) har konstaterat att tilliten för barns kompetenser samt möjligheten att utforma barns delaktighet är större i dagens samhälle. Barnen har en tillgång till att utöva inflytande, samt möjlighet att ändra sin situation. De får ett större inflytande och en stimulans då deras idéer samt tankar fångas upp och utvecklas gemensamt i ett samtal. Det är nödvändigt att vara tydlig för barnen om varför just deras idé inte tas tillvara just för att de inte ska tappa sitt intresse att vilja ta upp saker i fortsättningen. Qvarsell (2011) menar att för små barns delaktighet behövs det att man är öppen för nya intryck och att man har en sensibilitet som grund. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att kvaliteten höjs om barnen är delaktiga. De utvecklar även sina färdigheter i demokratiskt beslutsfattande.

Samling

Karlsson (2009) har påpekat att alla ska få ta utrymme och få talplats i samlingen. Detta kan göras på skilda sätt, beroende på hur samlingen ser ut. Samlingen sker ofta dagligen i verksamheten och är vuxenstyrt, men barnen är delaktiga på varierande sätt. Simeonsdotter Svensson (2009) beskriver att det visar sig även att barns otillräckliga inflytande gör sig rådande i en samlingssituation där samlingen ses som den mest strukturerade delen i förskolan. Karlsson (2009) nämner även att det finns gällande regler i samlingen som uttrycker att det är viktigt med allas delaktighet och gemenskap. Barnen ges ett eget ansvar över sig själva, men även för de andra barnens medverkan. Simeonsdotter Svensson (2009) menar vidare att pedagogens tillvägagångssätt för att lägga upp och utföra samlingarna i verksamheten, avspeglas i pedagogernas tankar kring syftet med samlingarna. Olofsson (2010) påpekar att det fodrar att ledarskapet är medvetet och tydligt för alla barns deltagandevillkor.

Syn på barn och barns rättigheter

Karlsson (2009) framhåller betydelsen av att se barn som kompetenta och att man lyssnar till deras perspektiv, att barn ges möjlighet att influera och omskapa sociala strukturer via sin medverkan i skilda sociala processer. Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) lyfter fram att nutidens barndomspsykologi menar att varje barn ska ses som personliga ”human beings”, att de är varande med egna perspektiv och rättigheter samt att de är individer med en status. Williams (2001) framlägger forskning kring små barn, där det visar sig att barnen lär av varandra. Johannesen och Sandvik (2009) menar att vid uttalanden om att barnet är för litet för att vi ska förstå dem, förs det fram att man har en liten kunskap om barnens skilda sätt att

uttrycka sig på. Synen på de yngre barnen bör vara att de vill, kan och har rätt till ett inflytande i verksamheten och att detta ska möjliggöras. För de yngsta barnen, på en småbarnsavdelning, kan vuxnas okunskap utgöra ett hinder för dem att få delaktighet och ett inflytande. Vid en delaktighet och ett inflytandearbete med de yngsta barnen i förskolan behövs en skarp hörsel och skärpta sinnen. Enligt Emilsson (2008) ses inflytande som en mänsklig rättighet och som viktig för kunskapen samt för de sociala samspelsutvecklingarna. Man ska få bli hörd, synliggjord och respekterad. Det finns en skyldighet bland annat för pedagoger, att närma sig barnperspektivet.

Vuxnas förhållningssätt

Bae (2009) redogör för hur förhållandet kan se ut mellan en vuxen och ett barn, där de vuxna kan vara kontrollerande och avlägsna eller att de har respekt och är lyhörda gentemot barnet. Emilsson (2008) fann en slutsats ifrån sin studie att stark pedagogkontroll inte alltid minskar barnens inflytande, det hela hänger på hur kontrollen vidmakthålls. Johannesen och Sandvik (2009) framlägger att det är en god idé om vuxna vågar vara tillsammans med barn vid spontana tillfällen, där vuxna inte har en aning om eller inte kan förutspå vad som ska ske. Att man släpper lite på styrandet för att involvera barnen till en delaktighet. Kärrby (2001) menar att vid planerade aktiviteter har de vuxna oftast ett behov av att få en ordning som gör det utförbart att genomföra aktiviteten. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att för att kunna ta barns perspektiv, handlar det om pedagogernas förmåga att kunna göra detta och det är grunden för barns inflytande. Odelfors (1998) påpekar att den mängd stöd barnen får vid deltagandet knyts samman med den mängd deltagande barnet får. Hur själva samspelet mellan de medverkande i samlingen är, påverkar pedagogernas formningsram. Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) påvisar att det finns ett behov av att de vuxna har en flexibilitet och uppdaterade kunskaper samt att man kan ändra riktning. De menar vidare att när man ser till barns lärande blir det en bättre utgångspunkt för dem om de får ett inflytande och att de kan välja aktivitet efter deras intresse.

Sammanfattning av forskningsbakgrunden

Enligt forskning får barnen vara delaktiga, ta plats och kan påverka sin situation, men detta beror på vad pedagogerna bestämmer ska gälla eftersom samlingen är den mest strukturerade delen i förskolan. Pedagoger behöver vara flexibla och lyhörda för att kunna tillåta barnens inflytande. Eftersom det råder en brist på forskning kring inflytandet i samlingen, kan vi se att det kan behöva belysas om och hur barnens inflytande i samlingarna utspelar sig. Dock har vi noterat att det finns en del forskning kring inflytande och barnsyn, detta är något som bland annat Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) framhäver då de menar att i nutidens barndomspsykologi ska varje barn ses som personliga "human beings", där de ska ha rättigheter, ha en status och att de har egna perspektiv. Vår undersökning kan ses som ett tillägg till forskning av barns inflytande i en samlingsituation.

Styrdokument

I Lpfö 98 (2010) beskrivs riktlinjer för pedagogens ansvar och då Lpfö även belyser att barnen får ett riktigt inflytande på verksamhetsinnehåll som arbetsformer. De ska även:

verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan.

förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle (sid 12).

Enligt Lpfö 98 (2010) finns det strävansmål för varje barn där de:

utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation (sid 12).

Skolverkets allmänna råd (2005) beskriver att barnens vardagsinflytande behöver göras synligt för barnen för att de ska se och förstå att det som de uttrycker har en betydelse för verksamheten, att de faktiskt kan påverka. Barnen får på så vis även vara delaktiga i utvärderingen av verksamheten de befinner sig i. När det gäller de yngre barnen som ännu inte funnit talspråket, får pedagogerna tolka barnens kroppsspråk och agerande för att de ska kunna synliggöra deras vilja. Pedagogerna måste vara lyhörda samt även visa respekt gentemot barnen och deras viljor för att de ska våga uttrycka sig. Pedagoger bör ha en tillit till att barn kan klara av olika saker med hjälp av vuxnas stöd. Det är de vuxnas inställningar och medvetenhet, men även deras förutsättningar som avgör om barn tillåts få ett inflytande i sin vardag. Eftersom många verksamheter har allt för stora barngrupper idag, inverkar detta på hur pedagogerna måste lägga upp sin planering för att styra verksamheten för att vardagen i förskolan ska fungera smidigt.

Begrepp och teoretiska utgångspunkter

Nedan beskrivs de centrala begrepp som kommer att användas i studien. De mest relevanta begrepp som kan behöva beläggas och få en klarhet kring är inflytande/delaktighet och samling. Som teoretiska utgångspunkter i studien har makt och det kompetenta barnet valts. Dessa kan vara intressanta teorier att lyfta fram och närmare undersöka i studien. Detta eftersom båda teorierna kan uppfattas samspela med varandra i förskolans verksamhet. Utifrån begreppen och de teoretiska utgångspunkterna kan en sammankoppling ses mellan barns inflytande och delaktighet i en samlingsituation, där det är en möjlighet för barnen att få utveckla sina kompetensförmågor i ett gruppsammanhang. I samlingen kan olika former av makt mot barn utspela sig som är mer eller mindre synliga från pedagogernas sida. Detta är en påverkansfaktor för barns förutsättningar att få vara delaktiga och få ett inflytande.

Som inledning kommer en förklaring kring vad dessa begrepp innebär i studien, för att sedan mer ingående beskriva vad dessa teorier innebär. Makt och dess olika innebörder såsom den relationella maktförståelsen, direkt makt och makten över människornas uppfattningar och intressen kommer att beskrivas, följt av det kompetenta barnet där kompetenser, barnsyn och slutligen förhållningssätt beskrivs.

Inflytande/delaktighet

Inflytande och delaktighet kan många gånger anses likvärdiga och höra ihop, därför har det valts att inte särskilja dem nedan. Barns delaktighet innebär hur mycket de får bestämma i verksamheten, samt att de känner en tillhörighet (Prarling Samuelsson & Sheridan, 1999). Utgångspunkten för att barn ska kunna få inflytande och delaktighet i verksamheten är att det finns lyhörda och empatiska pedagoger (Niss, Hindgren & Westin, 2007). För att barn ska få en möjlighet att kunna bli delaktiga bör pedagogerna visa engagemang och utmana dem (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Vi fastställer inflytande på följande sätt: att barn får vara delaktiga, att de får ta plats, komma med egna idéer och bestämma (inom rimlig gräns). Barn ska få vara med och påverka det som berör dem. När det i studien nämns inflytande och delaktighet är det ovanstående beskrivning vi hänvisar till angående dessa begrepps betydelse.

Samling

Eftersom begreppet samling är något återkommande i vår studie, har vi valt att tydliggöra detta begrepp närmare. Samlingarna är den stund under dagen då alla barn och pedagoger kan samlas (Simeonsdotter Svensson, 2009). Skans (2011) menar att samlingarna finns som en aktivitet för att forma en delaktighet och social gemenskap i barngruppen. Enligt Rubinstein Reich (1996) kan barn få enskild uppmärksamhet i barngruppen via samlingarna och där får de känna på en vi-känsla. Samling är en grupp där barn och vuxna är tillsammans och genomför aktiviteter ihop och där någon eller några pedagoger leder aktiviteten. Samlingen är något återkommande och är tänkt att ge en struktur och trygghet för barnen där de gör något gemensamt.

Makt

Då makt är ett komplext begrepp har vi valt att definiera vår utgångspunkt och tolkning kring makt. Makt fastställs vanligtvis som en kontroll över andras handlingar och som en förmåga att kunna påverka. Makt är något som man kan ha, få, ge eller ta och makt kan man använda i olika syften, dels som något positivt för att gynna en själv eller som något negativt mot andra (Nilsson, 2005). Makt framträder framförallt i pedagogernas relation till barnen, men även i barnens relation till andra barn (Johansson, 2008). Makt är något som individer utövar, istället för något som man äger (Bartholdsson, 2008). Makt förekommer endast så länge som någon tror att en person har makt och då denne väljer att underordna sig makten (Nilsson, 2005).

Relationella maktförståelsen

Christensen och Daugaard Jensen (2011) argumenterar för den relationella maktförståelsen, vilket innebär att makten uppstår och utvecklas i samspelet med andra individer. Detta betyder att intressen och verklighetsuppfattningar, vilket inte nödvändigtvis är bestämda på förhand, kan utvecklas under samspelet mellan individerna. I denna maktförståelse ligger fokus på vad som sker med aktörernas självuppfattning då vi konstant påverkas av yttre påverkansfaktorer i det sociala samspelet. Den relationella makten utgår i högsta grad ifrån att fastställa och upprätthålla rollförväntningar.

Direkt makt

Direkt makt innebär att i beslutsprocessen utövar några individer makt över andra individer. Med andra ord utövas makten av individer över andra individer i anknytning till beslutstagningen. Den direkta maktens utgångspunkt kan härledas i föreställningen om att makt utövas omedelbart i en beslutsprocess. Beslutsprocessen åsyftar aktiviteter som utförs från att ett problem synliggörs och behandlas till att ett beslut fattas. Beslutsprocessen innefattar även olika problemställningar som kan åtskiljas och som framställs som något som ska tas ställning till. Att kunna utöva makt i en beslutsprocess kan handla om strategi. I ”dominansrelationer” kan det innebära att den underordnade individen inte vågar ifrågasätta individen med makt eftersom denna är underordnad och/eller beroende av individen med makten. Basen för maktutövandet är individernas relativa styrkeposition i relation till varandra. Individernas maktresurser beskrivs som till exempel auktoritet, kunskap och position. Det väsentliga i den direkta makten medför att förstå maktutövningen som en

”kamp” mellan individerna med dess olika maktresurser (Christensen & Daugaard Jensen, 2011).

Makten över människornas uppfattningar och intressen

Makten över människornas uppfattningar och intressen innebär att några individer får sina intressen synliggjorda utan att det blir konflikter, även då det förekommer en intressekonflikt. Den mest relevanta form av maktutövning sker i det fördolda och det visar sig i ett otillräckligt medvetande om vad och vilka som är ens verkliga intressen. En individ kan utöva makt över en annan individ genom att få denne att göra något som annars skulle var otänkbart. Samma individ kan även utöva makt gentemot den andra individen, då denne skapar, påverkar eller bestämmer vad som förefaller vara den andra individens önsknings. Makt kan praktiseras genom att individer eller organisationer kan verkställa att individer hindras från att förverkliga intressen (Christensen & Daugaard Jensen, 2011).

Maktutövningen är dold för vissa deltagande aktörer och de uppfattar helt enkelt inte att de utsätts för en viss maktpåverkan, vilket i sin tur leder till att de förmodligen understödjer intressen som inte är deras. Individernas tankar och önsknings granskas av att deras faktiska intressen omvandlas, i en filtreringsprocess, och blir till upplevda intressen som motparten önskar att individen ska ha. Det förekommer på så vis en slags osynlig kontroll där en individ kan påverka en annan individs intresseuppfattningar och därför indirekt besluta över dennes problemuppfattning. Detta kan innebära att ”problemen” ses som oviktiga eftersom det stämmer överens med den individ som har makten att bestämma och dennes problemuppfattningar. Eftersom detta inte framstår tydligt för den individ som omedvetet ändrar sitt intresse, innebär detta att det är en osynlig kontroll då den inte förefaller synlig eller som en upplevd konflikt. Syftet med detta är att motverka att andra aktörer ska kunna uppmärksamma andra synvinklar eller alternativ som den individ som erhåller makten inte har något intresse utav. På detta vis försöker den individ med makt kontrollera en annan individs (utan makt) önsknings och tankar (Christensen & Daugaard Jensen, 2011).

En individ kan vara utan kännedom kring sina verkliga intressen, vilket i sin tur bidrar till att man lättare kan påverka dennes intressen så att de framställs där individen med makt önskar. Alla intressen som lyfts fram får inte samma vikt, det kan vara intressen som ses som orelevanta just då, eller att aktörerna som är bärare av särskilda intressen inte får en möjlighet att kliva fram på beslutsarenorna. Ändamålet med makten över andras uppfattningar och intressen är att kunna påverka individernas intresseuppfattning via att föreslå en lösning på de osäkerhets och konfliktpå problem som förekommer i individernas intresseproblematik (Christensen & Daugaard Jensen, 2011).

Det kompetenta barnet

Barn ses som kompetenta redan då de föds, men det är i samspel med andra som kompetensen utvecklas och förstärks än mer. Hur pedagogerna ser på barn och bemöter dem i verksamheten har betydelse för deras kompetensutveckling (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Om barn är mer eller mindre kompetenta kan orsaken vara hur de tolkar och omvandlar information från den sociala omgivningen. Det är den sociala omgivningen som egentligen bestämmer om individen bör ses som kompetent (Lillvist, 2009). Det är genom positiva erfarenheter som barn blir trygga och kompetenta (Niss, Hindgren & Westin, 2007).

Kompetenser

Den sociala kompetensen syftar till de sociala färdigheter en människa besitter, vilket är att nå sociala mål, att kunna bevara relationer till andra människor samt att kunna göra passande bedömningar, vilket man sedan agerar utefter de beslut som tagits. Engagemang och delaktighet kan även sammanlänkas till social kompetens. Den sociala kompetensen är ett åldersanpassat begrepp, eftersom man inte kan ha samma förväntningar på barn som är olika gamla. Den sociala kompetensen är av vikt för barnets interaktioner med andra individer, då detta påverkar barnets framtida utveckling (Lillvist, 2009). Jansson, Jansson och Wågman (1997) benämner att det finns andra kompetenser hos en människa såsom ämneskompetens och personlig kompetens. Ämneskompetensen innebär att barn har kunskaper och färdigheter kring olika ämnen. Den personliga kompetensen syftar till hurdana människor är. Självbilden framställs i huvuddel av hur omgivningen behandlar en som barn och hur man ser på sig själv med hjälp av omgivningens olika beteenden och reaktioner.

Sommer (2005) argumenterar för att barnets kompetensutveckling och kulturintegration sker i samspelets dialoger. I det sociala samspelets uppgörelser skapar och prövar individer mening. Via detta bildar barnet en förståelse av relationen mellan andra och sig själv och även för deras handlingars betydelse samt vilka deras möjligheter i relationen är, med andra ord får de en samvarokompetens. Barngruppen ses vara en relevant utvecklingsarena för inläringen av den kommunikativa och den sociala kompetensutvecklingen. Denna form av kompetensutvecklingsuppfattning ses bidra till positiva aspekter som gynnar barnen på så sätt att det tydliggör hur de blir en social aktiv medborgare i den kultur och det samhälle de lever i.

Williams (2001) nämner att man i projekt studerat vilka färdigheter som barn kan behöva vara rustade med för att möta samhällets krav vilka är bland annat kommunikativa förmågor samt samarbetsförmåga som efterfrågas. Sommer (2005) konstaterar i sin mening att i dagens utveckling av människan finns det en dubbelhet gällande dess utveckling av sig själv och kompetensen, då det finns ett krav att kunna förankra en social samhörighet med andra människor. Det andra kravet är att människan ska vara självständig och oberoende av andra. Det ligger därmed på individen att hantera dessa olika krav.

Barnsyn

Bjervås (2003) har lyft fram att det har blivit vanligt att det kompetenta barnet kopplas till att sätta barnet i centrum. Den bakomliggande anledningen till intresset för barns kompetens ses ligga i att lärandet anses vara av betydelse i vår kultur. Det har skett en förändring av grundförståelsen av vad barnet är i samhällets tankemönster under de senare femton åren, där det har uppkommit en ny syn på barndom. En annan orsak till den nya synen är att barn i dag lever under andra förhållanden och villkor, vilket fordrar nya utgångspunkter vid utvecklandet av barnstudier. Barnsynen idag markeras av att barn är mer eller mindre oberoende, individuella medmänniskor som har demokratiska rättigheter. Barns kompetenser skall utvecklas för deras egen skull. Bjervås framhåller även en baksida av tankarna om det kompetenta barnet som många gånger kan skrida över en gräns, där pedagogerna tror att barn kan mer än vad de egentligen kan.

Bjervås (2003) har betonat delaktigheten för barn genom att om de får delta utifrån sina förutsättningar med stöd och hjälp stödjer det barnen att lära sig. Via upplevelsen att bli hörd kan det bli ett sätt att känna sig kompetent. En viktig poäng är att se till barnens olikhet vilket involverar deras behov, intressen och erfarenheter. Det är olika vad barn kan bidra med,

därför behövs skilda stöd och utmaningar för dem. En barnsyn som kultur- och kunskapsskapande barn lyfter fram det kompetenta barnet. Enligt denna syn kan barn återskapa kunskap och den gällande kulturen där barnet befinner sig, barn är även delaktiga i formandet av den gemensamma kulturen och kunskapen. Barnen ses som en resurs i de andra barnens lärandeprocesser, de är kreativa, de har en lust att lära och barn är nyfikna som individer. Pedagogerna är i detta sammanhang en medforskare som själv är involverad och medverkar i läroprocessen med respekt gentemot barnets inneboende förmågor att delta och ansvara för sitt kunskapande.

Bjervås (2003) menar att ifall det är pedagogens syn på barn som styr dennes förväntningar på barnen, bör vi föra fram detta i ljuset. En konsekvens av att endast fokusera på vad barn inte kan göra är ett bidragande till negativa förväntningar på barnet som hämmar de förmågor och kvalitéer som pedagoger attribuerar barnet.

Förhållningssätt

Sommer (2005) beskriver betydelsen av att vuxna tar hänsyn till att barn idag ses som unika individer med egna behov. Dagens barn förväntas synas och höras i vardagliga sammanhang i jämförelse med förr då det var motsatsen. Basen för en demokratisk social grupp utgörs av ett medbestämmande. Detta ses av vikt för socialisationsinstanserna, som exempelvis förskolan där pedagogerna stegvis behöver utveckla förhandlingskompetenser som behövs för att vara med i demokratiska samlingar.

Enligt Sommer (2005) är det nödvändigt att de vuxna planerar för barnens skull och förhandlar med dem för att det ska utveckla barnens kompetenser. Vidare menade Sommer att vuxnas barnsyn är de föreställningar om vad ett barn bör vara och är. Fostranssynen går in på hur de vuxna ska bete sig gentemot barnen samt deras inverkan på dem. Sommer betonar vikten av att pedagoger analyserar och reflekterar över sina barnsyner och tolkningar.

Sommer (2005) menar att när det kommer till att vara auktoritär som vuxen behöver man "vara på skaff" för att möjliggöra att mäta sig med invändningarna, argumenten samt de olika förslagen från "förhandlingsbarn". Dessa barn har en nyfikenhet, de är motiverade socialt och de kan framställas som lite odisciplinerade, de innehar en vilja att lära sig och de vill gärna synas, höras och diskuteras gärna. Undervisandet och fostran bör justeras efter de barn som finns i dagens förskola. Den yrkesroll man som förskollärare har ges inte per automatik en auktoritet i dagens läge, så det ställer krav på de färdigheter och individuella egenskaper som pedagogerna har. Pedagogerna behöver ha en känsla för barn och inneha en växelverkan mellan hänsynstagande och krav. Sommer har även uttryckt att pedagoger som tillbringar mycket tid tillsammans med barn, under en längre tid, får i efterhand en kunskap där de märker vad som inte fungerar och vad som fungerar och detta blir till en fingervisning i deras handlingar. Det betonas att barn ska ges möjlighet till att få vara barn och man ska se till barnets behov där en viss frihet från krav bör beaktas och respekteras och man bör ge hänsyn till barnet.

Bjervås (2003) påpekar att då man observerar kompetenser i en förskolemiljö, kan man skåda vad barn gör i verksamhetens vardagssysselsättningar och även studera deras samspel som för tillfället sker just då. Pedagogens barnsyn och hur de organiserar, hur de talar och tänker kring den pedagogiska miljön och lärandet samt synen på kunskap, formar bilden av det kompetenta barnet. Detta medför en chans att få fram barnens kompetenser och förmågor för att vidareutveckla eller avgränsa dem. Det är viktigt att som pedagog reflektera över denna aspekt i sin verksamhet för att se anknytningar mellan vad man gör och vad man säger.

Bjervås menar genom att man ger en utmaning till barnet i att tänka, pröva och experimentera i lärprocessen så får barnet och pedagogen syn på de förmågor och kompetenser som barnet innehar.

Metod

Metoden vi fann mest lämplig att använda oss av var intervju, vilket kan kopplas till fenomenografi som har använts som en inspirerande analysmetod, som knyts an till syftet och frågeställningarna. Under metoddelen kommer det i följande ordning att beskrivas: den kvalitativ intervju, urval, genomförandet, fenomenografisk ansats, etik, studiens validitet och generaliserbarhet och slutligen kommer även våra enskilda prestationer kort beskrivas där vi har delat upp uppgifterna mellan oss för att kunna effektivisera arbetet.

Kvalitativ intervju

Vi bestämde oss relativt tidigt i processen att använda oss av en kvalitativ metod och då använda oss av intervjuer för att få fram pedagogernas syn, tankar och upplevelser om hur barnens inflytande i samlingarna går till i verksamheten, samt hur de möjliggör för inflytandet. Detta bidrar bland annat till att synliggöra om pedagoger tillåter barn att få inflytande under samlingen. Intervjuprocessen äger rum genom språket, vilket även är det intervjuaren har att arbeta med. I en kvalitativ forskningsintervju skapas kunskap i det sociala samspelet mellan intervjuaren och intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ofta får man intressanta och lärorika resultat av den kvalitativa intervjun (Johansson & Svedner, 2006), vilket var en anledning till varför intervjuer valdes som metod, men även att studiens syfte förmodligen lättast kunde besvaras genom intervjuer. Innan intervjutillfället läste vi in oss på ämnet för att skapa en viss förkunskap samt att vi även diskuterade våra befintliga erfarenheter. Detta för att underlätta intervjuprocessen, men även då Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att kunskap om ämnet är aktuellt för att bland annat kunna ställa relevanta följdfrågor under intervjun.

Under processen där intervjufrågorna formades fanns en medvetenhet kring att frågorna skulle ha en relevans för själva syftet med studien. För att kunna få reda på om pedagogerna tillåter barns inflytande under samlingen, behövde vi först få reda på hur pedagogerna ser på barn, samlingen och inflytande, och sedan hur de möjliggör för barnens inflytande under samlingen. Intervjuunderlaget bestod av frågor som fokuserar på pedagogernas barnsyn, samlingen och deras syn på samlingen, men även pedagogernas syn på barns inflytande i samlingen och vilka de ansåg få inflytande under samlingen (se Bilaga 2). Intervjufrågorna bearbetades i flera omgångar för att så långt som möjligt motverka likvärdiga och ledande frågor, vilket skulle innebära att man får korta och informationsfattiga svar. Detta är även något som Kvale och Brinkmann (2009) styrker, då de menar att ju bättre man förbereder en intervju, ju mer ökar chanserna till en bättre kvalitet på de intervjusvar man får. Frågorna förlades även i den ordningen där de "lättaste" frågorna skulle komma först som en "uppvärmning" för intervjupersonen. Det fanns även en medvetenhet om att frågorna skulle vara lätta att förstå samt inte innehålla svåra ord, vilket styrks av Kvale och Brinkmann. Johansson och Svedner (2006) menar att man bör bestämma sig för frågor som intervjupersonen har lätt att ge uttömmande svar på.

Kvale och Brinkmann (2009) påvisar att man kan påverka intervjupersonen på olika sätt. Under intervjuerna fanns det i åtanke då vi inte skulle påverka intervjupersonerna genom vårt

kroppsspråk eller verbala reaktioner, vilket kunde innebära att vi ledde dem till de svar som kanske förväntades.

Urval

Tanken var att endast intervjua förskollärare eftersom de besitter det övergripande ansvaret för den pedagogiska delen i verksamheten samt att de har genomgått en högskoleutbildning vilket ökar deras grundkunskaper. Ett urval av pedagoger gjordes på olika förskolor i en mindre kommun i Västra Götaland, där vi inte hade någon föranknytning till pedagogerna för att på detta vis kunna bli mer objektiva och undvika vår undermedvetna påverkan under analyserandet av datan. Vi begränsade oss till att endast intervjua åtta stycken förskollärare eftersom tiden var knapp. Detta innebar besök på sex olika förskolor eftersom det på tre av förskolorna var två pedagoger som ville medverka.

Genomförande

Rektorn kontaktades på de förskolor vi ville utföra intervjuerna på, där denne åtog sig att själv kontakta de berörda pedagogerna. Därefter skickades det ut ett missivbrev (informationsbrev om studien, se Bilaga 1) till rektorn och det mejlades sedan vidare till alla pedagoger på de olika förskolorna i kommunen. Rektorn mejlade efter någon vecka och upplyste oss om att tre pedagoger var intresserade och kontakt togs med dessa. Vi bestämde oss för att kontakta de förskolor som ännu inte hade svarat, eftersom det kunde vara möjligt att några inte hade tagit del av missivbrevet men även för att se om de var intresserade av att delta i en intervju. Genom att vi ringde till de olika förskolorna och personligen förklarade vad studien innebar blev ytterligare sju stycken pedagoger intresserade av att delta, men två av dem valdes bort på grund av att de hade färre samlingar än de andra intresserade. Under samtalet med de åtta utvalda intervjupersonerna bokades en passande tid för intervjun. Samtidigt informerades de om ungefär hur lång tid som skulle behöva avsättas för intervjun, vilket var cirka 45 minuter. Detta då Johansson och Svedner (2006) hänvisar till att man bör informera hur länge intervjun beräknas pågå så att intervjupersonen kan avsätta denna tid.

Vi bestämde oss för att dela upp intervjuerna mellan oss vilket innebar att vi intervjuade fyra pedagoger var och som hjälpmedel använde vi oss av diktafon för att spela in samtalen, det fördes även vissa anteckningar. Johansson och Svedner (2006) argumenterar för att under en kvalitativ intervju bör man använda sig av en diktafon, samt att man bör försäkra sig att intervjupersonen går med på att bli inspelad. En diktafon valdes för att allt som sades garanterat skulle komma med och för att vi skulle kunna vara mer uppmärksamma under intervjun, samt att det skulle underlätta hanteringen och utskriften av datamaterialet. Det var ingen av pedagogerna som motsatte sig användandet av diktafonen. Vid intervjuträffarna började vi med att presentera oss och missivbrevet visades som en ”uppdatering” för pedagogen, eftersom det var cirka sex veckor sedan som de hade fått missivbrevet. Vid intervjutillfällena valde förskollärarna platser för intervjun och alla valde att utföra intervjuerna på deras förskola i avskilda rum där eventuella störningsmoment skulle minimeras. Intervjuerna tog cirka 20-30 minuter inklusive inledning och avslut. Efter intervjuerna frågade vi varje pedagog om de ville ha en sammanställning av deras intervju som spelats in, och några av dem ville detta. Vi frågade även om de ville ta del av c-uppsatsen och detta var de intresserade av så deras mejl adresser noterades för att vi skulle kunna skicka den färdigskrivna uppsatsen till dem. Därefter tackade vi för deras medverkan i studien.

Fenomenografisk ansats

En inspiration har tagits från fenomenografi som metodiskt hjälpmedel. Fenomenografin syftar till att undersöka människors uppfattningar kring olika fenomen. Genom denna metod kan man ta fram och berätta, undersöka samt tyda skilda sätt (Uljen 1989). Som i vårt fall hur pedagoger uppfattar fenomen som inflytande och samlingar i deras omvärld. Vi får även reda på hur pedagogerna tillåter och ser på barns inflytande i samlingarna och även hur de möjliggör för inflytandet i denna aktivitet. Under tidigare erfarenheter från VFUer (verksamhets förlagd utbildning/praktikplatser) har vi noterat att man ofta agerar utefter sina värderingar och normer i mötet med barn. Detta kan ses att pedagogers uppfattningar kan speglas i deras handlingar, där de medvetet eller omedvetet väljer om de vill kunna möjliggöra för barns inflytande under samlingen. Uljen (1989) menar att uppfattningsbegreppet förknippas med att frambringa mening. Enligt fenomenografin ser man att verklighetens betydelse eller mening grundas via individens uppfattande av den, då man även ser att det finns en verklighet utanför individen. Det anses att objektets mening inrättas via individens tolkning. Erfarenheten ses som en grundbult i vilket uppfattningen konstrueras samt att verkligheten skapas genom uppfattandet.

Vår analysbearbetning av datamaterialet har inspirerats enligt de sju stegen vilket Fejes och Thornberg (2009) beskriver som den fenomenografiska analysmodellen. Stegen beskrivs nedan och även en förklaring kring hur vi har arbetat utifrån dessa.

Steg 1 - att lära känna materialet

Vi skrev ut intervjuerna och i det första steget läste vi igenom varandras intervjuer, sedan läste vi även igenom alla intervjuer några gånger. Vi noterade en del anteckningar bredvid citaten.

Steg 2 - kondensation (urskilja)

I detta skede klipptes uttalanden ut och vi började fundera på vilka citat som kunde användas i studien.

Steg 3 – jämförelse

I detta skede sökte vi efter likheter och skillnader i pedagogernas olika uttalanden om deras uppfattningar kring våra intervjufrågor.

Steg 4 – gruppering

I detta steg grupperade vi in likheterna och skillnaderna i olika högar.

Steg 5 – artikulera kategorierna och Steg 6 – namnge kategorierna

Vi upptäckte att vi förde samman dessa två steg då vi bearbetade datan och fann de mest framträdande likheterna. De namn som uppfattades som passande för de olika kategorierna skrevs ned och dessa var det kompetenta barnet, inflytande och samling. Dessa tre kategorier var mest framträdande och betydande i datamaterialet samt för studien.

Steg 7 – kontrastiv fas (jämförelse)

I detta steg studerade vi kategorierna noggrannare för att finna om något eller några citat kunde passa in under flera kategorier än i den det placerats i. Detta för att säkert kunna placera rätt citat under rätt kategori.

Etik

Under studien har vi utgått ifrån de fyra huvudkraven för forskning, vilket är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan följer en förklaring kring vad dessa innebär och hur vi har agerat utifrån dem.

Informationskravet innebär att intervjuaren ska informera intervjupersonerna om studien och även förklara att deltagandet är frivilligt då de har rätt att avsluta sin medverkan när de vill (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har i vårt missivbrev, som mejlades ut till pedagogerna, förklarat vad studien avser att undersöka och att den insamlade datan endast kommer att användas till studien. Det beskrevs även att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Vid mötet med intervjudeltagarna gick vi åter igenom information om studien samt visade dem missivbrevet.

Samtyckekravet innebär att intervjupersonen ska ge sitt samtycke till att delta i studien. Intervjupersonen ska heller inte känna någon press på sig att delta i studien av intervjuaren (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom intervjupersonerna tackade ja och ville medverka i vår studie, innebär detta att de gav oss sitt samtycke. Eftersom vi ringde till några av pedagogerna för att undersöka om de ville medverka i studien, visade det sig att de flesta av dem uppskattade att vi istället tog en personlig kontakt med dem. Detta bidrog till att vi inte upplevdes pressa dem till att delta i studien.

Konfidentialitetskravet innebär att intervjuaren bör hantera den insamlade datan med stor försiktighet så att inte enskilda individer kommer till skada (Vetenskapsrådet, 2002). Vi hanterade vår insamlade data med försiktighet och förvarade materialet på olika lämpliga ställen, bland annat i ett låst skåp. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar även att man ska värna om intervjupersonernas privatliv vilket innebär att man kan använda sig av påhittade namn, eller som vi har valt i denna studie att endast beskriva våra intervjupersoner som Pedagog 1, Pedagog 2, Pedagog 3, Pedagog 4, Pedagog 5, Pedagog 6, Pedagog 7 och Pedagog 8. Detta för att hålla studien könsneutral och inte påverka innehållet med hjälp av fiktiva namn.

Nyttjandekravet innebär att man värnar om intervjupersonernas personuppgifter, där man inte skriver ut personuppgifter om deltagarna som kan skada dem (Vetenskapsrådet, 2002). Vi beskrev i missivbrevet att den information som samlats in under intervjuerna endast kommer att användas till studien.

Validitet och generaliserbarhet

Målet har varit att beskriva metoden så tydligt som möjligt för att man ska kunna se hur vi har gått tillväga i processen. Detta för att andra ska kunna utföra en liknande studie. Kvaliteten på datan som man får fram i en kvalitativ intervju beror på intervjuarens kunskaper om att intervjua och om dess ämneskunskaper. Det krävs träning för att bli en bra intervjuare. Intervjun är avgörande för kvaliteten på resterande del i uppsatsen, såsom analys och diskussionsdelen (Kvale & Brinkmann, 2009). Om vi hade varit två vid intervjutillfällena kunde det innebära en utökad möjlighet att ställa relevanta följdfrågor, för är man två stycken intervjuare kan man bli mer uppmärksam och komplettera varandra vid frågorna. Eftersom vi inte hade någon erfarenhet av att intervjua pedagoger kunde vi stötta upp och hjälpa varandra att ställa följdfrågor. Då vi hade spelat in intervjuerna på diktafon, medför detta att vi inte har missat viktigt information som sades under intervjutillfällena. Då vi tillsammans har analyserat materialet har detta bidragit till att öka validiteten eftersom det var två stycken som

kunde tolka materialet. Ytterligare en påverkan som kunde göra studien mer valid är om det hade kombinerats med observationer på de intervjuades samlingar under en period, men detta hann vi inte med.

Johansson och Svedner (2006) lyfter fram att man bör göra någon förintervju för att undersöka om intervjufrågorna var passande för studien. För att i förväg kunna kontrollera om intervjufrågorna var passande, valde en av oss att kontrollera frågorna på dennes LUV (lärare ute i verksamheten/handledare), då vi var ute på VFU (verksamhets förlagd utbildning/praktiplats). LUVen ansåg att frågorna var mycket givande och utgjorde ett bra intervjuunderlag.

Då några av intervjupersonerna ville ta del av intervjuutskriften, innebär detta att studiens validitet ökar eftersom de har fått en möjlighet att kommentera intervjuutskriften i efterhand. Pedagogerna som deltog i studien har arbetat inom förskolans verksamhet mellan cirka 2-25 år. Detta innebär att deras yrkeserfarenhet varierar vilket bidrar till en generaliserbarhet.

Enskilda presentationer

Eftersom tiden var knapp för studien valde vi, för att kunna effektivisera skrivandet, att dela upp olika uppgifter mellan oss. Elisabeth skrev om förskolans historia, beskrev maktens olika aspekter, beskrev etik, urval och kvalitativ intervju i metoddelen. Vi beskrev båda genomförandet tillsammans. Camilla beskrev fenomenografi under metoddelen. Hon har även beskrivit samlingens bakgrund, tidigare forskning, samt det kompetenta barnet. Vi delade även upp så att vi fick fyra intervjupersoner var att intervjuas. Under analysen av intervjuerna, samt då vi skrev resultat- och diskussionsdelen har vi samarbetat. Vi har tillsammans bearbetat studien för att bidra med inlägg och synpunkter.

Resultat och analysdel

I denna del redovisas resultatet, vilket är indelade i olika kategorier där vi även analyserar vårt resultat. Det lyfts fram både skillnader, likheter och mönster som har upptäckts under bearbetningen av intervjumaterialet. Vidare kommer det att kopplas till utvalda citat för att lyfta fram pedagogernas uttalanden. Det kommer även benämnas under varje analys hur makt och det kompetenta barnet synliggörs. De olika kategorier som belyses är pedagogernas barnsyn, samlingens utformning, pedagogers syn på inflytande under samlingen och möjliggörandet för barnens inflytande under samlingen. Sist kommer en kort sammanfattning av varje kategori.

Pedagogernas barnsyn

Ett specifikt mönster som upptäcktes var då alla åtta pedagoger såg barnen som kompetenta individer, vilket nedan kommer belysas genom några av pedagogernas uttalanden kring hur de ser på barn.

Jag tycker att, jag ser ett barn som kompetent, att det är som ett litet frö som sås som får näring av oss, stimulans, samspel med andra barn (Pedagog 3).

Min barnsyn är att barnet är kompetent, att man tror på barnets förmåga, en tror på barnets vilja att hjälpa till, en tror på att gruppen är bra för barnet för att det lyfter barnet. Det bästa för mig är när barnen ber om hjälp, att något annat barn hjälper dem, att något annat barn kan

svara på deras frågor, givetvis går jag in och svarar på frågor och givetvis hjälper jag barnen men jag kan avvakta (Pedagog 5).

En likhet som uppkom var att alla pedagogerna var väl medvetna kring att barnen behöver stimulans för sitt lärande, för att kunna utveckla sina förmågor ytterligare. En skillnad som fanns var när Pedagog 1 beskrev att barn kan sitta och titta i samlingen utan att vara aktiv, men barnet kan ändå ha lärt sig saker. Pedagog 4 beskriver att barn är kompetenta i lärandeprocessen men pedagogen nämner även nedan i ett citat att det är de jämnåriga och äldre barnen samt vuxna som står för mycket av lärandet.

Barn lär av äldre barn och dem lär av oss. Men också tillsammans med jämnåriga barn om man säger så (Pedagog 4).

Man kan tolka utifrån alla åtta pedagogernas uttalanden att barn är kompetenta och att de besitter inneboende kunskaper som växer av pedagogernas stimulans och via interaktionen med andra barn får detta en möjlighet att utvecklas. Lillvist (2009) påvisar att barnens sociala kompetens är viktig eftersom det ingår i interaktioner med andra människor i samspelet. Detta ses influera på barnets fortsatta utveckling av den sociala kompetensen. Pedagog 5 lyfter fram att barn kan hjälpa varandra. Vår uppfattning är att hon menar att gruppen är bra för barnet, men även för pedagogen då barn ses som resurser i verksamheten där de kan hjälpa varandra, där barnet är kompetent och har mycket att bidra med på olika sätt efter deras förmåga. Bjervås (2003) lyfter fram att det som skildrar bilden av det kompetenta barnet är hur pedagogen ser på barn och hur de talar samt tänker kring synen på kunskap och synen på lärande.

Vi tolkar av Pedagog 1s beskrivning att de barn som ses som passiva inte alltid behöver vara det i praktiken, utan lärandet sker även då de överblickar situationen och tar in det som sker. Barn lär sig på olika sätt, genom dess olika sinnen, till exempel då en del barn behöver höra informationen samt ta in det visuellt för att sedan bearbeta innehållet. Jansson, Jansson och Wågman (1997) beskriver att den personliga kompetensen kopplas till hur vi som människor är, att barnens självbild framställs i hur andra människor behandlar denne. Barn ser på sig själva med hjälp av andras sätt att vara och reagera på. Vi anar att pedagogen tror på och ser de till synes passiva barnen som kompetenta även fast de inte är aktiva deltagare, vilket innebär att detta stödjer barnens självförtroende då det kan utveckla deras förmågor, och de kan då och om de är redo ta för sig mer.

Pedagog 4 påvisar att barn "bara" kan lära av andra jämnåriga och äldre barn eller av vuxna. Enligt Lillvist (2009) tas den sociala kompetensen upp som ett åldersanpassat begrepp där man inte kan ha samma förväntningar på barn som är olika gamla. Vår uppfattning är att pedagogen menar att de jämnåriga och de äldre barnen kan bära med sig mer erfarenhet i "ryggsäcken", vilket kan innebära att de har mer kunskaper att lära ut till de yngre, än vad de yngre har till de äldre. Pedagogen erhåller makten att avgöra om de yngre barnen ses tillräckligt kompetenta nog att lära de äldre barnen eller de vuxna. Detta kan kopplas till den direkta makten där det beskrivs att en individs maktresurs ses som en auktoritet, vilket Christensen och Daugaard Jensen (2011) beskriver. Vi tolkar att pedagogen använder sig av sin auktoritetsmakt då denne bedömer att det oftast är de äldre barnen som ses kompetenta nog att bidra med lärande.

Samlingens utformning

En likhet som fanns var då alla åtta pedagoger uttalade sig om att barn ska få en möjlighet att uttrycka sig och få sin röst hörd under samlingen. En annan likhet är även då alla åtta pedagoger beskriver att barnen till viss del får bestämma innehållet i samlingen, då Pedagog 7 nedan menar att barn idag uttrycker vad de vill utföra, och även då Pedagog 5 nedan beskriver att man ska utgå ifrån barnen.

Ja alltså när man ser 15 år tillbaka i tiden liksom, så tycker jag att barnen är annorlunda idag. När jag själv började jobba så kunde barn sitta i samling och vara tysta eller ... lyssna på varandra och det var inte så mycket jag vill, jag vill, jag vill, utan det tror jag är en samhällsutveckling som har skett (Pedagog 7).

Man får hela tiden känna av vart man har barngruppen, för jag menar man ska inte ha samlingar för samlingens skull, utan man ska ha samlingar för barnen. För jag menar sitter jag och har samling på en halvtimme och barnen inte är intresserade, det går inte (Pedagog 5).

Det finns en tendens som vi har noterat vilket är att några av pedagogerna benämner att i samlingsstunden är barnen placerade runt i en ring. En skillnad som har framkommit är då Pedagog 7 beskriver att det inte förekommer så många samlingar i deras verksamhet. Ytterligare en skillnad som uppenbarar sig är då Pedagog 7 och Pedagog 5 nämner att de finner det givande att dela upp den stora barngruppen till mindre grupper. Ännu en skillnad är då Pedagog 5 och Pedagog 6 beskriver att det gäller att vara lyhörd och att man observerar barnens kroppsspråk under samlingen, då de menar att barnen skruvar på sig om innehållet inte är intressant.

Då det kunde utläsas att alla pedagogerna ville att barnen skulle få en möjlighet att få komma till tals tolkar vi det som att pedagogerna ser barnen som kompetenta eftersom de anser det viktigt att barnen ska få ta plats och få uttrycka sig i samlingen, samt att barnen får vara med och bestämma till en viss del vad samlingen skall innehålla. Detta kan tydas vara av betydelse för barnen då de får ingå i ett samspel med andra barn och vuxna för att på så vis kunna utvecklas, synliggöras och ta fasta på sin kompetens. Detta då Sommer (2005) lyfter fram att barngruppen ses som en viktig del för den kommunikativa och den sociala kompetensutvecklingen.

Enligt Pedagog 7s citat kan man uppleva att barn idag inte klarar av att sitta still och vara tysta under en samling. Det kan ses som att pedagogen bedömer vad barnen inte är kompetenta nog att klara och det kan visa på en form av makt som pedagogen besitter. Christensen och Daugaard Jensen (2011) benämner den relationella makten, där man fastlägger och bibehåller rollförväntningar. Det kan tolkas att pedagogen underförstått innehar en viss makt genom sin rollförväntning på barnen, då denne önskar att barn bör kunna sitta still och lyssna under samlingen. Att det har skett en utveckling på barnsynen genom tiden är något pedagogen påpekar. Det kan upplevas att pedagogen menar att barn idag är mer självcentrerade än vad de var förr. Då pedagogen poängterar att barn idag uttrycker sig med upprepade utrop om att de vill utföra något, kan detta innebära att barn idag är mer medvetna att de har möjligheten att få ett inflytande i situationen och vill hävda sin rätt till detta. Bjervås (2003) styrker det som Pedagog 7 uttrycker, då Bjervås syftar till att det har uppstått en ny barnsyn, det har blivit en förståelse under de senaste 15 åren för barnets betydelse i samhället. Vårt antagande är att barn är mer framåt idag och får vara detta.

Då Pedagog 5 menar att det är av betydelse att barnen är närvarande, att de finner samlingen intressant, kan detta ses som att det är viktigt att barnen är delaktiga så att samlingen blir meningsfull för dem och för att ett lärande ska kunna ske och att barnen ska kunna utvecklas. Förmodligen ser pedagogerna möjligheterna för barnen att utvecklas till kompetenta individer. Sommer (2005) menar att det är en förutsättning att vuxna planerar för barnens skull och diskuterar med dem, för att de ytterligare ska utveckla sin kompetens. Denna koppling kan göras till pedagogerna, då denne menar att samlingen främst är till för barnens skull och inte för pedagogerna. Vår tolkning blir att det ses av vikt att vara medveten om detta när man utför samlingar.

Några av pedagogerna beskriver att barnen placeras runt i en ring under samlingen, och detta kan betyda att de knyter an till den traditionella synen, då det under lång tid har varit vanligt att barn placeras i en ring under samlingen. Då pedagogerna har bestämt att barnen ska sitta runt i en ring på samlingen utövar de en form av makt över barnen, på så sätt att de inte får valmöjligheten att placera sig där de vill. Christensen och Daugaard Jensen (2011) beskriver den direkta makten, då det i detta fall innebär att pedagogerna har makten över barnen då dessa beslutar deras placering. Den direkta makten visar sig även då Pedagog 7 bedömer att samlingen förmodligen inte fyller en "viktig" funktion för barnen och därför inte har så mycket samlingar i verksamheten. Pedagogerna har makten över situationen då denne avgör om samlingen ska finnas för barnen i verksamheten eller inte.

Vi tyder av Pedagog 7 och Pedagog 5s framlyftande av gruppindelning, där de delar upp barnen i mindre grupper, som något då barnen får en möjlighet att synliggöras och höras mer. Det ses av betydelse att man är lyhörd och ser till barngruppen och hur de uppför sig under samlingen, för att kunna synliggöra om barnen anser att innehållet är givande för dem. Det noteras även att barnen ses som kompetenta deltagare där de både får synas och göra sin röst hörd under gruppindelningen samt att deras intressen ses som viktiga, detta kan vi härleda till då Pedagog 5 och Pedagog 6 lyfter fram att barn blir okoncentrerade om de inte finner något intresse av innehållet. Bjervås (2003) lyfter fram vikten av att utgå ifrån barns olika behov, intressen och erfarenheter. Det kan uppfattas att barns indelning i mindre grupper ökar deras inflytande och chansen att de enskilda barnens intressen uppfylls, samt att de får sina behov mer synliggjorda i en mindre grupp och där kan pedagogerna utgå mer ifrån barnens erfarenheter och kompetenser.

Pedagogers syn på inflytande under samlingen

Likheten som framkom var att alla åtta pedagogerna såg inflytandet som något där barnen ska våga och kan ta för sig mer. Detta får Pedagog 3 synliggöra i ett citat nedan.

Om de undrar över något så ska de våga vara så trygga med oss pedagoger så att de kan fråga. Att man inte bara lovar med tomma ord, utan följer upp då barnen vill utföra något (Pedagog 3).

En skillnad var då Pedagog 6 reflekterade kring att barn kanske inte alltid är medvetna om deras inflytande under samlingen. En annan skillnad var då Pedagog 3 i ett citat nedan för fram de yngre barnen och språkets betydelse. Detta är även något som Pedagog 1 menar då denne nämner att barn i ett till treårsåldern är en svår ålder att ta till vara på och se vart deras intresse ligger någonstans, då alla inte har språket med sig. Dessutom påvisar Pedagog 7 nedan ett dilemma kring barns inflytande.

Det är ju de barnen som har språket som förmedlar sig som du mer får responsen ifrån (Pedagog 3).

Man kan omöjligtvis fånga alla samtidigt och alla kan aldrig vara intresserade av allt samtidigt (Pedagog 7).

Ytterligare en skillnad som framträdde var att Pedagog 6 och Pedagog 7 såg sig själva mer som medforskare och observatörer till barnen. Att de är observatörer beskriver Pedagog 6 nedan. Sedan kommer även denne att citera hur man kan vara medforskare till barnen.

De små trådarna som man hittar överallt hos barnen, dem tar man tag i och så lägger man verksamheten där (Pedagog 6).

Barnen var intresserade om djurlivet i den svenska skogen och några undrade om det fanns lejon i skogen, så vi använde datorn och gemensamt googlade med barnen för att ta reda på om lejon finns i vår skog (Pedagog 6).

De flesta av pedagogerna är medvetna om hur de ser på barnens inflytande i samlingen. Vi tyder deras uttalanden då de menar att barnen ses som kompetenta och där de ska få möjlighet att våga ta för sig. Utifrån Pedagog 3s uttalande kan det ses som vikt att barnen känner sig trygga i verksamheten vilket kan inverka på deras inflytande. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) påpekar att hur pedagogerna bemöter barnen i samlingen har betydelse för deras kompetensutveckling. En tolkning av pedagogens uttalande kan vara att tryggheten grundar sig i vilka steg barnen vågar ta, då de tar för sig mer om de blir bekräftade och bemötta där de befinner sig i sin utveckling, vilket kan medföra att barnen får en chans att utveckla sina kompetensförmågor. En vidare tolkning kring Pedagog 3s uttalande är då denne lyfter fram att man inte ska lova något med tomma ord, då detta innebär en respekt gentemot barnet där denne får känna att det den sagt är viktigt för pedagogen. Bjervås (2003) menar att det är av vikt att pedagoger gör en reflektion över vad man säger och vad man gör, eftersom detta medför en möjlighet att synliggöra barnens kompetenser och förmågor för att kunna vidareutveckla dem. Vi noterar att pedagogen har en medveten reflektion över vad denne säger och gör gentemot barnen.

Eftersom Pedagog 6 har en syn på att barnen inte alltid är medvetna om att de har ett inflytande i samlingen, kan det bero på att barnen inte får en möjlighet till upplevelse av ett medvetet inflytande. Pedagogen har makt över att avgöra om inflytandet ska synliggöras för barnen, så att de får en möjlighet att uppleva det. Christensen och Daugaard Jensen (2011) framhåller att makten över andras intressen och uppfattningar kan vara att maktutövningen är något som kan ses ske i det fördolda där vissa deltagare inte noterar makten som de utsätts för. Det kan upplevas som att pedagogen inte alltid synliggör barnens inflytande i samlingen vilket medför en styrning från pedagogens sida och därmed blir barnen inte alltid medvetna om sina förmågor och sina upplevelser av inflytande och de får kanske ingen vetskap om att de har möjligheten till ett inflytande under samlingen. Detta kan även bidra till att barnen begränsas genom att inte få uttrycka sina intressen.

Pedagog 1 och Pedagog 3 påpekar att det är de barn som redan har utvecklat språket som man lättare får en respons ifrån. Det kan tolkas som att pedagogerna menar att barnens inflytande blir begränsad för de barn som inte har språket att uttrycka sig med, för att de andra barnen med språket tar ett större utrymme, vilket i sin tur kan komplicera deras inflytande. Sommer

(2005) har en syn på att kompetensutvecklingen sker i samspelets dialoger. Vi antar att Sommer syftar att samtalet mellan individer är avgörande för att utveckla den språkliga kompetensen. Det kan ses att de yngre barnen inte får samma möjligheter att utveckla sin språkliga kompetensutveckling eftersom de inte kan ingå i språkliga dialoger på samma sätt om de inte har utvecklat språket ännu. Förmodligen menar pedagogerna med andra ord att det är de barn med en kommunikativ kompetens som lättare får inflytande. Lillvist (2009) lyfter fram att det är den sociala omgivningen som återger om barnen ses som kompetenta individer. Det kan vara så att pedagogerna ser svårigheterna före möjligheterna med de barn som inte innehar en språklig förmåga. Därmed begränsas dessa barns möjligheter att få ett inflytande under samlingen.

Pedagog 7s uttalande kan ses som att det blir ett komplext moment då pedagogen ska få alla barn intresserade av ett ämne samtidigt i samlingen. Detta kan innebära att det blir svårt att fånga in alla barns inflytande under en och samma samling, då det kan vara många barn som förmedlar sina intressen över olika ämnen som de vill ta upp. Vi tyder att det uppstår en makt då pedagogen avgör vilka intressen som får synliggöras under samlingen. Christensen och Daugaard Jensen (2011) menar att individer har makten över andras intressen och uppfattningar när denne avgör vilka intressen som ska lyftas fram. Detta då allas intressen kanske inte kan tillgodose eftersom de inte ses som relevanta eller viktiga. Med andra ord kan det vara så att de menar att barn med särskilda intressen kanske inte får en möjlighet att framställa dessa i samlingen.

Pedagog 6 uttrycker att man samlar ihop alla barnens intressen, och försöker lägga verksamheten där. Bjervås (2003) finner att det är vanligt idag att man ser till det kompetenta barnet och sätter det i centrum. Vi tyder denna förklaring som ett försök att utgå ifrån barnens intressen. Barnen har en del inflytande eftersom det är barnens intressen som pedagogen uppmärksammar och för in i samlingen. Förmodligen ser pedagogen barnen som kompetenta nog att komma med egna idéer och intressen som pedagogerna kan bygga vidare kring under samlingen. Då Pedagog 6 även framställer att de är medforskare till barnen genom att de tar fasta på barnens tankar om lejon finns i den Svenska skogen och inte tillrättavisar dem om vad som är rätt eller fel. Uppfattningen kan vara att pedagogen tillåter barnen att ta reda på hur det egentligen ligger till eftersom pedagogen ser barnen som kompetenta nog att utforska saken. Pedagogen ses som en involverad och medverkande medforskare i barnens lärande och denne ser till barnets individuella förmågor att ta ansvar och vara deltagande i sitt kunskapande. Ett antagande kan vara att pedagogen tillåter barnen att på egen hand utforska sina hypoteser och därmed möjliggör denne för barnens inflytande. Bjervås (2003) hävdar genom att man utmanar barnen i att pröva, tänka och experimentera under lärprocessen så synliggörs det både för pedagog och barn de kompetenser och förmågor som barnet innehar.

Utifrån pedagogernas uttalanden om genusfrågan kan det tolkas att då alla pedagoger menar att genusaspekten kring barnens inflytande inte verkade ha någon inverkan, utan det sågs mer som att den personliga aspekten spelade en större roll vid barnens inflytande. Detta kan innebära att pedagogerna idag är mer genusmedvetna i sitt arbete vilket gör att det inte påverkar i så stor grad, utan pedagogerna ser mer till den enskilda individen (än dess kön) och gruppen i helhet då de utgår ifrån inflytandet i samlingen.

Möjliggörandet för barnens inflytande under samlingen

En likhet var att många av pedagogerna på skilda sätt uttryckte att det bör finnas en balansgång där pedagogerna får hejda eller bromsa de mest framåt drivande barnen ibland, för

att kunna synliggöra de övriga barn som inte träder fram lika mycket i barngruppen. Nedan kommer Pedagog 8 att citera exempel på detta.

Men det blir ju lite att man försöker hejda dem lite så att andra kan få prata också ... Vi samlar ihop deras intressen och utgår ifrån det genom teman och projekt. Barnen har möjlighet att säga vad de tycker och man får lyssna av men sen kan man inte nappa på allt för det kan vara praktiskt omöjligt (Pedagog 8).

Sedan noterades även en till utmärkande likhet då flertalet av pedagogerna på olika sätt uttryckte att de kan frångå sin planering kring samlingen, detta för att kunna öka barnens inflytande. Men till skillnad uttrycker Pedagog 6 nedan svårigheten att ändra sin planering när något tas upp spontant av barnen under samlingen.

Ja men vi kan inte göra det idag men vi hör vad ni säger och vi ska se vad vi kan göra av det ... Men jag kan känna att jag är lite sämre på den plötsliga, det spontana inflytandet på ett samtal i samlingen. Barnen har ju alltid saker att prata om och då får man ju lyssna på det först och sedan gå tillbaka till sin planering (Pedagog 6).

Även Pedagog 1, som vi citerar nedan, och Pedagog 2 känner att de kan fastna i sin planering kring samlingen. Men Pedagog 5 beskriver att denne på fredagar planerar och återkopplar tillsammans med barnen gällande om vad de har tagit fasta på, vad de vill gå vidare kring och lära sig mer om under samlingen. En skillnad som Pedagog 2 lyfter fram är att denne har begränsningar i vad barnen kan göra och inte, vilket beskrivs nedan i ett citat.

Barnen får uttrycka sig och de får vara delaktiga i att göra saker, de får välja lite. Det är ju ändå vi som har lagt upp en samlingsstruktur, så här ska vi ha det för att det ska bli bra. Men så mycket inflytande kan de ju inte ha eftersom det är givet vad vi ska göra (Pedagog 1).

Därmed är det inte sagt att man inte har ramar och regler. Det har vi ju så de får veta att det inte är gränslöst. Utan vi ser till de gränserna som vi ser acceptabla (Pedagog 2).

Pedagog 3 benämner till skillnad från de andra pedagogerna de yngsta barnens inflytande nedan.

För de yngre barnen är det mer upprepning, att man gör mycket samma saker och att de känner igen sig och tryggheten för dem i det (Pedagog 3).

Då de flesta pedagogerna ansåg att man behöver bromsa de mer framåt drivande barnen, tolkar vi det som att dessa barn behöver begränsas för de tar sig ganska mycket inflytande under samlingen. Christensen och Daugaard Jensen (2011) poängterar att under den direkta makten ses ”dominansrelationer” som något där den underordnade individen kanske inte emotsätter sig individer som besitter makten. Individen med makt erhåller en auktoritetsmakt i detta fall. Det kan upplevas att pedagogerna begränsar dessa barns inflytande och deras individuella behov att ta mycket plats. Pedagogerna innehar makten att avgöra vilka som skall begränsas i sitt utrymme. Barnen kan här ses vara underordnade pedagogernas auktoritetsmakt, då pedagogerna är de mest dominanta i relationen. De kan ha en grundtanke med att de vill lyfta fram de mer tillbakadragna barnen, detta för att dessa ska få en möjlighet att ta plats i barngruppen och på detta vis kunna öka deras inflytande.

Då Pedagog 8 berättar att de utför tema- och projektarbeten beskriver denne att barnen får inflytande då pedagogen lyssnar in barnens förslag. Men pedagogen påpekar att det inte går att nappa på alla förslag som barnen ger, vilket gör att barnen får ett mindre inflytande över det som är genomförbart inom samlingen. Vi tyder även att pedagogen har en makt över vad som anses acceptabelt att utföra i samlingen. Christensen och Daugaard Jensen (2011) finner att makten över andras intressen och uppfattningar blir tydlig då en individ kan utöva makt gentemot en annan individ, då denne med makt påverkar, skapar och bestämmer vad som ska ses vara den andra individens intressen. Genom detta kan det ses att pedagogen försöker erhålla makten, genom att kontrollera barnets tankar och önsknings. Det kan förekomma att det enskilda barnets intressen kan komma i skymundan, då pedagogen bestämmer vad som ska tas upp under samlingen och på så vis inte fullt ut möjliggör för barns inflytande.

En annan likhet var då några av pedagogerna menade att man inte bör fastna i planeringen de hade gjort inför samlingen, eftersom denna planering kan förhindra att barnen får träda fram och få ett inflytande. Vi antar att pedagogerna menar att en planering inte är något man bör låsa sig fast vid, då den kanske inte alltid utgår ifrån barnens intressen som de upplever sig ha för stunden. Sommer (2005) hävdar att barn idag ska ses som unika, kompetenta individer med egna behov och detta bör beaktas av pedagogerna. Med hjälp av Sommers formulering tolkar vi att pedagogerna ser barnen som kompetenta då de möjliggör och väljer att lyfta in vad barnen vill samtala om eller göra i stället.

Det visar sig en skillnad från de andra pedagogerna då Pedagog 6 ofta låser sig vid sin planering. Detta på grund av att det kan kännas tryggt för pedagogen att ha en planering att utgå ifrån. Det kan även tydas att pedagogen finner det svårt att vara flexibel och frånga sin planering när barnen avbryter. Men pedagogen menar även att denne lyssnar in barnen en stund, och låter dem då få ett inflytande, men att pedagogen sedan vidare återgår till sin planering. Likaså beskriver Pedagog 2 att även denne höll fast vid sin planering och lät inte barnen alltid få inflytande. Genom att hålla fast vid sin planering, faller pedagogerna förmodligen in i ett ”trygghetstänk” vilket blir styrande för dem och medför att de utövar en form av makt under samlingen för att kunna bibehålla sin trygghet. Christensen och Daugaard Jensen (2011) framhäver att den direkta makten kan utspelas direkt i en beslutsprocess. Vi tolkar detta som att när pedagogen tar beslutet att barnen får flika in under samlingen, att det är då makten utspelas sig. Det innebär att pedagogen avgör när det är tillåtet för barnen att flika in med något. Detta medför en viss reducering för barnens möjlighet att få inflytande under samlingen.

När Pedagog 5 beskriver att de på fredagar planerar tillsammans med barnen inför kommande tid, kan det tolkas som att denne ser till barnens kompetensförmågor eftersom de får ganska mycket inflytande över sin vardag då barnen även är inräknade i planeringen. Niss, Hindgren och Westin (2007) menar att via positiva erfarenheter blir barn trygga och kompetenta. Detta kan kopplas till när pedagogen åsyftar till att barnen ska vara delaktiga i sin vardag, vilket möjliggör till en positiv erfarenhet där de får vara med och bestämma över innehållet i samlingen. Det kan innebära att barnen kan känna sig mer trygga om de får vara med i planeringen, eftersom de vet vad som kommer att ske och att barnen finner det motiverande att delta. Sommer (2005) för fram att en underliggande grund för ett socialt demokratiskt samspel är att barnen får ett medbestämmande.

Pedagog 1 beskriver att det är pedagogen som lägger upp samlingsstrukturen samt att barnen inte får så mycket inflytande eftersom samlingen redan är planerad och strukturen är bestämd.

Vår tolkning av detta blir att pedagogen innehar makten över situationen, men menar att barnen får ett visst inflytande genom att de är delaktiga och får uttrycka sig i samlingen. Skulle de vilja byta riktning och ämne väljer kanske inte pedagogen att följa upp eftersom det inte är planerat för stunden. Christensen och Daugaard Jensen (2011) menar att makt kan tillämpas genom att en individ med makt kan bestämma att en annan individs intressen ska hindras från att förverkligas. Vi tyder att detta kan innebära att pedagogen reducerar att barnens intressen ska kunna komma fram eftersom denne oftast håller sig till sin samlingsstruktur, vilket kan försvåra för barns inflytande att träda fram i samlingsituationen.

Pedagog 2 beskriver att de har ramar och regler vilket barnen får anpassa sig efter. Detta kan innebära att samlingen inte skulle "fungera" utan en viss maktstyrning, vilket inverkar på barnens inflytande genom att de kanske begränsas om pedagogerna anser att situationen blir ohållbar. Nilsson (2005) betonar att makt bara kan förekomma då barnen ser pedagogen som den som erhåller makten, och då barnen underordnar sig detta. Vi anar genom pedagogens uttalande att barnen ska följa de regler som finns uppsatta för samlingen. Detta för att få en fungerande aktivitet och då barnen rättar sig efter de regler som gäller innebär detta att pedagogen har makten, vilket inte alltid möjliggör för barnens inflytande.

Vi tolkar det Pedagog 3 uttrycker som ett sätt att möjliggöra för de yngre barnens inflytande, då de genom upprepning får chansen att ta till sig och genom detta kunna känna igen sig i ämnet. Bjervås (2003) menar att barns kompetenser bör utvecklas för deras egen skull men även att det är olika vad de kan bidra med, vilket innebär att det behövs olika stöd för barnen. Vi tyder att detta leder till att barnen känner sig trygga, kompetenta och det kan bidra till att öka deras inflytande i samlingen om de får en möjlighet att befästa det som tas upp.

Sammanfattning av resultatdelen

Pedagogernas barnsyn

Alla pedagogerna ser barnen som kompetenta individer och att de behöver stimulans för sitt lärande. Detta för att kunna utveckla sina förmågor ytterligare. En pedagog uttrycker att man ska tro på barnen och låta dem få möjligheten att kunna hjälpa varandra. En annan pedagog påpekar att barn lär sig i alla sammanhang, även då de tycks vara passiva. Vidare uttrycker en pedagog att barn lär sig av andra jämnåriga barn samt av äldre barn och av vuxna.

Samlingens utformning

Pedagogerna menar att barnen ska få komma till tals i samlingen och barnen får till en viss del vara med och bestämma vad samlingen ska innehålla. Dock upplever en pedagog att barn idag har svårt att sitta still samt att de kan vara mer medvetna idag om att de har en möjlighet att hävda sin rätt till talan och inflytande. En annan pedagog menar att samlingen är till för barnens skull. Några av pedagogerna menar att de har bestämt att barnen ska placera sig runt i en ring under samlingen. En av pedagogerna avskiljer sig då denne påpekar att samlingen inte är något som sker så ofta i deras verksamhet. Två pedagoger menar att det blir givande att dela upp barngruppen i mindre grupper, eftersom detta ytterligare kan möjliggöra för barnens inflytande. Och två andra pedagoger menar att om barnen inte är intresserade blir de okoncentrerade i samlingen.

Pedagogers syn på inflytande under samlingen

Alla pedagogerna ansåg att barnens inflytande innebar att barnen ska våga och ska ta för sig mer. En pedagog uttryckte vikten med att inte lova med tomma ord. En annan pedagog menar att barnen kanske inte alltid är medvetna kring deras inflytande i samlingen. Två pedagoger

menar att det är de barn som redan utvecklat språket som man får en respons ifrån. Sedan belyser en pedagog bekymret med att man inte kan fånga alla individers intressen samtidigt. En annan pedagog uttrycker att man försöker utgå ifrån barnens intressen. Denne pedagog menar även att man ska vara medforskare och låta barnen finna svaren tillsammans med pedagogen.

Möjliggörandet för barnens inflytande under samlingen

Några pedagoger menar att de mest framåt drivande barnen ibland behöver hållas tillbaka, så att andra barn får en möjlighet att ta för sig. En pedagog menar att i tema- och projektarbetet får barnen en möjlighet till inflytande men det kan bli svårt att ta vara på allas förslag. En annan likhet är då flertalet av pedagogerna menar att de kan frångå sin planering för att kunna utöka barnens inflytande. Men en pedagog uttrycker svårigheten med att ta vara på det spontana inflytandet från barnen. Två andra pedagoger beskriver att de fastnar i sin planering kring samlingen. Medan en pedagog beskriver att de tillsammans med barnen på fredagar planerar för nästkommande tid om vad barnen vill lära sig mer om. Men ytterligare en annan pedagog beskriver att inflytandet kan begränsas av de regler och ramar som de tar fasta på. Vidare tar en pedagog upp att de yngre barnen behöver upprepning och få känna en trygghet och förmodligen leder detta till ett ökat inflytande, till slut.

Diskussion

Under diskussionen knyter vi an till syftet med studien vilket är att synliggöra om pedagoger tillåter barns inflytande under samlingen, de två frågeställningarna kommer även att diskuteras utifrån det resultat som framkommit under studiens gång. Först följer en sammanfattning av resultat kopplat till syfte och frågeställningar. I diskussionen av resultatet kommer det att problematiseras och reflekteras kring våra tankar, samt föras in litteratur som tidigare benämnts i studien för att stärka våra antaganden.

Diskussion av resultat är indelade i olika underrubriker vilket är pedagogers uppfattningar om barns inflytande under samlingen, inflytande och pedagogers förhållningssätt under samlingen och hur inflytandet kan te sig under samlingen. Sedan kommer en slutdiskussion och metoddiskussion där vi ställer oss kritiska till vår valda metod. Slutligen kommer det även ges förslag till fortsatt forskning.

Sammanfattning av resultat kopplat till syfte och frågeställningar

Eftersom alla pedagogerna uttryckte att barnen ska få komma till tals, få vara delaktiga och få bestämma innebär detta att svaren kan kopplas till vår frågeställning: hur ser pedagogerna på barnens inflytande under samlingen? Pedagogernas syn och tro på det kompetenta barnet framställs tydligt i allas uttalanden. Då pedagogerna ser och tror på barnen som kompetenta innebär detta att de förmodligen har ett tillåtande förhållningssätt gentemot barnen där de möjliggör för barnens inflytande under samlingen. Det kan återkopplas till vårt syfte, om pedagogerna tillåter barns inflytande under samlingen och till frågan hur pedagogerna möjliggör barnens inflytande under samlingen?

Några påverkansfaktorer som är av relevans för bland annat möjliggörandet av barns inflytande under samlingen kan behöva lyftas fram genom två teoretiska perspektiv, som makt och det kompetenta barnet. Pedagogerna innehar en makt att besluta vad barnen ska få inflytande över under samlingen, de riktar även sin makt mot att bland annat begränsa vissa barns inflytande för att kunna möjliggöra för andra barns deltagande. Pedagogerna innehar

även makten att besluta över vad barnen ska lära sig under samlingen, vilket påverkar barnens kompetensutveckling där barn får en möjlighet att bland annat utveckla sin kunskap och den sociala kompetensen.

Diskussion av resultat

Pedagogers uppfattningar om barns inflytande under samlingen

Att barnens röst och talutrymme är viktigt för barnens inflytande är något som pedagogerna både ser till och även försöker möjliggöra under samlingen i stora drag. Enligt Emilsson (2008) belyses inflytandet som en mänsklig rättighet och av vikt för kunskap samt de sociala samspelsutvecklingarna. Barnet ska få bli hörd, synligjord och respekterad. Emilsson menar också att det finns en skyldighet att pedagoger ska närma sig ett barnperspektiv. Vidare menar Johansson och Pramling Samuelsson (2003) att för att kunna ta ett barnperspektiv måste pedagogerna ha en förmåga att göra detta, vilket i sin tur ökar barnens inflytande. Vi finner att det verkar vara så att barnen ofta får vara med och bestämma innehållet samt synliggöra sina intressen, vilket de flesta pedagogerna väljer att väva in under samlingen i den mån det är möjligt. Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) betonar att då man fångar upp barnens idéer och tankar och utvecklar dem gemensamt så utbringar det till större inflytande och stimulans. Tydligheten är nödvändig för barnen för att de ska förstå varför just deras idé inte kan tas tillvara så att de inte ska tappa intresset och känna en besvikelse för att i fortsättningen vilja ta upp någonting. Vår upplevelse, för att få en balans, kan vara att pedagogerna behöver bromsa de barn som tar för sig för mycket, vilket några av pedagogerna i studien uttrycker att de gör. Olofsson (2010) menar att pedagogerna behöver vara medvetna och tydliga i sitt ledarskap för att synliggöra alla barns deltagandevillkor. Vi frågar oss vart man sätter gränser för hur mycket inflytande barn ska ha i samlingen och hur mycket barn ska få bestämma? Det kan uppfattas att det får göras en avvägning utifrån den barngruppen som man har i nuläget, precis som Pedagog 5 menar att man hela tiden får känna av vart man har barngruppen, då barn klarar av olika mycket ansvar. Det gäller att pedagoger konstant ser till vilken barngrupp de har och vad som är genomförbart med den. Det innehåll i samlingen och det inflytandet som fungerar bra i en barngrupp, innebär inte att det ska fungera med nästa.

Eftersom några pedagoger i studien syftar kring att de yngre barnens inflytande är svårare att få in under samlingen, menar vi att det kan behövas mer kunskap och en utökad förståelse kring hur man kan göra för att få de yngre mer involverade. Johannesen och Sandvik (2009) belyser att barn kan ses vara för små för att vi pedagoger ska kunna förstå dem, de beskriver även att det finns för lite kunskap om barns skilda sätt att uttrycka sig. De menar vidare kring att pedagogerna bör ha den synen att de yngre barnen kan, vill och har rätt till ett inflytande och att detta ska möjliggöras. Om pedagogen inte erhåller denna syn kan det utgöra ett hinder för de yngre barnen att få inflytande och delaktighet. Det krävs av pedagogen att inneha en skarp hörsel och skärpta sinnen för att fånga upp deras delaktighet och inflytande. Qvarsell (2011) påvisar att man som pedagog behöver vara öppen för nya intryck och att man innehar en sensibilitet. Enligt vår mening kan det vara så att de som arbetar med de yngre barnen kan behöva finna olika arbetssätt eller strategier för att kunna möta och möjliggöra barnens inflytande. Detta kan hänvisas till skolverkets allmänna råd (2005) där de menar att om de yngre barnen ännu inte innehar talspråket krävs det att pedagogerna tyder deras kroppsspråk och agerande för att få fram deras vilja. Sommer (2005) menar att pedagoger som är mycket tillsammans med barn under en längre tid, får i och med detta en kunskap om vad som inte fungerar och vad som fungerar och detta bör bli till en ledsagning i pedagogens handlingar. Vi tänker utifrån Sommers antaganden att observationer kring de yngre barnen kan öka

förståelsen av dem och därmed möjliggöra för att barnen ska få ett större inflytande eftersom pedagogerna får synliggjort vad barnen vill.

I studien uttrycker Pedagog 4 att denne ser att barn lär av jämnåriga och äldre barn samt av vuxna och detta kan knytas an till Williams (2001) som framlägger forskning som bestyrker detta, då det visar sig att barn lär av varandra. Detta menar vi styrker vikten till barns delaktighet och inflytande i samlingen då barn faktiskt lär sig av andra barns deltagande och av det andra barn belyser under samlingen, därför bör pedagoger tillåta att barn får mer inflytande i samlingen och då även de yngsta barnen.

Inflytande och pedagogers förhållningssätt under samlingen

Vår uppmärksamhet har riktats till hur viktigt pedagogens förhållningssätt är i förhållande till barns inflytande, då detta möjliggör för alla barns förutsättningar att delta och att de ska få ett inflytande i samlingen. Vi uppfattar att våra deltagande pedagoger i studien är medvetna kring sina förhållningssätt då de ser och uttrycker vad de är bra på och mindre bra på under samlingen. Bae (2009) beskriver hur barns och vuxnas förhållande kan te sig, då vuxna kan vara kontrollerande och avlägsna eller respektfyllda och lyhörda under samspelet. Det kan föras en koppling till samlingssituationen då man som pedagog behöver inneha en medvetenhet, respekt och lyhördhet gentemot barnen för att det ska gynna barnens inflytande och för att kunna föra in deras intresseområden. Även i skolverkets allmänna råd (2005) belyser de denna aspekt och detta för att barnen ska våga uttrycka sig. Vi menar att barn har en rättighet till inflytande, detta då Lpfö 98 (2010) syftar till att det är pedagogens ansvar att:

förbereda barnen för delaktighet och ansvar för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle (sid 12).

verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan (sid 12).

Ett annat citat från Lpfö 98 (2010) vi finner vikten av är att man som pedagog följer det strävansmål då varje barn:

utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation (sid 12).

Flertalet av pedagogerna har en syn kring att man ska kunna frånga sin planering för att kunna tillåta barnens inflytande under samlingen. Karlsson (2009) framställer att barn ges en möjlighet att inverka och omskapa sociala strukturer med sin medverkan i sociala processer såsom samlingen, om man lyssnar till vad de har att säga. Vi uppfattar att om pedagoger är lyhörda kring barnens viljor att inflika under samlingen så omskapas planeringen och dess innehåll till att anpassas utefter situationen och barnens intressen, då pedagoger tillåter att barnen ska få ett inflytande. En orsak till att pedagoger kan låsa sig fast vid sin ”trygga” planering kan vara att denne inte ser sig ha kontroll över situationen eller att det kan kännas svårt att bemöta alla barnens intressen när pedagogen inte är förberedd och kan sakna kunskap om ämnena som barnen vill lyfta fram. Emilsson (2008) beskriver att en stark pedagogkontroll inte alltid reducerar barnens inflytande utan det beror på hur kontrollen vidmakthålls. Kärrby (2001) framlägger att pedagoger oftast har ett behov av att få ordning på den aktivitet de tänkt utföra. Detta motsätter sig Johannesen och Sandvik (2009) där de menar att det är bra om pedagoger vågar vara med barnen i spontana tillfällen, där de inte kan förutse vad som kan ske. Pedagogerna ska våga släppa på styrandet för att kunna involvera

barnen till att delta än mer. Vi menar att om en pedagog känner det svårt att bemöta barnens olika intressen, eftersom denne saknar kunskap, kan det vara av god idé att exempelvis ta hjälp av litteratur och/eller datorn. Där denne lättare finner svar på barnens frågor och på så vis ser de inte barnens inflytande som något ”besvärande”, utan de möjliggör för detta istället genom att använda sig av olika metoder. Det är av vikt att man vågar förnya sig och inte fastnar i ett ”så här har vi alltid gjort” tänk. Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) påpekar behovet av pedagogers flexibilitet och uppdaterade kunskaper samt att de kan ändra riktning i sin planering.

Hur inflytandet kan te sig under samlingen

Vi finner att vår studies syfte besvaras genom att det visar sig att pedagogerna är medvetna om att barnen ska få ha inflytande och att de ofta tillåter det, men det sker inte alltid utefter barnens villkor. Dock påpekar Emilsson (2008) att enligt tidigare forskning skedde barns inflytande i mindre grad i samlingen. Detta ser vi som att det har skett en förändring då barnen verkar få mer inflytande under samlingen idag, sett utifrån vår studie. Karlsson (2009) bekräftar att barnen ska få vara delaktiga, men att detta sker på varierade sätt. Denne menar vidare att samlingen ofta sker dagligen och att den vanligtvis är vuxenstyrd. Men däremot tar Simeonsdotter Svensson (2009) upp att det fortfarande i samlingsituationer visar sig att barn har otillräckligt inflytande idag. Till motsats mot Simeonsdotter Svensson fann vi att pedagog 5 beskrev att denne varje fredag tillsammans med barnen planerar samlingen inför kommande tid. Detta kan uppfattas ge en stor möjlighet till att öka barnens inflytande under samlingen, där barnen kan finna det meningsfullt och intressant. I Skolverkets allmänna råd (2005) beskrivs att barnens vardagsinflytande behöver synliggöras för barnen för att de ska kunna förstå att det de uttrycker ses med vikt av pedagogen. Barn behöver bli medvetna kring att de faktiskt kan påverka och där de även får vara delaktiga i utvärderingen av verksamheten. Då pedagogen lyfter fram att barnen varje fredag får delta i planeringen kan de även få utvärdera och komma med sin syn kring det som tas upp. Vidare så lyfter Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) fram att det blir en högre kvalitet om barnen är delaktiga, där de även utvecklar sina färdigheter i det demokratiska beslutsfattandet. Vi finner att kvaliteten i förskolor är av vikt för barn och att pedagoger oftast ska ha ett syfte med det de utför. Även att samlingen ska vara någorlunda genomtänkt för att kunna öka barnens delaktighet och då skapa en möjlighet för inflytande. Det är en kvalitet när barn finner samlingen rolig, lärorik, att barnet känner sig bekräftat och att de får delta med sin påverkan. Detta anser vi att barnen får då bland annat Pedagog 5 inkluderar barnen i sin planering.

Engdahl och Pramling Samuelsson (2009) har noterat att tilliten för barnens kompetenser samt deras möjlighet att få delaktighet är större i vårt samhälle idag. Barnen har en utökad möjlighet att utöva sitt inflytande på sin situation. I studien är några av pedagogerna överens och ser att barnen ska finna samlingen intressant. Dilemmat är att försöka få alla barn intresserade av det ämne som tas upp under samlingen. Hur ska man kunna tillgodose alla barnens intressen samtidigt? Vår reflektion kring detta blir att det är svårt att genomföra till fullo i praktiken. Vi funderar kring om samlingen skulle kunna utvecklas än mer om pedagoger får mer tid till att planera en samling tillsammans med barnen, dock bör de självklart inte låsa sig vid planeringen vid utförandet. Vi ställer oss frågan för vem är samlingen till för, barnen eller pedagogen? Vårt svar blir att samlingen är till för barnens skull och därför bör de inkluderas i planeringen kring samlingen, likt det Pedagog 5 benämner. Karlsson (2009) betonar att barn ska få ta utrymme och få talplats i samlingen, och detta kan ske på olika sätt beroende på hur samlingen är uppbyggd. Ett förslag vi finner kan vara möjligt att utföra i verksamheten är att varje barn får bestämma en specifik samling, vad denne vill

göra och samtala om. Sedan kan det inträffa att flera barn vill samma sak, men detta kan vara ett sätt att göra det rättvist så att alla barn ska känna att just de bidrar med något under samlingen. Möjliggörandet för barnens inflytande kan vara tema- och projektarbeten, vilket Pedagog 8 nämner, dock har vi en fundering kring om det kan innebära en låsning för pedagogerna då denne är för inriktad på till exempel tema vatten då något barn hellre vill tala om datorer. Detta kan innebära att barnens inflytande kan begränsas i den mån att datorer kanske inte vidrör ämnet vatten. Simeonsdotter Svensson (2009) lyfter fram att pedagogens sätt att gå tillväga vid utförandet och planeringen av samlingen speglas i hur de tänker kring syftet med samlingarna. Vi menar att ser pedagogerna till att barn ska lära sig utifrån sina villkor under samlingen och om de utgår ifrån att barnen ska få vara aktiva deltagare, så ökar det förutsättningarna för deras inflytande. Det finns även fördelar med teman då man kan fördjupa sig i olika ämnen med barnen och det kan bidra till en kontinuitet i det som görs.

Eftersom barngrupperna i förskolan idag är allt för stora innebär detta att pedagogerna bör lägga upp sin planering så att det ska fungera så smidigt som möjligt (Skolverkets allmänna råd, 2005). Vi menar att personalstyrkan skulle behöva utökas för att kunna tillgodose och möjliggöra för varje barns inflytande än mer under samlingen. Vi ser även möjligheterna med att kunna dela upp barngruppen i mindre grupper. Några av pedagogerna benämner just mindre grupper som ett alternativ för att tillgodose fler barns intressen under samlingen. Detta kan vara en form av flexibilitet, då pedagogerna inte endast använder sig av en stor samling där alla barnen är delaktiga, utan att pedagogerna kan möta barnen i samlingar där det är färre barn. Sett utifrån lärandeaspekten kan det gynna barnen med en variation av både små och stora grupper, där pedagogerna, framförallt i de små grupperna, lättare kan fånga varje enskilt barns motivation och bemöta dessa där de befinner sig i sin utveckling, för vi ska ju finnas till för deras skull. Odelfors (1998) anser att mängden stöd som barnen får vid deltagandet är ihopkopplat med mängden deltagande som barnet får. Vidare menar denne att samspelet under samlingen påverkar hur pedagogerna formar situationen. Även skolverkets allmänna råd (2005) lyfter fram att pedagoger behöver ha en tillit till att barn kan klara av olika saker med stöd från de vuxna. Vi menar att om barn får stöd i sitt deltagande så möjliggör det för barnen att involveras i samlingsprocessen vilket ökar deras inflytande. Vi har funderingar kring att samlingens längd kan vara avgörande för hur mycket barnen ska få en möjlighet till inflytande, beroende på hur många barn det är som deltar. Om samlingen är ”kort”, hur kan man då väva in alla barnens inflytande? Behöver alla barns inflytande göras synlig vid varje samlingstillfälle?

Slutdiskussion

Våra tankar före studien var att vi trodde att samlingen skulle vara mer styrd än vad pedagogerna beskrev den som. Vi blev positivt överraskade av pedagogernas motivation att lyfta fram barnens inflytande under samlingen. I vår framtida yrkesroll finner vi att en reflektion och ett tillåtande av det spontana inflytandet som viktigt att ha med sig. Vi ser det som oerhört viktigt vid barns inflytande att de blir medvetna om att de har ett inflytande, att de får en upplevelse av det och även att de informeras om att de får ha ett inflytande.

Vår studie kan ses framhålla en viss förändring gentemot tidigare forskning, då vår studie belyser att barnen tycks få lite mer inflytande än vad som beskrivits tidigare. Vi kan dock känna att detta inte är några självklara belägg eftersom en observationsstudie inte har utförts som vi kan jämföra med. Då vi snart är verksamma förskollärare är vikten av barns inflytande något vi kommer bära med oss ut i arbetslivet för det påverkar barnen i högsta grad men även eftersom den nya reviderade läroplanen specifikt betonar vikten på barnens inflytande än mer.

Denna studie har medfört en utökad förståelse, för oss, kring vikten av att barn ska tillåtas få inflytande under samlingen.

Vi känner att vi har fått svar på studiens syfte och de två frågeställningarna. Syftet med studien var att undersöka om pedagoger tillåter barns inflytande under samlingen. Detta finner vi, enligt pedagogernas uttalande, att de mer eller mindre gör, dock sker detta med en viss styrning. Vår första frågeställning var, hur ser pedagoger på barns inflytande under samlingen? På denna fråga anser vi att pedagogerna ser barnen som kompetenta och att de ska få ha ett inflytande under samlingen, men detta sker i olika grad. Vår andra frågeställning var, hur möjliggör pedagoger barns inflytande under samlingen? Vi anser att merparten av pedagogerna i vår studie försöker möjliggöra för barnens inflytande under samlingen genom att de lyssnar in barnen och försöker ta till vara på deras intressen, i den mån det går.

Metoddiskussion

Vissa svårigheter framstod när vi analyserade vår data och försökte urskilja dem i olika underrubriker. Vi upptäckte att hur vi än försökte strukturera upp vår text, flöt innehållet in i varandra. Vi menar även att vårt syfte och frågeställningar gjorde denna uppdelning svår eftersom syftet och frågorna är någorlunda snarlika när man vänder och vrider på betydelsen av dessa. Nu i efterhand blev vi medvetna kring denna problematik.

Att använda kvalitativ intervju som metod för att få fram svar på syftet och frågeställningarna, ansåg vi vara passande för studien. Detta eftersom vi upplever att det har framkommit relevant data till studien vilket till viss del svarar på frågan om pedagogerna tillåter barnens inflytande i samlingen.

Genom att vi tidigt kontaktade intervjupersonerna för intervjuer, upplevdes det att det gick relativt smidigt att få tag på deltagare. Detta bidrog även till att pedagogerna lättare kunde planera in intervjutillfällena i sin kalender. Vår känsla var att pedagogerna tog sig tid att fundera och svara på våra frågor. Vi kände att intervjuerna flöt på bra och inga problem stöttes på. Eftersom pedagogerna själva valde plats där intervjuerna utfördes, kan detta ha bidragit till att de kände sig bekväma och trygga med att bli intervjuad.

Under analysprocessen av intervjusvaren har vi kommit på oss med att inte ställa vissa relevanta följdfrågor, detta kan bero på att vi inte hade några större erfarenheter av att utföra intervjuer. Vi kunde ha fått mer utvecklande och uttömmande svar om vi hade varit mer uppmärksamma kring svaren. Detta är ett vanligt förekommande fel man gör under kvalitativa intervjuer då man inte lyssnar tillräckligt på svaren, utan intervjuaren vill få det överstökat och skyndar på processen (Johansson & Svedner, 2006).

Under intervjuer kan man aldrig vara helt säker på att det intervjupersonerna beskriver stämmer överens med verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta menar vi kan vara en påverkan på resultatet, men även att vår tolkning kring datan också kan haft en inverkan på resultatet eftersom det utgår ifrån vår uppfattning kring det intervjupersonerna sagt. Under studien har vi försökt hålla oss neutrala, för att inte påverka med våra tidigare erfarenheter. Om det hade utförts observationer under samlingarna kunde detta bidragit till att vi fått ett mer trovärdigt resultat. Vi hade även fått ett tydligare svar på frågan hur pedagogerna möjliggör för barnens inflytande, då vi inte bara utgått ifrån pedagogernas perspektiv, utan vid observationer hade vi kunnat synliggöra pedagogernas men även barnens handlingar.

Fortsatt forskning

Vår första grundtanke var att utgå ifrån intervjuer och observationer som metod. Dock fick vi inse att bland annat tidsaspekten satte stopp för observationerna. Inför fortsatt forskning kan observationer vara mycket intressant, eftersom man då får möjlighet att undersöka om det pedagogerna säger stämmer överens med vad de utför i verksamheten.

En annan intressant synvinkel kan vara att även intervjua barn om deras syn på inflytandet i samlingen och hur de upplever att pedagogerna tar till vara på deras intressen. Vi upplever även att det hade varit intressant att fördjupa sig mer om hur man kan möjliggöra för de yngre barnens inflytande i samlingen eftersom pedagogerna uttrycker att det finns ett visst bekymmer att tolka deras inflytande.

Referenser

Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, 391-406. Från: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903101594>

Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.

Bjervås, L. (2003). *Det kompetenta barnet*. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.) (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Christensen, S. & Daugaard Jensen, P.E. (2011). *Makt, beslut, ledarskap: märkbar och obemärkt makt*. (1. uppl.) Stockholm: SNS förlag.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Avhandling. Göteborg studies in educational sciences, 268. Från: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf

Engdahl, I. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns delaktighet i det fysiska rummet*. Stockholm: OMEP. Från: http://www.omep.websy.se/uploads/files/slutrappport_0911.pdf

Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Jansson, T., Jansson, M. & Wågman, G. (1997). *Hur man får människor att växa: en handbok för lärare och föräldrar om hur barns och ungdomars personliga utveckling kan stärkas*. Stockholm: Kommentus.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johansson, E. (2008). *Gustav får visst sitta i tjejsoffan: Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003, 8 (1–2), 1–5. Från: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/ingress_barnpersp.pdf

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

Johansson, T. (2009). *Familjeliv*. Malmö: Liber.

Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Avhandling. Göteborgs universitet, 2009. Göteborg. Från: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20057/1/gupea_2077_20057_1.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kärrby, G. (1985). *Utveckling i grupp: om pedagogiskt arbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Kärrby, G. (2001). Barnets rätt till hög kvalitet i förskolan. *Utbildning & demokrati 2001*, 10 (2), 81-93. Från: http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2001/Nr%202_2001_pdf/Gunni%20K%C3%A4rrby.pdf

Kärrby, G. & Lundström, M. (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2004, 9, (3), 189-204. Från: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/kaerrb&lundst.pdf>

Lillvist, A. (2009). *Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd*. I Sandberg, A, (red.) (2009). Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn: datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Doktorsavhandling. Malmö högskola. Från: http://www.lub.lu.se/luft/diss/soc_486/soc_486.pdf

Lpfö 98: *Läroplan för förskolan*. (2010). Uppdaterad version. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Markström, A.- M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Avhandling. (1. uppl.). Linköpings universitet, 2005. Linköping. Från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01>

Markström, A.- M. (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. Studentlitteratur: Lund.

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

Niss, G., Hindgren, L. & Westin, M. (2007). *Vägledande samspel i förskolan*. Stockholm: International Child Development Programmes (ICDP).

Odelfors, B. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv: att göra sig hörd och sedd*. Studentlitteratur: Lund.

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

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Doktorsavhandling. Lunds universitet, 2011. Malmö. Från: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2062104&fileOid=2062129>

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.

Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning 2011*. 4, (2), 65–74. Från: <http://grundtvig.hio.no/index.php/nordiskbarnehageforskning/article/view/176/139>

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

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, (2), 2001.169. Från: <http://new.promente.org/files/research/ESPdocs/validate.pdf>

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Avhandling. Göteborgs universitet. Från: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19098/2/gupea_2077_19098_2.pdf

Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatuppsats. Malmö universitet. Från: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11603/2043_11603%20Skans.pdf?sequence=2

Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan*. Allmänna råd och kommentarer. Från: http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/publikationer?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FResultSet%3Fupp%3D0%26w%3DNATIVE%2528%2527multi%2Bph%2Bwords%2B%2527%2527allm%25E4nna%2Br%25E5d%2Bf%25F6r%2Bf%25F6rskolan%2527%2527%2527%2529%26order%3Dnative%2528%2527dateweb%252FDescend%2527%2529

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (2., rev. [och utök.] utg). Hässelby: Runa.

Uljens, B. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

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

Williams, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45, (4), 317-339. Från: <http://dx.doi.org/10.1080/00313830120096743>

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

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter som heter Camilla Floberg och Elisabeth Andersson och vi läser till förskollärare på Högskolan Väst i Trollhättan. Vi går nu sista terminen och det är dags för oss att skriva en c-uppsats som kommer att handla om barns inflytande i förskolan, med inriktning på samlingarna.

Vår tanke är att vi ska intervjua förskollärare, och dessa samtal kommer vi att spela in med bandspelare (diktafon), för att underlätta för oss vid bearbetningen av intervjuerna. Vi kommer även att föra lite anteckningar. Vår förhoppning är att utföra dessa intervjuer under vecka 45, vid behov även vecka 46.

Din medverkan är frivillig och kan avbrytas när som helst, och naturligtvis är det konfidentiellt. Vi utgår från de forskningsetiska principerna där inget ska kunna kopplas till vem som har deltagit. Den information vi får under intervjuerna kommer endast att användas till vår uppsats, och när denna är godkänd kommer det insamlade intervjumaterialet att förstöras.

Vi uppskattar om ni vill delta och berika oss med er kunskap.

Var vänlig meddela din medverkan snarast till oss på mejlen och kontakta oss gärna vid funderingar eller frågor. Vi behöver senast få ett svar den 4 oktober.

Vänliga hälsningar

Elisabeth Andersson

Camilla Floberg.

Mejl:

Mejl:

Telefonnummer:

Telefonnummer:

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vad anser du samlingen bidrar till?
2. Kan du berätta något exempel på hur en samling ser ut i nuläget?
3. Hur beskriver du din barnsyn?
4. Kan du beskriva vad ordet inflytande innebär för dig?
5. Vad innebär barns inflytande under samlingen för dig?
6. Får barnen inflytande i din planering kring samlingen?
 - a. Hur då?
7. Hur arbetar du för att ge barnen inflytande i samlingen?
8. Om barnen intresserar sig för något annat ämne än det ni talar om under samlingen – vad gör ni då?
9. Vilka känner du får mest inflytande under samlingarna utifrån barnens personlighet?
 - a. Kan du beskriva?
10. Vilka känner du får mest inflytande under samlingar - pojkar eller flickor?
 - a. På vilket sätt?

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se