

**”Man ska lyssna på fröken!”**  
- *En studie kring barns egna upplevelser av inflytande och delaktighet i förskolan*

---

**Ansvarig institution:** Institutionen för utbildningsvetenskap

**Handledare:** Birgitta Lundbäck

**Kurs:** OX2963

**År och termin:** 2013, sommartermin

**Författare:**

**Lena Andersson  
Marie Magnusson**

---

**Lena Andersson och Marie Magnusson**

**Titel** ”Man ska lyssna på fröken!” – En studie kring barns egna upplevelser av inflytande och delaktighet i förskolan.

**Engelsk titel** ”You should listen to the teacher!” – A study of children's own experiences of influence and participation in preschool.

---

**Antal sidor 46**

---

### **Abstrakt**

Tänkarna kring den demokratiska fostran stannar ofta vid att ge barn möjlighet och tillfälle att välja på eller rösta om, av pedagogerna, redan förutbestämda alternativ. Under studier och den verksamhetsförslagda utbildningen, vfu, har intresset för att göra barnen mer delaktiga och ha mer inflytande, samt att ta tillvara på deras intressen och egna initiativ i verksamheten ökat. Eftersom förskolan vilar på demokratins grund, är pedagogerna skyldiga att uppmärksamma, uppmuntra och ta tillvara på barnens tankar, intressen och idéer. Dessutom hittades ingen tidigare forskning kring barns egna upplevelser i ämnet, vilket bidrar till detta arbetes aktualitet. Med anledning av detta bygger denna studie på fyra observationer och samtal med förskolebarn, vilket mynnar ut i barnens egna upplevelser av delaktighet och inflytande, eller som barnen själva föredrar att uttrycka det: ”att vara med att bestämma”. Resultatet av undersökningen visar att förskolebarnen är med och bestämmer vid den så kallade fria leken och att de i regel är nöjda med det. Fascinerande är, att på en av förskolorna där man arbetar aktivt med demokrati och barns inflytande observerade vi att de schemalagda veckoplaneringarna tagits bort då ”man inte vet vad barnen är intresserade av nästa vecka” (pedagog, Förskola 4). Trots det uppfattar vi att de har en fungerande verksamhet som inte skiljer sig från traditionell svensk förskola.

**Nyckelord:** förskola, inflytande, delaktighet, demokrati, kvalitativ

---

## Innehåll

8 BILAGA.....	4
1. INLEDNING.....	5
1.2 Begreppsdefinition.....	5
1.2.1 Demokrati.....	5
1.2.2 Inflytande.....	6
1.2.3 Delaktighet.....	6
1.2.4 Vår definition av begreppen.....	6
1.3 Syfte.....	7
1.4 Frågeställning.....	7
2. BAKGRUND.....	8
2.1 Förskolans tidiga styrdokument.....	8
2.2 Aktuell läroplan.....	10
3. LITTERATURGENOMGÅNG.....	11
3.1 Demokrati.....	11
3.2 Inflytande.....	12
3.3 Delaktighet.....	13
3.4 Perspektivtagning: Barnperspektiv - barns perspektiv.....	13
3.4.1 Barnperspektiv.....	13
3.4.2 Barns perspektiv.....	14
3.5 Miljön.....	16
3.6 Makt - säg ja i stället för nej.....	16
4 METOD.....	18
4.1 Kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod.....	18
4.2 Observation.....	19
4.3 Intervju och samtal.....	20
4.4 Metodval.....	21
4.5 Urval.....	22
4.6 Genomförande.....	23
4.7 Etiskt förhållningssätt.....	24
5 RESULTAT OCH ANALYS.....	25
5.1 Inledning.....	25
5.2 Demokrati.....	26
5.3 Inflytande.....	28
5.4 Delaktighet.....	33
5.5 Svar på syftet och frågeställningarna.....	34

5.5.1 På vilket sätt talar barn om inflytande och delaktighet? .....	34
5.5.2 I vilka situationer upplever barn själva att de har inflytande och är delaktiga i förskolans verksamhet? .....	34
5.6 Sammanfattning .....	35
6 DISKUSSION .....	36
6.1 Resultatdiskussion .....	36
6.2 Metoddiskussion .....	40
6.3 Förslag på fortsatt forskning .....	42
7 REFERENSER.....	43
8 BILAGA	

# 1. INLEDNING

Under våra studier vid Linnéuniversitetet har vi fördjupat vår kunskap och förståelse för hur viktigt det är att ta tillvara på barns intressen samt utforma verksamheten så att inflytande, delaktighet och demokrati blir en del av barnens vardag. I arbetet som barnskötare ute i förskoleverksamheten tänkte vi inte alls på hur mycket verksamheten vinner på barns inflytande. Vår egen demokratiska fostran stannade vid att få vara med att rösta om olika alternativ som vuxna bestämt, vilket resulterade i att det var den sortens delaktighet och inflytande som vi gav vidare till de barn vi har arbetat med. I förskolans styrdokument står det tydligt angivet att barn skall ha inflytande över sin miljö och den planerade verksamheten. Genom att få mer kunskap om hur barn upplever sin möjlighet till inflytande och delaktighet så kan förskoleverksamheten öka sin måluppfyllelse. Det kompetenta barnet kräver kompetenta vuxna med tilltro till barnets förmåga och som inser vad barnet kan. I detta ingår att visa respekt för barnet och för dess tankar. ”Barns perspektiv på sin egen tillvaro skapar insikter som är betydelsefulla för både vetenskaplig kunskapsbildning och för pedagogiskt arbete med barn” läser vi i Arnér & Tellgren (2006:28).

## 1.2 Begreppsdefinition

Delaktighet och inflytande används ofta synonymt, men Arnér (2009) anser att vi bör skilja på begreppen. Därför kommer vi att i detta avsnitt redogöra för hur begreppen demokrati, inflytande och delaktighet definieras i litteraturen samt hur vi kommer att använda dem i denna studie.

### 1.2.1 Demokrati

Det övergripande ordet demokrati innebär enligt Gustavsson (2003) å ena sidan människors rätt att själva bestämma över sina liv, å andra sidan vår möjlighet att välja representanter till det kollektiva styret. Sandberg och Eriksson (2008) hänvisar i sin vetenskapliga artikel till Dewey (1916) som menar att om demokrati handlar om deltagande, då är utbildning en väg där individer får uppleva deltagande. Begreppet normativ demokrati delas upp i två olika varianter: deltagardemokrati och deliberativ demokrati (Englund 2003). Delatagardemokratin innebär att valet står mellan att delta eller inte och den deliberativa demokratin innebär att hänsyn tas till andra och deras åsikter, där alla argument ska göras kända för alla inblandade och där alla är ansvariga inför varandra (a.a.).

### **1.2.2 Inflytande**

Inflytande innebär enligt Arnér (2009) att barnen får en möjlighet att aktivt påverka sin tillvaro innan beslut är fattade. Författaren är av den åsikten att barnens möjligheter till inflytande i förskolan handlar dels om hur och på vilket sätt pedagogen ger barnen möjlighet att höras och få utrymme, dels handlar det om det enskilda barnets initiativ till att hitta verktyg för att skapa detta inflytande. Dessa verktyg erhåller barnen genom demokratisk träning, till exempel genom att delta vid samlingar och göra sin röst hörd. Allt har sin utgångspunkt i att barn ofta befinner sig i underordning och i och med det inte med självklarhet får gehör för sitt eget inflytande (a.a.). Men betydelsen i Svenska akademiens ordlista över svenska språket av ordet inflytande är: ”möjlighet att påverka” (2006:377), vilket borde göra inflytandet självklart för barnen. Genom att redan i förskolan ge barnen möjlighet till inflytande och aktivt kunna påverka både sin egen situation och verksamhetens innehåll, skapas en god till grund till de demokratiska medborgare som vi eftersträvar (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006).

### **1.2.3 Delaktighet**

Delaktighet innebär att ta del av något som andra redan har bestämt (Arnér 2009). Sandberg och Eriksson (2008) väljer att beskriva delaktighet som en individuell medverkan i en livssituation. Pramling Samuelsson & Sheridan (2003) hävdar att barns delaktighet inte alls handlar om att vi lyssnar på barnen och låter de bestämma. Det handlar mer om att tolka barns intentioner och agerande samt att lita på och förutsätta att ett barn kan hantera saker med rätt stöd av vuxna (Sandberg & Eriksson 2008).

### **1.2.4 Vår definition av begreppen**

Ordet demokrati kommer i studien att användas som ett övergripande begrepp då vi i resultatet kommer att se det som en helhet där inflytande och delaktighet ingår. Begreppet kommer också att användas då det förekommer någon form av omröstning.

Ordet inflytande kommer vi att använda när det handlar om att ta tillvara på barnens intressen och ge dem möjlighet att påverka sin situation. Detta gäller både i observationerna och i samtalen.

Ordet delaktighet kommer att användas då barnen får två eller flera val att ta ställning till, eller då barnet väljer att delta eller ej. Detta gäller såväl i observationen som i samtalet.

### **1.3 Syfte**

Vårt syfte är att synliggöra barns upplevelser av inflytande och delaktighet.

### **1.4 Frågeställning**

På vilket sätt talar barn om inflytande och delaktighet?

I vilka situationer upplever barn själva att de har inflytande och är delaktiga i förskolans verksamhet?

## 2. BAKGRUND

Vi har hittat ett flertal publicerade uppsatser om hur pedagoger och rektorer ser på barns inflytande och delaktighet. Det finns även uppsatser skrivna om hur vuxna synliggör arbetet med barns inflytande och delaktighet i förskolan. Sandberg och Eriksson (2008) hävdar att det inte forskats mycket kring just barns inflytande och delaktighet. Det finns forskning kring mer specifika livssituationer så som barns deltagande i sport, föräldrars deltagande i klassrummet samt föräldrars övriga medverkan i olika aktiviteter. Däremot har vi inte funnit någon forskning kring barnens egna upplevelser i ämnet. Men eftersom läroplanen (Lpfö 98, rev. - 10) tydligt lyfter fram hur viktigt det är att arbeta med demokratiska värderingar och etiska förhållningssätt så tyckte vi att det skulle vara intressant att få syn på hur förskoleverksamheten ser ut ur barnens perspektiv, d.v.s. barns egna upplevelser. Vi kommer nedan att kort redogöra för förskolans historiska styrdokument eftersom vi tydligt i dessa dokument kan se att tankar om barns inflytande och delaktighet fanns redan för ungefär 150 år sedan.

### ***2.1 Förskolans tidiga styrdokument***

Under denna rubrik kommer vi att kort redogöra för hur förskolans riktninggivande texter och styrdokument har vuxit fram, från mitten av 1800-talet till idag.

Redan filosofen Rousseau uttryckte att varje barn "ansågs av naturen utrustat med en inre kapacitet eller potential till utveckling som inte borde ofredas", skriver Pramling Samuelsson & Sheridan (2003:73). Guds läroplansperiod kallar Vallberg Roth (2001) i sin studie den tid i mitten av 1800-talet då fokus låg på kristendomsundervisning och matematik. Detta gällde dock inte för de så kallade *Barnträdgårdarna* som skulle efterlikna hemmiljön och inte bedriva skola. Istället skulle de låta barnen på ett lekfullt sätt lära sig de husliga arbeten som de skulle ha nytta av som vuxna. *Barnkrubbans* uppgift var inte heller den kopplad till undervisning, utan skulle hysa barnen medan föräldrarna förvärvsarbetade (a.a.).

Under mitten av 1900-talets första hälft trädde Det goda hemmets och hembygdens läroplansperiod in. Under denna period skulle förskolan vara likt ett hem där barnen skulle ledas och inte skolas. Pedagogerna kallades ledarinna istället för lärarinna. Från mitten av 1900-talet fram till cirka 1985 antar vi Folkhemmets socialpsykologiska läroplansperiod. Här ändras syftet från det moraliska familjelivet till demokrati och personlighetsutveckling. Nu blir det mer skolinriktat utan att fokusera på läsning och skrivning. Från sagans drömvärld skulle nu barnen



få veta hur verkligheten såg ut: “från tro, tradition och moral till en vetenskapligt rationell strömning” (Vallberg Roth 2001).

Barnkonventionen som antogs av FN 1989, och ratificerades av Sverige 1990, tydliggör i flera artiklar hur viktigt det är att barn får uttrycka sina egna åsikter i allt som rör barnet, där barnets mognad och ålder även skall tas i beaktande (Lärarens handbok 2008). Sveriges skollag (2010) påtalar att elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad, men även att deras eget arbete med inflytandefrågor är något som de vuxna skall underlätta och stödja. Skolverkets utarbetade Allmänna råd kring arbetet med kvalitet i förskolan framhåller att oavsett ålder, kön och social bakgrund ska barnen ges möjlighet att uttrycka sin uppfattning kring vad som är meningsfullt och roligt (Skolverket 2005).

Barnstugeutredningen (1972) klargör att förskolan bör stödja barnet i dess utveckling till att bli en vuxen och mogen människa, som skall fungera i samspel med andra människor, men som samtidigt kan fungera som självständig individ. Förskolan skall ha som mål att lägga grunden till barnets utveckling vad gäller att bli en människa som visar hänsyn och som har en förmåga att känna inlevelse. Vidare skall förskolan lära barnet att vilja söka och använda kunskap i syfte att förbättra sina egna levnadsvillkor lika väl som andras (1968 års barnstugeutredning).

Utifrån Barnstugeutredningen arbetades Arbetsplanen för förskolan (1976) fram där betoning låg på att förskolan skall vara en plats där barn får samma utvecklingsmöjligheter oavsett uppväxtvillkor; t.ex. föräldrarnas situation vad det gäller arbete, egen utbildning eller var de bor. Däremot behövde man inte ange precis vad som skulle övas i förskolan, men den fria aktiviteten skulle noga planeras för att ge bra resultat. Man menade att barnen skulle ha möjlighet att välja aktivitet och medarbetare för att utvecklas socialt och intellektuellt (a.a.).

I det Pedagogiska programmet för förskolan beskrivs tydligt hur viktigt personalens ansvar är för att barnen i förskolan “tillägnar sig de demokratiska principer som vårt samhälle vilar på” (1987:39). Där skrivs även att personalen ska medverka till att förskolebarnen får en aktiv träning i att lösa konflikter, fatta beslut och kunna samarbeta. Här skrivs även om solidaritet mellan människor, om barnens möjligheter att utveckla sin empatiska förmåga både på ett känslomässigt och socialt plan. Personalen ska även aktivt medverka till jämlikhet vad det gäller barnens levnadsvillkor och arbeta för människors lika värde. Barnen ska få en möjlighet att praktisera detta så att det får en reell innebörd. “De äldre barnen ska få delta i planering och

beslutsfattande och i ansvaret för gemensamt fattade beslut” (Pedagogiska programmet för förskolan 1987:40).

## **2.2 Aktuell läroplan**

Förskolan vilar på demokratins grund. Därför ska dess verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar [...]. Förskolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. Delaktighet och tilltro till den egna förmågan ska på så vis grundläggas och växa.

(Lpfö 98, rev. -10:4-5)

Den sociala utvecklingen är en annan viktig del i arbetet med inflytande och delaktighet och i förskolan grundläggs barns förståelse för de demokratiska principerna (Lpfö 98, rev. - 10). I den reviderade upplagan har man förtydligat förskollärarens respektive arbetslagets ansvar. I Lpfö 98 (1998) delades ansvaret istället på alla som arbetar i förskolan och arbetslaget. Läroplanen visar även på de olika ansvarsområden som har tillfallit förskolechefen, arbetslaget och förskolläraren, men alla som verkar inom ramen för förskolan har ett ansvar att se till att barnen ges möjlighet till inflytande och delaktighet utefter sin förmåga.

### 3. LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel kommer vi att redogöra för vad som skrivs i litteraturen om demokrati, inflytande och delaktighet. Här tas också upp tankar och teorier kring barnperspektiv respektive barns perspektiv, miljön och de vuxnas makt. Kapitlet avslutas med vad observationer samt intervjuer/samtal kan innehålla.

#### *3.1 Demokrati*

“Demokrati är ingenting som vi kan lära barnen, demokrati är något vi lever och bygger tillsammans i en ständigt pågående process” (Åberg & Lenz Taguchi 2005:64). Författarna tycker att det är viktigt att diskutera och reflektera över vårt eget förhållningssätt i mötet med barnen. Pedagoger måste bjuda in barnen på allvar och tro på deras förmågor (a.a.). Annat som kan påverka personalens inställning till barn och demokrati är deras synsätt på barnens kapacitet och/eller att det kan vara svårt att lita på förmågorna hos det kompetenta barnet (Walch 1987). Tillfällen behöver skapas i vardagen, till exempel vid samlingar och i leken, där de kan uttrycka sina åsikter och samtidigt inse vikten av att lyssna på andra. I den demokratiska förskolan handlar det inte om att alla skall få göra som de vill, utan vi ska skapa det fria tänkandets utrymme och respektera att alla har olika åsikter och tankar, samt att vi ger barnen möjlighet att lyssna på varandra (a.a.). Även Bjervås (2003) menar att förskolan är en utmärkt plats där det skapas möjligheter att delta och på det viset utvecklas barnen till ansvarstagande medborgare. I och med detta övas det Englund (2003) kallar den deliberativa demokratin där fokus ligger på kommunikation. Här ingår även att olika synsätt kan komma att ställas mot varandra, men också en strävan efter att komma överens med respekt och tolerans som tongivande ord. Bjervås (2003) skriver vidare att barn behöver stöttning, hjälp och utrymme för att öva beslutsfattandet i det Englund (2003) kallar deltagardemokrati, annars finns det en risk att barnen förblir oerfarna. Det demokratiska förhållningssättet möjliggör för barnen att komma till tals men detta förutsätter att barnen lärt sig att människor har olika värderingar och attityder som påverkar deras handlande (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006). Ekelund (2011) fortsätter resonemanget med att det demokratiska förhållningssättet och det professionella arbetssättet är varandras förutsättningar.

En förutsättning för att ta eget ansvar och för att bli självständig är att barnet känner sig tryggt, vilket barnet blir av god omsorg. När pedagogerna befinner sig fysiskt nära barnen ges det

förutsättningar för dem att skapa den tillit och närhet som på lång sikt utvecklar barnen att bli ansvarstagande, självständiga och demokratiska samhällsmedborgare. Barn behöver knyta an till vuxna, och den relation som skapas dem emellan ökar tilliten gentemot människorna kring barnet och påverkar dem positivt, skriver Orlenius (2006). Även Arnér (2009) uttrycker tankar om relationer och menar att barn måste få samtala och framföra sina tankar och åsikter, men för att relationerna skall kunna stärkas mellan barn och vuxna krävs det av pedagogerna att de intresserar sig för det som barnen uttrycker och tänker.

### ***3.2 Inflytande***

Inflytande kan tolkas som om att alla barn skall få göra egna val, men det demokratiska förhållningssättet i förskolan handlar inte enbart om detta, utan det handlar mer om ett förhållningssätt där barnens initiativ bejakas och där de respekteras som barn (Arnér & Tellgren 2006, Ekelund 2011). “Om någon har rättighet så har någon annan skyldighet [...]” (Arnér 2009:20-21), vilket innebär att om barn till exempel har rätt till inflytande så har pedagogerna skyldighet att se till att barnen i förskolan får det. Författaren menar vidare att reellt inflytande handlar t.ex. om något annat än att bestämma grön eller röd mjölk till maten (a.a.). Istället handlar det mer om ett förhållningssätt där initiativ bejakas och mindre om olika val att ta ställning till, skriver Ekelund (2011).

Walch (1987) menar att en anledning till att man inte låter barnen ha inflytande kan vara att pedagogerna är rädda för att tappa kontrollen över verksamheten. Det är så lätt att säga nej till initiativrika barn, men att säga ja betyder inte med automatik att barnen får göra som de vill resonerar Ekelund (2011). I stället kan det, vid ett nej, uppstå en maktposition som är svår att påverka för barnet. Kan den vuxne vid tillfället inte ta tillvara på idéer, tankar och initiativ från barnet, är det viktigt att förklara varför och resonera sig fram till en bra lösning tillsammans. Detta kan ses som en pedagogisk utmaning eftersom vi ofta har en uppfattning om hur barn är och vad de behöver. Vi vuxna vill väl och har uppfattningar kring hur barn skall hanteras. Utmaningen ligger i att upptäcka och lära känna barn på ett annat och nytt sätt skriver Ekelund (2011). Arbetet med förskolans styrdokument grundar sig i att pedagogerna uppmärksammar och tar tillvara barnets intressen, initiativ och önskemål (Ekelund 2011). Det gäller att som pedagog våga släppa en i förväg uppgjord planering för att skapa utrymme för barnen att vara med att bestämma. Pedagogerna ska se till barnens behov, verka i nuet och uppmuntra barnen i de situationer som de finner intressanta och relevanta (a.a).

### **3.3 Delaktighet**

Vi måste ställa oss frågor kring vad vi menar med barnens delaktighet, menar Åberg & Lenz Taguchi (2005). Handlar det om vem som ska bestämma? Skall alla få som de vill? Det vore oansvarigt som vuxen om vi skulle lämna över ansvaret till barnen och låta de göra som de önskar och vill, det finns naturligtvis gränser för vad som är acceptabelt. "Att bygga delaktighet innebär inte att vi vuxna frånsäger oss ansvaret utan att vi bjuder in barnen till att tillsammans med oss få ta ansvar för vardagen på förskolan" (Åberg & Lenz Taguchi 2005:66). Även Johannesen & Sandvik (2009) är utav den uppfattningen att barn inte skall ta lika stort ansvar som vuxna i förskolan. Däremot handlar delaktighet om att alla är en del av gemenskapen där vi samspelar och visar respekt gentemot varandra. Arnér & Tellgren (2006) menar att delaktighet handlar om att få vara med på något redan förutbestämt. Dock är förskolebarn i regel så vana vid att vuxna bestämmer och att ingen vuxen frågar om barnen vill vara med i besluten, skriver Walch (1987).

### **3.4 Perspektivtagning: Barnperspektiv - barns perspektiv**

Vi behöver kunna ta del av varandras perspektiv och kunna sätta oss in i hur andra personer uppfattar världen. "Perspektivtagning, en förutsättning för en gynnsam kommunikation" hävdar Arnér & Tellgren (2006:32), och hänvisar till Meads teorier kring perspektivlära. Mead menar att i ett samspel mellan två människor övas förmågan att kunna inta en annan människas perspektiv, och samtidigt hålla fast vid sitt eget. Med andra ord: det kan benämnas som social kompetens, där vi har förmågan att genom perspektivtagning (och mitt i ett samtal) kan förutse motpartens reaktion på det man själv säger (a.a.). I och med detta vidgas vår egen medvetenhet om oss själva, poängterar Mead i von Wrights doktorsavhandling (2000). Nedan gör vi ett försök att definiera de två begreppen.

#### **3.4.1 Barnperspektiv**

Barnperspektiv skapas när vuxna strävar efter att rekonstruera barns perspektiv på ett medvetet sätt och så realistiskt som möjligt, menar Sommer m.fl. (2011). Dessa perspektiv kan komma att ändras genom barnens utveckling och erfarenheter. Barnperspektivet, menar Arnér och Tellgren (2006), handlar om hur vi vuxna ser på barnens situation. Arnér (2009) problematiserar begreppet och menar att det inte finns ett enda barnperspektiv utan många. Barnperspektiv definieras olika beroende på sammanhang, precis som begreppen barn och barndom har olika definitioner beroende på förhållandena i samhället; de sociala, kulturella och historiska. En

annan definition kan vara barnets egen synvinkel; hur ser världen ut, vad ser, hör, upplever och känner det? Barnperspektiv handlar med andra ord om vuxnas perspektiv på barn och om barns perspektiv på den egna tillvaron (a.a.).

Det går också att tänka sig barnperspektiv som att den vuxne ser barnet, samt att man har barnet i åtanke, skriver Arnér & Tellgren (2006). Båda betydelserna måste användas, menar författarna: ”Detta bör på ett naturligt sätt leda till att vuxna försöker se en situation också utifrån barnets synvinkel, sträva efter att förstå det och vidta åtgärder som de bedömer vara till barnets bästa. I detta ingår att lyssna till barnet och skaffa sig en egen uppfattning om det” (Arnér & Tellgren 2006:34). Författarna menar vidare att det finns vuxna som tror att de utgår från ett barnperspektiv när de försöker att förstå och vidta åtgärder för barnen. Istället handlar det ofta om att tolka barnen utifrån sin egen vuxna synvinkel. Med andra ord så kan det då istället skapas ett vuxenperspektiv (a.a.).

Løkken & Søbstad (1995) beskriver barnperspektiv som fasetterna i en diamant. Vad man uppfattar ligger i betraktarens ögon och hur ljuset faller. Med andra ord kan man inte prata om ett enda barnperspektiv, utan det existerar flera samtidigt. Vi som vuxna måste försöka att se världen så som barnen ser den med sina ögon, eftersom det är svårt för barnen själva att förstå ett sådant perspektiv då de själva befinner sig i det (a.a.). Sommer m.fl. (2011) menar att ett barnperspektiv är när vi vuxna försöker att rekonstruera barns perspektiv med hjälp av vetenskapliga koncept.

Ett konkret exempel på barnperspektiv är när man i förskolan skulle öva sånger inför midsommardansen. Alla barnen blev hänvisade att sitta i ring på golvet, pedagogen spelade gitarr och satt på en stol. Några barn ville göra rörelserna till sången “Små grodorna” men blev tillsagda att sätta sig ner igen då det var många barn i ringen och det skulle, enligt pedagogen, bli så stökigt och rörigt. Här öppnade pedagogen inte upp för ett samtal med de barn som ville göra rörelser, utan förutsatte utifrån sin egen erfarenhet att det skulle bli oreda om alla gjorde rörelser när det var så många barn i ringen.

### **3.4.2 Barns perspektiv**

Barns perspektiv handlar om att se med barnens ögon och att kunna sätta sig in hur barn ser ur sin synvinkel, hävdar Arnér & Tellgren (2006). Fokus ligger med andra ord på barnet som subjekt i sin värld, på barnets egen fenomenologi, upplyser Sommer m.fl. (2011) oss om.

Orlenius (2006) beskriver barns perspektiv som om att en pedagog försöker att förstå hur barn själva upplever skilda situationer. För att kunna mäta hur barn upplever sitt deltagande så måste vuxna kunna se ur ett barns perspektiv. Det är först när barnet känner sig sett och förstått som barnet upplever sig som en som är värd att lyssnas på, uttrycker Sandberg och Eriksson (2008). Barns perspektiv handlar om hur barn ser på tillvaron ur sin synvinkel, om barns föreställningar om sitt liv, barns egna erfarenheter, deras egna uppfattningar och deras förståelse av sin egen livsvärld (Arnér 2009, Sommer m.fl. 2011). Världen skulle komma att se helt annorlunda ut om man försöker att se den ur ett barns perspektiv menar Ekelund (2011).

För att kunna förstå och tolka pedagogers bemötande av och deras syn på barn använder och beskriver Arnér (2009) och von Wright (2000) de två perspektiven punktuellt respektive relationellt. Arnér (2009) skriver vidare att vid användandet av det punktuella perspektivet ser man människan på ett visst sätt oberoende av sociala sammanhang, en människa som fristående individ utan förankring till det sammanhang han eller hon ingår i. Det relationella perspektivet öppnar istället upp för samspel och relationer, samt visar att i möten framträder det unika i människan. ”Genuina möten mellan människor kännetecknas av både kreativitet och obestämbarhet” (Arnér 2009:32). Perspektivet utmanar oss genom att ingenting kan betraktas som förutbestämt och ger möjlighet att överskrida sådant som kan ses som det förgivet tagna (a.a.).

Om barn ska ha möjlighet att kunna utöva inflytande i sin vardag i förskolan är det väsentligt att lärare förstår sitt förhållningssätt till barn som relationellt. Innebörden av det uppfattar jag är, att konsekvenserna av ett relationellt förhållningssätt betyder att lärare närmar sig barns perspektiv och ser både sig själv och barn som lika delaktiga i de relationer och handlingar som ständigt pågår inom förskolan.

(Arnér 2009:68)

Ett meningsfullt samspel och en lyckad perspektivtagning skapar goda förutsättningar för lyckad kommunikation. Vi är viktiga för varandra; i kommunikationen försöker vi sätta oss in i den andres perspektiv samtidigt som vi anpassar vårt bemötande i den aktuella situationen. Föräldrar och vuxna runt barnet har stor betydelse för barnets växande och sociala samspel (Arnér 2009). Dock poängterar Arnér & Tellgren (2006) att det kan vara svårt för oss vuxna att helt och hållet kunna sätta oss in i barns perspektiv, men att vi just med samtal kan komma en bit på väg.

Om vi nu tänker oss samma situation som exemplet under rubriken Barnperspektiv, men nu med ett barns perspektiv skulle scenariot se ut som följer: När barnen vill göra rörelser till "Små grodorna" frågar pedagogen istället barnen var de har tänkt att stå, då det kanske inte är lämpligt att stå kvar i ringen när det är så många barn närvarande. Barnen får nu tid att fundera, argumentera och komma med lösningar som sedan prövas. På detta sätt ger pedagogen barnen eget ansvar samt uppmuntrar det kompetenta barnet att själv se eventuella hinder eller möjligheter.

### **3.5 Miljön**

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) betonar att barn skall ha inflytande i förskolan och kunna ta egna initiativ. Det krävs en flexibel verksamhet som tar tillvara på spontana situationer som uppstår inom ramen för de aktiviteter som är planerade. I och med detta, menar författarna, är det av stor vikt att miljön inte förblir statisk på förskolan utan förändras efter vad som tillfället intresserar barnen. Därför skall barnen själva vara delaktiga i utformandet av miljön på förskolan, och tillsammans med pedagogerna diskutera fram regler för samvaro och trivsel. Förskolans rumsliga och schematiska avgränsningar får till följd att barnens verksamhet blir reglerad och avgränsad skriver Nordin-Hultman (2004) i sin doktorsavhandling. Pedagogiskt material hålls isär i de olika rummen och är nästan uteslutande rena (smutsar eller kladdar inte ner). Gränsen mellan inomhus och utomhus är starkt markerad. I och med detta skapas det ett för litet utrymme för egen kontroll över aktiviteter och därmed också inflytande för barnen i förskolan (a.a.). Miljön skapar barnen, anser Nordin-Hultman: "Barn är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör" (a.a. 2004:168). Våra strävansmål, enligt läroplanen (Lpfö -98, rev. – 10), får inte vara ett hinder när barnen skall vara delaktiga och ha möjlighet att välja innehåll i verksamheten. Arnér (2009) framhåller att möjlighet till inflytande, delaktighet och demokrati skapas i samspel med andra, eftersom förskolan utgör en naturlig mötesplats för olika sociala grupper, olika kulturer och för de båda könen.

### **3.6 Makt - säg ja i stället för nej**

Det som är den avgörande och intressanta frågan är inte det faktum att läraren har makt utan hur läraren utövar sin makt. Att utöva makt behöver inte betyda att ta ansvar från eleven. Att vara ledare och utöva makt kan istället innebära att man som ledare tar ansvar för eleven.

(Orlenius 2001:186)



Förskolan måste karaktäriseras av att allt inte kan vara fastställt och planerat, anser Arnér (2009), utan måste kännetecknas av en viss osäkerhet. Ordning och planering får inte vara ett hinder för barnens initiativ och kreativitet. Det verkar ligga nära till hands, skriver Arnér, att det är lätt att säga nej till barnens egna initiativ eftersom det finns en risk att det skapar lite oreda. En annan anledning till att man oftare säger nej än ja är att pedagogerna inte gärna säger ja utan att ha sanktionerat och förankrat barnens initiativ hos kollegorna. Normer och rutiner är starka i förskolan, vilket kan skapa kontroll över barnen och hindra deras möjligheter att få inflytande över sin egen situation (a.a. 2009). Denna kontroll måste vi våga släppa, hävdar Johannesen & Sandvik (2009), och ta till oss det som barnen förmedlar t.ex. genom kroppsliga uttryck och lek. Genom att vi då hamnar i processer som vi kanske inte har räknat med eller kan mäta utfallet av, tar vi hand om gemenskapen som skapas och tar varandra på allvar (a.a.). Vi vuxna måste frångå givna regler och närma oss det relationella förhållningssättet. Det finns ju trots allt en skillnad mellan barn och vuxna, de år man har levt och de erfarenheter som vi bär med oss skapar ju olika perspektiv kring bland annat fostran och makt. Det är vi vuxna som tror att barn behöver regler, men i stället behöver vi vara stöd, vägledare och inspiratörer för barnen menar Arnér & Tellgren (2006).

Arbetsättet i dagens förskola utgår ifrån barnens intressen och initiativ samt lust att lära, menar Ekelund (2011). Men detta kräver att barnen får komma till tals och vara delaktiga i förskolans planering. "Att bejaka barns initiativ är nämligen själva grunden i ett demokratiskt förhållningssätt" säger Elisabeth Arnér i Ekelund (2011:19). Å andra sidan är det sällan som barn är intresserade av samma sak vid samma tidpunkt vilket kan komma att ställa utvecklingsarbetet med ett demokratiskt förhållningssätt på ända. Planeringen måste ibland läggas åt sidan och en större närvaro i nuet skapar förutsättningar för att ta tillvara på barnens önskemål och initiativ. Att säga "ja" handlar inte om att barnen skall få göra som de vill, men om situationen kräver ett "nej" är det viktigt att förklara varför (a.a.).

## 4 METOD

I följande kapitel kommer vi att redogöra för hur vi har arbetat med vår studie vad gäller metod, urvalsgrupp, genomförande och etiskt förhållningssätt. Vi börjar med att tydliggöra vad kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod innebär, samt vad litteraturen skriver om observationer, intervjuer och samtal.

### ***4.1 Kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod***

Efter insamlad information behöver materialet bearbetas för att få svar på de frågor som ställts. Då kan man använda sig av den statistiska kvantitativa metoden eller den kvalitativa metoden vilken innebär att bearbeta textmaterial. I den kvantitativa metoden utgår man från en teori/tanke om en företeelse och prövar sedan det man först trott emot resultatet av vad forskningen visade (Bryman 2011). Här används ofta statistik eller diagram för att tydliggöra resultatet (Patel & Davidsson 2011).

Bryman (2011) menar att genom den kvalitativa forskningen läggs vikten på att försöka förstå hur individerna uppfattar och tolkar sin verklighet. Syftet med denna typ av undersökning är att skaffa sig en annan och djupare kunskap än den vi ofta erhåller genom den kvantitativa metoden. Dock kan den kvalitativa metoden anses tidskrävande eftersom det insamlade och nedskrivna textmaterialet, från observationer, dokumentationer och ljudinspelningar, ofta blir ganska omfattande och stort (Patel & Davidsson 2011). Författarna menar att fördelen kan vara att man under tiden i den kvalitativa kan göra löpande reflektioner och inte som i den kvantitativa vänta tills allt material är insamlat (a.a.). Att använda sig av en kvalitativ observationsmetod betyder ofta att man vill betona samspelet mellan människor, och man försöker komma fram till en helhetsuppfattning (Løkken och Søbstad 1995). Målet med de kvalitativa studierna handlar mer om förståelse än om förklaring och metodvalet skall i första hand kopplas till det syfte och de frågeställningar som finns i studien, och det gäller att försöka se verkligheten så som den vi intervjuar ser den, för att sedan tolka och analysera (Løkken & Søbstad 1995, Trost 2010).

Löpande protokoll är en bra metod vid kvalitativ mätning, eftersom man försöker att titta efter vissa aspekter eller vissa fenomen hos en person, till exempel ett barn, i en vardagssituation (Løkken & Søbstad 1995). Om frågeställningen gäller att ta reda på hur mycket eller vanligt något är och om det är t.ex. siffror och procent vi skall redovisa, så är den kvantitativa studien

helt korrekt. Om vi däremot vill kunna se handlingsmönster eller försöka förstå människors sätt att reagera och resonera så är den kvalitativa rimlig, poängterar Trost (2010). Kvalitativa data kan komma att mötas med kritik eftersom de i regel bygger på ett litet urval och att de på så vis inte representerar hela befolkningen (a.a.).

## **4.2 Observation**

Rubinstein Reich & Wesén (1986) beskriver observation som iakttagelser vilka görs i ett bestämt syfte och med en medvetenhet. Grundtanken med att observera innebär att vi skall kunna utvärdera och utveckla verksamheten, vilket i sin tur medför att vi måste titta på hela situationer mer än på enskilt barn. Samspel mellan barn-vuxna och barn-barn samt hur miljö och material ser ut är sådant som kan studeras under en observation och på så vis skapas en helhetsbild. Till exempel kan lokalernas utformning påverka barnens beteende; en lång och smal korridor inbjuder till spring och behöver inte betyda att barnen är okoncentrerade eller rastlösa (a.a.).

Planeringen på förskolorna utgår ifrån de styrdokument som stat, kommun och förskolan fastställt samt från hur verksamheten ser ut här och nu. Det kan då krävas kunskaper kring till exempel hur närmiljön och den fysiska omgivningen ser ut samt kunskaper kring enskilda barn och deras relationer med andra i gruppen. För detta krävs observationer, menar Løkken & Søbstad (1995). Det finns olika sätt att registrera observationer, det vanligaste är att skriva ner det man ser. Ett annat är att fånga det man ser med ljudinspelning eller kamera. Att använda sig av så kallade löpande protokoll innebär att man så detaljerat och objektivt som möjligt beskriver vad som händer kring ett barn eller en grupp. Det är en tidskrävande metod säger Rubinstein Reich & Wesén (1986), men den är ett utmärkt sätt för att träna upp iakttagelseförmågan. Det löpande protokollet, med papper och penna i handen, är en metod som på kort tid ger allmän information om till exempel det observerade barnet, menar Løkken & Søbstad (1995). Vi behöver med hjälp av nya glasögon titta efter vad som händer i vardagen, vilket kan vara lättare och mer möjligt om man väljer att observera och utgå från en speciell fråga (Rubinstein Reich & Wesén 1986).

Även Løkken & Søbstad (1995) definierar begreppet observation som att iaktta, att lägga märke till något. Däremot kan vi inte observera allt på samma gång, då ser vi ingenting eller allt och

intet. Vi måste fokusera på det som vi vill ha mer kunskap om, och på så vis lägger observationerna en grund till fortsatt reflektion, bearbetning och planering. Många föräldrar är också intresserade av hur barnet fungerar i gruppen, och en observation kan vara en god startpunkt i ett föräldrasamtal (a.a.). Løkken & Søbstad (1995) beskriver två varianter av observationer; den strukturerade och den ostrukturerade. Den förstnämnda, som också kan kallas för formaliserad, kännetecknas av att man i förväg vet vad man skall titta efter eller att man vet vad som kommer att ske. Den ostrukturerade, den informella observationen, kan inte planeras i förväg och beskriver ofta vad som skett under loppet av en dag. En observation kan också vara öppen eller dold, där man i den öppna visar sin närvaro men man behöver inte redovisa i detalj syftet med observationen. Vid en dold observation behöver de som studeras inte alltid vara medvetna om att de blir studerade. Gränsen mellan öppen och dold blir naturligtvis glidande, men att göra en studie där syftet är att få fram viktig och värdefull information blir naturligtvis svårare om man helt öppet hade talat om varför man observerar (Løkken & Søbstad 1995).

Data bör skrivas ner under själva observationen och dels så snart observationen är genomförd. Det är lätt att glömma av intressanta delar om man väntar med att anteckna. Som observatör bör man inta en plats där det är möjligt att förbli ostörd, samtidigt som han eller hon kan följa det som sker i verksamheten. Efter avslutad observation bör man renskriva sina anteckningar så fort det är möjligt (Løkken & Søbstad 1995). Författarna tar också upp exempel på tänkbara felkällor som kan påverka observationerna. Exempel på detta är; att observatören är trött eller på dåligt humör, personliga faktorer som erfarenheter och fördomar, störningar under observationen och överskattningstendensen (att på förskolan betonas ofta vikten av att få fram det positiva).

### ***4.3 Intervju och samtal***

Genom intervjuer och samtal med barn kan vi få information kring hur de har uppfattat en situation eller kring hur de tycker och tänker i olika frågor, hävdar Rubinsten Reich & Wesén (1986). Några viktiga saker att tänka på före och efter intervjun/samtalet kan vara att välja lämplig tidpunkt och en så lugn plats som möjligt. Frågorna kan mycket väl vara uppgjorda i förväg, men det är viktigt att vara lyhörd för barnens svar och följa upp dem så att intervjun istället blir i form av ett samtal. Att använda sig av ljudinspelning skapar fördelar. Då kan du

som vuxen koncentrera dig på intervjun istället för på att anteckna. Däremot kan det vara viktigt att anteckna detaljer som kan ha påverkat barnets svar och även barnets kroppsspråk (a.a.).

Trost (2010) skiljer på en intervju och ett samtal, där samtalet beskrivs som något som alla kan delta i och där det inte krävs någon speciell träning. Intervjun skall däremot vara planerad och strukturerad, och det är viktigt att skilja på sig som intervjuare och privatperson. I ett samtal utbyter man ofta åsikter och tankar med varandra, men i intervjun efterfrågas den intervjuades handlingar, känslor och åsikter (a.a.).

#### **4.4 Metodval**

Då det är barnens upplevelser och uppfattningar av sina möjligheter till inflytande och delaktighet på förskolan denna studie handlar om, valde vi att rikta in oss på den fenomenologiska ansatsen, vilken är en av de kvalitativa forskningsstrategierna. Åström (2009) definierar ordet fenomenologi som upplevelseinriktad. Kvale (1997) utvecklar dessa tankar med att beskriva fenomenologin som att förstå sociala fenomen utifrån subjektens perspektiv på världen och verkligheten. Det är med andra ord inte frågan om att hitta sanningen utan att förstå människors upplevelser av ett fenomen, i vårt fall barns upplevelser av inflytande och delaktighet. För att barnet lättare skulle kunna relatera till det vi såg i observationen och för att kunna fånga barnet i nuet, var vårt mål att samtala med barnet i samband med det vi observerade och inte vänta till senare.

Bryman (2011) menar att det är av betydelse hur man samlar in data. Om studien är bra upplagd och väl genomförd blir även resultatet bra i en kvalitativ studie. Med andra ord så kan studien då uppfattas som generaliserbar med en hög reliabilitet ( trovärdig). Han menar vidare att även själva genomförandet är viktigt för studiens reliabilitet, vilket bidrar till studiens tillförlitlighet och följdriktighet. Stukát (2005) understryker vikten av att kritiskt kunna granska sina medel och metoder för att få fram ett så verkligt resultat som möjligt. Validiteten (giltigheten), om man får svar på de frågor man ställt, är svårare att definiera men samtidigt väldigt viktig för studien. Trost (2010) hävdar att i en kvalitativ studie blir dessa begrepp, reliabilitet och validitet, malplacerade, eftersom vår studie grundar sig på barnets egna upplevelser och därmed inte går att validera. Det vill säga, att oavsett när och hur denna undersökning görs om, så kommer

resultatet att vara grundat på det enskilda barnets upplevelser, erfarenheter och dagsform. Därmed blir vårt arbete generaliserbart som studie, men resultaten blir det inte.

#### **4.5 Urval**

Vi valde fyra förskolor inom samma kommun med hjälp av det Bryman (2011) kallar bekvämlighetsurvalet, vilket innebär att enheterna var lättillgängliga för oss. Vi valde dock bort de förskolor och förskoleklasser vi arbetar och gjort verksamhetsplatsförlagd utbildning (vfu) i, för att resultaten inte skulle kunna komma att påverkas och för att undersökningen skulle bli så objektiv som möjligt. Samtliga förskolechefer tillfrågades muntligt och efter klartecken tog vi kontakt med två förskoleavdelningar vardera, alltså sammanlagt fyra. Vid kontakt visade det sig att en av dessa fyra förskoleavdelningar arbetade mycket intensivt och medvetet med demokrati och barns inflytande.

Vid första besöket på förskoleavdelningarna delade vi ut ett missivbrev (bilaga 1) där vi tydligt redogjorde för vårt syfte med studien och vårt besök på förskolorna (att observera och samtala med barn). Längst ner i brevet fanns en samtyckesblankett för vårdnadshavarna att fylla i. I samråd med förskolepedagogerna kom vi tillsammans fram till att missivbrevet skulle delas ut till vårdnadshavare för barn födda 2007 och 2008. Detta grundat på vår gemensamma föreställning om att de lite äldre barnen på ett lättare sätt skulle kunna redogöra för sina tankar och förstå innehållet i samtalet. Hädanefter kommer vi att namnge förskolorna med 1, 2, 3 och 4. På Förskola 1 delades missivbrevet ut till fyra vårdnadshavare som pedagogerna valt ut, av dessa fick vi svar av två. På Förskola 2 delades missivbrevet ut till åtta vårdnadshavare, där fick vi svar av sju. På Förskola 3 delades missivbrevet ut till tio vårdnadshavare, av dessa fick vi svar av sex. På Förskola 4 delades missivbrevet ut till fyra vårdnadshavare, där fick vi ett svar. De uteblivna svaren tolkar vi som om att vårdnadshavarna sa nej.

Anledningen till att vi önskade att missivbrevet skulle delas ut till ett så stort antal vårdnadshavare var att sannolikheten att de barn, vars vårdnadshavare samtyckt till samtal, skulle finnas på förskolan den aktuella dagen. Eftersom studien genomfördes under sommarperioden, då många barn inte följer sitt ordinarie schema, gav mängden utdelade missivbrev oss en försäkran om att något barn skulle finnas på plats. Vår tanke var att vi endast skulle samtala med ett (1) barn per avdelning.

Det kan kanske tyckas att ett urval av fyra förskolor och fyra barn inte skulle utgöra så mycket data och insamlad information att det skulle kunna utmynna i en studie. Men Trost (2010) hävdar att om syftet med en undersökning är att förstå en persons tankar så skall urvalet vara i singularis. Intervjuer eller samtal skall begränsas till ett så litet antal som fyra-åtta personer. Det är lättare att få en överblick och kunna se detaljer om det insamlade materialet är hanterligt (a.a.).

#### ***4.6 Genomförande***

För att säkerställa studiens reliabilitet började vi med att diskutera och enas om vad inflytande, delaktighet och demokrati innebär för oss och i denna studie. Vi ansåg att det var av största vikt för att ge studien god validitet. Vi diskuterade fördelar och nackdelar med tidpunkten för samtal med barnet. Skulle vi fånga barnet i den aktuella situationen eller skulle vi vänta tills dess observationen var genomförd? Vi valde att försöka i så stor utsträckning som möjligt att fånga barnet i stunden, eftersom vi ansåg att barnets upplevelser skulle vara som mest tillförlitliga just då. Med hjälp av ett antal öppna frågor skulle vi då få ta del av barnets upplevelser av inflytande och delaktighet. Vi använde oss utav den samtalsmetod Stukát (2011) kallar semistrukturerad, vilket innebar att vi hade ett antal öppna frågor nedskrivna. Detta i syfte att inte bara få ja- och nejsvar utan att försöka komma barnens upplevelser så nära som möjligt utan missförstånd, och samtidigt vara beredda med följdfrågor. Barnens lek och aktivitet fick avgöra vad samtalet skulle handla om.

Något traditionellt löpande protokoll användes inte, utan vi valde medvetet att under observationen anteckna för studiens syfte relevanta situationer, vilka skulle ligga till grund för samtalet med barnet om dess upplevelser kring inflytande och delaktighet. Vid samtalen använde vi oss även av inspelningsfunktionen på våra smartphones. Alla samtalen avlyssnades och transkriberades gemensamt efteråt eftersom vi ville försäkra oss om att allt av vikt kommit med.

## **4.7 Etiskt förhållningssätt**

Vi utgick från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (CODEX) där det står att forskning är viktig för samhället och dess medlemmar och att den ska hålla hög kvalité. Som individ får man inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Vetenskap rådet har tagit fram fyra huvudkrav vilka bland annat är avsedda för att hjälpa forskaren på rätt väg i planeringen av arbetet. Dessa krav är:

*Informationskravet* som har till uppgift att de som berörs av den aktuella forskningen är tydligt informerade om innehåll och syfte samt att deltagandet är frivilligt.

*Samtyckeskravet* innebär att alla har rätt att bestämma själva över sin medverkan. Här väljer man även om man vill avbryta sin medverkan. Är man minderårig och deltar i undersökningen, behövs vårdnadshavares godkännande.

*Konfidentialitetskravet* syftar till att personer och platser görs oidentifierbara för obehöriga, samt att förvaringen av det insamlade materialet sker på en säker plats.

*Nyttjandekravet* säkerställer att insamlat material endast får användas i den aktuella och godkända undersökningen.

För att undvika eventuella etiska dilemman, har vi i vårt informationsbrev tydligt klargjort dessa forskningsetiska krav för vårdnadshavarna.



## 5 RESULTAT OCH ANALYS

I samråd med förskolans pedagoger delades missivbrev ut till fler barn än vad vi tänkt att samtala med, allt för att säkerställa att något av dessa barn fanns på plats den aktuella observationsdagen samt att vårdnadshavarna lämnat sitt godkännande. För att nedan kunna redovisa ett överskådligt och lättförståeligt resultat, och i samband med detta en analys, kommer vi att benämna förskolorna som vi tidigare gjort: Förskola 1, 2, 3 och 4. Som underlag till detta kapitel ligger våra observationer, som i sin tur ligger till grund för de samtal vi har fört tillsammans med barnen. Resultat och analys kommer att redovisas under rubriker som genomsyrar denna studie: demokrati, inflytande och delaktighet. Där vi använder oss av citat/utdrag ur intervjuer betyder V vuxen (observanten), B barn och P pedagog.

De besökta avdelningarna på Förskola 1, 3 och 4 var så kallade åldersblandade syskongrupper med barn mellan 1 – 5 år samt en del av en förskola med fyra avdelningar. Avdelningen på Förskola 2 innehöll endast barn i åldrarna 5 -6 år, och låg som ensam avdelning i undervåningen av en förskola med två avdelningar. Under besöket på Förskola 1 och 3 lämnades observanten ensam med barngruppen under större delen av observationen. På Förskola 2 och 4 var pedagogerna hela tiden närvarande i barngruppen på olika sätt.

### **5.1 Inledning**

Då vi i vår frågeställning ville ta reda på i vilka situationer barnen har inflytande och delaktighet i förskolan, samt hur barn talar och upplever sitt eget inflytande, så valde vi att både observera och sedan att samtala med barnen. Vår ambition under samtalet var att undvika ordet ”bestämna” men det visade sig vara svårare än vi trott. Detta grundar vi på att själva ordet är så befäst som term inom förskolans verksamhet, både i relationen vuxen - barn men även i relationen vuxen – vuxen. Eftersom besöket på förskolan skedde under en hel dag och det observerade barnet var en del av verksamheten, där både barn och pedagoger ingick, blev det oundvikligt att bortse från pedagogernas agerande i barngruppen och att de samtalande med oss observanter. Då det enligt missivbrevet var tydligt att vi skulle observera barnen och inte pedagogerna så uppfattade vi att verksamheten inte påverkades eller var tillrättalagd på grund av vår närvaro.

I Förskola 1 till 3 syntes deltagardemokratins tydligt, då pedagogerna ofta gav barnen val att ta

ställning till, de antog ett barnperspektiv. På Förskola 4 använde sig pedagogerna av ett mer deliberativt synsätt då man satte barnens intressen i främsta rummet och med ett gemensamt ansvar inför varandra. Med andra ord intog pedagogerna ett barns perspektiv. Vi uppfattar det vi ser som att barn i Förskola 1-3 är mer delaktiga än vad de har inflytande, och att pedagogerna generellt sätt styr verksamheten och barnen blir inbjudna att vara delaktiga i förutbestämda situationer. Med detta menar vi att dessa barn till exempel oftare får välja mellan två förutbestämda aktiviteter eller välja t.ex. bland de av fröken redan utvalda böckerna till vilan. Detta handlar förmodligen till stor del om kulturen inom förskolan där personaltäthet, scheman och fasta rutiner styr dagen. Det är som om förskolans verksamhet i första hand ska ta hänsyn till de yttre ramar som omger verksamheten så som möten, planering och raster. Resterande tid är barnens verksamhet, där utrymme för inflytande och delaktighet på många håll är begränsad. På Förskola 4 fanns fortfarande yttre ramar som styrde, men dessa var inte tongivande för barnens verksamhet. Istället avsåg sig förskoleavdelningen traditionell veckoplanering till förmån för barnens intressen och initiativ och lät dessa styra innehållet i verksamheten.

## **5.2 Demokrati**

I det Pedagogiska programmet (1987) har man preciserat hur barnen ska få träning i demokratins principer, samt att det är just de äldre barnen som skall delta i beslutsfattandet. Detta stämmer överens med Förskola 3, där barnen observerades vid samlingen (5-6 åringar) och fick möjlighet att önska och tycka till kring vad de ville göra efter lunch. Förslag kom upp från barngruppen att gå till skogen och till skateboardparken/rampen. Tre av barnen röstade på att gå till skogen, och de andra fem på att gå iväg till en närliggande parken. I demokratisk anda gick då hela avdelningen i väg och lekte vid skateboardparken. Denna situation togs upp vid det efterföljande samtalet:

V: Idag när ni hade ätit frukt, så frågade fröken vart ni skulle vilja gå någonstans. Vad tänkte du då?

B: Skateboardbanan

V: Hur kommer det sig?

B: För att jag tycker att den är rolig.

V: Fick ni rösta eller hur gick det till?

B: Man fick....den som....om alla barnen förutom ett barn skulle säga skogen....då skulle skogen bli. Men om alla barn förutom ett barn skulle säga skateboardbanan så skulle det ju bli skateboardbanan.

(Barnsamtal, Förskola 3)

Vi tolkar detta som om att barnet är fostrat i demokratisk anda vad gäller att få vara med och rösta och förstår innebörden av det. Följdfrågan som handlar om hur det känns när ens vilja inte går igenom får svaret:

”Det känns okej! Då känns det nog bra för de andra tror jag” (Förskola 3)

Barnet visar på detta sätt respekt för sina kamrater på förskolan, vilket är ett av målen i förskolans arbete med demokrati, och även en del av det Englund (2003) beskriver som den deliberativa demokratin.

Åberg & Lenz Taguchi (2005) låter oss veta att demokrati inte är något som vi kan lära ut till barnen, utan det är något som vi lever under dagen i förskolan. Den demokratiska fostran handlar om att ta eget ansvar, att bli självständig och att känna sig trygg (a.a.). Detta är något som Förskola 4 har tagit fasta på när pedagogerna väljer att vara goda förebilder under hela dagen, och aktivt deltar i barnens lekar och är på deras fysiska nivå. Att pedagogerna på detta vis intar barnens perspektiv skapar goda möjligheter för den kommunikation och det meningsfulla samspel som Arnér (2009) menar har så stor betydelse för vårt sociala samspel. Då pedagogerna behöver samtala med varandra, reser de sig upp från golvet och från barnets nivå. Vi ser detta som ett tydligt exempel på att pedagogerna respekterar barnets perspektiv då de visar hänsyn och respekt för barnet genom att inte störa barnet i dess aktivitet.

I Förskola 1-3 skapar pedagogerna tillfällen där barnen skall rösta eller välja bland ofta redan förutbestämda aktiviteter eller ting. Exempel på detta syntes på Förskola 1 där barnen fick rösta om vilken bok som skulle läsas vid vilan, och på Förskola 3 då valet stod mellan att titta eller inte titta på sommarlovsmorgon på tv. Orlenius (2006) och Arnér (2009) menar att goda relationer mellan barn och pedagoger skapar goda förutsättningar för en grundlig demokratisk fostran. Ett sätt att skapa detta är att vara fysiskt nära barnen, vilket pedagogerna på Förskola 4 tagit fasta på genom att de är delaktiga i barnens lekar och vardag. Pedagogerna på den förskolan anser att de lär känna alla barn på ett djupare plan genom att delta i deras lekar och på deras nivå, berättar de. Detta, enligt Ekelund (2011), professionella arbetssätt som tillsammans med det demokratiska förhållningssättet anser vi vara en förutsättning för ett lyckat perspektivtagande. Detta skapar i sin tur förutsättningar för den trygghet som behövs för att gemensamt kunna ta ansvar för förskolans verksamhet. Ett exempel på detta är när barnet under

samtalet berättar att fröken bara ”bestämmer” under ett enda tillfälle och det gäller vilka barn som skall få vara i den gemensamma lekhallen:

”För lappen sitter så högt upp att bara fröken når att skriva” (Förskola 4)

Under observationen på Förskola 3 anordnades en spontan lottdragning kring i vilken ordning barnen skulle få fingernaglarna målade utav en av pedagogerna. Deltagardemokratin fanns där, liksom den spänning i barngruppen kring vem som skulle stå näst i tur. Eftersom observanten tog fasta på det som Rubinstein Reich & Wesén (1986) skriver om observation, att om man utgår från en speciell fråga och tar på sig nya glasögon, blev det lättare att uppfatta det som skulle studeras. Barngruppen i stort verkade vana vid denna situation; dels att få vänta på sin tur men också själva momentet med lottdragningen.

### ***5.3 Inflytande***

Ekelund (2011) och Arnér & Tellgren (2006) tar upp betydelsen av att fånga barnet i nuet och ta tillvara barnets intressen och initiativ. Vid observationen på Förskola 4 öppnade en pedagog dörren till den kombinerade ateljén och vilorummet. Vid första anblicken verkade det ostrukturerat och rörigt. Pedagogen svarade att det är så här det ser ut när man jobbar med barns inflytande. Detta kan uppfattas som en okontrollerad situation, men Ekelund (2011) skriver att styrdokumentet stöttar pedagogerna i detta för att vi ska kunna gå utanför ramarna och kunna släppa en i förväg uppgjord planering, i syfte att skapa utrymme för barnen och deras intressen. Även barnet gläntade på ovan nämnda dörr under samtalet och berättade att:

”Man får ligga och vila var som helst” (Förskola 4)

Samma barn berättar vidare att det är barnen som ska vila som bestämmer om fröken skall läsa en bok eller om de skall se på en film. Vill man inte vila så leker man så kallade ”ssshhhhhlekar” eller i lekhallen, berättar barnet.

Miljön i förskolan skall inte vara statisk utan bör förändras utifrån barnens initiativ och intressen, hävdar Pramling Samuelsson & Sheridan (2006). Ett exempel på detta fann vi på Förskola 4 där en stor del utav avdelningen upptogs utav ett stort piratskepp i trä, vilket barnen hade initierat till genom att visa ett stort intresse för. Pedagogerna hade i avdelningens anda tagit tillvara på barnens intresse och fördjupat deras kunskaper genom att uppmuntra och

utveckla ett pirattema. Ett annat exempel återfanns under observationen på Förskola 2. En av pedagogerna hade, enligt barnet utan att fråga barngruppen, plockat undan rutschkanan och kuddarna, och placerat kanan i ett rum som man måste ha tillåtelse att vara i och kuddarna inlåsta i ett förråd. Detta blev också utgångspunkten i samtalet strax efteråt:

B: Jag vill ha ett....jag vill ha den rutschkanan där inne (pekar om ett annat rum) och så vill jag ha en stor madrass som man kan hoppa på. Och så vill jag lite.....och så vill jag ha en dockvrå där soffan är.

V: Okej, vad jag förstod så hade ni haft rutschkanan i det rummet förut?

B: Mmmm.....

V: Varför är den inte kvar?

B: Jag vet inte, de tog bara bort den.

V: Vem tog bort den?

B: Fröken.

V: Hade fröken frågat er först innan hon tog bort den?

B: Nä, hon gör så här.....”Nu tar jag bort den här” (syftar på frökens ord)

(Barnsamtal, Förskola 2)

Barnet säger under samtalet att det måste fråga om lov först för att få leka där nu rutschkanan finns, och att fröken ibland svarar ja, och ibland nej. På frågan om hur det känns när fröken säger nej, svarar barnet:

B: Vet inte....

V: Frågar du någon annan då?

B: Nej.

V: Det gör du inte? Så om fröken säger nej så lyssnar du på det?

B: Mmmm.....

(Barnsamtal, Förskola 2)

Nordin-Hultman (2004) talar om reglering av tid och rum, bland annat hur rummen på förskolan är disponerade. I förskolan finns en målsättning att upprätthålla demokratiska relationer mellan pedagoger och barn, påpekar författaren, och att situationer likt den ovan inte gynnar detta (a.a.). När vi arbetat med denna studie har vi stött på en tveksamhet hos pedagoger att säga just ja istället för nej. Många pedagoger har svårt att själva ta ett beslut, man vill gärna sanktionera det hos en annan vuxen innan, berättar de under tiden vi är med som observatör på förskolan. Arnér (2009) menar att ordning och planering inte får komma i vägen för barnens kreativitet och initiativ. Ett exempel på detta syntes under observationen på Förskola 2 där pedagogen svarade ja på barnets fråga om de fick dansa och spela musik efter frukosten, under förutsättning

att de stängde dörren för hänsyn till de övriga barnen som fortfarande satt och åt. I det efterföljande samtalet togs matsituationen upp där observanten får veta att det inte är alltid som barnen får välja aktivitet, men att det är roligast om barnen själva får välja. En annan aspekt var på Förskola 4 där barnet sa att:

”Man får göra vad som helst, bara man är snäll” (Barnsamtal, Förskola 4)

Här har barnet förstått att det har ett eget ansvar, bara man inte skadar någon annan. Vi tolkar det som om att pedagogerna oftare har sagt ja än nej och därigenom har barnet fått träna på att ta ansvar och den vuxne varit det stöd, den inspiratör och vägledare som Arnér & Tellgren (2006) anser vara viktig. Arnér (2009) påtalar att vi vuxna oroar oss för att ett ja skapar oordning och därför väljer vi oftare att säga nej och inte kanske ens undersöka vidare vad barnet egentligen avser eller vill med sin fråga. Under observationen på Förskola 1 frågade barnen ofta om lov när de ville göra eller ändra något, på Förskola 4 bytte barnen lek, aktivitet eller rum utan att fråga någon pedagog, vilket styrks av Ekelunds (2011) beskrivning av inflytande; bejakande av initiativ. Det tycktes som om att Förskolan 1:s styrda aktiviteter, som exempelvis mat, vila och personalens raster/planeringstid, styrde mycket över vad barnen fick lov att göra. Vi tolkar det som att på Förskola 1 behöver barnen vara där pedagogerna är och detta måste alltid kommuniceras pedagoger emellan. På Förskola 4 var pedagogerna där barnen valde att vara och pedagogernas raster var inte tidsbundna utan flexibla.

Under samtalet (på Förskola 1) framkom det att alla, oavsett trötta eller mätta, måste sitta kvar till klockan slagit tre (efter mellanmålet):

V: Men vad skulle hända om du vill gå från matbordet tidigare?

B: Då får man sitta och vänta

V: Vad händer om du frågar en fröken?

B: Då säger hon nej!

V: Har du provat?

B: Hon säger nej, nej, nej...! (Barnsamtal, Förskola 1)

Barnen på Förskola 1 påtalade under samtalet att det är fröken som ”bestämmer” nästan allt, förutom under den så kallade fria leken, då de själva söker upp någon att leka med. På frågan om vem som ”bestämmer” vad barnen får leka blir svaret:

B: Fröken

V: Hur gör hon då?

B: Hon säger att ”nu får ni.....”

(Barnsamtal, Förskola 1)

Walch (1987) menar att barn är så vana vid att vuxna bestämmer och att de inte blir tillfrågade. Detta framträdde relativt tydligt på Förskola 1-3 både under observationerna och under samtalen. Barnen berättade för oss om hur pedagogerna på ett tydligt sätt talade om för dem när det var okej för barnen att ha inflytande över sin dag (se barnsamtalen ovan). Barnen följde sig ofta efter pedagogernas beslut gällande till exempel lek, utevistelse eller toalettbesök. Barnen uttryckte också att det är de vuxna som ”bestämmer”. Även under våra observationer på Förskola 1-3 iakttog vi hur de vuxna styrde och ”bestämde”.

På Förskola 4 talade barnen inte alls om den vuxne som den som ”bestämmer”. Där var alla lika delaktiga i de flesta beslut. Även att avstå från att delta är ett beslut som ska respekteras. Walch (1987) menar vidare att personalens syn på barnets förmåga och kompetens styr hur delaktiga och inflytelserika barnen blir. Detta blev tydligt när vi jämförde förskolorna vi besökt. På Förskola 1-3 hade pedagogerna ett synsätt där man ville barnen väl, men de ansåg att det låg på pedagogerna att ta ansvar. Som exempel på detta kan nämnas när pedagogerna rekommenderade alla barn att kissa innan utevistelsen, att alla barn skulle ligga ner på vilostunden och att pedagogen bestämde bordsplacering med hjälp av matlappar (foton på barnen), allt i syfte att få en lugn matstund eftersom pedagogen ansåg sig veta bäst vilka barn som har bra inflytande på varandra. Arnér & Tellgren (2006) förklarar just detta barnperspektiv med att man som pedagog har barnets bästa i åtanke. Dessa matlappar kom upp i samtalet med barnet, som hade som önskemål att få vara med vid bordsplaceringen:

V: Hur skulle du vilja att det var med de där matkorten då?

B: Att man fick komma och bestämma lite hur de skulle ligga och sånt. [...]

V: Vem tror du att du skulle kunna prata med?

B: Någon fröken. [...]

V: Har du provat någon gång, att prata med en fröken om det?

B:.....(funderar).....aaaa, jag provade i förrgår!

V: Vad hände då?

B: Hon sa nej!

V: Sa hon nej? Hur kändes det för dig?

B: Det var okej! För man skall lyssna på fröken på vad hon säger utan att bli arg. (Barnsamtal, Förskola 3)

Här får vi intryck av och tolkar det som om att barnet har den traditionen med sig hemifrån, förmodligen genom vårdnadshavarnas egna erfarenheter; du skall lyssna och göra som fröken säger. Förmodligen är det också av praktiska skäl som pedagogen sköter bordsplaceringen. Vi har i och med arbetet med denna studie blivit medvetna om skillnaderna mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Barnperspektivet handlar till stor del om hur den vuxne ser barnet och har det i åtanke (Arnér & Tellgren 2006). Utgångspunkten är dock fortfarande vuxenperspektivet och vad han eller hon anser vara bäst för barnet, ofta utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter. Att inta ett barns perspektiv handlar istället om att kunna sätta sig in i hur barnet ser och upplever omvärlden ur sin synvinkel (a.a.). För när allt kommer omkring är det ju faktiskt så att det är svårt för barnet att inta ett annat perspektiv än ett barns, eftersom det är mitt uppe i det, menar Løkken & Søbstad (1995).

Även Bjervås (2003) anser att pedagogerna i förskolan skall rannsaka sig själva och ställa sig frågor som handlar om barnets upplevelser. Som ett exempel på detta syns tveksamheten hos barnet på Förskola 2 när det vill stanna inne hos observatören när övriga i barngruppen har gått ut. Barnet uttrycker att om det frågar pedagogerna så finns det en risk att det får ett nej till svar, eftersom det ur rättvisesynpunkt, och ofta ur en praktisk synvinkel, inte är möjligt att barnen vistas både ute och inne samtidigt. I vår tolkning utgår vi ifrån att barnet har antingen själv provat att fråga eller har sett andra barn fråga och fått nej till svar flertalet gånger och erhållit den erfarenheten, eftersom barnet så starkt tvekade till att fråga pedagogerna på utsidan. Sett ur den vuxnes perspektiv och ur ett barnperspektiv tycks det mest lämpligt att alla barn är ute samtidigt. Men om pedagogen istället skulle anta ett barns perspektiv och kunna sätta sig in i och förstå barnet ur dess egen synvinkel, skulle barnet självklart fått stanna inne. Barnet hade då givits eget ansvar och respekt för sin önskan och vilja, likt det Orlenius (2006), Arnér & Tellgren (2006) samt Sommer m.fl. (2011) beskriver. Barnet kommer då också att känna sig som en person värd att lyssnas på (Sandberg & Eriksson 2008). När samtalet är slut på Förskola 2 går barnet ut och frågar fröken om det får stanna inne. Fröken svarar ja..... På Förskola 4 märkte pedagogerna att intresset för deras pirattema började avta. Som avslutning arrangerades dels en piratfest där alla barn och pedagoger var utklädda och dels ett studiebesök. Här syntes tydligt att pedagogerna intagit ett barns perspektiv och respekterade att intresset för temat nu hade avtagit.



## 5.4 Delaktighet

Både i Barnkonventionen (Lärarens handbok 2008) och i den aktuella skollagen (2010) står det att barnets ålder och mognad ska beaktas vad det gäller arbetet med inflytande och delaktighet. Barnens inflytande framkom inte tydligt genom de observationer i verksamheterna vi besökte (med undantag av Förskola 4), men vi såg fler tillfällen av delaktighet, till exempel när barnen på Förskola 1 beskrev att de fick välja mellan två böcker vid läsvidan. Att barnets ålder eller mognad skulle vara under beaktande vad det gäller denna delaktighet såg vi inte heller så mycket av, då det ofta handlade om att välja mellan två aktiviteter, fil eller gröt till frukost eller välja mellan redan framlagda böcker:

B: Jag vill inte ha yoghurt.

P: Då kan du ta puffar och mjölk. (Observation, Förskola 2)

Vi tolkar detta liksom Arnér & Tellgren (2006) att det handlar om delaktighet: att få vara med på något som redan är förutbestämt. Dessa två alternativ till frukost fanns idag. Observanten reagerade först positivt till att det faktiskt fanns alternativ, vilket inte alltid är så vanligt på förskolan, men vid analysen av den nedskrivna observationen kommer tankarna fram kring om detta är en situation som även pedagogen anser handlar om delaktighet.

I Förskola 1–3 var planeringen för veckan redan gjord av en eller flera pedagoger, vilket vi uppmärksammade i och med att det hängde en almanacka i tamburen med veckans aktiviteter inskrivna och vår tolkning är då att tillfällen för spontanitet begränsades. Genom vår analys av våra observationer menar vi att det inte råder någon tvekan om att de flesta barn känner sig delaktiga i förskolan. Detta beskrevs av barnet på Förskola 1 på frågan kring med vem man får leka med, då barnet svarade att man bara frågar en kompis. Eller som ett annat barn uttrycker sig:

”Att man bara kommer hit in och tittar vad de leker. Sedan frågar man om man får vara med där man vill leka och då får man det” (Förskola 4)

Detta kan tyckas gott nog och stärks av Arnér & Tellgrens (2006) tankar kring vad delaktighet innebär; att få vara med på något som redan är förutbestämt, men också kring det Sandberg & Eriksson (2008) menar är delaktighet; vi litar på att ett barn kan hantera saker med rätt stöd utav vuxna. Då Förskola 4 arbetar medvetet med inflytande och delaktighet, så analyserar vi barnets

uttryck i citatet ovan med att det har fått just den vägledning som gett resultat i form av självständiga barn.

## **5.5 Svar på syftet och frågeställningarna**

Under denna rubrik kommer vi att redovisa för svaren på våra frågeställningar utifrån resultat och analys.

### **5.5.1 På vilket sätt talar barn om inflytande och delaktighet?**

Ett kort svar på denna fråga är att barn inte alls använder de ovan nämnda orden, vilket kan bero på att pedagoger inte heller använder dessa ord i samtal med barnen. Istället talar de om att få vara med och ”bestämma” eller inte och då ofta i kombination med alternativa förslag som till exempel vilken bok som skall läsas på vilan och vad de vill göra efter fruktstunden. I regel talar barnen om att det är fröken som ”bestämmer” och att de fogar sig i detta, även om det under samtalen framkom en önskan om att ha mer att säga till om. Ett exempel på detta är när barnet på Förskola 2 beskriver hur fröken en dag bara plockade bort rutschkanan. Ett annat exempel är att ”det blir jättebra” om barnen själva skulle få välja aktivitet (Barnsamtal, Förskola 3), t.ex. gå ut och kasta boll. Inte heller på Förskola 4 använde barnen orden inflytande och delaktighet utan uttryckte sig med orden att ”man får göra vad man vill, bara man är snäll” (Barnsamtal). Detta trots att det hos dessa pedagoger fanns en medveten ambition och vilja att arbeta med just inflytande. Barnet i samtalet på Förskola 3 menade att om fröken någon gång säger nej kring ett visst önskemål, så är det okej ändå och man leker med något annat.

### **5.5.2 I vilka situationer upplever barn själva att de har inflytande och är delaktiga i förskolans verksamhet?**

Eftersom dessa ord, vad vi ser och förstår, inte används av pedagogerna i förskolan och inte heller av oss i samtalen utgick vi ifrån de uttryck som barnen använde, t.ex: ”bestämma”, ”vara med”, ”välja” och ”göra vad man vill”.

I observationen på Förskola 3 röstade barngruppen kring att gå till skogen eller till skateboardrampen och i det efterföljande samtalet kring situationen tolkade vi att barnet upplevde ett val och att detta skedde helt i sin ordning. Dessutom uttryckte barnet spontant att det inte alltid kan bli som man önskar, men att det är okej ändå. I det stora hela upplever barn att det är i den så kallade fria leken som man själv bestämmer, annars är det mest fröknarna. Ett undantag ifrån regeln är barnet på Förskola 4 som själv kan sätta ord på sin verksamhet:

”man får göra vad som helst”.

## **5.6 Sammanfattning**

På Förskola 1, 2 och 3 upplevde vi att barnen pratade mer om sin möjlighet respektive orimlighet att bestämma om sin dag på förskolan än vad barnen på Förskola 4 gjorde. ”Bestämma”, det är ordet som barnen själva använder. Vår ambition att undvika just det ordet höll inte. Barnen talade även om att fröken var den som man skulle lyssna på och göra som hon bestämt utan att ifrågasätta. Det är också till en vuxen barnen vänder sig för att fråga vid önskemål eller byte av aktivitet. För barnen tycktes det självklart att fröken var den som planerade samlingar, vilor och uteaktiviteter. På Förskola 1, 2 och 3 kretsade observation och samtal kring vad man som barn får göra och inte göra. På Förskola 4 talade barnen bara om fröken och bestämmande vid ett enda tillfälle och det gällde bokningen av lekhallen, där schemat för att skriva upp sig hängde för högt upp och krävde en vuxens hjälp. Vi har förstått att barn i regel anser att det är fröken som ”bestämmer” på förskolan och att de ofta fogar och inrättar sig efter detta. Det tycks, enligt oss, vara en oskriven regel och en norm i förskolans kultur som barnen eventuellt kan ha med sig i ryggsäcken hemifrån: man skall göra som fröken säger.

## 6 DISKUSSION

Då detta är en studie i hur barn själva upplever sin dag på förskolan anser vi att svaren och resultatet är relevant för vår profession och bör tas i beaktande. En sådan här studie kan tydliggöra för pedagoger hur de kritiskt kan granska den egna verksamheten i enlighet med det systematiska kvalitetsarbetet. Som pedagoger ansvarar vi för ”att alla barn får ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll” (Lpfö 98, rev. – 10:12). Deras intressen och önskemål skall tillgodoses av oss vuxna. Det är vårt ansvar att inta barnens perspektiv och se på livet ur deras synvinkel samt utgå ifrån att barn är nyfikna och kunskapsörstande. Om vi lyckas med det, sinar aldrig brunnen med idéer, tankar och förslag.

### 6.1 Resultatdiskussion

Barnen upplevde till stor del att de inte kunde påverka många beslut i den dagliga verksamheten, utan att det är fröken som ”bestämmer”. Detta rimmar dock inte med vad som går att läsa i ett av våra styrdokument: att förskolan vilar på demokratins grund och är en arbetsplats för stora och små där alla barn skall få möjlighet till ett reellt inflytande på innehåll i verksamheten och på arbetssättet (Lpfö 98, rev. – 10). Men för att komma dit måste vi i förskolan se att ”det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan” (Lpfö 98, rev. - 10:12). När vi har uppnått verksamhetsmålet ser vi även en utveckling hos såväl det enskilda barnet som gruppen vad gäller att vara delaktig och ta ansvar för sig själv, för andra och för de rättigheter och skyldigheter som vi alla har i ett demokratiskt samhälle.

Allt hänger ihop, i demokratin ingår inflytande och delaktighet och är ett gemensamt ansvar. Ett ansvar som styrs av oss vuxna kring barnen och som förmodligen för många är ett nytt sätt att tänka kring och arbeta mot, eftersom många inom förskolan har arbetat i flertalet år och att det då blir väldigt lätt att gå i gamla fotspår, vanor och invanda mönster och göra som man alltid har gjort. Detta i kombination med en väldigt rutin- och tidsstyrd förskola kan vara en av orsakerna att vårt resultat ser ut som det gör. Ett exempel på respektfullt agerande gentemot barnens lek framträdde på Förskola 4 där pedagogerna inte avbröt leken för att duka eller för att gå ut. Pedagogerna initierade dukning, d.v.s. började att duka bordet och då uppmärksammades detta av barnen i närheten som självmant avslutade sin lek inför lunchen. Som ringar på vattnet spreds detta genom avdelningen och till slut var alla samlade.

Det är väldigt vanligt, har vi noterat under våra praktiktillfällen (vfu), att arbetslaget planerar veckan på måndag förmiddag. Detta är förmodligen också av gammal vana. En planerad vecka i almanackan ger skenet utåt, till föräldrar och andra, att förskolan har tänkt till, planerat och utgått från förskolans läroplan (Lpfö 98, rev. – 10). Där är Förskola 4 i vår studie ett undantag och ett exempel på hur inflytande och delaktighet tas tillvara. En pedagog på den förskolan förklarade för oss att de har slutat med veckoplaneringarna: de vet ju ändå inte vad barnen är intresserade av just den veckan. Utifrån deras förmåga att inta barnens perspektiv uppmärksammar pedagogerna barnens önskemål, lek och initiativ. Detta sker på ett respektfullt och strukturerat sätt med diskussion mellan barn och pedagoger

Pedagogerna är genuint intresserade av barnens intressen och har som mål att stötta och stödja barnen i såväl sociala situationer som i lärandesituationer. Vi förutsätter dock att de närvarande pedagogerna på Förskola 2 även de stöttar och uppmuntrar barnen men det framgick inte så tydligt som i Förskola 4. Där möter pedagogerna alltid barnen på deras nivå (i barnens ögonhöjd), de frågar, är nyfikna och intresserade av vad barnen säger och vill. Det märktes tydligt i deras senaste temaarbete; pirater. Tillsammans hade pedagoger och barn byggt ett piratskepp inne på avdelningen. Barn, pedagoger och vårdnadshavare hade även sett till att det fanns flytvästar, ankare och andra tillhörande båtattiraljer. När man sedan märkte att barnens intresse för pirater och båtar avtog, avslutades temat med ett studiebesök vid en verklig pirats grav i kommunen. På andra förskolor är ofta temaupplägget tvärtom: man startar med en upplevelse och sedan arbetar man vidare och avslutar i regel när pedagogens tankar och planering för temat är införlivat.

Arnér (2009) påpekar att det är viktigt att diskutera och ifrågasätta hur verksamheten ser ut, allt i syfte att föra den framåt. Vi anser att det är vår skyldighet, med stöd i styrdokumentet, att hitta ett vardagligt arbetssätt som stödjer barnen i delaktighet och inflytande. Och då talar vi inte om att välja bok vid vilan! Dessutom skall vi pedagoger i förskolan förlita oss på det kompetenta barnet och släppa på tyglarna och våga säga ja istället för nej. Vad är det värsta som kan hända? Att vi blir ifrågasatta av en kollega? Kanske. Eller att barnet faktiskt kan vara ute en stund själv om det så önskar och att vi då ser det vi eftersträvar: ett barn som kan ta ansvar. Och det är ju inte så farligt! Då kan eventuellt den starka regleringen av tid och rum, och därmed ett litet utrymme för egen kontroll av aktiviteter i förskolan (Nordin-Hultman 2004), önskvärt komma att minska.

Genom att uppmärksamma och ta tillvara på barnens initiativ och intressen, likt Förskola 4, görs barnen delaktiga och inflytelserika i verksamheten. Då skapas det Arnér (2009) kallar reellt inflytande. Det gäller också att kunna släppa en eventuell planering och ta vara på tillfällena i flykten. Att utgå från ett barns perspektiv kräver uppmärksamhet från pedagogerna: vad tycker barnen är roligt och meningsfullt? Ordet demokrati är ett stort och vitt begrepp och är ingenting som direkt skall planeras utan det skall genomsyra hela verksamheten, hela dagarna. Demokrati är dessutom, säger Åberg och Lenz Taguchi (2005), en ständigt pågående process som vi lever och bygger tillsammans. Vi anser därför att just observationer och framförallt intervjuer kan vara ett utmärkt sätt att få reda på hur barn egentligen uppfattar begreppen i studien och vad de är intresserade och motiverade av.

Vi har valt att avgränsa oss till att undersöka barnens egna upplevelser kring delaktighet och inflytande, hur de talar om begreppen och i vilka situationer de anser sig vara delaktiga och ha inflytande. Att barn inte använder sig av de kanske mer vuxenbetonade orden, antar vi, grundar sig på att inte heller de vuxna uttrycker och talar om dem i verksamheten. Barn använder sig just av ordet ”bestämma” och är så djupt förankrat och frekvent använt att även pedagogerna och vi observatörer använder/använde oss av det ordet, i syfte att barnet skulle förstå vad vi menade. Men å andra sidan så är det förmodligen inte orden i sig som är av betydelse, snarare hur de praktiseras vilket vi har diskuterat tidigare i kapitlet. Vi utgår också ifrån, som tidigare nämnts, att barn generellt är vana vid och uppfostrade kring att det är de vuxna som bestämmer och att de skall göra som fröken säger. Därför har de ibland svårt att sätta ord på tillfällena då de får vara med och ”bestämma”.

Ytterligare en tanke och reflektion kring det till synes kanske klena resultatet på frågeställningarna är att det möjligtvis praktiseras så kallad skendemokrati ute i förskolorna. Det som syns och uppfattats under observationerna tyder på att pedagogerna ibland tycks tro att de arbetar med inflytande och delaktighet när barnen får välja på i förväg uppgjorda planeringar. Denna tanke finns även kring situationen med nagellacksmålning på Förskola 3. Det skulle ha varit intressant att även lyssnat av vad pedagogerna ansåg om situationen; var det en demokratisk aktivitet? Vi förmodar att det ofta till stor del handlar om okunskap kring begreppen samt att det är lätt och praktiskt att falla in i gamla vanor, vi vill för all del inte tro att det är en praktisk fråga. Dock uppfattar vi det som om att pedagogerna intar ett barnperspektiv och vill deras bästa. Vi ställer oss frågan kring om dessa begrepp diskuteras på förskolorna?

Vad vi funderar vidare över är den ganska markanta skillnaden mellan Förskola 1-3 och Förskola 4. Hur kommer det sig att pedagogerna på ett synes enkelt vis tar tillvara på barnens intressen och initiativ just där? Pedagogerna på den specifika avdelningen på Förskola 4 berättade att det var ett gemensamt beslut att medvetet arbeta med denna studies nyckelord: demokrati, inflytande och delaktighet. Den som läser förskolans läroplan (Lpfö 98, rev. – 10) inser snart att i arbetet på förskolan med nyckelorden ovan kommer mycket av det övriga innehållet med på köpet; bl.a. livslångt lärande, trygg miljö, stimulans och vägledning. Varför synliggjordes inte arbetet med demokrati, inflytande och delaktighet på Förskola 1-3? Svaret kan vi bara spekulera i och fundera kring. Handlar det om ett gammalt rotat förhållningssätt där den vuxne ska styra, vara trygg och kunna ge svar så som det var i början av 1900-talet? Men tittar man framåt i förskolans riktninggivande texter ändras syftet från det moraliska och arbetande familjelivet till demokrati och personlighetsutveckling. Barnkonventionen från 1959 (Lärarens handbok 2008), Barnstugeutredningen (1972), Arbetsplanen för förskolan (1976), Pedagogiska programmet (1987) och nuvarande Skollagen (2010) beskriver alla på olika vis ord som bl.a. inflytande, samspel och visa hänsyn och där samtliga trycker på att barnens önskan och intressen skall tas tillvara. Handlar det då om rädslan att som pedagog släppa taget för ”hur skulle det se ut om barnen bestämde”? Handlar det om prestige mellan vuxna? Det vi såg på Förskola 4 var att alla pedagoger hade gemensam barnsyn och intog ett barns perspektiv, samt att alla såg det som sin arbetsuppgift att verka för barnens utveckling. Barns inflytande i förskolan och dess grundläggande värden upptar en ganska stor del utav förskolans läroplan (Lpfö 98, rev. – 10), ändå har vi bara kommit en liten bit på väg. Ja, om vi då bortser från Förskola 4.

Vi pedagoger måste förstå vårt förhållningssätt till barn som relationellt, skriver Arnér (2009), vilket öppnar upp för samspel och relationer, och skapar möjligheter för barnen i förskolan att utöva inflytande i sin vardag. På Förskola 4 såg vi att pedagogernas relationella förhållningssätt, deras förmåga att inta barns perspektiv och den goda relationen mellan barn-vuxna skapade den kreativitet och obestämbarhet som Arnér (2009) skriver om. Avdelningen kunde vid första anblick tyckas rörig. Men när en av pedagogerna förklarade att det är så det blir när man arbetar med inflytande kunde vi också föreställa oss att det relationella perspektivet och inte minst att utgå barnens perspektiv är av stor vikt i förskolan. Här finns tilltro till barnens förmåga som med vägledning utvecklar barn i den riktning vi önskar. När vi intar det relationella perspektivet och möter barn med respekt och tilltro kring deras kompetens skapar vi de medborgare vi behöver i vårt demokratiska samhälle. Vi är alla viktiga för varandra.

## 6.2 Metoddiskussion

Då vi har valt att undersöka *upplevelser* av inflytande och delaktighet antog vi en kvalitativ studie med fenomenologisk ansats, som enligt Løkken, Haugen & Röthle (2006) beskrivs och tolkas som ”människans subjektiva upplevelse så som den *levs*” (2006:18). En sak som försvårar forskningen inom detta område är att det handlar om en upplevelse och inte reella fakta. Just de kvalitativa studierna blir ofta kritiserade för att vara alldeles för subjektiva, menar Bryman (2011), och påverkas högst sannolikt av den eller de som studerar. En kvalitativ undersökning börjar oftast på ett öppet sätt för att senare snävas åt i frågeställningarna, den kan delvis vara ostrukturerad och är i tolkningen påverkad av forskarens intressen och sympatier, fortsätter författaren (a.a.). Detta är något som vi känner igen från undersökningen; kan analysen av de inspelade samtalen ha påverkats av oss personligen? Det är inte helt omöjligt, och är en utav de negativa delarna med en kvalitativ studie.

Vi valde, precis som Rubenstein Reich & Wesén (1986), rekommenderar: att välja ut och följa ett (1) barn. Med frågeställningarna i bakhuvudet blev observationerna strukturerade, vi visste vad vi skulle titta efter (Løkken & Søbstad 1995). Detta, upptäckte vi, var en förutsättning för att lyckas med observationerna och är något som vi rekommenderar framtida forskare. Likaså att anteckna under själva observationen. Vad gäller samtalet valde vi att tillsammans dra upp gemensamma riktlinjer för frågornas utformning i syfte att undvika ja- och nejfrågor, likt det som Trost (2010) föreslår. Vår förhoppning var att samtalen i möjligaste mån skulle utvecklas i samma riktning, eftersom vi antog att detta underlättade analysen av resultatet. Tillsammans lyssnade vi igenom de inspelade samtalen för analys för att säkerställa att vi inte något viktigt missats. Vi upptäckte då att vi antagit de semistrukturerade samtal som Stukát (2011) beskriver som följsamma och anpassningsbara. Författaren påpekar också att det krävs mycket av samtalsledaren (a.a.), och det håller vi med om. Vår relativa oerfarenhet vad gäller samtal lyste ibland igenom, då vi hörde flertalet ja- och nej frågor, men också de frågor som vi tagit fram gemensamt innan samtalstillfällena fanns med och även uppföljning av det som barnen talade om, vilket vi anser vara positivt.

Vi valde att observera och samtala med barnen utan varandras sällskap. Nu i efterhand funderar vi kring möjligheten att vara två observatörer vid samma tillfälle. Skulle vi sett och hört samma saker? Kanske skulle vi ha upptäckt fler tillfällen med inflytande och delaktighet. Eller hade vi fått för stor ”vuxenmakt” gentemot barnet i samtalssituationen? I denna variant av undersökning



var en observation *och* ett samtal en förutsättning för att få fram barnens upplevelser, eftersom enbart en observation skulle leda till en än mer subjektiv föreställning kring inflytande och delaktighet. Vi anser i och med detta att en kvalitativ metod var rätt i denna undersökning. En kvantitativ variant skulle dock ha varit möjlig om vi till exempel hade tittat efter hur många gånger per dag som ett barn var delaktig och vars intressen togs tillvara.

Missivbrevet, med samtyckesblankett, delade vi ut till pedagogerna på förskolorna, som i sin tur delade ut dessa till vårdnadshavare vars barn är födda 2007 och 2008. Vi funderar kring varför vi inte fick tillbaka alla. Blev det något missförstånd någonstans? Kanske hade vi fått en mer hundra procentig respons om vi personligen träffat alla aktuella vårdnadshavare. Eller var det för att vi inte gav utrymme på blanketten att svara antingen ja eller nej till att medverka? Men, eftersom vi i undersökningen endast hade ambitionen att följa ett (1) barn/avdelning, så fick vi ändå in tillräckligt underlag för att genomföra studien. Dock borde vi ha tydliggjort i missivbrevet för vårdnadshavarna att vi endast skulle samtala med ett (1) barn för att undvika eventuella förväntningar på att just deras barn skulle delta i studien.

Vi har under rubriken metodval kort talat om studiens generaliserbarhet. Bryman (2011) anser att resultaten i en kvalitativ studie sällan kan representera en hel population, eftersom den i regel bygger på observationer och/eller intervjuer med ett litet antal individer, där deltagarnas ord och uppfattningar ligger som grund. Därför kan vi påstå att vår undersökning är generaliserbar som studie. Barnens tankar och svar är det däremot inte, eftersom vi med all säkerhet kan säga att svaren och resultatet inte gäller för alla barn på förskolor i landet.

Validiteten, d.v.s. om studien verkligen mäter det den säger sig mäta (Bryman 2011), blir relativt hög i vår undersökning, eftersom vi vid observationerna verkligen visste vad vi skulle titta och lyssna efter. Vi hade, som tidigare beskrivits, klargjort för oss själva vad begreppen inflytande och delaktighet innebar, vilket underlättade observationen och det efterföljande samtalet. Validiteten kan dock komma att ifrågasättas då barnen i vår studie i regel använde sig utav ordet "bestämma", samt att vi vid besöken på förskolorna gjorde egna tolkningar av pedagogernas användning av orden *inflytande* och *delaktig*.

Reliabiliteten i en kvalitativ undersökning, liksom validiteten, bedöms av en del forskare som icke relevant, skriver Bryman (2011), eftersom mätning inte är det främsta intresset för kvalitativa forskare. Vi anser ändå att reliabiliteten, tillförlitligheten, i vår studie är hög eftersom

vi tillsammans har lyssnat av och analyserat de inspelade samtalen och på så vis tagit del av barnens upplevelser.

### **6.3 Förslag på fortsatt forskning**

Barn gör bekant som man gör, och inte som man säger. Därför är det oerhört viktigt att ett demokratiskt förhållningssätt, i verksamheten, verkligen efterlevs, tydliggörs och anammats av pedagogerna. Då studien enbart bygger på fyra barns egna uppfattningar och tankar kring delaktighet och inflytande (fyra förskoleavdelningar), skulle vi tycka att det vore intressant att se om resultatet skulle komma att bli annorlunda om observation och samtal sker med fler antal barn. Hur skall pedagogerna arbeta i förskolorna för att barn skall kunna sätta ord på sina upplevelser av inflytande och delaktighet?

Annat som vi har funderat kring är de barn som har tillbringat sina första levnadsår på en förskola där inflytande finns om en naturlig del av barnens dag; hur möts de i skolan? Vad blir deras upplevelse av den kanske mer traditionella skolan? Skapas en kulturkrock? Är det så att förskolans arbete med att utveckla barns kreativitet, nyfikenhet och vetgirighet är något som skolan sedan tar ifrån dem genom att bedöma dem utifrån mallar och betygsätta dem? För hur det än är, så sker det med pedagogens tolkning och på ett ibland känslomässigt plan. För som Arnér skriver: ”Genuina möten mellan människor kännetecknas av både kreativitet och obestämbarhet” (2009:32). Är vi redo i skolans värld för det obestämda, och våga släppa i förväg uppgjorda planeringar till förmån för barnens intressen, delaktighet och inflytande?

## 7 REFERENSER

1968 års barnstugeutredning (1972). *Förskolan: betänkande. D. 1.* Stockholm: Liberförlag/Allmänna förl.

*Arbetsplan för förskolan. 1, Vår förskola : en introduktion till förskolans pedagogiska arbete.* 3. tr. (1976[1975]). Stockholm: Socialstyr.

Arnér, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Arnér, Elisabeth & Tellgren, Britt (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

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

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2., [rev.] uppl.* Malmö: Liber.

CODEX Regler och riktlinjer för forskning. Länk: <http://codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education* (1966 ed.). New York: Free Press. I Sandberg, Anette & Eriksson, Anette (2010). Children's participation in preeschool- on the conditions of the adults? Preeschool staff's concepts of children's participation in preeschool everyday life.

Ekelund, Gabriella (2011). *Jakten på demokrati i förskolan.* Malmö: Sveriges utbildningsradio.

Englund, Tomas (2003). Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal. I Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2003). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Bernt (2003). Demokrati, identitet och bildning. I Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2003). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv.* 1. uppl. Stockholm: Liber.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur. I Justesen, Lise & Mik-Meyer, Nanna (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

*Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer.* (2005). Stockholm: Skolverket.

*Lärarens handbok: läroplaner, skollag, diskrimineringslag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention.* 7. uppl. (2008). Lund: Studentlitteratur.

*Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

*Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.

Løkken, Gunvor, Haugen, Synnøve & Røthle, Monika (red.) (2006). *Småbarnspedagogik: fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Løkken, Gunvor & Sjøbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

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

Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden - finns den?*. 1. uppl. Hässelby: Runa.

Orlenius, Kennert & Bigsten, Airi (2006). *Den värdefulla praktiken: yrkesetik i pedagogers vardag*. 1. uppl. Hässelby: Runa.

*Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Stockholm: Kundtjänst, Allmänna förl. [distributör].

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. (Participation as a value and pedagogy). *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 70-84.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rubinstein Reich, Lena & Wesén, Bodil (1986). *Observera mera!*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Anette & Eriksson, Anette (2010). *Children's participation in preeschool- on the conditions of the adults? Preeschool staff's concepts of children's participation in preeschool everyday life*. Hämtad 2013-05-09.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802181759#.UZOtU6K8Czk>

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.

[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K4](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K4)

Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

*Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. 13. uppl. (2006). Stockholm: Svenska akademien.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2001). Läroplaner för de yngre barnen: utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2001 årg 6 nr 4 s 241–269. Issn 1401-6788. Hämtad 2013-07-02: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/vallbergroth.pdf>

Walch, Jim (1987). *Förskolan - demokratins vagg?: samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Wright, Moira von (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm : Univ.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Åström, Kenneth (red.) (2009). *Lexikon A-Ö: lärarutbildning, skola, pedagogik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Institutionen för utbildningsvetenskap

**Till dig som vårdnadshavare**

- *förfrågan om medverkan i en undersökning:*

Om barns inflytande på förskolan.

I en studie som skall resultera i ett examensarbete vid förskolläroret utbildningen ska vi undersöka på vilket sätt barn upplever inflytande i förskolans verksamhet. Då förskolans läroplan lägger stor vikt vid barns inflytande anser vi att det är av intresse att undersöka hur barnen själva upplever det.

Genom att delta en dag på förskolan samlar vi information som utgör underlag för ett samtal med ditt barn där vi kommer att tala om barnets dag på förskolan. Som vårdnadshavare inbjuds du att delta vid samtalet.

För att följa god forskningsetik (CODEX) behövs vårdnadshavarens samtycke till samtal med barn i syfte att använda det barnet uttrycker i vårt examensarbete. Vi har för avsikt att spela in samtalet för att inte missa någon information. De oidentifierade intervjuerna kommer att redovisas i vårt examensarbete vid Linnéuniversitetet, vilket publiceras i universitetets publika databas för examensarbeten. <http://lnu.diva-portal.org/smash/search.jsf>

**Deltagandet är frivilligt, vilket innebär att barnet eller du som vårdnadshavare när som helst kan avböja eller avbryta medverkan.**

Allt insamlat material kommer endast att användas av oss i denna undersökning. Om något är oklart tveka inte att höra av dig/er till oss. Stort tack på förhand. Om ni önskar få vårt examensarbete sänt till er, var god meddela adress.

/Lena och Marie

Lena Andersson: [lena.m.andersson@kungsbacka.se](mailto:lena.m.andersson@kungsbacka.se) 0761-658828

Marie Magnusson: [marie.m.magnusson@kungsbacka.se](mailto:marie.m.magnusson@kungsbacka.se) 0702-819691

Klipp här-----

**Samtyckesblankett**

Härmed samtycker jag/vi till att mitt/vårt barn får delta i denna undersökning.

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavarens namn

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavarens namn

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

Barnets namn: \_\_\_\_\_