

Att arbeta utifrån barns intresse i förskolan

**En kvalitativ studie om hur barn ges inflytande
och delaktighet i projektarbete**

Av: Jeanette Lövenblad & Elin Tedelund

Handledare: Thomas Backlund

Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildningen

Kandidatuppsats 15 hp

Utbildningsvetenskap C | vårterminen 2019

Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad



Abstract

Essay title: To work based on children's interest in preschool

A study of how children are given influence and participation in the project work.

The purpose of the thesis is to exam how preschools inspired of Reggio Emilia philosophy is practicing the involvement of children's interest in project work. The aim of this study is to contribute with new knowledge in which way children's interest is made use of and how children can get involved within the boundaries of project work. The study has its starting point by following issues:

- Which methods are used by the teacher to enable children's interest in project work?
- To what extend are children given influence and participation in project work?
- Which of the children's communicative resources and expressions such as gestures, looks and speech are the ones who get the most space to influence a project work?

This is a case study where the information has been produced, processed and analyzed by a qualitative method. To collect data, semi-structured interviews with teachers have been combined with observations. The study links with Basil Bernstein's (2000) theory of power and control as well as Fanny Davidsson (2018) and Harry Shier's (2001) perspective on influence and participation.

The results of the study show a complex picture in which different factors interact and give children more or less influence. The study shows that the most prominent methods the teachers use to be able to work based on children's interest are through observing, listening and reflection. Furthermore, the result shows that the structure of the activity, the teachers attitude and their child perspective are important for the grade of children's influence and participation in the project work. The children's ability to express themselves verbally and stay within the framework of the project work also proves to be of importance for the grade of children's influence and participation.

Keywords: preschool, participation, influence, children's interest, project work.

Förord

Vi vill börja med att tacka de pedagoger och barn som välvilligt tog emot oss och gjorde denna undersökning möjlig för oss. Särskilt tack till pedagogerna för era engagerade och kompetenta svar på våra frågor. Ni gjorde vår undersökning intressant och lärde oss en hel del om ämnet vi undersökt.

Vi tackar också vår handledare Thomas Backlund för den handledning du givit oss. Med hjälp av din expertis har du fått oss tillbaka på rätt spår de stunder vi har känt oss osäkra och villrådiga. Tack för din stöttning, dina idéer och din feedback. Vi tackar även våra studiekamrater för ert engagemang och era kommentarer under handledningstillfällena.

Slutligen vill vi tacka varandra för gott samarbete. Det har varit ett utmanande arbete men en rolig undersökning att erfara tillsammans. Vi har under resans gång kommit både varandra och förskolläraryrket närmre. Därmed har vi tilltro till både vår framtida vänskap och yrkeskunskap.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
1.2 Projektarbete i teori och praktik	6
2. BAKGRUND	7
2.1 Barnkonventionen	7
2.2 Barns inflytande och intresse enligt läroplanen	7
2.3 Projektarbete och Reggio Emilia.....	8
3. TIDIGARE FORSKNING	9
3.1 Barns delaktighet och inflytande	9
3.2 Barns uppfattningar om inflytande och delaktighet	10
3.3 Barns delaktighet i projektarbete.....	11
3.4 Barns intresse och inflytande i relation till lärande	12
3.5 Svårigheter med att arbeta utifrån barns intresse	13
3.6 Sammanfattning av tidigare forskning	14
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	15
4.1 Inflytande och delaktighet	15
4.2 Shiers modell av delaktighetsnivåer.....	16
4.3 Klassifikation –maktrelationers ramverk i förskolan	17
4.4 Inramning –vem som kontrollerar vad i kommunikationen.....	19
4.5 Bernsteins pedagogiska system	20
5. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	20
6. METOD	21
6.1 Kvalitativ metod	21
6.2 Urval.....	21
6.3 Metod för datainsamling	22
6.3.1 Observationsschema och videoinspelning.....	23
6.3.2 Icke-deltagande observationer i barngrupp	23
6.3.3 Icke-deltagande observationer av pedagogernas reflektionsmöte.....	23
6.3.4 Semistrukturerade intervjuer	24
6.4 Bearbetning	24

6.5 Validitet och generaliserbarhet.....	25
6.6 Forskningsetiska överväganden	26
7. RESULTAT/ ANALYS	27
7.1 Projektet gräshoppan	27
7.2 Pedagogernas barnsyn har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet ...	28
7.3 Observerande och lyssnande som metod för att synliggöra barns intresse	31
7.4 Reflekterande arbetssätt som metod för att synliggöra barns intressen	34
7.5 Verbala uttryck och samtalsämnen som rör projektet får mest utrymme.....	36
7.6 Aktivitetens struktur har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet	38
7.7 Pedagogernas förhållningssätt har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet	41
8. DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	44
8.1 Vilka metoder använder pedagogen för att kunna utgå från barns intressen i projektarbete?	44
8.2 I vilken utsträckning ges barn inflytande och delaktighet i projektarbete?.....	45
8.3 Vilka kommunikativa resurser och uttryck hos barnen är de som får mest utrymme att påverka ett projektarbete?	47
8.4 Slutdiskussion.....	47
8.5 Metodreflektion	49
8.6 Förslag till fortsatt forskning	50
REFERENSLISTA	51
BILAGOR	53
Bilaga 1.....	53
Arbetsfördelning.....	53
Bilaga 2.....	54
Samtyckesbrev.....	54
Bilaga 3.....	56
Observationsschema	56
Bilaga 4.....	58
Intervjufrågor.....	58

1. INLEDNING

Många förskolor i Sverige arbetar idag med projektarbete där innehållet ska utgå från barnens tankar, idéer och intressen. Hur ett projektarbete utformas i praktiken kan skilja sig åt mellan förskolor, men avses i denna uppsats som ett arbetssätt där barn och pedagoger under en längre period arbetar utforskande kring ett specifikt ämne eller område som barnen för tillfället intresserar sig för. Att arbeta med projektarbete utifrån barns intresse kan således ses som en gynnsam metod för att ge barn inflytande över sitt lärande. Vidare kan det ses som ett sätt att leva upp till läroplanens mål och riktlinjer vilka betonar vikten av att barnens intresse ska påverka planeringen och utformandet av verksamheten (Skolverket 2016, s. 12).

1.2 Projektarbete i teori och praktik

Ett projektinriktat arbete med barns intresse i fokus är enligt oss en bra ambition och låter bra i teorin, men frågan är hur det egentligen förhåller sig i praktiken. Vi har lång erfarenhet inom förskolans verksamhet och båda har liknande uppfattningar om det problematiska kring uppdraget att följa barns intresse i olika aktiviteter. Vi upplever att det finns svårigheter med att tillgodose alla barns intressen eftersom barnen oftast intresserar sig för olika saker. Däremot har vi under förskolläraryrket utbildningens gång stött på litteratur som beskriver olika förskolors arbete där man utgår från barns egna intresse. Där beskrivs det ofta som oproblematiskt att utgå från barnens intressen. I många fall återges barnen som synkade i vad som verkar intressant för dem och de är alltid medgörliga. Ett exempel på sådan litteratur är *Lyssnandets pedagogik* av Hillevi Lenz Taguchi som är professor i pedagogik och pedagogiska konsulten Ann Åberg. I boken får vi följa ett projektarbete som utgår från barnens intresse för kråkor, vilket är något som beskrivs intressera alla barn på avdelningen (Lenz Taguchi & Åberg 2018, ss. 104–107). Vi uppfattar att barnen i exemplet beskrivs som en homogen grupp, där samtliga visar intresse för samma sak. Det stämde inte överens med våra egna erfarenheter. Vi anser att det kan bli problematiskt när de generella teorierna i litteraturen möter förskolans komplexa praktik. Exempelvis kan det finnas risker med att de barn som inte vågar synas eller höras, inte får det reella inflytandet som uttrycks i läroplanen för förskolan. Därför började vi fundera på hur det verkligen ser ut på andra förskolor än våra egna. Av den anledningen intresserar vi oss för förskolor som arbetar efter Reggio Emiliapedagogiken, där man har ett uttalat arbetssätt att utgå från barns intresse. Särskilt intressant är om alla barnens intressen verkligen kan tillgodoses i projektarbete.

När vi har sökt tidigare forskning har vi noterat att det finns begränsat med forskning om barns inflytande inom projektarbete. Därför kommer vår undersökning handla om barns inflytande inom ramen för projektarbete med utgångspunkt från barns intresse. Hur barnen får inflytande kommer i undersökningen att förstås genom graden av delaktighet, eftersom inflytande och delaktighet fungerar parallellt med varandra. Vi avser på så vis kunna belysa hur praktik och teori samspelar med varandra.

2. BAKGRUND

2.1 Barnkonventionen

FN:s konvention om barnets rättigheter är ett juridiskt bindande internationellt avtal som innehåller bestämmelser om barns rättigheter. De länder som ratificerat barnkonventionen är alla förpliktiga att göra sitt yttersta för att den följs och att barns rättigheter tillgodoses och respekteras (Unicef 2009, s. 4). Sverige ratificerade barnkonventionen 1990 och åtog sig därmed att följa den. Den 1 januari 2020 blir barnkonventionen även lag i Sverige vilket innebär att den kommer få samma rättsliga status som andra nationella lagar (Unicef u.å.).

I barnkonventionen är det framförallt artiklarna 12 och 13 som handlar om barns inflytande och delaktighet. Artiklarna kräver att alla barn, med hänsyn utifrån barnets mognad har rätt att uttrycka sin åsikt kring frågor som rör dem. Artiklarna hävdar också barns rätt till yttrandefrihet, vilket omfattar alla uttrycksformer som det talade, det skrivna och det konstnärliga språket (Unicef 2009, s.18).

Eftersom Sverige åtagit sig att leva upp till barnkonventionen behöver också förskolan värna om barns rättigheter och vidare barns rätt till inflytande och delaktighet. Fanny Davidsson som utbildar personal i förskolan om barns rättigheter skriver att barnkonventionen kan ses som ett betydelsefullt redskap och som ett stöd för att leva upp till läroplanens värdegrund. Utifrån det perspektivet menar Davidsson att läroplanen kan betraktas vara starkt inspirerad av barnkonventionen eftersom båda dokumenten lyfter fram mänskliga rättigheter och syftar till barnets bästa (Davidsson 2018, s. 93).

2.2 Barns inflytande och intresse enligt läroplanen

I läroplanen för förskolan handlar ett helt avsnitt om barns inflytande vilket bland annat beskriver att barns intressen ska ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen

av verksamheten samt att det är förskollärares ansvar att verka för att alla barn får ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll (Skolverket 2016, s. 12). Professor i pedagogik Sonja Sheridan och professor i barn och ungdomsvetenskap Pia Williams har redogjort för hur förskolans uppdrag kan genomföras utifrån läroplanens intentioner i en kunskapsöversikt, i samband med att Skolverket gjort en översyn av läroplanen för förskolan under 2017/2018. I kunskapsöversikten redogör forskarna för vikten av barns inflytande och delaktighet för att undervisningen ska vara av hög kvalitet. Sheridan och Williams anser att förskollärares stora utmaning ligger just i att ta tillvara på barns intresse och samtidigt skapa ett engagemang för det innehållet som undervisningen avser. Det finns utmaningar och dilemman i skärningspunkten mellan det individuella och det gemensamma lärandet i förskolan. Läroplanen lyfter både omsorgen om det enskilda barnet och vikten av att lärandet ska baseras på samspel mellan individer (Sheridan & Williams 2018, s. 27). Det kan alltså finnas svårigheter med att utgå från barnens intresse i verksamheten och samtidigt förhålla sig till läroplanens mål, då dessa perspektiv inte alltid är kompatibla med varandra.

2.3 Projektarbete och Reggio Emilia

Reggio Emilia är en stad i norra Italien som har utvecklat kommunala förskolor i över 50 år. Deras pedagogik vill snarare liknas vid en barnsyn och en människosyn framför en särskild pedagogik. Pedagogen Karin Wallin menar ”Det finns nämligen inte något som heter ’Reggio Emilia pedagogik’ – däremot en massa väldokumenterade exempel på hur man gjorde just den gången utifrån just de speciella barnens tankar.” (Wallin 1996, s. 40). Barn ses som kompetenta och viktiga individer, samhällsmedborgare som är värda att lyssna till. Genom dokumentation, lyssnande och reflektion skapas en pedagogisk verksamhet tillsammans med barnen, pedagogerna och miljön. Människans olikheter ses som värdefulla och ska respekteras (Reggio Emilia Institutet, 2019). Pedagogerna har en roll som medskapande tillsammans med barnen och miljön. De använder sig av verktyget pedagogisk dokumentation som innebär att synliggöra processer genom dokumentation, observation och tolkning. Arbetssättet är projektinriktat (progettazione) med syftet att låta barnen få fördjupa sig på ett utforskande sätt (Reggio Emilia Institutet 2019). Projektarbetet ska ha utgångspunkt utifrån barnens egna intressen och detta synliggörs genom ett noga lyssnande från pedagogerna. Arbetet kan ta olika vägar och har inget bestämt slutmål. Pedagoger och barn utforskar tillsammans. Även om pedagogerna har det övergripande ansvaret så är det barnens frågor och funderingar som utgör grunden för planeringen av projektets innehåll (Lenz Taguchi & Åberg 2018, ss.158–

160). Avsikten med att ta tillvara på barnens intressen är att synliggöra betydelsen av att lyssna till andra. Det ska vara tydligt för barnen vilken tillgång gruppen är som helhet, med alla dess delar. Andras åsikter och idéer är betydelsefulla och det är pedagogernas uppgift att belysa varje individs bidrag och dess betydelse för gruppen (Lenz Taguchi & Åberg 2018, s. 172). Barnens delaktighet har således ett grundläggande demokratiskt värde. Dock handlar det inte om vem som ska bestämma eller om att få sin vilja igenom, utan om möjligheten att påverka händelseförloppet och känslan av delaktighet i gemenskapen. Delaktigheten möjliggörs genom att pedagogen aktivt lyssnar till barnens *olika* sätt att uttrycka sig (Lenz Taguchi & Åberg 2018, s. 175). Det relationella genomsyrar alla delarna av pedagogiken. Lika mycket som fokus läggs på det individuella ställs det alltid i relation till det sociala och gruppen. De tre likvärdiga subjekten – barnen, vuxna och miljön, spelar en central roll på förskolorna i Reggio Emilia. Begreppet ”likvärdiga subjekt” betyder att det handlar om ömsesidighet och interaktion, inte om olika hierarkier. Människan förekommer i relation med andra (Wallin 1996, s. 110).

3. TIDIGARE FORSKNING

Studien knyter an till det forskningsfält som berör barns delaktighet, inflytande och att arbeta utifrån barns intressen. Nedan redogörs för den nationella och internationella tidigare forskning som vi finner mest relevant för att belysa vårt problemområde. Forskningen har delats upp i fem kategorier: barns delaktighet och inflytande; barns uppfattningar om inflytande och delaktighet; barns delaktighet i projektarbete; barns intresse och inflytande i relation till lärande samt svårigheter med att arbeta utifrån barns intresse. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av den tidigare forskningen där vi beskriver hur den har relevans för vår studie.

3.1 Barns delaktighet och inflytande

Professor i förskolepedagogik Berit Bae (2009) illustrerar i artikeln *Children's right to participate – challenges in everyday interaction* hur barns rätt till delaktighet tar sig uttryck i två norska förskolor. Hon ställer sig kritisk till att arbetet med barns delaktighet och inflytande i praktiken många gånger handlar om formella procedurer som att få delta i möten, individuella val och uppfattningen om att majoriteten bestämmer. Hon drar slutsatsen att barns rätt till delaktighet är hotad om delaktigheten reduceras till att enbart handla om formella rutiner och individuella val eftersom de kan ge en falsk bild av vad som ingår i

demokratiska processer i vardagen. Bae lyfter fram lärarens roll i interaktionen med barnen som betydelsefulla för deras delaktighet. Lärarens förmåga att följa upp barns initiativ, att vara känslomässigt närvarande, samt att ha en lekfull attityd och kunna ta barns perspektiv är viktiga aspekter. Bae lyfter också fram lekens betydelse när man vill realisera barns rätt till delaktighet i förskolan eftersom barn genom leken ges frihet att uttrycka sig, byta perspektiv och att motstå rådande normer i deras omgivning. Denna syn på lek kan enligt henne bidra till en förändring i synen på vuxnas roll som kan skapa mer utrymme för barns delaktighet (Bae 2009, ss. 400–402).

Docent i pedagogik Anette Emilson (2008) undersöker i sin avhandling *Det önskvärda barnet – fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* förutsättningarna för delaktighet och inflytande för de yngsta barnen på förskolan. I likhet med Baes (2009, s. 400) resonemang om lärarens betydande roll i interaktionen med barnen lyfter Emilson fram lärarens förmåga att närma sig barns perspektiv samt att vara emotionellt närvarande och ge barnen bekräftelse som en förutsättning för barns delaktighet (Emilson 2008, s. 77). Hon använder sig av professor Basil Bernsteins (2000) teori om makt och kontroll för att analysera barns inflytande och delaktighet i aktiviteter med olika grad av inramning och styrning från läraren. Resultatet från de tre studierna som Emilsons avhandling bygger på visar att stark inramning och lärarkontroll kan begränsa barns delaktighet, framför allt när lärare kontrollerar samtals ”var och hur aspekt” vilket innebär att barnen då ges lite utrymme att ta egna initiativ (Emilson 2008, s. 77). Med lärarkontroll menar Emilson på vilket sätt läraren styr kommunikationen, till exempel genom att styra över innehållet i en samling (Emilson 2008, s. 44). Vidare poängterar Emilson att barns delaktighet och inflytande nödvändigtvis inte behöver avgöras av graden lärarkontroll utan snarare av dess karaktär. Efter att närmare studerat samlingar, som enligt henne kan ses som starkt inramade drar hon slutsatsen att stark lärarkontroll inte behöver reducera barnens inflytande utan att det snarare handlar om hur kontrollen upprätthålls, då kontroll som upprätthålls genom känslomässig närvaro och på ett lekfullt sätt istället kan bidra till att barnen kan ta egna initiativ och ges på så vis mer inflytande (Emilson 2008, s. 79).

3.2 Barns uppfattningar om inflytande och delaktighet

I artikeln *Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool: a perspective on pedagogical quality* belyser Sonja Sheridan och professor i förskolepedagogik Ingrid Pramling Samuelsson (2001) barns egna uppfattningar kring delaktighet och inflytande i

förskolan. Artikeln bygger på en studie där 39 femåringar har intervjuats om hur de uppfattar sina möjligheter att bestämma på förskolan (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 169). Resultatet av studien visar att de flesta barnen var av uppfattningen att de hade möjlighet till inflytande, men inom begränsade områden som rör dem själva, som sina personliga saker och leken, vilka de flesta barnen tycktes koppla till frihet. En rätt som de även verkade ta för given (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 188). Vidare visar författarna att barnen i studien uppfattade lärarna som auktoriteter med rätten att bestämma i princip allt, till och med vad barnen skulle göra (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 183). Sheridan och Pramling Samuelsson drar slutsatsen att barn ges goda möjligheter till delaktighet och inflytande över sådant som sker mellan dem på förskolan. Dock är detta enligt författarna inte tillräckligt för att leva upp till läroplanen och FN:s konvention om barns rättigheter eftersom barns inflytande då också behöver inkluderas i de flesta aktiviteter och processer som sker i förskolan som rutiner, lärprocesser och utformningen av den fysiska miljön (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 188).

3.3 Barns delaktighet i projektarbete

Anette Hamerslag (2013) som är utredare på Skolinspektionen har studerat barns och pedagogers delaktighet i projektarbete i studien *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Undersökningen gjordes på en Reggio Emilia inspirerad förskoleavdelning i Sverige med 21 barn i åldrarna 3–5 år samt två pedagoger. Till skillnad från tidigare forskningsresultat visade Hamerslags studie att barns delaktighet kan vara möjlig i en styrd aktivitet som projektarbete på en förskola. Arbetet med barns delaktighet förutsätter dock ett komplext och dynamiskt samspel mellan pedagoger och barn (Hamerslag 2013, s. 121). Det är pedagogerna som sätter upp ramar för projektarbetets genomförande och genom subtil styrning erbjuds barnen både en tillåtande miljö och gränser att förhålla sig till. Utöver hänsyn till barns intresse behöver pedagogerna beakta både styrdokument och förskolans inriktning när planeringen av projektarbetet sker. Det betyder att pedagogerna behöver skapa förutsättningar för barns inflytande och lärande. Studien visade även att det fanns förväntningar på barns deltagande. Barnen förväntades bidra med en mångfald av idéer på hur projektet skulle genomföras, och på så sätt få delaktighet. Likväl framgick det att barnen hade lärt sig att det är pedagogerna som bestämmer vilka material och verktyg som ska användas samt när projektarbetet ska äga rum. Det visade sig på så sätt att barnen agerade efter den ordningen och gjorde inga försök att förhandla (Hamerslag 2013, ss. 122–123).

Hamerslag delar upp delaktighet i två dimensioner –delaktighet genom att barnen själva är aktiva deltagare samt delaktighet genom pedagogernas observationer av barns intresse som sedan lägger grunden för projektarbetet. Dimensionerna är processer av samspel. Det handlar om att både barn och pedagoger ska vara lyhörda för varandras intressen samtidigt som de strävar efter att driva igenom sina egna. Pedagogerna är aktiva lyssnare efter barns intressen men det betyder inte att de blint följer dessa. Det måste alltid finnas en koppling till det pågående projektet (Hamerslag 2013, ss. 122, 128). I analysen synliggjordes vikten av att kunna kommunicera verbalt. Barnen var införstådda med att deras förmåga att kunna argumentera var något som uppskattades och gjorde att barnen kunde påverka projektets gång, och därmed få inflytande. När barnen visade förmåga att uttrycka sig enligt pedagogernas förväntningar uppskattades detta av pedagogerna som då visade mer uppmärksamhet och erkännande än om barnet inte levde upp till förväntningarna (Hamerslag 2013, ss. 125–128).

Vidare förklarar Hamerslag komplexiteten av att följa individens intresse kontra gruppens. Pedagogen anpassar ramen för projektarbete så att det innefattar både barnens egna initiativ och förslag, samt värdet av att ha ett gemensamt innehåll för lärande. Den här typen av styrning från pedagogen kan ses som en subtil teknik för att sammankoppla individuella och kollektiva intressen (Hamerslag 2013, s. 124).

3.4 Barns intresse och inflytande i relation till lärande

Enligt Sheridan och Pramling Samuelsson är delaktighet och inflytande inte bara barnets rättighet utan också en viktig del i att utveckla demokratiska principer och lärprocesser. De hänvisar till Wendy Scott som menar att barn som ges inflytande använder vuxna som en källa för lärande istället för godkännande (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 187). Vidare belyser de även svårigheten med att ge barnen ett reellt inflytande och samtidigt styra utbildningen mot de förutbestämda mål och riktlinjer som uttrycks i styrdokument. Utmaningen för läraren blir då enligt dem att kombinera barns intresse med lärande kring de specifika målen på ett sådant sätt att barnet utmanas och ökar sitt intresse av att lära sig (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, s. 188).

Doktorand inom forskningsområdet pedagogiskt arbete Agneta Thörners (2017) studie *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse* visar hur barns lärande är kopplat till deras intresse.

Istället för att använda begreppet undervisning talar hon om pedagogers guidning. Studiens resultat visar på två riktningar av guidning; *efterföljande guidning* – där pedagoger observerar och följer det barnen gör av egen kraft och vilja samt *lockande modifiering* – där pedagogerna lockar barnen mot ett bestämt mål (Thörner 2017, s. 190). Den sistnämnda är den guidningen som visar sig vara mest framträdande. Principen om lockande modifiering handlar om att pedagogen bestämmer innehållet i en aktivitet och tar inte hänsyn till sådant som inte är lämpligt inom kunskapsöversikten. Det betyder också att barns intressen kan justeras med syfte att försöka få lärandeuppgiften uppfyllt. Dock finns det frågetecken kring hur mycket som går att justera gällande barns fokus, utan att riskera förlora deras intresse för något (Thörner 2017, s. 186). Bevarandet av barns intresse är kopplat till målet om inflytande och handlar om barnens rätt att påverka lärandets innehåll. Vidare menar Thörner att det handlar om en balansgång mellan dessa två principer. Pedagoger måste verka för att inte hamna för mycket åt det ena eller det andra hållet. Det går således inte att enbart följa barnens intresse, men inte heller styra för mycket åt en riktning som inte är förankrat i barnens egna intressen (Thörner 2017, ss. 186–187). Studien visar att pedagoger strävar efter att driva en verksamhet som är lustfylld för alla. Dock finns det slitningar mellan att följa individens och gruppens villkor. Faktorer som spelar in kan vara gruppernas storlek och även att skipa rättvisa inom gruppen kan göra att individens behov får stå tillbaka (Thörner 2017, s. 188). Sambandet mellan barns engagemang och lärande belyses i flera studier enligt Thörner. För att ett barn ska bli engagerat kräver det tillåtelse att få styra mot något med egen kraft. När barnet visar detta engagemang är det pedagogens uppgift att ta tillvara på den med avsikt att stötta lärandet (Thörner 2017, s. 19).

3.5 Svårigheter med att arbeta utifrån barns intresse

Fil.dr. i didaktik Annika Elm Fristorps (2012) avhandling *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap* undersöker utformningen av lärmiljöer och barns lärande i aktiviteter där lärare planerat innehållet. Trots att ämnet naturvetenskap ligger utanför ramen för vår studie kan delar av resultatet hjälpa oss att belysa svårigheter med att utgå från barns intressen och att göra barn delaktiga i det pedagogiska arbetet. Elm Fristorp har studerat barn och lärare i förskolan, förskoleklass och grundskolans årskurs ett. Resultatet visar ojämlika förhållanden gällande vilka barn som får chansen att ge förslag på handlingsalternativ och på så vis få vara med och påverka en aktivitets händelseförlopp. Dessa skillnader menar Elm Fristorp grundar sig i hur väl barnets språkbruk överensstämmer med lärarens (Elm Fristorp

2012, s. 263). Med andra ord så ges alltså de barnen som i högre utsträckning kan koda av lärarens förväntningar, störst förhandlingsutrymme och således mer inflytande än barn som inte kan det. Enligt Elm Fristorp kan det ses som en konsekvens av en syn på lärande där just avkodningen av lärarens förväntningar ses som det fundamentala (Elm Fristorp 2012, s. 281). Resultatet av Elm Fristorp studie visar således på hur en rundgång kan bildas i arbetet med barns inflytande där vissa barns initiativ aldrig synliggörs (Elm Fristorp 2012, s. 262).

I arbetet med barns delaktighet menar Bae (2009) att det finns fallgröpar man bör beakta. Om barns delaktighet ska realiseras i förskolans praktik är det viktigt att barnen får möta pedagoger som tror på deras kompetenser och lust att lära, samtidigt som pedagogerna är medvetna om barns beroendeställning till vuxna. Bae menar att en av fallgröparna är att pedagogen fokuserar för mycket på barnens prestationer och kompetens så att barnens svagare sidor förringas. Det finns enligt henne forskningsresultat som visar att när arbetet med barns delaktighet hanteras oreflekterat kan betydelsen av den känslomässiga kontakten mellan människor förbises. En annan fallgröp är ett oreflekterat arbetssätt gällande demokrati i förskolan. Det finns olika sätt att arbeta med demokrati menar Bae. Det kan handla om att barnen får göra individuella val men det kan också handla om ett förhållningssätt som är levande på förskolan där barnen görs delaktiga i hela processer. Om demokrati inte får bli levande i verksamheten riskerar demokrati att endast bli en teknik för att komma överens, eller för att kunna följa regler. Resultatet av en sådan demokrati blir en bristfällig atmosfär gällande skillnader och mångfald (Bae 2009, s. 395).

3.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen hjälper oss att få en bredare förståelse för vårt problemområde eftersom den behandlar många olika aspekter av barns inflytande och delaktighet i förskolan. Med forskningens hjälp kan vi förstå hur verksamhetens organisation samt pedagogernas förhållningssätt och förmåga att samspela med barnen kan skapa förutsättningar eller begränsa barnens möjligheter till inflytande och delaktighet. Många av de tidigare studier som redovisas belyser även en komplex bild av att arbeta med barns intresse, delaktighet och inflytande i förskolan. Denna komplexa bild ger oss en förståelse för hur barns intresse, inflytande och delaktighet kan stå i relation till andra aspekter i förskolan som läraruppdraget och läroplansmål samt balansen mellan det enskilda barnets och gruppens behov. Forskningen hjälper oss också att förstå hur arbetet med barns intressen, inflytande och delaktighet kan ses i förhållande till barnkonventionen. I den tidigare forskningen kan vi se att begreppen

inflytande och delaktighet kopplas samman med varandra. Hur begreppens innebörder behandlas i den här studien redogörs i kommande kapitel.

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Som teoretisk utgångspunkt i studien används utbildningssociologen och professor i pedagogisk sociologi Basil Bernsteins (2000) teori om makt och kontroll i termer av klassifikation, inramning och pedagogiska system. Studien tar också utgångspunkt i Fanny Davidssons (2018) och fil.dr. i barns rättigheter Harry Shiers (2001) perspektiv på inflytande och delaktighet. Både Davidsson och Shier arbetar med mänskliga rättigheter utifrån Barnkonventionen. Genom Davidssons och Shiers perspektiv kan vi förstå uträckningen av inflytande och delaktighet. Bernsteins perspektiv hjälper oss att förstå hur barnen görs delaktiga. På så sätt kompletterar de valda teoretiska utgångspunkterna varandra. Davidssons, Shiers och Bernsteins begrepp har relevans för studien eftersom begreppen alltid står relation till varandra. Graden av delaktighet och möjlighet till inflytande regleras således alltid av maktrelationer. Nedan redogörs för de centrala begrepp vi valt att utgå från i uppsatsen. Varje del avslutas med en redogörelse för hur dessa begrepp används för att förstå empirin.

4.1 Inflytande och delaktighet

Både delaktighet och inflytande är ord som har känslomässiga innebörder och kan betyda olika för olika individer. I förskolan fungerar inflytande och delaktighet parallellt med varandra. För att barn ska få ett reellt inflytande över verksamheten kräver det ett arbetssätt där barn blir lyssnade till. Lyssnandet syftar till alla typer av kommunikationssätt, både kroppsspråket och den verbala kommunikationen. (Davidsson 2018, s. 65). Begreppet delaktighet kan syfta till både en högre och lägre grad av samspel än inflytande, beroende på situationen. Delaktighet kan handla om allt från att vara en deltagare i en aktivitet till att vara delaktig i beslutsfattande processer (Davidsson 2018, s. 65). Bland vuxna i barns omgivning förekommer det resonemang om att barns ålder har betydelse för hur stor delaktighet och inflytande barn ska ha. Graden för delaktighet och inflytande kopplas till mognad och förståelse. Ansvaret ligger följaktligen på vuxna att låta barn få den sortens inflytande som lämpar sig för dess ålder och mognad, samt sträva efter att upplevelserna av delaktigheten blir positiva (Davidsson 2018, s. 66).

4.2 Shiers modell av delaktighetsnivåer

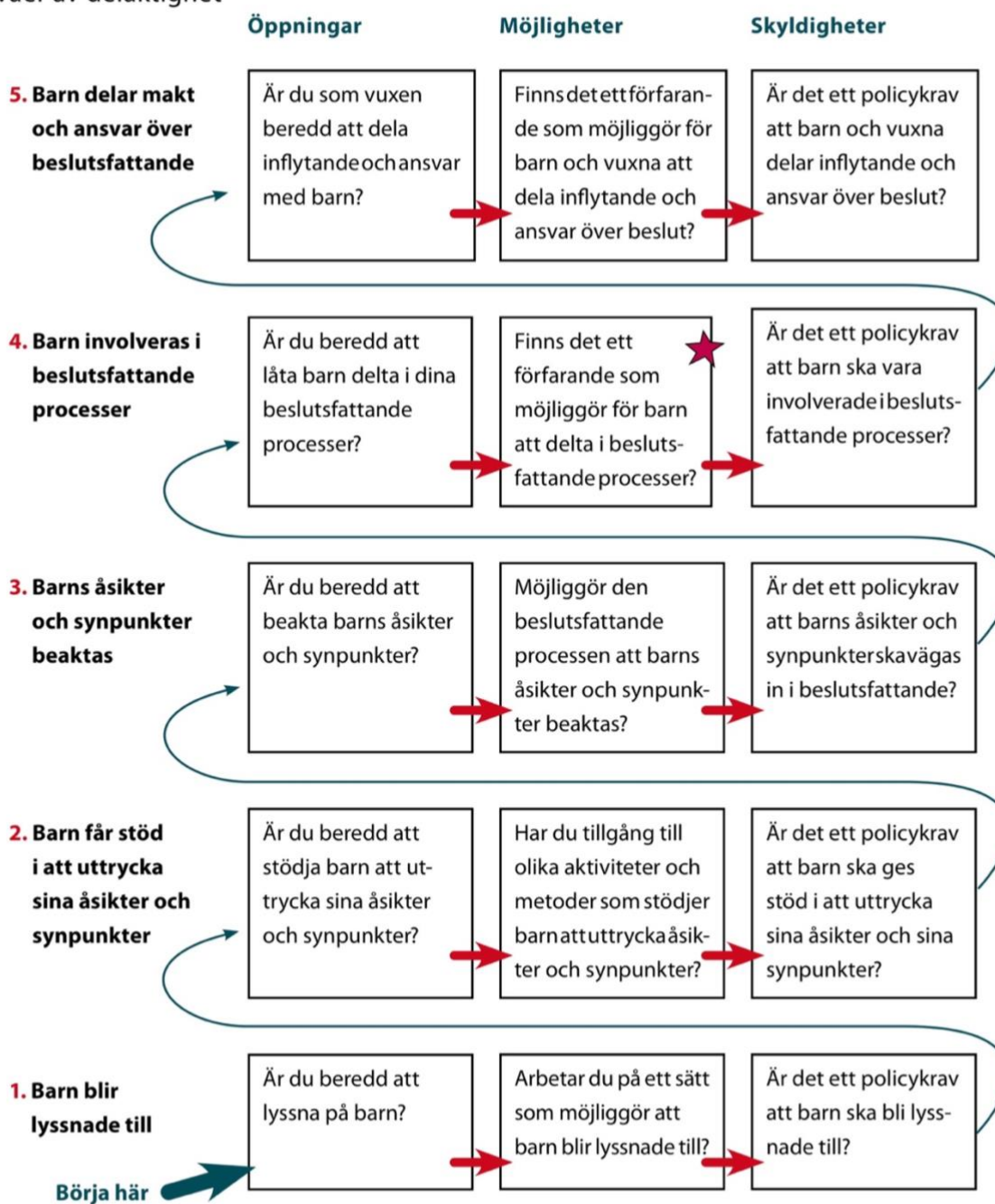
Som vi tidigare nämnt är arbetet med barns inflytande och delaktighet en betydelsefull del i förskolan. Harry Shiers har utvecklat en modell med fokus på barns delaktighet och inflytande. Modellen bygger på Roger Harts *Ladder of participation* (1992, s. 8) som har utmärkt sig som en av de mest användbara teorierna gällande barns delaktighet och inflytande (Davidsson 2018, s. 70; Shier 2001, s. 2). Shiers modell är en utveckling från Harts modell med utgångspunkt ur barnkonventionens artikel 31 som berör barns rätt till lek, vila och fritid (Shier 2001, s. 2; Unicef 2009, s. 28). Modellen består av fem nivåer för delaktighet, dessa nivåer är:

1. Barn blir lyssnade till
2. Barn får stöd för att uttrycka sina åsikter och synpunkter
3. Barns åsikter och synpunkter beaktas
4. Barn involveras i beslutsfattande processer
5. Barn delar inflytande och ansvar över beslutsfattande

Inom varje nivå visas tre sorters engagemang. *Öppningar, möjligheter och skyldigheter*. Steget *Öppningar* sker när personen visar välvillighet till de öppningar som ges. Genom att ta på sig särskilda ”glasögon” utifrån ett delaktighets- och inflytandeperspektiv kan pedagogen få syn på möjligheter till barns inflytande och delaktighet. Steget *Möjligheter* sker när behov såsom arbetstid, färdigheter och kunskap är uppfyllda. Det handlar om att ta till vara på de möjligheter som uppstår för barn att få inflytande och delaktighet. Sista steget *Skyldigheter* blir levande när förskolan har utvecklat en policy och personalen blir skyldiga att arbeta på denna nivå (Davidsson 2018, s. 71; Shier 2001, s. 4). Figur 1 nedan visar en illustrerad bild av Shiers modell.

Pathways to Participation – Barns och ungas väg till delaktighet

Nivåer av delaktighet



Modellen hämtad ur: Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children & Society Vol 15 pp 107 – 117. (Översättning: Sverre Nyborg Warner för projektet Egen Växtkraft)

★ Detta är minimigränsen att uppnå ifall man har signerat FNs konvention om barnets rättigheter

Fig. 1 Shiers delaktighetsmodell

Med hjälp av Shiers modell används begreppen inflytande och delaktighet för att analysera omfattningen av pedagogernas åtagande gällande barns förutsättningar för delaktighet och inflytande i projektarbete, i enlighet med barnkonventionen och förskolans styrdokument. Däremot tar vi i beaktning att Shiers nivåer är bundna till sin kontext. Med det menar vi att nivåerna som presenteras är kopplade till just den situationen som råder och från vilket perspektiv som undersöks. Därav speglar Shiers modell inte några generella delaktighetsnivåer för barn över tid. Som tidigare nämnts står möjligheten till inflytande och delaktighet alltid i relation till makt och kontroll.

4.3 Klassifikation –maktrelationers ramverk i förskolan

För att visa hur makt realiserar sig i pedagogiska sammanhang använder sig Bernstein av begreppet klassifikation. Klassifikation i Bernsteins mening är den gräns som upprätthålls och skapar klyftor mellan olika kategorier i förskolan. Det kan exempelvis vara gränsen mellan olika aktiviteter men också mellan människor, som mellan vuxna och barn. Dessa gränser upprätthålls enligt Bernstein av makt och skapar därmed maktrelationer mellan kategorierna. Bernstein skiljer mellan svag respektive stark klassifikation beroende på grad av avskildhet mellan olika kategorier. När klassifikationen är stark är också avskildheten stark mellan kategorierna och varje kategori har sin unika identitet, röst och regler. Dessa är inte lika specialiserade om klassifikationen är svag men klassifikation är likväl alltid bärare av maktrelationer och dessa relationer blir på så vis starkare ju starkare klassifikationen tar sig uttryck i (Bernstein 2000, s. 7). I förskolan kan klassifikation ses som en mer eller mindre tydlig gräns som upprätthåller maktrelationer mellan pedagoger och barn. Är klassifikationen stark blir således relationen mellan pedagogen och barn mer ojämn än om klassifikationen är svag.

Begreppet klassifikation används i vår studie för att förstå barns inflytande i relation till pedagogens makt. Eftersom stark klassifikation innebär en ojämn maktrelation mellan pedagog och barn, försvåras också barns möjligheter till inflytande samtidigt som svag klassifikation innebär en mer jämlik relation mellan pedagog och barn. Svag klassifikation kan därför ses som en möjlighet att ge barn förhandlingsutrymme och öka barns inflytande i förskolan.

4.4 Inramning –vem som kontrollerar vad i kommunikationen

Bernstein använder begreppet inramning för att belysa hur kontroll tar sig i uttryck i pedagogiska praktiker. Inramning innebär ungefär kontroll över kommunikationen i pedagogiska relationer. Pedagogiska relationer kan till exempel handla om relationen mellan pedagoger och barn i förskolan men också mellan barn och föräldrar. Inramning är enligt Bernstein sammankopplat med klassifikation och makt eftersom den som har kontrollen över kommunikationen också besitter en maktposition. Det som skiljer inramning och klassifikation åt är att klassifikationen syftar på *vad* som skiljer olika kategorier åt, medan inramning beskriver *hur* dessa kategorier åtskiljs. På så vis reglerar inramning liksom kontroll relationer inom en viss kontext.

I kommunikationen mellan människor finns det alltid en sändare och en mottagare av ett budskap. För att kunna kommunicera används kommunikativa resurser såsom gester, blickar och tal mellan människor. När inramningen är stark menar Bernstein att sändaren har en tydlig kontroll över samtals olika delar (Bernstein 2000, s. 12). Inramning innebär därmed att ha kontroll över:

- Valet av kommunikation
- Kommunikationens sekvens (vad som kommer först, vad som kommer sen)
- Samtalets tempo
- Kommunikationens kriterier
- Kontrollen över de sociala grunder som gör kommunikationen möjlig.

När inramningen är stark har sändaren alltså en klar kontroll över kommunikationen. När inramningen är svag har mottagaren en mer uppenbar kontroll över kommunikationen och dess sociala grunder. Det är också möjligt att inramningen kan variera mellan olika delar av den pedagogiska praktiken. Till exempel kan man ha svag inramning och vidare lite kontroll över samtals tempo och samtidigt stark inramning och kontroll över samtals sekvens. (Bernstein 2000, s. 13).

Från Bernsteins perspektiv innebär stark inramning att vi har en synlig pedagogisk praktik där reglerna både för uppförande, beteende och kunskapsmål är tydliga och klart framträdande. När inramningen är svag har vi enligt Bernstein troligtvis en osynlig pedagogisk praktik där dessa regler är mer implicita och till största delen okända för mottagaren (Bernstein 2000, s. 14). På så vis ställs alltså graden av inflytande i relation till graden tydlighet i pedagogiska

sammanhang. Bernstein lyfter även hur den osynliga pedagogiken missgynnar barn från arbetarklassen eftersom deras språkliga erfarenheter skiljer sig från lärarens sätt att kommunicera i en osynlig pedagogik (Emilson 2008, s. 45). I den här studien görs inga sådana kopplingar eftersom vi anser att det i förskolan inte finns några större skillnader i språkbruket mellan barn från olika samhällsgrupper. I analysen utgår vi från skillnaden mellan barnens språkliga erfarenheter och de vuxnas språkbruk.

Begreppet inramning används i vår undersökning för att analysera barns inflytande i kommunikationen med pedagogerna. Vi kan med hjälp av begreppet analysera hur graden av inramning ger barnen mer eller mindre inflytande över olika delar av kommunikationen under projektstillfällena. Eftersom inramningen kan variera mellan samtalets olika element som takt, sekvens, kriterier och sociala grunder hjälper begreppet oss att synliggöra om barn ges mer inflytande över vissa delar av kommunikationen än över andra. Eftersom stark inramning också är kopplat till vad Bernstein benämner som en synlig pedagogisk praktik ger begreppet oss möjlighet att analysera barns inflytande i relation till tydlighet och struktur eftersom graden av inramning är relaterad till hur väl regler och förväntningar framträder i kommunikationen (Bernstein 2000, ss. 13–14).

4.5 Bernsteins pedagogiska system

Bernstein skiljer mellan två olika system i pedagogiska praktiker. Dessa system står i kontrast till varandra och beskrivs som ”the competence model” och ”the performance model”. ”The competence model” kännetecknas av svag klassifikation och inramning. Barnen ses i detta system som kompetenta och självständiga. I ”the performance model” sätts förmedling av specifika kunskaper och prestationer i fokus. Detta system karakteriseras av stark klassifikation och inramning. Vidare menar Bernstein att ”the competence model” är det system som kännetecknar förskolan (Bernstein 2000, ss. 44–50).

Bernsteins pedagogiska system använts i uppsatsen för att analysera hur makt, kontroll och barnsyn kan kopplas till olika pedagogiska praktiker och vilken betydelse dessa praktiker har för barns inflytande och delaktighet i projektarbete.

5. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med uppsatsen är att få kunskap om hur en förskola som är inspirerad av Reggio Emilia arbetar med att involvera barns intresse i projektarbete. Vi hoppas kunna bidra med

ny kunskap i hur barns intressen tas tillvara på inom ramen för projektarbete och på så vis kunna belysa hur barn kan få inflytande i vad som är ett etablerat arbetssätt på många förskolor i Sverige.

För att besvara ovanstående fokuserar studien på följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning ges barn inflytande och delaktighet i projektarbete?
- Vilka metoder använder pedagogen för att kunna utgå från barns intressen i projektarbete?
- Vilka av barnens kommunikativa resurser och uttryck såsom gester, blickar och tal är de som får mest utrymme att påverka ett projektarbete?

6. METOD

I denna del redogör vi för val av metod samt motiverar varför vi valt dessa metoder. De delar som beskrivs är: kvalitativ metod; urval; metod för datainsamling; bearbetning och validitet/reliabilitet. Avsnittet avslutas med en del där vi belyser forskningsetiska överväganden.

6.1 Kvalitativ metod

För att belysa våra frågeställningar från olika håll ville vi kombinera olika typer av metoder för datainsamling. Av den orsaken valde vi att observera barn och pedagoger vid fyra projektstillfällen och observera ett av pedagogernas reflektionsmöten där de projektstillfällen vi tidigare observerat diskuterades. Sammantaget blev det fem timmars observationstid. För att få ytterligare ett perspektiv utförde vi semistrukturerade intervjuer med två pedagoger. Informationen har framställts, bearbetats och analyserats genom kvalitativ metod. Enligt Runa Patel och Bo Davidson som undervisar i forskningsmetodik, riktar sig den kvalitativa inriktningen mot att besvara frågor som handlar om att tolka och förstå människors upplevelse, se underliggande mönster eller besvara frågor som rör ”vad är detta” (Patel & Davidson 2011, s. 14). I vår undersökning har den kvalitativa metoden inneburit att vi försökt tolka och få en djupare förståelse för mänskliga handlingar, upplevelser och uppfattningar.

6.2 Urval

Med avsikt att avgränsa studien så riktades fokus på att undersöka ett pågående projektarbete på en förskola. I praktiken kan ett projektarbets utformning skilja sig åt. I studien avses projektarbete som ett arbetssätt där barn och pedagoger under en längre period arbetar utforskande kring ett specifikt ämne eller område som barnen för tillfället intresserar

sig för. Vi var i synnerhet intresserade av att hitta en förskola som inspirerades av Reggio Emilia filosofin eftersom ett projektorienterat arbetssätt med utgångspunkt utifrån barnens intressen, frågor och funderingar är utmärkande inom denna inriktning. I sökandet fann vi en förskola som hade en uttalad profil att arbeta utifrån barns intresse, med inspiration från Reggio Emilia. Förskolan är en mindre enhet bestående av tre avdelningar och drivs i kommunal regi. Den ligger i ett socioekonomiskt starkt område med mestadels villor. Barnen på förskolan är indelade i åldershomogena grupper. På avdelningen vi besökte går barn i åldrarna fyra till sex år.

Undersökningen är en så kallad fallstudie vilket innebär att den görs på en mindre avgränsad grupp. Enligt Patel och Davidsson utgår en fallstudie från ett helhetsperspektiv där man försöker få så täckande och fyllig information som möjligt, vanligtvis genom att samla in och kombinera empiri av olika karaktär som till exempel observationer, intervjuer och enkäter (Patel & Davidson 2011, ss. 56–57). Nio barn, en förskollärare och en barnskötare medverkade i studien. Barnen är mellan fem och sex år och benämns som Alexander, Jacob, Tim, Maja, Elsa, David, Amir och Sofia. Förskolläraren har vi valt att kalla Sara och barnskötaren benämns som Melina. Personerna beskrivs i analysen med fiktiva namn. Valet att personifiera pedagogerna och barnen med fingerade namn grundar sig i vår egen erfarenhet av lästa undersökningar. Vi har upplevt att det blir ett bättre flyt i texten och att helhetsbilden blir klarare när möjligheten att sortera ut vem som har sagt vad finns. Av den anledningen ville vi ge våra läsare samma möjlighet. Undersökningen riktar sig mot de äldre barnen på förskolan då det var av större intresse för oss att undersöka inflytandet hos barn med ett utvecklat verbalt språk.

6.3 Metod för datainsamling

I samråd med vår kontaktperson för den aktuella förskolan gjordes en plan upp för hur vår datainsamling skulle ha sin gång. Vi fastlade att vi börjar med observationer av två projekttillfällen för att sedan observera när pedagogerna diskuterar dessa tillfällen vid ett särskilt reflektionsmöte. Vi bestämde att därefter observera två projekttillfällen till, för att sist avsluta med intervjuerna. Planen gjorde att vi kunde utföra våra intervjuer med en sammanhållen kontext. Frågorna blev naturliga och begripliga när både intervjupersonen och intervjuaren hade en gemensam bakgrund att samtala om.

6.3.1 Observationsschema och videoinspelning

Syftet med observationerna av projekttillfällena var att skapa oss en bild av hur ett projektarbete gick till på den valda förskolan samt att få syn på hur barnens intresse uppmärksammades av pedagogerna. För att få syn på vilka uttryck barnen använde sig av och vilken typ av respons dessa uttryck fick användes ett gemensamt observationsschema med förutbestämda uttryck som vi ansåg relevanta för vår undersökning. Patel och Davidsson förklarar att strukturerade observationer med ett observationsschema är att föredra när man står inför en så tydlig fråga där man redan innan kan föreställa sig vilka beteenden eller situationer som ska ingå i observationen (Patel & Davidsson 2011, s. 93). Förutom författarnas motivering ansåg vi att ett observationsschema även skulle stärka vår objektivitet med hänsyn till att vi var två personer som utförde observationerna. Schemat hjälpte oss att hålla fokus på det vi avsåg att utforska.

Användandet av videoinspelning vid observationerna av projekttillfällena hade som syfte att fånga upp den information som låg utanför observationsschemat. Filmupptagningarna gjorde det möjligt för oss att gå tillbaka och tillsammans titta på information som vi inte upptäckt själva.

6.3.2 Icke-deltagande observationer i barngrupp

Den sortens observationer vi har gjort har varit av icke-deltagande karaktär. Karin Franzén, lektor i pedagogisk forskning, förklarar en icke-deltagande observation som att forskaren står utanför aktiviteten med syftet att påverka situationen så lite som möjligt. Den är lämplig när avsikten med observationen är att studera något specifikt (Franzén 2014, s. 62). Vid projekttillfällena valde vi att placera oss i ett hörn av rummet och undvek i största möjliga mån att konversera eller ha ögonkontakt med barnen, i syfte att försöka göra oss obemärkta och därmed göra så lite inverkan som möjligt. Emellertid var barnen väl medvetna om att vi var där och några försökte ta kontakt med oss i början, men efter en tid in i deras arbete flyttades fokus bort från oss och mot aktiviteten istället.

6.3.3 Icke-deltagande observationer av pedagogernas reflektionsmöte

Syftet med att observera pedagogernas reflektionsmöte var att få syn på hur pedagogerna samtalat kring tidigare projekttillfälle och på så vis kunna få syn på hur och på vilket sätt de väljer att uppmärksamma barns intressen. Vid observationen placerade vi oss en bit bort och hade för avsikt att inte märkas. Reflektionsmötet spelades in via röstmemon på våra telefoner.

Användandet av ljudupptagning gjorde att vi inte behövde föra mer än stödord i våra anteckningsblock och kunde därmed hålla låg profil.

6.3.4 Semistrukturerade intervjuer

Intervjuerna ägde rum enskilt med den förskolläraren respektive den barnskötaren som var med vid våra observationer. Intervjuernas form var av semistrukturerad karaktär och varade i ungefär en timme vardera. Semistrukturerade intervjuer innebär att man utgår från en lista med huvudfrågor som ska beröras. Dessa kan ställas i en bestämd ordning men det är inte nödvändigt, det viktigaste är att personen får stort utrymme att svara med egna ord (Patel & Davidson 2011, s. 82). Med tanke på att vi var två intervjuare som intervjuade en varsin person underlättade semistrukturerade intervjuer framställningen av vårt bedömningsunderlag, eftersom vi använde oss av samma huvudfrågor men kunde samtidigt utforma intervjun som ett öppet samtal. På så sätt kunde vi vara mer flexibla och låta samtalet styra frågornas ordning samt följdfrågorna. För att dokumentera intervjuerna spelade vi in via röstmemon på våra telefoner för att sedan transkribera dessa ordagrant. Vi förde också anteckningar under intervjuens gång för att inte missa information som gester och ansiktsuttryck.

6.4 Bearbetning

Videoupptagningarna från observationerna gick vi igenom tillsammans med fokus på att hitta mönster utefter våra observationsscheman som vi använt oss av. En sammanfattning av det vi registrerat skrevs ner och användes som ett stöd i vidare analyser. Ljudupptagningarna från intervjuerna och reflektionstillfället transkriberades ordagrant. Därefter sökte vi tillsammans efter mönster som fick delas in i olika kategorier med relevans till våra frågeställningar. Kategorierna utgjorde sedan våra rubriker som användes i analysarbetet. Rubrikerna har sedan varit vår utgångspunkt för att komma framåt och djupare i analysarbetet och koppla samman empirin från de olika metoderna med hjälp av rubrikernas olika teman. Dessa teman är:

- Pedagogernas barnsyn har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet.
- Observerande och lyssnande som metod för att synliggöra barns intresse.
- Reflekterande arbetssätt för att synliggöra barns intresse.
- Verbala uttryck och samtalsämnen som rör projektet får mest utrymme.

-Aktivitetens struktur har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet.

-Pedagogernas förhållningssätt har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet.

6.5 Validitet och generaliserbarhet

För att säkra validiteten och reliabiliteten i vår undersökning har vi under hela processen från teoriunderbyggnad till analys, reflekterat genom samtal med varandra och var och en har fört anteckningar som underlag för reflektioner. Validitet handlar om att vi undersöker det vi avser att undersöka och reliabilitet handlar om att vi undersöker något på ett tillförlitligt sätt. Dessa begrepp är kopplade till kvalitén på en studie och är ofta sammanflätade inom kvalitativ forskning och benämns i många fall endast som validitet (Patel & Davidson 2011, ss. 101,106). Vi har således valt att integrera de båda begreppen validitet och reliabilitet, till enbart validitet i vår metodbeskrivning.

För att våra intervjuer ska ha god validitet har vi varit noggranna med våra val av frågor så att de belyser det vi avser att undersöka. Vi har även varit noggranna när vi transkriberat intervjuerna. De har skrivits ner ordagrant så att vi själva påverkar materialet så lite som möjligt. Vi tog oss emellertid friheten att ändra ordföljden i några meningar där det annars skulle ha uppstått oklarheter med vad intervjupersonen i själva verket ville få sagt. Vid observationstillfällena i barngruppen valde vi som tidigare nämnts att utgå från ett gemensamt observationsschema med förutbestämda uttryck som barn vanligtvis använder och som var relevanta för vår undersökning. Schemat användes för att optimera möjligheterna till ett likvärdigt och objektivt sätt notera dessa uttryck.

När vi har valt att använda oss av intervjuer samt observationer av både reflektionssamtal och projekttillfällen, har vi kunnat validera vår information från dessa olika metoder. Den här kombinationen av olika metoder kallas triangulering. Informationen från de olika metoderna värderas tillsammans och används för att ge en fylligare bild i analysen (Patel & Davidsson 2011, s. 107). Vi har även använt oss av ytterligare en sorts triangulering när vi båda har närvarat vid samma observationstillfällen. På det sättet har våra olika tolkningar av situationen berikat vårt underlag.

I en kvalitativ studie kan det vara svårt att avgöra graden av generaliserbarhet då urvalet sällan sker systematiskt, vilket gör att den studerade gruppen inte kan ge allmän tillämpning åt en större population. Däremot kan en kvalitativ analys leda till förståelse av ett fenomen i

relation till sitt sammanhang. I det fallet kan en generalisering vara möjlig för andra snarlika förhållanden eller situationer (Patel & Davidsson 2011, s. 109). I vår studie skulle det på så sätt inte kunna gå att generalisera hur projektarbete med fokus på barns intresse tas tillvara på i förskolor runt om i Sverige. Däremot kan vår studie ge förståelse för vilken betydelse en förskolas organisation och pedagogers förhållningsätt kan ha i liknande situationer som i vår undersökning.

6.6 Forskningsetiska överväganden

Inför en vetenskaplig undersökning behöver forskaren alltid överväga vad den möjliga nya kunskapen har för betydelse mot riskerna och konsekvenserna för undersökningsdeltagarna. Vetenskapsrådet har således givit ut tydliga regler om individskydd som gäller vid forskning inom humaniora och samhällsvetenskap. Reglerna delas in i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss. 5–6).

Kravet gällande information avhandlar forskarens skyldighet att informera undersökningsdeltagarna om vad deras uppgift i undersökningen är samt att deltagandet är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas. Kravet gällande samtycke innefattar forskarens skyldighet att hämta in samtycke från undersökningsdeltagarna (Vetenskapsrådet 2002, ss. 7, 9). Informationskravet och samtyckeskravet har vi säkerställt genom att använda oss av Södertörns högskolas formulär om samtycke där alla inblandade såsom personal och barnens vårdnadshavare fått fylla i sitt samtycke till undersökningen. I samband med formuläret följde också ett informationsblad där vi presenterade vad vår undersökning handlade om och vårt syfte med undersökningen, samt information om oss som gjorde undersökningen. Där stod även att genomförandet är reglerat av dessa etiska riktlinjer som handlar om de fyra kraven. Samma dag som varje observation ägde rum bad vi pedagogerna påminna barnen om att deras deltagande var helt frivilligt och att de när som helst kunde avbryta genom att tala om det för sina pedagoger. Vi klargjorde även för pedagogerna att vi skulle vara vaksamma på barnens kroppsspråk och själva avbryta observationen om vi upptäckte minsta tveksamhet hos något barn. Lyckligtvis behövde vi aldrig avbryta. Troligtvis för att dessa barn är vana att bli dokumenterade dagligen i förskolans verksamhet.

Kravet om konfidentialitet betyder att alla personer som ingår i forskningsarbetet ska ges största möjliga konfidentialitet. Material innehållande personuppgifter ska förvara oåtkomligt

för obehöriga. Det ska även säkerställas att etiskt känsliga uppgifter om enskilda personer skyddas (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Vi säkerställde att vi följde detta krav genom att anonymisera alla undersökningsdeltagare samt vilken förskola vi gjorde undersökningen på. Det fanns ingen relevans till vår forskning att veta vem som sagt eller gjort något, av den anledningen kändes det som ett lämpligt val med anonymisering. Alla dokument som innehöll personuppgifter, såsom observationsscheman och samtyckesformuläret, såg vi till att hålla i säkert förvar.

Det sista kravet om nyttjande handlar om att den information forskaren samlar in aldrig får användas i andra fall än i forskningsändamålet (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Nyttjandekravet säkerställdes genom att radera alla röst- och videoupptagningar, efter att observationerna samt intervjuerna hade använts för analys. Efter undersökningen makulerades även alla dokument som innehöll personuppgifter. Deltagarna i studien har blivit informerade om att vårt slutresultat kommer att finnas på det digitala vetenskapliga arkivet DiVA efter examensarbetet blivit godkänt av vår examinator.

7. RESULTAT/ ANALYS

Avsnittet inleds med en kort presentation av pågående projektarbete som handlar om gräshoppan. Utifrån observationer av projektet gräshoppan samt utdrag från intervjuerna och pedagogernas reflektionsmöte kommer vår analys ske med hjälp av våra tidigare presenterade teman. Eftersom citaten presenteras från både enskilda intervjuer samt från observationer kommer dessa att särskiljas genom att redovisas på olika sätt. Citat från intervjuerna redovisar därför med namnet på personen inom parentes till höger. Utdrag från observationen av pedagogernas reflektionsmöte redovisas med namnen i fetstil innan citaten.

7.1 Projektet gräshoppan

Det projektarbete som pågår när vi besöker förskolan handlar om att undersöka insekten gräshoppan och dess egenskaper. Projektet startade efter att barnen fått en uppgift under sommarledigheten förra året. Uppgiften var att fota en insekt som verkade intressant och sedan ta med fotot till förskolan vid terminsstarten. Av ett antal insekter valdes gräshoppan ut för att forska mer om, eftersom det var den som barnen visat störst intresse för. Barnen har studerat gräshoppan på en förstorad bild där detaljer som benens hår och kroppens mönster syns tydligt. Under arbetets gång har barnen visat intresse för gräshoppanns anatomi och

jämfört sina egna kroppar med gräshoppans. På avdelningens väggar sitter detaljerade teckningar av gräshoppor och fotografier av när barnen använder sina kroppar för att försöka hoppa likt gräshoppan. Den veckan vi kommer för att göra våra observationer har barnen fått i uppgift att teckna en gräshoppa med hjälp av lera, samt teckna av en modelldocka i trä i syfte att upptäcka sin egen kropps leder i relation till gräshoppans leder.

7.2 Pedagogernas barnsyn har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet

Intervjupersonernas svar visar att det finns starka kopplingar till pedagogernas barnsyn och deras syn på delaktighet i projektarbetet. Det är vissa egenskaper som värderas som positiva och som verkar drivande för projektarbetet. Vid intervjuerna fick pedagogerna svara på hur de skulle beskriva sin barngrupp just nu. Pedagogerna lyfter liknande egenskaper som uppskattande. Så här svarar Melina:

I början när jag började jobba här så ville jag vara som ett stöd och ställa några frågor till dom (barnen) och hjälpa dom och så, och då har jag pratat med Sara om det och då sa hon 'Men vet du vad, låt dom vara för att dom är väldigt starka som individer och även som en grupp. Så du kommer känna, du kommer märka själv, att dom kan sätta igång sig (själva).' Dom har alltså den erfarenheten att arbeta både med projekt och så.

(Melina)

I svaret kan vi läsa att de egenskaper som lyfts är självständiga individer med förmågan att ta egna initiativ. I ett vidare svar från Melina beskrivs barnen som erfarna, kunniga, arbetsvilliga och visar framåtanda genom att ställa frågor och har intentioner att vilja utvecklas. Hon säger:

Alltså den här barngruppen, måste jag säga, är jättetacksam och enkel att jobba med. Dom är så kunniga och har så mycket kunskap och erfarenhet och dom pratar verkligen mycket med varandra om olika saker. Om man jobbar med projekt behöver man inte hjälpa dom så mycket. För att dom kan svara, dom kan fråga, ställa frågor och den andra kan svara på frågan. Dom tänker tillsammans.

(Melina)

Enligt Shiers modell är barns egna initiativ på den grundläggande nivån för delaktighet. När barn själva uttrycker en önskan eller fråga ska pedagogen lyssna på ett uppmärksam sätt

(Shier 2001, s. 6). I citaten från Melina kan vi läsa att när barnen visar på egna initiativ och riklig kunskap underlättar det projektarbetet. Hon berättar att det krävs ytterst lite hjälp och stöd från henne när barnen är så självgående. Det kan tolkas som att hon menar att pedagogen inte behöver vara särskilt aktiv när barnen är det, utan hon kan inta en mer observerande och inlyssnande roll. På så sätt ges möjligheter för barnen att bli lyssnade till (Shier 2001, s. 6).

Pedagogerna ser också positivt på egenskaperna av att barn är självständiga på så vis att de hjälper varandra. Olikheter blev synliga vid sammanslagningen av en yngre oerfaren barngrupp och den redan befintliga erfarna barngruppen. Barnens olikheter lyfts då fram som något positivt och barnen kan komplettera varandra, men även svårigheter med olikheterna förklaras. I intervjuerna samtalas det om möjligheterna att ge alla barn inflytande i projektarbete och om vissa barn får mer inflytande än andra. Melina berättar hur hon upplevde att det var när de blandade grupperna:

Så när vi hade tänkt att jobba med projekt i början var det jättelätt att blanda gruppen för dom barnen som redan var på avdelningen dom hade jättemycket kunskap, färdigheter, dom kände sig så trygga med sig själva och att arbeta med projekt, så det var jätteskönt att liksom komma in och liksom våra barn kände liksom inte ”oj, det här kan jag inte”, för att det var liksom så att vi började samarbeta på en gång.

(Melina)

Här lyfter Melina det gynnsamma med olikheter. De barn som är mer erfarna agerar förebilder och gör att den nya barngruppen får självförtroende att prova på nya aktiviteter. Vidare framkommer det att det finns svårigheter med att barngruppen har olika erfarenheter av projektarbete. Sara berättar om svårigheterna med projektarbete när barnen har olika erfarenheter av det:

Sen är det ju såklart svårigheten är ju att dom har olika, dom är ju olika och dom har ju olika egenskaper. Dom har också väldigt mycket olika erfarenheter när du slår ihop två grupper. Vi har fått jobba jättemycket nu med att dom barnen som kom in i min grupp hade inte alls samma erfarenheter av att liksom lyssna på varandra [...] så att där har man ju fått tänka vad utsätter man dom för. För att det inte ska bli för svårt utan att bygga deras självförtroende, att såhär våga säga vad jag tror, utan att tänka att det finns ett rätt och ett fel, det tror jag är jätteviktigt. Att

man måste liksom bygga upp det klimatet för att nånstans kunna jobba på det här sättet.

(Sara)

Vi tolkar citatet som att svårigheten med olikheterna handlar om att se till behovet av att alla barn ska ha rätt till lika mycket inflytande och känna delaktighet i projektarbetet. Sara uttrycker att det är en utmaning att planera och utforma aktiviteterna så att alla barn känner sig delaktiga. I pedagogens resonemang kan vi se att det tas hänsyn till de barn som inte har erfarenheter av projektarbete och inte visar likadan framåtanda som de mer erfarna barnen. Det visar att det möjliggörs stöd för barnen att uttrycka sina åsikter genom att anpassa aktiviteten efter deras förmågor (Shier 2001, s. 6). Det finns dock intervjuvar som tyder på att *behoven* ser olika ut mellan de oerfarna och erfarna barnen. Melina menar att:

Det är några barn som är mer drivande och dom styr. Och dom har redan idéer och dom fångar gruppen.

(Melina)

Samtidigt förklarar Sara de olika behoven som en slags harmoni mellan barnen:

Jag tänker nog att, jag tror inte att alla barn har samma behov av att vara den som leder och hörs mest och liksom alla behöver inte få just sin idé som den största, bästa. Där är dom väldigt olika [...]

(Sara)

Excerpten visar att det finns vissa barn som gärna tar kommandot och styr resten av barngruppen i en viss riktning. Samt att pedagogerna anser att alla barn inte har en önskan eller ett behov av att styra, utan kan känna sig tillfreds med att andra leder aktivitetens framfart. Vi tolkar intervjuvaren som att pedagogerna ser på barn som viktiga, kompetenta individer. De lägger stor vikt vid att utveckla barnens kompetenser till att ha förmågan att ta egna initiativ. Bernsteins olika pedagogiska system visar på olika sätt att se på kunskap och barn. Utifrån en svag klassifikation och inramning uppstår systemet ”The competence model” som Bernstein menar är vanligt förekommande i förskolan. Systemet speglar ett synsätt där barnets kompetenser är det som får plats i förgrunden och man ser på barnet som en medkonstruktör (Emilson 2008, s. 100). För att pedagogerna ska kunna upptäcka barnens

kompetenser kräver det ett observerande förhållningssätt. Hur pedagogerna förhåller sig lyssnande och observerande kommer vi redogöra för i nästkommande avsnitt.

7.3 Observerande och lyssnande som metod för att synliggöra barns intresse

En stor del av utformandet i ett projektarbete bygger på att ta reda på det som barnen visar intresse för. Genom att observera barnen och lyssna till det som sägs och görs kan pedagoger få syn på hur barnen resonerar och vad de intresserar sig för just nu. När vi frågar hur Sara och Melina tar reda på vad barnen intresserar sig för svarar de båda genom observationer av olika slag. Melina beskriver arbetet med observation genom samtal och fotografering:

Jag brukar fota ganska ofta vad dom gör och sen att vi brukar sitta i mindre grupper och bläddra i bilder till exempel. Dom vill jättegärna berätta vad dom har gjort, hur dom har tänkt. Det finns många olika, som du ser, teckningar och dokumentation (pekar på avdelningens väggar) det är också väldigt tacksamt för man har många stunder mitt på dagen då dom samlas tex där vid tavlan (pekar), och dom tittar på våra insekter och då hör man, vad pratar dom om? Vad är deras intresse? Vad är viktigt för dom? Är det detaljer eller är det bara om vissa insekter eller är det någonting annat?

(Melina)

Sara beskriver ytterligare en teknik, att föra observationsschema, och vad man behöver tänka på när man använder det:

Alltså i stort sett jämt när vi sitter och jobbar med dom så för vi ett observationsschema där vi har som en trespalt och väldigt mycket bilder. Men det där är ju ett avvägande, för att vissa stunder så blir det kanske att vi i efterhand, direkt efter, skriver ner viktiga grejer som hände för att man inte alltid ska sitta med ett block. Det beror lite på var det är för situation. Ibland kan det vara att vi har varit kanske två vuxna med, att det både är jag och Melina och då kanske det är jag som är aktiv med barnen och hon som liksom observerar.

(Sara)

Svaren visar att det finns ett intresse från pedagogernas sida att ta reda på hur barnen tänker och vad de intresserar sig för. Dock görs det överväganden där det finns risker att observationer sker på bekostnad av pedagogens närvaro i situationen. Vid ett sådant tillfälle

menar Sara att det istället skrivs ned anteckningar i efterhand utifrån minnet, alternativt att en pedagog observerar medan den andra är aktiv i projektarbetet. Vi tolkar observationerna som ett tecken på att pedagogerna är beredda att ta hänsyn till barnens åsikter. Nivå tre i Shiers modell berör just pedagogers intentioner gällande barns åsikter, i steget *öppningar*. Det är möjligt att förbinda nivå tre med artikel 12 i barnkonventionen, då den handlar om att barns åsikter ska ha betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (Shiers 2001, s. 7). Betydelsen av barnens åsikter för pedagogerna blir tydlig när Milena beskriver hur de tänker kring att involvera barns intresse i projektarbete.

[...] jag brukar prata med dom och lyssna vad dom säger, vad dom leker, därför har vi olika bilder angående vårt projekt som sitter och hänger lite överallt. Så man ser lite vad dom gör. Bygger dom, då märker man, jaha, då kanske det är det som är mest intressant för dom pratar och bygger kanske en gräshoppa och då pratar dom om deras ben, om rörelse och vet man och då kan man tänka, jaha, vad kan jag göra vidare? Sen brukar jag anteckna ibland, jag sitter eller går runt och jag hamnar vid någon grupp och lyssnar lite. Och sen antecknar jag och det är viktigt inför vår reflektion, som jag kan gå igenom och tänka lite grann, hur man kan jobba vidare.

(Melina)

I excerptet förklarar Milena att det är innehållet i barnens konversationer och lek som utgör tolkningarna av deras intressen. Hon nämner ett flertal gånger att hon lyssnar till vad som sägs. I våra intervjuer kunde vi höra flera exempel på att det är viktigt att lyssna till vad barnen har att säga. Pedagogerna förklarar att man inte behöver ställa så mycket frågor till barnen, utan att det handlar om att lyssna till vad som sägs. Även att läsa av barnens kroppsspråk nämns som en form av lyssnande. Det betyder att hänsyn beaktas både till verbalt och kroppsligt språk när barnen visar engagemang. Pedagogernas inlyssnande förhållningssätt speglar en svag inramning där möjligheten för barns delaktighet blir hög genom att barnen är de som kontrollerar dialogen (Bernstein 2000, s. 13).

Under pedagogernas reflektion tydliggörs ytterligare deras syn på betydelsen av att lyssna in barnen. Under ett av projekttillfällena är det en pojke som har en annorlunda tanke jämfört med de andra barnen var gräshoppans ben ska placeras. Pedagogerna tittar på bilden av gräshoppan och spekulerar hur pojken och de andra barnen har tänkt. Figuren nedan visar en illustration av den gräshoppa barnen har gjort och som pedagogerna tittar på under

reflektionen. Sara och Milena diskuterar hur David har tänkt när han gjorde det ben som vi ser på bilden som pekar rakt upp:



Fig. 2: Foto taget under ett observationstillfälle (20/03-19)

Sara: Men grejen är här känns det som att dom har gjort den här, några har tänkt att dom står från det här hållet och gör och några, för det här böjda benet det blir ju som att det där är neråt. Men här har dom ju gjort dom här benen neråt och, och dom här fyra grejerna så att dom har ju liksom, dom har ju inte riktigt tänkt från samma håll eller så har dom det fast det, förstår du hur jag menar? Den här ser ju ut som att den går åt andra hållet.

Melina: Både Maja och Elsa började göra antenner och dom såg att dom är jättelånga och sen tänkte dom att vi har inte plats, och dom kan inte va så korta för att dom är jättelånga och sen kom dom på att, a vi kan flytta till det runda bordet.

Sara: Men jag tänkte på det där benet, förstår du det benet, den böjen om man tittar på den här, är det ju dom här fyra, dom här små grejerna som är där nere, då ska ju den här böjen egentligen va här uppe och foten eller vad man ska kalla det ska stå här nere. Var det så från början eller gjorde David åt andra hållet?

Melina: Nej han gjorde också åt det här hållet för att han stod här typ, på samma sida som Maja och Elsa.

Sara: För då skulle det va ganska intressant att ändå och fråga han i en liten lugnare situation med bild än det som vart efteråt hur dom tänkte när dom gjorde bara den gruppen just för att se vad dom hade för tankar när dom la benen.

Pedagogerna intresserar sig för hur David har tänkt och vill att han ska få chansen att berätta hur han har tänkt med benets placering. Genom att visa honom bilden och fråga honom hur han har tänkt, kan pedagogerna säkerställa att hans tankar fick komma till uttryck alternativt får göra det vid nästa projekttillfälle. Detta reflekterande arbetssätt tyder på att verksamheten har en uttänkt strategi för att kunna involvera barns intresse och göra de delaktiga i projektarbetet. Arbetssättet är i enlighet med Shiers delaktighetsnivå tre där skyldigheter handlar om att verksamheten har principer som försäkrar att barns åsikter beaktas enligt barnkonventionens artikel 12 (Shiers 2001, s. 7). I nästa avsnitt utvecklar vi hur det reflekterande arbetssättet har betydelse för barns intresse.

7.4 Reflekterande arbetssätt som metod för att synliggöra barns intressen

Vid pedagogernas reflektionsmöten framkommer bilden av ett reflekterande arbetssätt där man hela tiden går tillbaka till det barnen har sagt och gjort med hjälp av filmer, fotografier och barnens teckningar. Det blir tydligt att en stor del av projektarbetet bygger på ett reflekterande arbetssätt. Genom reflektionen synliggörs barnens intressen, vilket utgör en grund för hur man väljer att gå vidare med projektet. Reflektion tillsammans med barnen är en lika naturlig del i processen som reflektionen mellan pedagogerna. I reflektionsmötet förklarar Sara för Melina hur hon och barnen har reflekterat tillsammans:

Sara: Sen satte jag mig med dom och reflekterade tillsammans med dom och dom tittade på sina bilder och så visade dom varandra och så frågade jag lite såhär hur dom tänkte när dom ritade, hur tänkte ni med benen och så, och då vart det att dom såhär pratade väldigt mycket tillsammans eftersom många hade tänkt samtidigt.

Att få reflektera ihop med kollegorna lyfts också fram som betydelsefullt i intervjuvaren. Melina förklarar varför reflektionen är så nyttig för pedagogerna:

Ibland spelar vi in dom så att vi får ljud så vi kan lyssna sen efter. Då känner vi, gud alltså vi har så mycket att tänka på, vi har så mycket kunskap som dom har som man ”jaha så tänkte dom”. Så vår reflektion är väldigt nyttig för oss. Och så behöver vi inte ha, jaha hur ska vi gå vidare? Det är jätteenkelt faktiskt.

(Melina)

Att reflektera tillsammans med barnen framställs i intervjuerna som ett gynnsamt sätt att synliggöra barnens intressen och på så vis ge dem mer inflytande över projektet. Ett återkommande mönster som syns är att hela tiden gå tillbaka till barnen och fråga hur de tänker om saker, varför de agerade på ett visst sätt och vad de upplever som svårast. Sara berättar hur hon gör barnen delaktiga genom reflektionerna tillsammans med dem:

Det är nånstans så det hela tiden är tänker jag att det hela tiden bygger på vad dom har sagt och vad vi har gjort att det liksom det är ett sätt för mig att få en röd tråd och att få dom, jag tänker att det är nog ett sätt att jag tänker att jag gör dom delaktiga i det också och att jag påminner dom om vad vi har gjort, vad dom har gjort, vad dom har sagt. Det här är inte en situation som är taget utan ett sammanhang utan det här gör vi på grund av det vi pratade om för kanske två tre fyra fem veckor sen.

(Sara)

Utifrån det Sara beskriver kan vi se att det finns en vilja att lyssna till barnen och göra dem delaktiga genom att kontinuerligt återkoppla till barnen för att visa att deras tankar, åsikter och synpunkter är viktiga. Att pedagogerna har en vilja att lyssna på barnen och att det finns en organisation som möjliggör att barn får göra sin röst hörd och komma med åsikter är i linje med nivå tre i Shiers modell för delaktighet. Möjligheter i steg tre innebär att verksamheten har en beslutsfattareprocess som möjliggör att hänsyn tas till barns åsikter. I nivå tre är det viktigt att göra barnen delaktiga genom att återkoppla till dem med förklaringar varför man gör på ett visst sätt eller inte (Davidsson 2018, s. 72).

Utifrån exemplen av observationerna och intervjuerna kan vi se att det reflekterande arbetssättet möjliggör för barnens åsikter att lyftas och tas i beaktning men att det i slutändan är pedagogen som fattar det slutgiltiga beslutet. En förutsättning för de högre delaktighetsnivåerna fyra och fem, är att barnen är med och påverkar i beslutsfattande processer. Att hänsyn tas till barnens åsikter behöver i nivå tre nödvändigtvis inte betyda att barnen alltid får sin vilja igenom, bland kan andra faktorer väga tyngre (Shier 2001, s. 7). I kommande kapitel kommer vikten av barns kommunikationssätt presenteras och hur dessa har betydelse för projektarbetets gång.

7.5 Verbala uttryck och samtalsämnen som rör projektet får mest utrymme

I observationerna har vi kunnat se samband mellan förmågan att kunna uttrycka sig verbalt samt hålla sig till ämnet i projektarbete och graden av inflytande. Observationerna visar att när barnen håller sig ämnesrelevanta ger det mer respons från pedagogen än när de hamnar i andra samtal. Uppmuntrande ord som ”bra” och ”kul” samt frågor som ”hur vill du göra nu?” eller ”hur tänkte du att gå vidare nu?” fick de barn som kunde hålla samtalsämnet kvar vid projektarbetet. De barn som började prata om irrelevanta ämnen blev tillsagda att koncentrera sig och uppmanades att fokusera på uppgiften. Vid ena observationstillfället består gruppen av fyra sexåringar och en femåring. Sexåringarna är mer dominerande än barnet som är fem år. De visar på ett verbalt övertag och håller sig oftare till ämnet än femåringen. De äldre barnen har växelvisa samtal med pedagogen och varandra under hela projektarbetet. Medan femåringen som inte är lika verbal inte får lika mycket uppmärksamhet av pedagogen, eller av de andra barnen. Det visar sig också att de barn som är mest verbala är också de barn som styr arbetet med gräshoppan framåt. Deras idéer får genomslag utan att ifrågasättas av varken pedagog eller andra barn. I intervjuerna och reflektionen visar sig samma trend. Sara berättar att det är lättare för henne att ta fasta på när barnen uttrycker sig med ord. Hon talar också om att det är skillnad på de yngre och de äldre barnens sätt att uttrycka sig:

[...] dom yngre i vår grupp har fått jobba mycket mer med sin kropp och vara mycket mer ute och liksom använda kroppen mycket mer, att liksom rörelse på ett sånt sätt, för då har dom varit mer bekväma än det här, då har dom liksom kunnat vara i kroppen och prata kring det på ett annat sätt än vad dom äldsta. För dom (äldsta) har mycket mer, alltså dom har en helt annan förmåga att liksom samtala.

(Sara)

I intervjun säger Sara att det är lättare att ta till sig barnens verbala uttryck. Det är framförallt samtalen med barnen som ger frukt till projektets fortsatta arbete. Hon menar att de yngre barnen inte har likadan förmåga som de äldre att föra samtal, därför har aktiviteterna anpassats efter deras förmåga. Excerptet visar att det är de äldre och mest verbala barnen som har bästa förutsättningarna för inflytande. Det bekräftas även i reflektionen. Mycket av reflektionens innehåll handlar om att tolka och ta hänsyn till vad barnen har sagt. Melina samtalar med Sara om hur barnen har kommunicerat med henne:

Melina: Sen har ju alla inte fått fota sig heller och det har dom påpekat jätte jätte mycket, Jacob till exempel, han har stått därinne och tränat på vilket position han ska ha, men han ska ha som nån annan, han skulle göra som ett ex.

[...]

Melina: Ja dom pratar hela tiden om hur benen är raka eller böjda i luften är också fokus hela tiden.

Det Melina uttrycker kan uppfattas som att de barnen som tjarar och gör sina röster hörda på ett frekvent sätt, är också de barnens åsikter som beaktas gällande projektarbetets vidare utformning. Ett exempel från en av observationerna bekräftar vår tolkning då barnet Amir pratar tyst får han ytterst lite respons av pedagogen och de andra barnen. Endast några få gånger blir han tilltalad, då på pedagogens egna initiativ. När ett annat barn pekar på bilden av gräshoppan och frågar vad det där heter, svarar Amir tyst ”antenner”. Varken pedagogen eller barnen märker att Amir har svaret på frågan. Detta graderar Shiers som den lägsta nivån av delaktighet, när pedagogen endast lyssnar till de barn som tar egna initiativ att uttrycka sin åsikt och gör inga särskilda ansträngningar för att ta reda på vad barnet vill (Shiers 2001, s. 6). Sara bekräftar vikten av verbal kommunikation när hon förklarar i intervjun att det till stor del handlar om dialoger mellan barnen och pedagogen i projektarbetets process:

[...] för att om du ska göra nånting med fyra andra så behöver man ju ändå, då har du ju ändå en slags tanke, att hur gör vi det här gemensamt? Då behöver vi ju nånstans komma lite överens och kanske argumentera mot varandra och liksom kunna diskutera.

(Sara)

Utifrån citatet kan vi förstå det som att det finns en stark inramning av kommunikationen både mellan barnen och mellan pedagoger och barn. För att barnen ska få inflytande över projektarbetet krävs det att barnen har förmågan att behärska kommunikationens takt och sekvens. Barnen behöver kunna argumentera och föra diskussioner för att kunna vara delaktiga i de beslut som fattas. Vid stark inramning menar Bernstein (2000, s.14) att normerna i förskolans praktik är tydliga och exemplet bekräftar graden av inramning när de barn som behärskar det verbala språket och har förmågan att hålla sig ämnesrelevanta, är

också de barnen som får tydlig och positiv bekräftelse från pedagogerna. I nästa avsnitt presenteras hur pedagogerna utifrån ett maktperspektiv spelar roll för projektets ramar.

7.6 Aktivitetens struktur har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet

Vi kan utifrån våra observationer och intervjuer se att barnen görs delaktiga i val av innehåll och metod genom att pedagogerna, när de planerar en aktivitet, utgår från vad vissa av barnen visar intresse för eller från något av barnets förslag. Nedan beskriver Sara hur barnen gjordes delaktiga i val av innehåll till det pågående projektarbetet om gräshoppan:

Vi är sex förskolor ihop och vi har en gemensam sommaruppgift som vi ger ut till alla föräldrar som är att man tillsammans med sitt barn ska fota. I år var det liksom en insekt, nånting levande och ta med en bild på. Och sen så började vi med dom bilderna på olika sätt [...] och sen när vi då började titta på vad är det dom, vad är det vi tycker att barnen liksom intresserar sig av så var det ju just kroppen och delarna på tre insekter, det var nyckelpigan, skalbaggen och så var det den här gräshoppan. Men det var nånstans gräshoppans ben, den har ju ganska liksom ranglig kropp men dom är så fascinerade av det här att den hoppar, så nånstans så var det väl det som gjorde att vi tog det spåret av flera spår vi hade kunnat tagit och sen så har det rullat på med att bli mycket utforskande av sin egen kropp och hela tiden en jämförelse till den här gräshoppan och funktioner, så det är lite därför.

(Sara)

Det Sara beskriver tyder på att det finns en tydlig organisation på förskolan kring hur barnen kan få inflytande i valet av ämne till projektarbetet. Detta görs genom att involvera barnets föräldrar och barnets hemmiljö samt genom att vara lyhörd inför det barnen intresserar sig för. Att barn involveras i beslutfattande processer är i linje med nivå fyra i Shiers gradering av delaktighet vilket innebär att barn görs aktivt delaktiga i beslutfattande. *Möjligheter* på nivå fyra innebär också att verksamheten är organiserad och planerad på ett sådant sätt att barnen ges möjlighet att delta i beslutsprocessen (Shier 2001, s. 8). Utifrån det Sara beskriver kan vi se att det tycks finnas en sådan organisation på förskolan.

Det som skiljer nivå fyra från den högsta nivån fem i Shiers modell är att barnen i nivå fyra blir aktivt involverade men utan att ha en egentlig makt över de beslut som fattas. För att

komma upp till nivå fem krävs således att pedagogerna har viljan att dela sin makt med barnen (Shier 2001, s. 9). Pedagogerna i undersökningen har makten att välja vems intresse som ska fångas upp. Vidare beskriver pedagogerna att de kan försöka få barnen intresserade av något som de från början inte visat intresse för. Saras uppfattning om pedagogens roll uttrycker hon såhär i intervjun:

Jag som pedagog har en väldigt viktig roll att locka fram intresset och skapa situationer där vi kan göra dom intresserade tillsammans för att det är ju nånstans omöjligt tycker jag att till hundra procent säga att alla är lika intresserade av det vi håller på med men jag upplever att ibland är det inte innehållet som är det viktigaste utan det är snarare den där gemenskapen att vi gör någonting tillsammans och att det vi gör är viktigt och att vi pedagoger bryr oss och vi lyssnar på dom. Det som jag kan känna att vi gör tillsammans mer än att det är just det här som jag brinner för, så jag tycker framförallt att dom grupperna jag har haft så har det liksom vart väldigt lätt att få ett intresse från barnen.

(Sara)

Från det Sara säger kan vi göra tolkningen att makten mycket ligger på pedagogen i att styra barnen mot ett specifikt intresse. Enligt henne kan man inte säkert säga att alla barnen är lika intresserade av innehållet utan att det snarare är gemenskapen i gruppen och att göra något tillsammans som är det viktiga. Utifrån Bernsteins teori om klassifikation kan vi tolka detta citat som att klassifikationen i detta avseende är relativt stark eftersom en tydlig gräns skapas mellan pedagoger och barn. Det Sara ger uttryck för är att det är pedagogen som kan locka fram ett intresse hos barnen, inte barnen själva. Även om ett genuint intresse finns hos vissa av barnen är det likväl pedagogen som har makten att välja vilket ämne fokus ska riktas mot när barnen visar intresse för olika företeelser.

Pedagogens makt att välja vilket innehåll som ska vara i fokus i projektarbetet framkommer även när vi observerar deras reflektionsmöte. Samtalen utgår helt från det barnen sagt och gjort men eftersom barnen visar intresse för olika saker är det pedagogerna som avgör vad som ska lyftas och arbetas vidare med och vad som inte ska det. Här följer ett utdrag från pedagogernas reflektionsmöte där de diskuterar tre pojkars åsikter om gräshoppan:

Sara: Dom är ju inne på att det blir olika när den står och när den hoppar, och sen började Alexander prata om vingar igen att den ska börja hoppa, då började den flyga det är som en ängel eller nåt.

Melina: Mm det har dom också pratat om idag när vi hade lera.

Sara: Var det Alexander som pratade om det?

Melina: Nej det var faktiskt Tim som började.

Sara: Ja han var ju med här. Tim har ju alltid sagt att dom flyger och Jacob har varit jättearg på honom och sagt att dom hoppar.

Melina: Ja att dom har inga vingar.

Sara: Det är en sån här diskussion kring vad som är rätt. Men då i alla fall så pratade vi och dom pratade ju om sin kropp och i det här så pratade dom om det här när de ritat kropparna och det men det kan vi titta på sen. Och då frågade jag dom hur vi skulle gå vidare vad skulle vi kunna göra mer eller hur skulle ni vilja utforska.

Det som framträder i exemplet ovan är att pedagogerna besitter makten att välja vad som ska lyftas och gå vidare med och vad som inte ska det. I reflektionsmötet diskuterar pedagogerna hur några barn pratat om huruvida gräshoppan flyger eller hoppar. Här hade pedagogerna möjlighet att fånga upp och gå vidare med det, men istället väljer de att fokusera på barnens egna kroppar.

Vidare visar samtalssekvensen att en stark klassifikation och en ojämn maktrelation kan synliggöras i kommunikationen och samspelet mellan pedagoger och barn. Observationerna av projekttillfällena visar att ramarna för aktiviteten är relativt snäva och något barnen behöver förhålla sig till. Det verkar finnas en tanke och ett syfte med det som ska göras och möjligheten att gå utanför aktivitetens ram blir således begränsad. Att barns inflytande till viss del är begränsat till projektets ramar är även något som både Sara och Melina uttrycker i intervjuerna. Sara förklarar såhär:

Vi kan ju ha ganska styrda aktiviteter där det är såhär ”idag har vi tänkt att vi ska göra det här” och visst självklart finns det ju kanske ett inflytande i det för dom har ju alltid möjlighet att påverka det dom gör och, men det är inte möjligt att vrida och vända på aktiviteten hur som helst [...] då är det nånstans ändå nåt dom behöver förhålla sig till sen kan ju dom välja nånstans hur dom tar sig an aktiviteten själva och dom kan ju få väldigt många valmöjligheter att på vilket sätt [...] där finns det väl ett visst inflytande men det är ju inte så att vi kanske skulle bara tänka om helt för att ett barn bestämmer sig för nåt som inte har alls med det att göra. Så inom en viss gräns.

(Sara)

Det Sara beskriver är ett annat slags inflytande än det gällande val av innehåll i projektet. Det hon beskriver är barns möjlighet att påverka aktiviteten här och nu och på så vis få direkt inflytande över situationen. Det som framkommer av intervjuvaren är att denna möjlighet till viss del verkar vara begränsad eftersom aktiviteterna många gånger är relativt styrda. Enligt Bernstein står inflytande och tydlighet i relation till varandra eftersom stark inramning och kontroll över kommunikationen också innebär att förväntningarna på beteende och uppförande blir väl synliggjorda, liksom de förväntade kunskapsmålen (Bernstein 2000, s. 14). Att inflytande står i relation till tydlighet och struktur framkommer också i citatet ovan. Som vi tolkar Saras uttryck är struktur och tydlighet viktig för att det finns en tanke bakom aktiviteten. Att ge barnen för mycket inflytande skulle enligt Sara kunna innebära att ”tänka om helt” eller att ”vrida och vända på aktiviteten”. Samtidigt kan man utläsa från Saras svar att det finns en vilja att lyssna på barnen och ge dem möjlighet att få påverka hur de tar sig an en uppgift. Detta framkommer även i några av observationstillfällena. När något av barnen visar motstånd eller missnöje med aktiviteten är pedagogerna ofta lyhörda inför barnet och ger det möjlighet till förhandling. Pedagogerna ger på så vis barnen en viss kontroll över kommunikationen vilket enligt Bernstein kännetecknar den svagare graden av inramning (Bernstein 2000, s. 13).

7.7 Pedagogernas förhållningssätt har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet

Under observationerna framkom det att pedagogerna oftast var väldigt lyhörda inför barn som på olika sätt visade ett motstånd till att medverka i olika aktiviteter. Vid ett flertal tillfällen uppmärksammar pedagogerna barn som visar motstånd både verbalt och med kroppspåk. Vid

ett observationstillfälle uttrycker ett av barnen, Sofia, att en aktivitet verkar svår. Pedagogen avvaktar först och verkar tolka situationen och läsa av Sofias känslor. Pedagogen säger sedan till henne att hon kan medverka i en annan aktivitet istället, vilket hon vill. Melina beskriver också denna situation i intervjun:

Alltså man ser på barnen redan, som det var i förrgår. Då var det ett barn som skulle vara i Saras grupp och teckna gubbar, och man märker, man känner, man jobbar längre med barnen och man har en relation till barn som man vet själv att, nej det går inte [...] Men märker vi att vi till exempel ”men du kommer teckna med lera” och märker man att ”nej, men vill du rita istället i det andra rummet?” ”Ja, det vill jag” Då vet man liksom, men oftast är det vi som bestämmer vilka barn som kommer vara med lera idag och vilka kommer teckna eller göra någonting annat.

(Melina)

Utifrån det Melina beskriver och utifrån det som framkommer vid observationerna kan vi se att barnen kan få inflytande genom att pedagogen är lyhörd inför barnets känslomässiga yttringar. Barnet i exemplet uttrycker inte verbalt sin motvilja att medverka, men genom att pedagogen känner in situationen och försöker tolka barnets känslor kan barnet således få sin vilja igenom. För att kunna vara lyhörd inför barnets känslor krävs en närvaro och en relation till barnen, vilket Melina också lyfter när hon i intervjun beskriver ett tidigare observationstillfälle då barnen gjorde gräshoppor av lera:

Men som jag sa, man har en relation med barnen, och man vet, oh jag vet att han kan vara ganska känslig också. För jag såg att han (syftar på ett barn) tittade lite på dig och när jag vill säga någonting så gjorde han såhär (tittar ner i golvet). Så jag visste ”nej, fråga inte mig, jag vill inte prata nu” Jag vet inte om du uppmärksammade det, men jag backade liksom så jag frågade inte honom, jag lät honom bara vara och göra sitt. För jag kände att om jag kommer fråga, liksom pusha honom, då kommer han bryta ihop, då kommer han bli riktigt ledsen. Så man känner liksom barnen, så man vet själv om det går eller inte. Det blir lättare för man känner själv hur långt, vad är gränsen.

(Melina)

Utifrån exemplen ovan kan vi se en svagare grad av klassifikation eftersom pedagogen är lyhörd och inkännande inför barnets känsloutttringar, vilket innebär att maktrelationen blir mer

jämlik. Vidare visar exemplen hur pedagogen genom att kontrollerna aktiviteten också kan skapa förutsättningar för barns inflytande, i synnerhet de barnen som av olika anledningar inte uttrycker sin åsikt verbalt.

Att pedagogens styrning har betydelse för vilka barn som ges inflytande visar sig också i observationerna. Under en samarbetsövning där fem barn skulle rita av ett annat barn på ett stort papper behövde pedagogen lämna rummet en kort stund. Det blev då tydligt hur vissa barn intog en aktiv, ledande roll medan de mer tillbakadragna barnen intog en mer passiv roll. När pedagogen närvarade igen, hjälpte hon de mer tillbakadragna barnen att göra sin röst hörd och på så sätt bli mer aktiva, genom att hon vände sig direkt till det barnet och ställde frågor som –vad tycker du? Pedagogens förhållningssätt genererade att även dessa barn fick inflytande.

Vidare visar intervjuaren att pedagogens makt och styrning kan skapa goda förutsättningar för barns inflytande och delaktighet. Det kan till exempel vara med genomtänkta grupsammansättningar inför en aktivitet. I intervjuaren framkom det att vissa barn tar mer plats än andra och att man därför som pedagog behöver styra samtalen och konversationerna så att det kan bli mer jämlikt. Melina beskriver hur de tänker när de gör gruppindelningar:

Vi är jättenoga när vi delar gruppen. Så att vi alltid jobbar i mindre grupper [...]
Och då tänker vi också två starka barn, och kanske två, tre som vi behöver lyfta
upp också. Så att de får lite initiativ av de äldre.

(Melina)

Det som lyfts fram i intervjuerna är att stark kontroll från pedagogerna inte behöver begränsa barnens inflytande utan snarare ge möjlighet för barn att få inflytande. Pedagogernas styrning används även för att läsa av barnets behov av utveckling. I exemplen nedan kan vi se resonemang om hur projektets innehåll påverkas av barnens olika behov. Sara beskriver först hur behovet av barnets utveckling kan styra aktiviteten:

[...] alla behöver inte göra samma hela tiden tänker jag heller [...] vad behöver jag
ge dom får att dom ska kunna ta nästa steg och liksom kanske blir den som driver.
Då kanske barnet behöver ha erfarenhet att berätta på många olika sätt, barnet

kanske måste få mer liksom teknik i hur det kan teckna alltså att det kan va grunder liksom i material också som kommer in i projektet.

(Sara)

Sedan förklarar Sara att det kan finnas en underliggande tanke att barnet behöver träna sina sociala färdigheter och gör grupp sammansättningarna utefter det:

Det här är ju också olika på vad är det vi vill ge dom, varför vill vi att vissa ska göra det [...] det kan också va att man vill liksom (att) nån som behöver faktiskt få träna på nånting, få den möjligheten [...]. Ibland så sätter vi ihop grupper i projektet [...] där jag kan va med och liksom leda dom framåt att inte lämna dom till att det hamnar i att dom leker. Så det kan va såna situationer i ett projektarbete också, att liksom bygga på deras sociala relationer också, så att det är många bitar i det tänker jag.

(Sara)

Det Sara beskriver i utdragen är att det är pedagogens ansvar att läsa av barnens behov. Hon syftar till både behov av utveckling gällande praktiska tekniker och behov av träning i sociala färdigheter. Pedagogens lyhördhet till dessa behov kan förstås som att barnen inte får inflytande i projektarbetet.

8. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Uppsatsen syfte var att undersöka hur förskolor som är inspirerade av Reggio Emilia arbetar med att involvera barns intresse i projektarbete samt hur barn kan få inflytande inom ramen för projektarbete. Diskussionen är uppdelad utefter studiens tre frågeställningar.

8.1 Vilka metoder använder pedagogen för att kunna utgå från barns intressen i projektarbete?

Utifrån våra resultat kan vi se att det finns ett utpräglat arbetssätt hos pedagogerna som bygger på att hela tiden försöka förstå vad det är barnen intresserar sig för. De metoder som var mest framträdande för att kunna utgå från barns intressen var reflektion ihop med barn och kollegor samt att observera och lyssna in vad barnen intresserar sig för. Genom reflektionen ihop med kollegor och tillsammans med barnen synliggör pedagogerna barnens intressen, vilka kan ligga till grund för fortsatt planering av hur projektet skall fortsätta.

Vidare kan vi förstå resultatet som att ett reflekterande arbetssätt inte bara är fördelaktigt för att lyfta fram barnens intressen, det kan också ge nya perspektiv på vad inflytande i förskolan faktiskt innebär. Detta överensstämmer med Baes slutsatser om vikten av reflektion. Bae betonar betydelsen av att reflektera över vad delaktighet innebär i förskolan för att synliggöra diskurser som tar den vuxnas perspektiv för givet (Bae 2009, s. 400). På så vis kan pedagogernas reflekterande arbetssätt närma sig barnets perspektiv och ge barn mer inflytande i projektarbetet.

Observationerna som pedagogerna utför verkar vara en naturlig del i verksamheten och pedagogernas uttalanden tyder på att de har ett genuint intresse att ta reda på vad barnen intresserar sig för. Vi förstår det som att dessa faktorer är viktiga gällande barns inflytande och delaktighet. Autenticiteten och det noga lyssnandet speglar en pedagogik som överensstämmer med Reggio Emilia filosofin där barns åsikter värderas likvärdigt med pedagogernas (Reggio Emilia Institutet 2019). Genom observerandet och lyssnandet ser vi att pedagogerna kan säkerställa att barnens egna tankar och åsikter är de som beaktas när utformandet av projektarbetet sker.

Som vi förstår resultatet är det av stor vikt att det reflekterande, observerande och lyssnande arbetssättet genomsyrar hela verksamheten för att ge goda förutsättningar för barns inflytande och delaktighet. Studiens resultat pekar dock mot att det ändå är pedagogerna som styr ramarna för projektarbetet, så att arbetet hålls inom det tänkta kunskapsinnehållet. Liknelser finns med Thörners begrepp *efterföljande guidning*, som handlar om observation av barnens egna intressen som metod och *lockande modifiering*, som handlar om att försöka rikta barnens intressen mot ett kunskapsmål (Thörner 2017, s. 190). Pedagogerna har intentioner att genom observationer följa upp det barnen visar intresse för, men menar också att deras uppgift är att locka fram intresse hos barnen. Därigenom visar vår studie både exempel på efterföljande guidning och lockande modifiering.

8.2 I vilken utsträckning ges barn inflytande och delaktighet i projektarbete?

Resultatet visar att graden av delaktighet och inflytande över projektarbetet påverkas av olika faktorer. Resultaten visar också att barns inflytande och delaktighet kan ta sig uttryck på olika sätt. Ett sätt att få inflytande över projektet är genom val av ämne. Barnen ges då inflytande genom att pedagogerna utgår från barnens frågor och intressen när de planerar innehållet i

projektet. Ett annat sätt för barnen att få inflytande över projektarbetet är genom att kunna påverka en aktivitet ”här och nu” till följd av att pedagogen ger barnen valmöjligheter gällande hur de tar sig an en uppgift. Resultatet är förenligt med Hamerslags studie som synliggör två dimensioner av delaktighet; delaktighet genom aktivt deltagande och delaktighet genom att barnens intressen tas i beaktning av pedagogerna (Hamerslag 2013, s. 122).

En annan faktor som påverkar barns inflytande över projektarbete är pedagogens närvaro. Våra resultat belyser liksom Bae och Emilson pedagogens förmåga att följa upp barns initiativ, att vara känslomässigt närvarande och ge barnen bekräftelse som betydelsefullt för att ge barn inflytande (Bae 2009, s. 400; Emilson 2008, s. 77). Våra resultat pekar mot att när pedagogen intar en styrande roll och tar kontroll över kommunikationen kan inflytandet fördelas mellan barnen eftersom pedagogen då kan kontrollera samtalet och hjälpa de mer passiva barnen att göra sin röst hörd. I detta avseende innebär resultatet att graden av kontroll nödvändigtvis inte behöver stå i relation till graden av barns inflytande. Stark kontroll och inramning kan därför förstås som fördelaktigt för barns inflytande och delaktighet och behöver inte, som Bernstein (2000, s. 12) hävdar begränsa delaktigheten och inflytandet. Resultatet överensstämmer med Emilsons (2008, s. 79) slutsats att stark kontroll inte behöver reducera barnens inflytande utan att det snarare handlar om kontrollens karaktär.

Vi har även sett att pedagogernas barnsyn har betydelse för graden av barns inflytande och delaktighet. I resultaten kan vi utläsa att det finns vissa egenskaper hos barnen som framställs som positiva och underlättande för projektarbetet. De barnen som visar erfarenhet och självständighet lyfts fram som projektets framåtdrivande krafter. Vi kan se kopplingar mellan pedagogernas syn på barn som kompetenta individer och hur det påverkar möjligheterna för barnen att få inflytande. Det visar sig vara en självklarhet att de mindre självständiga barnen får agera följare till de erfarna, drivande barnen. På så sätt har de barnen med kompetenser i projektarbete störst möjlighet till inflytande. Vi ser även resultat där pedagogerna anstränger sig att för att de mindre drivande barnen ska få chans att utveckla sina förmågor. Det tyder på att om barnen inte redan har egenskaper som självständiga och drivande, behöver de övningar som gör att de utvecklar det. Vi tolkar det som att dessa egenskaper är en av förutsättningarna för att kunna få inflytande i projektarbetet. Det finns även resultat som pekar på att när barnen inte visar självständighet tolkar pedagogerna det som att barnen är tillfreds med att inte få inflytande. Pedagogernas fokus på barnens kompetenser och prestationer går i linje med Baes

tankar om möjliga fallgropar. Det finns således risker att barnens känslomässiga sidor inte uppmärksammas. Bae menar att barnens emotionella närvaro bör värderas lika högt som deras kompetenser inom det aktuella ämnet för det pågående projektarbetet (Bae 2009, s. 395).

Sammanfattningsvis visar resultaten att barns valmöjligheter i projektarbete kan vara begränsade eftersom barnen behöver förhålla sig till projektets eller aktivitetens ramar, vilka bestäms av pedagogerna, samt att barnen behöver visa kompetens inom dessa ramar. Graden av barns inflytande står således alltid i relation till pedagogens makt, vilket är framträdande i vår undersökning. Det är pedagogerna som sätter ramarna för aktiviteterna och det är pedagogerna som har makt att välja vems intresse som projektet ska handla om när barnen intresserar sig för olika saker.

8.3 Vilka kommunikativa resurser och uttryck hos barnen är de som får mest utrymme att påverka ett projektarbete?

Studien visar vidare resultat på att barnens språkbruk har betydelse för inflytande i projektarbete. De barn som använder ett verbalt språk som överensstämmer med pedagogens och projektets ämnesinnehåll är också de barn som uppmärksammas av pedagogerna och därmed får mest inflytande. Pedagogernas positiva förstärkningar som framkommer vid samstämmighet visar att den typen av språkbruk är önskvärt. Medan de barn som har irrelevanta samtalsämnen genast blir tillrättavisade av pedagogen. Det kan förstås genom Elm Fristorps slutsats om att när barnen uttrycker sig på ett sätt som samstämmer med aktivitetens innehåll och pedagogens språkbruk, uppfattas de som nyfikna och villiga att vara delaktiga och därmed får inflytande (Elm Fristorp 2012, s. 282). Resultaten visar att det finns maktstrukturer där pedagogerna är de som avgör vilka som får inflytande eller inte i projektarbetet. Pedagogerna uttrycker att det underlättar deras arbete om barnen har förmågan att föra samtal och argumentationer. Hamerslags slutsatser går i samma riktning som denna studie. Hennes studie visar att barns kommunikativa resurser spelar stor roll för deras potential till inflytande. Även deras förmåga till argumentation inom projektarbetet är något som möjliggör inflytande (Hamerslag 2013, s. 128).

8.4 Slutdiskussion

Resultaten från vår studie kan bidra till vidare förståelse för hur man kan se på barns inflytande och delaktighet i projektarbeten i förskolan. Vi kan utifrån våra resultat dra

slutsatsen att barn ges inflytande och delaktighet i olika utsträckning. Resultaten visar en komplex bild där olika faktorer som typ av aktivitet och pedagogens förhållningssätt och barnsyn samverkar och ger barn mer eller mindre inflytande. I vår studie framkommer det att det finns ett utpräglat arbetssätt på förskolan där målet är att utgå från barnens intresse och på så vis göra dem mer delaktiga i beslutsfattande som rör projektarbetet men att det i slutändan är pedagogerna som har makt att fatta de slutgiltiga besluten. Det som visar sig i pedagogernas svar och i våra observationer bekräftar vår tidigare uppfattning om att barnen inte alltid är synkande och visar intresse för samma saker. Vårt bidrag visar således att det är ett komplicerat förhållande mellan förskolans praktik och den något romantiserande litteraturen om projektarbete som finns inom förskollärovetenskapen. Vi anser det värdefullt när teori och praktik är samstämmiga med varandra så teorin kan fungera som ett instrument i verksamheten. Vårt resultat visar att projektarbete som bygger på barns intresse inte är okomplicerat, tvärtom kräver det planering och organisering samt lyhörda, välvilliga och respektfulla pedagoger. En medvetenhet om komplexiteten med projektarbete utifrån barns intresse kan skapa förutsättningar för att utveckla arbetet med barns inflytande och delaktighet. Därmed möjliggörs ett reellt inflytande för barnen över projektarbetet. Likväl är vi införstådda med att vår undersökning endast speglar ett utdrag ur förskolans verksamhet och därmed kan vi inte svara för större sammanhang än det som presenterats.

Sammanfattningsvis har vi gjort en modell (figur 3) som visar studiens slutresultats samband mellan pedagogers barnsyn, kommunikationsteknik och förhållningssätt med hjälp av Shiers modell och Bernsteins begrepp samt hur dessa faktorer verkar avgörande för om barns intresse tas tillvara i projektarbete.

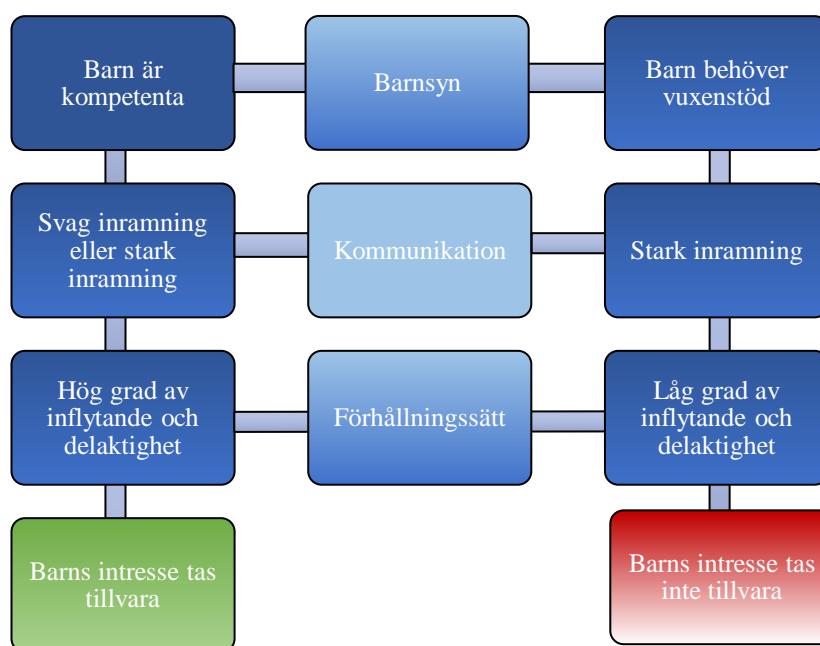


Fig. 3 Modell över studiens slutresultat som visar sambanden mellan pedagogers barnsyn, kommunikationsteknik och förhållningssätt. Sambanden visar att pedagogerna besitter makt om barns intresse tas tillvara eller inte.

8.5 Metodreflektion

De metoder som används för att samla in data till vår studie är intervjuer och observationer av aktiviteter med barnen samt observationer av pedagogernas reflektionsmöte. Vi anser att en kombination av olika metoder har varit fördelaktig för att ge en mer nyanserad bild av våra frågeställningar. De gav oss också perspektiv på det vi såg eftersom projektarbetet på aktuell förskola hela tiden bygger på det barnen tidigare sagt och gjort. Exempelvis utgick pedagogernas reflektionsmöte från aktiviteten vi tidigare observerat. Genom intervjuerna kunde pedagogernas perspektiv belysas och vi kunde på så sätt få en mer övergripande bild av det vi observerat. Professor Håkan Löfgren diskuterar intervjuteknik och lägger vikt vid att skapa en förtrolig stämning genom att vara lyhörd för intervjupersonen samtidigt som man är tydlig med sitt syfte för intervjun. För att kunna skapa ett förtroende behöver man tidigt knyta kontakt med intervjupersonen och se till att det blir avsatt tid för intervjun, för att eliminera eventuella stressfaktorer. Även val av plats för intervjun kan spela roll för att intervjupersonen ska känna trygghet (Löfgren 2014, ss. 148–150). Med hänsyn till Löfgrens aspekter försökte vi anpassa oss och agera på ett sätt som vi ansåg skulle ha minst påverkan på det insamlade materialet. Av den anledningen valde vi att börja med observationerna för att möjliggöra att

en naturlig kontakt skapades mellan oss och pedagogerna innan intervjuerna ägde rum. Vi var lyhörda för när det passade att vi utförde intervjuerna och vi lät pedagogerna bestämma vart de ville sitta. Båda intervjupersonerna verkade avslappnade och berättade välvilligt kring våra frågor vi ställde.

Genom att kombinera strukturerade observationer med videoinspelningar som senare analyserades kunde vi titta på det mer specifika samtidigt som videoinspelningen säkerställde att vi inte missade viktig information. Vi var medvetna om att filma kunde skapa problem som gjorde att barnen och pedagogerna kände sig obekväma. Det kunde i sin tur påverka hur barnen och pedagogerna agerade framför kameran. Risken fanns att deras agerande inte var naturligt i vår närvaro, vilket är något som kan ha påverkat vår empiri. För att minimera riskerna valde vi således att filma med Ipads eftersom de är mer diskreta och är föremål som de flesta är bekanta med och därför inte noteras i lika hög utsträckning som en filmkamera. Vid ett tillfälle noterade ett av barnen Ipaden men i övrigt verkade varken barn eller pedagoger berörda av att de blev filmade.

Att använda sig av observationsschema var fördelaktigt eftersom vi båda kunde få syn på specifika uttryck hos barnen samt vilken respons dessa uttryck fick. Vi insåg emellertid efter första observationstillfället att schemat behövde justeras eftersom några av våra förutbestämda uttryck inte visade sig vara relevanta. Därför behövdes observationsschemat korrigeras något till nästkommande tillfälle.

8.6 Förslag till fortsatt forskning

Eftersom det finns lite forskning om barns inflytande i just projektarbete skulle det vara intressant att fördjupa sig inom det ämnet. Som ett alternativ för vår fallstudie kan man göra en fältstudie inom samma område. Genom att medverka under en längre tid ökar möjligheterna att fördjupa sig och få förståelse för hur ett projektarbete tar sin början och orsaker till de valen som görs. I en fältstudie finns även möjligheterna att involvera barnen och genom intervjuer ta reda på deras uppfattningar i och med att man får en relation till barnen och ett förtroende kan skapas. Att närma sig barns perspektiv och försöka förstå deras erfarenhetsvärld är enligt Ingrid Pramling Samuelsson och lektor Elisabeth Doverborg en förutsättning för att utvärdera och utveckla den pedagogiska verksamheten (Doverborg & Pramling Samuelsson 2012, s. 8).

REFERENSLISTA

- Bae, B. (2009). *Children's right to participate – challenges in everyday interactions*, European Early Childhood Education Research Journal, 17:3, 391-406, DOI: 10.1080/13502930903101594.
- Bernstein, B (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Reviderad upplaga. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Davidsson, F. (2018). *Lekande rätt. En förskola för barnets rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap*. Stockholm: Stockholm University.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet – fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss., Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Franzén, K (2014). De yngsta barnen – exemplet matematik. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K., (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB.
- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Licentiatavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Lenz Taguchi, H. & Åberg, A. (2018). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Löfgren, H (2014). Lärarberättelser från förskolan. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K., (red.) *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB.

Patel, R., Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*.4:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Reggio Emilia Institutet AB (2019). <https://www.reggioemilia.se> [2019-03-08]

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, s. 169–194.

Sheridan, S. & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan –en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Shier, H. (2001). *Vägar till delaktighet: Öppningar, möjligheter och skyldigheter*
http://www.harryshier.net/docs/shier-vagar_till_delaktighet.pdf.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, rev. 2016*. Stockholm: Skolverket.

Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse -Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Licentiatavhandling. Borås/Göteborg: Högskolan i Borås/Göteborgs universitet.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>

UNICEF (u.å.). *Vad har barnkonventionen för status i Sverige*.
<https://unicef.se/barnkonventionen>.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HsFR.pdf>

Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Eskilstuna: Liber utbildning AB.

BILAGOR

Bilaga 1

Arbetsfördelning

Vi har i största möjliga mån fördelat arbetet lika mellan oss. Det avser hela processen, från arbetets start till dess slutfas. Vid insamlandet av det empiriska materialet valde vi att närvara båda två tillsammans vid samtliga tillfällen förutom vid intervjuerna, som gjordes enskilt med varsin pedagog. Detta gjorde att vi kunde diskutera vårt material tillsammans med olika tolkningar vilket berikade vår analys.

Ansvarat med att studera tidigare forskning har båda åtagit sig för att kunna vara så tidseffektiva som möjligt. Däremot har vi diskuterat och informerat varandra om de olika forskningarna och på så sätt enats om vad som ska presenteras i uppsatsen.

Skrivarbetet har i vissa delar fördelats upp mellan oss och i andra delar skrivits gemensamt. Vår analysdel växte fram genom diskussioner av vårt empiriska material och relevanta kategorier fastställdes. För att effektivisera oss tidsmässigt delade vi upp kategorierna och ansvaret att skriva om dessa. Dock har vi haft gemensamma genomgångar och reviderat det skrivna så att båda blivit väl insatta i uppsatsens alla delar.

Bilaga 2

Samtyckesbrev

Information angående vår undersökning om arbetet med barns intresse som utgångspunkt i val av projektarbete.

Vi är två studenter vid namn Elin och Jeanette som går det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Under vår utbildning har vi studerat ett flertal litteraturer som förespråkar ett arbetssätt där man utgår från barnens intressen i verksamheten. Detta har gjort oss nyfikna på att studera hur detta tillämpas i praktiken. Syftet med studien är att undersöka hur förskolor som är inspirerade av Reggio Emilia arbetar med att involvera barns intresse i projektarbete. Vi hoppas kunna bidra med ny kunskap i *hur* pedagoger och barn på förskolan praktiserar detta.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka förskolan ----- mellan den 12/3–19 och 28/3–19. Vi skulle då vilja ta del av dokumentation och genomföra observationer och intervjuer med utvalda förskollärare samt några barn. Det kan även bli aktuellt med observation av något projektarbete. De verktyg vi kommer använda oss av är video- och ljudupptagning, samt föra anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även

barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Elin Tedelund och Jeanette Lövenblad

Jeanette Lövenblad

Telefon: 073-XX XX XX

Mail:

Elin Tedelund

Telefon: 073-XXX XX XX

Mail:

Handledare Thomas Backlund

073-XXX XX XX

Mail:

Bilaga 3

Observationsschema

Datum:

Aktivitet:

Uttryck	Respons av pedagog		Respons av barn		Ingen respons	Anteckning
	Positiv	Negativ	Positiv	Negativ		
Högljudd						
Lågmäld						
Verbal						
Icke Verbal						
Ämnesrelevans						
Icke ämnesrelevans						
Medgörlig						
Icke medgörlig						
Ögonkontakt						
Icke ögonkontakt						

Övrigt				
--------	--	--	--	--

Bilaga 4

Intervjufrågor

- 1) Hur lång arbetslivserfarenhet har du inom förskolan?

- 2) Hur skulle du beskriva barngruppen du arbetar med just nu (starka åsikter, drivande, tillbakadragna osv.)?

- 3) Kan du berätta om projektet ni arbetar med just nu?

- 4) Hur väcktes idén till de aktiviteter vi studenter har observerat?

- 5) Berätta hur du tänker kring att involvera barnens intressen i projektarbete?

- 6) Hur gör du för att ta reda på barnens intressen?

- 7) På vilket sätt visar barnen intresse för någonting (verbalt, handling, pratar ivrigt, ställer frågor, skärmar av sig mm)?

- 8) Vilket av de olika sätten (barnen visar intresse på) är lättast för dig att upptäcka?
- 9) Varför tror du att det sättet är lättast för dig att uppmärksamma?

- 10) Finns det barn som får mer inflytande än andra, i så fall, vad är det som är avgörande för detta?

- 11) Under vilken/vilka aktiviteter skulle du säga att det är lättast att låta barnen få inflytande i?

- 12) Varför tror du att det är lättast?
- 13) Under vilken/vilka aktiviteter skulle du säga att det är svårast att låta barnen få inflytande i?
- 14) Varför tror du att det är svårast?

- 15) Tror du att det går att säkerställa att alla barn får reellt inflytande i projektarbetet?

16) Finns det något som du skulle vilja förändra (på avd. eller i ditt arbetsätt) gällande barnens delaktighet i verksamheten?