



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Då skulle jag bestämma... en pool!”
En studie om barns inflytande över samlingen i förskolan

Julia Ottosson Burge
Andrea Green
Maria Jarnevi

LAU390

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: VT14-2920-005



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "Då skulle jag bestämma... en pool!" - En studie om barns inflytande över samlingen i förskolan

Författare: Julia Ottosson Burge, Andrea Green, Maria Jarnevi

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: VT14-2920-005

Nyckelord: Samling, inflytande, demokrati, makt, barnperspektiv, barns perspektiv, delaktighet, läroplan, dold läroplan

Sammanfattning:

Syftet med studien är att synliggöra olika uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen. Vilka uppfattningar om barns möjligheter till inflytande finns det bland pedagoger och förskolebarn? Finns det några svårigheter med att ge barn inflytande över samlingen?

Intervjuer genomfördes med sju pedagoger och sju barn, samtliga inskriva, alternativt verksamma, i förskolor i Västra Götalands län. Resultatet visar att pedagoger uppfattar att barns inflytande över samlingen kan ske både direkt och indirekt. Det inflytande som barn kan utöva direkt innebär att barnet medvetet bidrar med förslag och gör val som påverkar samlingen, medan det inflytande som barn indirekt kan utöva baseras på pedagogers tolkning av barnets agerande och intresse. De intervjuade barnen gav uttryck för att vara olika säkra på sina möjligheter att utöva inflytande över samlingen. Pedagogerna i studien beskriver olika svårigheter med att ge barn inflytande över samlingen som baserade på yttre och inre faktorer. Studiens resultat är relevant för läraryrket då den uppmuntrar till reflektion om bland annat samlingens syfte, hur barns inflytande realiserar i samlingen samt maktdimensionen som finns mellan pedagoger och barn. Läroplanen för förskolan lägger stor vikt vid att barn ska ha inflytande över verksamheten, vilket medför att det krävs en diskussion om vad begreppet *inflytande* egentligen innebär i förskolans verksamhet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Läroplanen	4
4. Samlingen då och nu	4
4.1 Samlingen genom tiderna	4
4.2 Fröbel	4
4.3 Den svenska Barnträdgården	4
4.4 Aktivitetspedagogiken	5
4.5 Utvecklingspsykologiska perspektiv på 1950-talet	5
4.6 Dialogpedagogik på 1970-talet och 1980-talets ansvarspedagogik	5
4.7 Samlingen idag	6
4.8 Samlingens innehåll	6
4.9 Samlingen som en ritual, gemenskap och ordning	7
4.10 Samlingen som ett möte och socialt samspel	7
4.11 Samlingen som en lektion	8
4.12 Barns uppfattning om samlingar	8
4.13 Samlingen - en sammanfattning	8
5. Litteraturgenomgång	9
5.1 Demokrati	9
5.2 Inflytande	9
5.3 Delaktighet	11
5.4 Barnperspektiv	11
5.5 Barns perspektiv	12
5.6 Makt	12
5.7 Sammanfattning	13
6. Teoretisk anknytning	13

7. Metod	15
7.1 Forskningsansats.....	15
7.2 Val av metod.....	15
7.3 Barnintervju.....	15
7.4 Urval.....	16
7.5 Presentation av urvalsgrupp.....	16
7.6 Genomförande.....	16
7.7 Databearbetning och analys.....	18
7.8 Trovärdighet.....	18
7.9 Forskningsetik.....	19
8. Resultatredovisning	21
8.1 Pedagogernas uppfattning om samlingens syfte.....	21
8.2 Pedagogerna beskriver barns inflytande över samlingen.....	22
8.3 Pedagogerna beskriver svårigheter med att ge barn inflytande.....	25
8.4 Barnens uppfattning om samlingens syfte.....	26
8.5 Barnens uppfattning om sitt inflytande över samlingen.....	27
9. Analys	29
9.1 Pedagogernas uppfattning om samlingens syfte.....	29
9.2 Pedagogerna beskriver barns inflytande över samlingen.....	30
9.3 Pedagogerna beskriver svårigheter med att ge barn inflytande.....	31
9.4 Barnens uppfattning om samlingens syfte.....	32
9.5 Barnens uppfattning om sitt inflytande.....	33
10. Slutsats	35
11. Diskussion	36
11.1 Metoddiskussion.....	36
11.2 Resultatdiskussion.....	37
11.3 Förslag på vidare forskning.....	42
12. Referenslista	43
13. Bilaga 1	46
14. Bilaga 2	47

1. Inledning

Vi är tre lärarstudenter vid Göteborgs universitet som utbildar oss till lärare för tidigare åldrar. Under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder har vi blivit medvetna om att samlingen är ett återkommande inslag i förskolans verksamhet. Vi har reflekterat över vilken varierad betydelse samlingen ges i de verksamheter vi varit i, allt från att vara en fruktstund, lärandesituation till en övergång mellan aktiviteter. Eftersom samlingen är en såpass vanlig aktivitet i förskolan började vi fundera över hur barnen upplevde den, ses den som en påtvingad lärandesituation eller en härlig stund för gemenskap? Genom dessa funderingar började frågan om barns inflytande över samlingen träda fram hos oss. Läroplanen för förskolan betonar ju att barn ska utveckla förståelse för samhällets demokratiska värden och lägger stor vikt vid barns inflytande över verksamheten (Skolverket, 2010, s. 4, 8, 12). Vi såg då samlingen som en arena där demokratiska kunskaper kan utvecklas, att barnen kan vara delaktiga i beslutsfattande och få möjlighet att utöva demokrati. Men finns det utrymme för barns inflytande i samlingen och vad för slags inflytande rör det sig om? Inflytande i stunden när samlingen genomförs, eller över hela samlingen, då genom att kunna påverka pedagogers planering? Vet barn om att de har rätt att utöva inflytande i verksamheten? Hur kan det förstås mot vad Arnér och Tellgren (2006) beskriver, att barn förutsätter att det är pedagogerna som bestämmer i förskolan (s. 81)? Det är pedagogens skyldighet att möjliggöra barns inflytande menar Arnér (2009, s. 20-21), hur kommer det sig då att barn upplever att det är pedagogen som bestämmer allt? Vi uppfattar att denna problematik motiverar att undersöka barns inflytande relaterat till samlingen. Innehållet avgränsas till att enbart fokusera på barns inflytande, inte deras delaktighet i samlingen.

Trots att samlingen har en central roll i de flesta förskolor så finns det lite forskning som enbart är riktat mot den, därav utgår litteraturgenomgången främst från Lena Rubinstein Reichs (1993; 1996) studie. Davidsson (2000) menar att Rubinstein Reichs avhandling är den enda svenska studie som grundligt skildrar samlingen i förskolan (s. 6). För att få en övergripande bild och skapa förståelse för både inflytande och samlingen har vi tagit del av studier om förskolan kopplat till demokrati, inflytande, delaktighet, barnperspektiv, barns perspektiv samt makt. Dimensioner som enligt oss inbegrips i samlingen och därför kommer att behandlas senare i uppsatsen.

Med studien önskar vi bjuda in till reflektion samt bidra till ett vidgat tankesätt kring barns inflytande över samlingen. Som pedagog har man i uppdrag att följa förskolans läroplan och dess riktlinjer att främja det demokratiska klimatet inom verksamheten (Skolverket, 2010, s. 9). Det är därför viktigt att reflektera över verksamheten, även moment som samlingen, för att se om arbetet sker i enlighet med förskolans styrdokument och möjliggör att barn "utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande" (Skolverket, 2010, s. 12). Vi ämnar studera uppfattningar som barn och pedagoger har om barns möjlighet till inflytande över samlingen, eftersom det går att förmoda att både barn och pedagogers uppfattningar får konsekvenser för hur barns inflytande realiserar i praktiken. Med denna uppsats vill vi alltså uppmuntra till reflektion om barnens roll i samlingen och att den inte enbart behöver innebära "att man ska sitta still och lyssna på fröken" (citat från barnintervju).

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att synliggöra olika uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen. Därav har vi formulerat följande forskningsfrågor som vi anser främja studiens syfte:

- Hur beskriver pedagoger barns möjlighet till inflytande över samlingen?
- Hur beskriver barn sin möjlighet till inflytande över samlingen?
- Vilka svårigheter ger pedagoger uttryck för angående barns inflytande över samlingen?

3. Läroplanen

I ett arbete som studerar barns inflytande i förskolans verksamhet är det relevant att belysa vad förskolans läroplan föreskriver angående barns inflytande, vilket kommer att redovisas i detta avsnitt.

Läroplanen för förskolan beskriver att ”Förskolan vilar på demokratins grund” (Skolverket, 2010, s. 4). En av förskolans uppgifter är att förankra och förmedla de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingar som är grundläggande i vårt samhälle. De vuxna beskrivs i läroplanen som förebilder och deras förhållningssätt har inverkan på hur barn förstår de rättigheter och skyldigheter som finns i ett demokratiskt samhälle. Verksamheten ska således utövas under demokratiska former för att möjliggöra för barnen att på sikt aktivt kunna delta i samhällslivet (Skolverket, 2010, s. 4).

Under rubriken ”Mål och riktlinjer” finns ett avsnitt som beskriver barns inflytande i förskolans verksamhet. Det framhålls att förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation,
- utvecklar sin förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö, och
- utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande (Skolverket, 2010, s. 12)

Förskollärare ska ansvara för att barn får ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll i verksamheten. Vidare beskrivs att utformningen av miljön och planeringen av verksamheten bör utgå från de behov och intressen barn ger uttryck för (Skolverket, 2010, s. 12).

Arbetslaget ska dokumentera, följa upp och analysera barns delaktighet och inflytande samt ”vid vilka tillfällen som barnen upplever verksamheten som intressant, meningsfull och rolig” (Skolverket, 2010, s. 15). Vidare är en av arbetslagets uppgifter att, förutom att dokumentera och följa upp, utvärdera och utveckla hur barn har ”möjlighet att påverka och hur deras perspektiv, utforskande, frågor och idéer tas till vara” (Skolverket, 2010, s. 15).

4. Samlingen då och nu

I följande kapitel ges en historisk tillbakablick på samlingens funktion och syfte genom tiderna, för att sedan övergå till hur samlingen ser ut idag.

4.1 Samlingen genom tiderna

Samlingen har haft olika betydelse genom historien. Struktur och ekonomi i samhället har påverkat synen på förskolans uppdrag och även samlingen. Samlingen har gått från att ha en central roll med syfte att främja gemenskap, till att staten på 1970-talet varnade för organiserad grupsamvaro och istället rekommenderade individbaserad dialogpedagogik. Under 1980-talet blev samlingen återigen ett vanligt inslag i förskolans vardag då gruppedagogik åter var i ropet (Rubinstein Reich, 1996, s. 40-47). Trots samhällsförändringar har samlingarna i princip haft liknande delmoment från Fröbels tid tills idag. Växling mellan rörelse och stillasittande aktiviteter med ämnen knutna till natur, väder och omvärld har varit återkommande moment (s. 48). Samlingen har varat i cirka 20 minuter och en plats har varit utvald för ändamålet, exempelvis en cirkelformad matta (s. 13).

4.2 Fröbel

Den tyska pedagogen Friedrich Fröbel startade år 1837 en uppfostringsskola som namngavs ”Kindergarten”, vilket på svenska översattes till ”Barntädgård” (Lärarnashistoria 1, 14-04-03). Påverkad av 1800-talets naturromantiska filosofi var sambandet mellan ande och natur det centrala i Fröbels pedagogik, och vikt lades vid att genom fysisk och sinnlig interaktion med omvärlden skapa en medvetenhet om det gudomliga som människan bär inom sig (Rubinstein Reich, 1996, s. 29-30). Fröbel hade ett stort intresse för geometriska former och ansåg att cirkeln var ett uttryck för oändligheten och kunde ge förståelse för Guds väsen. Att låta barnen sitta i en cirkel symboliserade på så vis naturens enhet och helhet. Förutom att cirkeln bidrog till gemenskap i gruppen hade den således även en outtalad filosofisk och religiös innebörd. Fröbeltraditionen var fram till 1930-talet helt dominerande i Sverige (s. 28-30).

4.3 Den svenska Barntädgården

Den första barnkrubban i Sverige öppnades år 1854. Barnkrubban saknade pedagogisk ambition och syftade enbart till att vara barnpassning åt arbetarnas barn. År 1899 startade Maria Moberg barntädgården, den svenska motsvarigheten till Kindergarten, som var öppen för överklassens barn. Folkbarntädgården startades av Maria och Ellen Moberg fem år senare, vilken var en pedagogisk verksamhet som var öppen för alla barn oavsett klassbakgrund (Lärarnashistoria 2, 14-05-02). Maria Moberg gav tillsammans med Stina Sandels ut läroboken *Barntädgården* (1945) som fram till 1982 var den enda svenskskrivna metodikboken.

Samlingen, som var ett viktigt harmoniskt inslag i dagen, var oftast förlagd till en timme efter verksamhetens öppning.

I varje barntädgård bör det finnas en plats, gärna med fin stämning, där man samlas dagligen. Platsen ska alltid vara densamma gärna i närheten av pianot, den ska vara vacker och tilltalande gärna med växter i närheten. (Sandels & Moberg, 1945, s. 82)

Typiska delmoment i samlingen var almanackan, natur, väder och den dagliga bönen (Sandels & Moberg, 1945, s. 85-87). Samlingen syftade till att barnen skulle öva sig på att lyssna på andra, lära sig olika begrepp samt få frågor besvarade (s. 83). Sandels och Moberg (1945) skriver ”Att samtala med en barnskara är i själva verket en konst. Det kräver mycket mera av ledarinnan än att berätta för dem” (s. 84). Grupperna skulle med fördel vara mindre och åldersuppdelade så att dialogen kunde vara i fokus. Då samlingen hade ett fostrings syfte där det goda och rätta skulle betonas fördes samtalen i förebildssyfte där barnen skulle lära sig den attityd och det förhållningssätt de förväntades ha gentemot andra (s. 86). Barnträdgårdens pedagogik menade att cirkeln bidrog till gemenskap, dock var den inte längre en symbol för oändligheten utan syftade enbart till att främja gruppkänsla (s. 83).

4.4 Aktivitetspedagogiken

Under mitten av 1930-talet utvecklade doktor Elsa Köhler en form av aktivitetspedagogik (Nationalencyklopedin, 14-04-01). Pedagogiken baserades på utvecklingspsykologins grunder och utgick från barnens intressen (Haglund, 2004, s. 59; Moberg & Sandels, 1945, s. 58). Läraren förväntades ha planerat aktiviteter där barnen kunde söka kunskap utifrån deras intressen. Samlingen skulle vara noga planerad med sång, saga och samtal relaterat till barnens utveckling (Rubinstein Reich, 1996, s. 35).

4.5 Utvecklingspsykologiska perspektiv på 1950-talet

Under slutet av 1940-talet betonades vikten av demokrati, gemenskap och samtal i förskolan. Detta till följd av tidigare årtiondes hot mot demokratin beskriver Rubinstein Reich (1996, s. 36).

Under 1950-talet lades vikt vid att möta barnen utifrån deras ålder och mognad, vilket påverkade samlingens utformning. Barnen ansågs ha ett behov av regelbundenhet, där samlingen bidrog till en god dagsrytm och kunde bli ett lugnare balansmoment gentemot den fria leken (Rubinstein Reich, 1996, s. 38). De uppfostrande samtalen var inte längre lika viktiga. Samlingens mål var att skapa en organiserad grupp där barnen förväntades anpassas till rådande normer och värderingar (Haglund, 2004, s. 63). Samlingen kunde bidra till social och moralisk fostran och vikt lades vid diskussion och att barnen skulle få möjlighet till att få sina frågor besvarade. Under 1960-talet försvann dock betoningen på dialog och samtal, istället höll pedagogen monolog framför de lyssnande barnen. En stunds rytmik efter samlingen ansågs komplettera den passiva, stillasittande samlingen (Rubinstein Reich, 1996, s. 37-39).

4.6 Dialogpedagogik på 1970-talet och 1980-talets ansvarspedagogik

Rubinstein Reich (1996) beskriver att Barnstugeutredningen betonade ett dialogpedagogiskt arbetssätt med fokus på individen. Utredningen påvisade därmed att arbete i mindre grupper var att föredra. Samlingar ansågs vara konserverande och talhämmande och skulle enbart fokusera på musik och rörelse. Trots att samtalande samlingar kritiserades förekom de ändå i många verksamheter, då under namnet ”stormöte” (s. 40-41).

Den individbaserade pedagogiken fick kliva åt sidan för 1980-talets grupporienterade pedagogik. Gruppen ansågs vara en tillgång och samlingen kunde främja solidaritet, ansvar och lärande i grupsamvarons regler. Barn under två år var åter välkomna in i gruppgemenskapen, något de under 1970-talet inte ansetts ha behov av (Rubinstein Reich, 1996, s. 41-42). År 1987 gav Socialstyrelsen ut ett pedagogiskt program vilket bland annat

framhöll vikten av samlingen, programmet påvisade att en gemensam samlingsstund behövdes varje dag för att främja grupp gemenskap och kunskapsutveckling beskriver Rubinstein Reich (1996, s. 46). Ansvarspedagogiken kom då att utvecklas och i den betonades barns inflytande och medbestämmande. I samlingen planerade pedagoger och barn tillsammans dagens aktiviteter (s. 42-44).

4.7 Samlingen idag

Samlingens form och innehåll är än idag starkt påverkade av äldre förskolepedagogiska traditioner där stor vikt legat vid barnens sociala utveckling. Samspelet i barngruppen under samlingen har setts som ett verktyg för barnen att lära sig ta hänsyn, samarbeta och vänta på sin tur (Haglund, 2004, s. 145-146). Samlingar som förekommer i såväl förskola, förskoleklass och fritidshem har fortfarande den funktionen (Rubinstein Reich, 1996, s. 9; Simeonsdotter Svensson, 2009, s. 76; Haglund, 2004, s. 145-146).

Enligt Rubinstein Reich (1996) förekommer samlingar på de flesta förskolor. Det är den aktivitet i förskolan som har mest likhet med skolans lektioner, då de förmågor barnet förväntas tillägna sig i samlingen är viktiga att behärska i skolans klassrum, som bland annat att lyssna på varandra, ta plats, ha tålmod, ta emot instruktioner och information. För barnet blir deltagandet i samlingen en del i socialisationen eftersom barnet behöver inordna sig i ett kollektiv (s. 9-10). Att mötas i leken är också ett tillfälle till socialisation och inordning i kollektivet, men sker på mer frivillig bas till skillnad från samlingen menar Rubinstein Reich (1996, s. 10). Haglund (2004) undersökte fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan, och fann att samlingarna organiseras kring aktiviteter som främst syftar till att utveckla barnens sociala förmågor och känsla av samhörighet med gruppen (s. 72, 142), men att det även förekommer samlingar som både till form och innehåll påminner om skolans verksamhet (s. 172).

4.8 Samlingens innehåll

Rubinstein Reich (1996) undersökte samlingen i förskolan under 1980-talet och fann några återkommande inslag vilka främjade olika syften. Genom uppropet och exempelvis namnsånger uppmärksammas och bekräftas barnet individuellt, och kan samtidigt inge en känsla av gemenskap i gruppen. I vissa av de studerade samlingarna förekom almanackan som ett inslag där dagens datum, månad och år uppmärksammades. Syftet med almanackan kan vara att ge trygghet då den likt en ritual återkommer varje dag (s. 16-17). Vidare fann Rubinstein Reich (1996) att sång, spel, rörelser och ramsor var vanligt förekommande och fyllde flera olika funktioner. Att sjunga tillsammans kan upplevas som lustfyllt och gemenskapsfrämjande, samtidigt som det ger utlopp för ”spring i benen” och främja vidare koncentration. Sångerna och ramsorna tycktes även ha en begreppstränande funktion och utveckla den språkliga medvetenheten, samtidigt som härm-momentet i sångerna kan vara en form av disciplinering (s. 18). Olofsson (2010) menar att många av samlingens traditioner och ritualer från 1940-talet fortfarande tycks leva kvar i dagens samling (s. 19).

I samlingarna förs samtal, något Rubinstein Reich (1996) definierar som ”verbal interaktion som omfattar minst en vuxen och flera barn och som handlar om något speciellt ämne” (s. 18). Hon beskriver vidare att samtalen som förs kan kategoriseras efter innehåll och form.

Innehåll i samtalen:

- *Samtal om vad man gjort tidigare* innebär ett samtal om vad barngruppen tidigare gjort vilket kan gynna gruppgemenskapen, samtidigt som de kan vara begreppstränande då samtalet tas bortom "här och nu".
- *Informativa samtal* innebär oftast information om vad som ska ske under den resterande dagen.
- *Uppfostrande samtal* är samtal som berör vad som är tillåtet eller ej.
- *Begreppstränande samtal* rör ofta ett visst ämne (Rubinstein Reich, 1996, s. 19-20).

Form för samtalen:

- *Det ledda samtalet* utmärks av att pedagogen försöker fördela ordet till olika barn angående ett visst ämne.
- *Förhöret* kännetecknas av att pedagogen frågar barnen om något som pedagogen redan har kunskap om.
- *Det äkta samtalet* är ett samtal utan tydlig avsikt från pedagogens sida, där erfarenheter byts mellan pedagoger och barn. Författaren fann att dessa samtal inte varade särskilt länge i samlingen, utan bröts upp i flera olika dialoger mellan barnen (Rubinstein Reich, 1996, s. 20-22).

Rubinstein Reich (1996) beskriver att samlingen kan ha olika funktioner och syften, vilka presenteras nedan.

4.9 Samlingen som en ritual, gemenskap och ordning

Rubinstein Reich (1996) menar att samlingen kan beskrivas som en ritual, eftersom den varje gång genomförs på samma plats och tidpunkt på dagen, barnen sitter på ett bestämt ställe och alla bör delta. Samma delmoment upprepas varje gång, där flera av dem är ritualiserade och tillvägagångssättet med turordning återkommer (s. 53-54). Samlingen och de ritualiserade momenten kan ge barnen trygghet i det välbekanta och gemensamma som upprepas, och ge dagen en struktur. De lekar som förekommer kan stärka känslan av att höra till gruppen, samtidigt som de kan bekräfta det individuella barnet. I relation till andra kan barnets jag-uppfattning stärkas. "Samlingarnas ritualer tränar också barnet i det sociala samspelets komplicerade regler och hjälper det att bli en självreglerande deltagare i social interaktion" (Rubinstein Reich, 1996, s. 54).

4.10 Samlingen som ett möte och socialt samspel

Förskolans samling kan även beskrivas som en mötesplats där barn får träna sig i socialt samspel och kommunikation (Rubinstein Reich, 1996, s. 56). De sociala reglerna formuleras ofta öppet av pedagogen i vad Rubinstein Reich (1996) benämner som metasociala markeringar, genom att exempelvis säga att det är samling och att det därmed krävs att barnen är tysta och lyssnar på den som pratar. Men samlingen är även en situation där barn i samspelet med andra kan tillägna sig kunskaper om dolda sociala regler, exempelvis om turtagning, hur man får ordet och pedagogens uppmärksamhet (s. 59-60). Barn kan även protestera mot samlingens regler genom att bland annat lämna aktiviteten, göra tvärt emot den givna instruktionen samt med kroppsspråk markera sin protest (Rubinstein Reich, 1996, s. 61-62; Simeonsdotter Svensson, 2009, s. 174). Reglerna i samlingen och de olika momenten övar barnen i det sociala samspelet och interaktionen, men Rubinstein Reich (1996) menar även att "flera av momenten handlar om krav på självbehärskning och krav på underkastelse där barnen måste acceptera att den som leder samlingen bestämmer" (s. 67).

4.11 Samlingen som en lektion

Samlingen i förskolan kan beskrivas som en lektion med syfte att främja en kognitiv inläring, exempelvis begrepps- och språkutveckling (Rubinstein Reich, 1996, s. 70). Att samlingen kan användas som ett lärandetillfälle i förskoleklassen är tydligt i Simeonsdotter Svenssons (2009) avhandling, där barnet förväntas utföra uppgifter som är bestämda av pedagogerna (s. 141). Men samlingen kan enligt Rubinstein Reich (1996) även bli ett lärandetillfälle som bland annat kan stärka barnens språk, fantasi, begreppsuppfattning och skapandeförmåga. Den form av samtal som är möjlig att föras i en stor grupp som samlingen kan dock påverka vilket lärande som sker. Pedagogerna har den största makten i kommunikationen, som bestämmer över talutrymmet, den som introducerar ämnen, samt är den som innehar tolkningsföreträde och möjlighet att avbryta den som talar. Samlingen i förskolan är friare än skolans lektioner då barnen kan ta ordet, även om deras inlägg ofta förbigås av pedagogerna enligt Rubinstein Reich (1996, s. 70). Barns språkutveckling kan främjas genom gruppsamtal under en pedagogs ledning. Rubinstein Reich (1996) hänvisar till Andersson som dock menar att samtal i stor grupp med syfte att överföra kunskaper riskerar att begränsa samtalsuppbyggnaden och språkutvecklingen, då det sällan finns möjlighet för barnen att svara eller komma med egna inlägg (s. 71).

4.12 Barns uppfattning om samlingar

Rubinstein Reich (1996) intervjuade barn för att ta reda på hur barn uppfattar samlingen i förskolan. När barnen ska berätta vad en samling är räknar de upp dess olika delmoment. De berättar att de lär sig om "regler, sånger, inget särskilt och lärt sig om experiment" (Rubinstein Reich, 1996, s. 75-76). De regler barnen säger att de lär sig handlar om att sitta stilla och vara uppmärksam. Deras svar kan bero på att stillasittande är krävande och då blir det mest påtagliga när barnen samtalar om samlingen (s. 77). Lärarna i Rubinstein Reichs (1996) studie ger något olika respons kring barnens upplevda känsla av att de i samlingen behöver lära att behärska sig. En lärare menar att samlingen är just ett skolförberedande disciplinärt moment, medan en annan delvis ifrågasätter den disciplinära aspekten, och menar att formen kan ändras så att samlingen blir mer tillfredsställande för barnen (s. 78).

4.13 Samlingen - en sammanfattning

Synen på vad som är förskolans uppgift har växlat över tid, likväl som om arbetssättet ska vara individ-, grupporienterat eller både och. Detta har medfört att även samlingens betydelse och motiv varierat i förskolans officiella riktlinjer. Motivet för samlingen har varit allt från att ge barnen en demokratisk uppfostran till att den ger en god dagsrytm, att samlingen främjar gruppgemenskap till att samlingen är ett tillfälle för lärande om begrepp. Samlingen har växlat från att vara en central del i verksamheten till att inte ha någon betydelse alls beskriver Rubinstein Reich (1996, s. 47).

5. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt redovisas litteratur och tidigare forskning som är relevant för studiens syfte och forskningsfrågor. Centrala begrepp och områden som *demokrati*, *inflytande*, *delaktighet*, *barnperspektiv*, *barns perspektiv* samt *makt* kommer att behandlas.

5.1 Demokrati

FN:s konvention om barns rättigheter, som sedan 1990 är ratificerad i Sverige, anger i artikel 12 och 13 barns rätt till bland annat yttrandefrihet och att få höras i frågor som rör barnet själv. Barnets åsikt ska beaktas i relation till dess ålder och mognad (Unicef, 14-04-14). Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) beskriver kritiska röster som hävdar att barn varken är i stånd att utöva detta ansvar eller kompetenta nog att delta i beslutsfattande (s. 171). I motvikt till dessa negativa åsikter skriver författarna:

the Convention gives children the right to express their own views, and that these should be listened to, respected and taken into consideration whenever possible. It does not give children a general right to decide and/or to override the decision of others. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001, s. 171)

Beslut ska fattas enligt demokratiska principer och barn bör ges vägledning och stöd för detta. Det är viktigt att barnen ges möjlighet att praktisera demokratiska principer då historien visar att demokratiska värderingar aldrig får tas för givet (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001, s. 173). Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att barn kan få ett demokratiskt förhållningssätt genom att de bjuds in till att praktisera demokrati bland människor som tror på och lägger vikt vid deras förmågor (s. 64-65). Ett sätt att visa tilltro till barnens kompetens är att låta dem vara med och planera och genomföra samlingen menar Olofsson (2010) som vidare beskriver att detta kan vara "värdefullt för barnets växande" (s. 133).

Williams (2006) menar att förskolans läroplan betonar att barn lär sig demokrati genom samspel. Demokratiperspektivet synliggörs både som arbetsmetod och innehåll, vilket är nödvändigt för att fostra barn till demokratiska samhällsmedborgare (s. 21- 22). Dagens läroplan beskriver ett aktivt och kompetent barn, menar Vallberg Roth (2011), ett barn som har demokratiska rättigheter och möjlighet att utöva inflytande över verksamhetens innehåll och arbetssätt. Det framgår i läroplanen att det är barnets eget perspektiv som efterfrågas i verksamheten (s. 160). Samlingen kan vara en arena för barn att utöva demokrati och inflytande. Det är då, enligt Olofsson (2010), pedagogernas ansvar att bemöta barnen med intresse och lägga vikt vid deras åsikter (s. 116).

5.2 Inflytande

5.2.1 Barns inflytande i förskolans verksamhet

Arnér (2009) beskriver barns inflytande i förskolan som "en möjlighet att påverka sin tillvaro på ett påtagligt sätt" (s. 14). Hon menar att det är barns rättighet samt pedagogers skyldighet att möjliggöra för barn att utöva inflytande. Mycket tyder dock på att barn befinner sig i en underlägsen position där deras tankar och försök att utöva inflytande inte får gehör i verksamheten (s. 20-22).

Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) undersökte barns uppfattningar om beslutsfattande och möjligheter till inflytande i förskolans verksamhet. De intervjuade barnen upplevde att

lärarna bestämde allt i förskolan, så som rutiner, regler och vad som ska ske under dagarna. Barnen menade att de kunde bestämma över sin egen lek, sina egna aktiviteter, tillhörigheter och i viss mån över sig själva. Det fanns enligt barnen tillfällen då beslut fattades gemensamt, ofta under samlingen när de gavs möjlighet att exempelvis bestämma vilken sång som skulle sjungas. Barnen gav uttryck för att de utövade inflytande när de föreslog något för läraren och läraren sa ja (s. 183-185). Det tycks enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) som att barnen i första hand kan bestämma och utöva inflytande över de aktiviteter de själva initierar, men att de sällan kan påverka lärarinitierade aktiviteter, rutiner eller innehåll i verksamheten (s. 188).

Liksom Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) studie fann Ekström (2007) i sin studie om förskolans pedagogiska praktik att barns inflytande i förskolan är begränsat. Det är främst i den fria leken som barn har möjlighet att bestämma, utöver detta har barn små möjligheter att påverka hur dagen ska utformas (s. 188). Ekström (2007) beskriver hur barn lotsas genom dagen via rutiner och aktiviteter vilket begränsar deras utrymme då de behöver anpassa sig till den bestämda ordningen (s. 187, 93). De planerade momenten är både till form och innehåll bestämda av pedagoger och ger barn en begränsad möjlighet till inflytande (s. 174-175).

Westlund (2011) undersökte hur två förskoleavdelningar arbetade med barns inflytande, och fann att det skedde genom varierande arbetsformer. Pedagogerna i studien försökte skapa handlingsutrymmen för barn att ta egna initiativ utan att vara beroende av pedagogerna och skapa möjligheter för samtal med barn så att de kunde komma till tals (s. 163-164). Vidare planerades verksamheten utifrån barnens behov och intressen genom att pedagogerna tog tillvara på det som barnen i samtal och lekar visade intresse för. Den vanligaste arbetsformen för att främja barns inflytande var enligt Westlund (2011) att ge dem möjlighet att välja och bestämma, något som kunde ske på fyra olika sätt: "att ge barn valalternativ, att låta barn komma med förslag, att komma med erbjudanden och förslag till barn, samt att uppmuntra de initiativ barnen själva kommer med" (s. 165).

5.2.2 Barns inflytande i samlingen

I planerade aktiviteter, så som exempelvis samlingen, finns krav på barns anpassning. De förväntas delta, sitta stilla och lyssna på den som talar menar Ekström (2007, s. 72) som vidare beskriver att "Den medborgare i vardande som utbildas och fostras vid de tre förskolorna kan sägas vara en normaliserad, anpassad och lydlig medborgare som är ansvarig, självständig med förmåga att inordna sig i systemets regler och rutiner" (Ekström, 2007, s. 116). Innehållet i samlingen bestäms främst av pedagogen, ofta med syfte att utveckla barnens kognitiva förmågor (s. 116). Även innehållet i förskoleklassens samling är bestämt av pedagogerna, där barnens möjlighet att påverka är litet. Simeonsdotter Svensson (2009) beskriver exempelvis att pedagogerna inte lyssnar till barnens förslag om hur uppgifter kan förändras så att de blir mindre svåra (s. 150).

Barns möjlighet att påverka innehållet i samlingen tycks vara störst om deras förslag ryms inom ramen för det aktuella ämnet eller aktiviteten. Vidare kan barn ges större inflytande i slutet av samlingen när pedagogen genomfört sin planering, men barnen kan då ha tappat intresset efter en lång tids stillasittande (Ekström, 2007, s. 87-89). Barns inflytande i samlingen kan även gestalta sig så att de får göra val utifrån på förhand givna alternativ, exempelvis genom att välja en av de sånger som föreslås (Emilson, 2007, s. 11, 31; Emilson, 2008, s. 79; Ekström, 2007, s. 106). Olofsson (2010) beskriver val utifrån på förhand givna alternativ som ett sätt att manipulera människor att tro att de har frihet att välja när valen i själva verket är styrda (s. 32). Emilson (2008) menar att barns möjlighet till inflytande är

begränsat i samlingar (s. 79). Författaren kopplar samman barns möjlighet till inflytande i samlingen med graden av lärarkontroll i situationen. En stark lärarkontroll behöver dock inte nödvändigtvis begränsa barns inflytande om pedagogen försöker närma sig barnets perspektiv (Emilson, 2007, s. 36).

5.3 Delaktighet

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver vikten av att den vuxna närmar sig barnets perspektiv för att möjliggöra dess delaktighet. Om barn upplever att vuxna lyssnar, försöker förstå och bemöter dem med respekt blir de, enligt författarna, delaktiga och får inflytande (s. 71-72). Johansson och Pramling (2003) menar ”Att uppleva sig som delaktig är ett sätt att uppleva sig som kompetent” (s. 69). Även Emilson (2008) betonar vikten av att pedagoger försöker närma sig barnets perspektiv för att främja barnets delaktighet. Hon menar att pedagoger och barn behöver dela upplevelsen i aktiviteten för att möjliggöra en stark delaktighet (s. 88). Emilson och Folkesson (2006) fann i sin studie att barnen deltog på sina villkor i situationer som karaktäriserades av svag inramning och svag klassificering när pedagogen närmade sig barnets perspektiv med en emotionell närvaro och en lekfull ansats (s. 235-236).

En annan dimension av delaktighet ger Arnér (2009) då hon beskriver delaktighet som att ”ta del av något som andra redan bestämt” (s. 14). Hennes uppfattning är att barn oftast ses som delaktiga i verksamheten, snarare än att de utövar inflytande över den. Det finns en risk att barns delaktighet sker på de vuxnas villkor, de får vara delaktiga i något som vuxna redan bestämt (Arnér & Tellgren, 2006, s. 15). Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att delaktighet inte handlar om att de vuxna frånsäger sig ansvaret, utan att barn tillsammans med pedagoger tar ansvar för hur förskolans vardag ska se ut (s. 66). Williams (2006) beskriver vikten av den vuxnas närvaro och ansvarstagande för att göra alla barn uppmärksamma och delaktiga i en lärandemiljö, som exempelvis samlingen. Att skapa en miljö där barnen känner sig delaktiga och samarbetar med andra måste därmed vara ett medvetet mål för pedagogen (s. 97). För att barnen ska känna sig delaktiga i en samling måste barnet aktivt medverka, till exempel i sång och samtal (Olofsson, 2010, s. 70).

5.4 Barnperspektiv

Att inta ett barnperspektiv definieras ofta som att den vuxna sätter barnet i centrum och utifrån sitt eget perspektiv handlar för barnets bästa (Arnér & Tellgren, 2006, s. 40-41; Emilson, 2008, s. 102). För att ta ett barnperspektiv krävs ingen information från barnet själv, i motsats till att närma sig barns perspektiv (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 71). Att ha en barnsyn som medger att barn är individer med rätt att uttrycka sig och bli respekterade är också bärande förutsättningar för att se barn ur barnperspektiv menar Johansson och Pramling (2003) som vidare påvisar vikten av att vuxna lyssnar på barnen, lägger värde i deras åsikter och uttryck samt bekräftar deras tankar som meningsfulla (s. 23-24).

I forskningssammanhang började begreppet barnperspektiv användas under 1990-talet, detta med inflytande av FN:s barnkonventions erkännande av barns rättigheter (Arnér & Tellgren, 2006, s. 43). Forskning såg inte längre barndomen som en fas i livet utan som en social konstruktion. I takt med att barnsynen förändrades involverades barn i forskning genom exempelvis intervjuer och samtal (s. 38). Genom dessa samtal var det lättare att närma sig barns perspektiv.

5.5 Barns perspektiv

Barns perspektiv innebär barnets egen syn på, eller föreställningar om, sitt liv eller situation (Arnér & Tellgren, 2006). Den vuxne kan närma sig barnets perspektiv genom att samtala med barnet och försöka förstå dess föreställningar. Det krävs därmed att barnet bidrar med information om hur hen tolkar omvärlden (s. 40). I samtal med barn om verksamheten i förskolan kan då pedagoger närma sig barns perspektiv och få insyn i deras syn på den miljö som finns omkring dem (s. 31). Emilson och Folkesson (2006) beskriver:

The intention of the teacher may well be to come close to the child's perspective and to visualize the child's thinking, but if the starting point is not taken in the life-world of the child then this will not be possible (s. 228)

För att närma sig barnets perspektiv krävs det enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att man "tillskriver barn en egen kultur och ett eget sätt att erfara och förstå världen" (s. 71). För att förstå barnet måste vi därför förstå vart deras uppmärksamhet riktas, att vi ser barn som förnuftiga aktörer som handlar efter de förutsättningar de ges (Arnér, 2009, s. 30). Att försöka närma sig barnets perspektiv sker enligt Emilson (2008) genom lekfullhet och emotionell närvaro (s. 79). Arnér (2009) beskriver att pedagogen bör se förhållningssättet till barnet som relationellt, det vill säga att se sig själv/pedagogen och den andre aktören/barnet som likvärdiga deltagare inom verksamheten, vilket möjliggör för barnets inflytande i förskolans verksamhet (s. 68). Det relationella perspektivet beskrivs som ett sätt att se på vad som händer i mötet mellan människor istället för att koppla dessa händelser till enskilda individers beteende eller egenskaper (s. 32).

5.6 Makt

"Maktbegreppet är mångfacetterat och kan definieras på olika sätt" skriver Markström (2005, s. 29). I samlingen, så som i de flesta sociala strukturer, föreligger en maktordning, där läraren är den som uppfattas ha makten när det kommer till att organisera situationen och avgöra vad som är ett korrekt svar. (Simeonsdotter Svensson, 2009, s. 248). Personal på förskolan är exempelvis en kategori av aktörer som upprätthåller makt genom sociala ordningar och normer (Markström, 2005, s. 209). Rubinstein Reich (1993) beskriver samlingen som en disciplinerande ritual där de sociala positionerna blir tydliga. Det är den vuxne som leder samlingen och är således den som barnen måste följa (s. 232). Makt är "ett redskap för att förstå hur positioneringar i mellanmänniska möten växelverkar" skriver Karlsson (2009, s. 49) som vidare hänvisar till Foucaults teori, vilken beskriver att makten överförs och förändras i möten mellan människor genom normer (s. 49). Makten upprätthålls ständigt, medvetet eller omedvetet, och förändras av mänskliga aktörer (Markström, 2005, s. 29-30).

5.6.1 Vuxnas makt över barn

Arnér och Tellgren (2006) menar att vuxna har störst makt inom förskolan, och att barn ofta tar för givet att det är pedagogerna som bestämmer i verksamheten (s. 81). Trots att det är ett vuxenansvar att möjliggöra barnens rätt att uttrycka sig och få sina åsikter respekterade, framställs ofta barn som objekt ur ett vuxenperspektiv hävdar Arnér och Tellgren (2006, s. 12) som vidare beskriver att den ojämna maktrelationen mellan barn och vuxna kan bero på att de vuxnas språk dominerar talutrymmet (s. 47).

5.6.2 Makt genom normer och den dolda läroplanen

Normalitet kan uttryckas som det genomsnittliga, hur något är och brukar vara. Vidare kan det även beskrivas som "något tydligt normgivande och därför önskvärt" (Markström, 2005, s. 33). Markström (2005) beskriver förskolan som en institution där verksamheten reproduceras genom tradition, social aktivitet och normer. Hon menar att normerna i vardagspraktiken styrs av bland annat tid och rum (s. 23). I enlighet med Markström (2005) menar Karlsson (2009) att regler och normer stärks genom igenkännbara mönster i vardagen (s. 95). Dessa regler och rutiner är normer man förväntas förhålla sig till inom förskolan (s. 26). Rubinstein Reich (1996) beskriver att samlingen hjälper individen till anpassning till kollektivet och har en socialiserande funktion. Barnen tränas att ingå i en grupp som påminner om skolans klasser och tillägnar sig då de normer som behövs för att fungera i en stor grupp (s. 52). Jackson (1990) menar att det finns en dold läroplan som innefattar de egenskaper och förmågor eleven bör behärska för att på ett tillfredsställande sätt ta sig genom skolan. Eleven lär sig att anpassa sig till en mångfald av olika regler, rutiner och normer. Det är viktigt att eleven lär sig att ha tålmod, vänta på sin tur, likväl som att vara noggrann, punktlig och tillmötesgående (s. 33-36). Jackson (1990) menar, att det i skolor likväl som i fängelser, lönar sig med ett gott uppförande (s. 34). Om man avviker från kontextens regler och normer riskerar man därmed negativ uppmärksamhet som påvisar att beteendet inte är önskvärt (Markström, 2005, s. 151).

5.7 Sammanfattning

Samlingen har genom tiderna fram tills idag varit en mötesplats för bekräftande och i många fall lärande. Den har syftat till att främja gruppgemenskapen och känslan av delaktighet med tydliga regler kring det sociala samspelet (Rubinstein Reich, 1996, s. 98). Dessa sociala normer, som barnen förväntas anpassa sig till, skapas och upprätthålls genom traditioner och aktiviteter i olika kontexter inom förskolans verksamhet (Markström, 2005, s. 209; Karlsson, 2009, s. 95). Förutom syftet att främja delaktighet och det sociala samspelet är samlingen ett tillfälle för kognitiv utveckling och lärande (Ekström, 2007, s. 116).

Läroplanen betonar att barn ska få praktisera demokrati i förskolan och ha möjlighet att på ett reellt sätt ha inflytande över sin dag i verksamheten (Arnér, 2009, s. 23, 92), dock tycks barns inflytande över samlingen vara begränsat och kontrollerat av pedagogen. Arnér och Tellgren (2006) menar att det är de vuxna som har den största makten i förskolans verksamhet, något som barnen ofta tar som en självklarhet (s. 81). Trots detta är det de vuxnas skyldighet att möjliggöra för barnen att uttrycka sig samt att deras åsikter blir respekterade (Arnér, 2009, s. 20-21). Om man har en barnsyn som medger att barn är individer med rätt att uttrycka sig finns förutsättningar för att inta ett barnperspektiv (Johansson & Pramling, 2003, s. 24). För att kunna närma sig ett barns perspektiv krävs dock en insyn i deras föreställningar om deras verklighet, vilket kan möjliggöras genom exempelvis samtal med barnet. Barns inflytande i samlingen kan då öka om pedagogen genom samtal närmar sig barnets perspektiv, har en tillåtande attityd och bemöter barnets tankar med respekt (Emilson, 2007, s. 36).

6. Teoretisk anknytning

Eftersom samlingen är en gruppaktivitet presenteras här det sociokulturella perspektivet vilket är relevant för vår studie, då perspektivet förespråkar lärande i samspel.

Vi lever i en sociokulturell verklighet där vi genom olika hjälpmedel och verktyg samspelar med andra människor (Säljö, 2000, s. 17). En central tänkare inom den sociokulturella teorin var den ryska utvecklingspsykologen Lev Vygotskij som hävdade att det sociala samspelet

ligger till grund för lärande och utveckling (Dysthe, 2003, s. 75). Att lärande sker genom samspel har dock inte alltid varit ett allmänt synsätt, då fokus tidigare legat på det enskilda barnets individuella lärande, menar Williams (2006, s. 13).

Dysthe (2003) beskriver två olika betydelser av ordet social. Den första innebörden riktar sig mot att det är genom interaktion och samspel som kunskap uppstår. Den andra betydelsen relateras till att vi inte är isolerade individer, eftersom vi alltid präglas av de historiska och kulturella traditioner som vi känner tillhörighet till, vilket även innefattar normer och värderingar (s. 325). Exempelvis är skolan en verksamhet med en gemensam kultur (s. 89). Barnet lär sig vad som är värdefullt och intressant i kulturen genom att lyssna, samverka och samtala med andra (Dysthe, 2003, s. 48). Genom att interagera med andra socialiseras man in i en gemenskap, förutom att man genom socialiseringen tillägnar sig en mängd regler, utvecklas även förståelse för reglerna i den rådande kontexten (Säljö, 2000, s. 130). Barn får genom kommunikation och interaktion med andra förståelse för de regler som gäller och hur de ska agera i en viss kontext som exempelvis samlingen (Williams, 2006, s. 92). Anpassningen mellan elever och lärare beskrivs som "det intersubjektiva rummet". I detta icke-fysiska rum, växer outtalade normer om vad som anses vara rimligt beteende fram mellan deltagarna. Det intersubjektiva rummet kan inge en känsla av inkludering och tillhörighet då man kan finna sin röst i gemenskap med andra (Dysthe, 2003, s. 150-154).

Genom språkliga och fysiska verktyg förstår vi vår omvärld och därmed hur vi ska agera i den (Säljö, 2000, s. 20), och blir i samspelet med andra medvetna om våra tankar och lärande (Williams, 2006, s. 13). Enligt Säljö (2000) är det naturliga samtalet människans viktigaste läromiljö, då vi genom det formas till sociala människor och lär oss interaktiva färdigheter som vi tar med oss i livet (s. 233). Dessa naturliga och fördjupade samtal sker sällan i samling med en stor barngrupp, då det är svårt att låta samtliga barn ha långa utlägg. "De samtal som förs måste ha relevans för hela gruppen och därför kan man till exempel inte fördjupa sig i en dialog med endast ett barn" beskriver Olofsson (2010, s. 51). Williams (2006) knyter an till Bakhtins tankar och menar att lärande är en aktiv process där barn får kunskaper genom sina handlingar och erfarenheter (s. 37), hon menar vidare att barn i gemenskap vill skapa en kollektiv bas av upplevelser (s. 17). Upplevelser genererar erfarenheter, vilket Vygotskij (1995) menar är grunden för ny kunskap, och lägger vidare vikt vid att barn ska få ta del av många erfarenheter för att kunna kombinera dessa till ny kunskap (s. 20-21). Den omgivande miljön erbjuder olika förutsättningar för erfarenheter och verktyg, och är därmed betydelsefull för vilka kunskaper som är möjliga för barnet att tillägna sig (s. 36-37).

Olofsson (2010) menar att samlingen är givande för barngruppen såvida barnen upplever innehållet som meningsfullt (s. 51). Hon beskriver vidare "Det handlar om den glädje som uppstår när man känner gemenskap och tillhörighet i en grupp, men det handlar också om delaktighet" (s. 70). Säljö (2000) menar då att "lärande och utveckling sker genom deltagande i sociala praktiker" (s. 248). Samlingen kan därmed beskrivas som en aktivitet där samspel och lärande genom interaktion kan möjliggöras. De sociokulturella begrepp som är särskilt betydelsefulla för föreliggande studie är det intersubjektiva rummet, samspel och erfarenheter. Aktiva deltagare är primärt för att lärande ska ske enligt den sociokulturella teorin, och är för studien en relevant aspekt då aktiva barn kan relateras till hur inflytande utövas i samlingen.

7. Metod

I följande kapitel presenteras och motiveras valet av metod samt urvalet för vår undersökning. Här kommer även studiens genomförande, databearbetning och analys, forskningsetiska riktlinjer samt studiens trovärdighet att belysas.

7.1 Forskningsansats

Föreliggande uppsats kan sägas ha en kvalitativ ansats. En kvalitativ utgångspunkt är att föredra om man vill undersöka det redan kända ur ett nytt perspektiv, eller när ett område är helt outforskat menar Stukát (2011). Den kvalitativa forskningens syfte är att “upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns på det studerade området” (Stukát, 2011, s. 39). Huvuduppgiften är inte att med hjälp av resultaten kunna generalisera, förklara och förutsäga som vid den kvantitativa forskningsansatsen, utan att tolka och förstå det som blivit synliggjort (s. 35-36). Eftersom vi söker synliggöra barn och pedagogers uppfattningar om barns möjlighet till inflytande över samlingen stämmer studiens syfte och forskningsfrågor överens med Stukáts beskrivning av kvalitativ studie.

7.2 Val av metod

För att söka svar på studiens syfte och forskningsfrågor valde vi intervju som metod. Intervjuer lämpar sig bra när man vill studera hur människor själva uppfattar något i sin omvärld (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s. 285). Då vi eftersökte både barn och pedagogers tankar krävdes det både barn- och vuxenintervjuer. Intervjuer där individens tankekategorier är i fokus kallas för respondentintervjuer (Esaïasson et al., 2007, s. 295). Förskollärarna och förskolebarnen i föreliggande studie kommer därmed att benämnas som respondenter (s. 291) i och med att vi sökte ta reda på deras uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen.

De genomförda intervjuerna kan benämnas som halv- eller semistrukturerade intervjuer då vi hade en intervjuguide att utgå från men ställde frågorna i den ordningen som samtalet erbjöd samt med följdfrågor. På detta sätt kan man, enligt Stukát (2011), nå djupare och få mer informationsrika svar (s. 44).

7.3 Barnintervju

Det krävs att man närmar sig barns perspektiv för att förstå deras tankar menar Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 81). Då uppsatsen bland annat ämnar studera hur barn upplever sin möjlighet till inflytande över samlingen ansåg vi barnintervjuer vara nödvändiga. “Om man är intresserad av barns tänkande, faller det sig naturligt att fråga dem hur de tänker om olika saker” (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, s. 6). Författarna lägger vikt vid en god relation mellan barnet och den som utför intervjun, eftersom det då är mer troligt att barnet delar med sig av sina tankar och uppfattningar om något, i vårt fall samlingen. Det är viktigt att barnet känner sig trygg i situationen och känner sig utvald och uppskattad av den som intervjuar. Som samtalspartner behöver man då vara aktiv under intervjun, ställa frågor eller nicka och le för att bekräfta barnet (s. 27-28). Genom att ställa följdfrågor uppmanas barnet även att fortsätta utveckla sina tankar och uppfattningar.

7.4 Urval

Den grupp vi ämnade undersöka var förskolebarn i åldrarna 3-6 år och förskollärare som har samlingar på sina förskolor. Vi har utgått från ett bekvämlighetsurval (Esaiasson et al., 2007, s. 214), då barn och pedagoger valdes på grund av den tidigare kontakt vi haft med dem under utbildningens gång, eller genom tidigare arbetslivserfarenhet. Vikt lades främst vid att kontakt mellan intervjuare och barn fanns sedan tidigare, något Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) menar ge större förutsättning för att barnen ska dela med sig av sina tankar (s. 27).

Stukát (2011) beskriver att bearbetning av data och analys är tidskrävande vid kvalitativa intervjuer, och att urvalets storlek får sättas i relation till arbetsinsats och uppsatsens omfång (s. 71). Respondenterna bestod av sju barn och sju pedagoger och vår förhoppning var att 14 respondenter var tillräckligt för att ge oss en möjlighet att analysera datan på djupet och förstå de fenomen som rör samlingen och barns möjlighet till inflytande över den.

7.5 Presentation av urvalsgrupp

Pedagogerna i urvalet är utbildade förskollärare och presenteras A1-A7 i studien. Barnen benämns B1-B7 och är mellan 3-6 år. Samtliga respondenter är inskrivna alternativt arbetar på förskolor i Västra Götalands län.

7.6 Genomförande

Ett par veckor innan intervjutillfällena kontaktades utvalda förskolor. Vi delade ut blanketter (bilaga 1) som riktades till barnens föräldrar med information om uppsatsområde, studiens syfte och etiska riktlinjer, samt efterfrågade deras tillstånd om att få intervjua deras barn. De tillfrågade pedagogerna delgavs samma information vid den första kontakten. När de tilltänkta respondenterna bekräftade deltagandet bokade vi tid för intervjuer, vilka skedde successivt under april 2014.

7.6.1 Intervjuguide

Två intervjuguides framarbetades för att söka svar på studiens syfte och forskningsfrågor, en intervjuguide för barn- och en för pedagogintervjuerna. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) menar att samtliga frågor ska kunna relateras till intervjuens syfte, samt att specifika frågor ofta ger mer specifika svar (s. 33; 41). "De yngre barnen behöver i de flesta fall mer specifika frågor för att kunna ge uttryck för sina tankar" (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, s. 35). Vi bearbetade och diskuterade intervjufrågorna ett flertal gånger, samt genomförde provintervjuer med två kurskamrater för att upptäcka otydliga formuleringar och om frågorna verkligen främjade studiens syfte och forskningsfrågor. Provintervjuer kan enligt Esaiasson et al. (2007) påvisa frågornas tydlighet och om de är möjliga att besvara (s. 273, s. 302). Inspirerade av Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) studie som inbegrep barnintervjuer använde vi ordet "bestämma" i intervjufrågorna som riktades till barnen, eftersom det kan vara mer bekant för dem än begreppet "inflytande" (s. 176).

De fastställda intervjufrågorna till barnen bestod av 10 frågor och 16 frågor till pedagogerna, men följdfrågor och uppmaningar att utveckla respondenternas svar resulterade i fler frågor än de nedskrivna i intervjuguiden. Genom intervjuarens engagemang och spontana följdfrågor kan barnet få hjälp att utveckla vad de vill säga menar Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 43). Vi var därmed medvetna om vikten av ett aktivt samtal. Både Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 33) samt Esaiasson et al. (2007, s. 298) lägger vikt vid att starta intervjun med enklare frågor som är lätta för respondenten att svara på, som en slags

uppvärmning inför intervjun. Vi planerade att barnen skulle få frågor om deras ålder och dagens tidigare aktiviteter samt att pedagogerna i korthet skulle få redogöra över sin utbildningsbakgrund. Intervjuerna avslutades med frågan om barnet eller pedagogen hade något mer de ville berätta eller tillägga.

7.6.2 Intervjutillfälle

Samtliga intervjuer ägde rum på förmiddagen på respondenternas förskolor. Det är enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) viktigt att förlägga intervjuerna med god marginal innan aktivitet, måltid eller hämtning så att intervjun kan genomföras i lugn och ro. Vidare bjöd vi in barnen till intervjuerna mellan aktiviteter, då ett barn som blir avbruten i sin lek kan vara svår att motivera (s. 26-27).

Intervjuerna genomfördes i avgränsade rum i förskolans lokaler. Både barn och pedagoger fick välja i vilket rum intervjuerna skulle ske, detta för att situationen skulle kännas trygg för respondenterna (Stukát, 2011, s. 45). En bra miljö för intervjun är enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) av stor vikt, då barnet ska känna sig bekväm i rummet samtidigt som eventuella besök av kamrater eller pedagoger ska undvikas så att barnens intresse och koncentration inte störs (s. 25).

Intervjuerna genomfördes med en som intervjuade och en respondent. Stukát (2011) menar att det kan vara en fördel att vara två som intervjuar, då det ger möjlighet att ha olika fokus på respondenten. En kan fokusera på samtalet och den andra på kroppsspråket. Han menar dock att det kan finnas en risk att respondenten kan uppleva ett underläge om hen utfrågas av två personer (s. 46). Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) understryker att det är viktigt att det finns en god relation mellan barnet och den som intervjuar. En person som känner barnet har en klar fördel i att skapa ett samtal där barnet känner trygghet i att dela med sig av sina tankar (s. 27). Eftersom de intervjuade barnen endast kände någon av oss uppsatsskrivare antog vi att det skulle bli en tryggare situation för barnet om det var en person som intervjuade, den de hade relation till. De intervjuade barnen och pedagogerna befann sig oftast på samma förskola, i och med att barnintervjuerna skulle genomföras med en intervjuare ansåg vi att det underlättade om en av oss intervjuade samtliga respondenter på den förskolan. Detta medförde att vi hade möjlighet att dela på oss och på så vis intervjuar fler respondenter än om vi hade genomfört alla intervjuer tillsammans.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) rekommenderar att intervjuer spelas in för att väsentlig information inte ska missas. De påvisar även värdet av att intervjuaren är väl förtrogen med inspelningstekniken (s. 26). Vi valde därför att spela in intervjuerna med våra privata smartphones, vilka vi är väl förtrogna med. Då barn generellt är bekanta med dessa mobiltelefoner gavs de möjlighet att vara aktiva genom att trycka på start och stopp i samband med intervjuernas början och slut, vilket barnen genom kroppsspråk markerade var roligt och vi upplevde främjade en god relation mellan den som intervjuade och barnet.

Vid intervjustart berättade vi för samtliga respondenter att intervjun skulle handla om samlingen. Vi meddelade att samtalet skulle spelas in och bad om deras tillåtelse till detta, vilket samtliga respondenter sa ja till. Att informera barnet om ljudupptagningen och om temat på intervjun är betydelsefullt för att barnet ska förstå vilken vikt deras deltagande har, samt för att skapa en god samtalsituation (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, s. 28). Inspirerade av Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) erbjöd vi barnen avslutningsvis att lyssna på delar av den inspelade intervjun (s. 29), vilket vi upplevde att de uppskattade.

Intervjuerna med barnen varade mellan 5 och 11 minuter medan intervjuerna med pedagogerna pågick mellan 30 till 60 minuter.

7.7 Databearbetning och analys

Databearbetningen i föreliggande studie tar ansats i den hermeneutiska kunskapssynen, vilken är en metod för tolkning. I analyseringsprocessen pendlar fokus mellan helhet och delar, vilket beskrivs genom den hermeneutiska cirkeln (Gilje & Grimen 2007, s. 187). Tolkningsprocessen i den hermeneutiska cirkeln innefattar "omtolkningar och förändringar i samspelet mellan del och helhet" (Ödman, 2007, s. 103).

Intervjuerna lyssnades igenom ett flertal gånger och transkriberades för att undvika missuppfattningar eller feltolkningar av respondenternas svar. Det transkriberade materialet genomlästes tillsammans och diskuterades grundligt. I bearbetningsfasen växlade vi mellan att fokusera på delar och helheter i respondenternas svar för att finna olika områden och kategorier som kunde relateras till studiens syfte och forskningsfrågor. Inledningsvis sorterade vi respondenternas svar utifrån intervjufrågorna, och sammanfogade svaren under intervjufrågorna även om respondenterna svarade på frågan under en annan intervjufråga. Exempelvis, respondenten kunde beröra samlingens syfte när frågan handlade om barns inflytande i samlingen. När svaren hade sammanställts kunde vi se olika områden och kategorier i respondenternas svar. I resultatsammanställningen pendlade vi mellan kategorierna och detaljerna i det transkriberade materialet för att verkligen kunna motivera vårt resultat. Genom att tolka delarna i studien motiveras tolkningen av helheten (Gilje & Grimen, 2007, s. 189).

7.8 Trovärdighet

I detta stycke diskuteras undersökningens trovärdighet genom begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

7.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur bra mätinstrumentet i studien är. En undersökning med intervju som metod kan medföra många reliabilitetsbrister så som att respondenten feltolkar frågan som ställs, eller att intervjupersonen missuppfattar respondentens svar. Ytterligare brister i reliabiliteten kan bero på yttre störningar vid intervjusituationen, dagsformen hos respondenten, felskrivningar eller felräkningar vid bearbetningen av svaren (Stukát, 2011, s. 133-134). Att vi hade möjlighet att spela in intervjuerna kan ha medverkat till att reliabiliteten blivit högre, då vi efter intervjuerna kunde lyssna igenom samtalet för att undvika feltolkningar. Hade vi enbart fört anteckningar vid intervjuerna hade risken för egna tolkningar av respondenternas svar varit högre.

Vi försökte motverka att yttre faktorer påverkade intervjusituationen, då vi såg till att tidsramen för intervjun var god och att respondenterna fick välja ett avgränsat rum där intervjun genomfördes, vilket kan ha bidragit till att reliabiliteten stärkts.

7.8.2 Validitet

Validitet kan anges som "hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta" (Stukát, 2011, s. 134). Validiteten i en studie är nära sammanlänkad med reliabiliteten, om studien har dålig reliabilitet kan inte heller validiteten vara god (s. 134).

Eftersom vår studie syftar till att synliggöra olika uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen innebär det att mätinstrumentet eftersöker respondenternas individuella uppfattningar, vilket gör att studiens validitet berör hur våra intervjufrågor ger respondenterna möjlighet att dela med sig av sina uppfattningar. Vid de tillfällen som vi upplevde att det fanns risk att missuppfatta respondenten ställde vi kontrollfrågor så som "har jag uppfattat dig rätt när du säger att...". Detta för att vara så noggranna som möjligt för att få fram vad respondenterna menar.

Intervjufrågorna diskuterades grundligt innan första intervjutillfället och prövades i provintervjuer med två kurskamrater för att undersöka frågornas tydlighet och dess relevans för studiens syfte och forskningsfrågor. Det går dock inte att bortse från risken att respondenterna inte ger helt ärliga svar, menar Stukát (2011, s. 135). Frågorna kan upplevas som känsliga eller så kan respondenten ge det svar som hen tror efterfrågas. Detta gäller speciellt vid barnintervjuer menar Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) som beskriver att barn kan anstränga sig för att komma underfund med vad intervjupersonen vill höra. Barnen är på så vis mer följsamma än vuxna vilket medför att det krävs en större lyhördhet hos den som intervjuar (s. 44). För att inte påverka respondenternas svar försökte vi ställa öppna frågor och följdfrågor.

7.8.3 Generaliserbarhet

Då studiens syfte var att synliggöra olika uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen hade vi ingen ambition att generalisera resultatet, det vill säga uttala oss om hur resultatet generellt överensstämmer med en större population (Stukát, 2011, s. 136). Vi ville synliggöra och tolka, snarare än att förklara och generalisera olika uppfattningar om barns möjlighet till inflytande över samlingen. Hade vi haft mer resurser i form av tid och uppsatsomfång, skulle vi kunnat intervjua fler respondenter och eventuellt uppnått teoretisk mättnad. Om en teoretisk mättnad uppstått, det vill säga att vi kartlagt samtliga möjliga uppfattningar om fenomenet (Esaiasson et al., 2007, s.190), hade vi varit mer säkra på att generalisera resultatet.

7.9 Forskningsetik

Respondenterna och datamaterialet har behandlats i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Codex, 14-05-02). Följande kommer individskyddskravets fyra huvudkrav presenteras samt hur vi agerat efter dem.

Respondenterna och föräldrarna till de intervjuade barnen informerades om undersökningens syfte i enlighet med *informationskravet* (Codex, s. 7). Informationen delgavs respondenterna både muntligt vid den första kontakten och i samband med intervjun, samt skriftligt i den blankett som delades ut till föräldrarna. Den skriftliga blanketten informerade även om *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* som förklaras nedan.

Deltagarna fick information om sin rätt att bestämma över sin medverkan, hur länge de ska delta samt deras rättighet att avbryta sin medverkan när helst de önskar utan att bli utsatta för påverkan eller påtryckningar av den som intervjuar, i överensstämmelse med *samtyckeskravet* (Codex, s. 9). Genom blanketterna gav föräldrarna sitt samtycke till deras barns medverkan, även respondenterna gav sitt tillstånd innan intervju genomfördes. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) lägger stor vikt vid att intervjuaren respekterar om barnet inte vill svara på en fråga eller avböjer att fortsätta intervjun (s. 28-29), något som även gäller vid intervju med vuxen (Codex, s. 10).

Respondenterna och föräldrarna informerades i överensstämmelse med *konfidentialitetskravet* (Codex, s. 12). Det innebär att de medverkande i undersökningen ”skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Codex, s. 12) samt att samtliga respondenter skulle bli anonymiserade från och med att intervjuerna avslutades. Under arbetets gång och i uppsatsen namngav vi respondenterna med en bokstav och siffra, exempelvis A1 (pedagog) och B1 (barn), för att enskilda individer inte skulle kunna identifieras. De namn som dock förekommer i texten är fingerade.

Uppgifterna som samlats in under intervjuerna har behandlats enligt *nyttjandekravet* (Codex, s. 14), vilket innebär att datan enbart används till vår uppsats och ej finns tillgängliga för andra att ta del av.

8. Resultatredovisning

I följande avsnitt presenteras resultatet av datainsamlingen. Vi har kategoriserat respondenternas svar i olika områden rörande barns inflytande över samlingen. De områden vi funnit i pedagogernas svar är samlingens syfte, inflytande och svårigheter. I barnens svar har vi påträffat samlingens syfte och inflytande. Inom dessa områden har vi skapat olika underkategorier som kommer att beskrivas under varje områdesrubrik. Först presenteras resultatet av intervjuerna med pedagogerna, sedan barnintervjuerna.

8.1 Pedagogernas uppfattning om samlingens syfte

Med utgångspunkt i respondenternas svar har vi funnit att samlingen kan ha olika syften, vilka går att kategoriseras utifrån att samlingen har ett syfte att arbeta mot läroplanens strävansmål gällande social utveckling och gruppgemenskap, olika ämnesområden eller att samlingen kan syfta till att ge en god struktur på dagen.

8.1.1 Social utveckling och gruppgemenskap

Att samlingen har ett syfte att främja barns sociala utveckling framgår då respondenterna beskriver samlingen som en stund där barn lär sig sociala regler, hur man fungerar i en grupp samt att det är ett tillfälle för att se och bekräfta varandra, vilket pedagogerna menar främja en god gruppgemenskap.

Skapa en vi-känsla, gemenskap. (A4)

Men när vi sitter i samlingen, då måste man ju kunna ta en instruktion också, och kunna lyssna på varandra. För det handlar ju om, det är ju också ett av syftena med samlingen då, att, en social gemenskap, lära sig att ge och ta, sociala regler, vi lyssnar när någon annan pratar, då stänger man sin mun och öppnar öronen (skrattar). Och när jag pratar så blir jag hörd, för det handlar om en respekt för varandra. (A7)

Det är en stund för att ha kul tillsammans, lära sig samarbete, hänsyn, turtagande, det är jättemycket saker man får in på en samling egentligen. (A2)

Respondenterna beskriver samlingen som en kollektiv aktivitet, där det är möjligt att främja barnens sociala utveckling och lärande. De betonar den kollektiva gruppsamvaron, där gemenskapen kan skapa en känsla av att bli sedd och hörd, samt att lyssna på och se de andra i gruppen.

8.1.2 Ämnesområden

Respondenterna beskriver att samlingen kan syfta till att arbeta mot de olika ämnesområdena i läroplanen.

Att man har ett lärandesyfte, liksom att det här ska vi prata om idag. Nu jobbar vi ju mycket med bornholmsmodellen, eller ja, före bornholm, det är ju språket. Man har något matematiskt, man har något kanske, vi pratar en hel del känslor, man har naturkunskap, teknik, vi går ut i skogen. Just att man får med mycket av de bitarna som vi har som våra utvecklingsmål helt enkelt. (A2)

Alltså det beror ju lite på vad man gör. I samlingen, det kan... till exempel vara att vi ska (...) göra en aktivitet som har ett syfte, och då kan det ju vara ett språkligt syfte, ett matematiskt eller ja, så det beror ju på vad man har för aktivitet i samlingen. (A7)

Svaren visar att flera ämnesområden kan bearbetas under samlingsstunden. Många vittnar om att vikt läggs vid den språkliga utvecklingen, även att matematik är ett delmoment som ofta förekommer exempelvis genom att räkna barnen. Flera respondenter berättar också om tematiskt arbete vilket kan omfatta olika ämnesområden, som även påverkar samlingsinnehåll.

8.1.3 Struktur och rutin

Samlingen kan enligt respondenterna beskrivas som viktig för att strukturera dagen, ett tillfälle som genom rutiner skapar trygghet för barnen och pedagogerna.

Samlingen är viktigt för strukturen på dagen, trygghet för barnen att göra samma sak på samma tid (...) Jag tror att många barn ser samlingen som en övergång mellan aktiviteter snarare än att det är en aktivitet i sig. (A1)

Barnen frågar efter samlingen hos oss, de tycker att den är skoj. Har vi inte samling så tycker de att det är väldigt konstigt, för det är rutin för dem. (A2)

Pedagogerna uttrycker att samlingen kan vara en trygghet för barnen, att det ger en struktur och är en rutin i vilken barnen vet vad som förväntas av dem. Vidare hävdar flera pedagoger att samlingen är en rutin som barnen mår bra av, exempelvis för att få en lugn stund innan maten.

8.2 Pedagogerna beskriver barns inflytande över samlingen

Pedagogerna beskriver olika slags inflytande som barn kan utöva över samlingen. I svaren har vi kunnat utläsa två områden som beskriver att barn kan utöva direkt samt indirekt inflytande. I svaren har vi funnit olika underkategorier som beskriver hur detta inflytande kan utövas.

8.2.1 Direkt inflytande

Pedagogerna beskriver att barnen kan utöva direkt inflytande genom att i stunden kunna påverka samlingen. I respondenternas svar har vi kunnat uttyda att det sker på olika sätt vilka här presenteras närmare.

Välja mellan givna alternativ

En form av direkt inflytande är att ge barnen givna alternativ att välja mellan. Det kan exempelvis handla om att låta barnen välja en utav flera bilder under språksamlingen.

Jag testar lite större fråga sen gör jag mindre smalare fråga om det inte funkar. (A6)

Och jag kan ge dem alternativ och det försöker vi mycket med (...) liksom hela tiden ställa frågor till dem. Och det gör vi så mycket vi kan. Att de får tänka efter och säga vad de vill. Och då är det ju också en träningssak till att så småningom kunna säga vad de vill göra i en samling. (A2)

Att ge barnen alternativ att välja mellan tycks enligt respondenterna vara lättare för barnen att svara på än att själv komma på egna förslag. Alternativen ses som en bra träning för att senare kunna ge egna förslag.

Komma med förslag

Barn kan utöva direkt inflytande genom att de spontant kommer med egna förslag på vad de ska göra i samlingen. Oftast handlar det enligt respondenterna om förslag på sånger, lekar,

böcker och samtalsämnen till samlingen, men barnen kan även komma med förslag och tillsammans rösta om vad samlingen ska innehålla.

De kan ju önska en sång och så sjunger vi den. (A7)

Och sen så när man, ofta kommer ju “kan vi sjunga det, kan vi göra det, kan vi läsa det” och det plockar man ju nästan alltid in då i samlingen. (A3)

Samlingen är något de kan bidra till själva också, att de kommer med idéer, exempelvis sångval eller att de berättar något som har hänt (...) Man måste ju också vara öppen för det som kommer nu, i sekunden och ta upp det. Ofta så hamnar man någon helt annanstans än vad man hade planerat från början, men det gör ju inget för då blir samlingen ofta bättre för då är alla så motiverade och lyssnar vad det handlar om. (A4)

Pedagogerna berättar att de tar tillvara på barns förslag och på så vis utövar barnen direkt inflytande över samlingen. En pedagog menar att hen ser barnen som medskapare och anser då att barnen ges inflytande.

Påverka framtida planering

Det finns en möjlighet för barn att utöva direkt inflytande genom att påverka pedagogernas kommande planering av samlingen. Oftast rör det sig om tillfällena när barnen önskar att få göra något, som inte kan genomföras i stunden, utan läggs in i kommande samlingar. En respondent menar att de efterfrågar de äldre barnens önskemål just för att det ska planeras in i samlingen.

Och sen så har de nu börjat med att ett barn i taget får bestämma två saker som ska vara med på samlingen. Monika har sin planering, och så tar hon reda på vad det barnet vill ha med på samlingen, så planerar hon in det och förbereder det. (A2)

Sen under samlingen kan det också uppstå att någon säger “detta vill vi göra nästa gång”, då får man ta tag i den biten. (A4)

Även om vi inte kan göra det precis idag så säger man “ja, det ska jag tänka på, det gör vi” och så planerar man in det. (A7)

Flera pedagoger menar att barnen har möjlighet att påverka planeringen av kommande samlingar exempelvis genom att de får välja temaområde eller komma med förslag på delmoment så som sånger eller lekar. En respondent menar att barnen har stor möjlighet att påverka framtida samlingar då pedagogerna i den verksamheten kontinuerligt intervjuar barnen.

8.2.2 Indirekt inflytande

Barn kan indirekt utöva inflytande över samlingen då respondenterna beskriver att de förändrar innehållet i samlingen baserat på barns respons, eller genom att pedagoger planerar in det som barnen tycks vara intresserade av.

Observera barns intresse

Flera av respondenterna anser sig fånga upp och ta inspiration i barnens erfarenhetsvärld när de genomför samlingar. Pedagogerna vittnar även om att de tar tillvara intressen som barnen visat i tidigare diskussioner och informella samtal.

Och genom att observera hela tiden så ser vi också var intresset ligger. Genom att göra det så kan jag ju förutspå... vad kärnan i nästa samling ska vara, utan att jag ens behöver planera något. (A5)

Utan det är ju mer att man fångar upp det man vet att de, eller tror sig veta, att de tycker om. (A3)

Jag planerar aktiviteter utifrån barnens intressen, sen blir det ju min tolkning av barnens intresse. (A6)

Respondenterna beskriver att detta slags indirekta inflytande sker baserat på vad pedagogen observerar både i pågående samling och när barnen leker eller samtalar med varandra under andra stunder på dagen.

Förändra samlingen baserat på barns respons

Under samlingen kan barnen utöva indirekt inflytande genom att pedagogerna läser av barnens agerande och deras respons på innehållet, som därmed kan påverka samlingens form, innehåll och längd.

I liten grupp brukar jag be barnen sitta med i samlingen och korta ner samlingen lite om det behövs. (A6)

Det kan man känna ibland, att du känner det du inte får responsen som du egentligen vill ha så lägg undan det, det tyckte de inte var bra, det kan du ju pröva om en månad igen, då kanske det går hem. (A2)

Genom att pedagogerna är lyhörda märker de om barngruppen tappar fokus från samlingens aktivitet. Vissa beskriver att de då kan väja att korta ned alternativt avsluta delmomentet eller samlingen.

Förändra samlingen om barn inte vill delta

Samtliga respondenter berättar att de gärna ser att alla barn deltar i samlingen, men att de dock inte tvingar något barn att vara med. Att själv välja om man ska vara med i samlingen är ett slags inflytande över sig själv menar en av respondenterna, och flera av dem beskriver att om barnen ger uttryck för att inte vilja delta innebär det att pedagogerna behöver förändra samlingen.

Sen är det ju liksom viktigt att barnen tycker det är kul, tycker de inte att det är kul så är det ju egentligen vi som måste göra så att barnen tycker att det är kul... (A1)

Ja, men då måste man ju inse att det är något fel på vad jag gör, om alla kryper bort och tycker att det är tråkigt. Då är det ju inte barnen, då är det ju, det här var inte skoj helt enkelt. Nu får jag tänka om. Antingen var det för svårt eller så var det för tråkigt. (A2)

Skulle det bli dåligt på samlingarna, att det är många som inte vill vara med, då får man ju ifrågasätta hur fungerar samlingen egentligen och varför ska vi ha det? (A4)

Om barnen verbalt eller med kroppsspråk signalerar att de inte vill vara med i samlingen utövar de indirekt inflytande då respondenterna beskriver att deras avvikande bidrar till att samlingen förändras. Merparten av respondenterna menar att pedagogen bör tänka över samlingens syfte och vad som kan ändras för att barnen ska tycka att samlingen är rolig och intressant.

8.3 Pedagogerna beskriver svårigheter med att ge barn inflytande

I respondenternas svar kunde vi utläsa olika former av svårigheter relaterat till att ge barn inflytande över samlingen. Vi fann att svårigheterna kunde kategoriseras beroende på inre och yttre faktorer. Svårigheter att ge barn möjlighet till inflytande beroende på val som pedagoger behöver göra i stunden beskrivs som inre faktorer, och yttre faktorer beskrivs som svårigheter som beror på omständigheter som pedagoger inte kan påverka.

8.3.1 Inre faktorer

Några av respondenterna uttryckte svårigheter med att ge barn inflytande över samlingen som baserades på val och överväganden pedagoger behöver göra under samlingen. Det kan handla om att bestämma vilket barn som ska ges möjlighet att utöva inflytande, och hur pedagoger då ska göra när det finns vissa barn som tar för sig mer än andra i samlingen.

Det kan jag tycka är en intressant fråga, *vem* är det då som ska få bestämma? För det finns ju alltid några som har fullt med idéer och är karismatiska och tar ledningen i gruppen (...)
Men man måste ju också tänka ibland då, att den där som aldrig säger något och som aldrig har en idé som vi upplever det, hur ska vi få fram vad som den vill, och det är inte alltid så lätt i stora grupper. (A3)

Och ibland kan man uppleva att... om jag ger dig den här förmånen nu i samlingen, så känns det orättvist för alla andra. (A7)

I svaren går det även att utläsa en rättvisedimension, att pedagoger upplever det som orättvist att ge ett barn möjlighet att bestämma när andra barn inte får likvärdiga möjligheter.

8.3.2 Yttre faktorer

Yttre faktorer likt barngruppens storlek, ålder och uppdraget att arbeta mot läroplanens strävansmål och riktlinjer menar respondenterna kan påverka barns möjlighet att utöva inflytande över samlingen.

Barngruppens storlek

Ja, det skulle ju vara tidspressen då i och med att samlingen oftast är mellan två andra aktiviteter, man måste passa mattider och så. Sen är det ju svårt att sätta sig ner och bara ”jaha vad vill ni göra” när det är 24 barn i gruppen. (A1)

De pratar mycket och flera samtidigt och då är det svårt att fånga upp alla tankar, det kan man ju inte. (A6)

Här och nu kan inte alla få sina behov tillfredsställda, det är så pass många som ska ta hänsyn till varandra. (...) Ja, jag upplever att det finns ett problem med att ge alla barn inflytande över en stor samling, men i en liten samling så är det mycket lättare. (A7)

Ålder

Man får tänka på vilka åldrar man har också. Man kan inte kräva av en treåring att, nu får du bestämma, man kan kräva, vilken lek vill du leka idag? Det kan jag också göra, vilken sång ska vi ta nu. (...) Och sen får man bygga på. (A2)

För det är svårt ibland att göra... när en femåring ber om någonting, att ett och tvååringarna också ska vara med. Ibland är det svårt att få ihop det. (Skrattar) men man försöker ju lösa det så att alla blir nöjda, på något sätt. (A7)

Förskollärares uppdrag

Det bästa är väl att de kan få bestämma någon gång. För att det är ju ändå vi som vuxna som... förmedlar, vi har ju ändå någorlunda ett mål att jobba emot, och man har ansvaret för

det men samtidigt så måste det ju vara sånt som man vet att barnen tycker är kul att göra.
(A3)

Egentligen inte, det är ju begränsning av plats. Man har väldigt mycket man vill bidra med själv. Man får styra lite så att mängden blir hanterbar, och skulle inte mängden bli hanterbar så får man hänvisa till ett annat tillfälle. (A4)

Samlingen kan ibland styras av saker som har hänt på förmiddagen, typ om det har varit ett stort bråk. Och då blir det jättestyrt. (A5)

De olika yttre faktorerna respondenterna beskriver är sådana som är svåra för dem som pedagoger att påverka. Respondenterna vittnar om att det är svårt att ha äkta samtal om barngruppen är för stor eller har en bred åldersskillnad.

8.4 Barnens uppfattning om samlingens syfte

Barnens svar på varför man har samling kan delas upp i två kategorier som baseras på vilka kunskaper eller aktiviteter de upplever att samlingen kretsar runt, som antingen kan hänvisas till förskolans läroplan eller den dolda läroplanen.

8.4.1 Officiell läroplan

Respondenterna ger uttryck för att samlingens syfte är att de ska lära sig saker eller ägna sig åt aktiviteter som överensstämmer med läroplanens strävansmål, exempelvis att räkna, säga ramsor, läsa böcker och sjunga.

För att man ska se och kunna räkna barnen (...) Nu när det snart är påsk brukar vi träna på påsk-ramsor. (B1)

För att vi ska lära oss. (B6)

Vi gör ramsa. (B2)

Vi sjunger. (B4)

Är det något mer ni gör? (Intervjuare)

Läsa bok. (B4)

Barnen beskriver samlingen som ett lärandetillfälle där räkning, läsning och språk är områden som de ägnar sig åt. Ett svar vittnar även om att årstider och traditioner påverkar samlingens innehåll.

8.4.2 Dold läroplan

Respondenterna uttrycker att de i samlingen behöver sitta still, vänta på sin tur, räkna upp handen, vilket är disciplinerande moment som kan relateras till den dolda läroplanen.

Varför tror du att man har samling? (Intervjuare)

För man ska sitta still och lyssna på fröken. (B4)

För man måste ha det. (B5)

På samlingen så ska vi vara tysta så att ... så att ... för att alla kan inte prata på samma gång och då kan man räkna upp handen om man vill säga nåt. (B1)

Finns det något som du tycker är tråkigt att göra i samlingen? (Intervjuare)

Lille katt. (B5)

Menar du när ni sjunger lille katt? (Intervjuare)

Ja. (B5)

Sjunger ni den ofta? (Intervjuare)
Mm, hela samlingen. (B5)

Får du prata så mycket du vill i samlingen? (Intervjuare)
Nej. (B3)
Inte? Vad säger fröken då? (Intervjuare)
Att man inte.. Eh, att.. sluta. (B3)
Säger hon "sluta Kajsa" då? (Intervjuare)
Mm. (B3)
Vem är det som pratar mest då? (Intervjuare)
Fröken. (B3)

De förmågor barnen beskriver att de behöver ha i samlingen handlar ofta om att de behöver underkiva sin egen vilja för att följa rådande regler eller någon annans direktiv. Respondenterna beskriver pedagogerna som en auktoritet, vars regler barnen upplever att de behöver följa.

8.5 Barnens uppfattning om sitt inflytande över samlingen

I samtalet om barns möjlighet att utöva inflytande och bestämma över samlingen, ger respondenterna uttryck för att vara olika säkra på om de kan påverka samlingen eller ej. Dessa är uppdelade i tre olika kategorier baserade på barnens säkerhet att kunna utöva inflytande.

8.5.1 Säker på att kunna utöva inflytande

Barnen uttrycker med säkerhet att de får vara med och bestämma under samlingsstunden. De svarar utan att tveka.

Ja (...) Vilken sång vi ska sjunga. (B5)

Mm, välja sånger... och om vi vill leka hunden och benet. (B4)

Respondenterna uttrycker att deras möjlighet till inflytande över samlingen generellt handlar om val av sånger och lekar. Vissa barn kan även ge förslag på vad samlingen skulle innehålla om hen fick bestämma, exempelvis "då skulle jag bestämma ... en pool! En rutschkana som ska åka dit in, så kan barnen bada!" (B6).

8.5.2 Osäker på att kunna utöva inflytande

Flera respondenter ger ett osäkert intryck angående deras möjlighet att utöva inflytande över samlingen. De dröjer vid intervjufrågorna, tystnar längre stunder eller svarar tvekande.

Om du själv fick bestämma, vad skulle du vilja göra på samlingen? (Intervjuare)
VET INTE! (B2)

Får du vara med och bestämma vad ni gör på samlingen? (Intervjuaren)
Ibland får man det. (B1)
Har du varit med och bestämt någon gång? (Intervjuare)
Ja. (B1)
Vad bestämde du då? (Intervjuare)
Kommer inte ihåg. (B1)

Får du vara med och bestämma vad ni gör på samlingen? (Intervjuaren)
(Skakar på huvudet) Ibland brukar vi ha (något ohörbart) och för länge sen så gjorde vi en massa massage och vad man skulle göra och det, och så fick några ibland bestämma vad man skulle göra. Det fick de. (B6)
Ja? (Intervjuaren)

För fröken sa ju till det. (B6)

När barnen vittnar om att de får vara med och bestämma på samlingen ger de tvekande svar, är tysta eller kan inte riktigt svara på frågan. Vissa barn verkar även tycka att det är svårt att visualisera vad de själva skulle välja för aktivitet till samlingen om de fick bestämma. Ett barn hävdar att fröken vet vad just det barnet tycker om att göra i samlingen "för fröken bara vet det" (B5).

8.5.3 Uttrycker att de inte kan utöva inflytande

Några respondenter uttrycker med säkerhet att de inte har möjlighet att utöva inflytande och bestämma över samlingen, utan menar att det är pedagogerna som bestämmer.

Är det fröknarna som bestämmer eller får barnen vara med och bestämma? (Intervjuaren)
Fröknarna bestämmer. (B2)

Får du vara med och bestämma vad ni ska göra på samlingen? (Intervjuare)
Nej. (B3)
Inte? Vem är det som bestämmer det då? (Intervjuare)
Fröknarna. (B3)

Får du vara med och bestämma vad ni ska göra på samlingen? (Intervjuare)
Nej... men en gång var jag bjudbarn! (B7)
Men vem är det som bestämmer vad man gör i samlingen då? (Intervjuare)
Det är fröknarna. (B7)

Flera respondenter ger säkra svar när de får frågan vem det är som bestämmer över samlingen, andra är mer tvekande men vittnar även de om att det är pedagogerna som innehar makten att bestämma över samlingen.

9. Analys

I följande kapitel analyseras resultatet mot teori och litteratur. Analysen av pedagogernas svar är uppdelat i följande områden; samlingens syfte, inflytande och svårigheter, samt de områden vi funnit i barnens svar; syfte och inflytande. Först analyseras resultatet av pedagogernas intervjuer och sedan barnens.

9.1 Pedagogernas uppfattning om samlingens syfte

När pedagogerna beskriver samlingens syfte nämner de aspekter som gemenskap, struktur på dagen och specifika lärområden. I likhet med detta finner Rubinstein Reich (1993) i sin studie att pedagogerna anger tre olika grundmotiv för samlingen, att den kan främja barnens sociala utveckling, gemenskap i barngruppen, samt ge en god dagsrytm och struktur på dagen (s. 195).

9.1.1 Social utveckling och gruppgemenskap

Flera respondenter vittnar om att samlingens syfte är att skapa en gemenskap och vi-känsla i gruppen, så att varje barn får uppleva sig som en del av gruppens helhet. Samlingens rutiner, exempelvis närvaroupprop, att räkna barnen och att sjunga tillsammans kan vara sådana inslag vilka bidrar till att öka gruppgemenskapen och tryggheten (Rubinstein Reich, 1993, s. 178-180). Respondenterna beskriver att det är i det kollektiva mötet som det är möjligt att se och bekräfta varandra, och i likhet med detta menar Williams (2006) att samspelet kan bidra till och stärka identitetsskapandet (s. 13). Förutom att samlingen kan främja gruppgemenskap menar respondenterna att barnen i samspelet kan lära sig de sociala reglerna, exempelvis turtagning och att vara tyst och lyssna när andra pratar, egenskaper som Rubinstein Reich (1993) relaterar till den dolda läroplanen (s. 65). Samlingen kan därmed beskrivas som en skolförberedande aktivitet då barnen tillägnar sig de sociala regler som är viktiga att behärska i ett klassrum (Rubinstein Reich, 1996, s. 10; Ekström, 2007, s. 174).

9.1.2 Ämnesområden

Respondenterna beskriver att samlingen kan syfta till att lära om olika ämnesområden i läroplanen, så som matematik, språkutveckling och natur. Även Ekström (2007) har funnit att samlingen ofta kopplas till olika ämnesområden och nämner naturkunskap som exempel (s. 86). Det övergripande målet och ämnet för samlingen bestämmer vilka delmoment som ska ingå i samlingen (Rubinstein Reich, 1993, s. 29). När samlingens syfte är att barn ska tillägna sig kunskaper om olika ämnesområden, kan det relateras till den förmedlingspedagogiska synen på lärande som Ekström (2007) beskriver, att pedagogen i samlingen förmedlar kunskaper till barnen (s. 76). När syftet är att lära barnen något förändras ofta samtalet i samlingen menar Rubinstein Reich (1993), då samtalet ofta kan få formen som ett förhör när pedagogen frågar barnen och samtalar om ett område hen redan har kännedom om (s. 181-184). Den sociokulturella teorin betonar dock aktiva deltagare för att möjliggöra för lärande (Dysthe, 2003, s. 82), där det naturliga samtalet kan beskrivas som människans viktigaste läromiljö (Säljö, 2000, s. 133).

9.1.3 Struktur och rutin

Samlingen beskrivs som en betydelsefull aktivitet då respondenterna upplever att den kan ge dagen en god struktur och genom dess återkommande inslag i vardagen bringar trygghet i barngruppen. Respondenternas svar ger också information om att samlingen kan ses som en övergång mellan dagens aktiviteter. Enligt Rubinstein Reich (1993) fyller samlingen tre

funktioner för personalen, varav en av dessa funktioner är att samlingen ger struktur och ordning på dagen, som annars kan uppfattas som ostrukturerad och karaktäriseras av växlingar (s. 215). Att respondenterna beskriver samlingen som ett återkommande inslag i vardagen som ger trygghet till barngruppen kan förstås mot Rubinstein Reichs (1996) beskrivning av samlingen som en ritual, den vanligen äger rum "på en bestämd plats, en bestämd tid och enligt bestämda regler. Att samma ritual upprepas dagligen ger deltagarna en känsla av identitet och gemenskap" (s. 67). Författaren menar vidare att om samlingen ses som ett tillfälle där inläring inte är huvudsyftet får samlingens inslag och moment en trygghetsskapande funktion (s. 189). Williams (2006) menar att samspelet i rutinsituationer bidrar till delaktighet i den kultur som barnet vistas i (s. 49).

9.2 Pedagogerna beskriver barns inflytande över samlingen

Respondenterna beskriver att barn kan utöva inflytande över samlingen, vilket enligt oss kan kategoriseras i två områden. Inflytandet kan ske direkt då barn medvetet och aktivt kommer med förslag eller indirekt genom att pedagoger observerar barns intressen och agerande vilket får inverkan på samlingen. Inflytande innebär enligt Arnér och Tellgren (2006) att ha "en reell möjlighet att påverka sin situation" (s. 15).

9.2.1 Direkt inflytande

Det direkta inflytande som respondenterna beskriver att barnen kan utöva över samlingen sker utifrån barns perspektiv, då det är barnens egna bidrag som påverkar samlingens innehåll. Inflytandet beskrivs då ske genom att barnet är aktivt och bland annat får välja mellan givna alternativ, exempelvis att välja ett sångkort bland flera. Att barn utövar inflytande genom att välja mellan olika alternativ är vanligt i samlingar menar både Emilson (2007, s. 31) och Westlund (2011, s. 77) som fann liknande situationer i sina studier. Respondenterna beskriver även att barnen under samlingen kan komma med förslag på vad de vill göra, och menar att de i regel tar tillvara på barnens initiativ, vilket Westlund (2011) beskriver som ett slags spontant arbete med barns inflytande (s. 121). Barnens önskemål kan även påverka pedagogernas kommande planering för samlingarna. Vissa av respondenterna uttryckte att det sker när pedagogen upplever att det inte är möjligt att gå barnen till viljes i pågående samling, medan andra respondenter menar att de aktivt efterfrågar barnens önskemål för att kunna införa deras förslag i planeringen. Att få inflytande genom att förbereda och planera en samling tillsammans med en pedagog kan vara spännande och lustfyllt för barnet menar Åberg och Lenz Taguchi (2005) och kan bidra till att samlingen blir en meningsfull situation (s. 37).

Då respondenterna i denna kategori beskriver att det är barnen själva som påverkar samlingens innehåll genom att bidra med information och önskemål, kan barns direkta inflytande sägas ske utifrån barns perspektiv. Det innebär inte att barnen endast bidrar med information och önskemål, utan även att pedagogen bemöter barnen som förnuftiga och likvärdiga deltagare, vilket kan möjliggöra för barnens inflytande (Arnér, 2009, s. 68). Simeonsdotter Svensson (2009) menar att det är viktigt att pedagoger försöker närma sig barnens perspektiv för att barnen ska uppleva samlingen som meningsfull (s. 248). Emilson (2008) menar dock att dessa former av barns inflytande i samlingar är begränsat, eftersom hur väl barnens initiativ och förslag tas emot beror på pedagogens kontroll i samlingsituationen (s. 79). I likhet med Emilson (2008) fann Ekström (2007) i sin studie att barn har ett visst inflytande i samlingen, men att det är pedagogerna som besitter makten då de kan bejaka barnens initiativ, vilket har bäst förutsättningar att ske om barnens förslag ryms inom ramen för vad pedagogen tänkt med aktiviteten (s. 87-88). Respondenterna uttrycker att de tar tillvara på barnens förslag och initiativ i samlingen och att dessa även påverkar pedagogernas

planeringar. De ger uttryck för den maktdimension som existerar i situationen, något som kommer behandlas senare i diskussionen.

9.2.2 Indirekt inflytande

Barns inflytande över samlingen som sker indirekt baseras på pedagogens observationer av barnets intressen och agerande, där pedagogen utifrån ett barnperspektiv förändrar samlingen. Denna form av inflytande kan enligt respondenterna ske både i pågående samling när pedagogerna upptäcker vad barnen fångas av och därmed väljer att avvika från planeringen, eller genom att observera barnens intressen när de leker och samtalar med varandra vilket påverkar kommande samlingars innehåll. Respondenternas beskrivning av denna form av indirekt inflytande överensstämmer med vad Westlund (2011) fann i sin undersökning (s. 75). Respondenterna uttrycker även att de i pågående samling kan förändra innehåll och form om de upplever att de inte får den respons från barnen de räknat med. Hur barnen uppträder är enligt Olofsson (2010) ofta en bra utvärdering av en samling (s. 59). Rubinstein Reich (1993) beskriver också att pedagoger kan förändra samlingen och exempelvis föra in en sång med rörelse, om de märker att barnen börjar tröttna (s. 170). Att barn väljer att inte delta i samlingen, eller uttrycker en önskan om att avstå från att delta kan också ses som indirekt inflytande då det kan påverka samlingens innehåll. Liksom Olofsson (2010) beskriver respondenterna målsättningen att alla barn ska delta i samlingen. Samtliga respondenter är eniga i uppfattningen att barn inte ska tvingas vara med på samlingen men att de, liksom Ekström (2007) fann i sin studie, försöker locka tillbaka barnen till att delta i samlingen (s. 108). Simeonsdotter Svensson (2009) menar att barn som startar andra aktiviteter vid sidan av samlingen, kan göra detta som en protest mot det rådande innehållet (s. 182). Om barn väljer att inte delta så uttrycker respondenterna ett behov av att diskutera och förändra samlingens innehåll för att den ska intressera barnen, vilket Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar kan öka känslan av meningsfullhet (s. 43).

Respondenterna ger i denna kategori uttryck för att de handlar och förändrar samlingen baserat på deras tolkningar av barnens intressen, agerande och uttalanden. Det kan förstås som att barn är mer passiva när de indirekt utövar inflytande, än när det sker direkt. Barns indirekta inflytande sker genom att pedagogen utgår från ett barnperspektiv, där barns intressevärld är i fokus men utgångspunkten tas ur pedagogens uppfattning om vad barnen önskar och är intresserade av (Arnér & Tellgren, 2006, s. 28).

9.3 Pedagogerna beskriver svårigheter med att ge barn inflytande

Respondenterna beskriver att de upplever olika svårigheter relaterat till barns inflytande över samlingen. De nämnda svårigheterna kan tolkas bero på inre faktorer såsom val och överväganden som pedagogen upplever sig behöver göra i pågående samling eller svårigheter baserat på yttre faktorer, omständigheter som pedagogen inte kan påverka.

9.3.1 Inre faktorer

Respondenterna uttrycker att de upplever svårigheter som grundas i de val och beslut som de behöver fatta i pågående samling. Det handlar enligt respondenterna bland annat om vilket barn som de ger möjligheten att få bestämma och utöva inflytande, ibland framför andra barns önskemål. Westlund (2011) beskriver att det i samlingen kan finnas barn som hörs mer än andra och som är den förste att svara på pedagogernas frågor, som får igenom sina förslag. Om de resterande barnen inte kommer med andra förslag eller protester, efterfrågar pedagogerna inte heller deras åsikter (s. 114). Respondenterna uttrycker en medvetenhet kring att det är ett problem och en svårighet, att även de mer tysta barnen behöver få sina röster

hörda och efterfrågade, även om de upplever att det inte är lätt i en stor barngrupp. Även rättvisedimensionen, att alla barn inte kan få bestämma, beskrivs som en svårighet som pedagogen behöver ta ställning till i pågående samling. Pedagogen kan då välja att neka barnets förslag eftersom hen inte kan erbjuda likvärdig möjlighet till inflytande för de andra barnen. Westlund (2011) beskriver dessa svårigheter pedagoger kan uppleva med att ge barn likvärdiga möjligheter att utöva inflytande som kopplade till demokrati (s. 161). Om demokrati uppfattas som barns rättighet att vara olika, innebär det även att barn har rätt att avstå från att utöva inflytande. Att inte uppmuntra barn till att utöva inflytande i förskolan skulle dock vara problematiskt anser författaren, samtidigt som hon menar att det skulle bli lika problematiskt om samtliga barn i barngruppen måste vara lika aktiva i att utöva inflytande (s. 161).

9.3.2 Yttre faktorer

Respondenterna beskriver yttre faktorer som de upplever påverkar barnens möjlighet att utöva inflytande över samlingen. Barnens ålder beskrivs vara en faktor, då barn i olika åldrar kan ge förslag och önskemål om vad de ska göra, som kan innebära att alla barn inte kan delta då förslaget inte passar alla åldersgrupper. Det kan även vara svårt för ett yngre barn att svara på frågan vad hen vill göra i samlingen eller förklara sitt önskemål. Westlund (2011) menar att barns inflytande ofta är beroende på barnets verbala förmåga att förklara sina idéer och önskemål. Det blir därmed vanligast att barn med ett väl utvecklat språk eller att de äldre barnen utövar inflytande (s. 98-99). Respondenterna upplever även en svårighet med att kombinera barnens inflytande med sitt uppdrag som förskollärare, att arbeta i enlighet med läroplanens strävansmål och riktlinjer. De förklarar att de har en planering och ett mål att arbeta mot, eller att de har ett ansvar att exempelvis reda ut konflikter som kan ha skett i barngruppen, vilket medför att samlingstiden behövs för att de ska utföra sitt arbete som förskollärare. Det är viktigt att man som pedagog har ett syfte med samlingen menar Olofsson (2010), och att vissa samlingar då kan behöva vara mer styrda av pedagogen (s. 51). I likhet med detta beskriver Emilson (2008) att barns inflytande i samlingen ökar när pedagogens kontroll över vad som ska behandlas och hur detta ska ske är svag (s. 79).

Antalet barn i barngruppen beskrivs av respondenterna vara en annan faktor som påverkar barnens möjlighet till inflytande över samlingen. Det är svårt att tillfredsställa alla barns behov, ta tillvara på deras förslag samt bemöta deras tankar när barnantalet är högt. Den upplevda svårigheten med barngruppens storlek kan relateras till förskolans tradition av individualisering, samtidigt som samlingsstunden är en grupporganiserad aktivitet (Rubinstein Reich, 1993, s. 196). Respondenterna utgår från en vilja att bekräfta alla barn, samtidigt som de behöver hantera barngruppen som ett kollektiv. Ekström (2007) menar att yttre villkor kan sätta "ramarna för vad som är möjligt att utföra och ju fler barn man har att arbeta med desto mer tvingas man vända sig till barnen som ett kollektiv" (s. 188). Även Olofsson (2010) beskriver att det finns en svårighet med att låta alla barn komma till tals i stora grupper, och menar därför att samlingar med många barn är ett bättre tillfälle för sång, drama och information (s. 137). De yttre faktorerna tycks därmed påverka vad för slags samspel, kommunikation och inflytande som kan äga rum.

9.4 Barnens uppfattning om samlingens syfte

Barnens beskrivningar om varför man har samling kan delas upp i två områden som utgår från vilka kunskaper eller aktiviteter de upplever att samlingen handlar om, vilka kan relateras till förskolans officiella läroplan eller den dolda läroplanen.

9.4.1 Officiell läroplan

Respondenterna beskriver att de i samlingen lär sig saker och ägnar sig åt aktiviteter som att sjunga, säga ramsor, läsa böcker och räkna barnen, aktiviteter som bland annat främjar språk- och matematikutveckling. Samlingen kan vara ett tillfälle då barnens språkutveckling, begreppsförståelse och fantasi stimuleras menar Rubinstein Reich (1996, s. 70). Även Olofsson (2010) poängterar att samlingen är bra för begreppsträning, inom exempelvis matematik (s. 48). Det är i det sociala samspelet, genom att härma, lyssna och samtala med andra, som barnen kan tillägna sig dessa kunskaper (Dysthe, 2003, s. 48). Innehållet i samlingen brukar även påverkas av högtider, traditioner, årstider och naturen (Ekström, 2007, s. 86). Respondenternas svar kan då förstås gentemot den beskrivna uppfattningen att samlingen är ett tillfälle för olika slags lärande och aktiviteter. Barnen i intervjuerna gav främst uttryck för att de sjunger och lär sig sånger i samlingen, något även barnen i Rubinstein Reich (1996) studie uppgav (s. 76).

9.4.2 Dold läroplan

Den dolda läroplanen beskriver de disciplinerade förmågor elever behöver behärska för att fungera i skolans klassrum (Jackson, 1990, s. 33-36). Egenskaper den dolda läroplanen premierar och som barnen kan tillägna sig i samlingen är att ha tålamod och vänta på sin tur, sitta stilla, ta instruktioner, lyssna samt svara på tilltal (Rubinstein Reich, 1993, s. 220-226; Ekström, 2007, s. 116), vilket respondenterna ger uttryck för att de behöver göra i samlingen. Det är i samspelet mellan deltagarna i samlingen som barnen lär sig de normer som gäller för den rådande kontexten (Säljö, 2000, s. 130). Att barn upplever samlingen som ett tillfälle där de lär sig att sitta stilla tror Rubinstein Reich (1993) kan bero på att stillasittande är krävande för barn, och därmed det som de förknippar med samlingen (s. 220). Liksom respondenterna berättar att det är pedagogen som bestämmer vem som ska få prata i samlingen beskriver författaren den dolda läroplanen som kopplad till pedagogens makt i situationen (s. 226-227). Ekström (2007) beskriver det som en regulativ diskurs som innebär att den vuxne leder samlingen och att barnen förväntas följa (s. 72), exempelvis när den vuxna börjar sjunga tas det förgivet att barnen ska stämma in (Rubinstein Reich, 1993, s. 224).

9.5 Barnens uppfattning om sitt inflytande

I respondenternas svar om hur mycket de kan vara med och bestämma, har vi fått intryck av att de är olika säkra på sin möjlighet att påverka samlingen. Vi har funnit tre kategorier i deras svar, där de är säkra på att kunna utöva inflytande, osäkra på sin möjlighet att utöva inflytande samt att säkra på att inte kunna utöva inflytande.

9.5.1 Säker på att kunna utöva inflytande

Några av barnen uttrycker att de har möjlighet att utöva inflytande över samlingen då de får göra val inom samlingens olika delmoment. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att barn uppfattar att de utövar inflytande när pedagogen bekräftar och säger ja till barnets förslag (s. 190). Barn kan känna sig delaktiga och att de kan utöva inflytande om de upplever att deras värld blir synliggjord och respekterad av de vuxna (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 71-72). Att respondenterna upplever att de kan utöva inflytande över innehållet i samlingen kan därmed bero på pedagogernas förmåga att göra barnen till likvärdiga deltagare i situationen. Barnen ger uttryck för en delaktighet i situationen, där de genom att behärska vissa regler och koder i samspelet kan påverka innehållet (Williams, 2006, s. 83). Det intersubjektiva rummet med dess outtalade normer för hur man får agera kan bidra till att respondenterna upplever säkerhet kring att kunna utöva inflytande i samlingen (Dysthe, 2003, s. 150). Vissa av barnen kunde även visualisera hur samlingen skulle se ut om

de fick bestämma. Det kan påvisa att respondenterna uppfattar att det finns en möjlighet att kunna utöva inflytande över samlingen, att bestämma tycktes därför inte vara en helt orimlig tanke för dem.

9.5.2 Osäker på att kunna utöva inflytande

Vissa barn ger uttryck för en viss osäkerhet angående sin möjlighet att utöva inflytande över samlingen. De tvekar vid svaren, är tysta en längre stund, svarar att de inte vet eller är otydliga i sitt svar. Innehållet i samlingar brukar vara valt av pedagoger och därmed ges barnen ett begränsat utrymme att ha inverkan på innehållet beskriver Ekström (2007, s. 174), vilket kan medföra att respondenterna upplever en osäkerhet kring deras möjlighet att utöva inflytande. Arbetet med barns inflytande är beroende på pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen, Westlund (2011) beskriver att "små nyanser i deras blickar, tonfall och kroppsspråk" (s. 85) synliggör förhållningssättet och hur pedagogerna agerar har därmed betydelse för hur förhållningssättet realiserar. Respondenterna kan ha uppfattat pedagogernas förhållningssätt som inkonsekvent, att det enbart i vissa stunder är möjligt för dem att utöva inflytande, som därmed kan förklara deras osäkerhet.

9.5.3 Uttrycker att de inte kan utöva inflytande

Ett flertal av respondenterna uttrycker att de inte kan utöva inflytande över samlingen, utan att det är pedagogerna som bestämmer. Arnér och Tellgren (2006) menar att barn i regel tar för givet att den vuxna är den som bestämmer, eftersom vuxna har den naturliga makten i förskolan (s. 81). Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) beskriver att barn ofta uppfattar pedagogen som en auktoritet med rätt att bestämma (s. 181). Respondenternas svar kan därmed förstås mot den vanliga uppfattningen barn har om vem som bestämmer i förskolan. Ekström (2007) fann i sin studie att barn inte har något direkt inflytande över deras dag på förskolan utöver i den fria leken (s. 188). Aktiviteter så som samlingen kan då uppfattas som vuxenstyrd, vilket kan förklara barnens svar att de i samlingen inte får bestämma eller utöva inflytande.

10. Slutsats

Följande ges en kort redogörelse för studiens resultat med forskningsfrågorna som utgångspunkt.

- Hur beskriver pedagoger barns möjlighet till inflytande över samlingen?

Pedagogerna beskriver att barnen kan ha olika slags inflytande över samlingen, både direkt och indirekt inflytande. Det direkta inflytandet inbegriper ett aktivt barn som kan påverka i pågående samling, exempelvis att välja mellan givna alternativ, komma med egna förslag som påverkar samlingen eller framtida planering av samlingen. Det direkta inflytandet utgår då från barns perspektiv, då barnen bidrar med information som påverkar samlingens innehåll. Indirekt inflytande innebär att pedagogerna observerar barnens intresse och agerande som sedan påverkar samlingens innehåll och form, barnen är därmed mer passiva när de indirekt utövar inflytande. Pedagogerna tar då ett barnperspektiv, då de tolkar och handlar utifrån barnens respons och vad de uppfattar barnen som intresserade av.

- Hur beskriver barn sin möjlighet till inflytande över samlingen?

Hur barnen upplever sina möjligheter till inflytande över samlingen är varierande. Några är säkra på sin möjlighet att kunna utöva inflytande, vissa är osäkra på sina möjligheter, och några ger uttryck för att inte ha möjligheten till inflytande. Barnens olika svar kan bero på att de är deltagare i olika intersubjektiva rum, där de behöver förhålla sig till olika normer och regler för hur inflytande kan utövas. När barnen beskriver att de kan utöva inflytande rör det moment och aktiviteter som kan hänvisas till den officiella läroplanen, medan de inte kan påverka regler och normer vilka kan relateras till den dolda läroplanen.

- Vilka svårigheter ger pedagoger uttryck för angående barns inflytande över samlingen?

Pedagogerna uttrycker att det finns både inre och yttre faktorer som påverkar barnens möjlighet att få inflytande över samlingen. En inre faktor och ett val pedagogen behöver göra i pågående samling kan relateras till rättvisa, att avgöra vilket av barnen som ska få möjlighet att utöva inflytande, samt hur man ska tillmötesgå de barn som tar mer alternativt mindre plats i samlingen. De yttre faktorerna som kan påverka barnens möjlighet till inflytande är begränsning av tid, stora barngrupper, ålder samt pedagogens uppdrag att arbeta mot läroplanens strävansmål och följa sin planering.

11. Diskussion

Föreliggande kapitel inleds med en metoddiskussion. I denna del diskuteras valet av metod, urval, databearbetning, studiens styrkor samt svagheter. Resultatets generaliserbarhet och undersökningens trovärdighet kommer även att behandlas. Efter metoddiskussionen följer en diskussion rörande studiens resultat. Resultatet kommer vägas mot litteratur och de områden som tidigare presenterats i litteraturgenomgången, men våra egna tankar och funderingar angående studiens resultat och slutsatser kommer även att ventileras.

11.1 Metoddiskussion

Eftersom vi ämnade undersöka barn och pedagogers uppfattningar om barns möjlighet till inflytande över samlingen tycktes en kvalitativ ansats med intervju som metod vara det bästa alternativet med tanke på undersökningens syfte och forskningsfrågor. En av studiens styrkor ligger just i att vi genom att samtala med barn kunde närma oss deras perspektiv och därmed få information om deras tankar om samlingen och möjligheten för dem att utöva inflytande. Att vi använde ordet "bestämna" istället för "inflytande" kan givit oss förutsättningar att möta barnet och diskutera inflytande på deras nivå, samtidigt som man kan fundera över konsekvensen att vi använde begreppet "inflytande" i intervjuerna med pedagogerna. Hade resultatet blivit detsamma om vi benämnt inflytande som "att bestämna" även i pedagogintervjuerna? Förmodligen har resultatet inte påverkats något nämnvärt då inflytande är ett brett begrepp som enligt vår uppfattning inbegriper dimensionen "att bestämna". Detta var något vi reflekterade över och vi stärktes i vår uppfattning då även pedagoger under intervjuerna använde begreppet "bestämna" när de talade om barns inflytande. De semistrukturerade intervjuerna och den hermeneutiska utgångspunkten kan då enligt oss ha bidragit till att vi kunnat utläsa de olika dimensionerna av begreppet inflytande som pedagogerna beskriver, där "bestämna" inkluderades.

Vi valde att utesluta andra metoder som enkät och observation då vi anser att vi inte kunnat få reda på barn och pedagogers uppfattningar genom de metoderna. En enkät hade inte kunnat ge fördjupade svar genom följdfrågor, och observation hade eftersökt barnens faktiska inflytande i samlingen.

De medverkande respondenterna valdes ur bekvämlighetssynpunkt. Esaiasson et al. (2007) kritiserar bekvämlighetsurval och menar att det kan vara svårt att skapa vetenskaplig distans till personer man känner och att intervju med vänner således bör undvikas eftersom intervjupersonen sällan frågar detaljerat då ämnet redan kan vara känt för denne (s. 292). Dock lägger Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) vikt vid en god relation mellan den som intervjuar och barnet, och menar att en lärare som intervjuar sina elever har en stor fördel då hen redan har en relation till barnet. Om barnet känner den som intervjuar är förutsättningarna bättre för att barnet ska känna sig trygg och dela med sig av sina tankar (s. 27). Efter att vägt dessa argument mot varandra valde vi att se ur ett barnperspektiv där barnens trygghet vägde tyngst vid urvalet. Vi upplevde det inte som ett problem att vi kände de intervjuade pedagogerna då vi inte tidigare diskuterat samlingen och barns möjlighet till inflytande med dem. Alla frågor i intervjuguiden ställdes samt följdfrågor för att få mer uttömmande svar.

Fördelen med bekvämlighetsurvalet var även att vi fick möjlighet att ta kontakt med pedagoger, barn och föräldrar i ett tidigt skede av uppsatsskrivandet. Vi antog även att fler föräldrar skulle ge tillåtelse till deras barns medverkan om de kände oss sedan tidigare. Huruvida undersökningens resultat påverkats till det sämre av bekvämlighetsurvalet och den

tidigare kontakten med respondenterna så har vi ingen anledning att tro det. Det var respondenternas uppfattningar vi ville synliggöra, vilket bekvämlighetsurvalet och den tidigare kontakten snarare gav goda förutsättningar för.

Esaiasson et al. (2007) menar att bekvämlighetsurval är det sämsta tänkbara urvalet ur generaliseringssynpunkt då den inte är representativ för en meningsfull population (s. 214). Vår ambition var dock inte att generalisera resultatet, utan att synliggöra de olika uppfattningar som fanns kring barns möjlighet till inflytande över samlingen. Kritiken som ofta riktas mot kvalitativ forskning inbegriper uppfattningar om att reliabiliteten ofta är osäker och att det "låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering" (Stukát, 2011, s. 36). Hade denna undersökning haft mer resurser i form av tid och uppsatsomfång hade det funnits större möjligheter till en generaliserande ansats.

Metodvalet kan ha ökat trovärdigheten i vår studie, då vi upplever att vi genom intervjuerna fått reda på barn och pedagogers uppfattningar om barns möjligheter till inflytande över samlingen. Vi är dock medvetna om att det finns en risk att respondenternas ovana att befinna sig i en intervjusituation kan ha påverkat deras svar. Som vi upplevde det var det barnen som var mest ovana att bli intervjuade. Hade vi haft möjlighet att träffa barnen fler gånger och samtala med dem om samlingen och inflytande skulle intervjusituationen förmodligen inte varit lika ovan för dem, vilket troligtvis hade gett mer fördjupade svar som därmed ökat studiens tillförlitlighet. Å andra sidan finns det alltid en risk att respondenten inte delger sin uppfattning om intervjuens område, respondenten kan tycka tycker att området är känsligt eller fabricerar information om denne upplever att hen inte kan svara på frågan. Det finns ingen garanti för att man som intervjuare faktiskt fått ta del av respondentens subjektiva uppfattning, men i slutändan får man förutsätta att respondenten är uppriktig. Vid intervjuer och bearbetning av materialet finns även en risk att feltolka respondenten, men då vi försökt motverka detta genom att spela in intervjuerna och tillsammans i gruppen diskutera och analysera materialet har vi förhoppningar om resultatets tillförlitlighet. Vår tro är även att de kategorier vi funnit i respondenternas utsagor kan styrkas eftersom vi utgått från en hermeneutisk kunskapssyn, där samspelet mellan tolkningen av delarna och helheten motiverar den slutliga tolkningen och resultatet. Tolkningen av delarna berättigar helhetens slutsats och vice versa (Gilje & Grimen, 2007, s. 189).

11.2 Resultatdiskussion

11.2.1 Pedagogers beskrivning av barns möjlighet till inflytande över samlingen

Pedagogerna beskriver att samlingen kan syfta till att främja barnens sociala utveckling och gruppgemenskapen, bearbeta olika ämnesområden i läroplanen samt ge dagen en god struktur. Vi tolkar det som att dessa syften ger barnen olika förutsättningar att utöva inflytande över samlingen. Om samlingens syfte är att barnen ska tillägna sig kunskaper inom olika ämnesområden, drar vi slutsatsen att samlingens innehåll kan bli mer styrt och kan få en förmedlingspedagogisk karaktär (Ekström, 2007, s. 76). När man vill förmedla kunskaper till barnen tar samtalen ofta formen som ett förhör (Rubinstein Reich, 1993, s. 181, 184), som inte bjuder in till äkta samtal. Vi förmodar därmed att barns möjlighet att utöva inflytande då begränsas jämfört med om syftet är social utveckling och gruppgemenskap. Om samlingen syftar till att utveckla barnens sociala kompetens och främja gruppgemenskap beskriver respondenterna att det innebär att barnen lär sig lyssna på varandra, upplever sig sedda och

bekräftade samt att det skapas en vi-känsla i gruppen, vilket inte beskrivits som knutet till ett specifikt ämnesområde.

11.2.2 Indirekt och direkt inflytande

När pedagogerna talar om inflytande har vi funnit två olika slags inflytande barn kan ha över samlingen; direkt och indirekt inflytande som tar utgångspunkt ur barns perspektiv och barnperspektiv. Det direkta inflytandet som barn kan utöva över samlingen utgår från barnets eget perspektiv, där de kan påverka innehållet genom att bidra med förslag eller välja mellan olika alternativ. När pedagogen observerar barns intresse och agerar utifrån deras respons utövar barnen indirekt inflytande. Vi uppfattar det som att pedagogen då utgår från ett barnperspektiv och i situationen handlar utifrån sin tolkning av vad barnen uttrycker. Om inflytande definieras som "en reell möjlighet att påverka sin situation" (Arnér & Tellgren, 2006, s. 15) kan man fråga sig om barnens möjlighet att verkligen påverka sin situation företrädesvis sker genom direkt eller indirekt inflytande? Vi tolkar det som att ett direkt inflytande kräver att barn gör ett aktivt val eller medvetet bidrar med ett förslag, medan deras indirekta inflytande kan utövas utan deras vetskap, exempelvis när pedagogen börjar avrunda samlingen då hen märker att barngruppens fokus eller intresse tryter. Ett medvetet utövande av inflytande från barnens sida tror vi är det som mest lever upp till Arnér och Tellgrens beskrivning av reellt inflytande. Det blir då betydelsefullt att pedagogen synliggör för barnet att hen utövar inflytande, och kanske speciellt om inflytandet sker indirekt. Då kan möjligheten öka att barnet erfar att dess värld blir sedd och bekräftad, eller så får barnet chansen att korrigera pedagogens eventuella feltolkning av barnets önskemål.

Två av de intervjuade pedagogerna menar att barnen har inflytande över samlingen, men ställer sig under intervjuens gång frågande till om deras förskolebarn verkligen är medvetna om sitt inflytande. Arnér (2009) menar att det är vanligare att barn är delaktiga än att de har inflytande (s. 14). Barn kan uppleva en gemenskap och delaktighet i samlingen och därmed uppleva att de har inflytande då de exempelvis gör ett val utifrån givna alternativ, medan Emilson (2008) menar att det egentligen är en form av begränsat inflytande (s. 79). Genom att välja mellan på förhand redan bestämda alternativ tar barn på så vis del av något som någon annan redan har bestämt, vilket är Arnér och Tellgrens (2006) definition av delaktighet (s. 15). Att barnen känner sig delaktiga i samlingen behöver alltså inte innebära att de har inflytande över den. För att barnen ska vara både delaktiga i och ha inflytande över samlingen krävs det att pedagogen försöker närma sig barnets perspektiv (Emilson, 2008, s. 77-79), vilket innebär ett förhållningssätt där barnens sätt att förstå och erfara världen tillskrivs betydelse och tas på allvar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 71). För att man som pedagog ska skapa förutsättningar för barnen att utöva inflytande anser vi liksom Arnér och Tellgren (2006) att man behöver vara medveten om det är ett barnperspektiv eller barnets perspektiv man utgår från (s. 15).

11.2.3 Erfarenheters betydelse

I samtalet med de intervjuade barnen om deras inflytande uppfattade vi att de hade svårt att svara på vissa frågor. Vi tolkar det som att svårigheten att samtala om inflytande kan bero på att området är obekant för dem, antingen på grund av brist på tidigare erfarenheter av att utöva inflytande eller på grund av barnets ålder, att frågan om inflytande kan te sig för stor och abstrakt. Det är även möjligt att det inflytande som barnen indirekt utövat över samlingen inte blivit synliggjort för dem.

Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid att ge barn erfarenheter, då de utgör grunden för att kunna skapa ny kunskap (Vygotskij, 1995, s. 20-21). De intervjuade barnen

kan sakna erfarenheter av att medvetet utöva inflytande över samlingen, något som visar sig då ett barn svarar att hen har möjlighet att bestämma men inte kan berätta vad hen får bestämma. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) hävdar att barns erfarenheter påverkar deras syn på vad inflytande egentligen innebär (s. 170). Vi anser det därför vara primärt att pedagoger samtalar om inflytande med barn, och synliggör de situationer där barn faktiskt är med och bestämmer och utövar inflytande. Pedagoger ska göra barn medvetna om demokrati och att de har möjlighet att påverka sin omvärld (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2001, s. 188). På detta vis kan barn närma sig inflytande, och dess innebörd behöver därmed inte längre vara abstrakt eller svår att förstå. Om barn redan när de är små får utöva inflytande förmodar vi att de tillägnar sig erfarenheter som tydliggör vad inflytande innebär och hur det utövas. I likhet med detta menar Arnér och Tellgren (2006) att om barn får vara medkonstruktörer i planering där utgångspunkt tas i barnets perspektiv, så läggs grunden för barn att kunna utöva ett reellt inflytande (s. 49).

11.2.4 Barns beskrivning av sin möjlighet till inflytande över samlingen

När barnen samtalar om möjligheten att bestämma och utöva inflytande kunde vi utläsa att de var säkra eller osäkra på sin möjlighet att utöva inflytande, eller menade att de inte kan utöva inflytande över samlingen. Att barnen uttrycker olika grader av säkerhet kan, som vi tidigare berört, bero på deras erfarenhet av att utöva inflytande över samlingen, men kan också bero på pedagogens sätt att bemöta barnet. Westlund (2011) betonar att pedagogens förhållningssätt är betydelsefullt i arbetet med barns inflytande (s. 85), och kan enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) ge förutsättningar för barnen att uppleva sin värld som betydelsefull (s. 71). I samspelet mellan pedagoger och barn, samt mellan barn och barn skapas det intersubjektiva rummet som anger normer för beteende och agerande i kontexten (Dysthe, 2003, s. 150-151). Vi antar därmed att respondenterna är delaktiga i olika intersubjektiva rum vilka inbegriper olika normer och förhållningssätt som kan förklara deras varierande säkerhet på sina möjligheter att utöva inflytande över samlingen. Ett tillåtande förhållningssätt från pedagoger och det intersubjektiva rummets normer kan även förklara att barn kan visualisera vad samlingen skulle innehålla om de fick bestämma, men att deras ibland ogenomförbara förslag kan bero på brist på erfarenheter av att bestämma i samlingen.

Barnen uttrycker att samlingen syftar till att tillägna sig kunskaper eller genomföra aktiviteter som kan hänvisas antingen till den officiella eller den dolda läroplanen. Det inflytande barnen beskriver att de kan utöva rör exempelvis sång- och lekval, ett inflytande som enligt oss går att relatera till den officiella läroplanens innehåll, medan de beskriver den dolda läroplanens regler som de behöver förhålla sig till som något fast och obestridligt. Likt Rubinstein Reichs (1993) tanke om att barn betonar samlingens disciplinerande funktion när de samtalar om samlingen kan bero på att det är det mest påtagliga och energikrävande för dem (s. 219-222), så ställer vi oss frågan om barns upplevda möjlighet att bestämma sånger är framträdande just för att de då får direkt inflytande och gör ett medvetet val. Vi funderar dock på om dessa val är just egna val eller begränsade av de val-erfarenheter som brukar ingå i kontexten. Ett barn väljer exempelvis leken "Pomperipossa" när hen får önska lek, är det ett eget val eller beror valet på att leken är en av ett antal återkommande lekar i samlingen? Genom att socialiseras in i en kontext tillägnar sig barnet kunskaper om de regler som gäller i situationen (Säljö, 2000, s. 130; Williams, 2006, s. 92), vilket kan förklara om barn väljer de lekar och sånger som ofta förekommer i samlingen. Det blir därmed viktigt att skapa möjligheter för barn att få fler erfarenheter, så att valen inte är beroende av den rådande kontexten.

11.2.5 Makt och demokrati

Barns möjligheter att utöva inflytande över samlingen, både om det sker direkt eller indirekt, kan enligt oss alltid slutligen relateras till makt. Resultatet från våra intervjuer har visat att det är pedagogens val att låta barnen utöva inflytande eller ej, vare sig det sker i pågående samling eller när de observerat barnens intresse. Markström (2005) menar att pedagoger utövar makt eftersom de är en företrädare för institutionen (s. 209). Både barn och pedagoger är medvetna om att det är den vuxne som har den självklara makten i förskolans verksamhet, och enligt Arnér och Tellgren (2006) förutsätter barn att det är pedagogen som bestämmer i de flesta fall (s. 81). Att det är den vuxne som i slutändan har makten att bestämma blir tydligt i Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) studie, där det framkommer att barn upplever att de får bestämma när pedagogen ger ett jakande svar på barnets förslag (s. 190). Men inflytande och demokrati innebär inte, som Olofsson (2010) beskriver, att "tillfredsställa barnens minsta nycker" (s. 116). Vi anser liksom Olofsson (2010) att det innebär att möta barnen som intressanta och likvärdiga deltagare i verksamheten, som i möjligaste mån ska kunna påverka och utöva inflytande över sin egen situation (s. 116). En medveten styrning från pedagogerna kan då öka barns möjlighet och ge dem likvärdiga chanser att utöva inflytande. Pedagogens styrning kan då ses som betydelsefull "när arbetet med barns inflytande sätts i relation till förskolans demokratiuppdrag" (Westlund, 2011, s. 170-171). Vi tycker därmed att det är viktigt att pedagogen är medveten om sin maktposition och det ansvar hen har att möjliggöra barns inflytande, vilket tydligt betonas i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010, s. 12). Arnér (2009) beskriver barns inflytande som en rättighet och att det därmed blir pedagogens skyldighet att se till att barnet har möjlighet att utöva inflytande (s. 20-21).

11.2.6 Svårigheter som pedagoger uttrycker angående barns inflytande över samlingen

Pedagogernas beskrivna svårigheter med att ge barnen inflytande över samlingen baseras dels på inre faktorer, val och beslut som pedagogen behöver göra i pågående samling, eller på yttre faktorer så som barngruppens antal och ålder, något som pedagogerna inte kan påverka. Respondenterna menar att de behöver ta ställning till vilket barn de ska låta bestämma, och hur de ska lyfta de mer tillbakadragna barnen. Vi tolkar det som att pedagogerna är medvetna om att de besitter en maktposition och upplever en svårighet med att kunna förvalta den makten på ett rättvist sätt gentemot barnen. Att det är en svårighet visar även Westlund (2011) i sin studie då de skillnader som finns mellan barn bidrar till att de tar för sig olika mycket och på så vis utövar olika grader av inflytande. Pedagogerna i författarens studie har liksom våra respondenter en önskan om att ge samtliga barn likvärdiga möjligheter att utöva inflytande, och att de därmed behöver lyfta fram de mer tysta barnen som inte kommer med egna förslag (s. 133). Vi kan förstå respondenternas upplevda svårighet och hur de arbetar för att motverka den, då förskollärare har ett ansvar och uppdrag att samtliga barn ska ha reellt inflytande över både verksamhetens innehåll och arbetsätt (Skolverket, 2010, s. 12). I likhet med Olofsson (2010) ser vi fördelar med att höja och bekräfta de tysta barnen, hellre än att begränsa de barn som är initiativrika och tar för sig i samlingssituationen (s.16). Genom att utgå från ett barnperspektiv, och försöka få alla barn delaktiga eftersom även de mer tysta barnen kan vilja bli sedda och hörda, anser vi kunna öka möjligheten att barn upplever sig bekräftade och att deras tankar tas på allvar.

De yttre faktorerna som respondenterna beskriver leder till svårigheter med att ge barn möjlighet till inflytande över samlingen kan vara barnens ålder, vilket kopplas till barnens språkliga kunskaper, intressen samt vilka erfarenheter barn i olika åldrar har av att bestämma och utöva inflytande. De äldre eller de mer verbala barnen ges oftast möjlighet att utöva inflytande i formella sammanhang så som samlingen (Westlund, 2011, s. 159), medan de

yngre barnen bara förväntas att delta och vara delaktiga i samlingen (Ekström, 2007, s. 114). Liksom vi tidigare beskrivit vikten av att lyfta de tysta barnen ser vi det som betydelsefullt att även de yngre barnen ges uppmärksamhet och möjlighet att utöva inflytande. Detta är i linje med, som vi tidigare berört, att om barn får möjlighet att vara medkonstruktörer i förskolans verksamhet så kan de få erfarenheter om vad inflytande innebär. Baserat på våra intervjuer med barnen inser vi att det är en svårighet (dock ingen omöjlighet) att möjliggöra för och samtala om inflytande med barn i alla åldrar. Vi upplevde att barnen i vår studie tyckte att det var svårt att samtala om inflytande och bestämmande, vilket kan bero på att bestämmande i relation till samlingens kontext är något de inte är vana att prata om.

Problemet med att ge barn möjlighet att utöva inflytande i en stor barngrupp är något som genomgående tas upp av respondenterna. De vittnar om svårigheten att i en stor barngrupp närma sig barnens perspektiv, att fånga upp och bemöta samtliga barns intressen och behov, vilket kan förstås då samlingen är en uppenbar gruppaktivitet (Rubinstein Reich, 1993, s. 196). Det är pedagogens ansvar att hitta tillvägagångsätt för att hela barngruppen ska kunna samspela med varandra och höras på lika villkor (Williams, 2006, s. 26-27; Arnér & Tellgren, 2006, s. 14) men är det möjligt i en samling med 20 barn? Respondenterna beskriver även att det kan vara svårt att ge barn inflytande över samlingen när de själva har en planering och ett mål, som exempelvis matematiklärande. Deras svar kan relateras till uppdraget att som förskollärare arbeta i enlighet med läroplanens strävansmål och riktlinjer. Men som vi ser det har pedagoger även ansvaret att arbeta i överensstämmelse med målen om barns inflytande i verksamheten, vilket även inkluderar samlingen. Då behöver man dock, som pedagogerna ger uttryck för, reflektera över om barngruppens storlek ger förutsättningar för att barns inflytande ska möjliggöras. Att minska antalet barn på avdelningen är dessvärre inget pedagogerna själva kan bestämma över. Men vill man öka möjligheterna för barnen att utöva inflytande över samlingen kan det vara värt att reflektera över om förutsättningarna bli bättre om man har samling i mindre grupper.

11.2.7 Relevans för läraryrket

Sedan Fröbeltraditionen, aktivitetspedagogiken och utvecklingspsykologin, ja till och med under dialogpedagogiken med tillhörande Barnstugeutredning har samlingen varit ett återkommande moment i många svenska förskolor. Även fast förskolans uppgift varierat under tiden, så även samlingens motiv och betydelse i de officiella riktlinjerna för förskolan, har samlingen ansetts vara en stund för gruppgemenskap, aktivitet, samtal och information. Något som än idag beskrivs som samlingens motiv och syfte (Rubinstein Reich, 1996, s. 47). Både barn och pedagoger i denna studie beskriver samlingens grundtankar när de menar att den är en stund för gemenskap, där de tillsammans sitter i en cirkel. Något även Sandel och Moberg (1945) skriver om "Det blir en viss högtidlig prägel, när barnen samlas i en krets - man känner sig höra till en gemenskap" (s. 83).

Hur kommer det sig att samlingen har förändrats så lite fram tills idag? Kan det bero på att samlingen är ett bra verktyg för att främja gemenskapen i barngruppen? Kan det vara så att även pedagogerna under dialogpedagogiken såg det betydelsefulla i att samla barngruppen och skapa en vi-känsla, trots att samlingen som sådan inte överensstämde med den då rådande pedagogiska diskursen (Rubinstein Reich, 1996, s. 41)? Vi ser ett värde i samlingen, då man i samlingens gemenskap lägger grunden till lärande genom att interagera med andra människor. Vygotskij lägger som sagt vikt vid det sociala samspelet och hävdade att "de högre mentala processerna hos individen härrör från social samverkan" (Dysthe, 2003, s. 75). Efter denna studie har vi insett vikten av att reflektera över samlingens syfte och form, då lärande i en social gemenskap innebär aktiva deltagare (Dysthe, 2003, s 83; Williams, 2006, s. 37).

Samlingen med en liten grupp barn har därmed en potential att skapa erfarenheter, där barn har möjlighet att i demokratisk anda kunna utöva sina rättigheter samt få förståelse för sina skyldigheter gentemot sin omvärld. Har samlingen ett kunskapsförmedlande syfte upplever vi att det kan begränsa barnens möjligheter till inflytande över samlingen. Det gemenskapsfrämjande syftet respondenterna i vår studie beskrivit är, som tidigare tagits upp, inte knutet till ett specifikt ämnesområde.

Med denna uppsats önskar vi bjuda in till reflektion både över samlingens syfte, pedagogens förhållningssätt gentemot barn och deras möjlighet att utöva inflytande över verksamheten. I uppsatsens startskede hade vi en uppfattning om att det inte fanns någon svårighet med att ge barnet inflytande över samlingen, vi såg inte aspekterna som antingen begränsar eller möjliggör för barnets inflytande. Vårt resultat har påvisat vikten av att låta barns inflytande bli synliggjort så att de kan bli medvetna om sina möjligheter till inflytande över samlingen. Vi har insett att inflytande inte är ett entydigt begrepp, vilket även respondenterna gett uttryck för. Begreppet är återkommande i läroplanen men utan att innebörden definieras. Vad innebär egentligen inflytande? Både respondenter och viss del av litteraturen beskriver exempelvis att barn utövar inflytande när de får välja mellan givna alternativ, men vi ställer oss frågande till om det verkligen är ett reellt inflytande så som läroplanen föreskriver? Det krävs en aktiv diskussion om begreppets innebörd och hur det konkretiseras i praktiken för att undvika, så som Olofsson (2010) beskriver, skendemokrati och manipulation (s. 27). Kan barn verkligen ha ett *reellt* inflytande i förskolan när det till sist är pedagoger som har den slutgiltiga makten, ansvaret samt tolkningsföreträdet om när det är lämpligt att lämna utrymme för barnens inflytande? Barnet som i uppsatsens titel säger "då skulle jag bestämma ... en pool! En rutschkana som ska åka dit in, så kan barnen bada!" när hen beskriver sin önskan om samlingens innehåll. Hur skulle pedagogen bemöta detta förslag? Hur skulle det barnet uppleva sin möjlighet till inflytande?

11.3 Förslag på vidare forskning

Under uppsatsskrivandet har många diskussioner uppstått mellan oss skribenter som rört hur barns inflytande i samlingen faktiskt tar sig uttryck. Vi sökte finna pedagoger och barns egna uppfattningar om barns möjligheter att utöva inflytande, men anser det vara intressant att även undersöka och observera hur barns möjligheter till inflytande över samlingen faktiskt ser ut. Det hade även varit intressant att undersöka pedagogers uppfattning om vad barns reella inflytande innebär, och studera vad det får för konsekvenser i förskoleverksamheten. Eftersom det är pedagogers uppdrag att barn både får ett reellt inflytande i förskolan samt tillägnar sig de grundläggande demokratiska värderingarna i vårt samhälle för att bli aktiva och demokratiska medborgare (Skolverket, 2010, s. 12), förmodar vi att pedagogens definition av inflytande får konsekvenser för hur det arbetet praktiseras. Är det ens praktiskt möjligt att ge barn reellt inflytande i förskolan?

12. Referenslista

- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnér, E., & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen - en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. (Rapport Nr (8:2000) Borås: Högskolan i Borås, institutionen för pedagogik.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå små barns tankar – metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik - ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet – fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 176 (3&4), 219-238.
- Esaiasson, P., Gilljam., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte – En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan: barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Institutionen för utvecklingsvetenskap
- Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: studentlitteratur.
- Sandels, S., & Moberg, M. (1945). *Barnträdgården*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 (Reviderad 2010)*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: Från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande – en demokratididaktisk studie*. Malmö: Holmbergs.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordsteds akademiska förlag.

Internetkällor

Lärarnas historia 1, hämtad 14-04-03 från

http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/F%C3%B6rskolans%20pionj%C3%A4rer_0.pdf

Lärarnas historia 2, hämtad 14-05-02 från

http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Förskolans%20pionjärer_0.pdf

Unicef, hämtad 14-04-14 från

<http://unicef.se/barnkonventionen> hämtad

Nationalencyklopedin, hämtad 14-03-01 från

<http://www.ne.se/elsa-köhler>

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, hämtad 14-05-02 från

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

13. Bilaga 1

TILLSTÅNDSBLANKETT

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i juni 2014. Examensarbetets syfte är att söka ta reda på barns möjlighet till inflytande över samlingen. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju med barn och pedagoger i förskolan. Detta dokumenteras genom ljudupptagning.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under april 2014. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. Ljudupptagningarna kommer varken spridas eller spelas upp för obehöriga. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen.

I enlighet med forskningsetiska regler så är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rätt att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst, välja att avbryta deltagandet. Intervjumaterialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt lämnar det till förskolan.

Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående epost-adresser:

Med vänliga hälsningar

Andrea Green: xxx

Maria Jarnevi: xxx

Julia Ottosson Burge: xxx

Handledare för undersökningen är Agneta Simeonsdotter Svensson

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon xxx.

14. Bilaga 2

INTERVJUGUIDER

Barnfrågor

Uppvärmningsfrågor - Hur många år är du? Vad har du gjort nu på morgonen?

Vad är en samling? Varför tror du att ni har samlingar?

Vad gör ni på samlingen?

Vad tycker du är roligt med samlingen?

Vad tycker du är tråkigt med samlingen?

Får du prata så mycket du vill i samlingen?

Måste du vara med på samlingen?

Får du vara med och bestämma vad ni gör på samlingen?

Om du själv fick bestämma, vad skulle du vilja göra på samlingen?

Tror du att din fröken vet vad du gillar att göra i samlingen?

Pedagogfrågor

Uppvärmningsfrågor – Utbildning?

Vad anser du att en samling är?

Vad anser du vara samlingens syfte?

Varför tycker du att samlingen är viktig/inte viktig?

Hur tror du barnen upplever samlingen? Varför tror du att de upplever samlingen så?

Hur gör du om något barn inte vill vara med på samlingen?

Hur många barn brukar vara med på samlingen?

Vilken roll *upplever* du att ni pedagoger har i samlingen?

- Vad *anser* du att pedagogers roll ska vara i samlingen?

Vad/vem bestämmer innehållet i samlingen?

Vad/vem bestämmer formen i samlingen?

Har ni en planering för vad som ska tas upp i samlingen? Hur fast följer ni den planeringen?

Hur skulle du beskriva barnens inflytande över samlingen?

- Frågar ni barnen eller har ni en uppfattning om vad de vill ska vara med i samlingen?
- Har ni i arbetslaget diskuterat barnens inflytande över samlingen?
- Upplever du att det finns någon svårighet med att ge barn inflytande över samlingen?

Hur kopplar ni era samlingar till läroplanen?