

Högskolan i Halmstad

Sektionen för Lärarutbildning

Lek, rörelse, idrott och hälsa 210 hp

# INKLUDERANDE ARBETSSÄTT I FÖRSKOLAN

en studie om hur pedagogers förhållningssätt  
påverkar barns delaktighet

**Examensarbete lärarprogrammet**

**Slutseminarium:** 2010-01-14

**Författare:** Pernilla Albrektsson och Josefin Green

**Handledare:** Lars Kristén och Åke Nilsén

**Medexaminatorer:** Eva-Carin Lindgren och Owe Stråhlman

**Examinator:** Anders Nelson

## **Abstrakt**

Denna studies syfte är att beskriva inkludering och delaktighet i förskolan, hur pedagoger arbetar för att få barnen inkluderade och uppleva delaktighet. Frågeställningarna i studien är, på vilket sätt visar sig ett barncentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet? På vilket sätt visar sig ett vuxencentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet? Data inhämtades genom observationer på en förskola i halland. Resultatet visar att när pedagogen har ett barncentrerat förhållningssätt bidrar det till ömsesidig delaktighet, barn emellan och mellan barn och vuxen. Om två pedagoger ingår i en aktivitet och den ena pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt och den andra ett barncentrerat, tenderar det vuxencentrerade förhållningssättet att ta överhand. Det är en svår uppgift för pedagogen att få alla barn inkluderade om arbetslaget har olika förhållningssätt.

**Nyckelord:** delaktighet, förhållningssätt, förskola, inkludering, observation, sociokulturellt perspektiv.

## Förord

Under vår utbildning på lärarprogrammet har vi genom en av våra fördjupningskurser i specialpedagogik läst om inkludering. Det har medfört en insikt om hur viktigt det är att bli medveten om sitt förhållningssätt då det påverkar hur vi bemöter barn. Vi har även fått en ökad förståelse av att ta tillvara på barns olikheter och likheter samt vad detta innebär för barns delaktighet. Vi blev därigenom intresserade av att se och ta reda på hur pedagoger ute i förskolan arbetar utifrån ett inkluderande arbetssätt och hur detta påverkade barns delaktighet.

Under arbetet med studien har vi båda varit lika delaktiga i alla delar som ingår. Vi har gemensamt skrivit och jobbat med texten till de olika delarna i examensarbetet. Alla observationstillfällen samt kartläggning genomfördes gemensamt. Vårt samarbete har med andra ord varit ett samlärande som även är en ingrediens i ett sociokulturellt perspektiv. Detta samlärande har också funnits i förhållande till våra handledare. Vi alla har olika färdigheter och olika utvecklingszoner precis som Säljö (2000) menar att olika barn har olika utvecklingszoner.

Vi vill tacka de modiga pedagoger som ställde upp på att bli observerade i sitt arbete och våra handledare som gett oss hjälp och råd under arbetets gång. Vi vill även tacka Ann-Christine Wennergren som varit vår experthandledare, inom området specialpedagogik, som har varit ett stort stöd under detta arbete samt bidragit med värdefull kunskap och hjälp.

Slutligen vill vi tacka våra underbara familjer och män som under de här tre och ett halvt åren varit ett enormt stöd. Som har funnits där med uppmuntrande ord och skött markservicen för att vi skulle ro detta i land.

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Inledning</b> .....                       | <b>1</b>  |
| Syfte.....                                   | 2         |
| Frågeställningar .....                       | 2         |
| <b>Litteraturgenomgång</b> .....             | <b>3</b>  |
| Teoretisk utgångspunkt .....                 | 3         |
| Delaktighet .....                            | 4         |
| Förhållningssätt.....                        | 6         |
| Inkludering.....                             | 9         |
| <b>Metod</b> .....                           | <b>11</b> |
| Metodval.....                                | 11        |
| Urval.....                                   | 11        |
| Datainsamlingsmetod.....                     | 12        |
| Genomförande.....                            | 13        |
| Databearbetning.....                         | 14        |
| Etiska överväganden.....                     | 15        |
| <b>Resultat och Analys</b> .....             | <b>17</b> |
| <b>Barncentrerat förhållningssätt</b> .....  | <b>17</b> |
| Samling .....                                | 17        |
| Analys av samling.....                       | 18        |
| Fruktstund.....                              | 18        |
| Analys av fruktstund.....                    | 19        |
| Sagostund.....                               | 20        |
| Analys av Sagostund .....                    | 21        |
| <b>Vuxencentrerat förhållningssätt</b> ..... | <b>22</b> |
| Sångstund .....                              | 22        |
| Analys av sångstund .....                    | 22        |
| Lägga pussel.....                            | 23        |
| Analys av att lägga pussel.....              | 24        |
| Utelek.....                                  | 25        |
| Analys av utelek.....                        | 26        |
| <b>Diskussion</b> .....                      | <b>27</b> |
| <b>Sammanfattande diskussion</b> .....       | <b>32</b> |
| <b>Metod diskussion</b> .....                | <b>33</b> |
| <b>Implikationer</b> .....                   | <b>34</b> |
| <b>Litteraturlista</b> .....                 | <b>36</b> |

# Inledning

Den här studien handlar om inkludering och delaktighet i förskolan, hur pedagoger arbetar för att få barnen inkluderade och uppleva delaktighet. Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) menar att förskolan är en viktig plats under de första åren i ett barns liv och det kan vara här barnet har sina första möten med andra barn och vuxna. Björck-Åkesson (2009) framhåller att pedagogernas strävan och uppgift är att utforma en pedagogisk verksamhet där alla barn ska ingå i en inkluderande verksamhet och uppleva delaktighet. Synen på inkludering har under de senaste åren förändrats och gått från ett kategoriskt perspektiv där barnet är bärare av svårigheter till ett relationellt perspektiv där svårigheter uppstår i möten med omgivningen (Persson, 2007). Även Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) konstaterar att synen på barns lärande samt utveckling har varierat genom tiderna och belyser hur olika synsätt att se på barns utveckling och lärande har påverkat och format förskolepedagogiken. Pramling (1994) betonar att barn utvecklar kunskaper genom lek, samvaro med andra människor samt genom att få skapa och reflektera.

Inkludering i undervisningssituationer innefattas inom ramen för en flexibel skola för alla barn där samtliga lärare ska arbeta efter att de är lärare för alla barn (Ahlberg, 2001). Detta innebär att varje enskild lärare oavsett skolform ska kunna möta och ta tillvara på alla barns kunskaper och erfarenheter. Författaren menar även att detta leder till en deltagarinriktad inkludering som i sin tur leder till delaktighet.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) står det skrivet att alla barn utifrån sina behov ska erbjudas en pedagogisk verksamhet som innehåller lek, samspel, lärande, engagemang och delaktighet. Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) påpekar att en av de viktigaste uppgifterna för pedagoger i förskolan är att se till varje barn, samt göra dem delaktiga i verksamheten under sin dag på förskolan.

För att omsätta ett inkluderande arbetssätt krävs hög grad av barns delaktighet baserat på ett barncentrerat förhållningssätt. När en pedagog intar ett barncentrerat förhållningssätt tillvaratas barnens tankar och idéer. När en pedagog däremot intar ett vuxencentrerat förhållningssätt har

den vuxne ofta en färdig lösning och inväntar sedan rätt svar från barnen (Ahlström, 2000; Bjervås, 2003; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994).

Utifrån våra sökningar råder brist på forskning om inkluderande arbetssätt som omsätts i förskolan. Med den insikten är vårt intresse att studera hur pedagoger i förskolan handlar inkluderande i praktiken och vilken betydelse det har för barns delaktighet. Vi inriktar vår studie på att synliggöra pedagogernas inkluderande och delaktighetsinriktat arbetssätt utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Genom observationer av pedagoger i förskolan är vår förhoppning att studien kan ligga till grund för fortsatt reflektion för verksamma pedagoger.

## **Syfte**

Syftet med studien är att synliggöra på vilket sätt pedagogers förhållningssätt påverkar barns delaktighet i förskolan.

## **Frågeställningar**

För att undersöka hur ett inkluderande arbetssätt i förskolan visar sig i handling, har studien följande frågeställningar

- På vilket sätt visar sig ett barncentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet?
- På vilket sätt visar sig ett vuxencentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet?

## Litteraturgenomgång

Litteraturdelen inleds med en beskrivning av studiens teoretiska referensram. Den följs av delaktighetsbegreppet och dess betydelse för att barn ska uppleva sig inkluderade. Även begreppet förhållningssätt diskuteras samt vad begreppet innebär för att pedagoger ska arbeta för en inkluderande verksamhet. Avslutningsvis argumenteras för begreppet inkludering och vilken betydelse begreppet har för barns delaktighet och välbefinnande.

### **Teoretisk utgångspunkt**

Vi har valt att utgå från det sociokulturella perspektivet då vår undersökning inriktar sig på pedagogernas inkluderande arbetssätt och hur det visar sig i samspel med barnen. I ett sociokulturellt perspektiv, är en av utgångspunkterna (Säljö, 2000) att människor lär av varandra i samspel och i samtal. Säljö menar att genom ett socialt samspel är tänkandet och handlandet i fokus. Vidare tolkar författaren Vygotskijs syn på det sociokulturella perspektivet som att barn utvecklar sina grundläggande kognitiva färdigheter i samspel med andra. Sambandet av att pedagoger kommunicerar mycket med barnen och barnens upplevelser av inkludering framgår tydligt.

Vygotskij menade att människors kunskaper och intellektuella förmågor utvecklas och förändras hela tiden och han placerade undervisning som ett centralt begrepp. Ett av hans viktigaste bidrag till pedagogisk teori är begreppet ”zone of proximal development”, även kallad närmaste utvecklingszonen. Med detta menas att barnet genom samspel alltid kan lära sig mer än vad det kan lära sig självt. Genom att bygga vidare på det som barnet redan kan, och genom att ge utmanande uppgifter, skapas förutsättningar för barnets lärande. Olika barn har olika utvecklingszoner (Säljö, 2000). Strandberg (2006) framhåller att barnet får stöd från den andres kompetens och på så sätt kan barnet uppleva och känna att det kan, det barnet inte kan på egen hand. Författaren tolkar att Vygotskij ansåg att barns delaktighet även innefattar att barnen har rätt att delta i aktiviteter även då barnen inte har utvecklat fullständiga färdigheter. Därför anser Strandberg slutligen att barns delaktighet är av stor vikt. Han framhåller även att barnen lär sig då de känner sig involverade i de aktiviteter som sker.

Det stämmer överens med Säljö (2000) som framhåller att samspel och kommunikation är grundläggande förutsättningar för barns inflytande och delaktighet. Eftersom dessa förutsättningar också utgör grunden för lärande och utveckling enligt det sociokulturella perspektivet anser vi detta perspektiv relevant som teoretisk utgångspunkt för vår studie. Därför har pedagogernas samspel och kommunikation med barnen varit föremål för vårt intresse i studien av hur barns möjligheter till inflytande och delaktighet synliggörs under deras dag i förskolan.

## **Delaktighet**

Barns delaktighet och inflytande har lyfts fram i många olika sammanhang som berör barns lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Författarna påpekar att barns rättighet att ge uttryck åt sin mening är ett synsätt som har tagits upp i tidigare forskning och som även belyses i de svenska läroplanerna. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998) betonas att alla barn ska ges möjlighet att få påverka sin situation genom sina tankar och åsikter och därigenom uppleva delaktighet. Enligt Eriksson (2009) är delaktighet ett begrepp som handlar om att bli sedd och lyssnad till. Delaktighet handlar även om att få uttrycka sina uppfattningar och att uppleva att någon engagerar sig för vad som uttrycks. Författaren menar även att barn som får uppleva sig som delaktiga blir stärkta i sin egen känsla av att vara kompetent. Studien (Eriksson, 2007) visar att pedagoger i förskolan har tre definitioner på begreppet delaktighet. Den vanligast förekommande uppfattningen handlar om hur mycket barn får vara med och bestämma och vilket inflytande de har. Ett mått på barns delaktighet kan vara i hur stor utsträckning barnen får välja sånger på samlingen. Som en andra definition anger lärarna en känsla av tillhörighet. Att barnet känner gemenskap med sina kamrater på förskolan och tycker det är roligt att leka är tecken på delaktighet. Den tredje definitionen går ut på att utföra en aktivitet, att barnen gör något. Ett mått på delaktighet kan då innebära hur aktivt barnen är i leken eller i sociala samspel men även om de hjälper till med göromål på förskolan. Lärarna i Erikssons (2007) studie anser att om ett barn är ledsen eller gnälligt är det tecken på utanförskap. Andra aktiva beteenden som tyder på utanförskap är ofta destruktiva såsom att förstöra för andra barn och uppvisa ett störande beteende, ta sönder förskolans eller kamraters saker och starta konflikter. Även passiva beteende hos barn kan vara tecken på en brist på känsla av tillhörighet och signalerar utanförskap. Lärarna



ger flera exempel så som att barnet inte vill vara med eller är rädd för att göra saker eller inte verkar vara närvarande.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) skiljer på två dimensioner av delaktighet: delaktighet som värde och delaktighet som pedagogik. De påvisar att delaktighet som värde ger barnet rätt till att uttrycka sin mening i olika sammanhang. Delaktighet som pedagogik går lite djupare med den meningen att när barnet uttrycker sig tar pedagogen tillvara på dess tankar och utvecklar verksamheten utifrån det, det betyder att man tar tillvara på både innehåll och form.

Eriksson (2009) betonar att som pedagog förstå barn och visa respekt för deras tankar och meningsskapande har betydelse för att barn ska kunna utmanas i sitt lärande och vara delaktiga i både ord och handling. Det har även betydelse för pedagogens roll då pedagogerna går ifrån den traditionella rollen som kunskapsbärare till en pedagogroll som sätter barnets lärande i centrum. För att barn ska kunna ha inflytande och påverka sin vardag behöver de vara delaktiga. Det är även av stor vikt att barns handlande tas på allvar av de vuxna. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) visar att då vuxna förmår att fånga barns perspektiv ökar möjligheterna för barnet att känna sig delaktig och förstådd.

Pedagogen som vill ta reda på hur och vad barn tänker behöver ställa barnen inför situationer där de utmanas i sitt tänkande (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000). Författarna hänvisar till flera studier där barns olika erfarenheter påverkar deras sätt att tänka om sitt lärande. Studierna visar att det finns en stor variation av olika sätt att tänka inom en barngrupp och det är därför viktigt att som pedagog kunna möta alla barnens tänkande och därigenom vidareutveckla deras lärande. Fagerli, Lillemyr och Søbstad (2001) framhåller att både vuxna och barn ska ha en överblick över vad som ska ske under dagen på förskolan, detta är en strategi för att få barnen delaktiga.

Enligt Eriksson (2009) men även Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) har pedagogers förhållningssätt i praktiken betydelse för hur barn erbjuds delaktighet. Författarna menar att pedagogernas syn på barn och deras förmåga att inta barnens perspektiv är av vikt samt att en förutsättning för att pedagoger ska kunna göra barn delaktiga är att de har en förmåga att ta ett

barns perspektiv. Halldén (2003) för ett likartat resonemang då hon framhåller att en pedagog som intar ett barns perspektiv tillskriver barnet en egen kultur och ett sätt att uppleva, pröva och förstå världen. Författaren betonar att detta förhållningssätt kan leda till att pedagoger lyssnar och tolkar barns agerande. Slutligen framhåller hon att om pedagoger lyckas fånga barnens perspektiv och göra dem delaktiga uppstår möjligheter för att barnen känner och upplever sig förstådda och delaktiga.

## **Förhållningssätt**

Pedagogers barnsyn kommer alltid till uttryck genom olika handlingar oavsett om de är medvetna eller omedvetna. Det är därför av stor vikt att som pedagog reflektera över sin egen barnsyn eftersom den styr förväntningarna på barnen (Bjervås, 2003).

Inom specialpedagogiken har Persson (2007) delat in synen på barn utifrån två perspektiv, det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Han menar att utifrån det relationella perspektivet ska miljön anpassas till barnets förutsättningar för att ett lärande ska kunna ske. Pedagogens uppgift blir då att utgå från varje enskilt barn och erbjuda en mångfald av upplevelser. Har pedagogen ett kategoriskt perspektiv innebär det att pedagogen ser barnet som bärare av problemen, exempelvis kan barnet ses som stökigt, oroligt eller okoncentrerat. Beteendet ses då inte som miljörelaterat. Emilson (2003) anser att den pedagogiska verksamheten och dess villkor som ska formas och förändras för att passa barnet och inte tvärtom. Författaren hänvisar till Qvarsells tolkning av två perspektiv på det pedagogiska mötet som grundar sig på olika sätt att se på barn. Det ena förhållningssättet innebär att pedagogen fokuserar på barnet och dess brister för att barnet ska anpassas in i verksamheten. Det pedagogiska mötet innebär inte att den vuxne och barnet möts på samma villkor. Den vuxne väljer att iaktta barnet och inte sig själv. Det andra förhållningssättet innebär att pedagogen har ett intresse för barnets tillvaro och förutsättningar. I det pedagogiska mötet strävar pedagogen efter att förstå barnet och visa respekt. Emilson markerar att pedagogen måste analysera sitt bemötande för att kunna möjliggöra reflektion och medvetenhet kring det pedagogiska handlandet. En annan aspekt är att pedagogen måste anstränga sig och visa intresse och engagemang för att kunna bli delaktiga i barnets värld. Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007) poängterar att en pedagog som är intresserad av att utmana barn i dess lärande tar reda på hur barn tänker, vad som intresserar och motiverar

dem. De framhåller att barn därmed bemöts av en attityd där deras tankar och idéer är betydelsefulla. Även Johansson och Pramling Samuelsson (2003) argumenterar för vikten av att inta barns perspektiv för att kunna göra barn delaktiga. Det innebär att försöka se världen med barns ögon. För att kunna tolka barns perspektiv måste pedagogen ha insikt om, och vara lyhörd för, barnens livsvärld. Kjörholt (2001) menar å andra sidan att vuxnas intellekt kan vara en begränsning för vuxnas förmåga att leva sig in i barns värld.

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) har flera perspektiv på barn och pedagogers olika roller. De talar om barnet som kultur- och kunskapsåterskapare vilket innebär att barnet ska återskapa redan färdig kunskap. Det handlar om *vad* barnet ska göra och även *hur* det ska göras utifrån en vuxenstyrd aktivitet. Vad som är rätt och fel synliggörs. Pedagogens roll är att strukturera innehåll och aktivitet samt att ställa frågor och kommentera barnens svar. Barnens roll blir att svara på pedagogens frågor. Pedagogen har en auktoritär och kontrollerande roll medan barnet förväntas införliva pedagogens förväntningar, vilket innebär att barnet intar en mer passiv roll. Författarna visar att pedagogen innehar minst hälften av talutrymmet och att pedagogens meningar även är längre. Bjervås (2003) lyfter fram att när pedagoger i sitt planeringsarbete utgår från ett vuxenperspektiv skapas en aktivitet där pedagogen tar på sig en given lärarroll. Barnet inbjuds därmed inte till att använda sina förmågor och sin kompetens eftersom det mesta i aktiviteten redan är tillrättalagt och ska hinnas med. Det kan även bli så att barnen ska lista ut det svar som enligt pedagogen är det rätta. Bjervås understryker att när pedagogen intar ett vuxenperspektiv innebär det att pedagogen utgår från vad vuxna anser att barn behöver veta. Följaktligen intresserar sig pedagogen mindre för barnets frågor och tankar. Det blir därmed inte en lärandesituation som lockar fram och utmanar barnets förmågor och egna funderingar. Detta perspektiv framhåller att barnets kompetens mäts i barnets förmåga att handla efter en förebild och efterlikna den vuxne.

Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994) är ett annat sätt att se på barn. Förhållningssättet bygger på en respekt för barnet som ett kompetent och nyfiket barn som aktivt deltar i sitt eget skapande av kunskap. Barnet är kreativt, har lust att lära och vill utvecklas som människa i relation till andra i sin omgivning. Synen på pedagogen är den samma som på barnet, det vill säga en som längtar efter utmaningar och spännande upptäckter, fylld av

lust och kreativitet. Barnet bemöts av en pedagog som en följeslagare och handledare. Författarna använder begreppet ”aktiv passivitet” (s. 30) om pedagogens arbete vilket innebär att pedagogen intar olika roller. Ibland är pedagogen den som kommer med nytt kunskapsstoff för att föra arbetet vidare eller presentera ett problem. Det kan också innebära att vara stöttepelare och komma med uppmuntrande ord i en process som barnen själva satt igång. Förhållningssättet innebär enligt författarna att pedagogen behöver behärska ”lyssnandets och frågandets konst” (s. 30). Det handlar om att lyssna och låta sig inspireras av barnens frågor och nyfikenhet, men även att hålla barnens frågor vid liv och studera hur de söker svar på sina frågor. Lyssna kan även vara att förstå att när barnet ställer en fråga säger det samtidigt; jag kan och jag vill något. Författarna menar att om barnet blir bemött av en pedagog som tar på sig rollen som forskande pedagog bemöts barnet med stor respekt för dess egna förmågor. Pedagogen ser som sin uppgift att utmana och uppmuntra barnet att själv och tillsammans med sina kamrater komma fram till kunskap. På detta vis blir pedagogen en resurs i barnets läroprocess.

Den pedagogik som råder i förskolan påverkas av pedagogers tankar kring kunskap och lärande. Det är avgörande att barnet får utveckla, samt använda, sin kompetens både på egen hand och i barngrupp (Bjervås, 2003). Det är därför, enligt författaren, viktigt att som pedagog reflektera över sin egen syn på kunskap och lärande samt vilket lärande som är möjligt i barngruppen. Kjørholt (2001) framhåller att synsättet av att se på barnet som ”sårbart och beroende”, kan liknas med Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) synsätt på det kultur- och kunskapsåterskapande barnet, som senare har ersatts med synen om det ”kompetenta barnet”. Kjørholt (2001) synliggör att synsättet flyttas från ett dike till ett annat. Dilemmat är att pedagogen måste förhålla sig till att barnet är sårbart, beroende och kompetent. Synen av det kompetenta barnet får heller inte överskugga bilden av att barnet även är sårbart och beroende. Barn är inte små kompetenta vuxna utan de är i många fall sårbara och beroende av oss vuxna. Samtidigt är de mycket kompetenta enligt författaren. Kjørholt anser att när barn bemöts i handling som enbart sårbara och beroende kan de bli tilldelade en bristande förmåga och kompetens. Barnen ses som statister i lärandesituationer där pedagogen spelar huvudrollen. Då barn istället blir bemöta i både ord och handling av pedagoger som kompetenta har barn större möjlighet att känna sig delaktiga i både sitt eget lärande och i sina kamraters lärande.

Ahlström (2000) delar in vuxnas sätt att kommunicera och tala med barn utifrån två sätt. Antingen genom ett ledande och vuxencentrerat- eller genom ett stödjande och barncentrerat samtalsmönster. Ett vuxencentrerat samtalsmönster innebär att den vuxne bestämmer samtalets innehåll och uppmuntrar barnet att hålla sig kvar vid det som den vuxne intresserar sig för. Barnet får frågor av den vuxne om det de samtalar om och rätt svar inväntas från barnet. Vanligt förekommande i denna kommunikationsstil är att fel svar från barnet rättas, medans rätt yttrat svar får beröm. Framträdande för den andra kommunikationsstilen, ett stödjande och barncentrerat, är att den vuxne anpassar sig efter barnets språkförmåga, utvecklingsålder och intressen. Den vuxnes roll är att uppmuntra barnet att påbörja nya samtal och fånga upp barnets tankar och idéer så att dialogen fortsätter. Genom kommentarer stimuleras barnet till att vidareutveckla dialoger. Denna stil har, genom studier, visat sig vara gynnsam för barns språkutveckling.

## **Inkludering**

Inkludering är ett begrepp som myntades i USA under slutet av 1980-talet som innebar att krav ställdes på skolan, utbildningsväsendet och samhället. Verksamheten i skolan ska aktivt anpassas så att alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet, ingen ska exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetskapandet (Persson, 2007).

Brodin och Lindstrand (2004) anser att barn inte är inkluderade enbart för att de fysiskt finns i barngruppen. För att ett barn skall känna sig och räknas som inkluderad måste de naturligt även ingå i gemenskapen. Hur inkludering omsätts beror på pedagogerna och pedagogernas uppfattning om hur de skall inkludera. Författarna poängterar att det viktigaste med en fungerande inkluderad förskola är att pedagogerna har en adekvat utbildning där det finns en pågående kompetensutvecklingen. Persson (2007) anför att det finns en skillnad mellan integrering och inkludering. Han menar att integrering ser till individen men inte till gemenskapen i gruppen medan inkludering mer framhåller individens samhörighet med gruppen. Persson utvecklar detta vidare då han visar att målsättningen för inkludering i förskolan är att alla barn har rätt till kunskap, där kunskapen och samhörighet är det centrala.

Haug (1998) beskriver olika tolkningsvariationer av inkluderingsbegreppet, från en segregerad integrering, där barn får specialpedagogisk undervisning enskilt eller i liten grupp, till en inkluderad integrering där all specialpedagogisk undervisning sker i en social gemenskap. Författaren visar att argumentet för denna förändring av begreppet och dess innebörd, är framförallt anknutet till uppfattningen om en social rättvisa där individen har rätt att delta utifrån kollektiva demokratiska värden. Författaren refererar till den pedagogiska filosofen Dewey som förespråkar ett demokratiskt deltagarperspektiv, ett perspektiv som kräver inkludering. Inkluderingsprocessen innebär att pedagoger visar att variationer och olikheter är centrala ingredienser i skolan och i samhället. Allas rätt till utbildning och ett bra liv gäller inte bara i förskolan utan i hela samhället. Avslutningsvis framhåller Haug att utmaningen ligger i att göra skolan till en verksamhet där alla barn omfattas och får ingå i en social gemenskap. Innebörden av social gemenskap har ett nära samband mellan en inkluderad integrering och ett deltagandeperspektiv.

Ahlberg (2001) har liknande tankar som Haug att den sociala gemenskapen har en betydande roll för att barn ska känna och uppleva sig inkluderade. En avgörande faktor till att barnet ska uppleva sig som inkluderat och ingå i en social gemenskap menar författaren är att ingå i en kommunikativ och deltagande kontext. Det är barnets handlingar och språk, de viktigaste kommunikationsuttrycken, som bidrar till att barnet kan uppleva sig inkluderad. Kommunikation är en människas viktigaste verktyg för att skapa och ingå i en gemenskap. Ahlberg drar paralleller till skolans lärande och personalen i skolan. En elev som känner delaktighet och gemenskap i skolans praktik har haft en lärare som gett behövande insatser och arbetat för att stödja eleven i dess lärande.

## **Metod**

Metoddelen inleds med en beskrivning av metodval med motivering som följs av en beskrivning av förskolan som ingår i studien. Därefter följer en motivering av metodval samt metodens fördelar och nackdelar. Avslutningsvis presenteras genomförande och tillvägagångssätt samt etiska aspekter.

### **Metodval**

Denna studie utgörs av en kvalitativ forsknings ansats, vilket betyder att forskningen inriktar sig på ”mjuka” data (Patel & Davidson, 2003) För att studera samspel har vi valt kvalitativ observation. Då syftet är att synliggöra ett arbetssätt och handling hos pedagoger är en kvalitativ observationsmetod mest lämpad (ibid.). I en artikel diskuterar Bae (Løkken & Søbstad, 1995) skillnader mellan en kvantitativ respektive kvalitativ inriktning när det gäller att använda observation som metod. En kvalitativ observation är inriktad på samspelet mellan människor. Författaren påvisar att interaktioner mellan människor har en starkare innebörd i kvalitativa observationsundersökningar. Det som även kännetecknar en kvalitativ observation är att forskaren vill komma fram till en helhetsuppfattning och försöka se helheten i de detaljer eller delar som observeras.

### **Urval**

Observationsstudien genomfördes på en förskola i en kommun i västra Sverige. Förskolan bestod av två avdelningar. En avdelning för barn i åldrarna 1-3 år och en för barn 4-6 år. Observationerna genomfördes i barngruppen 4-6 år då vi ansåg att barn i fyra års ålder börjar se sig själva på ett vidgat sett och att inkludering och delaktighet får en annan betydelse än för ett litet barn som är mera självcentrerat. Förskoleavdelningen bestod av 23 barn och tre pedagoger, en förskollärare och två barnskötare. Alla namn på barn och pedagoger är fingerade. Förskolan ligger på landsbygden med både villaområde och lägenheter. Vi har valt denna förskola då en av oss tidigare vikarierat på förskolan. Att personalen såg positivt på vår studie och därmed var villiga att delta var en avgörande faktor.

## **Datainsamlingsmetod**

Datainsamlingen har skett genom observationer. Enligt Patel och Davidson (2003) är observationer en vetenskaplig teknik som är passande när avsikten är att undersöka beteende i en pågående verksamhet. Bell (2006) lyfter fram att andra metoder, exempelvis intervjuer, visar på vad människan tänker och syftet bakom handlingen. Observationer däremot kan vara användbara då syftet är att se den faktiska handlingen, det vill säga få fram pedagogernas agerande, vad som verkligen sker. Patel och Davidson (2003) tar upp nackdelar med observationer. Dels är observationer tidskrävande och dels kan det vara svårt att veta om de observerade handlingarna är representativa och inte arrangerade. Författarna menar att med tiden vänjer sig pedagogerna vid att observatören finns där. Vi valde att observera under fem dagar, varav en dag med kartläggning som kan ses som en pilotstudie. Pedagoger och barn vänjer sig vid att ha oss närvarande och det försvårar för pedagogerna att tillrättalägga sitt beteende.

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) understryker att neutrala observationer inte finns. Forskaren påverkar alltid med sin närvaro, med eller utan videokamera. Även om syftet är att så ostört som möjligt fånga vardagens verklighet. Författarna poängterar att det är viktigt att ta hänsyn och vara medveten om detta. Den viktigaste skillnaden mellan att utföra observationer med papper och penna eller med videons hjälp är att videon kan fånga så mycket mer än observatören som måste titta ner när den skriver. Filmen kan också ses om och om igen medan den traditionella observationen endast har observatörens egna anteckningar och tankar som material att analysera. Nackdelarna med videoobservationer är tiden, att både se igenom filmerna och sedan analysera dem. Ett helhetsintryck kan också gå förlorat då kameran har begränsad synvinkel och enbart kan filma vissa valda delar av rummet och händelser (ibid.). Därmed gjordes ett aktivt bortval av videon som observationsmetod både ur en etisk aspekt och ur en tidsaspekt eftersom tiden för studien var knapp.

Vi valde att genomföra en strukturerad observation och det stämmer överens med Bells (2006) definition med att ha en klar uppfattning om vad det är som ska undersökas. Det som även utnämner en strukturerad observation är som Patel och Davidson (2003) beskriver att det krävs noggranna förberedelser om vad som ska observeras. Observationen innehöll ingen checklista eller tabell där återkommande beteende gick att pricka av. Vi antecknade det vi såg med fokus på



studiens syfte och sedan skrev vi en redogörelse över det som observerats. När man väljer att observera finns det två tillvägagångssätt, som deltagande eller icke deltagande observatör (Bell, 2006, Patel & Davidson, 2003). Vi valde att vara icke deltagande observatörer, det vill säga vi satt bredvid som endast observatörer, för att inte påverka och störa verksamheten. Vi förklarade för barnen att vi inte jobbade där och inte kunde hjälpa dem, att vi egentligen var ”osynliga”. Syfte var enbart att observera det som skedde och inte påverka med vårt deltagande. Resultatet av våra observationer kom sedan att analyseras samt diskuteras i förhållande till ett inkluderande arbetssätt i förskolan.

## **Genomförande**

Vi började med att göra en kartläggning, det vill säga besöka förskolan och göra en observation för att se om våra frågeställningar var hållbara. Vårt syfte var även att bekanta oss med lokalerna och förskolans miljö. Kartläggningen ledde till att frågeställningen utvecklades samt gav en bekräftelse på att tillvägagångssättet fungerade i praktiken. I våra kommande observationstillfällen kunde vi göra på samma sätt, det vill säga korta observationer som reflekterades under pausen. Därefter kunde vi bestämma vad som skulle läggas extra fokus på utifrån våra två frågeställningar. Detta bidrog till att frågeställningarna hölls levande när observationerna genomfördes och därigenom stärktes reliabiliteten (Johansson och Svedner, 2001).

Huvudobservationerna genomfördes en vecka efter kartläggningen under sammanlagt fyra dagar. Tre timmar per dag med två pauser på 15-25 minuter. Sammanlagt 12 timmars observation. Observationen skedde i 45-60 minuters pass. Därefter tog vi paus för att diskutera observationen. Diskussionen spelades in på bandspelare för att bättre minnas det som vi sett och antecknat. Observationerna var uppdelade på tre förmiddagar och en eftermiddag. Den pågående verksamheten var fri lek, samling samt utevistelse på gården på förmiddagen. På eftermiddagen observerades matsituation och sagoläsning. Under våra observationer inomhus valde vi att uppehålla oss i ett utav förskoleavdelningens två rum där det finns dockvrå och material för möjlighet att vid två bord sitta och rita, eller spela spel alternativt pussla. Där fanns även en pulpet med telefon, barnschema och pedagogers arbetsmaterial. Under observationerna satt vi på två stolar i en vinkel eftersom det gav oss överblick samt möjlighet att observera pedagogerna i de båda rummen. Vi tittade på den eller de pedagoger som uppehöll sig i rummen och följde

aldrig med någon pedagog som lämnade rummet, dels för att vara så osynliga som möjligt men även för att inte störa verksamheten. Observationerna skedde alltid med oss båda närvarande.

Under observationerna utomhus valde vi att ställa oss strategiskt med överblick över pedagogerna som arbetade på avdelningen för de stora barnen. Gården var så stor att från vår plats kunde vi inte uppfatta all dialog mellan barnen och pedagogerna. På gården fanns gungor, klätterställning, sandlåda, lekstuga, studsatta och buskar för lek. Lekmaterial var cyklar och sandleksaker. Vi stod kvar på samma ställe och följde enbart pedagogerna med blicken. Anteckningar fördes av det som sågs och hördes i varsitt block med utgångspunkt i hur pedagogernas inkluderande arbetssätt visade sig likaså hur de inbjöd till delaktighet.

## **Databearbetning**

Enligt Nylén (2005) måste empirisk data som forskaren samlat in i sin undersökning bearbetas. Eftersom det inte är möjligt att ta med allt som observerats får forskaren välja ut det som är relevant utifrån undersökningens syfte och frågeställning (ibid.). Vi transkriberade allt från bådas anteckningar från observationstillfällena. Vi lyssnade även igenom våra inspelade diskussioner. Utifrån de här två delarna sammanfogade vi en helhet. Detta material utgick vi sedan ifrån i vår bearbetning. Vi delade upp observationerna i olika bemötande utefter hur pedagogerna bjöd in barnen till delaktighet. Detta i sin tur gjorde att vi såg ett mönster som sammanfogades till två huvudkategorier, barnperspektiv och vuxenperspektiv. Under varje huvudkategori sorterade vi in händelser. Det finns få renodlade situationer i förskolan därför valde vi det förhållningssätt som var övervägande i de händelser vi observerat. Till slut blev det sex händelser som fick utgöra ett representativt urval för förhållningssätten. Våra två huvudkategoriers benämningar lånade vi från Ahlström (2000). Barncentrerat förhållningssätt och vuxencentrerat förhållningssätt. Händelserna där de olika förhållningssätten framträdde fick tillslut namn efter de aktiviteter där de ingick. Barncentrerat förhållningssätt, så som att ta barn på allvar och engagera sig för barns frågor. Få barn aktiva genom att se och lyssna på dem och dela på talutrymmet återfinns i händelserna, Samling, Frukstund och Sagostund. Vuxencentrerat förhållningssätt, det vill säga frågor som inte berör barnens lek ställs, även rätt svar förväntas av barnen och att pedagoger uppvisar svårigheter med att lyssna aktivt speglas i händelserna, Sångstund, Lägga pussel och Utelek. I analysmodellen, se nästa sida, valde vi att synliggöra vårt råmaterial genom att välja ut ett exempel som får symbolisera varje förhållningssätt.

Vi har arbetat induktivt och med det menar vi att vi utgått från verkligheten. Genom upptäckandets väg har vi undersökt verkligheten djupare med hjälp av teorin. Vi har utgått i vårt perspektiv på lärande från ett i huvudsak sociokulturellt perspektiv och delaktighet för att tolka vårt resultat.

| <b>Datamaterial</b>   | <b>Huvudkategorier</b>             | <b>Förhållningssätt</b>  | <b>Händelser</b>             |
|---|------------------------------------|--|------------------------------|
| <u>Exempel från Samling:</u><br>Det står en uppstoppad gås mitt på golvet; nio barn och en pedagog sitter i en ring runt den. Det pågår en livlig diskussion med många frågor. Ett barn frågar: ”Varför är den uppstoppad?” Ett annat barn frågar: ”vad äter den?” ”Det är hål i näsan”, utropar ett barn. Pedagoger frågar gruppen: ”Varför är det ett hål i näsan?” Ett barn svarar: ”För att den ska kunna andas.” | Barncentrerat<br>förhållningssätt  | Barnen tas på allvar.<br><br>Talutrymme lika för vuxen och barn.<br><br>Engagerar sig för barnens frågor.<br><br>Får barnen att vara aktiva.<br><br>Ser och lyssnar på barnen. | <u>Samling</u><br>se exempel |
|   |                                    |  | Fruktstund                   |
|   |                                    |  | Sagostund                    |
| <u>Exempel från Utelek:</u><br>En grupp barn leker med cyklar, kanske är det en verkstad. En pedagog går fram till dessa barn och inleder ett samtal med ett av barnen. Pedagoger ställer frågor som inte berör leken utan mer som rör barnet självt, exempelvis vad det gjort i helgen. Pedagoger går sedan ifrån barnet och gruppen.  | Vuxencentrerat<br>förhållningssätt | Frånvarande, inte i nuet.<br><br>Frågor ställs utan värde för barnens lek.<br><br>Rätt svar förväntas.   | Sångstund                    |
|   |                                    |  | Lägga pussel                 |
|   |                                    |  | <u>Utelek</u><br>se exempel  |

Figur 1. Analysmodell

## **Etiska överväganden**

Denna studie kan ses som etisk känslig då den utlämnar involverade pedagogers arbetssätt för kritisk granskning. Det kan vara svårt att få pedagoger till att ställa upp och blotta sig på detta vis. Utifrån detta etiska övervägande är det endast en förskola som ingår i studien.

Enligt forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) finns det forskningsetiska riktlinjer som innefattar fyra krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de medverkande ska informeras om arbetets syfte samt att medverkan är frivillig och kan avbrytas om de så känner. Förskolans pedagoger har informerats om syftet med studien, pedagogerna har gett sitt godkännande till att bli observerade. Samtyckeskravet innebär att de som deltar har rätt att själv bestämma över sin medverkan. Även om barnen inte direkt observeras, ingår de i studien varför även föräldrar samt vårdnadshavare tillfrågades. Förfrågan gick via pedagogerna på ett föräldramöte där de informerade om syftet med undersökningen samt att de föräldrar som ville kunde ta kontakt med handledaren på Högskolan i Halmstad om de hade några frågor. Samtliga föräldrar har givit sitt samtycke till studien. Även rektorn har givit sitt godkännande.

Det tredje kravet handlar om konfidentialitet och innebär att de medverkande alltid kommer att vara anonyma och att uppgifter om de medverkande ska förvaras så att andra inte kan ta del av dem. Pedagogerna har blivit meddelade att varken deras namn eller förskolans namn kommer att nämnas. Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innebär att det insamlade materialet endast får lov att användas i forskningssyfte (ibid.). Pedagogerna har informerats om att anteckningar, samt den ljudinspelning vi använder under samtal sinsemellan, kommer att förstöras efter examinationen och inte användas i något annat syfte.

## Resultat och Analys

Resultatdelen inleds med en beskrivning av resultatet genom att delge sex autentiska händelser från förskolan utifrån två huvudkategorier, barncentrerat förhållningssätt och vuxencentrerat förhållningssätt. Varje händelse följs av en analys.

### Barncentrerat förhållningssätt

Här följer tre konkretiseringar i form av samling, fruktstund och sagostund.

#### Samling

Nästa vecka infaller högtiden Märten Gås. Idag är det samling i ett av rummen på förskolan. Det står en uppstoppad gås mitt på golvet; nio barn och en pedagog sitter i en ring runt den. Det pågår en livlig diskussion med många frågor.

Ett barn frågar: ”Varför är den uppstoppad?”

Ett annat barn frågar: ”Vad äter den?”

”Det är hål i näsan”, utropar ett barn.

Pedagogen frågar gruppen: ”Varför är det ett hål i näsan?”

Ett barn svarar: ”För att den ska kunna andas.”

Pedagogen frågar: ”Vad äter den för något?”

Ett barn säger: ”Fisk.”

Pedagogen upprepar det barnet sagt: ”Anders tror att gåsen äter fisk.”

Ett annat barn säger: ”Bröd.” Pedagogerna upprepar: ”Bosse tror att den äter bröd.”

Ett annat barn säger: ”Lax.” Pedagogerna säger: ”Cecilia tror att gåsen äter lax.”

”Ja, men varför tror ni den heter Sädgås?” frågar pedagogerna.

”Säl?” utbrister ett barn.

”Nej säd”, säger ett annat barn, ”det äter kossorna.”

Ett annat barn utbrister: ”Det är ett hål under den.”

”Ja, varför tror ni att det är ett hål under?” frågar pedagogerna.

Ett barn svarar: ”Det är ju rumpan.”

En lång diskussion barnen emellan uppstår. Pedagogerna håller upp gåsen. De samtalar om bajs och något barn är rädd för att gåsen ska bajsas och även här uppstår en dialog.

”Hur många fjädrar tror ni att den har?” frågar pedagogen.

”70”, ”100”, ”1000”, gissar barnen.

Pedagogen upprepar enligt samma mönster som tidigare med barnets namn och gissningar. Därefter förklarar pedagogen att den som stoppar upp döda djur heter konservator. De börjar då prata om någon person som har lånat ut gåsen. Pedagogen frågar om barnen skulle vilja åka och hälsa på hos honom. Barnen pratar sedan om andra djur de sett som varit uppstoppade.

### ***Analys av samling***

Det är en härlig stämning i rummet och alla barnen har sin uppmärksamhet riktad mot den uppstoppade gåsen och ställer många frågor rakt ut. Det råder ett tillåtande klimat i gruppen vilket gör att alla barn kommer till tals med sina funderingar och frågor som uppstår kring gåsen. Gåsens placering i mitten gör att den blir väl synlig för alla barn. En fråga som ett barn tar upp följs snabbt upp av en annan fråga som ett annat barn kommit på. Det är ingen av barnen som ber om extra uppmärksamhet. Talutrymmet är väl fördelat i hela gruppen, inklusive pedagogen. Pedagogen låter alla barn komma till tals genom att barnen styr samtalsämnet som pedagogen spinner vidare på. När barnen bjuder in till nya samtal är pedagogen lyhörd för barnens tankar och funderingar och utmanar deras tankar. Hon ställer frågor som ofta kräver reflekterande svar av barnen, själv kommer hon inte med färdiga svar eller lösningar. Hon bekräftar dem genom att upprepa vad de säger utan värdering om vad som är rätt eller fel. Troligtvis leder detta till att barnen vågar fråga mer och hålla sin nyfikenhet vid liv. Pedagogen väntar även in barnen mellan de olika frågorna så att barnen ges en möjlighet att tänka efter och ställa nya frågor. Språkligt utmanas barnen då pedagogen bygger vidare på deras sätt att uttrycka sig. Pedagogen tar en icke framträdande roll vilket innebär att barnen ges möjlighet till delaktighet och en aktiv roll.

### **Fruktstund**

Förskolan har ätit och dukat av lunchen och nu är det dags för frukt efter maten. En flicka har i uppgift att bjuda var och en kring bordet, fem barn och två pedagoger. Flickan går runt med korgen med de färdigskurna fruktbitarna. När hon bjudit alla kring bordet två gånger är det fem fruktbitar kvar i korgen. ”Hur gör vi nu?” frågar en av pedagogerna. Den andra pedagogen svarar ”räkna barnen.” Alla runt bordet räknar tillsammans barnen. Det är fem barn och fem frukter.

Flickan bjuder barnen på den sista frukten. Ett barn vill inte ha sin bit. ”Det blev en bit över, vem ska ha den?” frågar den första pedagogen. Barnen diskuterar och någon säger ”Du kan få den!” De beslutar till sist att hon som lagar mat ute i köket ska få den sista fruktbiten.

### *Analys av fruktstund*

Den första pedagogen bjuder in barnen till delaktighet genom att ställa dem inför ett problem. Troligtvis har hon redan flera tänkbara svar men väljer att utmana barnen, hon intar därmed ett stödjande och barncentrerat förhållningssätt. Frågan ställs inte till något specifikt barn utan alla barn ges tillfälle att reflektera över en problemlösning då de är sju kring bordet men endast fem frukter kvar i korgen. Barnens tillfälle att utmanas förbises av den andra pedagogen som dragit sin egen slutsats och delger sin problemlösning att enbart barnen ska ta fruktbitar och de två vuxna ska avstå. Härmed intar denna pedagog ett vuxencentrerat förhållningssätt då hon har en färdig lösning och inväntar rätt svar från barnen. Varför ska enbart barnen ha frukt då det är fem bitar kvar? Det verkar inte självklart för barnen att det är de som ska ha frukten före de vuxna, eftersom ett barn uttrycker att en av pedagogerna kan få den sista biten.

När ett barn inte vill ha sin fruktbit uppstår ett nytt dilemma som erbjuder barnen en ny chans till problemlösning och reflektion. I denna situation finns inget tänkbart givet svar, utifrån ett vuxencentrerat förhållningssätt, som barnen ska lotsas fram till. Målet kan ses som att alla ska ha lika om man förutsätter att rättvisa är att få lika. Pedagogerna är tysta kanske för att de inte sitter inne med ”rätt” svar? Här utmanas istället barnen och de reflekterar sinsemellan med stöd av pedagogerna. När barnen kommer på att kokerskan kan få den sista fruktbiten tycker pedagogerna det är en bra idé. Inget av barnen kommer på att de själva behöver men erbjuder en av pedagogerna den sista biten, en tänkbar lösning. Barnen har flera tolkningar till ett svar och förmodligen har pedagogernas förhållningssätt påverkat problemlösningen. Fruktstunden hade troligtvis trott sig annorlunda om det bara hade varit antingen det ena eller det andra förhållningssättet som rått kring bordet. Det märks också tydligt när båda pedagogerna tvingas möta barnen på samma tankenivå och måste reflektera över olika lösningar. Pedagogerna uppvisar svårigheter att styra samtalet och barnen ges därmed möjlighet till full delaktighet på sina villkor.

När den ena pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt innebär det att den pedagog som intagit ett barncentrerat förhållningssätt får svårigheter att kommunicera med barnen. Hennes försök spolieras av den andre som väljer att svara på sin kollegas frågor. Frågor som ställs är menade att få barnen att reflektera. För pedagoger handlar det om att göra sig fri från sitt vuxenperspektiv och inta ett barnperspektiv. Ett vuxencentrerat förhållningssätt verkar dominant till följd blir att det barncentrerade förhållningssättet får ge vika.

### **Sagostund**

Förskolan har precis ätit lunch och fem barn befinner sig nu på varsin matta oregelbundet placerade på golvet. En pedagog sitter på en stol och ska börja läsa ur en bok. Pedagoggen säger: ”Igår läste vi om en pojke i en bok som Astrid Lindgren har skrivit. Idag ska vi läsa om en flicka som hon också har skrivit. Vem tror ni det kan vara?” Alla barn har blicken riktad mot pedagoggen men de svarar inte henne. Pedagoggen visar upp bokens framsida för barnen. Det är en äldre upplaga av Pippi Långstrump. På bokens framsida sitter Pippi, Tommy och Annika på en strand i en halmhydda upphöjd på pålar. Pedagoggen berättar att Pippi är någonstans där det är varmt och frågar barnen var de tror att det kan vara.

”Värmland” säger en pojke.

”Tror du det?” Säger pedagoggen.

”Afrika” säger en flicka.

”Tror du?” Säger pedagoggen.

”Teneriffa” säger en annan flicka.

”Tror du det? Ja, där är det varmt” svarar pedagoggen.

”Vad tror du?” Frågar pedagoggen en flicka som inte sagt något.

Flickan rycker på sina axlar.

Pedagoggen säger: ”Jag läser så får ni höra.”

Pedagoggen börjar läsa sagan, hon läser med inlevelse och bjuder in barnen på olika sätt. Pedagoggen läser att Tommy och Annika fått mässlingen och undrar om det är någon som vet vad det är. En flicka svarar att det är som ”vattenkoppor”. En diskussion uppstår om influensa och vaccination, barnen har mycket att berätta om hur de tagit vaccinationssprutan. Pedagoggen berättar att barnen inte kan bli sjuka i mässlingen eftersom de har blivit vaccinerade när de var



små. Pedagogen läser vidare om Tommy och Annika som inte vill äta sin gröt. Pedagogen ställer en direkt fråga till ett av barnen som i dag kommit tillbaka till förskolan efter en tids sjukdom. De samtalar om hennes bristande aptit när hon var sjuk. Pedagogen fortsätter att läsa och ställa frågor:

”Vad är en fader?”

En flicka svarar: ”En pappa.”

”Då var det som du trodde” svarar pedagogen och läser vidare.

Under hela sagoläsningen befinner sig barnen på sin matta. De ligger, sitter, vänder och vrider på sig. Mattan, kläderna och kroppen granskas. Någon ligger på mage och stöttar sitt huvud i handflatorna. Ett barn undersöker sina fingrar, ett annat sina glasögon. Endast ett barn ligger nästan helt stilla.

### *Analys av Sagostund*

Pedagoger läser med inlevelse och visar därmed ett positivt intresse för aktiviteten. Vi som observerar upplever en stämning av gemenskap i gruppen och en trygg, lugn, avslappnad och härlig stund för de inblandade. Pedagoger ställer frågor till barnen som är knutna till deras vardag. Det är influensatider och en omfattande vaccinering pågår i landet och i barnens närhet. Pedagoger samtalar med ett barn som berättar om när hon var sjuk och inte ville äta. Även detta ämne är något många barn någon gång upplevt, det vill säga ett känt ämnen för barnen. Barnen är uppmärksamma och igenkännande när det samtalas om för barnen kända ämnen som också gör att de kan reflektera, minnas och ingå i ett gemensamt samtalsämne, alla har något att säga. Alla barn har också en upplevelse av att ”vara på ett ställe där det är varmt” och får olika associationer när de ser bokens framsida. Pedagoger väljer att bekräfta men inte att gå djupare in i varje barns erfarenheter. Dessa kan se mycket olika ut i jämförelse, att få en vaccination eller att sakna matlust som är ämnen pedagoger väljer att diskutera närmare. Valen kan vara en del i att alla barn är aktivt intresserade under sagostunden. Pedagoger ser men kommenterar inte barnens rörelseaktivitet under sagostunden vilket även kan bidra till den gemytliga atmosfären som råder. Det kan vara ett tecken på att pedagoger förstår barns utveckling och rörelsebehov och kan inta ett barnsperspektiv och därmed se deras rörelseaktivitet som positiv. Sagan blir en öppning för samtalsämnen som pedagoger gör barnen uppmärksammade på. Det är pedagoger som väljer

samtalsämnen men utifrån barns vardag. När pedagogen gör barnen uppmärksamma på ordet fader väljer hon att fråga barnen om rätt svar istället för att själv tala om vad en fader är för något. Här ser hon barnen som kompetenta och de ges möjlighet att svara. När hon ställer frågan om var Pippi är, lämnar hon frågan obesvarad och håller svaret öppet. Därmed ges alla barn tillfälle att fortsätta reflektera och hålla sina bilder i minnet. Hon har förmodligen startat en process hos flera barn och får dem dessutom att vara aktiva deltagare under sagostunden. Pedagogen väljer att sitta på en stol och inte på en matta som barnen. Det kan ses som att hon intar en maktposition och med detta utnämner hon sig själv som ledare, de är inte på samma nivå. Det gör också att hon tilldelas en auktoritet och att det är hon som bestämmer. Trots detta, är det en trygghet som skapas i gruppen och därmed kan handlandet ses som positivt. Att sitta högre upp gör också att alla barn lätt kan se boken. Pedagogens sätt att samtala med barnen är inte överlägsen och därmed sänks hennes maktposition. Hon möter barnen på deras nivå och är en i gemenskapen.

## **Vuxencentrerat förhållningsätt**

Här följer tre konkretiseringar i form av sångstund, lägga pussel och utelek.

### **Sångstund**

Det är samling på förskolan. På golvet i en ring sitter elva barn och tre pedagoger. De sjunger tillsammans en sång som heter ”fem små apor”. Pedagogerna har texten framför sig i ett sånghäfte. En av pedagogerna styr sången. De sjunger om fem små apor som hoppar i sängen och en efter en ramlar ner. När de i sången kommer till att en av de fem aporna ramlar ner, undrar pedagogen hur många apor det är kvar? Pedagogen ställer frågan till hela gruppen. En flicka svarar snabbt ”fyra” varpå visan fortsätter. När den fjärde aporan ramlar ner från sängen upprepas frågan snabbt. ”Hur många är det kvar?” varpå en annan flicka svarar direkt ”tre”. Samma mönster upprepas vid två och vid en apa kvar.

### ***Analys av sångstund***

Barnen sjöng och gjorde rörelser till sången vilket tyder på att barnen var väl bekanta med sången och att de troligtvis har sjungit den vid upprepade tillfällen. När pedagogen ställer frågan till barngruppen ges det inte tid för flera barn att svara, utan endast det barn som svarar snabbast får möjlighet att göra sin röst hörd. Det innebär att pedagogen inte inväntar svar från fler barn (eller

från vuxna om man nu ska spela på samma arena). Det innebär också att pedagogen inte tar sig tid till att lyssna. Frågorna ställs påskyndande vilket gör att möjligheten till reflektion och delaktighet, går för de flesta barn förbi. Dock inte för de snabbast tänkande barnen i denna situation. När frågan är snabbt ställd är det nästan omöjligt för de flesta att svara även om ambitionen möjligtvis är att alla ska svara. Vi har svårt för att greppa tanken med pedagogens agerande. En möjlig förklaring skulle kunna vara att hon inte reflekterat över konsekvenserna av sin handling.

Det är många barn som kan sången och då kan man förutsätta att alla kan svara. Är det inte då bättre att ha en riktad fråga till ett barn. Om det finns många barn som har låg självkänsla ges här ett ypperligt tillfälle att kunna svara på frågan om man får den direkt ställd till sig. Fast att sången är känd för många av barnen kan den samtidigt vara abstrakt då många av barnen kanske inte kan benämna hur många fyra är utan att få titta på sina fingrar och ta hjälp av dem. Om frågan skulle vara ställd direkt till ett barn, får det barnet möjlighet att tänka och tävlingsmomentet i denna situation skulle försvinna.

Det är tre pedagoger till elva barn, denna grupsammansättning skulle kunna innebära att pedagogerna stöttar varandra vilket inte sker i situationen. Eftersom pedagogen har ett skyndsamt sätt och inte inväntar svar från barnen ges inte heller möjlighet för de andra pedagogerna att stötta de barn som behöver tid på sig att svara. Sångstunden upplevs som stressande även om glädjen finns av att sjunga i gruppen vi får en känsla av att gemenskapen i gruppen är låg.

### **Lägga pussel**

Vid ett bord i ett av rummen pågår en aktivitet, att laga en bok. I aktiviteten är en pedagog och fyra av de fem barnen aktiva. De aktiva barnen sitter samlade framför eller till höger om pedagogen. Det femte barnet, en pojke, sitter tyst på platsen intill väggen, mitt emot honom är platsen tom, bredvid honom sitter pedagogen. Pedagogen frågar pojken; ”Vad vill du göra?” Pojken går och hämtar ett pussel. Han ställer sig sedan snett bakom pedagogen som inte uppmärksammar honom. Pojken ”tappar” pusslet i golvet och alla kring bordet reagerar och tittar på pojken. Pedagogen hjälper honom att plocka upp pusslet och visar honom tillbaka till sin plats. Pedagogen vänder sig därefter till de andra kring bordet vilket innebär att hon vänder honom

ryggen. Han gör nya försök genom att säga; ”Fröken ska hjälpa pussla” Pedagogen tar en pusselbit och hjälper honom, riktar sedan åter sin uppmärksamhet mot gruppen och hur boken ska lagas och sidornas ordning. Ett av barnen bläddrar i boken och säger; ”Här ska den vara”. Pedagogen frågar barnet hur hon vet det och får till svar; ”Det vet jag.” Pedagogen svarar; ”Ja, just det;” och de tejpar fast sidan. Pojken börjar gråta och får därmed allas uppmärksamhet kring bordet och de hjälps nu istället åt att pussla. Pedagoger ägnar nu tid åt pojken.

### *Analys av att lägga pussel*

Pojken vill uppenbarligen pussla, men inte ensam, och försöker upprepade gånger att få de andra till att vara med på hans aktivitet, att pussla. Han visar tre strategier för att vara delaktig. Den första är att genom handling ”tappa” pusslet vilket leder till ett överraskande ljud som gör att han får uppmärksamhet. Den andra strategin är genom att ställa direkta frågor om hjälp till pedagoger att få henne delaktig men det uppmärksammas inte till fullo. Den sista strategin som pojken tar till är att börja gråta. När pojken tar till emotionella handlingar som att gråta blir han sedd av hela gruppen. När pojken gråter vädjar han indirekt till de andras empati. Gråta är att ta till strategin som människan i späda ålder har för att överleva.

Hur skulle det ha sett ut ifall det hade varit två pedagoger då det var två pågående aktiviteter samtidigt kring bordet. Hade det blivit någon skillnad? Om pedagoger hade haft en mindre framträdande roll, inte så styrande, hur hade det påverkat barnens initiativ till delaktighet? Eftersom aktiviteterna går genom pedagoger bli hon ”skiljelinjen” för delaktighet. Det är tillsynes en omöjlig uppgift för pedagoger att tillfredsställa alla barn då det är två pågående aktiviteter samtidigt kring bordet. Pedagoger frågar inte pojken om han vill vara med på deras aktivitet. Vi menar att pojken visar ett socialt behov, att han vill vara med de andra runt bordet då han tar sitt pussel och sätter sig på samma plats igen. Hade han inte velat vara med kunde han ha tagit pusslet och satt sig vid det andra bordet som var tomt. Pedagoger har en framträdande, styrande roll och detta minskar barnens initiativ till delaktighet. Eftersom aktiviteterna går genom pedagoger bli hon ”skiljelinjen” för delaktighet.

Pedagoger bjuder in pojken men halvhjärtat då hon är involverad i aktiviteten att laga en bok. Hon ger pojken dubbla budskap genom att bjuda in honom när hon säger; ”Vad vill du göra?”

men fullföljer inte eftersom hon inte har tid för honom. Pojken visar tydligt att han inte känner sig inkluderad. Om hon istället hade erbjudit honom att vara med kunde det innebära en lärsituation sett ur ett sociokulturellt perspektiv om den proximala utvecklingszonen. För indirekt säger pojken nej till att vara med i deras aktivitet, kanske av rädsla för att inte kunna. Ett annat alternativ skulle kunna vara att pedagogen klart och tydligt säger till pojken att han får göra något själv eller vänta tills deras aktivitet är klar. Detta budskap skulle då tolkas som att se honom som kompetent, istället för svag och hjälplös. Han kan klara av att vänta eller klara sig själv med den vetskapen att de två kan pussla tillsammans när pedagogen är klar. Han kommer då att vara fysiskt inkluderad när han sitter vid bordet. Kanske även känslomässigt inkluderad då en trygghet kanske skulle infinna sig när han vet att hon kommer att pussla med honom om en stund. Tryggheten kanske innebär att han söker gemenskap med ett annat barn eller vuxen.

### **Utelek**

Förskolans gård är stor ca 2000 kvadratmeter. Barn och vuxna från båda avdelningarna är ute samtidigt och har gemensam tillgång till hela gården och dess leksaker. Två pedagoger tillhörande den observerade gruppen och alla barn är ute. Barnen leker i smågrupper, några vid sandlådan, gungorna, lekstugan, studs mattan, i buskar vid gårdens utkant. Några leker runt knuten vid ett cement rör och en grupp barn har cyklar i centrum för sin lek. En pedagog, Anita, står och pratar med de övriga pedagogerna från den andra avdelningen, Den andra pedagogen, Barbro, leker med tre barn på studs mattan denna lek styrs av barnen. Den tredje pedagogen Celine är inne. Några barn kommer springande från baksidan av huset och kallar på uppmärksamhet då något barn kastat sand. Anita förmanar barnet och återgår sedan till att samtala med en kollega från andra avdelningen. Efter tio minuter går Anita bort till Barbro som ingår i en lek med tre barn. Leken avbryts för en kort stund, barnen leker vidare och Barbro återvänder inom kort till leken. Anita går tillbaka till de andra vuxna. Några barn vill ha hjälp vid gungorna, Anita går dit och puttar fart. Celine kommer ut och går fram till gruppen barn som leker med cyklarna. Hon samtalar med dem och frågar vad de gjort i helgen. Celine går sedan till Anita vid gungorna och de hjälps åt att putta på varsin gunga. Barbro är den som leker med barnen och söker inte kontakt med de andra pedagogerna. Hon rör sig på en liten yta medan de andra gör större förflyttningar och har en annan överblick på gården. Anita och Celine söker i stor utsträckning gemenskap med varandra eller någon annan pedagog.

### *Analys av utelek*

Återkommande på förskolan är utevistelse i någon form, vi valde att observera tre utevistelser på förskolans gård. Pedagogernas uppträdande är likartade, nästan identiska mönster, under dessa tre tillfällen. En och samma pedagog är med i barnens aktiviteter och intar ett barncentrerat förhållningssätt, troligtvis ser hon barnens lek som viktig eftersom hon återvänder till leken när hon blir avbruten av en vuxen. De två andra vuxna står och samtalar med varandra om privata saker. De väljer att en och en eller tillsammans gå till barngrupperna som leker på olika platser på gården. Pedagogen samtalar genom att ställa frågor till barnen. Frågor som inte har att göra med pågående lek utan om saker som den vuxne tycks intressant men inte direkt av barnen som är inne i sin lek. Detta handlande medför att barnen störs i sin lek, pedagogen intar med detta ett vuxencentrerat förhållningssätt. Därefter söker pedagogerna gemenskap hos varandra. Barn kallar på deras uppmärksamhet på flera sätt och bjuder därmed in vuxna till lek men pedagogerna är inte riktigt närvarande eller ser inte vikten av att bli involverade i leken och tillfällen går dem förbi. Vistelsen på gården visar en tydlig men osynlig gräns mellan barn och vuxna som intar olika förhållningssätt. De flesta barn tycks acceptera och leker med inlevelse och stor lust. Barn som däremot har svårigheter att leka eller har liten social kompetens tenderar att bli ensamma i denna miljö. Kanske de även visar motvilja till att gå ut. Pedagogerna är klädda efter väderlek och ser ut att ha oömma kläder som går att leka i, vilket främjar möjligheten till lek. Utevistelsen skulle kunna ha blivit annorlunda om fler än en pedagog tagit tillfället i akt och lekt med barnen. Tillsynes har pedagogerna olika uppgifter och ansvar ute, att en ska leka och de andra ha en övergripande överblick. Går det att ha överblick när man går runt eller behöver man vara i ett med barnen är frågor vi ställer oss.

## Diskussion

Diskussionsdelen inleds med studiens två frågeställningar som varit utgångspunkt för studien. Följande del är en resultatdiskussion i löpande text som följs av en sammanfattning. Därefter presenteras metoddiskussionen och till sist implikationer.

### Frågeställning:

- På vilket sätt visar sig ett barncentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet?
- På vilket sätt visar sig ett vuxencentrerat förhållningssätt i relation till barns delaktighet?

Vi har valt att utgå från Ahlströms (2000) uppdelning av pedagogers förhållningssätt i vuxencentrerat förhållningssätt och barncentrerat förhållningssätt. Det förstnämnda innebär att pedagogen styr samtalet/aktiviteten med fokus på ett tänkt rätt svar eller ett rätt sätt att utföra en uppgift, medan det andra innebär att pedagogen lyssnar in barnen för att sedan kunna se och ta tillvara barnens intressen och kreativitet. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) har tidigare delat upp pedagogers roller på samma sätt, men då talat om synen på barn som kultur- och kunskapsåterskapande alternativt kultur- och kunskapskapande.

I en samling på förskolan var talutrymmet väl fördelat. dvs. alla i gruppen, barn inklusive pedagog, fick möjlighet att göra sin röst hörd. Ingen talade mer än den andra. Det rådde en demokratisk anda, en ömsesidig delaktighet i gruppen. För att barn ska utvecklas till socialt kompetenta människor krävs att de tidigt får ingå i och känna sig delaktiga i ett sammanhang. I läroplanen (Skolverket, 1998) står att alla barn ska ges möjlighet att påverka sin situation genom sina tankar och åsikter och därigenom uppleva delaktighet. I samlingen hade pedagogen ett stödjande, barncentrerat förhållningssätt som kan ses som nyckeln till den ömsesidiga delaktigheten. Det stämmer överens med vad Eriksson (2009) anser att delaktighet handlar om, att få bli sedd och lyssnad till. Barn tar upp en fråga som följs upp av ett annat barn, det genererar nya frågor barnen emellan. Eriksson (2009) poängterar att delaktighet är när man får uttrycka sina uppfattningar och att uppleva att någon engagerar sig för vad som uttrycks. Vi menar att det är precis det som sker i gruppen. Barnen är aktiva och det är barnen som styr samtalet. Pedagogen kommer med egna frågor men om barnen inte finner dem intressanta lämnar hon frågan. Hon

spinner vidare på barnens frågor och får barnen att utveckla sina resonemang. Om pedagogen istället hade valt att inte engagera sig för barnens frågor, ett vuxencentrerat förhållningssätt. Då hade hon sett sina egna frågor som viktigast och fortsatt att hålla dessa frågor vid liv. Det hade förmodligen lett till att nyfikenheten hos några barn avstannat samt att deras funderingar inte synliggjorts. Även delaktigheten för dessa barn hade gått förlorad. En del barn hade förmodligen visat ett, för pedagogen, störande beteende. En ond spiral kunde ha uppstått.

På det sätt som pedagogen i samlingen väljer att bemöta barnen kan å ena sidan ses som att barn inte lär sig något, inte får fakta kunskap. Men å andra sidan ser vi att barnen har lärt sig att det är viktigt att lyssna på varandra för att andras tankar kan utveckla och berika deras egna tankar. Men också att barnet som enskild person är viktig och kompetent och värd att bli lyssnad till. Samt att det finns olika svar, inga behöver vara mer rätt än de andra. Barnen lär sig att reflektera, hålla sin nyfikenhet vid liv och håller därmed den kunskapsletandeprocessen levande. Det överensstämmer med Erikssons (2009) tankar när en pedagog förstår barn och visar respekt för barnets tankar har det betydelse för att ett barn ska kunna utmanas i sitt lärande och vara delaktiga. Delaktighet har också betydelse när pedagogens roll går ifrån den kunskapsbärande rollen till den pedagogroll som sätter barnets lärande i centrum.

Aktiviteter skapas av vuxna såsom samling, fruktstund och sagostund. Varför skapas de inte av barn? Dessa aktiviteter kan å ena sidan ses som rutiner på förskolan men skulle å andra sidan möjliggöras av aktiviteter skapade av barn när de vill. Ett möjligt scenario skulle kunna vara att en fruktskål står framme och barn kan ta när de är i behov av en frukt. Sagostunder kunde uppkomma vid flertalet tillfällen om barn fick välja, men då måste böcker erbjudas till barn. Böcker bör finnas tillgängliga inom räckhåll för barnen på flertalet platser. Miljöer för läsning bör skapas, en stor fåtölj med lampa, böcker placerade vid sittplatser, dockvrår, kudrum och så vidare givetvis beroende på förskolans lokaler. När det gäller fenomenet samling i förskola ställer vi oss frågan om alla barn måste ha samling samtidigt, vid samma tillfälle, eller kunde dessa händelser skapas av barn? Ett alternativ skulle vara att den uppstoppade gåsen som är föremål för diskussion i en samling vi observerat, ställdes på en strategisk plats. Gåsen kunde därigenom ha skapat massor av frågor under hela barnets dag på förskolan. Det vi vill påvisa är att rutiner inte får förverkligas på bekostnad av barns delaktighet vilket inte heller gjorts i ovanstående



händelser. Barns delaktighet kan förverkligas utan att aktiviteter är rutinstyrda. Om pedagogerna har tydliga mål med verksamheten går dessa mål att nås av barnen på flera vis. I Erikssons (2007) studie definierar pedagogerna delaktighet som hur mycket barn får vara med och bestämma är mått på delaktighet. Det anser vi till viss del men det som har stor betydelse för barns delaktighet är pedagogens förhållningssätt. Det vi särskilt vill tydliggöra är att pedagogen som intar ett barncentrerat förhållningssätt möjliggör delaktighet oavsett om aktiviteten är skapad av ett barn eller en vuxen.

I utevistelsen som präglas av ett vuxencentrerat förhållningssätt ser vi en tydlig men osynlig gräns mellan vuxna och barn. Hur hade utevistelsen blivit om fler än en pedagog tagit tillfället i akt och lekt med barnen? Ahlberg (2001) och Haug (1998) menar att den sociala gemenskapen har en betydande roll för att barn ska känna och uppleva sig inkluderade. Ahlberg (2001) anser att pedagogens insatser i form av stöd har en avgörande faktor. Utevistelsen hade kanske sett annorlunda ut för de barn som uppvisar svårigheter med att leka. De hade med en stödjande pedagog kunnat ingå i leken och därmed fått möjlighet till ett lärande, utvecklat hållbara strategier för att kunna ingå i en gemenskap och lära sig sociala koder.

Det ser ut som om pedagogerna har olika uppgifter och ansvar ute, att en ska leka och de andra ha en övergripande överblick. Går det att ha överblick när man går runt eller behöver man vara i ett med barnen? Johansson och Pramling Samuelsson (2003) hävdar att en pedagog måste ha insikt om, och vara lyhörd för barns livsvärld. Det stämmer överens med våra tankar om att pedagogen behöver vara i ett med barnen men harmonierar inte med att stå eller gå runt på gården. Vi anser att när pedagogen är ute och i samverkan med barnen går det att ha uppsikt. Om något skulle hända måste barnen ses som kompetenta att söka hjälp av varandra eller påkalla uppmärksamhet. Vilket också barnen gör i vår studie. Det vi ser är att pedagogernas olika förhållningssätt syns tydligare ute än inne då det blir grupperingar mellan barn vuxna och liten samverkan dem emellan.

I fruktstunden ser vi att pedagogerna intar olika förhållningssätt och det vuxencentrerade förhållningssättet tenderar att ta överhand. Hur hade fruktstunden artat sig om båda pedagogerna intagit ett barncentrerat förhållningssätt? En möjlig tanke är att fler barn givits möjlighet till reflektion och därigenom utmanats i sitt tänkande. Barnen hade pratat mycket mer och ett

samlärande hade uppstått då barnen intagit en mer aktiv roll. Enligt det sociokulturella perspektivet utvecklar barn sina grundläggande kognitiva färdigheter i samspel med andra (Säljö, 2000). Barnen har flera tolkningar till ett svar och förmodligen har pedagogernas förhållningssätt påverkat problemlösningen. Genom att en av pedagogerna tilldelar sig en ledande roll blir hennes ord därmed mer betydande än de övrigas kring bordet. Pedagogen som intar ett barncentrerat förhållningssätt blir hindrad i sitt sätt att kommunicera med barnen då den andra pedagogen intagit ett vuxencentrerat förhållningssätt och svarar på frågor ställda till barnen. När hon tar över lotsas barnen fram till, enligt pedagogen, det rätta svaret. Barnen intar därmed en passivare roll. Då pedagogen istället intar ett barncentrerat förhållningssätt blir målet att få barnen att reflektera och komma fram till en gemensam lösning. Målet är inte för pedagogen fastställt utan får mer ses som en process och vad den leder fram till för svar. Det synliggörs i slutet på fruktstunden när båda pedagogerna tvingas inta ett barnperspektiv. Det innebär i situationen att pedagogerna och barnen möts på samma tankenivå och reflekterar över olika tänkbara lösningar. Vi påvisar samma sak som Ahlström (2000) gör i sin studie om kommunikationssätt. Vilket visar att ett vuxencentrerat samtalsmönster är ett sökande efter rätt svar. Ett barncentrerat kommunikationssätt tar däremot till vara på barns tankar och idéer. Det vi också har påvisat är att de två förhållningssätten gör att målen i aktiviteterna blir olika.

I sångstunden ges enbart möjligheten att vara inkluderad till de ”snabba” och ”starka” barnen. Vi kan tydligt se att pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt där det ”rätta” svaret förväntas av barnen. De övriga barnen som sitter med på sångstunden blir utanför då de inte har förmågan att lista ut det svar som enligt pedagogen är det rätta. Brodin och Lindstrand (2004) anser att barn inte är inkluderade enbart för att de fysiskt finns i barngruppen. För att ett barn skall känna sig och räknas som inkluderad måste de även naturligt ingå i gemenskapen. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) talar om barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. Det handlar om *vad* barnet ska göra och även *hur* det ska göras utifrån en vuxenstyrd aktivitet. Pedagogens roll är att strukturera innehåll och aktivitet samt att ställa frågor och kommentera barnens svar. Barnens roll blir att svara på pedagogens frågor. Hur hade sångstunden blivit om pedagogen istället hade intagit ett barncentrerat förhållningssätt och sett på barnet som kultur- och kunskapskapande? Kanske hade pedagogen väntat in alla barn och gett dem möjlighet att i lugn och ro få tänka. Fler barn hade troligtvis kunnat svara och känt sig delaktiga i aktiviteten. Förhoppningsvis hade en dialog mellan barnen och pedagogen uppstått kring hur de kom fram till sitt svar. Detta hade lett

till en sångstund, som upplevts som mer avslappnad för flertalet. Tävlingsmomentet om att vara först med rätt svar hade försvunnit. Ett vuxencentrerat förhållningssätt leder till att fokus för aktiviteten blir ett fastställt mål, ett konkret resultat som ska uppnås. Det viktiga blir att sången sjungs färdigt och att den sjungs rätt, inte att barnen ska lära sig något nytt eller att alla ska känna sig delaktiga. Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) har pedagogen en kontrollerande roll och barnet förväntas införliva pedagogens förväntningar och barnen intar därmed en passiv roll. Det finns de barn som gynnas av detta förhållningssätt. I vår studie är det flickorna då de är snabba till att ge pedagogen svar. Vilket i sin tur missgynnar pojkarnas chans till delaktighet. Flickorna blir mer delaktiga när pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt men inte på sina egna villkor.

En pedagog har tagit med en uppstoppad gås och använder den i en grupp barn på samling. Denna handling kan tyda på att pedagogen som Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) uttrycker längtar efter utmaningar och spännande upptäckter. Det ser vi också prov på i denna samling med gåsen. Pedagogen intar olika roller. När hon ställer frågan till barnen om sädgåsens namn och att den som stoppar upp djur heter konservator, utmanar hon deras tankar. Vilket Säljö (2000) menar skapar förutsättningar för barns lärande när de utmanas i den närmaste utvecklingszonen. Detta sker med stöd från pedagogens kompetens. Det kan också ses som att pedagogen kommer med nytt kunskapsstoff att hon är stöttepelare och kommer med uppmuntrande ord (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Pedagogen inspireras av barnens frågor och deras nyfikenhet hon visar förmåga att hålla barnens frågor vid liv och troligtvis studerar hon hur barnen söker svar på sina frågor. Barnen har olika svar på vad gåsen äter och svaren kan vara hämtade från deras erfarenhetsvärld och säger med det en hel del om barnet. Pedagogens sätt att bemöta barnet tyder på att hon behärskar lyssnandets och frågandets konst och att hon därigenom kan inta en aktiv passivitet (Ahlström, 2000; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Denna förmåga visar sig även i fruktstunden då samma pedagog presenterar problemet när det är fem fruktbitar kvar men sju kring bordet. Senare studerar hon även hur barnen söker svar på problemet då intar hon en tillbakadragen roll och låter barnen söka svar. Även i sagostunden visar pedagogen denna förmåga. Vi anser att pedagogen medvetet väljer en tillbakadragen roll för att ge barnen möjlighet att vara kreativa. Men om pedagogen inte hade haft förmågan att lyssna aktivt och ställa frågor till barnen som väcker deras lust att lära hade det inte fått samma positiva utgång. Det som också är av stor vikt

är att om pedagogen inte tagit med den uppstoppade gåsen till förskolan hade barnet missat detta tillfälle till reflektion och lärande. Pedagogens ambitioner är en avgörande faktor. Möjligtvis har vår närvaro påverkat pedagogen att göra sitt yttersta. Det vi fick se var ett gott exempel men även som Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) benämner delaktighet som pedagogik synliggörs här. Det som också är beaktansvärt är att om inte pedagogen behärskat konsten att vara aktivt passiv utan intagit en förmedlande roll hade lärsituationen gått om intet för barnen men även för pedagogen själv.

Studien har visat att ett barncentrerat förhållningssätt är det som gynnar barns delaktighet. Då kan man tycka att det vore en självklarhet att pedagoger använde detta förhållningssätt framför ett vuxencentrerat. Bjervås (2003) och Emilson (2003) poängterar att pedagogen måste analysera och reflektera över sitt pedagogiska handlande och över sin syn på kunskap och lärande. För att uppnå detta anser vi i enlighet med författarna att det krävs koncentration och ett ständigt närvarande i barnens livsvärld. Det är en svår och krävande uppgift. Därför är det inte konstigt att pedagogerna växlar mellan förhållningssätten och som Kjørholt (2001) påpekar kan även vuxnas intellekt vara en begränsning för vuxnas förmåga att leva sig in i barns värld. Vi menar däremot att intellektet borde främja vuxnas förmåga att reflektera över sin yrkesroll. När pedagogerna intar olika perspektiv tar det vuxencentrerade förhållningssättet överhand. Ett barncentrerat kommer i skymundan. Det är av stor vikt att tillsammans i arbetslaget våga diskutera sitt förhållningssätt för att komma fram till en samsyn och sträva efter att inta ett barncentrerat förhållningssätt. Eftersom det ökar barns delaktighet och bidrar till förskolan som en inkluderande verksamhet.

### **Sammanfattande diskussion**

När pedagogen har ett barncentrerat förhållningssätt bidrar det till ömsesidig delaktighet, barn emellan och mellan barn och vuxen. På förskolan är aktiviteter och beslut fattade av pedagoger. De bestämmer innehållet men målet blir olika beroende på om pedagogen intar ett barnalternativt vuxencentrerat förhållningssätt. Om två pedagoger ingår i en aktivitet och den ena pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt och den andra ett barncentrerat, tenderar det vuxencentrerade förhållningssättet att ta överhand. När så pedagogen intar ett vuxencentrerat förhållningssätt blir enbart flickor, men inte alla, engagerade då de i studien är starkare, mognare, och har kommit längre i sin utveckling. De andra barnen blir utanför då de inte kan delta på

samma villkor. Slutligen krävs det mycket av pedagogen att inta ett barncentrerat förhållningssätt så som lyhördhet och att arbeta med ett öppet sinne utan ett fastställt mål. Det krävs ett aktivt deltagande men samtidigt behöver pedagogen inta en passiv roll. Det är inte en självklarhet att pedagogen i alla läge är medveten om sitt förhållningssätt och hur det påverkar barns delaktighet under sin dag på förskolan. Det är en svår uppgift för pedagogen att få alla barn inkluderade om arbetslaget har olika förhållningssätt.

### **Metod diskussion.**

Två begrepp som är centrala och viktiga i samband med forskning är validitet och reliabilitet (Kvale, 1997). Validitet är ett tillvägagångssätt för att granska att forskarna redovisar det de hade för avsikt att undersöka (Johansson & Svedner, 2001). För att sträva mot rimlighet har vi under hela arbetets gång haft vårt syfte och våra frågeställningar som utgångspunkt. Vår erfarenhet av observationer är ringa. Dock anser vi att genom vår process till lärare har vi skapat en medvetenhet om vår syn på kunskap och lärande men även vår människosyn. Detta bedömer vi har en positiv inverkan då det har vidgat vår syn på människan och kan ses som ett stöd för observationen. Vi genomförde observationerna under sammanlagt fem dagar, var av en dag kartläggning. Med oss båda som observatörer anser vi att det finns empiriska belägg som styrker de resultat som vi redovisat i vår analys samt diskussion. Vi anser även att vi gjort en rimlig tolkning av vår empiri då vi båda antecknade under observationerna och sammanfogade det till en helhetsbild. Alla diskussioner från observationerna bandades vilket styrker rimligheten.

Reliabilitet innebär att forskarnas noggrannhet vid insamlingen av data granskas (Johansson & Svedner, 2001). Vi har tidigare noga redovisat hur vi gått tillväga då vi genomförde vår undersökning. Alla observationstillfällen har gått till på samma sätt vilket bidrar till trovärdighet i redovisningen av våra observationer (Patel & Davidson 2003). Under observationstillfällena kan dock olika sinnessillstånd hos barn och pedagoger ha haft påverkan på empirin. Resultat kan därför skilja sig om någon annan forskare kommer att genomför liknande studie.

En förskola valdes av etiska skäl och av tidsaspekt som vi tidigare redovisat men att välja en förskola gjorde att vi kunde göra en mer djupgående studie. Det innebär likväl att det är svårt att

dra några större generella slutsatser. Resultatet får istället ses som giltiga i denna kontext. Vi kommer dock att avge pedagogiska implikationer till den didaktiska relevans, som i denna studie utgörs av att pedagoger ute i förskolan arbetar på ett inkluderande sätt. Verksamheten ska utgå från läroplanen för förskolan, där ett inkluderande arbetssätt genom delaktighet ses som ett pedagogiskt verktyg.

Då observationerna genomfördes på en förskola där en av oss tidigare vikarierat innebar detta att en av oss var känd för deltagarna i vår observation. Nackdelen med att en av oss känner till deltagarna i observationen kan vara att forskaren kan påverkas av relationen till dem som ingår i observationsstudien samt störa gruppens naturliga beteende (Patel & Davidson 2003). Fördelen är att den andra forskaren är helt okänd och kan därför vara en motvikt och våra ambitioner är att observera med ett öppet sinne och en medvetenhet om riskerna (Bell, 2006, s. 188, s.190). En annan fördel är att deltagarna känner tillit till en av forskarna eftersom det är en utlämnande situation att bli observerad och kritisk granskad (ibid.). Det skapades en förståelse och en större bild av verksamheten då en av oss var känd och kunde ge förklaringar till rutiner och förståelse för handlingar till den andre. Frågor som uppkom kunde lämnas och överskuggade därmed inte syftet.

Under observationerna och i analysen uppstod frågor som inte kunde ställas till de inblandade då vi enbart valt observation som metod. Detta är en svaghet i vår studie. Om vi hade kompletterat med frågor skulle det ha givit en mer komplett bild, då syftet med pedagogernas handlande kunnat synliggöras. En annan svaghet var vår placering utomhus på gården. Den resulterade i att vi inte kunde höra all dialog pedagoger och barn emellan. Vilket kan ha medfört att information uteblivit som möjligtvis kunde styrkt vår studie.

## **Implikationer**

För att pedagoger ute i förskolan ska kunna arbeta inkluderande anser vi att det behövs avsättas tid för pedagogerna. Tid för att få möjlighet att diskutera vilket förhållningssätt de har samt vilket arbetssätt de vill arbeta utefter för att få en inkluderad verksamhet. En kompetensutveckling som ständig process där man utvärderar och kritiskt granskar sitt eget och andras arbete är en förutsättning.

Att inta ett barnperspektiv är en viktig del i det pedagogiska arbetet. Det kräver dock mycket av pedagogen. Att observera varandra eller filma en aktivitet som sedan diskuteras och tolkas gemensamt i arbetslaget kan vara ett steg i att synliggöra sitt förhållningssätt och sin kunskapssyn. Det krävs att man som pedagog vågar blottlägga sig och visar en vilja och strävan efter att utveckla sig själv och det vardagliga arbetet med barnen. Det är även av stor vikt att pedagoger ser hur detta förhåller sig till de mål som idag finns formulerade i förskolans läroplan (Skolverket, 1998). Genom reflektion kan en gemensam syn uppstå beträffande hur ett inkluderande arbete i förskolan bör bedrivas. För att detta ska kunna bli möjligt bör ledningen avsätta tid åt sin personal för pedagogiska reflektioner i grupp, ett så kallat pedagogiskt forum.

Under studiens gång har det dykt upp andra intressanta infallsvinklar inom ett inkluderande arbetssätt i förskolan som hade varit intressanta att forska vidare inom. Exempelvis hade det varit intressant att studera ur ett genusperspektiv hur man får pojkar och flickor inkluderade på lika villkor. I våra observationer såg vi att det var flickorna som var de starka och framåt i gruppen och fick möjlighet att svara på frågor då pedagogen intog ett vuxencentrerat förhållningssätt.

## Litteraturlista

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlström, Margareta (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholms Universitet: Psykologiska institutionen.

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bjervås, Lotta (2003). Det kompetenta barnet. I Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson (red) *Förskolan – Barns första skola!* (s. 55-81) Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, Eva (2009). Barns delaktighet i förskolan. I Anette Sandberg, *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (ss. 17-35). Lund: Studentlitteratur.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Dalberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1998). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber AB.

Emilson, Anette (2003). Sätta barnet i centrum. I Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson (red.) *Förskolan – Barns första skola!* (ss. 31-54). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Anette (2009). Barns delaktighet i förskolan. I Anette Sandberg, (red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (ss. 203-219). Lund: Studentlitteratur.



- Eriksson, Anette (2007). *Barns delaktighet i förskolan - På de vuxnas villkor?* (Doktorsavhandling). Västerås: Mälardalens Högskola, Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap.
- Fagerli, Oddvar. Lillemyr, Ole Fredrik. & Søbstad, Frode (2001). *Vad är förskolepedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, Gunilla (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, (1-2), 12-23.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva & Pramling, Samuelsson Ingrid (red). (2003). *Förskolan – Barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olof (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kjørholt, Anne Trine (2001). The participating child – Avital pillar in this century? *Nordisk Pedagogik*, 21, 65-81.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylén, Ulrica (2005). *Att presentera kvalitativa data*. Malmö: Liber.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Pramling, Ingrid (1994). *Kunnandes grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Lindahl, Marita (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö Olsson, Ann- Charlotte (2007). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, (1-2), 70-84.

Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (2009-10-13)

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2009-10-13).