

Barns uppfattningar om inflytande – vilka möjligheter har barn till inflytande på daghem?

Måns Koskinen

Avhandling för magisterexamen

Utbildningslinjen för lärare inom
småbarnspedagogik

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2019

Handledare Ann-Katrin Svensson

Abstrakt

Författare	Årtal
Måns Koskinen	2019
Arbetets titel	
Barns perspektiv på inflytande – vilka möjligheter har barn till inflytande på daghem?	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal
Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Åbo Akademi, Vasa	52
Referat	
<p>Syftet med denna avhandling pro gradu är att undersöka barns uppfattningar om sitt inflytande på daghemmet och undersöka den sociala och fysiska miljöns betydelse för barns inflytande. Mina forskningsfrågor är:</p> <p>Vad säger sig barn ha inflytande över på daghem?</p> <p>Vad säger sig barn inte ha inflytande över på daghem?</p> <p>Vilka möjligheter ger det pedagogiska rummet barnen att ha inflytande på daghem?</p> <p>Vilka olika förutsättningar har barn för delaktighet och inflytande på daghem?</p> <p>Undersökningen grundar sig på tidigare forskning om inflytande och delaktighet på daghem. I avhandlingens bakgrund sätts daghemmet in i ett demokratiskt perspektiv där det betonas att barns inflytande och delaktighet på daghem är viktigt när barn fostras in i ett demokratiskt samhälle. Det teoretiska perspektivet består i arbetet av den relationella pedagogiken där relationen och kommunikationen mellan lärare och barn lyfts fram som avgörande för den pedagogiska verksamheten.</p> <p>Undersökningens metod var intervju där totalt 14 barn från tre olika daghem och en lärare inom småbarnspedagogik intervjuades. Avdelningarna där barnen gick dokumenteras med kamera av mig, för att kunna belysa miljöns betydelse för barns inflytande.</p> <p>Resultatet visar på att den pedagogiska verksamheten behöver vara genomtänkt för att barn ska få möjlighet att vara medbestämmande och planera i lärandesituationer. Barn blir ofta hindrade i sina möjligheter till inflytande på daghem på grund av att de inte får möjligheten att ta eget ansvar och när material inte tillgängliggörs för barnen. Det framkommer även att arbetet med inflytande på</p>	

mångkulturella daghem kräver andra metoder än språket eftersom att det gemensamma språket kan fattas.

Sökord/indexord

Inflytande, deltagande, daghem, förskola.

Innehåll

Abstrakt	1
1. Inledning	1
1.1 Centrala begrepp	3
2. Bakgrund	4
2.1 Olika former av deltagande på daghem	4
2.2 Demokratibegreppet på daghem i historiskt och nutida perspektiv	5
2.3 Utvecklingspedagogikens teori i förhållande till inflytande	7
3. Tidigare forskning	9
3.1 Förutsättningar för inflytande på daghem	9
3.2 Daghemspersonal kan hindra barns inflytande	10
3.3 Daghemspersonal kan främja barns inflytande	12
3.4 Daghemspersonals uppfattningar om barns inflytande på daghem	14
3.5 Dokumentation på daghem	16
3.6 Det pedagogiska rummet	16
3.7 Flerspråkiga barns inflytande på daghem	19
4. Teoretisk utgångspunkt	22
4.1 Relationell pedagogik	22
4.1 Att förhålla sig till barnets signaler på daghem	23
4.2 Lärarens roll i förhållande till barnet	24
5. Metod	25
5.1 Syfte och forskningsfrågor	25
5.2 Forskningsansats	25
5.3 Undersökningsgrupp	26
5.4 Intervju	26
5.5 Dokumentation med kamera	28
5.6 Bearbetning och analys	28
5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	29
5.8 Etiska överväganden	30
5.9 Metodreflektion	31
6. Resultat och analys	32
6.1 Hinder för barns inflytande	33
6.2 Röstning som delaktighet	36
6.3 Handlingsutrymme i leken som inflytande	38

6.4 Det mångkulturella daghemmet och flerspråkiga barns möjligheter till inflytande	41
6.5 Det pedagogiska rummets betydelse för barns inflytande	43
6.5.1 Hur dokumentationen ser ut på daghemmet påverkar barns möjlighet till inflytande.....	43
6.5.2 Vilket material som finns tillgängligt för barnen påverkar möjligheten till inflytande	44
7. Diskussion	47
7.1 Resultatdiskussion	47
7.2 Metoddiskussion	50
7.3 Slutsatser och vidare forskning	51
Litteratur.....	53
Bilaga 1	56
Bilaga 2	57

1. Inledning

Detta arbete skriver jag inom ramen för min avhandling pro gradu i småbarnspedagogik där jag kommer redovisa min insamlade data gällande inflytande. Ämnet som jag har valt att studera handlar om barns uppfattning om sitt inflytande på daghem. Jag kommer även att diskutera olika viktiga faktorer som påverkar barns möjlighet till inflytande bland annat genom dokumenterade bilder från avdelningarna som jag har tagit. Anledningen till att jag har valt detta ämne är mina tidigare erfarenheter som lärare inom småbarnspedagogik i södra Finland från sommaren 2015 fram till december 2017. Jag har upplevt att det har fattats någonting när det kommer till barns inflytande. Det kan ha handlat om en kultur på ett daghem där man endast dekorativt har gett barnen inflytande. Till exempel vilken färg barnen vill använda sig av vid målning eller liknande. Sedan har det funnits mycket saker som barn inte har varit med att ha inflytande över, som till exempel när man ska gå ut och om barnet ska vila eller när man ska leka samt vad man ska lära sig på daghemmet. Sedan har jag haft en annan erfarenhet från ett annat daghem där man har försökt lyssna på barnen men där det har uppstått ett hinder i det att verksamheten har haft en kultur över sig där man har gjort mycket aktiviteter med barn. Detta har sedan resulterat i att behovet att ta med barn i planeringen av verksamheten har uteblivit eftersom man hela tiden har varit ute efter att planera nästa aktivitet. Med dessa erfarenheter har det känts väldigt aktuellt för mig att studera barns inflytande.

De starkast bindande anledningar till att arbeta med inflytande på daghem i Sverige och i Finland är Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) i Sverige och Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018). Både Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) och Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018) baseras på skollagen respektive lagen om småbarnspedagogik. I den svenska Läroplan för förskolan finns det ett kapitel som heter *Barns inflytande* och i Grunderna för planen för småbarnspedagogik finns det en rubrik som heter *Förmåga att delta och påverka* samt *Delaktighet, likabehandling och jämställdhet*. Både Läroplanen för daghem och Grunderna för planen för småbarnspedagogik utgår från en demokratifrämjande filosofi där man menar att förmågan att delta och känna att man har inflytande ska främja dels den sociala utvecklingen hos barn på daghem men även främja demokratin i våra länder. FN:s barnkonvention

(unicef.se, 2018) är även den en konvention som talar starkt för barns inflytande i samhället. Barnkonventionen har gällt som lag i Finland sedan 1991 (Lastensuojelun keskusliitto, 2018: www.lskl.fi). Enligt Stoltz (2011, s. 55–57) band Sverige sig till att följa barnkonventionen 1990 men den står inte under svensk lag så som den står under finsk lag.

I Barnkonventionen är barnets värde uttalat. I §13 står det till exempel om barnets rätt till yttrandefrihet. Ett barn har på samma sätt som en vuxen rätt att uttrycka sina åsikter. I §14 nämns det att barn har rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet. Barn har alltså rätten att skapa sig en egen uppfattning om omvärlden utan att något säger åt dem hur saker och ting är. Paragraf 28 och 29 handlar om barns rätt till utbildning och utbildningen som en väg att utvecklas till en ansvarsfull individ i ett fritt samhälle.

Syftet med denna avhandling pro gradu är att undersöka barns uppfattningar om sitt inflytande på daghemmet och undersöka den sociala och fysiska miljöns betydelse för barns inflytande. Insamlingen av materialet kommer att göras i Sverige vilket gör att jag tar stöd av Läroplan för förskolan (Skolverket, 2016) i denna inledning. Den finska planen har tagits med här eftersom att erfarenheterna som inspirerat till denna avhandling gjorts i Finland. Det är därför viktigt att belysa att kravet på att arbeta med barns inflytande finns även i Finland.

1.1 Centrala begrepp

Deltagande

I denna avhandling pro gradu beskrivs olika former av deltagande enligt Stoltz (2011, s. 59). De formerna av reellt deltagande är att barn blir informerade, konsulterade och informerade, har inflytande, får möjlighet att ta initiativ och ha inflytande samt är medbestämmande tillsammans med vuxna på daghemmet. Utgångspunkten som beskrivs av Johannesen och Sandvik (2009), Arnér (2009) och Westlund (2011) är att läraren inom småbarnspedagogik planerar och möjliggör för barns deltagande. Denna avhandling fokuserar på att diskutera barns möjlighet att ha inflytande, ta initiativ och vara medbestämmande tillsammans med vuxna på daghem. Deltagande och delaktighet används som synonymer i detta arbete.

Inflytande

Inflytande är enligt Stoltz (2011) en form av deltagande. Arnér (2009) samt Johannesen och Sandvik (2009) menar att utgångspunkten för barns inflytande är att läraren möjliggör för det. Dessa forskare skriver om att läraren behöver släppa på kontrollen och det regelsystem som ofta finns på daghem och som hindrar barn att göra sådant som de vill göra. Istället för att avfärda barns initiativ behöver det tas i beaktan. I lärandet är det viktigt enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) att ta vara på barns tankar och samtala om barns tankar i förhållande till ett lärandeobjekt. Barn får inflytande i sitt lärande genom att dess tankar tas till vara. Ur ett relationellt perspektiv som beskrivs i den teoretiska utgångspunkten i denna avhandling pro gradu möts barn och läraren i kommunikationen och kommer överens om innehållet på daghemmet. Barnets tankar och idéer blir viktiga i en relationell utgångspunkt och makten delas då mellan lärare och barn i planerandet och utförandet av pedagogiska aktiviteter på daghemmet. Detta betyder att barn bör ha inflytande i allt som sker på daghemmet som till exempel i utformandet av rutiner, lärande och lekar samt lekmiljöer.

2. Bakgrund

2.1 Olika former av deltagande på daghem

Tallberg Broman (2011, s. 9–13) menar att det idag ställs stora krav på skolan att lösa samhällseliga problem vad gäller utbildning och fostran. Vad som idag är skolans, föräldrarnas och barnets roll håller på att luckras upp i vårt samhälle. Samtidigt har det individuella valet blivit något som står i centrum idag i skolan och på daghemmet. Dessa två faktorer gör att demokratifrågor och inflytandefrågor handlar mycket om det individuella valet för barn eller för föräldrar att kunna välja hur de vill ha saker och ting. Tallberg Broman skriver att skollagen i Sverige från 2011 har tre ledord: kunskap, trygghet och valfrihet. Föräldrarna blir mer involverad idag än någonsin tidigare och det är en del i ledet att skapa inkluderande och lärande för alla barn.

Stoltz (2011) har studerat barnkonventionen utifrån vuxen- och barnansvar. Stoltz (2011, s. 49) berättar att barn också är fullvärdiga medborgare i ett samhälle precis som vuxna. Hon fortsätter med att visa på att barn enligt barnkonventionen har rätt till utbildning och rätten till att vara med och ta beslut i olika frågor som rör dem. Men Stoltz menar också att det finns spänningar i barnkonventionens innehåll som kan göra den svårtolkad. Till exempel visar Stoltz (ibid, s. 53) på fyra punkter som kan ställas mot varandra på olika sätt i olika situationer.

- *barns rätt till deltagande*
- *barns rätt till skydd*
- *vuxnas skyldighet att främja barnens bästa*
- *vuxnas skyldigheter att lyssna och ta hänsyn till barnets önskemål och känslor.*

Dessa övre punkter behöver man som lärare inom småbarnspedagogik väga mot varandra för att försöka ta bra beslut. Detta kan hindra barns inflytande på daghemmet. Det finns situationer under dagen på ett daghem då daghemspersonalen behöver bestämma hur man ska göra någonting. Det kan vara mot barns vilja men daghemspersonalen försöker se till barnens bästa. Det kan handla om att gå ut fast inte alla barnen skulle vilja det, eller det kan handla om att ta ett annat barn i handen när det ska promeneras någonstans. Det finns många olika sätt att göra saker på och daghemspersonalen har ansvar att väga dessa fyra punkter

mot varandra. Hänsyn ska tas till barns önskemål men även till barnens bästa och rätt till skydd. Ett annat exempel som Stoltz (ibid, s. 59) visar är olika former av deltagande som barn kan erfara på ett daghem.

1. *manipulativ*
2. *dekorativ*
3. *symboliskt anvisat deltagande*
4. *informerad*
5. *konsulterad och informerad*
6. *inflytande*
7. *initiativ och inflytande*
8. *initiativ och medbestämmande tillsammans med vuxna.*

Av dessa olika former av deltagande är det enligt Stoltz fem som är någon form av reellt deltagande. Reellt deltagande betyder att barnet är informerad, konsulterad och informerad, barnet har inflytande, barnet får ta initiativ och har inflytande eller den högsta formen av deltagande där barnet tar initiativ och bestämmer tillsammans med vuxna. Denna avhandling pro gradu handlar om barns inflytande på daghem vilket gör dessa punkter som Stoltz nämner relevanta att ta med sig framåt som läsare när frågan om vilken nivå av deltagande barn når upp till i olika situationer på daghem. Stoltz (ibid s, 62) avslutar med att hävda att målet för barns deltagande kan vara att verka främjande för demokratin men hon påminner om att det ställer stora krav på deltagarprocessen.

2.2 Demokratibegreppet på daghem i historiskt och nutida perspektiv

Westlund (2011, s. 12) ger en bakgrund för hur demokratiuppdraget har formats i Sverige det senaste århundradet. Samhället började sekulariseras i slutet på 1800-talet vilket förde med sig att barntädgårdarna gick från en lydads- och undervisningskultur till en mer hemlik barntädgård där leken premierades. Efter det andra världskriget fick den demokratiska fostran en stärkt position. I Sverige levde drömmen om ett starkt folkhem från socialdemokratiskt håll med bland annat minskade klassklyftor som mål. Pedagogiken inspirerades av bland annat Dewey med det aktiva och självständiga barnet.

Under 1970-talet i Sverige blev daghemmen fler och staten tog på sig ett större ansvar när det kom till barnuppfostran (Westlund, 2011, s. 13–14). Daghemmen blev ett medel för att delge kommande generationer önskade värderingar och kunskaper och även fungera som medel för att göra tillvaron mer jämställd mellan kvinnor och män. Westlund (2011, s. 14–17) undersöker daghemmets styrdokument i Sverige sedan 1970-talet och fram till idag där begreppet demokrati har funnits med som en central del. I *Barnstugeutredningen* från 1972 betonades demokrati i barnens självständighetsfostran där det främst för lite äldre barn nämndes att de skulle göras delaktiga i verksamheten på olika sätt. Barnen skulle till exempel få vara med och planera aktiviteter eller vara med och duka. De vuxnas stöd till ansvarstagande och självständighet hos barnen betonades.

I *Pedagogiskt program för förskolan* år 1987 fanns enligt Westlund (ibid) en del om demokratifostran som tog upp jämlikhet, solidaritet och ansvar. Relationerna skulle med hjälp av de vuxna på daghemmet spegla de demokratiska värderingarna som fanns i programmet. När daghemmen i Sverige fick en läroplan 1998 (som senare har reviderats 2010, 2016, 2018) togs begreppet inflytande med i anslutning till demokratiuppdraget. Barn ska till exempel ha ett reellt inflytande på verksamhetens arbetssätt och innehåll (Skolverket, 2016, s. 12).

Demokratin som livsform visar sig i daghemsvärlden och kan ses på flera sätt (Westlund, 2011, s. 44). Till ytterligheterna kan vi ta ett exempel med en individualistisk syn på demokrati respektive en kollektivistisk syn på demokrati. Det individualistiska synsättet på demokrati sätter människans frihet först. Friheten får inte inskränkas eftersom att människan har rätt att bestämma över sitt eget liv. Enligt det kollektivistiska synsättet går gruppens behov före varje enskild människas behov. Författaren lyfter fram kommunikationen som en viktig del av demokratin (Westlund, 2011, s. 46). Vi tycker olika och kan visa det genom kommunikationen. Det blir ett sätt att visa att det finns olika sätt att se på saker.

För daghemmets del lyfter Westlund (2011, s. 47–48) fram att daghemmet ska vara en plats dit alla får komma utan att bli insatta i något fack. Alla ska ha möjligheten att uttrycka sig på olika sätt och påverka. Demokratin kan förstås genom olikheterna. Det finns så att säga inte en utopisk demokrati där allt fungerar smärtfritt. Det är olikheterna som tillsammans bildar en fungerande demokrati. Åberg och Lenz Taguchi (2018, s. 68–70) skriver om demokrati och delaktighet och hävdar att daghemspersonal aldrig får lämna barn och låta dem göra helt på egen hand och på det sättet tro att de är delaktiga. Åberg verkar dock för att alla barn ska få

möjligheten att uttrycka sina åsikter. Det är något som lärare inom småbarnspedagogik ansvarar för. Genom att uttrycka sina åsikter har barn även möjlighet att påverka sin situation på daghemmet. Om makt skriver författarna (2018, s. 71–73) att daghemspersonalen alltid utövar makt på daghemmet. Även om man har fri lek eller fritt skapande så är det daghemspersonalen som utformar dagsrutinen för när det är möjligt. Det är viktigt att tänka på som lärare inom småbarnspedagogik.

2.3 Utvecklingspedagogikens teori i förhållande till inflytande

I detta kapitel beskrivs begreppet inflytande i ljuset av utvecklingspedagogiken som är en av flera teoretiska grunder för småbarnspedagogiken. Det är en teoretisk grund som enligt mig är viktig för småbarnspedagogiken. Därför är det viktigt att titta på vad Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) förmedlar via utvecklingspedagogiken och hur man kan tolka det i förhållande till begreppet inflytande.

För Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 43–50) utgör leken en grundpelare för småbarnspedagogiken. De blev därför en aning oroad när välrenommerade amerikanska forskare inte nämnde leken i sina rekommendationer för daghemsutveckling i USA. När barn leker stöter de på för dem nya problem. Det gör att barnen anpassar sig efter de nya erfarenheterna i leken. Men det är samtidigt barnen som har kontrollen i leken och bestämmer i vilken riktning den ska gå. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson beskriver leken som en föreställning i stunden som kräver kommunikation. De menar också att om man som lärare blir involverad i leken ska man släppa strukturerandet av lärande och mer ”go with the flow”. I leken skapas ett rum för utveckling av kommunikativ kompetens, samlärande samt att hitta känslan för sina egna rättigheter och sitt inflytande. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar att den samlärande funktionen i leken är något som man inte har uppmärksammat tillräckligt. Barn har rätten att vistas i en miljö som präglas av glädje och lek. I en sådan miljö lär sig barn att diskutera med varandra och lär sig att lyssna på varandra. Barn får även en känsla för sina rättigheter och för delaktighet.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 46–48) presenterar en undersökning som Sheridan och Pramling Samuelsson gjorde 2001 om rätten till inflytande och delaktighet utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Barn intervjuades i denna undersökningen där författarna

undersökte barnens uppfattningar om inflytande och delaktighet. Det kom fram att barn relaterar till leken när de reflekterar om begreppet att bestämma. Inflytande innebar för barnen att själv få bestämma vad man ska göra, bestämma över sin lek medan vuxna är de som sätter gränser för vad man får och inte får göra.

Fenomenografin ligger enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 59–61) som grund för utvecklingspedagogiken. Något som är viktigt är att låta barnen tänka och känna att processen är viktig. På samma gång försöker man få barnen att uttrycka sina tankar så att man på det sättet involverar barnen i lärandeprocessen. Som lärare ansvarar man för att fånga upp situationer som barn kan tänka och tala om, få barn att uttrycka det som de tänker och ta vara på de olika tankar som barn ger uttryck för. Författarna menar dock att det är läraren som ansvarar för innehållet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 88–91) skriver även om variation som en viktig faktor för barns utveckling och lärande. Författarna menar att variation av arbetssätt och perspektiv är en styrka som förskolepedagogiken har. Inom psykologin ses variation som en förutsättning för att barn ska kunna bilda begrepp och för att kunna generalisera. Författarna ger Vilgot två år som exempel. Vilgot har lärt sig att man kan sjunga om vad som helst. Det har han lärt sig genom att sjunga många olika sånger som har handlat om olika saker. Nu kan han själv hitta på sångteman tillsammans med en vuxen.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (ibid, s. 93–94) uttrycker att variationen behövs för att kunna möta en oviss framtid där vi inte vet vilka färdigheter och förmågor som behövs. Barn som möter ett lärandeobjekt från olika perspektiv utvecklar en flexibilitet i hur man kan se på saker samtidigt som barnet lär sig att urskilja vad lärandeobjektet innebär. Barn kan nu möta ett nytt lärandeobjekt med en öppenhet och flexibilitet att kunna undersöka det på olika sätt. Författarna yrkar även på det positiva i att undersöka tillsammans i grupp. Det ger möjligheten att ta till sig av varandras tankar till skillnad från att barn arbetar individuellt med ett eget material.

Barns inflytande tas i detta perspektiv i beaktande genom att barns tankar tas tillvara på om det som man lär sig på daghemmet. Detta kallar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 111–114) för metakognitiva dialoger, samtal om tänkande. På daghemmet handlar det om att höra hur barn erfar ett lärandeobjekt. Man reflekterar tillsammans med barnen om vad man gör och varför man gör det när man lär sig något. Barn får då inflytande i sitt eget lärande och lär sig att utveckla verktyg för hur de kan lära sig något.

3. Tidigare forskning

3.1 Förutsättningar för inflytande på daghem

Johannesen och Sandvik (2009, 29–32) talar om deltagande och inflytande som en etisk praxis. De skriver att rätten till deltagande och inflytande inte handlar om att bestämma utan att det handlar om att bli inkluderad i en gemenskap. Det handlar inte heller om att barn ska ta ett lika stort ansvar som vuxna på daghem. Deltagande handlar enligt författarna om hur människor samspelar och respekterar varandra i en gemenskap. Tanken med deltagande är att barn ska kunna delta i samspel och genom sitt deltagande och inflytande påverka på ett sätt som bara blir till genom det specifika barnets deltagande. Det är lärarens ansvar att skapa sådana möjligheter för barn på daghem.

Johannesen och Sandvik (2009, s. 37) skriver att lärare behöver möta barn som en okänd som behöver bemötas på olika sätt som passar den situationen just då och vi behöver även leta efter det osynliga som man inte kan se. Enligt Johannesen och Sandvik (2009, s. 40) har den vuxna alltid en maktposition i förhållande till barnet. Johannesen och Sandvik (2009, s. 41–47) skriver om att lärare inom småbarnspedagogik behöver släppa sin kontroll. Kontroll är inte samma sak som ansvar. Författarna menar att man inte helt kan beskriva varför ett barn gör som hon gör eller är som hon är. Därför bör man se på ett barn som en människa som man inte kan förändra till att fungera som en själv. Detta är en viktig del för att få till delaktighet på daghem.

I ett projekt som Johannesen och Sandvik (2009, s. 51–55) drev under våren 2006 och våren 2007 blev de förvånade över hur lärare på daghem reglerade barn på olika sätt som stoppade barnen. Barn reglerades i sina rörelser, fokus och handlingar. De pekar på hur barn regleras fysiskt för att de ska sitta stilla och ger exempel på hur barn under tre år placerades i tripptrapp-stolar under samlingen för att de skulle sitta stilla. Barn behöver röra på sig mer och inte mindre. Barn ska hela tiden bli något som de inte är. Vi behöver börja att tänka annorlunda på daghem. Reglering sker även genom tid och rum. Vi äter frukost vid en utsatt tid och inte bara för att Kalle är jättehungrig tio minuter i åtta. Barn kan ibland bara få måla en bild i ateljén trots att barnet skulle vilja måla mycket mer (a.a.). Dolk (2013, s. 164–167)

skriver att barns anpassning kan vara ett sätt för dem att få inflytande i daghemsverksamheten. Barns önskan får mycket lättare gehör om den går i linje med lärarens vilja kontra om barnets önskan går emot lärarens vilja. Inflytande tenderar att bli en belöning för barn som är följsamma. Dolk beskriver en situation i ett *barnråd* (som är till för att barnen ska få mer inflytande på daghemmet) hur barnen försöker "klubba" att barnrådet är slut med glimten i ögat utan att få gehör från de vuxna.

Johannesen och Sandvik (2009, s. 70–75) skriver om tvivlet som kan finnas i pedagogisk verksamhet då man inte vet vad som fungerar bäst i en given situation. Författarna skriver att läroplaner inte ger något utrymme för tvivel men de hävdar att det är viktigt att ge plats för det om det uppstår. Genom tvivel kan man ställa frågor som sedan kan analyseras. Tvivlet är en viktig del för att kunna göra barn delaktiga på daghem och man behöver kontinuerligt ställa frågan om barn är delaktiga och har reellt inflytande.

3.2 Daghemspersonal kan hindra barns inflytande

Arnér (2009, s. 13–17) har arbetat med barns inflytande genom att intervjua barn och arbeta i ett projekt med daghemspersonal för att främja barns inflytande på dessa daghem. Hon hävdar att vi inte är vana vid att arbeta med barns inflytande på daghem fast det står om det i läroplanen för förskolan och i barnkonventionen. Arnér menar att man kan arbeta med barns inflytande i lärandesituationer men påpekar även att det behövs en vidare betydelse av begreppet inflytande på daghem. Som lärare inom småbarnspedagogik kan man ta med barn i planeringen av hela daghemsverksamheten. Arnér (*ibid*) skriver att barns sociala utveckling är beroende av att de får ta beslut och ansvar för sina handlingar. I intervjuer av sexåriga barn som forskaren har gjort kommer det fram att barn kan känna sig hindrade av regler som finns på daghemmet. Barnen känner då hinder att göra sådant som de har lust med på grund av reglerna.

I Arnérs projekt med daghemspersonal fick de olika uppdrag att arbeta med under projektets gång. Uppdragen delades in i ämnen som *synen på barn, säga ja istället för nej och ta egna beslut och stå för dem*. Meningen med dessa ämnen har enligt Arnér (2009, s. 19, 71) varit att ifrågasätta det för givet tagna och att se förskoleverksamheten med "nya ögon".

Ifrågasättandet av det för givet tagna handlar till exempel om regelsystem med "måsten" som att alltid städa undan efter sig, äta upp maten eller att gå ut vid en viss tid. Exempel på "får inte" är att man inte får springa, skrika, slåss och bråka.

I synen på barn betonar Arnér (2009, s. 39–40) att barn ska vara medkonstruktör i sina egna liv. Barn behöver vägledning men har alltid rätten att göra sin röst hörd och att respekteras. Barn mår bra när de bemöts på ett respektfullt sätt och en tillrättavisning på ett bryskt sätt stjälper mer än vad det hjälper. Det är även något som barn vittnar om som jobbigt; när en vuxen skäller. Sigsgaard (2003, s. 137–162) menar att barn inte tycker om att få skäll av vuxna och att skället enligt dem sällan hjälper. Enligt barnen skulle det vara lämpligare att bara ge feedback på ett helt vanligt sätt med vanlig ton och vanligt trevligt kroppsspråk. Skäll kan enligt Sigsgaard (2003, s. 163–185) inverka negativt på handlingskraften, integriteten och egenvärdet. Skäll kan leda till en känsla av skuld och skam samt stelnade beteendemönster där barnet inte längre responderar till sin (vuxna) omgivning.

Arnér (2009, s. 47–51) menar även att man behöver öva på att säga ja istället för nej på daghemmet och ta vara på barns initiativ och idéer. Hon ger exempel på roliga vattenlekar som tog rum i projektet på ett daghem mitt under vintern när man tillät barnen att ta ut vatten på gården trots att det var lite kallt. Eller när barn tilläts använda sina egna sparkcyklar på gården som ett komplement till daghemmets cyklar. Det var ingen som tog skada av det, tvärt om. De som deltog i projektet fick även enligt Arnér (ibid, s. 57–61) öva på att ta egna beslut och stå för dem. Det bidrog till exempel till att personalens bekvämlighet bröts och barns initiativ togs i beaktan. Ett exempel är när en lärare inom småbarnspedagogik tog fram poolen under sommaren när hennes arbetskompisar var upptagna med att sola och därför tidigare hade nekat barnen den aktiviteten. Det övre nämnda projektet bidrog enligt Arnér (2009, s. 71–82) till kreativa barn och till daghemspersonal som granskade sig själva och sin verksamhet för att kunna utveckla den.

Daghemspersonal nämner enligt Westlund (2011, s. 125–135) vissa dilemman som de stöter på i arbetet med barns inflytande. Ibland kan det vara stramt med personal vilket kan göra det knepigt att en vuxen stannar inne med barn som vill bli kvar inne eftersom det kan göra att gruppen med barn som går ut blir för stor att hantera för de vuxna som går ut. Ibland kan daghemspersonalen även känna en stress att sköta vissa sysslor snabbt även om man skulle kunna ta med barnen och göra de sysslorna tillsammans. Ett annat dilemma när de kommer

till barns inflytande handlar om olika inställningar i personalgruppen. Det kan handla om banala saker som till exempel hur mycket eller lite man behöver äta innan man får knäckebröd. En sista utmaning kommer upp vid frågan om hur mycket man ska utmana könsrollerna i daghem istället för att låta barnen ha inflytande över vad de leker. Daghemspersonalen upplever ibland att pojkar väljer att leka med bara pojkar medan flickor väljer att leka tillsammans med flickor.

3.3 Daghemspersonal kan främja barns inflytande

Under lång tid hade Åberg (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 39–42) noggrant planerat samlingarnas innehåll men tyckte inte riktigt att hon fick gensvar från barnen. De började då låta barnen vara delaktiga i samlingarna genom att de fick vara med och hålla i dem. Ett barn fick till exempel hålla i en sångsamling med stöd från daghemspersonalen. Dessa ändringar gjorde samlingarna roligare för både barn och daghemspersonal. Ett sätt att arbeta på som Åberg och Lenz Taguchi (2018, s. 44–46) skriver om är smågruppsverksamhet. Åberg och hennes kollegor började arbeta i smågrupper. I dessa smågrupper fanns ett visst intresse som de började arbeta med. Alla barn behövde inte vara med på samlingen. Men det som Åberg såg var att smågruppernas verksamhet födde ringar på vattnet som gjorde att andra barn blev intresserade. I smågruppen fanns det även mer utrymme för barnen att utbyta tankar med varandra.

Åberg började även att reflektera med sina kollegor att över de små vardagliga sakerna som till exempel fruktstunden. De såg att det blev en förvirring efter fruktstunden där barnen inte hittade tillbaka till vad de höll på med utan vandrade från rum till rum. Daghemspersonalen beslutade då att ställa fram en fruktskål på ett bord varje dag som barnen själva fick ta ifrån när det passade. Åbergs (Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 98–128) arbete tillsammans med barnen på daghemmet cirkulerar kring begreppen inflytande och deltagande. I ett projekt som de kallade för *kråkprojektet* fick barnen svara på frågor om vad de kunde om kråkor och vad de Valter lära sig mer om kråkor samt hur de skulle gå tillväga. Projektet utgick såtillvida från barnens intressen som var olika vilket gjorde att de föddes olika små projekt i projektet. Föräldrarna gjordes delaktiga genom att de fick hjälpa till att skriva ner vad de såg utanför daghemmet, på väg till och från daghemmet samt hemma.

Westlund (2011, s. 32, 70) har undersökt och analyserat daghemspersonals arbete med inflytande. Hon har bland annat undersökt vilka arbetsformer daghemspersonal arbetar med för att främja barns inflytande. Westlund räknar upp olika arbetsmetoder:

1. Skapa handlingsutrymme för barn
2. Stödja interaktion mellan barn
3. Planera utifrån barns behov och intressen
4. Skapa möjligheter för barn att välja och bestämma
5. Ge barn möjlighet att ta ansvar

Denna lista baserade sig på intervjuer med daghemspersonalen. Westlund (2011, s. 93–99) undersökte även vilket innehåll som blev synligt i daghemspersonalens arbete med barns inflytande. En i personalen säger till exempel att barnen upplever att de har mest inflytande i leken. Det finns tankar som daghemspersonalen arbetar med när det kommer till val som barn ska göra. Barnen ska helst göra medvetna val av lek och material. Det kan till exempel visa sig på det sättet att daghemspersonalen vill ha ett svar på frågan vad barnet ska välja för lek. Barnen får också välja lekkamrat och bestämma själva vem som får komma in i en påbörjad lek. Barnen får även delta i planeringen till exempel vid en teaterstund där regin är levande och utvecklas efter hand. Man utgår dessutom från barnens förslag i grupparbeten.

Inflytande kan enligt Westlund (2011, s. 100–111) se ut som så att barn kan påverka inom givna ramar. Exempel på detta kan vara att välja sång vid sångsamling, bok vid sagostund eller att välja färger vid skapande. Barn är även med och löser konflikter genom att alla versioner hörs och att man funderar vidare på en lösning utifrån det. Barn är även med och har inflytande över den fysisk miljön genom att komma med förslag rörande vilket material som ska köpas in. Barnen får även bestämma över sin egen kropp i form av mat och toalettbestyr samt att välja kläder. Att toalettbestyr nämns kan bero på att det är vanligt på daghem att en rutin är att alla provar att gå på toaletten vid specifika tidpunkter under dagen till exempel innan utevistelse. Där Westlund har gjort sin undersökning kan tänkas att dessa rutiner inte förekommer.

3.4 Daghemspersonals uppfattningar om barns inflytande på daghem

Daghemspersonalen spelar tveklöst en av de viktigaste rollerna för hur inflytelserika barn kan vara på daghem. Det är därför intressant att titta på tidigare forskning som har undersökt daghemspersonals uppfattningar om barns inflytande på daghem. Sandberg och Eriksson (2010, s. 620) lyfter fram att om daghemspersonalen lyckas fånga barns perspektiv och få dem involverade så känner sig barn som fullvärdiga deltagare. Och om daghemspersonal har ett barnperspektiv kan de även se meningen med barns handlande på olika sätt. Barns handlande är något meningsfullt som daghemspersonalen tar hänsyn till och beaktar i den dagliga pedagogiska verksamheten. Detta leder enligt författarna till att barn känner att de har inflytande på daghemmet. Johansson och Sandberg (2010, s. 234–237) har undersökt vad deltagande innebär på daghem för lärare inom småbarnspedagogik och studeranden. De svarade att deltagande innebär att man är del av en grupp, man lyssnar på varandra, har inflytande och är involverad. Johansson och Sandberg ställde även frågan om hur barn lär sig saker. Svaren som kom upp var bland annat att barn lär sig genom att interagera med andra vuxna och barn. Barn lär sig även enligt respondenterna genom att öva praktiskt på det som ska läras och genom leken. Att härma den vuxna ansågs även vara ett sätt att lära sig samt att få utmaningar i vardagen att klara av. Begreppet deltagande parades i Johanssons och Sandbergs studie ihop med begreppet lärande där de två begreppen förklarades höra ihop och bilda två centrala delar i lärare inom småbarnspedagogikens arbete. Deltagande kan man känna när man är i en grupp där man har relationer till varandra. När barn har relationer till andra barn och vuxna lär sig barnet av andra i en aktiv deltagande interaktion.

Daghemspersonal lyfter enligt Sandberg och Eriksson (2010, s. 623–624) flera olika saker som innebär och leder till delaktighet eller inflytande på daghemmet. Delaktighet genom att hitta en gemenskap på daghemmet är en sak som personalen tar upp. Hur aktiva barn är i vad som händer runt omkring dem spelar även roll för daghemspersonals syn på barns delaktighet. Självkänsla är även en sak som kommer upp i lärares svar angående barns deltagande. Hur utåtriktade barn är och vilken förmåga barnet har att ta egna beslut för sig själv på daghemmet. Den sociala kompetensen anses även vara viktig för barns inflytande på daghemmet. Hur aktivt barnet deltar i den pedagogiska verksamheten ses även som en viktig del i barns möjlighet till inflytande på daghemmet. Daghemspersonal anser att barn har

inflytande över verksamheten i beslut som tas på daghemmet men att det även finns hinder för barns inflytande. Möjligheterna till barns inflytande ligger t ex i det att material och aktiviteter görs tillgängliga för barn. Det som påverkar om barn blir delaktiga i beslut handlar t ex om daghemspersonalens attityder och hur många man är i daghemspersonalen och i barngruppen. En annan faktor som Sandberg och Eriksson nämner spelar in på barns inflytande på daghemmet är barnens fostran hemifrån. Resultatet visar enligt forskarna att daghemspersonalen relaterar till välmående, känsla av tillhörighet och sammanhang samt kommunikation och ett aktivt förhållningssätt när de talar om sin uppfattning om barns inflytande på daghem.

Daghemspersonal pekar enligt Sandberg och Eriksson (2010, s. 625) ut faktorer ur Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori där mikro, meso-, exo- och makro-nivåer påverkar barns inflytande och deltagande på daghem. På micro-nivå så är barnens erfarenheter närmast till hands. Känslan av möjlighet till inflytande och känslan av samhörighet och möjligheter till aktiviteter i daghemscontexten. På mesonivå är daghemspersonalens kontakt till varandra samt kontakt till chef och föräldrar sådant som påverkar barns möjligheter till inflytande. På makronivå lyfts de resurser som daghem får av samhället ut som en faktor som påverkar barns inflytande på daghemmet.

Vad menar lärare inom småbarnspedagogik att de gör för att främja barns inflytande? Sandberg och Eriksson (2010, s. 626–627) skriver att framlyftande av barns intentioner är något som man arbetar med på daghem när det kommer till inflytande. Kommunikationen är viktig och att tolka barnets vilja och intention. Daghemspersonalen ser det som avgörande att barn lär sig att klara av sina egna behov så som att klä på sig/av sig, gå på toaletten, ta initiativ till att hämta det som barnet behöver i stunden. Barns självständighet spelar alltså roll för barns möjlighet till inflytande. Daghemspersonalen lyfter även fram hur viktigt det är att barnen har möjlighet att välja och komma åt olika aktiviteter och material på daghemmet. När det kommer till att delta i det pedagogiska ansvaret tolkar Sandberg och Eriksson (2010, s. 628) det som att daghemspersonalen inte är lika tillmötesgående. Forskarna skriver att det kan vara så att daghemspersonalen tolkar det som att barnen ska få bestämma om pedagogiska frågor. Författarna menar dock att man kan ta ett barnperspektiv i förhållande till det pedagogiska ansvaret och på så sätt göra barn involverade i ord och handling.

3.5 Dokumentation på daghem

Den Reggio Emilia-inspirerade verksamhetsidén grundar sig enligt Alnervik och Göthson (2017, s. 114–125) på ett demokratiskt synsätt där subjektivitet, olikhet och delaktighet är ledord. Reggio Emilias filosofi går ut på estetik, transparens, samarbete, relationer, ta in utomhusmiljö i verksamheten, ömsesidighet, flexibilitet och aktivt lärande. Barn ska få lära sig att känna sig tillfreds med sina tankar och åsikter samt att förhandla om dessa med andra barn och vuxna. Lyssnandet har en central del i Reggio Emilias filosofi. Det handlar om att lyssna på vad barn säger och gör men även att försöka lyssna till det inre i barnen. Dokumentationen blir här viktig för att synliggöra det som barn säger och gör. Genom att lyssna lär man sig som vuxen att umgås med barnen och hur de lär sig. På så sätt kan man planera sådan verksamhet som tilltalar barnen och där de lär sig olika färdigheter. Dokumentationen ska göra det möjligt för alla som kommer in i rummet att se vilka processer som sker på daghemmet och därmed öppna upp för diskussion. Diskussionen lyfter barns, personalens och föräldrarnas perspektiv på saker och kan vägleda i hur man kan arbeta vidare med ett projekt eller vilka förändringar som behöver göras. I den pedagogiska dokumentationen arbetar man med barnens frågeställningar och låter dessa frågeställningarna styra projektets riktning. Man arbetar med ett relationellt lärandemål. Ett lärandemål som förändras med barnens frågeställningar. Dokumentationen fungerar även som grund för ett kollaborativt lärande; ett samlärande där lärare inom småbarnspedagogik och barn utvecklar verksamheten tillsammans.

3.6 Det pedagogiska rummet

Davidsson (2008, s. 37–39; Sheridan, 2007, s. 211) har undersökt barns miljöer i skolan och i detta fallet i förskoleklass och i första klass. Hon börjar med att nämna att ett rum ska främja utforskande och ett aktivt förhållningssätt hos barnet. Sheridan (2007, 198) skriver att en faktor som bidrar till att ett daghem har hög kvalitet är att det har en stimulerande miljö. Klassrummet eller daghemsrummet berättar för barnet vad som förväntas av hen där. Hur möbleringen ordnas, vilka material som finns och vilka regler som finns för umgänge har

inverkan på barns lärande och på hur barn agerar. Hur ett rum ser ut innehållsmässigt spelar roll för om barnet väljer rummet och vad hen gör i rummet.

Inom Reggio Emilia inspirerad filosofi finns en tro på barnet och dess förmågor (Alnervik & Göthson, 2017). Men det ställer på samma gång krav på lärare inom småbarnspedagogik och det som erbjuds på daghem. Daghem ska erbjuda barnen sådant som är intressant, som utmanar dem och som bjuder in till samarbete mellan barn samt med lärare inom småbarnspedagogik. Den pedagogiska miljön kan utformas i olika "work shops" där materialet bjuder in till olika former av utforskande. Materialet är såtillvida inte ett färdigt material utan möjliggör utforskande på olika sätt. Exempel på "work shops" kan vara ljusbord, teaterhörnor, ateljé, bokstavshörnor m.m. Strong-Wilson och Ellis (2007, s. 44) skriver om miljön som den tredje pedagogen där Reggio Emilias filosofi ska komma fram.

Davidsson berättar om en studie av sjuåringars respektive sexåringars klassrumsmiljö. Sjuåringarnas klassrum är i undersökningen ofta ordnade så att läraren ser precis vad barnen gör och alla barn är vända mot läraren vilket inte ger många möjligheter till socialt utbyte mellan barn. I sexåringars förskolerum är rummen ofta ordnade som rum i rummen vilket gör att barn kan mötas på olika platser med varandra. I det senare fallet behöver läraren röra sig runt i rummet på ett annat sätt för att kunna se vad barnen gör. Förskolans rum liknar här daghemsmiljön.

Davidsson (2008, s. 43–57) beskriver i denna undersökning några rum som finns i förskolan och skolan. De pedagogiska rummen är något som kommer att analyseras i denna avhandling i ljuset av begreppen inflytande och deltagande. Därför är Davidssons iakttagelser i detta avseende av intresse. Barnen gör i denna undersökning hallen till en egen sfär där de kan ha hemligheter tillsammans med några av kompisarna. Sedan finns spelrummet där man kan rita, spela och pyssla. I byggrummet finns bland annat kaplastavar, lego, tåglek samt människofigurer och djurfigurer. I bokrummet finns möjligheten att läsa och slappna av. Rummen har lite olika betydelser för barn dels beroende på vilket rum som är hemvistrum men även beroende på kön. Byggrummet beskrivs av några flickor som ett pojkrum trots att dokumentationen från undersökningen visar på att även flickor vistas i detta rum. Pojkar väljer i undersökningen å andra sidan inte bokrummet som favoritrum utan talar bara om bokrummet som ett rum där barngruppen har olika samlingar och diskuterar olika saker. I

intervjuerna kommer det även fram att barn lägger stor vikt vid att kunna spara lekar och byggen för att kunna fortsätta. Den egna rollen och insatsen i lekar är också den viktiga.

Åberg och Lenz Taguchi (2018, s. 32–35) som arbetar med Reggio Emilia-filosofin som inspiration skriver om när det förstods att miljön på daghemmet behöver formas efter barnens intressen istället för att barnen ska forma sig efter miljön på daghemmet. De skriver om hur Åberg i sitt förändringsarbete gjorde studiebesök på andra daghem med Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Där fick de syn på hur material kunde vara tillgängligt för barn på ett helt annat sätt. Sagt och gjort kom de tillbaka till daghemmet och ändrade om en läshörna med soffor till en hörna med bord, glitter och paljetter. Med spänning såg daghemspersonalen hur barnen skulle reagera på den nya hörnan. Ivern bland barnen var stor men en halvtimme senare utbröt kaos när barnen drog i sakerna och försökte med alla medel komma åt materialet som nu hade blivit tillgängligt för dem. Det daghemspersonalen nu kom på var att de inte hade bjudit in barnen att komma överens om hur den nya hörnan skulle användas. Daghemspersonalen började om arbetet tillsammans med barnen och de diskuterade sådana saker som var pennorna skulle stå eller vem som skulle ansvara för att tvätta penslarna. Detta arbete pågick under samlingarna under en lång tid och gjorde att alla kunde komma överens om förhållningsreglerna i gruppen.

Enligt Davidsson (2008, s. 57–59) ska det finnas många möjligheter till att göra olika saker i ett rum för barnen och det ska finnas möjlighet till egen lek och gemensam lek. På teckningarna som barnen ritade i undersökningen verkar det som att barnen lockas mest av rörelse och fantasi och möjligheten till gemensamma lekar. Det som barnen beskriver i undersökningen när det kommer till aktiviteter är främst sådana som barnen själva börjar med och har makten över. Barns intressen gör att de känner olika mycket dragningskraft till olika rum. Barn är givetvis hellre i ett rum där de har något att göra som är av intresse för dem. I författarens undersökning framkommer det att flickor och pojkar väljer olika favoritrum. Flickor väljer i större utsträckning lugna aktiviteter kopplat till text, målning, ritning med mera. Pojkar väljer i större utsträckning byggrummet och uterummet där de söker fysiska utmaningar men även får tillfälle att förhandla om lekens innehåll beroende på grupsammansättning vid det givna lektillfället. Barn verkar vilja ha en motvikt mot den vuxenstyrda verksamheten på skolan eller förskolan och söker sig därför till ställen där de får ha sina lekar ifred. Barn kan även vara ute

efter spänning och kan hitta sådana ställen exempelvis i utemiljö där man kan klättra, vara i skogen eller gunga.

3.7 Flerspråkiga barns inflytande på daghem

Kultti (2014, s. 21–22) skriver att alla barn på daghem ska ha rätt att delta i daghemmets aktiviteter oavsett språkkunskaper. På daghemmet behöver man arbeta aktivt med språkmiljön för att den ska stödja alla barn på daghemmet. Kultti (2014, s. 31–32) menar att barnens intressen bör tas i beaktan när man som daghemspersonal funderar över vad verksamheten ska innehålla. Det innebär att daghemspersonalen ser vad som intresserar barnen och ställer frågor kring detta. Frågorna ställs för att barnen ska få möjlighet att berätta vad som är relevant för dem men även för att utvidga samtalet med barn till vad som författaren kallar för språklig utvidgning. Puskás (2013, s. 50) skriver att språkande i vardagen tillsammans med barn är det bästa sättet att lära sig språk. I språkandet är det meningen att man tillsammans skapar kunskap och en meningsfullhet i det som görs. Forskning visar enligt Kultti (2014, s. 33–34) att barn med ett annat modersmål än majoritetsspråket lär sig majoritetsspråket bättre om barnet även får ett bra stöd i modersmålet. När barn med annat modersmål än svenska lär sig det svenska språket får de lättare att känna en delaktighet i daghemmets verksamhet.

Kultti (2014, s. 51–54) analyserade några aktiviteter som utmärker daghemmet. Hon tar bland annat upp måltiden, sagostunden och sångsamlingen. Det som Kultti understryker är att det spelar roll hur man genomför dessa aktiviteter för att gynna barns inflytande och det språkliga sammanhanget som barn är i på daghemmet. Det som Kultti gör aktuellt är i vilken mån barnen görs delaktiga i dessa olika aktiviteter och vilket syfte de har. Vid en måltid blir det till exempel avgörande vilket spelrum som barn ges. Vilka möjligheter har barnen till att ta maten själva och vilka möjligheter ges till ett utvidgat samtal. Ett utvidgat samtal innefattar diskussion om sådant som inte är här och nu. Här och nu kan i detta sammanhang innefatta vad det är för mat eller hur man ska skära maten medan det utvidgade samtalet kan exempelvis handla om sådant som barns berättelser om sin familj eller andra händelser som de har varit med om.

Hur man tar vara på det utvidgade samtalet spelar stor roll för vilken kvalitet som måltiden har i det pedagogiska uppdraget som daghemmet har.

I sagostunden spelar det roll hur barnen bjuds med att diskutera det språkliga innehållet i boken. Samma sak gäller vid en sångstund. Hur man gör barnen medvetna om det språkliga innehållet i en sång. Det kan vara extra viktigt för flerspråkiga barns deltagande i sagor och sånger att prata om ord och diskutera vad de betyder. Ju mer ett barn känner att hon förstår desto mer deltagande kan hon vara och känna sig. Björk-Willén och Cromdal (2009, s. 1496–1501) visar på att barn hittar på pedagogiska aktiviteter under den fria leken på daghem, som ett sätt för barnen att bearbeta och förstå lärarledda aktiviteter. Leken är viktig för socialisationen i en grupp med barn. Barnen hittar sin sociala ordning i gruppen och kan relatera till en social struktur som finns i samhället. I leken får barn tillfälle att undersöka olika ämnen. Leken ger tillfälle att utveckla språk, sociala färdigheter och mentala förmågor. Häll skriver (2013, s. 79, 82) att barn ofta leker lekar där kroppen och rörelser är lekens resurs. Det är rörelserna som blir det viktiga i leken. Om det inte finns ett gemensamt språk passar dessa lekar bra för att alla ska kunna vara med. I lekar där språket behövs kan förskolläraren fungera som ett stöd för barn som behöver det i att uttrycka sig på svenska. Leken kan då bli inkluderande och fortsätta framåt istället för att ett barn exkluderas från leken.

Björk-Willén och Cromdal (2009, s. 1496–1515) ger två exempel på situationer i den fria leken där barn skapat lärandeaktiviteter. På ett australiensiskt daghem har barnen dagen innan sjungit en sång om djur i en lärarledd aktivitet där en flaneltavla har använts. Dagen efter sitter två barn vid flaneltavlan. Det ena barnet instruerar det andra barnet genom att fråga vad olika djur heter på engelska. Dessa två barn talar hakka som modersmål och har varit i engelsk miljö i cirka ett år. När barnet inte kan säga djuret på engelska säger barnet som tagit lärarrollen djurets namn med tydlig röst. På ett svenskt daghem sitter fem stycken 5-åringar och rullar en boll till varandra samtidigt som de säger vad de heter och frågar vad det andra barnet heter på spanska. Detta i anslutning till *spanskagruppen* som barnen hade dagen innan. Två barn tar på sig en instruerande roll och hjälper andra barn att klara uppgiften.

Vi lär genom att undervisa skriver Björk-Willén och Cromdal (2009, s. 1515). Författarna hävdar att aktiviteter som dessa i den fria leken är viktiga för barn och deras lärande. Barnen lär även varandra. Det är i den fria leken som barn har möjlighet till aktiviteter som dessa där de själva har inflytande att skapa situationer att bearbeta tidigare erfarenheter.

Kultti (2014, s. 62–69) menar att man kan stötta barns deltagande i vardagliga situationer som i till exempel maten. Hon tar som ett exempel att man bjuder in barnet i ett deltagande när man stöttar barnet språkligt och till exempel frågar vad barnet vill ha att dricka. Stöttningen sker på olika nivåer beroende på vilket språklig nivå barnet är på. Det går till exempel att fråga vad barnet vill ha att dricka och vid behov förtydliga med ”Vill du ha mjölk eller vatten?”. Med andra barn kan man kräva mer och uppmana barnen att de får berätta vad de vill ha att dricka på eget initiativ enligt mig. Forskaren hävdar även att en språklig lärandesituation kan ta sin början i barnets intresse vid matbordet. Ett barn blir intresserat av en äggskärare och provar på att dela ett bröd och sedan även en tallrik (vilket inte rekommenderas). Daghemspersonalen tar fasta på detta intresse och benämner vad barnet gör och ger även handgripligt stöd genom att hjälpa till att dela på brödet med hjälp av äggskäraren. Kultti (2014, s. 73–74) nämner även att man gör barn delaktiga när man turvis riktar uppmärksamheten mot ett specifikt barn och nämner barnets namn vid till exempel bokläsning. Barn kan då vara språkligt på olika nivåer men ändå involveras genom att uppmärksamheten riktas mot ett specifikt barn.

4. Teoretisk utgångspunkt

4.1 Relationell pedagogik

I detta kapitel kommer jag att presentera den relationella pedagogiken. Den relationella pedagogiken har olika perspektiv att tillföra denna avhandling pro gradu och kan ge stöd till diskussionen om barns deltagande och inflytande. Relationen mellan lärare och barn är avgörande för undervisningen (Bingham & Sidorkin, 2004). Detta har varit viktigt för pedagogiken under lång tid då till exempel Aristoteles, Buber och Dewey hävdade samma sak. Enligt Aspelin (2013, s. 13–15; Thayer-Bacon 2004) är det som händer mellan människor centralt inom relationell pedagogik. Relationen till barnen är av högsta vikt för att kunna utbilda dem. Relationen mellan lärare och barn, lärare och barngrupp, relationen mellan barn och barn samt barn och grupp tas i beaktan inom den relationella pedagogikforskningen. Utbildning sker mellan människor och inte inom eller utanför dem. Den relationella pedagogiken är intresserad av vad som händer här och nu i utbildningen. Biesta (2004, s. 21–22) menar att undervisningen sker i mellanrummet mellan lärare och barn. Kommunikationen är performativ där lärare och barn deltar tillsammans. Detta betyder att kommunikationen är grunden för all undervisning och detta mellanrum som kommunikationen består av. Det är i mellanrummet som lärare och barn försöker hitta en gemensam syn på ett ämne. Detta betyder att det som läraren förmedlar förstås på ett sätt av barnen. Kommunikationen är performativ eftersom budskapet som lärare ger hamnar i mellanrummet som barnen plockar upp och kan då svara tillbaka. De olika budskapen möter varandra i mellanrummet och blir till något som går att komma överens om i bästa fall. Enligt Thörner (2017) handlar det om en gemensam justering som läraren och barnet gör i mellanrummet för att komma fram till en ny kunskap. Det mest centrala i ämnet uppmärksammas.

Dahlberg och Moss (2005, s. 99–100) skriver om lyssnande som något komplext som sker i meningsutbyte mellan människor där tolkningar spelar en viktig roll. Lyssnandet innebär en öppenhet för den andre. Öppenhet för den andre innebär att den andres olikhet tas emot med öppna armar samtidigt som en situation förstås utifrån den andres perspektiv. Det innebär att barn behöver bli lyssnade på utifrån sina tankar och teorier och inte utifrån vad som betraktas som allmänt korrekt eller lämpligt. Lyssnandets pedagogik som forskarna kallar det handlar

om att vara uppmärksam på den andre och medveten om att den andre är en egen person med egna tankar, uppfattningar och idéer. Dahlberg och Moss (2005, s. 101) fortsätter och hävdar att lärare tidigare enligt det utvecklingspsykologiska perspektivet har kunnat begripa och förstå barnet och barnets utveckling. Det som barn har sagt har då ofta viftats bort som något gulligt utan att vi har förstått möjligheterna i barns tankar. I lyssnandets pedagogik behöver läraren bli en medskapare och tillsammans med barnen skapa kunskap, läraren behöver vara nyfiken på att skapa mening och samtidigt krävs en bred kompetens där undersökning och arbete i grupp är centrala faktorer (Dahlberg & Moss, 2005, s. 104).

4.1 Att förhålla sig till barnets signaler på daghem

Säfström (2005, s. 23, 29, 55; Dahlberg, 2005, s. 87, 89) talar om socialisation i anslutning till begreppet utbildning. Barnet socialiseras in i något som redan finns. Utbildning innebär att man lever för den andre i och med att det är en moralisk relation som man har med varandra till exempel som lärare och barn. I denna relation kan det uppstå rättvisa om det finns en öppenhet för den andres olikheter och om man vill svara på den andres signal. Om läraren svarar på barnets signaler blir det möjligt för barnet att utöva inflytande på daghemmet. Om vi lever för den andre på daghem och vill svara på den andres signal samtidigt som vi accepterar varandras olikheter så kan det leda till en rättvis plats för alla inblandade.

Säfström (2005, s. 62–69) skriver att det finns olika sanningar i en demokrati. Det är olikheterna som gör en demokrati till vad det är. Och det är genom engagemanget med andra som vi människor kan bli det som vi är och samtidigt det som vi inte är. Vi behöver acceptera att det finns skillnader och att människor får förhandla för att hitta gemensamma lösningar. Biesta (2006, s. 129–130) skriver att utbildning (skolan) varken kan rädda eller skapa demokrati men att den kan stödja samhällen där det är möjligt som individ att vara en skapande kraft.

Utbildning har ofta en tendens att göra lika för alla (Säfström *ibid*). Barn blir visade en gemensam värld och en kultur på daghem och i skolan. Om bara en kultur och en syn på världen får plats på daghem och i skolan stängs individer och grupper i samhället ute med sin kultur. De individerna och grupperna blir avvikande. Det är skillnaden som gör att vissa grupper känner sig uteslutna från en kultur till exempel. Vi är dem vi är för att vi inte är någon

annan. En gräns dras alltid för vad man inte är. Men Säfström (ibid) gör gällande att skillnad behöver tas på allvar. Om vi tar skillnader på allvar tar vi också bort den socialiserande biten där barn ska bli något som redan finns. Istället börjar vi undersöka skillnader. Vi lär oss att acceptera varandras skillnader. Vi lär oss av andra. Hutchinson (2004, s. 76) skriver att den andre kan hjälpa oss att bli toleranta och identifiera det egna jaget. Alla är olika och det är positivt. Hutchinson menar att utbildningen som barn får skulle kunna ge verktyg att verka i en demokrati på ett positivt sätt.

4.2 Lärares roll i förhållande till barnet

Den relationella pedagogiken behöver ha sitt fokus på riktiga människors möten där relaterandet till varandra står i fokus. Pijanowski (2004, 117) vill se en blandning mellan den traditionella skolan och den progressiva skolan. Mellanrummet mellan lärare och barn är möjligheternas mellanrum. Det gäller att hitta en mellanväg mellan läroplaner och instruktioner samt mellan känslor och önskemål. Enligt Pijanowski (ibid) kan läraren med hjälp av Winnicotts teori om bra nog mamma hitta en väg till att bli en bra nog lärare. Läraren behöver då hitta en väg att följa läroplanen och samtidigt ta barnens känslor och önskemål i beaktan. Tanken om en bra nog lärare grundar sig i att relationen mellan lärare och barn är viktigt precis som relationen är viktig mellan förälder och barn. Hur ska då lärare relatera till sina barn på daghemmet? Aspelin (2013, s. 22) menar att läraren bör arbeta hårt för att bjuda in barn till en kommunikation där lärande är i fokus. Läraren möter barnet så som det är men även som en sådan som barnet kan bli och skapar en omhändertagande relation till barnet (Thayer-Bacon, 2004, s. 167).

5. Metod

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling pro gradu är att undersöka barns uppfattningar om sitt inflytande på daghemmet och undersöka den sociala och fysiska miljöns betydelse för barns inflytande. Mina forskningsfrågor är:

Vad säger sig barn ha inflytande över på daghem?

Vad säger sig barn inte ha inflytande över på daghem?

Vilka möjligheter ger det pedagogiska rummet barnen att ha inflytande på daghem?

Vilka olika förutsättningar har barn för delaktighet och inflytande på daghem?

5.2 Forskningsansats

I denna undersökning har jag valt att använda hermeneutiken som inspiration till forskningsansats. Westlund (2009, 65–77) menar att den allmänna tolkningsläran går ut på att få en förståelse för budskapet. I detta fallet har det handlat om att förstå och tolka intervjuer som har gjorts tillsammans med barn på tre olika daghem. Jag har utgått utifrån del- och helhetsprincipen där man tittar på delar i en text för att sedan spegla dessa delar mot helheten. Ju fler delar som stödjer tolkningen desto rimligare blir den. Här har återkommande delar i intervjuerna plockats ut från de olika intervjuerna och sedan har kategorier gjorts utav dessa delar som beskrivs i resultatkapitlet. När intervjuerna har analyserats har kontrollfrågor som Westlund (ibid) presenterat funnits med i bedömningen:

- Finns det ett logiskt sammanhang mellan textens olika delar?
- Finns det delar som säger emot textens huvudlinje?
- Kan tolkningen relateras till tidigare forskning?
- På vilket sätt kan tolkningen vara beroende av en viss situation?

Det insamlade materialet har analyserats med hjälp av tidigare forskning. Det insamlade materialet har vägts mot tidigare forskning och teori för att komma fram till en sanning.

5.3 Undersökningsgrupp

För denna avhandling pro gradu har 14 barn och en lärare från tre olika daghem deltagit i intervjuer. Ett av daghemmen låg i en svensk medelstor stad och var ett mångkulturellt daghem. Ett annat daghem låg bredvid det mångkulturella daghemmet och hade det finska språket som fokus. Det tredje och sista daghemmet låg i en mindre bruksort. Barnen var vid intervjutillfället mellan 3 till 6 år. När intervjuerna tog vid var två barn 6 år, fyra barn 5 år, sju barn var 4 år och ett barn var 3 år. Fem av barnen har intervjuats enskilt. Dessutom har 3 grupper intervjuats gruppvis om två, tre och fyra barn i varje enskild grupp. I resultatet presenteras delar av intervjuer. Vilket gör att inte alla barn uttalar sig i resultatet. Urvalet av respondenter har gjorts med hjälp av lärare på respektive avdelning. Jag har diskuterat med läraren om vilka barn som skulle kunna tänkas ställa upp på intervju och som även brukar uttrycka sina åsikter om saker och ting på daghemmet. Lärarna har sedan lämnat ut skriftlig förfrågan till vårdnadshavarna som alla har gett tillåtelse till att deras barn får delta i intervjun.

5.4 Intervju

I intervjuerna var uppgiften att undersöka det specifika i barnens livsvärld, nämligen barnens uppfattningar om inflytande på daghem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43–44). Intervjun är ett mellanmänskligt samspel där kunskap skapas i samtalet. Målet var att producera kunskap i intervjuerna tillsammans med barnen för att kunna svara på syftet och forskningsfrågorna för denna avhandling pro gradu (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70–72). När intervjuer görs med barn har intervjuaren och barn olika maktförhållanden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Detta blev uppenbart i flera av intervjuerna eftersom att jag fick ställa många följdfrågor för att försöka få svar på de frågorna som jag var ute efter. Ibland blev frågorna ledande vilket har beaktats i presentationen av resultat då sådana svar inte har tagits med när frågan innan har upplevts vara för ledande. Något som kändes viktigt innan intervjuerna var att barnen fick någon slags känsla för vem jag är. Därför umgicks jag med barnen vid några tillfällen innan intervjun förutom vid två av gruppintervjuerna. Något som blev uppenbart under intervjuerna var att språket är ett viktigt verktyg för intervjun som metodform. Vid några intervjuer var

språket ett hinder för att få svar på alla frågorna som ställdes. Det faktum att jag gjorde två av intervjuerna på finska kan också ha påverkat resultatet eftersom att finska inte är mitt modersmål. Det var svårare för mig att ställa följdfrågor på finska eftersom att det tar lite längre tid för mig att formulera mig på finska. Trots det fick jag mer insamlat material under dessa intervjuer jämfört med flera andra.

Två fokusgruppintervjuer har genomförts i denna undersökning. Dessa gruppintervjuer gjordes när det upplevdes att det behövdes mer empiriskt material till undersökningen. I samband med detta har även en lärare inom småbarnspedagogik och ett barn till intervjuats. Intervjun med läraren gjordes för att försöka hur barns inflytande kan se ut i lärandesituationer. Tanken var att intervjua läraren för att sedan följa upp lärarintervjun med en intervju av ett barn. Stukát (2005, s. 41) menar att man kan göra gruppintervjuer av besparingsskäl. Jag gjorde dock gruppintervjuer av det skälet att det upplevdes lättare att få barnen att prata när de hade andra barn med sig. Gruppintervjun gjorde det även möjligt för barnen att fylla i varandras svar och på så sätt utveckla svaren på frågorna. Den ena fokusgruppen bestod av 3 barn medan den andra fokusgruppen bestod av 4 barn, vilket är inom rekommendationen.

I denna undersökning har Kvaales och Brinkmanns (2009, s. 118) sju stadier i en intervjustudie följts utan att jag från början varit medveten om dem. Syftet formulerades innan intervjuerna genomfördes. Sedan formulerades frågorna för att försöka få svar på forskningsfrågorna (se bilaga 1). Barn som kunde delta i intervjun tillfrågades och godkändes av föräldrarna. Först intervjuades sex barn i januari 2018. När det sedan behövdes mer data att analysera gjordes två gruppintervjuer med totalt sju barn, en intervju med en lärare och en intervju med ett enskilt barn i maj 2018. Intervjuerna har varit delvis strukturerade då det har funnits en checklista med frågor som har ställts till alla respondenter och som sedan har följts upp med följdfrågor för att få fler eller mer uttömmande svar (Stukát, 2005, s. 38–39). Alla intervjuerna har spelats in och transkriberats samt lästs igenom flera gånger. Inför resultatskrivningen beslutade jag mig för att luta mig mot den tidigare forskningen och teorin vilket gör att resultat och analys bildar en helhet. Beskrivningen av undersökningens tillförlitlighet beskrivs i detta kapitel. Rapporteringen görs i resultat och analyskapitlet.

5.5 Dokumentation med kamera

Edling (2004, s. 204–206) är positiv till att använda bilden i samhällsvetenskaplig forskning. Han menar dock att den vetenskapliga bilden aldrig talar för sig själv. Därför behöver bilden alltid förklaras. För att bilden ska inge klarhet behöver den visa det som bilden har som syfte att visa, leda till eftertanke och en vilja att jämföra samt vara tydlig och höra ihop med resten av informationen. Målet med bilderna i denna undersökning är att de ska fungera som komplement till problemet som beskrivs angående tillgång till dokumentation och material som faktorer för barns möjlighet till inflytande.

I dokumentationen med kameran har utgångspunkten varit den hermeneutiska ansatsen som förklarats tidigare. Hela avdelningar är dokumenterade med kamera. Totalt har 55 bilder tagits. Därifrån har det analyserats utifrån del- och helhetsprincipen och senare utkristalliserat sig i två olika kategorier som handlar om dokumentationen på daghem samt material som finns tillgängligt för barn som två faktorer för barns möjligheter till inflytande på daghem.

5.6 Bearbetning och analys

Enligt Stukát (2005, s. 134) beror presentationen av resultatet till stor del på vilken forskningsmetod som har använts. Resultatet ska levandegöras så att det blir en intressant läsning och man får gärna knyta an till tidigare forskning. Jag har i forskningsansatsen varit inne på att hermeneutiken och den allmänna tolkningsläran har legat till grund för bearbetningen av resultatet. Innan detta har transkriberingen fungerat som ett led i analysprocessen. Där skriver Kvale och Brinkmann (2009, s. 193–194) att transkriberingen i sig är en översättning från ett språk till ett annat. I översättningen går ansiktsuttryck, andningar och ironi med mera förlorat. Det som har betydelse mest i denna bearbetning är därför det som faktiskt har sagts. Transkriberingen har skrivits ut i talspråksform med upprepningar som har förekommit och pauser. Jag har utgått från del och helhetsprincipen då delar har bildat kategorier i resultat- och analyskapitlet som tillsammans har skapat en helhetssyn som knyter an till syftet och forskningsfrågorna i denna undersökning. Intervjuerna lästes först igenom en och en. Därefter plockades delar av intervjuerna ut som svarade på de olika

forskningsfrågorna. Olika exempel från intervjuerna bildar olika kategorier i resultatet vilket svarar mot del- och helhetsprincipen som analysen har utgått ifrån.

I resultatet kopplas de olika kategoriexemplen ihop med den tidigare forskningen och med den teoretiska utgångspunkten. Kategoriexemplen bildar tillsammans med litteraturen en helhet där resultatet av undersökningen och analysen kopplas ihop. Det görs för att få en tydlig koppling till den tidigare forskningen och den teoretiska utgångspunkten som är relationell pedagogik.

5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enlig Kvale och Brinkmann (2009, s. 200) handlar reliabiliteten i intervjusammanhang om datainsamlingen i sig är pålitlig. Om man till exempel får samma resultat om två olika personer skriver ut intervjun. I denna undersökning finns det bara en transkriberingsversion att utgå från vilket kan ses som en svaghet. Det ska tas i beaktan att det är barn som har intervjuats som inte nödvändigtvis har tidigare erfarenhet av att ha uttryckt sig om bestämmande i olika frågor på daghem tidigare. Det är intervjuerna tillsammans som utgör kärnan för denna undersökning. Tyvärr har inte en medbedömare tillfrågats att delta i kategoriseringsarbetet för att på så sätt få en starkare reliabilitet (Stukát, 2005). I frågan om bildernas pålitlighet är de bilderna som det diskuteras runt presenterade och utgör ett komplement till diskussionen om barns möjligheter till inflytande på daghem. Bilderna visar hur ett rum som dokumenterades med kamera såg ut. I samband med bilderna finns det en analyserande diskussion som på så sätt sätter bilderna i ett sammanhang vilket gör bilderna pålitliga. Eftersom att hela avdelningar har dokumenterats har sådana bilder valts ut som inte motsäger den bild av hur det såg ut i övrigt på avdelningen.

Validitet å andra sidan handlar om intervjun mäter det som den är utsatt att mäta (Kvale & Brinkmann, 2009, 201–203). Forskarna hävdar att det är svårare att avgöra validiteten än reliabiliteten och menar att även validiteten hänger på hur utskriften är gjord. Det mån vara så men här har frågeformuläret (se bilaga 1) säkrat validiteten eftersom att frågorna knyter an till undersökningens syfte och forskningsfrågor. Frågorna har dessutom ställts på ungefär samma sätt i alla intervjuer. När det kommer till om bilderna mäter det som de är utsatta att mäta ligger huvudansvaret i forskarens tolkning av bilderna. I detta fall har jag studerat

forskning om inflytande på daghem och har varit på plats på de avdelningar varifrån bilder har valts ut (fyra veckor) vilket stärker min tolkning av bilderna och kan rättfärdiga analysen i anslutning till dem.

Stukát (2005, s. 129) skriver att relaterbarhet kan vara ett bättre ord än generaliserbarhet för vissa undersökningar. Undersökningsgruppen är liten vilket gör att inte allt för stora generaliseringar kan göras. Däremot är urvalet representativt i den mån att barn med olika bakgrund har intervjuats. Barn i en svensk medelstor stad med olika kulturella bakgrunder, barn från en officiell minoritet samt barn från en mindre bruksort har intervjuats. På detta sätt har undersökningen varit representativ för den svenska förskolan som består av en variation av barn med olika kulturer, språk och klassbakgrunder. I ett försök att förtydliga det som barn har uttryckt angående inflytande i det insamlade materialet har kategorier skapats med inspiration från hermeneutiken i att lyfta ut delar och gå tillbaka till helheter i materialet. En helhet har i detta fallet skapats genom att kategorierna i resultat- och analyskapitlet bildar en helhet. Resultat från det insamlade materialet har varit möjligt att analysera med stöd i tidigare forskning vilket förstärker relaterbarheten i undersökningen.

5.8 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att intervjupersonen ska informeras om intervjun och samtycke ska ges innan intervjun genomförs. I detta fallet informerades daghemsföreståndarna först muntligen om undersökningen. Sedan informerades lärarna på avdelningarna som var berörda. Lärarna delade sedan ut informationsbrev till de föräldrarna till barnen som var tilltänkta för intervjun. Föräldrarna fick lämna sitt samtycke till att deras barn fick bli intervjuat. När det var dags för intervjun tillfrågades barnen om de ville delta i en intervju där jag förklarade vad en intervju är för någonting. Jag kom även överens med barnen om antingen tid eller rum för intervjun då några av barnen var mitt uppe i en lek eller spel när de blev tillfrågade. Alla respondenter är anonyma i avhandlingen.

5.9 Metodreflektion

Jag var medveten att det fanns utmaningar med att intervjua barn inför undersökningen. Det visade sig också stämma när datainsamlingen gjordes. I några av intervjuerna fick jag bara något enstaka svar som svarade på de frågorna som jag ställde. Enligt Løkken och Søbstad (1995, s. 109) är resultatet av intervjun beroende av barns tidigare erfarenheter av ämnet. För att närma mig begreppet inflytande tillsammans med barnen använde jag mig av begreppet *att bestämma* i de olika frågorna som ställdes till barnen. Det skulle kunna vara så att alla barnen som deltagit i undersökningen inte har haft tidigare erfarenhet av begreppet *att bestämma* och därför inte en förståelse för det. En annan möjlig förklaring kan vara att vissa av barnen som deltog i intervjun inte hade de språkliga förmågorna som krävs för att diskutera om begreppet *att bestämma*. En annan möjlig metod för att belysa barns inflytande på daghem hade kunnat vara att observera daghemsverksamheten men det hade även krävt ändringar i undersökningens syfte.

6. Resultat och analys

En intervju gjordes med en lärare inom småbarnspedagogik för att få en inblick i hur barns inflytande kommer med i undervisningen. Den intervjun får istället fungera som en inledande beskrivning om vilka utmaningar som finns med barns inflytande på daghem i detta resultatkapitel. I detta fallet hade hela daghemmets personal bestämt att de skulle arbeta utifrån en bok som heter *Prinsessan och den fasansfulla björnen*, även om läraren säger i intervjun att hon inte hade varit på plats när beslutet hade tagits och att hon gärna hade sett en bok med ett innehåll som inte var så våldsamt. Läraren kom fram till att den svenska skogens djur gick att relatera till boken och valde det som tema för projektet. Tillvägagångssättet i att komma fram till ett tema blir ur ett relationellt perspektiv problematiskt. Biesta (2004, s. 21–22) menar att undervisningen sker i mellanrummet mellan lärare och barn. Kommunikationen är performativ där lärare och barn deltar tillsammans. Kommunikationen är grunden för all undervisning och detta mellanrum som kommunikationen består av. Det är i mellanrummet som lärare och barn försöker hitta en gemensam syn på ett ämne. Utifrån detta kom läraren fram till att skogens djur skulle bli temat för arbetet med barnen. Här kan vi se att barns intressen och möjlighet till inflytande har varit väldigt små i planerandet av undervisningen även om det enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 59–61) är läraren som ansvarar för innehållet i undervisningen. Man ska som lärare vara uppmärksam på barnen och lyssna in vilka intressen som de har och agera som medskapare (Dahlber & Moss, 2005).

Efter intervjun med läraren inom småbarnspedagogik intervjuades ett barn om projektet som varit för att få ett barns perspektiv och förståelse för det. Jag står tillsammans med Max framför dokumentationsväggen som jag tänker underlättar för Max att berätta om projektet. Max berättar att han har ritat en rävlya så gott som han har kunnat. När jag frågar varför det står *Prinsessan och den fasansfulla björnen* som en rubrik över dokumentationsväggen berättar Max att det är en bok som de brukar läsa och att de har haft ett samarbete kring boken. Max fortsätter att visa rävlyan på dokumentationsväggen och säger att det var Tinnes idé att de skulle undersöka olika djurs bon och att han upplevde det som "sådär" att arbeta med det projektet. Max hade hellre fokuserat på endast räven (vilket de gjorde i slutet av projektet). Enligt Thörner (2017, s. 30–32) handlar det om en gemensam justering som läraren och barnet gör i mellanrummet för att komma fram till en ny kunskap. Det mest centrala i

ämnet uppmärksammas. Men detta är en stor utmaning då det mest centrala säkerligen betyder olika saker för läraren och varje enskilt barn. Exemplet med Max visar att han hade en uppfattning om vad som var centralt för projektet, räven medan andra barn säkert hade upplevt det som intressantare att undersöka exempelvis prinsessans värld. Intervjun med Max bekräftar den bild av att barnen inte har haft inflytande att vara med från början i planeringen av detta temaarbete och att läraren har kommit med förslag om vad som ska arbetas med i temaarbetet som barnen antingen har gått med på eller inte. Utifrån Stoltz (2011) numrerade lista med olika typer av inflytande hamnar barnens inflytande i det nedre skiktet. Den första reella formen av inflytande är att man blir informerad. Det har barnen blivit när temaarbetet har introducerats. Senare under arbetets gång har barnen blivit konsulterade på det sättet att barnens intresse för olika delar i temaarbetet har styrt vägen som temaarbetet har tagit. Utifrån hur temat har beskrivits ha haft sin början har barnen inte haft möjlighet till att ta initiativ, ha inflytande över undervisningen eller haft möjlighet till medbestämmande i planerandet av temaarbetet (Stoltz, *ibid*).

6.1 Hinder för barns inflytande

Exempel 1. Nina 5 år och Olle 4 år.

MK: *Är det något som ni måste fråga för att få göra?*

Nina: *Att vara i kuddrummet.*

MK: *Att vara i kuddrummet. Okej så det måste ni fråga?*

Olle: *Fast nu heter det varglyan.*

Nina: *Förut har det varit kuddrummet.*

MK: *Ja det frågar ni om.*

Niklas: *Fast sen blev det rävlya istället.*

MK: *Är det varglyan och rävlyan?*

Olle: *Jag brukar mest leka på scenen för där finns det bilar.*

Niklas: *Och lego.*

MK: *Får ni gå och leka med bilar eller lego när ni vill eller måste ni fråga?*

Olle: *Vi måste fråga först för om ingen fröken är här så måste vi vara i lilla rummet.*

Olle: *Om det är någon som är här får vi vara i det stora rummet.*

Exempel 2. Valter 5 år och Ellen 6 år.

MK: *Finns det sådant som ni måste fråga för att göra?*

Valter: *Vi måste fråga om vi får måla.*

I: *Om ni vill måla får ni fråga. Brukar ni få måla då?*

Valter: *Ja*

Ellen: *Nej inte på det där (staffli) men vi brukar få måla med pennor.*

Exempel 3. Niklas 4 år och Olle 4 år.

MK: *Okej just det. Är det någonting ute som ni måste fråga om?*

Niklas: *Ja, om vi får gå till andra sidan.*

Olle: *Och så får vi fråga om vi får cykla.*

MK: *Om ni får cykla ska ni fråga. Var är cyklarna?*

Barnen: *I förrådet.*

Niklas: *Eller så får vi fråga om vi vill ha krattor för det finns på andra sidan.*

MK: *Okej just det.*

Något som har blivit synligt i intervjuerna med barnen är att de uttrycker olika hinder för sina möjligheter till inflytande. I gruppintervjuerna med barnen framgår det att barnen behöver fråga om de får göra olika saker på daghemmet. När barnen leker inomhus behöver de fråga om de får vara i ett speciellt rum eller om de får leka med t.ex. bilar och lego. Frågan är vad som är anledningen till att barnen verkar uppleva att de måste fråga om så pass mycket olika saker? Finns det brist på personal under dagens gång som gör att det inte går att nyttja hela avdelningen eller litar man inte på att barnen kan leka självständigt i lekar som till exempel bil-leken? Från exempel 2 förtydligar Ellen att barnen inte får måla på stafflin utan att de får fråga om de får rita. Frågan väcks då om barnen på denna avdelning har möjligheten att måla eller är det bara någonting som görs i vuxenledd undervisning?

Enligt Johannesen och Sandvik (2009) är tanken med delaktighet att barn ska kunna delta i samspel och genom sitt deltagande och inflytande påverka på ett sätt som bara blir till genom det specifika barnets deltagande. Det är lärarens ansvar att skapa sådana möjligheter för barn på daghem. Arnér (2009) har kommit fram till i sin forskning att barn ofta känner sig hindrade att göra sådant som de vill på daghemmet på grund av regler som finns. Westlund (2011) hävdar dock att lärare inom småbarnspedagogik arbetar med barns inflytande bland annat

genom att skapa handlingsutrymme för barn, skapa möjligheter för barn att välja och bestämma samt genom att ge barn möjlighet att ta ansvar. I ett relationellt pedagogiskt perspektiv behöver barn bli lyssnade på utifrån sina idéer och tankar och inte utifrån vad som anses vara korrekt och lämpligt. Läraren behöver bli en medskapare och skapa vägar samt kunskap tillsammans med barnen (Dahlberg & Moss, 2005).

Utifrån detta resonemang behöver läraren lyssna in vad barnet är intresserad av och möjliggöra för barnet att få ett handlingsutrymme samt att kunna få ta eget ansvar (Westlund, 2011). Läraren har möjlighet att låta barn leka med sådana lekar som barnen har lust med genom att ge ett sådant ansvar till barnen och tro på att de till exempel klarar av att leka med lego på en plats där läraren inte befinner sig just då men kan ändå finnas tillgänglig och komma förbi för att försäkra sig om att barnen mår bra i leken. Skapandet av handlingsutrymme för barn och lyssnande handlar här även om att se vad barn är intresserade av och då möjliggöra för barn att utöva intresset genom att till exempel ha krattor på alla gårdar som finns eller att cyklarna får stå ute under dagen på förskolan istället för inne i förrådet. I intervjuerna ställdes det olika frågor om bestämmande på daghem:

Exempel 4 (Min översättning). Jukka 4 år.

Jukka: *Barnen får inte bestämma.*

MK: *Nehe, får inte barnen bestämma?*

Jukka: *Utan de vuxna bestämmer. De vuxna bestämmer vad barnen ska göra.*

Exempel 5. Ellen 6 år och Valter 5 år.

MK: *Vem bestämmer mest på förskolan?*

Valter: *Det bestämmer..*

Ellen: *Det är ju fröknarna.*

MK: *Är det fröknarna som bestämmer mest? Inte barnen?*

Ellen: *Om vi frågar en fröken om vi får måla. Och sen frågar en annan då kommer de säga att vet du. Vi har faktiskt bestämt att man inte får måla.*

MK: *Okej, så då säger de nej igen?*

Valter: *Ja.*

I intervjuerna blev det tydligt att barnen är medvetna om vilka det är som har mest makt på daghemmet. Johansson och Sandberg (2010) poängterar att det som lärare är viktigt att ha ett barnperspektiv. Delaktighet innebär att man som lärare inom småbarnspedagogik involverar barnen i planeringen i det som man gör på daghemmet. I exempel ett uttrycker barnet tydligt att det är de vuxna som bestämmer på daghemmet. Och det har han förmodligen rätt i. Läraren har sist och slutligen ansvaret att avgöra vad den pedagogiska verksamheten behöver. Men barn ska känna att de får komma till tals och att deras röster blir lyssnade på. När barn känner att de blir lyssnade på skapas en känsla av tillhörighet som i sin tur leder till att samspel möjliggörs. I samspelet blir ett lärande möjligt. I den relationella pedagogiken är relationen mellan lärare och barn samt relationen mellan barn och barn viktig (Aspelin, 2013). Lärare inom småbarnspedagogik hävdar att barns inflytande bland annat beror på hur aktiva, sociala och självständiga de är (Sandberg & Eriksson, 2010). Analysen av det blir att det är läraren som ska hjälpa och stötta barn att utveckla dessa sidor som de menar behövs för inflytande.

6.2 Röstning som delaktighet

I de två gruppintervjuerna uttrycker barnen att de får vara med och bestämma genom att rösta. I en demokrati behöver vi lära oss och acceptera att det finns skillnader. Människor är olika och har olika intressen till exempel (Säfström, 2005). Röstning kan vara ett sätt att bli varse dessa skillnader som barn. Barnet blir uppmärksam på att det finns olika viljor när det kommer till vilken bok som ska läsas eller om gruppen ska leka utomhus eller inomhus på eftermiddagen. Här är några exempel på vad barn får rösta om på daghemmet.

Exempel 1. Nina 5 år och Niklas 4 år.

Nina: Vi får rösta om vi ska vara inne eller ute.

MK: Det får ni rösta om också? Just det.

Niklas: Men fröken säger om vi ska vara inne eller ute och barnen bestämmer om vi vill vara inne.

Nina: Om de bestämmer att man ska vara ute då blir man ute och om de bestämmer att man ska vara inne då blir man inne.

Exempel 2. Ellen 6 år och Valter 5 år.

MK: Men här kommer en fråga då. Vad får ni vara med och bestämma på förskolan?

Ellen: Ibland får vi bestämma om vi röstar när vi läser bok.

MK: Okej ni får bestämma vilken bok ni ska läsa.

Ellen: Nej inte vilken bok utan vi får rösta vilken bok vi ska ta som vi ska läsa först.

Valter: Ibland gör dom så här tummen och lillfingret. Den som tar lillfingret får rösta på en bok och den som tar tummen får en bok.

MK: Okej

Ellen: Ja och den som får mest. Om tummen får mest tummar då kör de det tummarna vill och om lillfingret tar det mest då får de. Då får man höra deras bok.

Exempel 3. Valter 5 år.

Valter: Ibland röstar vi om vilken sida vi ska vara på (utomhus).

MK: Jaha, vilken sida. Så ni barn kan bestämma det då? Genom att rösta.

Valter: Ja

Stoltz (2011) visar olika former av deltagande i åtta former varav fem av dem är reellt deltagande som barn kan erfara på ett daghem. Omröstning kan i dessa fall tolkas nå upp till den näst lägsta formen av deltagande det vill säga konsulterad och informerad. Det vill säga att daghemmets dagsrutin säger att vid denna tidpunkt är det dags för läsning eller att gå ut och barnen kan få välja mellan två böcker att läsa alternativt vilken sida av gården som dagens utevistelse ska vara på. En annan tolkning av Stoltz former av deltagande är att dessa exempel ovan inte når upp till någon form av inflytande då det redan innan är bestämt att det till exempel ska läsas eller gås ut. I sådant fall blir det en dekorativ form av deltagande. Det har bestämts att det ska läsas eller gås ut så det som barnen har att dekorativt välja mellan är vilken bok som ska läsas eller vilken sida av gården som ska gås ut till. Arnér (2009) uppmantrar daghemspersonal att se daghemsverksamheten med "nya ögon" och göra barn till medkonstruktörer i sina egna liv. Det skulle kunna innebära att det inte finns en fast dagsstruktur på daghemmet utan att lärare skapar en dagsstruktur tillsammans med barnen varje dag som blir meningsfull och där det finns utrymme att utforska sådant som barnen är intresserade av och som lärare ser är relevant för det pedagogiska uppdraget som läraren har. Ur ett relationellt perspektiv handlar det om att hitta ett mellanting som lärare mellan att följa styrdokument och ta hänsyn barnens intressen och önskningar (Pijanowski, 2004). Utifrån

tanken om en bra nog lärare är relationen mellan lärare och barn grunden för allt där läraren skapar en trygg relation till barnen och bjuder in de till en kommunikation där lärande står i fokus (Pijanowski; Aspelin, 2013). Westlund (2011) lyfter att lärare inom småbarnspedagogik även behöver se till barns behov vilket innebär att det behöver finnas utrymme för näring, utevistelse, vila och så vidare. Westlund (ibid) lyfter även att det ibland kan vara stramt med personal vilket kan göra det utmanande att ha en allt för formbar struktur på verksamheten.

6.3 Handlingsutrymme i leken som inflytande

Exempel 1. Olle 4 år.

Olle: Att jag får bestämma vad jag får leka för någonting.

Något som framgick från alla intervjuer som gjordes i denna undersökning var att barn upplever att de har inflytande i leken. Det pedagogiska rummet behöver vara utformat så att det finns möjlighet till egen lek och gemensam lek. Barn lockas främst av rörelse, fantasi och möjligheten att leka tillsammans med andra (Davidsson, 2008). Barn är intresserade av olika saker vilket betyder att en variation av material är viktigt på daghemmet.

Utifrån ett relationellt perspektiv ger leken många möjligheter. Leken gör det möjligt för barn och lärare att vara medskapare (Dahlberg & Moss, 2004). Som medskapare i leken kan man utifrån Säfströms (2005) tankar lyssna in varandra och kommer överens om en väg framåt. Leken ger även en möjlighet att vara öppen för olikheter och gemensamt hitta fram till lösningar genom förhandlingar om leken.

Björk-Willén och Cromdal (2009, s. 1496–1501) ger exempel på att barn hittar på pedagogiska aktiviteter under den fria leken på daghem. Barnen bearbetar och förstår på så sätt lärlärd aktiviteter i leken. Detta innebär att leken är viktig för barns inflytande över sitt eget lärande. Leken har betydelse för att barn ska kunna skapa relationer med andra barn och vuxna. Barnen hittar sin plats och tillhörighet i gruppen och kan relatera till en social struktur som finns i samhället.

I leken får barn tillfälle att undersöka olika ämnen. Leken ger tillfälle att utveckla språk, sociala färdigheter och mentala förmågor. Häll skriver (2013, s. 79, 82) att barn ofta leker lekar där

kroppen och rörelser är lekens resurs. Det är rörelserna som blir det viktiga i leken. Om det inte finns ett gemensamt språk passar dessa lekar bra för att alla ska kunna vara med. I lekar där språket behövs kan förskolläraren fungera som ett stöd för barn som behöver det i att uttrycka sig på svenska. Leken kan då bli inkluderande och fortsätta framåt istället för att ett barn exkluderas från leken om det gemensamma språket saknas.

Utomhus söker barn fysiska utmaningar och får även tillfälle att förhandla om lekens innehåll beroende på gruppammansättning vid det givna lektillfället. Utomhus kan barn hitta en tydlig motvikt mot den vuxenstyrda verksamheten på daghemmet och söker sig därför till ställen där de får ha sina lekar ifred. Barn kan även vara ute efter spänning och kan hitta sådana ställen exempelvis i utemiljö där man kan klättra, vara i skogen eller gunga. Av exemplet att döma nedan behöver barn förhålla sig till vuxnas regler och ramar men så länge som det uppfylls har barnet möjlighet att styra över sitt görande utomhus på ett helt annat plan än vad det är möjligt med inomhus. Utomhus kan man vara högljudd, man kan röra på sig och göra sådant som är spännande i en annan form än vad som återigen är möjligt inomhus.

Exempel 2. Ellen 6 år och Valter 5 år.

Ellen: *Där är det ganska kul när man får klättra i det där trädet. Alla brukar vara i.*

MK: *Jaha så ni får klättra i träd?*

Ellen: *Ja fast bara i ett och den har en stång också som man kan komma upp.*

MK: *Ja okej.*

Ellen: *Då får man också balansera för den är rund.*

MK: *Ganska knepigt.*

Valter: *Fast man kan klättra upp i själva trädet.*

MK: *Ja just det. Kan man klättra jättehögt upp?*

Valter: *Pelle har gjort det.*

Ellen: *Och man kan gunga i en gren.*

MK: *Jaha, får ni göra det då?*

Ellen: *Eh ja.*

Valter: *Det är ett tjockt träd.*

MK: *Jaha det är ett tjockt träd så det går inte av?*

Ellen: *Nej fast det finns några grenar som är släta fast de klättrar vi aldrig på.*

MK: *Okej, får ni bestämma vad ni ska leka då eller bestämmer fröken det?*

Ellen: *Det bestämmer inte fröken, det bestämmer vi själva.*

MK: *Okej.*

Ellen: *Bara vi har bestämt alla vilka lekar vi ska göra.*

MK: *Bestämmer fröken någon gång vad ni ska leka?*

Ellen: *Nej ibland bestämmer hon vart vi ska leka någonstans.*

MK: *Ja okej.*

Ellen: *De kan göra det eftersom att vi ibland försöker ta deras plats.*

MK: *Ja*

Ellen: *Det brukar gulingarna göra. De är jättesmå.*

Utifrån vad som tidigare konstaterats om leken och dess möjligheter kan vi se från exempel 2 att leken erbjuder stora möjligheter till inflytande. Ellen beskriver att det finns möjlighet till att göra som man vill i klätterträdet och samtidigt testa sin fysiska rörlighet. I klätterträdet kan relationen till andra barn utvecklas genom att man hjälps åt och visar varandra exempel på hur det går att klättra. Leken kan även fungera som en uteslutande faktor vilket exemplet nedan visar på:

Exempel 3 (Min översättning). lida 4 år.

MK: *När får du inte vara med och bestämma?*

lida: *Att jag bygger med dem.*

MK: *Att du bygger med något?*

lida: *Ja.*

MK: *Varför får du inte vara med och göra det?*

lida: *Jag vet inte. Då säger de "gå till köksleken".*

I leken är det viktigt att alla är välkomna. Biesta (2006) skriver att barns relation till varandra är viktig i den relationella pedagogikens perspektiv. Det är till exempel problematiskt om det finns könsstrukturer som hindrar barn från att göra och leka sådant som de är intresserade av.

6.4 Det mångkulturella daghemmet och flerspråkiga barns möjligheter till inflytande

På det mångkulturella daghemmet gick barn som i majoriteten av fallen talade ett annat språk än svenska i hemmet. Jag har inte kartlagt alla barns förhållanden men eftersom att jag gjorde min praktik på detta daghem under fyra veckor blev det tydligt. Språk som fanns på daghemmet var somaliska, arabiska, svenska, sorani, kurmanji, bosniska vietnamesiska, mandarin och litauiska. Även bland daghemspersonalen fanns det flera som hade andra modersmål än svenska. På detta daghem intervjuade jag totalt fyra barn på två olika avdelningar. På en av avdelningarna intervjuades två barn enskilt som båda var 4 år och på den andra avdelningen intervjuades två femåriga barn i en gruppintervju. Intervjuerna på detta daghem gick inte helt som det var tänkt. Men de kan belysa en problematik som finns på daghem när det kommer till barns delaktighet och inflytande. Här följer ett utdrag från gruppintervjun på avdelningen boet:

Exempel. Ahmed 5 år och Elina 5 år.

MK: Okej men vi tar nästa fråga. Vad får ni vara med och bestämma på förskolan? Alltså här.

Ahmed: Jag älskar förskola.

MK: Vad får ni vara med och bestämma?

Ahmed: Ee jag vet (hör inte). Ee jag vill leka lego.

MK: Ja, kan du bestämma om du vill leka med lego?

Ahmed: Ja, jag vill leka med maskar.

MK: Ja

Ahmed: Du vet dom här maskar med tiger och.

MK: Ja maskar?

Ahmed: Ja

MK: Ai, masker att man kan sätta på tiger, eh tigerdräkt och sådär?

Elina: Nej det är inte det. Det är sådana här på näsorna.

MK: På näsorna. Okej, här. Okej, så jag frågar igen då. Vad får ni bestämma på förskolan? Kommer ni på?

Ahmed: Jag vill ha en tiger.

MK: Ja, kommer Elina på vad du kan bestämma här?

(Ahmed försöker visa något till Elina för att hjälpa henne)

En reflektion från detta utdrag är att vi inte alls möts i kommunikationen med varandra. En annan reflektion är att barnen kanske inte är vana vid begreppet *bestämma* som användes i intervjuerna som ett sätt att belysa barnens perspektiv på sitt inflytande på daghem. Kultti (2014) framhäver att barn har lika mycket rätt till inflytande på daghem oberoende kunskaper i språk. Om barn har utmaningar i att uttrycka sin vilja i ord ställer det högre krav på kompetent daghemspersonal att inta ett barnperspektiv och försöka se barns intressen samt försöka att ställa frågor om dessa intressen. Ett aktivt språkande i vardagen och en planerad språkmiljö där språket lyfts fram är den effektivaste vägen till att hjälpa barn att utveckla sitt språk (Puskás, 2013). Det går inte att komma ifrån att språket är en viktig faktor för att barn självständigt ska kunna utöva inflytande på daghem även om det alltid är lärarens uppgift att möjliggöra för inflytande. Traditionella lärandestunder på daghem där sagor, sång och annan estetisk verksamhet ingår är sådant som kan fungera utmärkt för barns språkliga utveckling. Det avgörande är hur barnen bjuds in att språka i de olika lärandestunderna (Kultti, 2014). Björk-Willén och Cromdal (2009) lyfter som tidigare nämnts leken som en tillvaro där barn får tillfälle att bearbeta sådant som de har varit med om och på så sätt förstärka sitt lärande, vilket betyder att det är viktigt att ge plats för lek på daghem.

6.5 Det pedagogiska rummets betydelse för barns inflytande

I denna avhandling pro gradu har jag dokumenterat de olika avdelningarna där barn har intervjuats för att göra det möjligt att diskutera det pedagogiska rummet och vad det betyder för barns möjligheter till inflytande. I detta kapitel har tre bilder valts ut för att utgöra en grund för diskussionen om dokumentationens betydelse för barns inflytande samt materialets betydelse för barns inflytande.

6.5.1 Hur dokumentationen ser ut på daghemmet påverkar barns möjlighet till inflytande



Bild 1. Exempel på dokumentation.

På ett utav daghemmen fanns det rikligt med dokumentation när det besöktes. Man kan se att det har arbetats med olika naturfenomen samt med estetikens framställning i hur t.ex. ett löv kan målas. På denna avdelning arbetade lärarna och barnen mycket med barnens egen dokumentation genom att barnen fick måla och rita sådant som de hade varit med om tidigare på dagen. Barnen processade då sina erfarenheter och fick även dela med sig av sina tankar till andra på avdelningen. Det ska synas vilka processer som sker på ett daghem när man kliver

in i ett rum (Alnervik & Göthson, 2017). Forskarna menar att dokumentation är ett medel för att lyssna till vad barn säger och gör. Dokumentationen väcker även diskussion vilket gör att barn har möjlighet att uttrycka sig och där med även tillägna sig språk som är viktigt för att ha bättre möjligheter till inflytande.

I dokumentationen kan man arbeta med relationella mål där målet förändras utifrån barns frågeställningar (Alnervik & Göthson, 2017). Ur ett relationellt perspektiv kan dokumentationen utgöra en viktig aspekt eftersom att undervisningen sker i mellanrummet mellan lärare och barn (Biesta, 2006). Dokumentationen kan fungera som en öppning för diskussion där det går att komma överens om hur någonting är eller vad som ska bli nästa steg i en lärprocess. Det gäller då att ta barns tankar och idéer på allvar och vara öppen för att som lärare processa och arbeta med dessa tankar och idéer tillsammans med barnen, dokumentationen fungerar som en grund för samlärande (Dahlberg & Moss, ibid; Alnervik & Göthson, 2017).

6.5.2 Vilket material som finns tillgängligt för barnen påverkar möjligheten till inflytande



Bild 2. Brist på material.

På det mångkulturella daghemmet besöktes två avdelningar. Bilder från en av avdelningarna har tagits med i denna avhandling för att diskutera materialets betydelse för barns inflytande. Det pedagogiska rummet ska främja barns aktiva utforskande och rummets planering har betydelse för daghemmets kvalitet (Davidsson, 2008; Sheridan, 2007). Enligt Davidsson (2008) sänder ett rum ut signaler till barnet vad som förväntas där och rummets utformning har även betydelse för vad som är möjligt att lära sig där.

På denna avdelning fanns det väldigt lite material och leksaker för barnen att använda. Om man tittar på detta rum med ett barns ögon är det kanske den egna kroppen som blir redskapet för leken. Det går att springa runt på mattan, hoppa upp och ner från stolen eller så kan barn jaga varandra. Sådana lekar brukar sällan uppskattas av vuxna på daghem. Inom den Reggio Emilia-inspirerade filosofin finns en tro på barnet och barnets intressen ska ligga till grund för utformningen av det pedagogiska rummet. Ett förslag är att skapa olika "work shops" av sådant innehåll som är uttänkt utifrån barns intressen.



Bild 3. Brist på material.

Som Davidsson (2008) har nämnt ska det finnas många möjligheter till att göra olika saker i ett rum för barnen och det ska finnas möjlighet till egen lek och gemensam lek. Barn uttrycker att de lockas mest av rörelse och fantasi samt möjligheten till gemensamma lekar. Och det som barn beskriver mest i forskarens undersökning är sådana aktiviteter och lekar som barnen själva har makten över och kan bestämma över. Dessa tankar kan man till exempel utgå från när ett pedagogiskt rum planeras; egen lek, rörelse och fantasi.

Åberg och Lenz Taguchi (2018) har i tidigare kapitel beskrivit hur det gick upp för dem att materialet kunde göras helt tillgängliga för barnen. I analysen kring det framgick det även hur viktigt det är att komma överens om spelregler för hur materialet används. Vem ansvarar för vad är något som behöver klargöras för att det inte ska bli kaos och för att lärare ska vilja ta bort allt material igen. Detta kan relateras till mellanrummet som det skrivs om i kapitlet om relationell pedagogik. Lärare och barn skapar en gemensam förståelse i mellanrummet.

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling pro gradu är att undersöka barns uppfattningar om sitt inflytande på daghemmet och undersöka den sociala och fysiska miljöns betydelse för barns inflytande. När resultatet av undersökningen nu ska sammanfattas ger det en nedslående bild av hur barn uttrycker sig om sina möjligheter till inflytande på daghemmet. Men om vi börjar med intervjun av läraren på ett av daghemmen ger intervjun intryck av att det finns mycket att arbeta med när det kommer till barns inflytande. Denna intervju återkopplar till forskningsfrågan om vilka olika förutsättningar barn har för delaktighet och inflytande på daghem. Tänket behöver förändras för att det ska bli möjligt för barn att få möjlighet till inflytande i lärandesituationer som bedrivs på daghemmet. För det första behöver man utgå från barns intressen när man väljer vad man ska lära om på daghem. Att utgå från barnens intressen innebär som nämnts tidigare att man lyssnar in och ställer frågor till barn om vad barnen är intresserade av (Dahlberg & Moss, 2005). Och för det andra tar man med barnen i skapandet och planerandet av lärandesituationen och kommer överens om innehållet tillsammans mellan lärare och barn (Biesta, 2006).

I intervjuerna med barnen svarade de vid fler tillfällen på forskningsfrågan om vad barn säger att de inte har inflytande över på daghem då det framgick att de ofta blev hindrade i att göra sådant som de ville göra på grund av att barnen behövde fråga om att få göra det. Detta stämmer inte överens med det som Westlund (2011) skriver om att lärare inom småbarnspedagogik skapar handlingsutrymme, möjlighet till ansvar samt möjlighet att välja och bestämma för barn. I resultatet blev vi även varse om att röstning förekom på ett av daghemmen vilket högst tog sig till det femte steget i Stoltz (ibid) olika former av deltagande där barnen blir konsulterade och informerade. I leken såg barnen sina möjligheter att ha inflytande. Dessa två exempel svarar mot forskningsfrågan om vad barn säger sig ha inflytande över på daghem. Men lidas exempel påminner om hur viktigt det är att främja allas möjligheter att göra det som intresserar utan att bli hindrad av andra barn eller vuxna.

På det mångkulturella daghemmet var utmaningarna stora i förhållande till barns möjligheter till inflytande. Detta belyser forskningsfrågan om vilka olika förutsättningar det finns för barns inflytande på daghem. Här påverkar språket barns möjligheter till inflytande vilket kräver andra metoder för att nå barnen. Miljön på en av dessa avdelningarna lämnade mycket att önska och sa någonting om hur viktigt det är att det finns material och leksaker som lockar barnen och som gör det möjligt att utöva någon vettig form av inflytande på daghemmet (Davidsson, 2008; Åberg & Lenz Taguchi, 2018). I avsnittet om dokumentationen lyftes dokumentationens roll i barns inflytande på daghem.

Av resultatet att döma i denna undersökning finns det ett stort arbete att göra när det kommer till barns inflytande på daghem. I inledningen till denna avhandling pro gradu klargjordes det utifrån Barnkonventionen, Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018) och Läroplan för förskolan (Skolverket, 2016) vilket krav som lärare inom småbarnspedagogik har på sig att arbeta med barns inflytande på daghem. Detta kommer nu att diskuteras utifrån kapitlet om daghemspersonalens uppfattningar om barns inflytande på daghem. Sandberg och Eriksson (ibid) beskriver där att barnet själv behöver vara driven i att hitta sina vägar på daghemmet. En stark självkänsla behöver finnas, barnet behöver vara utåtriktat, social kompetens är viktigt, att vara aktiv och självständig är några egenskaper som räknas upp av lärare för att barn ska kunna vara inflytelserika på daghemmet.

En reflektion om detta är att daghemspersonal indirekt ställer mycket höga krav på barn för att det ska ha möjlighet till inflytande när det i själva verket är daghemspersonalens och främst lärarens ansvar att se till att barn har möjlighet till inflytande. Daghemspersonalen påverkar alltså i stor utsträckning vilka förutsättningar barn har till deltagande och inflytande på daghem. Resultatet visar att daghemspersonalen många gånger fungerar som en bromskloss för barns inflytande. Stoltz (2011) skriver att daghemmet kan vara en demokratifrämjande institution men att det ställer höga krav på deltagarprocessen. Denna undersökning visar på att det finns saker att jobba på när det kommer till deltagarprocessen på dessa daghem åtminstone.

Den relationella pedagogiken kan hjälpa oss att ändra våra idéer om vad det innebär att vara lärare på daghem. Den relationella pedagogiken handlar om värderingar och kommunikation. Dahlberg och Moss (2005) menar att vi inte kan greppa barn och förstå exakt hur barnet fungerar. Vi behöver enligt Säfström (2005) finnas till för barnet och förstå att barnet är olik

oss. Han skriver om skillnader och vikten av att vara nyfiken på skillnader. Läraren behöver vara nyfiken på barnet och vara öppen för att svara till barnets signaler. Med det skulle Säfström (ibid) kunna mena att man som lärare behöver kunna lyssna in barn och möjliggöra för barns inflytande på daghem.

I resultatet har vi sett flera exempel på att det finns saker att göra för att barns möjligheter till inflytande ska förbättras. Det handlar dels om den fysiska miljön och material som finns tillgängliga för barn. Daghemmet behöver ha tillräckligt med material som barn har möjlighet att använda. På en av de mångkulturella avdelningarna visar bilderna att det knappt finns något material för barnen att ta själva. Vad beror det på? Är det så olydiga barn som bara förstör leksakerna så fort som de får tag i dem?

Resultatet visar även på att det finns arbete att göra när det kommer till den sociala miljön. Den relationella pedagogiken handlar enligt Aspelin relationen mellan lärare och barn samt mellan barn och barn (2013; Biesta, 2006, Dahlberg & Moss, 2005, Tayer Bacon, 2004). Forskarna skriver att kommunikationen är viktig och att lärare och barn möts med sin information i det så kallade mellanrummet. Lärare och barn kommer alltså överens om innehållet i det som görs på daghem enligt den relationella pedagogiken. Pijanowski (2004) skriver om att läraren har till uppgift att balansera mellan styrdokument och barns önskningar, behov och intressen.

Resultatet av denna undersökning visar att barn behöver fråga om lov gällande det många saker. Min tolkning av det är att barnen inte får speciellt stora möjligheter till att ta ansvar för sitt handlande och på det sättet få möjlighet till reellt inflytande. Behöver daghemspersonal ge ifrån sig en del av makten? Det kan vara så om barn upplever att de behöver fråga gällande så pass mycket under sin dag på daghemmet.

Det finns även system där det går att ha barns eget val på ett ordnat sätt så att det inte blir kaos på daghemmet. Exempelvis går det att göra lek-kort där barnen får sätta sitt namn vid en lek och leken har ett bestämt antal platser. Då kan barnen själva bestämma vad de vill göra vid givet tillfälle utan att behöva fråga om lov. Å andra sidan begränsar lek-korten barnens frihet i utformandet av leken såtillvida att till exempel hemleken kan uppfattas vara låst till det material som finns i hemleken vilket utesluter annat material. Ett annat förslag är att man ser över det pedagogiska rummet tillsammans med barnen angående vilket material som finns

och vilket material som kan fattas. Det är även viktigt att se över om det går att tillgängliggöra material som finns på daghemmet för att barn ska känna att det finns många olika möjligheter i verksamheten. Som har nämnts tidigare är det viktigt att ta med barnen i ett tidigt skede när lärande planeras. På så sätt får barn större möjlighet till inflytande i sin vardag och i det uppdraget som kanske är det viktigaste som daghemmet har. Att främja lärande.

Den tidigare forskningen med Westlund (2011) i spetsen och resultatet i denna undersökning visar dock att arbetet som lärare inom småbarnspedagogik inte alltid är enkelt. Westlund (ibid) skriver till exempel om hur lärare känner sig hindrade att möjliggöra för barns deltagande på grund av personalbrist, stress och olika åsikter i arbetslaget. I resultatet kan vi till exempel se hur läraren inte har möjlighet att utgå från barnens intressen i temaarbetet eftersom att övriga personal redan har valt temats fokus.

Som avslutande ord till denna diskussion vill jag än en gång lyfta fram Biesta (2006, s. 129–130) som skriver att utbildning varken kan rädda eller skapa demokrati men att den kan stödja samhällen där det är möjligt som individ att vara en skapande kraft. Lärare inom småbarnspedagogik har alltså uppgiften att hjälpa barnen att vara en skapande kraft i sina och i andras liv för att kunna ta med sig det framåt i livet. Aspelin (ibid) skriver att läraren möter barnet som hon är men även som det som hon kommer att bli.

7.2 Metoddiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka barns uppfattningar om sitt inflytande på daghem och undersöka den sociala och fysiska miljöns betydelse för barns inflytande. Eftersom att syftet ser ut som det gör var det naturligt att använda intervju som metod för att få syn på barnens tankar gällande begreppet inflytande. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 162) kan det vara intervjuaren som är intresserad av ämnet medan det inte är lika centralt för barnen som intervjuas. Det upplevdes i intervjuerna med barnen. Barnen berättade gärna om andra saker medan jag hela tiden gick tillbaka till frågorna om bestämmande och medbestämmande på daghem.

Bilderna som har tagits med i undersökningen ger inte en helhetsbild av hur det såg ut på alla de tre daghemmen utan har valts ut för att belysa utmärkande faktorer på specifika

avdelningar. Bilderna hjälper även till att svara på forskningsfrågorna om vilka möjligheter det pedagogiska rummet ger barnen att ha inflytande på daghem samt vilka olika förutsättningar barn har för delaktighet och inflytande på daghem.

Det finns sådant som jag skulle ha gjort annorlunda för att försöka säkerställa undersökningens tillförlitlighet. Dels handlar det om att flera personer transkriberar samma intervju för att jämföra de olika transkriberingarna och kontrollera att de olika transkriberingarna inte skiljer sig åt i för stor grad (Kvale & Brinkmann, 2009). Dels hade jag tagit hjälp av en oberoende medforskare för att kategorisera intervjuerna. Kategorierna har i och för sig ändrats under handledningen som fåtts under arbetet med denna avhandling pro gradu vilket i viss grad kan säkerställa de olika kategoriseringarnas tillförlitlighet i resultatet.

Stukát (2005, s. 124) menar att flera metoder kan belysa en fråga på ett mer mångfasetterat sätt. Det som har dykt upp för mig när undersökningen nu utvärderas är ett tvivel. Ett tvivel på om det som barnen har förmedlat till mig stämmer. Är barnen verkligen så hårt hållna på daghemmen? Måste de fråga om så mycket olika saker? Något som hade kompletterat denna undersökning hade varit observationer av verksamheten på dessa tre daghem. Dessa observationer hade även kunnat bidra till att ge förklaringar till varför det ser ut som det gör med barns inflytande på daghemmen. Är det brist på personal? Har personalen olika syn på saker? Finns det språkliga utmaningar som försvårar för barns inflytande?

Underlaget i undersökningen är litet. Därför är det svårt att generalisera i allt för hög grad till övriga daghem och hur det ser ut med barns inflytande där. Däremot har det gått att dra tydliga paralleller till tidigare forskning och till min förförståelse för barns inflytande i daghemsverksamheten. Även Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) skriver att barn relaterar till leken när de ger sitt perspektiv på inflytande och delaktighet på daghem vilket även denna undersökning visar.

7.3 Slutsatser och vidare forskning

Denna avhandling pro gradu visar på att arbetet med inflytande och delaktighet på daghem är komplext och innehåller många olika perspektiv. Undersökningen visar på att den pedagogiska verksamheten behöver vara genomtänkt för att det ska vara möjligt med barns

inflytande. Man behöver börja i rätt ände genom att till exempel ta med barnen i planerandet av undervisningen, möjliggöra för barns inflytande på olika sätt genom till exempel tillgängligt material och en dokumentation som kan väcka tankar och idéer hos barn och lärare att arbeta vidare med.

För vidare forsknings föreslås aktionsforskning där ett förändringsarbete genomförs för att möta kraven som finns för att barn ska ha reellt inflytande på daghem. Ett annat förslag är att undersöka vad som behövs för att få en jämlik daghemsverksamhet i förhållande till barns inflytande ur ett mångkulturellt perspektiv.

Litteratur

Alnervik, K. & Göthson, H. (2017). Bilden av Reggio Emilia som inspiration till den svenska förskolan I: B. Riddersporre. & S. Persson. *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Natur & Kultur: Stockholm.

Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Studentlitteratur: Lund.

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin. (Red). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad University Press.

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet–demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur: Lund.

Biesta, G. (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation I: C. Bingham & A. Sidorkin. *No education without relation*. Peter Lang Publishing: New York.

Björk-Willén, P & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of pragmatics*.

Dahlberg, G & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. RoutledgeFalmer.

Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv I A. Sandberg. *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Studentlitteratur: Lund.

Edling, C. (2004). Visualisering i samhällsvetenskapen I: P. Aspers. P. Fuehrer. & Á. Sverrisson. *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

<https://www.lapsenoikeudet.fi/pa-svenska/konventionen-om-barnets-rattigheter/>: Hämtad 2018.02.21.

<https://www.lskl.fi/svenska/barnets-rattigheter/>: Hämtad 2018.02.21.

<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>: Hämtad 2018.02.20.

Hutchinson, J. (2004). Democracy needs strangers, and we are them I: C. Bingham & A. Sidorkin. *No education without relation*. New York: Peter Lang Publishing.

Häll, L. (2013). Kommunikativ mångfald i förskolebarns lek I: P. Björk-Willén & T. Puskas. (red). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.

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

Johansson, I & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*. 18:2, 229-242, DOI: 10.1080/13502931003784560.

Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan – lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.

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

Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pijanowski, C M. (2004). Education for democracy demands "good-enough" teachers I: C. Bingham & A. Sidorkin. *No education without relation*. New York: Peter Lang Publishing.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. (uppl. 2). Stockholm: Liber.

Puskás, T. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik I: P. Björk-Willén & T. Puskas. (red). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.

Sandberg, A & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180:5, 619-631, DOI: 10.1080/03004430802181759.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, Vol 15, 197-217.

Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld*. Liber: Stockholm.

Skolverket. *Läroplanen för förskolan lpfö98 (reviderad 2016)*. Stockholm.

Stoltz, P. (2011). Barnkonventionen och ansvarsfördelningen mellan barn och vuxna I: P. Dahlbeck & K. Westlund. *Förskola i rörelse och förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Strong-Wilson, T & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46:1, 40-47, DOI: 10.1080/00405840709336547.

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

Säfström, C A. (2005). *Skillnadens pedagogik–nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2011). Skola och barndom i förändring. I: I. Tallberg Broman. *Skola och barndom- normering, demokratisering, individualisering*. Gleerups: Malmö.

Thayer-Bacon, B J. (2004). Personal and social relations in education I: C. Bingham & A. Sidorkin *No education without relation*. New York: A. Peter Lang Publishing

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

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: PunaMusta Oy

Westlund, I. (red. 2009). *Hermeneutik I: Fejes. A. & Thornberg. R. (red. 2009). Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande - en demokratididaktisk studie*. Holmbergs: Malmö.

Åberg, A & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Intervjufrågor:

1. Vad får du vara med och bestämma på daghemmet?
 2. När får du vara med och bestämma på daghemmet?
 3. Vad får du inte vara med och bestämma på daghemmet?
 4. Får du vara med och bestämma vad ni ska lära er på daghemmet?
 5. Vem bestämmer mest på daghemmet?
-
1. Mitä sinä saat olla mukana päättämässä päiväkodissa?
 2. Milloin saat päättää päiväkodissa?
 3. Mitä sinä et saa olla mukana päättämässä päiväkodissa?
 4. Saatko olla mukana päättämässä mitä te opitte täällä päiväkodissa?
 5. Kuka päättää eniten päiväkodissa?

Bilaga 2

Hej föräldrar på daghemmet (namn)! Jag heter Måns Koskinen och studerar på ett magisterprogram i pedagogik vid Åbo Akademi som är ett finskt universitet. Jag undersöker barns delaktighet och inflytande på daghem i mitt examensarbete och vill därför be dig som föräldrar om lov att få intervjua ditt barn om hans eller hennes möjligheter till delaktighet och inflytande på daghemmet.

Jag kommer till exempel att fråga barnen om vad de får vara med och bestämma om på daghemmet samt vad de inte får bestämma om och om barnen skulle vilja vara med och bestämma sådant. Intervjumaterialet kommer att användas anonymt i mitt examensarbete. Det är frivilligt för barnen att delta i intervjun. Här nedan kan du ge ditt samtycke till att jag får intervjua ditt barn. Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Måns Koskinen

mans.koskinen@abo.fi

Jag ger lov till att mitt barn intervjuas i syfte att undersöka barns delaktighet och inflytande på daghem.

Barnets namn

Vårdnadshavarens namn

Datum och plats