

Delaktighet med hjälp av teknologi?

En kvalitativ studie om hur spelet *Apparatön* kan främja delaktighet i barngruppen

Julia Liljeström och Tiina Lampinen

| | |
|--|---|
| EXAMENSARBETE | |
| Arcada | |
| Utbildningsprogram: | Det sociala området |
| Identifikationsnummer: | 6269 |
| Författare: | Julia Liljeström och Tiina Lampinen |
| Arbetets namn: | Delaktighet med hjälp av teknologi? –En kvalitativ studie om hur spelet <i>Apparatön</i> kan främja delaktighet i barngruppen |
| Handledare (Arcada): | Bettina Brantberg |
| Uppdragsgivare: | Helsingfors stad |
| <p>Sammandrag:</p> <p>Enligt forskning påverkar den teknologi som används på daghem barnens och pedagogers sätt att handla och interagera. Syftet med denna studie är att bidra till projektet <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> med resultat om hur bra spelet <i>Apparatön</i>, som är utvecklat för förskolebarn och nu piloteras med mindre barn inom småbarnspedagogiken, anpassar sig som pedagogiskt verktyg i småbarnspedagogisk verksamhet. Dessutom vill vi ta reda på hur spelet bidrar till den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen på daghemmet. Forskningsfrågorna lyder: Hur bidrar användning av spelet <i>Apparatön</i> till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur på daghemmet? I vilken grad anpassar sig spelet <i>Apparatön</i> som ett pedagogiskt verktyg inom småbarnspedagogiken? Arbetet är ett beställningsarbete av Helsingfors stad och del av projektet <i>Känn Teknologin! i daghemmen</i>. Metoden vi använder är en kombination av observation och gruppintervju. Vårt urval består av de barn som redan spelat spelet <i>Apparatön</i> på daghemmet i fråga. Resultaten visar att spelet kan anpassa sig i småbarnspedagogisk verksamhet och att spelet kan främja delaktighet på daghem eftersom två av tre delaktighetdimensioner (Nivala & Ryyänen 2013) förverkligas under spelstunden. Eftersom pedagogen ansvarar för delaktigheten på daghemmet, bär pedagogen ansvaret för att spelet används på ett delaktighetsfrämjande sätt. Våra slutsatser tyder på att spelet kan användas inom småbarnspedagogisk verksamhet och på ett delaktighetsfrämjande sätt, men helst med de äldsta barnen.</p> | |
| Nyckelord: | Småbarnspedagogik, delaktighet, teknologi, digital kompetens, Helsingfors stad, <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> |
| Sidantal: | 68 |
| Språk: | Svenska |
| Datum för godkännande: | 14.5.2018 |

| | |
|---|--|
| DEGREE THESIS | |
| Arcada | |
| Degree Programme: | Degree Programme for Social Services |
| Identification number: | 6269 |
| Author: | Julia Liljeström and Tiina Lampinen |
| Title: | Participation through technology? –A qualitative study of how the game <i>Aparaattisaari</i> can support participation in a childgroup |
| Supervisor (Arcada): | Bettina Brantberg |
| Commissioned by: | Helsinki city |
| Abstract: | |
| <p>Earlier research shows that the technology used in early childhood education and care affects the way children and pedagogues act and interact. The purpose of this study is to provide results to the project <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> about how well the game <i>Aparaattisaari</i>, developed for preschool and now tested with younger children in early childhood education and care, can be adapted as a pedagogical tool with younger children in daycare. We also want to know how the game contributes to an organisational culture that supports participation in daycare. The questions are: How does the use of the game <i>Aparaattisaari</i> contribute to an organisational culture that supports participation in early childhood education and care? In what extent can the game <i>Aparaattisaari</i> be adapted as a pedagogical instrument in early childhood education and care? The study is commissioned by Helsinki city and is part of the project <i>Känn teknologin! i daghemmen</i>. The method we use is a combination of observation and group interview. Our sample consists of the children who have already played the game <i>Aparaattisaari</i> in the specific daycare. The results show that the game can be adapted to use in early childhood education and care and that the game can support participation since the two out of three dimensions of participation (Nivala & Rynnänen 2013) are realised during the game. Since the pedagogue is responsible for participation in early childhood education and care, has he/she the responsibility that the game is used in a way that promotes participation. Our conclusions say that the game can be used in early childhood education and care and in a way that promotes participation, but preferably with the oldest children.</p> | |
| Keywords: | Early childhood education and care, ECEC, participation, technology, digital competence, Helsinki city, <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> -project |
| Number of pages: | 68 |
| Language: | Swedish |
| Date of acceptance: | 14.5.2018 |

| | |
|---|--|
| OPINNÄYTE | |
| Arcada | |
| Koulutusohjelma: | Sosionomikoulutus |
| Tunnistenumero: | 6269 |
| Tekijä: | Julia Liljeström ja Tiina Lampinen |
| Työn nimi: | Osallisuus teknologian avulla? –Kvalitatiivinen tutkimus siitä, kuinka peli <i>Aparaattisaari</i> voi edistää osallisuutta lapsiryhmässä |
| Työn ohjaaja (Arcada): | Bettina Brantberg |
| Toimeksiantaja: | Helsingin kaupunki |
| <p>Tiivistelmä:</p> <p>Aikaisempi tutkimus osoittaa, että teknologia jota käytetään päivähoidossa vaikuttaa lasten ja kasvattajien käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarjota <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> –projektille tuloksia siitä, kuinka hyvin peli <i>Aparaattisaari</i>, joka on luotu esikoululaisille ja jota nyt kokeillaan pienempien lasten kanssa varhaiskasvatuksessa, soveltuu pedagogisena työkaluna varhaiskasvatuksessa. Haluamme myös tietää miten peli edistää osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa. Kysymykset ovat: Miten <i>Aparaattisaaren</i> käyttö edistää osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa? Missä mittakaavassa peli <i>Aparaattisaari</i> soveltuu pedagogisena työkaluna varhaiskasvatuksessa? Tämän tutkimuksen toimeksiantaja on Helsingin kaupunki ja se on osa projektia <i>Känn teknologin! i daghemmen</i>. Tutkimuksen metodina toimii yhdistettynä havainnointi ja ryhmähaastattelu. Otanta koostuu niistä lapsista, jotka ovat jo pelanneet peliä kyseisessä päiväkodissa. Tulokset osoittavat, että peli soveltuu käytettäväksi varhaiskasvatuksessa ja voi edistää osallisuutta päiväkodissa, koska kaksi kolmesta osallisuuden ulottuvuudesta (Nivala & Ryyänen 2013) toteutuvat pelin avulla. Koska kasvattaja vastaa varhaiskasvatuksen osallisuudesta, hänellä on myös vastuu käyttää peliä tavalla, joka edistää osallisuutta. Johtopäätöksemme mukaan peliä voi käyttää varhaiskasvatuksessa ja osallisuutta edistävänä, mutta mieluiten vanhimpien lasten kanssa.</p> | |
| Avainsanat: | Varhaiskasvatus, osallisuus, teknologia, digitaalinen osaaminen, Helsingin kaupunki, projekti <i>Känn teknologin! i daghemmen</i> |
| Sivumäärä: | 68 |
| Kieli: | Ruotsi |
| Hyväksymispäivämäärä: | 14.5.2018 |

INNEHÅLL / CONTENTS

| | |
|--|-----------|
| Figurer och tabeller | 7 |
| 1 Inledning..... | 8 |
| 1.1 Arbetsfördelning | 9 |
| 1.2 Arbetslivsrelevans | 9 |
| 1.3 Uppdragsgivare | 9 |
| 1.4 Apparätön..... | 10 |
| 2 Syfte och frågeställningar | 10 |
| 3 Bakgrund..... | 11 |
| 3.1 De nya grunderna för planen för småbarnspedagogik..... | 11 |
| 3.2 Digitalisering | 12 |
| 3.3 Centrala begrepp..... | 13 |
| 3.3.1 <i>Multilitteracitet och digital kompetens</i> | 14 |
| 3.3.2 <i>Verksamhetskultur</i> | 16 |
| 3.3.3 <i>Lär- och lekmiljö</i> | 17 |
| 3.3.4 <i>Delaktighet</i> | 19 |
| 4 Tidigare forskning | 20 |
| 5 Teoretisk referensram: delaktighet | 23 |
| 5.1 Det socialpedagogiska perspektivet..... | 23 |
| 5.1.1 <i>Delaktighetens många betydelser</i> | 24 |
| 5.1.2 <i>Delaktighetsmodeller</i> | 26 |
| 5.2 Det småbarnspedagogiska perspektivet | 29 |
| 5.2.1 <i>Delaktighet på daghem</i> | 29 |
| 5.2.2 <i>Gemenskap</i> | 32 |
| 6 Metod..... | 34 |
| 6.1 Metodval | 34 |
| 6.2 Urval | 37 |
| 6.3 Etiska aspekter | 37 |
| 6.4 Genomförande..... | 39 |
| 6.5 Bearbetning och analys | 41 |
| 7 Resultat | 42 |
| 7.1 Faktorer som bidrar positivt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur | 44 |
| 7.1.1 <i>Deltagande</i> | 44 |

| | | |
|----------------|--|-----------|
| 7.1.2 | <i>Gemenskap</i> | 44 |
| 7.2 | Faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur | 45 |
| 7.2.1 | <i>Passivitet och koncentrationssvårigheter</i> | 45 |
| 7.2.2 | <i>Avskildhet</i> | 45 |
| 7.2.3 | <i>Vuxenstyrning</i> | 46 |
| 7.3 | Faktorer som påverkar spelbarheten av spelet | 47 |
| 7.3.1 | <i>Spelets innehåll och uppläggnig</i> | 47 |
| 7.3.2 | <i>Omgivningen och tekniken</i> | 47 |
| 8 | Analys | 48 |
| 8.1 | Faktorer som bidrar positivt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur | 48 |
| 8.1.1 | <i>Deltagande</i> | 48 |
| 8.1.2 | <i>Gemenskap</i> | 49 |
| 8.2 | Faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur | 50 |
| 8.2.1 | <i>Passivitet</i> | 50 |
| 8.2.2 | <i>Avskildhet</i> | 50 |
| 8.2.3 | <i>Vuxenstyrning</i> | 51 |
| 8.3 | Faktorer som påverkar spelbarheten av spelet | 51 |
| 8.3.1 | <i>Spelets innehåll och uppläggnig</i> | 52 |
| 8.3.2 | <i>Omgivningen och tekniken</i> | 52 |
| 9 | Diskussion | 53 |
| 9.1 | Resultatdiskussion | 53 |
| 9.2 | Metoddiskussion | 55 |
| 9.3 | Tillförlitlighet | 56 |
| 9.4 | Fortsatt forskning | 57 |
| Källor | | 58 |
| Bilagor | | 64 |
| | Bilaga 1 Infobrev till vårdnadshavare | |
| | Bilaga 2 Observationschema | |
| | Bilaga 3 Sociogram | |
| | Bilaga 4 Intervjuguide | |

FIGURER OCH TABELLER

| | |
|--|----|
| Figur 1. Delaktighetsstege..... | 27 |
| Tabell 1. Observationsschemats resultat..... | 43 |
| Tabell 2. Sociogrammets resultat..... | 43 |

.

1 INLEDNING

Detta arbete är en beställning inom Helsingfors stads projekt *Känn teknologin! i daghemmen*, som har som syfte att introducera teknologi till daghemmen i Helsingfors för att öka personalens samt barnens digitala kunnande. Projektets tema, multilitteracitet och digital kompetens, är aktuellt inom hela småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen 2016) och därför har vi valt att göra vårt slutarbete inom ämnet. Begreppet multilitteracitet är ett relativt nytt begrepp som bygger på det vidgade textbegreppet: det handlar om en förmåga att tolka och producera olika slags meddelanden. Vårt intresse som socionomstuderanden ligger i barnets delaktighet på daghem och genom projektet vill vi få reda på hur pedagogisk användning av spelet *Apparatön* kan främja barns delaktighet inom småbarnspedagogisk verksamhet.

Orsaken till att digitalt kunnande anses viktigt och aktuellt just nu är att teknologi och därmed digitalt kunnande numera blivit en viktig del av vardagen, också för barnen. Idag kan man se att digitalisering genomsyrar hela samhället; som ett genomgående tema i regeringsprogrammet och i Grunderna för planen för småbarnspedagogiken och för förskoleundervisningen och skolans läroplan. Denna förändring, som gynnats av ett antal viktiga tekniska framsteg under den andra halvan av 1900-talet, har blivit betydligt snabbare under de senaste tjugo åren. Utvecklingen fortsätter och det är skäl att ta i beaktande den digitala ojämlikheten, som vid millenniumskiftet innebar en ojämlik fördelning av fysisk tillgång till teknologi och numera syftar mera på ojämlikhet i digitalt kunnande (Giddens 2015 s. 495-496; Granholm 2016 s. 11, 24). Grunderna för planen för småbarnspedagogiken har som syfte att trygga jämlikhet och likabehandling och förebygga marginalisering (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 14) och därför lyfter de fram multilitteracitet och digitalt kunnande som en viktig aspekt. I samband med bakgrunden för detta arbete kommer vi att diskutera digitalisering närmare, samt se noggrannare på de teman i de nya Grunderna för planen för småbarnspedagogik som gäller detta arbete: digital kompetens, multilitteracitet, verksamhetskultur, lärmiljö och delaktighet.

1.1 Arbetsfördelning

Vi har valt att inte göra en tydlig arbetsfördelning eftersom vårt samarbete har fungerat utan problem så att vi varit i regelbunden dialog om det vi gjort och det vi skall göra till nästa. Det naturliga blev att Julia har tagit mera ansvar för den skriftliga utformningen, medan Tiina varit ansvarig för kontakten med uppdragsgivare och daghem. Den enda fördelningen vi gjort är att dela in teorikapitlet så att Tiina ansvarat om delaktighet ur det socialpedagogiska perspektivet och Julia om det småbarnspedagogiska perspektivet. Vi har samtalat per telefon med jämna mellanrum och däremellan jobbat självständigt med arbetet och båda studeranden har gjort det som överenskommits. Vårt diskussionskapitel består i stort sett av det vi diskuterat under processen.

1.2 Arbetslivsrelevans

Vårt examensarbete är en beställning inom ett större projekt som har som uppgift att öka personalens och barnens kunskande om teknologi som ett verktyg och göra det till en del av vardagen. Vårt arbete kommer, förutom att visa hur pedagogisk användning av teknologi kan främja barns delaktighet inom småbarnspedagogisk verksamhet, att visa på vilket sätt spelet *Apparatön* främjar barns delaktighet och om spelet anpassar sig till småbarnspedagogisk verksamhet. Resultaten kommer att bli en del av hela projektets utvärdering och kommer att bidra till utvecklingen av den småbarnspedagogiska verksamheten i Helsingfors.

1.3 Uppdragsgivare

Detta arbete är ett beställningsarbete och en del av projektet *Känn Teknologin! i daghemmen*. Uppdragsgivaren är Helsingfors stad och projektets syfte är att barnen lär sig använda teknik. I projektet deltar fem svenskspråkiga daghem i Helsingfors. I ett möte med projektets ledare Pamela Malmsten kom det fram att ett av målen med detta projekt är att utveckla kreativa lärmiljöer på daghem som inspirerar barnen att utforska omvärlden. Utöver det är det meningen att personalen skall lära sig att dokumentera barnens tankar och lärprocesser med hjälp av digitala verktyg. Tekniken skall användas som ett pedagogiskt verktyg i småbarnspedagogisk verksamhet.

1.4 Apparätön

Enligt de nya grunderna för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen 2016) skall barnen på daghem tillsammans med de vuxna få bekanta sig med olika digitala verktyg, applikationer och spel. Spelet *Apparatön* har skapats för allmänna bibliotek i ett projekt koordinerat av Helsingfors stadsbibliotek med stöd av Undervisnings- och kulturministeriet. Det är meningen att spelet skall användas i samarbete mellan förskolan och biblioteken. *Apparatön* är förutom ett datorspel en inlärningsmiljö som har som uppgift att stöda målen i *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2016) som handlar om mediakunnighet och färdigheter inom IKT. Inlärningsmiljön består av spelet *Apparatön* och av berättelser med aktiva stunder. Berättelserna skall hjälpa till att fördjupa spelets teman. Spelet och pratstunderna skall skapa en "pedagogiskt enhetlig helhet som lämpar sig för förskolemiljön." (*Apparatön*)

Apparatön har använts i förskolor och i kontakten med uppdragsgivaren framkom att man inom projektet *Känn Teknologin! i daghemmen* vill testa ifall spelet kan användas även på daghemmen, med mindre barn. Just detta program valdes för att det är gratis och kan spelas på dator, vilket är en fördel ifall inte daghemmet har pekplatta. Teman som behandlas i spelet är bland annat: användningen av telefon, att ta bilder och dela dem med andra, applikationer i smarttelefoner, åldersgränser, reklam, att hitta information och kritiskt bedöma den, medieverktyg och spelande.

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med detta arbete är att bidra till projektet *Känn teknologin! i daghemmen* med resultat om hur bra spelet *Apparatön*, som är utvecklat för förskolor, anpassar sig som pedagogiskt verktyg i småbarnspedagogisk verksamhet. Vårt eget fokus ligger på hur spelet bidrar till den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen på daghemmet.

De specifika frågeställningarna för detta arbete är:

1. Hur bidrar användning av spelet *Apparatön* till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur på daghemmet?

2. I vilken grad anpassar sig spelet *Apparatön* som ett pedagogiskt verktyg inom småbarnspedagogiken?

3 BAKGRUND

I bakgrunden för detta arbete presenterar vi de nya grunderna för småbarnspedagogiken och diskuterar digitaliseringen, den fjärde industriella revolutionen. Sedan utvidgar vi arbetets centrala begrepp; multilitteracitet och digital kompetens, verksamhetskultur, lärmiljö och delaktighet.

3.1 De nya grunderna för planen för småbarnspedagogik

Utbildningsstyrelsen har enligt lagen om småbarnspedagogik utfärdat de nya *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* år 2016. Det handlar om en helhet som består av tre nivåer: (1) de nationella grunderna för planen för småbarnspedagogik, (2) de lokala planerna för småbarnspedagogik och (3) barnets plan för småbarnspedagogik. Lagen om småbarnspedagogik styr målen för småbarnspedagogiken och tar upp barnets rätt till småbarnspedagogik. Småbarnspedagogikens uppgift är att stöda och komplettera hemmens fostrande uppdrag och bidra till barnens välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 8)

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 22) beskrivs fem delområden inom mångsidig kompetens som överlappar varandra:

- Förmåga att tänka och lära sig
- Kulturell och kommunikativ kompetens
- Vardagskompetens
- Multilitteracitet och digital kompetens
- Förmåga att delta och påverka

Med tanke på projektet *Känn teknologin! i daghemmen* blir den digitala kompetensen och multilitteracitet i fokus, samt förmågan att delta och påverka i och med det valda

delaktighetsperspektivet för detta arbete. Det är ändå viktigt att komma ihåg att alla dessa är delar av den mångsidiga kompetensen som är en helhet som består av färdigheter, kunskaper, värderingar, attityder och vilja och som innebär förmåga att använda sig av dessa kunskaper och färdigheter. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 22) Det daghem där vi gör vår undersökning har en plan för småbarnsfostran från år 2015 och har inte ännu hunnit uppdaterat den nya planen. Det betyder att vi inte vet vad de har för tankar gällande multilitteracitet och digital kompetens på detta daghem.

3.2 Digitalisering

Giddens (2015 s. 533) säger att vi för tillfället upplever en digital revolution som inte bara händer "där ute" utan som vi är alla en del av. Internet, trådlösa nätverk, smarttelefoner och mycket annat leder till förändringar i vårt beteende, men de styr inte helt och hållet. Som individer kan vi inte kontrollera de tekniska förändringarna, och vissa kritiker anser att dagens snabba förändringstempo hotar till att leda antingen till ett övervakningssamhälle eller till ett socialt kaos. Detta har ändå inte ännu hänt, utan som det ser ut nu har människorna anpassat sig till tekniska nyheter och teknologin är en del av deras vardagsliv.

I Finland idag är digitaliseringen ett genomgående tema för regeringsprogrammet och ingår i de flesta projekt. De digitala tjänsterna görs kundvänligare genom att ta i bruk digitala handlingssätt. (Finansministeriet 2017 a) I regeringsprogrammet tas bland annat upp att man genom digitalisering avvecklar onödig reglering och byråkrati. Det skall utarbetas principer för digitaliseringen som skall gälla alla offentliga tjänster. De medborgare som inte är vana med digitala tjänster eller inte kan använda dem skall få hjälp med det. Genom lagstiftningsåtgärder främjas ibruktagandet av ny teknik, digitalisering och nya affärskoncept. (Statsrådets kansli 2015)

Med andra ord pågår det för tillfället i samhället stora strukturella förändringar vars genomförande möjliggörs tack vare digitaliseringen. Digitaliseringen skapar bättre och pålitligare servicekedjor för ett gott liv och för olika livssituationer, till exempel kan barn lära sig nya saker i virtuella omgivningar. Enligt Finansministeriet hör Finland re-

dan nu till världstoppen när det gäller offentliga digitala tjänster. Finländarnas digitala kompetens är bäst i hela EU och därför kan man anse att framgångsförutsättningarna är utmärkta. (Finansministeriet 2017 b) Finansministeriet har utsett en delegation som har som mål att stöda utvecklingen av de digitala tjänsterna så att olika befolkningsgrupper på ett jämlikt sätt skall kunna ta vara på de möjligheter som digitaliseringen för med sig. (Finansministeriet 2017 c) Det finns direktiv av europaparlamentet och rådet om tillgänglighet i offentliga myndigheters webbplatser och mobila applikationer. Syftet med tillgänglighetsdirektivet är att garantera jämställdhet i ett digitalt samhälle. Målet med direktivet är att främja var och ens möjligheter att agera fullvärdigt i ett digitalt samhälle, skapa enhetliga minimikrav för tillgängligheten hos offentliga myndigheters webbtjänster, samt att förbättra den digitala servicens kvalitet. (Finansministeriet 2017 d)

Bakgrunden till att arbeta med teknologi i pedagogisk verksamhet ligger således i det faktum att världen har genomgått och fortsätter genomgå en digital revolution som lett till stora förändringar i samhället och därmed i individens vardag. Digitalt kunnande har blivit en av de viktigaste kompetenserna för att kunna vara delaktig i samhället. Därför tar man upp digitalisering i den samhällseliga debatten och fokuserar på digitalt kunnande i all pedagogisk verksamhet, vilket syns även i de nya grunderna för planen för småbarnspedagogiken.

3.3 Centrala begrepp

De mest centrala begreppen som kommer att diskuteras i detta arbete är:

- Digital kompetens
- Multilitteracitet
- Verksamhetskultur
- Lärmiljö
- Delaktighet

3.3.1 Multilitteracitet och digital kompetens

I UNESCOs årliga GEM-rapport (2006) diskuteras läskunnighet (eng. literacy) och vad det innebär. Begreppet är komplext och dynamiskt och utvecklas och utvidgas konstant. Från att se på läskunnighet som grundläggande kognitiva färdigheter har man kommit till att se det som användandet av dessa färdigheter på ett sätt som gynnar socioekonomisk utveckling och utvecklingen av social medvetenhet och kritisk reflektion. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken* (Utbildningsstyrelsen 2016) i Finland förklarar man begreppet multilitteracitet som förmågan att förstå mångfald av kulturella meddelanden, den omgivande världen och olika åsikter. Det handlar om en förmåga att tolka och producera olika slags meddelanden och den förmågan behövs för kommunikation. Multilitteracitet bygger på det vidgade textbegreppet, det vill säga att texter kan vara skriftliga, verbala, digitala och audiovisuella. Multilitteracitet innehar färdigheter som bildkunskap, mediekunskap, numerisk läskunnighet och läsfärdighet, och är nära kopplat till förmågan att tänka och lära sig. (Ahonen 2017 s. 56-57; Helsingfors universitet & Undervisnings- och kulturministeriet 2017 s. 5; UNESCO 2006 s. 147; Utbildningsstyrelsen 2016 s. 24)

Enligt Liisa Ahonen (2017) kan multilitteraciteten kännas som ett svårt begrepp inom småbarnspedagogiken, men utgör ändå en central aspekt i de nya grunderna och påverkar alla delar av den mångsidiga kompetensen. Ahonen menar att multilitteracitet kan bli lättare att greppa då man ser på det från ett småbarnspedagogiskt perspektiv; tanken är att berika barns förmåga att kommunicera mångsidigt och att uppmuntra barn till mångsidig tolkning av olika meddelanden. Genom att jämföra och diskutera olika tolkningar gynnas ansvarsfullt deltagande och barn kan utvidga egen förståelse. Då barn utvecklas i multilitteracitet möjliggörs deras delaktighet i samhället och deras kulturella förståelse främjas, som nämnt ovan. Att vara en delaktig medlem i samhället är varje barns och vuxens rätt. (Ahonen 2017 s. 57, Helsingfors universitet & Undervisnings- och kulturministeriet 2017 s. 5; Utbildningsstyrelsen 2016 s. 24)

Eftersom småbarnspedagogiken enligt de nya grunderna för planen för småbarnspedagogiken har som uppdrag att stöda multilitteracitet och digital kompetens för att främja jämlik fostran och utbildning, skall personalen tillsammans med barnen namnge förete-

elser och föremål, samt lära sig nya begrepp. I planering och förverkligande av verksamheten skall man ta i beaktande de lekar, erfarenheter och kunnande som har med media att göra. Med andra ord skall barnen tillsammans med personalen undersöka teknologins roll i vardagslivet t.ex. genom att utnyttja applikationer och nättjänster som hör till vardagen (t.ex. reseplanerare/kartor då man gör utflykter). För att utveckla digitalt kunnande skall barnen få bekanta sig med digitala verktyg, applikationer och spel. Barnen skall också uppmuntras till att undersöka, producera och använda meddelanden i olika miljöer (inklusive digitala miljöer). En vuxen förebild är av central betydelse för barnens lärande, speciellt i fråga om utvecklingen av multilitteracitet. För dennas utveckling behövs även en rik textmiljö, kultur producerad av barn och kulturella tjänster avsedda för barn. Också digital dokumentation skall användas. Genom att ge barnen möjligheter att producera innehåll med hjälp av digitala verktyg både självständigt och med andra, främjas deras kreativa tänkande, samarbetsförmåga och läsfärdighet. Man bör diskutera informationens ursprung och innehåll då man söker, använder och jämför källor. Personalens uppgift är därmed att handleda barnen i en mångsidig och trygg användning av digitala verktyg. (Ahonen 2017 s. 56, Helsingfors stad 2017 s. 22, Utbildningsstyrelsen 2016 s. 24)

Liisa Ahonen skriver att grundernas vikt på det digitala kunnandet även har fått ett negativt mottagande vars argument ligger i att barn idag redan tillbringar för mycket tid framför olika skärmar och vuxna är oroliga då denna aspekt nu också tas i småbarnspedagogiken och att detta tar bort av den rika lek- och lärmiljön i verkligheten. Det digitala kunnandet spelar central roll i all samhällelig verksamhet och utan det begränsas påverkningsmöjligheterna betydligt. Barndomen kan inte heller bli oförändrad, utan den byggs upp i förhållandet med tiden så det gäller att godkänna att teknologin kommit för att stanna som en del av barnens vardag. En del av vuxna har ändå visat en mycket positiv inställning till de möjligheter som teknologin erbjuder. Som bäst kan teknologi hjälpa bygga upp en lärmiljö som stöder mötandet av den mångsidiga kompetensens krav. Ahonen lyfter fram att lärmiljön med hjälp av teknologin inte mera är begränsad till daghemmets utrymmen, utan hela världen kan bli lärmiljön. (Ahonen 2017 s. 58)

3.3.2 Verksamhetskultur

I grunderna för planen för småbarnspedagogiken kommer det fram att verksamhetskulturen förändras hela tiden och att den ständigt skall utvärderas och utvecklas. Eftersom verksamhetskulturen påverkas av så många faktorer och utvecklas fortgående, är en av de nya grundernas viktigaste mål att styra den konstanta utvecklingen och utvärderingen av verksamhetskulturen. En kontinuerlig utveckling av verksamhetskulturen förutsätter att personalen reflekterar över verksamhetskulturens inverkan och definierar drag som inte är önskvärda, samt korrigerar dem. Det krävs delaktighet och respekt för varandra för att uppnå en förtroendeskapande dialog i utvecklingsarbetet. Verksamhetskulturen skall inte utvecklas endast i samspel mellan förmanen och personalen, utan barnen, vårdnadshavarna och andra samarbetsparter skall vara med i processen. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 29; Ahonen 2017 s. 61)

Enligt Ahonen (2017) är målet att verksamhetskulturen i hela landet skulle vara så likadana som möjligt oberoende var man befinner sig. De nya grunderna skall hjälpa oss att nå detta mål, eftersom de förutsätter att all småbarnspedagogisk verksamhet följer samma linjer och har samma värdegrund. Kati Costiander, sakkunnig på Utbildningsstyrelsen, konstaterar ändå att även om målet är att all småbarnspedagogisk verksamhet delar liknande verksamhetskultur, har varje enhet ändå också sin egna verksamhetskultur och på grund av detta kan barnets delaktighet variera mycket mellan olika enheter. Ahonen (2017) förklarar att varje vuxen som blir en del av personalen hämtar med sig en del av en egen verksamhetskultur som formats av livet, utbildningen och arbetserfarenheten. Även strukturella förändringar i småbarnspedagogiken samt barngruppen uppsättning påverkar verksamhetskulturen. Verksamhetskulturen påverkar väsentligt verkställandet av småbarnspedagogiken och hur man uppnår målsättningen av verksamheten. Den består av värderingar, formella och informella regler, tillvägagångssätt, beteendemönster och myter och märks av till exempel personalens sätt att bemöta. Genom att utveckla verksamhetskulturen kan man påverka barnens utveckling och lärande. Verksamhetskulturen formas genom samverkan mellan förman, annan personal, barnen och föräldrarna och den är i konstant förändring och utveckling. (Ahonen 2017 s. 60-61, Costiander 2016)

Både Costiander (2016) och Ahonen (2017) lyfter fram förmannens roll i utvecklandet och utvärderingen av verksamhetskulturen: ledaren skapar strukturer för professionella diskussioner för att främja en verksamhetskultur som kännetecknas av delaktighet samt att det är ledaren som engagerar arbetsgemenskapen till att regelbundet utveckla och förnya verksamhetskulturen, men även barnens och vårdnadshavarnas delaktighet i utvecklandet och utvärderingen av verksamhetskulturen är viktig. Det behövs kunskap och öppen diskussion när man funderar kring verksamhetskulturen. Nu när verksamhetskulturen tas upp i planen för småbarnspedagogiken och man skall till exempel främja lärande, delaktighet, likabehandling, välmående så skall alla som arbetar inom småbarnspedagogiken följa dessa regler. Målet är att den gemensamma verksamhetsidén och målen för verksamheten syns i det praktiska arbetet. Verksamhetskulturens utveckling skall följa följande riktlinjer: (1) en lärande gemenskap, (2) en gemenskap som uppmuntrar till lek och kommunikation, (3) delaktighet, likabehandling och jämställdhet, (4) kulturell mångfald och språkmedvetenhet, samt (5) välbefinnande, trygghet och hållbar livsstil. (Ahonen 2017 s. 60-61, Costiander 2016, Utbildningsstyrelsen 2016 s. 29-31)

3.3.3 Lär- och lekmiljö

Vi har valt att lyfta fram begreppen lekmiljö och lärmiljö, eftersom de är en del av daghemmets verksamhetskultur och därmed påverkar delaktigheten. I Helsingfors stads plan för småbarnspedagogik (2017) tas upp att lärmiljön skall vara utvecklande, främja lek och lärande samt den sociala dimensionen. Lärmiljöerna skall planeras och utformas tillsammans med barnen och de skall stöda barnens naturliga nyfikenhet och vilja att lära sig. De skall locka barnen till fysisk aktivitet, till att leka, undersöka samt uppleva och uttrycka konst. Med andra ord ska lärmiljön vara lärande- och barncentrerad. Enligt Ahonen (2017) kan man inte förneka lärmiljöns betydelse i utveckling och förverkligande av småbarnspedagogisk verksamhet av hög kvalitet. Atmosfären (fin. *ilmapiiri*) är en viktig aspekt i lärmiljöns kvalitet men problemet ligger i att atmosfär är ett begrepp som är svårt att definiera. (Ahonen 2017 s.109, Helsingfors stad 2017 s. 26-27, Sheridan et al. 2010 s. 140-144)

Med fysisk lärmiljö avses strukturering av lokalen (belysning, akustik, estetik, ergonomi, tillgänglighet), dagsrytmen, smågruppsverksamhet (lättare att uppmärksamma, bemöta och stöda det enskilda barnet), lekredskap (mångsidiga och säkra, tillgängliga så att barnen själv kan ta initiativ till lekar) och användning av digitala verktyg (en del av en mångsidig och inkluderande lärmiljö som skall användas ändamålsenligt). Med psykisk lärmiljö avses en positiv, respektfull och uppmuntrande miljö; personalen skall skapa en lugn och stressfri lärmiljö där barnet uppmuntras att använda och utveckla sin egen kreativitet och fantasi. I en trygg miljö är det tillåtet att visa olika känslor och personalen hjälper barnen att uttrycka sina känslor och att reglera dem. Med social lärmiljö avses den grundtrygghet, gemenskap, kamratskap och det accepterande av olikheter (vånda) som finns på enheterna. Lärmiljöerna skall utvecklas så att de mål som fastställs för småbarnspedagogiken kan uppnås och så att de stödjer barnens sunda självkänsla och utvecklingen av sociala färdigheter och förmågan att lära sig. (Helsingfors stad 2017 s. 26-27)

Lekmiljöerna förändras konstant; från att naturen och leken har haft en framträdande plats förut har vi kommit till att exempelvis cyberrymden tillhör barns lekmiljöer. Småbarn kan numera hantera både smarttelefoner och pekplattor, till och med större självförtroende än föräldrarna. Det informationsteknologiska samhälle vi lever i erbjuder många möjligheter för lek och lärande. Genom att teknologin utvecklats och det finns tv- och datorspel har leken kommersialiserats, vilket ger nya funktioner och former för både lekandet och lärandet. Småbarnspedagogiska verksamheten erbjuder barnen flera lekkamrater och en lek- och lärmiljö som är avsedd och anpassad till barn. Daghemmen har, i och med institutionaliseringen av barndomen, blivit nya arenor för lek och lärande. Sandberg (2011) nämner faktorer som utgör viktiga delar av dessa lek- och lärmiljöer; lekutrymme, material, socialt samspel och klimat. Ahonen (2017) lyfter fram att lärmiljön med hjälp av teknologin inte mera är begränsad till daghemmets utrymme, utan hela världen kan bli lärmiljön (Ahonen 2017 s. 58; Sandberg 2011 s. 126-127).

3.3.4 Delaktighet

Enligt grunderna för planen för småbarnspedagogiken skall en inkluderande verksamhetskultur främja delaktighet, vilket också innebär att barnens, personalens och vårdnadshavarnas initiativ och åsikter skall värdesättas. För att möjliggöra detta bör man medvetet utveckla arbetssätt och strukturer som främjar delaktighet. Barnen utvecklar genom delaktighet förståelse för gemenskapen, rättigheter, ansvar och konsekvenser av val. En känsla av att bli sedd och hörd stärker delaktighet, också deltagande i planeringen, genomförandet och utvärderingen av verksamheten stärker delaktigheten. (Utbildningsstyrelsen 2016 s.30)

Grunderna för planen för småbarnspedagogiken lyfter också fram en lärande gemenskap som en viktig riktlinje inom den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen. Det handlar om gemenskap där barnen och personalen lär sig med och av varandra. I en lärande gemenskap finns det rum för olika åsikter och känslor. Alla skall uppmuntras att öppet dela sina tankar och att pröva nya tillvägagångssätt. Man skall uppmuntras till att experimentera, försöka och anstränga sig. Det skall ändå likaväl vara tillåtet att göra misstag. I en lärande gemenskap som kontinuerligt utvecklas uppskattas respektfullt och hänsynsfullt beteende. Att göra tillsammans och uppleva delaktighet stärker gemenskapen. Lärandet främjas i gemenskapen genom personalens reflektion över gemensamt överenskomna mål och uppgifter, regelbunden utvärdering av det egna arbetet, samt respons man fått av vårdnadshavarna. Även resultat från utvecklingsarbete, utvärderingar och forskning främjar lärande. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 29)

En av de delar som utgör den mångsidiga kompetensen, som nämnts ovan, är förmågan att delta och påverka. Enligt Ahonen (2017) är detta en av de mest centrala delarna i de nya grunderna. I grunderna för planen för småbarnspedagogiken lyfts det fram att denna förmåga lägger grunden för en demokratisk och hållbar framtid. Förmågan att delta och påverka förutsätter att barnet har både förmåga och vilja att delta i gemenskapen, samt litar på sina egna möjligheter att påverka verksamheten. Det hör till barnets grundläggande rättigheter att bli hört och vara delaktigt i frågor som berör hen (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 24, Unicef 1989). Dessa principer bör småbarnspedagogiken respektera, bl.a. genom att stöda barnens förmåga att delta och påverka, samt att uppmuntra barnen

att ta egna initiativ, genom att bemöta barnen med respekt, ta hänsyn till deras tankar och bemöta deras initiativ. Ahonen (ibid.) menar att förmågan att delta och påverka i grunden handlar just om hur barnen blir bemötta och att forskning visar att kvaliteten på detta bemötande varierar. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 24-25, Ahonen 2017 s. 59)

I småbarnspedagogisk verksamhet skall barnen planera, genomföra och utvärdera verksamheten tillsammans med personalen. Samtidigt lär sig barnen att kommunicera och att förstå betydelsen av gemensamma regler, överenskommelser och tillit. Det är daghemspersonalens ansvar att trygga varje barns möjlighet till att delta och påverka. Genom att delta och påverka utvecklas barnens uppfattning om sig själva, deras förtroende ökar och deras sociala färdigheter utvecklas. (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 25)

Helsingfors stads plan för småbarnspedagogiken lyfter fram att delaktigheten inom småbarnspedagogiken skapas genom att göra tillsammans, gemensamma arbetsätt och överenskomna strukturer, barnvänliga lärmiljöer, sensitiva bemötande och föräldrars synpunkter. Mångsidiga möjligheter för barnens delaktighet skapas av personalen. (Helsingfors stad 2017 s. 28) Eftersom delaktighet är vår teoretiska referensram för detta arbete kommer temat att diskuteras i mer detalj under rubriken *Teoretisk referensram*.

4 TIDIGARE FORSKNING

Artiklarna som vi läst som bakgrund för detta arbete har vi hittat genom att använda ett antal olika sökord i olika kombinationer. Sökorden *organizational culture* och *welfare* användes för temat verksamhetskultur. På Science Direct gav dessa sökord många resultat, så vi gjorde en del begränsningar, t.ex. tema och årtal. För digital kompetens och multilitteracitet använde vi sökorden *pedagogy*, *21st century skills*, *digital skills* samt *early childhood*. Med dessa sökord sökte vi både på Science Direct och på Springer Link. För delaktighet använde vi sökorden *children's participation*, *kindergarten*, *pre-school* och *early childhood education* på EBSCO.

Då vi hittade en bra artikel förslog databasen liknande artiklar och det hjälpte oss att hitta flera. Också bland de hänvisade artiklarna hittade vi passande texter. Artiklarna vi valt har publicerats under de senaste sex åren för att inte använda oss av föråldrad forskning. Speciellt med artiklarna om digital kompetens och multilitteracitet var vi noggranna med att de var nyligen utgivna eftersom det behandlade temat utvecklas fort.

Enligt Kangas et al. (2016) är delaktighet en fortgående pedagogisk verksamhet och barn måste få utveckla de kunskaper som behövs för att de skall kunna bli delaktiga. Dessa kunskaper åtas inte utan övning och repetition, t.ex. att vänta på sin tur, att dela med sig och att lyssna på vad de andra har att säga är kunskaper barnen måste lära sig tillsammans med pedagogen. För att utveckla delaktigheten i en verksamhet måste pedagogerna stöda barnen i att ta steg mot att få makt och använda sig av den. (Kangas et al. 2016 s. 85-86)

Det finns vissa egenskaper i applikationen som gör att de gynnar eller inte gynnar fri dialog, vilket främjar barns delaktighet, men även om applikationen gynnar fri dialog garanterar det inte att det blir så, utan det är en förutsättning. I Palmérs studie (2015) konstateras att de digitala verktygens pedagogiska design på daghemmet påverkar pedagogens och barnets handlingar och lärmiljön. Därför är det viktigt att pedagogen är medveten om de valda applikationernas påverkan. Ändå är det sättet hur tekniken används i en specifik lärsituation det som avgör hur bra den är, eftersom också pedagogen sätt att använda sig av applikationen påverkar interaktionen mellan barnet och pedagogen. Palmér (2015) lyfter fram att det finns fördelar med pedagogisk användning av teknologi: det erbjuder unika kombinationer av visuell presentation, animation och röst. Datorprogram gör det också möjligt att få direkt feedback, spara och komma tillbaka till det senare för reflektion eller för att fortsätta. Palmér menar också att det hur man använder sig av teknologin är viktigare än vilken teknologi som används. Också den psykiska och fysiska kontexten utgör en väsentlig del av aktiviteten som utförs, dessutom är aktiviteten en viktig del av det lärande som sker. (Palmér 2015 s. 376-379)

O'Mara & Laidlaw (2011) diskuterar också betydelsen av sättet man använder teknologin på. I början av 2000-talet låg fokus inom pedagogisk användning av teknologi på de

nya apparaterna medan man nu istället fokuserar på hur användningen av teknologin kommer att ändra på textpraxis och läroplanen. Det krävs i den pågående digitala förändringen att teknologi används på ett sätt som ger barnen möjlighet till att undersöka och utveckla ny och mer varierande textpraxis. Detta innebär färdigheter inom traditionell läskunnighet, men också färdigheter och förståelse i nya digitala praxis och en förmåga att ständigt anpassa eget läsande och egen kommunikation till den konstant förändrande läskunnigheten. (O'Mara & Laidlaw 2011 s. 151-152)

Laidlaw och So-Har Wong (2016) konstaterar att läskunnighet förut definierats endast som kunskap i att läsa och skriva (Egentligen har litteracitet genom tiden varit i konstant förändring.) men nu håller denna definition på att utvidgas till att handla om mångfaldiga intersektionella dimensioner. Dessa dimensioner är de operationella, kulturella och kritiska dimensionerna. Den operationella dimensionen handlar om att veta hur man gör eller hur man använder något, den kulturella dimensionen innebär förståelse i olika sorters texter och genren, medan den kritiska dimensionen handlar om att kunna överväga textens kvalitet och att vara medveten om mottagarens förväntningar. Dessa dimensioner går in i varandra och är aldrig åtskilda. (Laidlaw & So-Har Wong 2016 s. 32)

O'Mara & Laidlaw (2011) konstaterar att den pedagogiska verksamheten förblir i vissa fall outvecklad fastän man introducerar den nyaste teknologin då man inte lägger fokus på nya sätt att använda teknologin på. Då man använder digitala verktyg på ett traditionellt sätt förblir ofta den pedagogiska verksamhetens innehåll oförändrad. Laidlaw & So-Har Wong (2016) hävdar också att teknologi inte skall användas i traditionell verksamhet bara för att få teknologi in i pedagogiken som ett mål i sig för att det är mode. O'Mara & Laidlaw (2011) menar att användning av digitala verktyg och texter istället skall gynna utvecklingen av nya strukturer, möjligheter, erbjudanden och mångfald. Det är viktigt att ta i beaktande att pedagogen inte nödvändigtvis är den som besitter kompetensen, utan i fråga om digitala verktyg kan det ofta vara barnen som är mer kompetenta än pedagogen. Numera är mobiltelefoner och surfplattor med pekskärm en del av barnets upplevelser och omgivning och därför kan pedagogerna lära sig av barnen genom att observera hur de använder sig av teknologin och överföra observationerna till den

pedagogiska verksamheten. (Laidlaw & So-Har Wong 2016 s. 31-32, O'Mara & Laidlaw 2011 s. 151-152)

I studien av Laidlaw och So-Har Wong (2016) framkommer att då barnen lär sig om användningen av de olika digitala verktygen blir de skapare och producenter istället för passiva åskådare eller spelare. Detta leder i sin tur till utvecklandet av nya sätt att använda verktygen och individuella anpassningar. Forskningen visar hur viktigt det är att erbjuda lekfulla, öppna och relationella lärmöjligheter i samband med digitala verktyg. Men det handlar också om en balans mellan för mycket och för litet. Som Laidlaw & So-Har Wong framhäver kan både för mycket valfrihet och för mycket styrning hämma lärandet. De anser ändå att pedagogisk användning av digitala verktyg, då det görs på rätt sätt, kan framkalla innovation och förändring samt möjligen leda till nya lärstrukturer och organisationssystem. (Laidlaw & So-Har Wong 2016 s. 39)

Den tidigare forskningen visar att temat pedagogisk användning av teknologi har forskats mycket i under de senaste åren. I de artiklar vi läst (bl.a. Palmér 2012) kom det fram att fokus ligger på hur man använder sig av teknologin, inte så mycket på vilken teknologi som används. Det framkom även att man fokuserar på den konstant förändrande läskunnigheten, multilitteraciteten.

5 TEORETISK REFERENSRAM: DELAKTIGHET

Socialpedagogik är detta arbetets övergripande teoretiska referensram. I detta kapitel diskuterar vi delaktighet ur ett socialpedagogiskt perspektiv med hjälp av socialpedagogiska teorier och delaktighetsmodeller. Sedan övergår vi till att diskutera delaktighet i den småbarnspedagogiska kontexten.

5.1 Det socialpedagogiska perspektivet

Begreppet delaktighet har tilldelats diverse betydelser under de senaste årtiondena. Under denna rubrik behandlar vi delaktighet som ett socialpedagogiskt begrepp utgående från vad Bengt Madsen, Christer Cederlund & Stig-Arne Berglund och Elina Nivala &

Sanna Ryyänen tänker. Sedan presenterar vi två delaktighetsmodeller av Roger Hart och Harry Shier.

5.1.1 Delaktighetens många betydelser

Delaktighet kan diskuteras från många olika perspektiv och många begrepp har utvecklats för att beskriva tillhörande. Ur ett socio-ekonomiskt perspektiv kan man tala om *marginalisering* och *marginaliseringsprocess*, eller om utanförskap, utslagning och utsatthet. Begreppen *inklusion* och *exklusion* används alltmer för att beskriva hur vi ingår i olika gemenskaper. Enligt Bent Madsen (2009) ersätter begreppen social inklusion och exklusion av begreppsparat integration och utstötning, även om de också uttrycker ett helt nytt perspektiv på förståelsen av förhållandet mellan individ och samhälle. Nivala & Ryyänen (2013) menar att delaktighet i Finland blivit ett populärt begrepp under 2000-talet, och lyfter även fram att begreppet tilldelats många olika betydelser. Begreppet är brett, men Nivala & Ryyänen (2013) menar, som Madsen (2009), att det i grunden beskriver förhållandet mellan individen och gemenskaper, samt individen och samhället. Dessutom bär delaktighet en innebörd av tillhörande och betydelsefullhet. (Cederlund & Berglund 2016 s. 41, Madsen 2009 s. 171, Nivala & Ryyänen 2013 s. 9-10)

Enligt Nivala & Ryyänen (2013) har delaktighet tilldelats betydelsen av att motarbeta marginalisering och fattigdom; social delaktighet och att vara innanför samhället, med andra ord samma begrepp *inklusion* som Madsen (2009) framför. Dessutom har delaktighet tilldelats innebörden av samhälleligt deltagande och politisk påverkan, med andra ord det aktiva aktörskapet. I socialt arbete har begreppen inkluderad och exkluderad mest förknippats till handikappforskningen, men också med människor som inte lever i enlighet med samhällets grundläggande normer. Enligt Cederlund & Berglund (2016) är det viktigt att försöka förstå vad det innebär att finnas i mellanrummet mellan att uppfattas vara inkluderad och att uppfattas vara exkluderad och att noggrant analysera hur individen skall kunna närma sig den inkluderande polen. (Cederlund & Berglund 2016 s. 42-43, Madsen 2009 s. 171, Nivala & Ryyänen 2013 s. 18-19)

Nivala & Ryyänen (2013) lyfter fram hur delaktighet i vissa sammanhang tilldelats ensidigt betydelsen av deltagande; som något som kan påverkas utifrån och utförs av någon och är någons ansvar ("*osallistaminen*", Nivala & Ryyänen 2013 s. 15). Allt deltagande är inte delaktighetsfrämjande och den delaktighetsfrämjande karaktären i deltagande måste identifieras. Deltagande är delaktighetsfrämjande då det handlar om funktionellt deltagande som kräver individens aktivitet, dessutom innebär delaktighet alltid information, ansvarstagande och påverkningsmöjligheter. Delaktighet är mera än deltagande; det är också tillhörande till gemenskap, en upplevelse och en känsla av medlemskap och tillhörande. Delaktighet är nära förknippat med identiteten och kan ses som att vara inräknad, att vara med och tas i beaktande, möjlighet att dela upplevelser med andra. Just att vara del av en gemenskap är socialpedagogikens delaktighets grundstenar: den socialpedagogiska betydelsen för delaktighet handlar i grunden om samspel, upplevelse och jämlikhet. Det handlar inte bara om deltagande, utan om förhållandet mellan individen och gemenskapen. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 15, 20-21, 24)

Nivala & Ryyänen (2013) förklarar att det därför gäller att åtskilja deltagande och delaktighet. Delaktighet handlar om att tillhöra något: att vara, leva och agera i kontakt med andra individer. Deltagande å andra sidan är aktivitet som kan främja delaktighet, men inte en synonym till delaktighet. Grunden i det socialpedagogiska sättet att se på delaktighet är att delaktighet handlar om samspel/förhållande i sin helhet. Nivala & Ryyänen (2013) föreslår tre dimensioner för att betrakta detta förhållande: (1) att tillhöra något, att vara del av en gemenskap, (2) att delta, att vara aktör i en gemenskap, (3) en känsla av tillhörighet, att känna sig vara del av en gemenskap. Ett centralt definitionskriterium är om deltagaren själv känner sig delaktig; om deltagaren känner sig kompetent och sin uppgift meningsfull får hen kompetens att framföra egna tankar. För att förhållandet mellan individen och gemenskapen ska kunna kallas delaktigt krävs att alla dessa dimensioner förverkligas. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 24, 26)

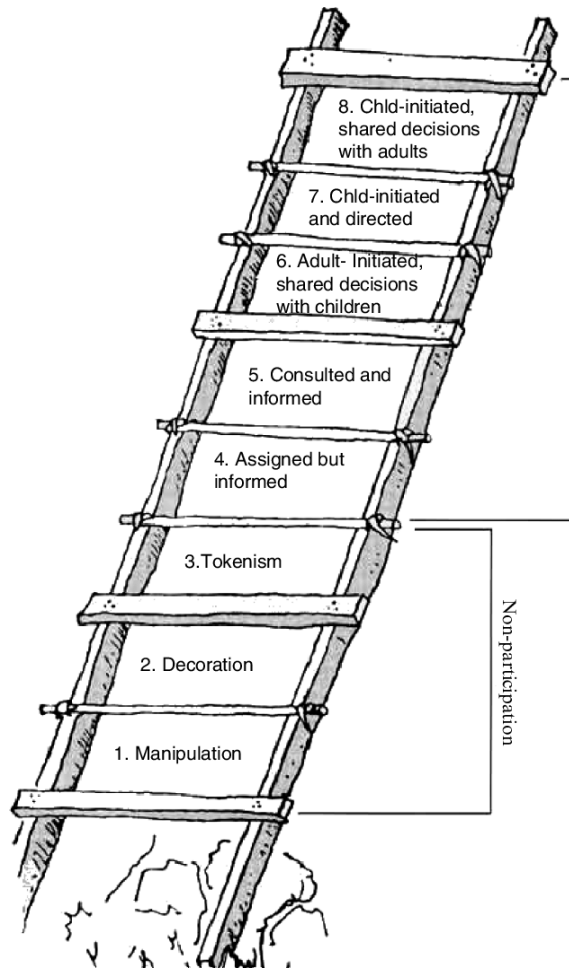
Delaktighet kan enligt Nivala & Ryyänen beskrivas som ett etiskt ideal. Det förverkligas oftast i mindre gemenskaper men har alltid även en samhällelig dimension eftersom delaktighet i mindre gemenskaper skapar förutsättningar för samhällelig delaktighet. Dessutom är en kritisk, ansvarsfull och medveten förhållande till samhället man lever i

en viktig dimension av delaktighet. Nivala & Ryyänen (2013) lyfter också fram att i den socialpedagogiska diskussionen kring delaktighet blir fostran och tillväxt del av begreppet; att bli delaktig är en tillväxtprocess och att växa till samhällsaktör, socialisation. Det handlar bland annat om att anamma vissa färdigheter och kunskaper för att kunna bli delaktig i samhället och därmed om att stöda individens tillväxtprocess och funktionsförmåga så att hen kan bli en delaktig samhällsaktör. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 28)

Enligt Madsen (2009) kan begreppet inklusion också användas i samband med behovet att utveckla skolor och utbildningssystem för alla medborgare. Inklusiva skolor innebär tillgång till allmänna skolor och att diversitet ses som en resurs i skolans pedagogik. Den inklusiva skolan bygger på en barncentrerad pedagogik med målet att skapa rymlighet för alla barn (inklusive barn med särskilda behov) där alla barn undervisas enligt en gemensam undervisningsplan och i en gemensam miljö. Det går inte att argumentera segregation av barn till särskilda stöd- och hjälpåtgärder i permanent isolerade miljöer. Skolan skall också bidra till utvecklingen av samhällelig solidaritet där social inklusion blir ett svar till den sociala fragmenteringen som orsakats av moderniseringen. Således kan man säga att social inklusion har ett demokratiskt mål och kan kopplas samman med individens bildning och gemenskapens bildning. De pedagogiska institutionerna, inklusive småbarnspedagogisk verksamhet, skall förbereda barn och ungdomar som aktiva deltagare i samhället. (Madsen 2009 s. 174-175)

5.1.2 Delaktighetsmodeller

För att förklara begreppet delaktighet inom socialpedagogiken kan man använda olika delaktighetsmodeller. Till exempel har Roger Hart (1979) skapat en modell med en delaktighetsstege där det framkommer hur barn och unga kan vara delaktiga i beslut som påverkar hens liv och samhället där hen lever. Roger Hart tar upp att delaktigheten påverkas av många faktorer som till exempel barnets ålder och kulturella aspekter. När man diskuterar barns och ungdomars delaktighet så kommer man även in på maktpositioner och barns allmänna rättigheter. Roger Hart beskriver åtta nivåer av delaktighet och han använder en stege som modell.



Figur 1: Delaktighetsstege (Hart 1979 s. 8)

I denna modell går man uppåt på stegen för att få reda på vilken nivå av delaktighet det finns. Nivåerna från ett till tre betyder ingen delaktighet alls i situationen för barnet medan nivåerna från fyra till åtta visar vilken grad av barnens delaktighet som finns. Till följande beskrivs kort vad dessa steg innebär för delaktigheten. Steg ett (1): barn och unga är manipulerade. Barnet deltar i något utan att förstå sammanhanget och de vuxna bestämmer utan att fråga barnets åsikt. Steg två (2): barn och unga är dekoration. De vuxna utnyttjar barnen för att få fram sin egen åsikt och gör det så att barnen inte märker det. Steg tre (3): symbolism. Barnen får berätta sina åsikter men de vuxna lyssnar inte på dem och gör alla beslut utan barn. Steg fyra (4): barn och unga är anvisade men informerade. Den vuxna bestämmer att barnen skall vara delaktiga i ett sammanhang och på vilket sätt. Barnen har en meningsfull roll i situationen och är medvetna om

detta. Steg fem (5): barn och unga är konsulterade och informerade. Den vuxna har gjort ett beslut och barnens åsikter tas i beaktande. Steg sex (6): verksamhet eller projekt är startat av vuxna som gör beslut tillsammans med barn och unga. Steg sju (7): barn och unga är initiativtagare och gör beslut. Steg åtta (8): barn och unga tar initiativ till något och man gör beslut tillsammans med den vuxna. (Hart 1979 s 8-14)

En annan modell som kan användas då man funderar på barns delaktighet är Harry Shiers (2001) modell som är vidareutvecklad utgående från Rogers Harts delaktighetsmodell. I denna modell finns ingen del där barn och unga är icke deltagande i beslutsfattande utan i alla nivåer har barnens någon slags delaktighet. Modellen har fem delaktighetsnivåer.

Första nivån (1): Barn blir lyssnade till. Den vuxna frågar inte efter barnets åsikter utan barnen skall själva ta initiativ till att berätta sin åsikt. Den vuxna är genuint intresserad av barnets åsikter då barnet berättar dem. Man tror att barnen hellre leker än deltar i beslutsfattande, vilket inte stämmer enligt forskning. Andra nivån (2): Barn får stöd för att uttrycka sina åsikter och synpunkter. Orsaken till att barnet kanske inte säger sin åsikt kan bero på till exempel bristande tillit, blyghet, dåligt självförtroende eller tidigare erfarenheter att de vuxna inte lyssnar och inte tar barnets åsikter i beaktande. Då behövs det vuxna som försöker positivt locka fram barnets åsikter och stöder barnet att uttrycka sig. Tredje nivån (3): Barnets åsikter och synpunkter beaktas. Det här är nivån som man skall uppnå enligt FN:s konvention för barnets rättigheter. Det att man beaktar barnets åsikter betyder inte att barnets vilja alltid sker. Men vid beslutsfattande har man frågat barnets åsikter och synpunkter och svaren påverkar beslutet. Barnet har rätt till att få feedback om sina åsikter och på vilket sätt de har eller inte har beaktats i beslutet. Fjärde nivån (4): Barnet involveras i beslutsfattande processer. På denna nivå kan man säga att barnet är aktivt delaktigt i beslutsfattande och inte endast rådfrågas. Det finns flera fördelar med att ha barnet delaktigt i beslutsprocessen, till exempel ökar barnets självtillit, empati, ansvar samt ökas barnets känsla av tillhörighet. Femte nivån (5): Barnet delar inflytande och ansvar över beslutsfattande. På denna nivå vill den vuxna dela på sin makt med barnet. Då makten skall delas måste man fundera på risker och vinster i

situationen och försöka hitta områden som är lämpliga för barn att dela ansvar och makt över beslut. Man skall diskutera med barnen om ansvaret man har då man tar beslut.

På alla dessa nivåer kan individerna och organisationen vara olika mycket engagerade. I denna modell klargörs detta med tre steg av engagemang på alla fem nivåer: öppningar, möjligheter och skyldigheter. Öppningar sker genast då den vuxna vill arbeta på en nivå och vill arbeta på ett särskilt sätt. Möjligheter betyder att det finns möjlighet att arbeta på en viss nivå, vilket är fråga om resurser så som kunskap, färdigheter och utveckling av ett arbetssätt. Skyldigheter betyder att man har kommit överens om ett visst arbetssätt som alla i teamet skall följa för att barnen kan vara delaktiga. (Shier 2001 s. 2-9)

Nivala & Ryyänen (2013) påminner om att vi bör förhålla oss kritiskt till dylika delaktighetsmodeller eftersom de kan försvåra att se skillnaden mellan deltagande och delaktighet. Dessutom poängterar de att modellerna fungerar som ett slags recept för delaktighet, men deltagarna kan inte påverka det. En till sak är att man lätt anser att den högsta nivån alltid är eftersträvad, medan lägre nivåer i många fall kan vara bättre med tanke på situationen, deltagaren och omgivningen. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 23-24)

5.2 Det småbarnspedagogiska perspektivet

Då barns handlingar sätts i förgrunden hamnar de vuxna i bakgrunden. Även om de vuxna har en viktig roll i småbarnspedagogiska processer som handlar om social samvaro, inklusion och exklusion, kan man medvetet ställa de vuxna i bakgrunden då man betraktar barn. (Ytterhus 2003 s. 22) Därför skiftar vi nu fokuset till ett barnperspektiv genom att diskutera specifikt barns delaktighet inom den småbarnspedagogiska verksamheten, ändå utan att utesluta den vuxnas roll i tryggheten av barnets delaktighet.

5.2.1 Delaktighet på daghem

Begreppen inklusion och exklusion kan också användas i småbarnspedagogisk kontext. Enligt Borgunn Ytterhus (2003) kan alla former av social samvaro innehålla eller sakna socialt samspel, inklusion och exklusion. Socialt samspel handlar då om ömsesidigt ut-

byte av känslor, upplevelser, erfarenheter och föremål. Enligt Ytterhus handlar social inklusion om tillhörighet och deltagande i det sociala livet, samma saker som de socialpedagogiska teorierna ovan talar om. Denna tillhörighet kan enligt Ytterhus (2003) ha både en subjektiv och en objektiv dimension, där den subjektiva dimensionen är kopplad till aktörernas upplevda tillhörighet och den objektiva dimensionen är det iakttagbara deltagandet. Den sociala exklusionen kan också beskrivas utifrån dessa dimensioner. Den subjektiva dimensionen handlar om individens upplevelse av ensamhet, brist på tillhörighet eller utstötning medan den objektiva dimensionen handlar om en förlust av möjligheten till socialt deltagande och därigenom till en indirekt utstötning. (Ytterhus 2003 s. 18)

Lagen om småbarnspedagogik (19.1.1973/36) tar upp barnets rätt till delaktighet i småbarnspedagogiken. Småbarnspedagogiken skall säkerställa barnets möjlighet att få delta i och påverka sådana angelägenheter som berör barnet själv. Vid planering, förverkligande och utvärdering av småbarnspedagogiken för ett barn skall barnets åsikter och önskemål redas ut i enlighet med barnets ålder och utveckling. FN:s barnkonvention (Unicef 1989), som ratificerades i Finland 1991, innebär en förpliktelse för daghemmet att ta barns rätt till delaktighet i beaktande. Därför är frågan inte *om* barn skall få vara delaktiga, utan *hur* detta skall uppnås i daghemmen. Som nämnt i bakgrunden, har delaktighet även lyfts fram i de nya grunderna för planen för småbarnspedagogiken som en av de mest centrala aspekterna. (Finlex, Unicef 1989, Utbildningsstyrelsen 2016)

Johannesen et al. (2009) lyfter fram problematiken som bl.a. också Nivala & Ryyänen (2013) diskuterar; utmaningen med att delaktighet inte bara blir positiv retorik, att komma underfund med hur delaktighet kan bli en del av verksamheten och inte bara ett "begrepp i festtal". Det är inte lätt att förverkliga ideologiska idéer i praktiskt arbete, speciellt inte delaktighet eftersom det som koncept utmanar den vuxnes roll (jfr. Ytterhus 2003 s. 22). Ändå finns det ingen motsättning mellan att tillrättalägga för möjligheter till utveckling och lärande, och samtidigt låta sig påverkas av barnen och låta dem vara aktiva deltagare i sin egen vardag. Enligt Ahonen (2017) kan delaktighet inte uppnås endast genom att ta i beaktande barnens önskemål, även om enskilda sätt att visualisera barnens önskemål är bra delar av en delaktighetshelhet. Ett bra sätt att granska den

egna delaktighetfrämjande verksamhetskultren är att reflektera över den utgående från delaktighetens modell av Harry Shier, som presenterats ovan. (Ahonen 2017 s. 67-68; Johannesen et al. 2009 s.33, 36; Nivala & Ryyänen 2013 s. 15)

Johannesen et al. (2009) och Nivala & Ryyänen (2013) talar båda om delaktighet som ett etiskt ideal. Johannesen et al (2009) talar om barns delaktighet och inflytande som en etisk praxis som handlar om mer än val och majoritetsbeslut, det handlar om ett etiskt möte mellan människor i småbarnspedagogiska verksamheten. Delaktighet kan jämna ut maktbalansen mellan vuxna och barn och skapa en grund för att alla har en röst. Att barn har rätt till delaktighet och inflytande handlar inte om vem bestämmer eller om att barn skall ta ansvar i samma grad som vuxna; det handlar inte om att få sin vilja igenom. Enligt Johannesen et al. handlar det om att alla är en del av en gemenskap. I denna gemenskap där det formella ansvaret ligger hos de vuxna måste alla visa respekt och inkludera. (Johannesen et al. 2009 s. 29, 31-32, 34; Nivala & Ryyänen 2013 s. 28)

Delaktighet handlar således inte om bara en individs rätt, utan om hur människor samspelar, lyssnar till och respekterar varandra i en gemenskap. Barns deltagande sker inte heller på vuxnas villkor; barns delaktighet och inflytande innebär att de inte bara blir sedda och hörda, utan att deras uttryck skall påverka. Delaktighet innebär med andra ord att kunna påverka det som händer med ens uttryck och åsikter och att vara med i förhandlingarna om vad som skapar en bra vardag. Att låta sig påverkas av barnen kan kännas lättare då det är frågan om lite större barn, t.ex. över treåringar, eftersom fokus i grupper med yngre barn ligger på vård och närvaro, inte på pedagogiken. Ahonen (2017) konstaterar att man inte kan endast följa barnets ålder, utan måste ta i beaktande varje individs styrkor och behov av stöd, samt sensitivitetsperioder. Mindre barns visat också sina önskemål, tankar och känslor genom uttryck, gester och miner. Det gäller att pedagogiskt och sensitivt observera barnen för att få veta vad och vilka tillvägagångssätt intresserar barnet. Mindre barns delaktighet stärks genom att besvara och ta tag i barnets initiativ. (Ahonen 2017 s. 70-71; Johannesen et al. 2009 s. 32)

5.2.2 Gemenskap

Att vara delaktig i ett sammanhang innebär enligt Williams & Sheridan (2011) för barn att ha vänner. Delaktighet i en gemenskap är av stort värde för barnets självkänsla och för att känna sig bekräftad, samt för att vardagen skall kännas lustfylld. Ibland fungerar samverkan med barn inte och destruktiva mönster med förtryck eller kontroll uppstår. Det är värdefullt att vara delaktig, men lika plågsamt att stå utanför och därför är den vuxnas närvaro i gemenskapen av stor vikt. Den vuxna skall ändå vara medveten om att vänskap inte behöver vara en förutsättning för en lärande gemenskap, för i konflikter skapas möjligheter att hantera och utveckla argument, kommunicera och interagera. Det är den vuxnas uppgift i småbarnspedagogisk verksamhet att utveckla olika strategier och förhållningssätt för att alla i gemenskapen skall kunna komma till tals, samspela med varandra och utvecklas i sitt lärande. (Williams & Sheridan 2011 s. 16-17)

Då barnet börjar på daghem blir denne en del av en ny gemenskap där barnet betraktas både som individ och som en del av en gemenskap. Barnet måste lära sig att bli en del av denna gemenskap, ta andra i beaktande och reglering av egen vilja och egna behov och denna inläring sker endast i samspelet med andra vuxna. Barn lär sig hur man fungerar i en gemenskap genom repetition och med vuxnas exempel och stöd. Det är den vuxna som erbjuder tryggt samspel där det är tillåtet att testa och prova sina gränser och lite på att den vuxna ställer gränser. Kärlek och att bry sig får aldrig vara villkorliga i förhållande till gott eller dåligt uppförande. (Mikkola & Nivalainen 2009 s. 19-20)

Redan i slutet av 1990-talet har man forskat i lärande gemenskap som en gemenskap som består av enskilda individer (Järvelä et al. 2006). Nu har den lärande gemenskapen även lyfts upp i de nya grunderna som en väsentlig del av den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen. Enligt Ahonen (2017) menar man med lärande gemenskap att barnen och de vuxna lär sig tillsammans som en del av en gemenskap. Williams & Sheridan (2010) talar om samlärande som lärande mellan individ och kollektiv inom och mellan miljöer, diskurser och kulturer. Lärandet i den lärande gemenskapen berikas av kulturell mångfald och sker mellan barn oavsett ålder eller vänskapsstatus (jfr. Williams & Sheridan 2011 s. 16). I småbarnspedagogisk verksamhet är barnet del av ett kollektiv, en gemenskap, där det mesta de gör sker tillsammans med andra barn och vuxna. Också

individuella aktiviteter sker i ett gemenskapssammanhang. I gemenskapen utvecklas och förändras de sociala relationerna och barnen lär av varandra. Det är viktigt att barnen lär sig att använda sin förmåga på ett sätt som möjliggör samspel med resten av gruppen. Som nämnt ovan är det enligt Kangas et al. (2016) viktigt att barnet får utveckla sina kunskaper som behövs för att bli delaktig. Dessa kunskaper kan inte åtas utan övning och repetition eller utan stöd av de vuxna för att kunna få makt och använda sig av kunskaperna. (Järvelä et al. 2006 s. 21; Ahonen 2017 s. 62; Williams & Sheridan 2011 s. 15-16; Kangas et al. 2016 s. 85-86)

Ahonen (2017) förklarar att den största utmaningen med den lärande gemenskapen, som med delaktighet (jfr. Johannesen et al. 2012 s. 33), är en medveten förändring av den vuxnas roll i gemenskapen. Till den vuxnas traditionella roll hör att först åta sig den, enligt hen, nödvändiga informationen som sedan överförs till barnen, men som en del av en lärande gemenskap blir den vuxna vid sidan om barnet en elev (fin. *oppija*). I en lärande gemenskap förbereder inte de vuxna det temat som skall behandlas, utan temat skapas genom diskussion med barnen. Genom diskussion kan man se vad barnen är intresserade av och då barnen upplever att de verkligen kan påverka egen inläring blir verksamhetskulturen fylld av glädje och motivation. På så sätt lär sig barn att lära sig. I grunden handlar detta om synen på det aktiva barnet. (Ahonen 2017 s. 62-63)

Den vuxnas roll blir inte mindre viktig i och med rollförändringen, utan tvärtom förutsätter en lärande gemenskap av den vuxna en pedagogisk yrkeskunskap. Den vuxna skall berika barnens idéer och tänkande och för att kunna göra det blir den vuxnas egen kunskap också viktig. Den vuxna skall klara av att ställa frågor, framkalla överväganden genom exempel, samt vid behov föreslå olika ansatser. Ansvaret för lärandet ligger fortfarande hos den vuxna, bland annat att den mångsidiga kompetens olika delområden uppfylls. Planering är också lika viktigt som förut, men bör göras på ett mer öppet sätt så att barnens initiativ, frågor och idéer tas i beaktande. Dessutom krävs av den vuxna pedagogiskt yrkeskunnande för att trygga att varje barn får öva nya saker enligt egen utveckling. Individualiteten är en naturlig del av en lärande gemenskap och möjliggör att varje barn deltar i verksamheten på egna villkor men som en del av gemenskap. Genom en lärande gemenskap blir det lättare att respektera olikheter och trygga jämlikt

lärande. Barnen ges möjlighet att utveckla sina förmågor i egen takt och behöver inte anpassa sitt lärande med de andra, eftersom fokus ligger på den gemensamma lärandeprocessen. Gruppens olika sätt att tolka berikar både barnens och vuxnas tänkande. Den lärande gemenskapen bidrar till synen på lärande i ett livslångt perspektiv. (Ahonen 2017 s. 63-65, 67)

6 METOD

I detta kapitel vill vi presentera metodvalen för denna studie, samt presentera vårt tillvägagångssätt.

6.1 Metodval

Vi har valt observation som metod eftersom vi vill komma nära subjekten. Bland annat Henricson (2012) lyfter fram att observation skapar en nära relation. Jacobsen (2012) tar upp att observation är en lämplig metod då man vill registrera vad människor faktiskt gör, inte vad de säger att de gör. Enligt Ojasalo et al. (2014) är det möjligt med hjälp av observation att ta reda på hur människor agerar och vad som händer i en naturlig omgivning. Som iakttagare registrerar man individers och grupperns beteende i en kontext. Eftersom vi vill veta hur spelet påverkar den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen, det vill säga kontexten, blir detta centralt för oss. (Jacobsen 2012 s. 114-115, Henricson 2012 s. 86, Ojasalo et al. 2014 s. 114)

Ojasalo et al. (2014) lyfter fram att för att göra en vetenskaplig observation kräver att man är systematisk och har planerat i förtid vad man vill observera. Arbetet börjar redan innan observationen sker då det kräver en omsorgsfull planering. Man kan behöva lov till observation. I vårt fall då vi observerar barn skall man fråga lov av daghemmets föreståndare och barnens vårdnadshavare. Dessutom måste vi respektera ifall barnet själva väljer att inte delta (Henricson 2012 s.82). Under observationen bör vi fundera på vår egen roll. Nuförtiden rekommenderas det att man öppet berättar att man är där för att observera istället för att inte berätta om sin roll i en situation. Under observationstillfället skall man vara noggrann och man skall registrera genast vad man observerar. Man

kan använda en blankett där man fyller i, skriva fritt anteckningar eller videofilma, fotografera eller banda in. Man skall observera även gester, miner, rörelse och man skall använda alla sina sinnen. Observation som metod har kritiserats på grund av att man som observerare kan störa de som observeras eller att resultaten kan påverkas av att man observerar då personerna ändrar sitt beteende så kallad kontrolleffekt. Det kan undvikas genom att man besöker tidigare det ställe där man skall observera och då är man inte ny för personerna, vilket vi därför kommer att göra. Man skall komma ihåg att vara objektiv i ett observationstillfälle och inte blanda i sina känslor, vilket vi kommer att sträva efter i högsta möjliga grad. (Ojasalo et al. 2014 s. 114-117, Henricson 2012 s. 82)

Vi har valt att använda oss av den sociometriska metoden för att beskriva gruppens interna struktur, samt kommunikationen som sker mellan gruppmedlemmarna. Sociometriska metoder kan användas för att undersöka gruppens samspel, vilket vi vill göra för att söka efter svaret på vår frågeställning om barnens delaktighet. Sociometriska metoder används för att undersöka gruppens interna kommunikation, de sociala valen samt avfärdanden. Vår undersökning kommer inte att gå in på betydelsen av de verbala meddelanden, vilket sociometriska metoder ofta gör. Vårt fokus kommer att ligga på de verbala meddelandena samt deras sändare och respondenter. Genom att beskriva de verbala meddelandena strävar vi efter att synliggöra maktförhållanden, roller och positioner inom gruppen, för att undersöka graden av delaktighet och gemenskap. För att konkretisera de sociala nätverken inom observationsgruppen gör vi ett sociogram som består av cirklar för varje gruppmedlem som vi drar pilar emellan för att mäta antalet verbala meddelanden samt deras riktning. (Repo 2001 s. 85-86, 96)

Vi har bestämt oss för att göra en ljudinspelning under observationstillfället för att bättre komma ihåg observationssituationen då vi tolkar våra anteckningar. Vi övervägde videoinspelning, men uteslöt det eftersom vi ansåg att ljudinspelning kan kännas trygare både för barn och vårdnadshavare.

Enligt Ojasalo et al. (2014) och Jacobsen (2012, s. 114) kan observation användas som en enskild metod men oftast tillsammans med intervju eftersom man med hjälp av observation endast ser vad människor gör men vet inte vad de subjektivt tänker. Då man

använder två olika metoder i en undersökning så kompletterar resultaten varandra. Genom observation har man möjlighet att delta i en naturlig omgivning och man kan se ifall personer agerar som de säger att de agerar i en viss situation. Observation passar bra då man skall undersöka en individs agerande och samverkan med andra. Då man undersöker barn så är observation en passlig metod då barnen kanske har svårt att uttrycka sig verbalt. (Ojasalo et al. 2014 s. 114, Jacobsen 2012 s. 114)

Eftersom både Jacobsen (2012) och Ojasalo (2014) lyfter fram att observation ofta är bra att kompletteras med intervju, har vi valt att också intervjua barnen på daghemmet. Det finns några viktiga överväganden med barnintervju. I barnintervju utgår man från ett fokus på barnets perspektiv, vilket innebär en respekt för barnets människovärde och integritet och att de skall ses som experter på sin egen situation. I barnintervjuer är det viktigt att intervjun planeras och genomförs med hänsyn till barnet och dess möjlighet att berätta. Den som intervjuar skall använda ett språk som är anpassat för barn, ge barnet tid att svara och inte avbryta. Ledande frågor skall undvikas, samt skall man undvika frågor som innehåller ett förväntat svar, eftersom barn är mottagliga för suggestion. I barnintervjuer är slutna frågor problematiska eftersom de lätt blir ledande och barn kan känna att de är tvungna att svara på något av alternativen. Av den orsaken är det bättre att ställa öppna, inviterande frågor. (Cederborg 2000 s. 17, 37, 52, 59, 68-69, 75)

För att intervjun skall vara lyckad måste man vara medveten om komplexiteten i bedömningen av vad barn kan eller skulle kunna berätta. Det är viktigt att komma ihåg att alla barn inte har liknande utvecklingsgång. Det individuella barnet utvecklas utifrån unika förutsättningar, vilket kan leda till stora skillnader mellan samma ålders barn. (s. 51) Man bör då använda ett språk som inte är för komplicerat så barnet förstår och kan svara på frågorna, men ändå inte använda babyspråk. Det handlar om att undvika ord som barn vanligtvis inte förstår, att fråga om ett begrepp i taget och använda enkel meningsbyggnad. Svaren skall sedan också relateras till barnets kognitiva förmåga utan att ändå gissa vad barnet sagt. (Cederborg 2000 s. 50-51, 55-56)

6.2 Urval

Datainsamlingen kommer att ske på ett daghem i Helsingfors som är med i projektet *Känn teknologin! i daghemmen* och använder sig av programmet *Apparatön*. Vi kommer att observera barn som använt spelet tidigare, sedan också intervjua barnen som deltagit i observationstillfället. Intervjun bör ske så snabbt som möjligt efter observationstillfället, ifall vi önskar att barnen skall komma ihåg något från aktiviteten. Vi båda är vana med att arbeta med barn och har båda egna barn, så vi upplever att vi kan vara rätt så naturliga under vår observation och intervju med barnen på daghemmet. Vi är vana med att använda oss av ett språk som är anpassat för barn i daghemsålder.

Planen är att observera en barngrupp medan de spelar spelet *Apparatön* och direkt efter observationen intervjua barnen som deltog. Beroende på hur många barn som deltar i observationen så delar vi vid behov in barnen i mindre grupper för intervjun. Forskning visar att en optimal gruppstorlek är fem till åtta personer. Ifall gruppen är relativt homogen, som i vårt fall, kan man öka gruppstorleken. (Jacobsen 2012 s. 132) Vi kommer inte att filma observationen utan ha ett klart observationsschema så att vi båda vet vad vi skall observera. Vi gör även en intervjuguide (Bilaga 4) där vi har funderat kring ämnen som vi är intresserade av att få svar på. För att barnen skall känna sig mera bekväma med vår närvaro vid spelstunden så kommer vi att vara med i barngruppen redan innan observationen. För att få den bästa möjliga kunskapen om spelet *Apparatön* och dess delaktighetsfrämjande verkan kommer vi att göra observationen åtminstone vid två olika tillfällen.

6.3 Etiska aspekter

Det finns tre grundläggande etiska krav som en undersökning av andra människor skall försöka tillfredsställa: informerat samtycke, krav på skydd av privatlivet och krav på att bli korrekt återgiven. (Jacobsen 2012 s. 32) Vi följer God vetenskaplig praxis i studier vid Arcada. Vi kommer att göra etiska överväganden under hela undersökningsprocessen. Med börjande av metodval och avslutande med analys av undersökningen. Vi kommer att utföra undersökningen ärligt, omsorgsfullt och noggrant. Personerna som

deltar i undersökningen är anonyma. Vi skriver inte ut namn på personer som undersökningen berör eller beskriver situationer därifrån man skulle kunna lista ut vem det gäller. Vi presenterar korrekt data som vi har samlat in det vill säga ingen förfälskning av resultat. När vårt arbete är klart kommer vi att förstöra alla dokument som vi har skrivit under observationen och intervjun med barnen. (Arcada 2014)

Eftersom vi valt att utföra vår forskning på barn, har vi varit tvungna att för det första fundera på om forskningen kunde ha utförts på vuxna, eftersom barn är en sårbar grupp pga. ålder och därmed kognitiv förmåga (Henricson 2012 s. 81–82). Vi har ändå valt att just barn skall vara deltagare i vår undersökning eftersom det står i FN:s barnkonvention (Unicef 1989 art. 12) att barn har rätt att uttrycka sin mening i alla frågor som rör dem. Enligt Henricson (2012 s. 81) skall det finnas goda skäl till varför man valt just en viss grupp som deltagaren vilket vi bevisat ovan att vi har. Vi motiverar vidare med att barns delaktighet berör först och främst barnen själva och att vi med hjälp av forskningen kan bidra till en förbättring i barnens situation i fråga om delaktighet.

Då vi väljer att utföra forskningen på barn måste vi ha tillstånd av vårdnadshavare, men också barnet själva måste få välja om hen vill delta i undersökningen. Enligt Henricson (2012) är det viktigt att respektera om något barn inte vill delta, också om vårdnadshavarna gett tillstånd. Vi bör också ha i minnet att alla barn har rätt att få information anpassad till den egna kunskapsnivån, vilket betyder att vi måste anpassa informationen enligt olika åldrar vid behov. (Henricson 2012 s. 82)

Enligt Henricson (2012) är det viktigt att undersöka något med betydelse och att den samlade kunskapen syftar till att förbättra saker, vilket kan gynna individen eller samhället i ett långt tidsperspektiv. De medverkande får inte alltid någon direkt eller indirekt nytta av resultaten eftersom de kan komma till användning vid ett senare skede, men i så fall skall resultaten vara till nytta till endera samhället eller professionen i stort. Denna aspekt har vi övervägt i vårt arbete och tycker att den arbetslivsrelevans vårt arbete har är hög och därmed kommer arbetet också vara till nytta till professionen. (Henricson 2012 s. 76-77)

Vid observation, enkäter och intervjuer skall deltagarna få information om forsknings-temat och vad deltagandet betyder och hur lång tid det tar. Deltagarna skall få kontakt-uppgifter till forskarna och det skall komma fram att deltagandet är frivilligt. Man tar även upp hur det insamlade materialet skall användas och vad som händer med det då forskningen är klar. I vårt fall skriver vi ett kort infobrev till föräldrarna där dessa viktiga punkter tas upp. (Bilaga 1). Forskningspersonerna skall bemötas med respekt och respekt skall synas även i det skriftliga arbetet. Om deltagaren är fysiskt trött, rädd eller besvärad kan det vara tillräcklig orsak att inte fortsätta undersökningen. Vi är under intervjun medvetna om detta och ifall barnet verkar till exempel rädd för intervjusituationen så avbryter vi intervjun. Ifall det kommer fram något känsligt under observationen eller intervjun så är vi väl medvetna om vår tystnadsplikt. (Forskningsetiska delegationen 2009)

6.4 Genomförande

Eftersom vi vill lägga vikten på barnperspektivet i delaktighetsdiskussion inom småbarns pedagogiken valde vi att använda oss av observation och barnintervju. Vi genomförde två observationer för att få en bredare bild av det studerade. Våra observationer avslutades med gruppintervjuer som stöd till observationen. Vi gjorde ett observations-schema (Bilaga 2) med färdiga teman för att lättare kunna fokusera under observationerna och snabbt kunna anteckna det viktiga, samt ett sociogram (Bilaga 3) för att ha något mera mätbart som stöd till våra iakttagelser. Observationsschemats teman är baserade på våra forskningsfrågor och teorin i detta arbete. Våra intervjuer var inte strukturerade eftersom vi ville undvika suggestion, så vi hade endast några stödfrågor i vår intervjuguide (Bilaga 4). För att samla in vårt material under observationstillfällena använde vi oss av ett sociogram som visar de verbala meddelandena inom gruppen. Vi använde oss också av ett observationsunderlag med teman barns delaktighet, kommunikation mellan barn och vuxen, samt spelet, där vi antecknade enligt teman det vi observerade. Dessutom hade vi en intervjuguide med bara några öppna frågor, för att kunna sträva efter så lite suggestion som möjligt. Intervjuerna spelades in och ljudmaterialet transkriberades.

I startskedet av vår studie var vi i kontakt med projektledare Pamela Malmsten och sedan med daghemsföreståndaren (med Malmstens samtycke). Vi ansökte om forskningslov av Helsingfors stad och då vi blev beviljade lovet kontaktade vi igen föreståndare för att bestämma tiderna för observationerna. Vi skickade också informationsbrev till föreståndaren som vidarebefordrade dem till föräldrarna till barnen som deltog i studien.

På daghemmet hade spelet spelats med de äldsta barnen (i åldern 5-6), så dessa barn blev deltagare i vår studie. Då vi var på daghemmet första gången hade ett av barnen inte lov att delta i studien, så det blev ett bortfall. Andra gången var ett av barnet inte närvarande, så även ett bortfall den andra gången. Fyra barn deltog således i vår studie båda gångerna.

Den första spelstunden hölls i personalens kafferum med hjälp av en dator som var kopplad till en projektor. Orsaken till att spelstunden måste hållas där var att det inte fanns något trådlöst nätverk tillgängligt på avdelningen. Barnen satt på rad framför skärmen, mellan skärmen och barnen satt den vuxna med sin dator. De fick följa med spelet medan den vuxna styrde det från sin dator. Före spelet diskuterades temat och efter att de spelat fick de göra uppgifter som hörde ihop med den gångens tema. Vi satt vid sidan om. Den ena av oss fyllde i observationsschemat, medan den andra fyllde i sociogrammet. Båda observerade situationen som en helhet. Efter spelstunden intervjuade vi barnen i grupp. Genast efter observationstillfället diskuterade vi det vi observerat och strax efter skrev anteckningar.

Den andra gången hölls spelstunden på den egna avdelningen, trådlösa nätverket var delat från daghemsföreståndarens telefon. Nu börjades spelstunden med diskussion och uppgifter varefter barnen fick spela på varsin pekplatta. Vi satt igen vid sidan om, med ombytta uppgifter. Fortfarande observerade vi båda även helheten. Efter spelstunden intervjuade vi igen barnen i grupp. Efter observationstillfället diskuterade vi tillsammans en stund och strax efter skrev vi ner anteckningar. Dessa anteckningar, tillsammans med våra observationsscheman, sociogram och de transkriberade intervjuerna, har fungerat som rådata i vår analys, som vi presenterar till näst.

6.5 Bearbetning och analys

Våra observationstillfällen bestod således av två delar: spelstunden och intervjun. Båda delarna blev inspelade, observationsdelen mest för att kunna kolla efteråt vid behov, och intervjuinspelningen transkriberade vi. Observationens anteckningar samlade vi på ett gemensamt dokument snart efter tillfällena och antecknade då också andra observationer vi gjort som kunde vara betydelsefulla för vår studie. Sociogrammets resultat skrevs in på samma dokument som anteckningarna. Vårt rådata blev då att bestå av de transkriberade intervjuerna, sociogrammets meddelandeantal, samt observationsanteckningarna.

För att analysera detta rådata valde vi att göra en innehållsanalys. Enligt Jacobsen (2007) och Kvale & Brinkmann (2009) handlar innehållsanalys om att dela det insamlade data in i teman och kategorier varefter man försöker hitta samband mellan dessa kategorier. I en innehållsanalys genomgår man följande bestämda faser: (1) kategorisera, (2) fylla kategorierna med innehåll, (3) räkna hur ofta ett tema eller en problemställning nämns, (4) jämföra intervjuer/observationer och söka efter skillnader och likheter, och (5) söka förklaringar till skillnader. Innehållsanalys används för att simplificera materialet för att beskriva det som undersökts. (Jacobsen s. 135, 139, Kyngäs et al. 2011 s. 139, Kvale & Brinkman 2009 s. 219)

Kategorisering av data innebär att man gör en abstraktion av data; kategorierna behövs för att säga att data liknar eller skiljer sig från varandra: En kategori utgörs av flera koder med liknande innehåll. Benämningen av kategorin svarar på frågan "Vad?" och kategorin kan innehålla underkategorier. Man kan utveckla dessa kategorier på förhand eller så växer de fram under analysen. Då man gör en kategorisering av en intervju har man lättare att få en överblick av textinnehållet och kan enklare göra jämförelser. Kategorierna ska vara uttömmande och uteslutande, inga data ska passa in i flera kategorier eller falla mellan två kategorier. Detta kan ändå svara svårt i fråga om människors upplevelser då de kan vara så sammanflätade. (Jacobsen 2012 s. 139; Kvale & Brinkmann 2009 s. 219, 221; Lundman & Hällgren Graneheim 2012 s. 163)

Den metodologiska ansatsen i innehållsanalys kan vara deduktiv, induktiv, eller en kombination av dessa, abduktiv; deduktiv innebär att analysera utifrån en färdig modell eller teori, medan induktiv innebär en förutsättningslös analys av texter där man framskrider på materialets villkor. (Elo & Kyngäs 2008 s. 109, Lundman & Hällgren Graneheim 2012 s. 159-160, Kyngäs et al. 2011 s. 139) Eftersom vi inte har några färdiga modeller eller teorier och vi framskrider på materialets villkor är vår metodologiska ansats induktiv.

Eftersom vi valt att analysera vårt material med hjälp av innehållsanalys började vi med att kategorisera materialet. Detta gjorde vi genom att läsa materialet samtidigt som vi identifierade teman i anteckningarna och transkripten. Teman som uppstod var bl.a. vuxenstyrighet, som observerades redan före spelstunden började i och med att allt var välplanerat och i och med att barnen hade svårt att under intervjun återberätta vad de gjort. Vuxenstyrighet märktes också från sociogrammet i och med att de flesta meddelanden barnen skickade var svar på den vuxnas frågor. Ett annat tema som uppstod ofta både i anteckningarna och transkripten var barnens och den vuxnas positiva attityd till spelstunden och själva spelet. Barnen uttryckte sig vid många tillfällen att de gillade att spela spelet och såg fram emot då de fick spela. Dessutom uppstod temat respekt och hänsynfullhet i och med att den vuxna visade respekt mot barnen och barnen mot vuxna och mot varandra, vilket framkom både i anteckningarna och i transkriptet. Ett annat tema som uppkom båda observationsgångerna var passivitet eller koncentrations-svårigheter. Också riklig verbal kommunikation var ett tema som förekom i anteckningarna och sociogrammet. I transkripten uppkom teman som t.ex. önskan att få bestämma själv, spelets lätthet och önskan att få spela ensam/ostörd.

7 RESULTAT

Efter att ha identifierat ett antal teman, kom vi fram till tre kategorier; (1) faktorer som bidrar positivt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur, (2) faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur, (3) faktorer som påverkar spelbarheten av spelet. I detta kapitel presenterar vi våra resultat utgående från dessa kategorier.

Tabellerna nedan visualiserar resultaten från observationsschemat (Tabell 1) och sociogrammet (Tabell 2) från båda observationstillfällena (Observation I och Observation II). I resultatredovisningen hänvisar vi till samtliga tabeller.

Tabell 1. Observationsschemats resultat

| | Observation I | Observation II |
|--------------------------------------|---------------|----------------|
| Barns delaktighet | | |
| Barn är passivt | 1 | 1 |
| Barn hjälper varandra | 3 | 2 |
| Barn väntar på sin tur | 2 | 5 |
| En konflikt uppstår | 0 | 2 |
| Kommunikation barn-vuxen | | |
| Barns initiativ tas i beaktande | 6 | 3 |
| Barns initiativ tas inte i beaktande | 2 | 1 |
| Barn får hjälp av vuxen | 5 | 1 |
| Barn behöver hjälp med fokus | 1 | 1 |
| Spelet | | |
| Barn ber om hjälp | 4 | 8 |
| Barn visar att hen inte förstår | 1 | 1 |

Tabell 2 . Sociogrammets resultat

| | Observation I | Observation II |
|-------------------------------|---------------|----------------|
| Allmänna meddelanden | 46 | 37 |
| Meddelanden mellan vuxen-barn | 86 | 61 |
| Meddelanden mellan barn | 39 | 15 |
| Alla meddelanden | 171 | 116 |

7.1 Faktorer som bidrar positivt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur

I denna kategori tar vi upp två delkategorier som motsvarar teman vi kommit fram till tidigare: deltagande och gemenskap. Under temat gemenskap tar vi upp sådant som visar på att barnen är del av gemenskapen samt faktorer som främjar detta. Exempel på sådant är att visa respekt till andra, att ta andra i hänsyn samt att (hjälpa att) se och höra de andra.

7.1.1 Deltagande

Under speltillfällena var de verbala meddelanden många: från sociogrammet framkommer att barnen kommunicerade mycket, både med den vuxna och med varandra. Detta tyder på att både barnen och den vuxna var aktiva och deltagande under spelstunden. Bara ett av barnen var stundvis passivt, så nästan alla var aktiva under hela spelstunden. Det märks från sociogrammet att antalet verbala meddelanden var flera under första observationstillfället, speciellt emellan barnen. Även om den vuxna pratade mest fick barnen ändå prata och de flesta meddelade sig ofta. (se Tabell 2)

Observationstillfällena visade att barnen gillade det de gjorde, vilket blev synligt i och med att barnen var intresserade och ivriga och för det mesta var fokuserade på aktiviteten. Också den vuxna visade tydligt intresse för aktiviteten och förmedlade en positiv attityd för spelet, samt visade intresse för barnens åsikter och tankar.

7.1.2 Gemenskap

Från våra anteckningar framkommer att barnen hjälpte till varandra och sociogrammet visar att de flesta av de verbala meddelanden barnen emellan blev besvarade (se Tabell 2). Barnen samspelade också bra under spelet; observationsschemat visar att barnen för det mesta markerade, väntade på sin tur, hjälptes åt och lät andra prata. Några konflikter uppstod under observationstillfällena och de redde genast snabbt och smidigt ut. (se Tabell 1)

Under observationstillfällena kom det fram att de flesta initiativ barnen gjorde togs i beaktande av den vuxna. Både från sociogrammet och observationsschemat förekommer att det barnen sade uppmärksammades av den vuxna: under observationstillfället blev barnens meddelanden besvarade (förutom enstaka meddelanden båda gångerna) och deras initiativ togs nästan varje gång i beaktande, t.ex. då barnen pratade om något utanför ämnet tog den vuxna tag i det och började diskutera om det barnen tagit upp. Den vuxna visade att det fanns plats för frågor och kommentarer genom att bekräfta barnen med ord, ett leende, en klapp på axeln eller nickande. Observationsschemat visar att barnen fick hjälp av den vuxna varje gång de bad om det. Det framkom tydligt att den vuxna kände barnen i gruppen i och med att hen kunde sätta gränser för visst beteende eller uppmuntra enligt behov. (se Tabell 1)

7.2 Faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur

I denna kategori tar vi upp tre underkategorier som vuxit fram från de teman vi identifierat i materialet: passivitet och koncentrationssvårigheter, avskildhet, samt vuxenstyrning.

7.2.1 Passivitet och koncentrationssvårigheter

Passivitet uppkom båda observationsgångerna, men bara i ett av barnen i gruppen. Det yngsta av barnen var stundvis passivt/frånvarande, vilket syntes i och med att hen tittade omkring sig i rummet eller ut genom fönstret utan att delta i den pågående diskussionen, samt i och med det att hen sände minst verbala meddelanden (se Tabell 1 & 2). Det framkommer också från våra anteckningar att barnen stundvis hade koncentrationssvårigheter och ville diskutera utanför ämnet eller göra annat än spela.

7.2.2 Avskildhet

Under det andra intervjutillfället, då barnen spelade på egna pekplattor, kom det fram att barnen tycker det är roligare att spela spelet avskilda från andra: (B): "När får vi igen

rita?" [...] "-och spela!" (V): "Är det roligt att spela?" (B): "Joo. Ensam." (V): "Aj, roligt att spela ensam?" (B): "Jo." "Jo." (V): "Är det roligare att spela ensam?" (B): "Då behöver man inte byta. Det är roligare att spela det där hemma." (V): "Aah, varför är det roligare att spela hemma?" (B) "Därför att [...] sen pratar inte någon." [...] (B): "Så måste man inte heller visa åt någon."

7.2.3 Vuxenstyrning

Under observationstillfällena framkom att spelstunden i hög grad var vuxenledd; båda spelstunderna var i helhet planerade på förhand av en vuxen. Barnen visste varken var eller med vem de skulle spela, bara att de skulle spela *Apparatön*. Det första vi observerade redan före spelstunden var att barnen inte kan påverka spelstens innehåll. Ett av barnen uttryckte i båda intervjuerna att hen skulle själv ha velat välja vilken del av spelet de fick spela. Första intervjun: (V): "Var det tummen upp eller tummen ner spel?" (B): "Tummen ner." (V): "Tummen ner, varför var det så? [...]" (B): "Joo, därför att jag vill spela sådana vad jag inte har spelat. [...] Jag vill spela helt upp i toppen!" Andra intervjun: (B): "...jag skulle vilja gå till häxan, men jag fick inte." (V): "Varför fick du inte?" (B): "Den var låst." Senare sade också ett annat barn: "Jag vill också gå i häxan, fast jag fick inte heller." Det framkommer också i anteckningarna att den vuxna inte varje gång tar i beaktande barns initiativ (se Tabell 1).

De verbala meddelanden under spelstunden gick entydigt mest i riktning från den vuxna till barnen, så genast då vi började observera märkte vi att det inte kommer att gå att anteckna i sociogrammet alla verbala meddelanden från den vuxna då diskussionen gick mest i riktning från den vuxna till barnen. Vi bestämde oss därmed att registrera barnens verbala meddelanden och även då märktes tydligt att den verbala kommunikationen gick allra mest mellan barn och vuxen. Från barnens 171 meddelanden under första observationen var allt som allt 86 meddelanden riktade till den vuxna, medan 46 var allmänna meddelanden som inte var riktade till någon specifik person. Då blir de resterande 39 meddelanden kvar som meddelanden emellan barnen. Från andra observationstillfälle är de motsvarande antalen 113 (alla meddelanden), 61 (meddelanden till vuxna), 37 (allmänna meddelanden) och 15 (meddelanden emellan barnen). (se Tabell 2)

7.3 Faktorer som påverkar spelbarheten av spelet

I denna kategori tar vi upp två underkategorier: spelets innehåll och uppläggning, samt omgivningen och tekniken.

7.3.1 Spelets innehåll och uppläggning

Det kommer fram i våra anteckningar att det yngsta barnet båda observationsgångerna hade svårt att hänga med i spelet, medan de övriga barnen verkade känna att spelet var bekant och därmed ganska lätt. Detta kommer t.ex. fram i intervjun, då en del av barnen säger att inget var svårt och att de ville snabbare till "häxan". I våra anteckningar kommer det även fram att den vuxna varit tvungen att förenkla vissa saker under spelstunden eller förklara om vissa saker. Barnen hade också väldigt svårt att i intervjun återge det de gjort under spelstunden.

7.3.2 Omgivningen och tekniken

Enligt våra observationer tog barnen flera initiativ under första spelstunden än under den andra, 8 den första gången och 4 den andra (se Tabell 2). Barnens kommunikation sinsemellan var också aktivare under den första spelstunden: I tabell 2, *Sociogrammets resultat*, ser man att meddelanden barnen emellan minskar med över hälften vid observation II (15 meddelanden mellan barn) då alla barn hade en egen pekplatta som de spelade på jämfört med observation I (39 meddelanden mellan barn) då man använde en dator och projektor.

Under den första intervjun hade barnen väldigt svårt att koncentrera sig och svara på frågor, de skämtade och skrattade och tittade mera omkring sig än på oss: (V): "Nå vad var det roligaste idag?" (B): "Öö, rita." (V): "Roligaste var att rita." (B): "Nä – [...] Roligaste att vara ute och gå hit." (V): "I spelet." (B): "De e kiva att va ute." Under det första intervjutillfället kan barnen inte heller nämna något som varit svårt, medan de under det andra tillfället, efter några följdfrågor, säger att det var svårt att komma ihåg var man skulle klicka för att komma bort från en del av spelet och ett annat barn att det var

svårt att komma ihåg vart man skulle gå i spelet. Efter några följdfrågor konstaterade barnen att de ändå klarat av det de tyckt varit svårt.

8 ANALYS

I detta kapitel tolkar vi resultaten genom att betrakta dem via de teorier som presenterats i kapitel 4; delaktighet, inklusion och exklusion utgående från Harts och Shiers modeller, samt delaktighet och gemenskap i den småbarnspedagogiska kontexten. Vi tolkar även våra resultat i förhållande till bakgrundskapitlet i vårt arbete.

8.1 Faktorer som bidrar positivt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur

För att kunna besvara frågan om hur användning av spelet *Apparatön* bidrar till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur har vi ovan identifierat faktorer som bidrar positivt samt faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur. Nu vill vi koppla dessa faktorer till vår bakgrund och teori.

8.1.1 Deltagande

Det att vi i resultaten märker att både barnen och den vuxna var aktiva under spelstunden skulle tyda på att den deltagande dimensionen av delaktighet (se Nivala & Ryyänänen 2013 s. 26) förverkligades. Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (2016 s. 22) lyfter fram deltagande i samband med ett av delområden inom mångsidig kompetens som förmågan att delta. Våra resultat tyder på att spelstunden uppmuntrade barnen till att använda sin förmåga att delta eftersom barnen kommunicerade mycket och för det mesta var fokuserade på aktiviteten.

Observationen visar att barnen var aktiva och deltagande under spelstunderna och den vuxna tog i hänsyn och var intresserad av barnets åsikter och tankar. Enligt Roger Harts (1979 s. 8-14) delaktighetsmodell kan vi konstatera att barnets deltagande under spel-

stunderna låg på steg fem (5): den vuxna har gjort ett beslut och barnets åsikter tas i beaktande. Vi kunde redan innan spelstunden konstatera att den vuxna gjorde beslut om när och vilken del av spelet som spelades och barnen hade inte möjlighet att påverka detta. Detta kom fram även under spelstunden då barnen ville fortsätta spela till följande steg men blev nekade. Under spelstunden var den vuxna intresserad av barnets åsikter och tankar och uppmuntrade till diskussion kring ämnen som barnen tog upp.

Harry Shriers (2001 s. 2-9) delaktighetsmodell har fem nivåer och vi kan konstatera att spelstunderna vi observerade ligger på nivå tre (3). Detta är en nivå som skall uppnås enligt FN:s konvention för barnets rättigheter. Den vuxna var genuint intresserad av barnens åsikter under spelstunden och uppmuntrade barnen att berätta mera om saker som de tog upp i diskussionerna. Detta förde vidare diskussionen om temat under spelstunden. Shrier (2001 s. 2-9) tar även upp olika steg av engagemang. Under vår observation märkte vi att den vuxna hade mycket kunskap om både barnen och spelet och därför kunde hen anpassa spelstunden så att den var passlig för just denna barngrupp. Den vuxnas intresse för detta spel ledde till att även barnen blev engagerade i spelet.

8.1.2 Gemenskap

Våra resultat visar att barnen samspelar bra och tar varandra i beaktande. Som nämnt ovan menar Nivala & Ryynänen (2013 s. 20) att den socialpedagogiska betydelsen för delaktighet i grunden handlar om tillhörande till en gemenskap, vilket kännetecknas bl.a. av att man tar varann i beaktande. Enligt Kangas et al (2016 s. 85-86) måste barn få utveckla de kunskaper som behövs för att de ska kunna bli delaktiga, t.ex. att vänta på sin tur och att lyssna på de andra, vilket våra resultat visar att de fått göra. Vi har konstaterat ovan att en känsla av att bli sedd och hörd stärker delaktighet (Utbildningsstyrelsen 2016 s.30), vilket resultaten visar att barnen verkade ha. Vi konstaterar ovan utgående från Williams & Sheridan (2011 s. 17) att konflikter skapar möjligheter att hantera och utveckla argument, samt att kommunicera och interagera. I våra resultat framkommer att konflikter uppstod ett fåtal gånger och barnen klarade av att hitta lösningar till dem själva.

Vi diskuterade ovan utgående från Johannesen et al. (2009 s. 31-32) om att delaktighet handlar om hur människor samspelar, lyssnar till och respekterar varandra i en gemenskap där den vuxna innehar det formella ansvaret över att alla visar respekt och inkluderar. Resultaten visar att det barnen sade uppmärksammades av den vuxna och den vuxna visade att det fanns plats för frågor och kommentarer genom att bekräfta barnen, samt att barnen fick hjälp av den vuxna varje gång de bad om det. Vi har även konstaterat att det framkom tydligt att den vuxna kände barnen i gruppen och därför visste deras styrkor och behov av stöd, vilket vi lyfter fram som en väsentlig del av delaktighet i vår diskussion utgående från Ahonens (2017 s. 70-71) tankar. Dessutom konstaterar vi ovan att delaktigheten stärks genom att besvara och ta tag i barnets initiativ (Ahonen 2017 s. 71), vilket resultaten visar att gjordes.

8.2 Faktorer som bidrar negativt till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur

8.2.1 Passivitet

Enligt Ahonen (2017 s. 63) kännetecknas en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur av att barnen är intresserade och motiverade, vilket i grunden handlar om synen på det aktiva barnet. Våra resultat visar att ett av barnen var passivt flera gånger under båda speltillfällena, vilket då tyder på att spelstunden i vissa fall inte uppmuntrar till aktivt deltagande.

8.2.2 Avskildhet

Våra resultat tyder på att barnen önskade att få spela avskilda från andra, vilket vi tolkar som en faktor som bidrar negativt till den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen eftersom delaktighet i grunden handlar om att tillhöra något och att vara, leva och agera i kontakt med andra individer (Nivala & Ryyänen 2013 s. 26) och om ett förhållande mellan individen och gemenskapen (bl.a. Madsen 2009 s. 171, Nivala & Ryyänen 2013 s. 9-10). Denna kontakt och detta förhållande kan inte uppfyllas om barnen spelar

avskilt från varandra och eftersom barnen önskat att få göra det medan de spelade, skulle det tyda på att spelet inte alltid uppmuntrar till gemenskap, utan till avskildhet.

8.2.3 Vuxenstyrning

Vi har ovan konstaterat att en lärande gemenskap är en väsentlig del av den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen inom småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen 2016, Ahonen 2017 s. 62) och att den vuxna i en lärande gemenskap inte förbereder det temat som skall behandlas, utan temat skapas genom diskussion med barnen (Ahonen 2017 s. 63). Våra resultat visar att spelstunden kräver att den vuxna förbereder innehållet noggrant på förväg, vilket leder till att barnen och den vuxna inte lär sig tillsammans, utan att den vuxna tilldelar information åt barnen. Också det faktum att resultaten visar att de verbala meddelanden mestadels gick mellan vuxen och barn tyder på att spelet kräver att den vuxna har en stor roll.

Det framkommer också i våra resultat att barnen önskade att själv kunna påverka vilken nivå av spelet de spelar, men hade inte möjlighet till det. Även om vi konstaterar ovan att delaktighet handlar om mera än påverkningsmöjligheter (Ahonen 2017 s. 67, Johannesen et al. 2009 s. 29) har vi argumenterat att påverkningsmöjligheter ändå är en väsentlig del av den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen, t.ex. i och med att Lagen om småbarnspedagogik (19.1.1973/36) säger att småbarnspedagogiken skall säkerställa barnets möjlighet att få delta och påverka, samt i och med att de nya grunderna för planen för småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen 2016 s.30) lyfter fram, som nämnt ovan, att också deltagande i planeringen, genomförandet och utvärderingen av verksamheten stärker delaktigheten.

8.3 Faktorer som påverkar spelbarheten av spelet

För att kunna besvara frågan om i vilken grad spelet *Apparatön* anpassar sig som ett pedagogiskt verktyg inom småbarnspedagogiken har vi ovan identifierat faktorer som vi anser att har och göra med spelbarheten av spelet. Nu vill vi föreslå tolkningar till dessa faktorer.

8.3.1 Spelets innehåll och uppläggning

Det yngsta barnet båda observationsgångerna hade svårt att hänga med i spelet, vilket kunde tyda enligt oss på att spelet var för krävande för hen. Dessutom visar resultaten att den vuxna varit tvungen att förenkla spelstunden, vilket stöder vår tolkning av att spelet var krävande. En till sak var att barnen hade svårt att i intervjun återge det de gjort under spelstunden, vilket kan tolkas som att de inte åtagit och bearbetat den informationen som togs upp under spelstunden.

8.3.2 Omgivningen och tekniken

Resultaten visar att den första spelstunden av någon orsak uppmuntrade mera till kommunikation mellan barnen och till barnens initiativtagande samtidigt som barnen hade svårare att fokusera den första gången. Barnens kommunikation och samspel med varandra verkar således vara beroende på vilken del av spelet *Apparatön* som spelas och vilken teknik som används. Exakt vad som har påverkat och på vilket sätt kan vi inte med säkerhet säga utgående från våra resultat, men vi har förslag på tolkningar. Orsaken till att vi vill diskutera detta är att lärmiljön spelar en viktig roll i den delaktighetsfrämjande verksamhetskulturen samt i utvecklingen och förverkligandet av småbarnspedagogisk verksamhet av hög kvalitet (Helsingfors stad 2017 s. 26-27, Ahonen 2017 s. 109).

Det att man använde projektor istället för pekplattor den första gången kan ha främjat kommunikationen barnen emellan samt främjat initiativtagandet, eftersom barnen alla tittade på samma skärm istället för på varsin skärm. Resultaten visar att barnen inte tyckte att något var svårt i den första spelstunden, medan de hade något exempel av vad som svårt efter den andra. Detta kan bero på att spelstunden med projektorn skapade flera möjligheter till dialog och därmed möjlighet till att lättare ställa frågor, vilket kanske ledde till att barnen inte upplevde att det varit svårt. Men det kan också bero på att barnen hade svårare att koncentrera sig under den första spelstunden och därför inte riktigt kunde varken återge vad de gjort under spelstunden eller vad som varit svårt.

9 DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar vi vårt arbete som en helhet; syftet och frågeställningarna, bakgrunden, teorin, samt resultaten och våra slutsatser. Före det vill vi ändå tacka daghemets föreståndare och barngruppens pedagog för ett mycket gott samarbete. Vi blev professionellt bemötta med öppenhet och varmt välkomnande, vilket gjorde vår del av arbetet behagligt.

Genom vår studie ville vi få reda på hur pedagogisk användning av teknologi kan främja barns delaktighet inom småbarnspedagogisk verksamhet, men jämlik fostran och utbildning främjar även delaktighet i en större gemenskap. Att stöda barns digitala kompetens handlar därmed inte endast om delaktighet inom den småbarnspedagogiska verksamheten, utan även utanför den. Som vi nämnt i inledningen handlar den digitala ojämlikheten numera, då de allra flesta har fysisk tillgång till teknologi, om den digitala kompetensen. Digital kompetens har blivit en förutsättning för delaktighet i dagens samhälle.

I bakgrunden av detta arbete lyfter vi fram hur viktig teknologin har blivit i vår vardag och att digitalt kunnande har blivit en av de viktigaste kompetenserna för att kunna vara delaktig i samhället. Därför har också multilitteracitet och digitalt kunnande blivit en så central del av småbarnspedagogiken. De nya Grunderna för planen för småbarnspedagogiken (2016 s. 24) säger att småbarnspedagogiken har som uppdrag att stöda multilitteracitet och digital kompetens för att främja jämlik fostran och utbildning. Jämlik fostran och utbildning kan inte uppnås utan delaktighet. Därför går det digitala kunnandet och förmågan att vara delaktig hand i hand i vårt arbete.

Till följande diskuterar vi våra resultat och hur vi anser att de med stöd av teorin besvarar frågeställningarna. Vi diskuterar även för- och nackdelar med de metodval vi gjort.

9.1 Resultatdiskussion

I bakgrunden för detta arbete argumenterar vi varför våra teman digitalt kunnande och delaktighet är av så stor betydelse och så aktuellt. I inledningen presenterar vi syftet

med projektet *Känn Teknologin! i daghemmen* som vårt arbete är en del av: att utveckla kreativa lärmiljöer på daghem som inspirerar barnen att utforska omvärlden och att personalen skall lära sig att dokumentera barnens tankar och lärprocesser med hjälp av digitala verktyg. Angående *Apparatön*, en del av projektet, ville man testa ifall spelet som tidigare använts med förskolebarn även anpassar sig för yngre barn på daghem.

Vår studie visar att spelet *Apparatön* kan användas framgångsrikt även med barn under förskoleåldern, men eftersom det yngsta barnet i gruppen hade svårigheter, drar vi slutsatsen att spelet i så fall är anpassat mest för de allra äldsta barnen inom småbarnspedagogiken. För att spelet skall anpassa sig till småbarnspedagogisk verksamhet krävs att den vuxna vid behov förenklar och förklarar, kanske även modifierar vissa delar.

Det vi observerade var att tekniken påverkade spelet mycket, även om våra resultat inte kan berätta exakt vad som påverkade vad. Vi kan ändå bekräfta att den fysiska, psykiska och sociala lärmiljön (Helsingfors stad 2017 s. 26-27, Ahonen 2017 s.109) har stor betydelse i hur spelet anpassar sig. I Palmérs studie (2012) konstaterades, som ovan nämnt, att det som avgör hur bra en applikation är handlar om hur den används i en specifik lärsituation, eftersom också det sättet hur pedagogen använder sig av applikationen påverkar interaktionen mellan barnet och pedagogen. Vi ifrågasätter orsaken till varför just spelet *Apparatön* ville piloteras, nämligen för att spelet kan spelas även på dator ifall inte det finns tillgång till pekplattor. På daghemmet där studien utfördes hade man tillgång till pekplattor och datorer, men spelet var för tungt för datorerna att klara av, så pekplattorna måste ändå användas. Det som ställde till med problem var nätverket, eftersom trådlöst nätverk inte fanns tillgängligt i huset. Vi anser att denna problematik borde ha tagits i beaktande före piloteringen.

Förutom spelets anpassning till småbarnspedagogiken ville vi med vår studie även ta reda på hur användning av spelet *Apparatön* bidrar till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur. Med socialpedagogikens betydelse för delaktighet som stöd har vi strävat efter att hitta kännetecknen i vårt material som tyder på endera delaktighetsfrämjande verkan eller delaktighetsmotarbetande verkan. Våra resultat har med stöd från teorin svarat bra på denna frågeställning. Nivala och Ryynänen (2013) föreslår tre dimensioner

som alla måste förverkligas för att förhållandet mellan individen och gemenskapen ska kunna kallas delaktigt. Vi anser att våra resultat tyder att spelet, då det används på ett optimalt sätt, kan stöda (1) tillhörande och (2) deltagande. Den tredje dimensionen (3), känslan av tillhörighet, kan vi ändå inte dra slutsatser för eftersom vi inte lyckades få barnen att berätta om hur de upplevt spelet.

Ovan diskuterar vi Harts (1979 s. 8-14) och Shiers (2001 s. 2-9) delaktighetsmodeller, samt analyserat resultaten med hjälp av dem. Nivala & Rynänen (2013) skriver att man skall även vara kritisk till liknande modeller och att man måste skilja på begreppen delaktighet och deltagande. Vi har ändå valt att ha med delaktighetsmodellerna i vår studie för att de kan vara till hjälp då man vill se på vilken nivå delaktighetens deltagandedimension är. Vi är medvetna om att sådana modeller som Harts och Shiers inte ensamma kan bevisa på vilken nivå delaktigheten ligger.

Som vi nämnt ovan konstaterar Palmér (2012 s. 378) att det sättet hur pedagogen använder sig av applikationen påverkar interaktionen. Johannesen et al. (2012 s. 33) lyfter fram att ansvaret för att alla blir delaktiga i gemenskapen ligger hos den vuxna. Vår studie visar att spelet kräver att den vuxna leder aktiviteten och därmed ansvarar för delaktigheten och vi håller med om att pedagogen bör vara medveten om hur hen använder sig av spelet som ett verktyg för att öka delaktigheten både på daghemmets och samhällets nivå.

9.2 Metoddiskussion

Vi valde att använda både observation och intervju som metod för denna undersökning. Det kom fram i litteraturen att dessa två kompletterar varandra då man ser det barnen gör varefter de får själv komma till tals. Tyvärr är vi tvungna att medge att våra intervjuer inte lyckades, inte för att vi inte planerade eller var förberedda, men kanske mera på grund av att vi är oerfarna. Barnen var för koncentrerade på varandra och kunde inte fokusera på våra frågor. Vi diskuterade noggrant före den andra intervjun vad vi borde göra olika, och det blev lite bättre, men ändå fick vi inte så mycket ut ur intervjun. Det lilla vi fick hade vi ändå nytta av och känner därför inte att intervjuerna var onödiga. Det är svårt att tänka hur vi kunde ha gjort intervjun på något annat sätt. Det gjordes di-

rekt efter spelstunden så barnen skulle komma ihåg vad de gjort och gruppintervju kändes som ett bästa alternativ då barnen kunde få stöd av varandra i intervjusituationen. Nu efteråt tänkt misstänker vi ändå att intervjuerna skulle ha fungerat bättre som individuella eftersom barnens åsikter ofta påverkas av varandras åsikter; om ett barn gillar något så ofta tycker andra lika.

Observation som metod har från början till slut känts som rätt val. Vi ville se hur barnen interagerar med varandra, vilket vi inte skulle ha kunnat se lika bra med någon annan metod. Det att barnintervju var så överraskande svårt bekräftar ännu mera det att observation som huvudsakliga metod var det rätta valet för vårt mål. Dessutom valde vi att träffa barnen redan innan första spelstunden för att bekanta oss med varandra en stund, vilket var bra för nu blev barnen inte så distraherade av vår närvaro.

Vårt observationsschema var bra att ha, men nu, efter att ha sett resultaten, märker vi att det kunde ha utvecklats lite mera. Vi hade en viss kategorisering av teman som vi var intresserade av i observationsschemat men vi kunde ha satt mera tid på att hitta bra teman som passar in till syftet och som stöds av teorin. Detta skulle ha underlättat vårt arbete även under resultatanalysen. Sociogrammet fungerade överraskande bra; i litteraturen fanns det inget om användning av sociogram vid observationstillfällen och därför kändes det osäkert i början, men till slut fick vi mycket ut ur sociogrammens resultat.

9.3 Tillförlitlighet

För att höja tillförlitligheten av detta arbete har vi strävat efter att beskriva så noggrant som möjligt hur vi gått tillväga i vår analys av materialet, samt bevisa sambandet mellan våra resultat och vårt material, bland annat med hjälp av direkta citat (Kyngäs et al. 2011 s. 140). Vi har märkt några saker som påverkar tillförlitligheten i vår studie och vill nu framföra dem.

Spelstunderna hölls i olika utrymmen och på helt olika sätt av teknologiska skäl, vilket säkert påverkar resultaten. Dessutom vill vi föra fram att eftersom *Apparatön* är skapad för allmänna bibliotek, där spelet skall användas i samarbete mellan förskolan och

biblioteken med målet att stöda mediakunnighet och digital kompetens, är vi medvetna om att de spelstunder vi observerat inte varit typiska. För att kunna få en tillförlitligare bild av spelets delaktighetsfrämjande effekt borde vi ha observerat samma spelstund flera gånger i samma utrymmen och helst på ett sätt som det har gjorts tidigare, men detta var tyvärr inte möjligt.

Vi anser ändå att de observationer vi gjort med våra slutsatser ger en viktig synpunkt till spelets delaktighetsfrämjande karaktär och användbarhet inom småbarnspedagogiken.

9.4 Fortsatt forskning

Då spelet *Apparatön* har så många steg som alla spelas på olika sätt så kunde man få en bättre bild av barnens delaktighet om man undersökte en längre tid och flera delar av spelet. I en mer omfattande studie kunde man observera liknande spelstunder i liknande utrymmen med eventuellt flera olika barngrupper, för att verkligen kunna känna igen återkommande teman i ett bredare urval.

KÄLLOR

Ahonen, Liisa. 2017, *Vasun käyttöopas*, Jyväskylä: Ps-kustannus, 303 s.

Apparatön. Tillgänglig: <http://www.aparaattisaari.fi/sv/index.html> Hämtad: 20.3.2018.

Arcada. 2014, *God vetenskaplig praxis i studier vid Arcada*. Tillgänglig: https://start.arcada.fi/sites/default/files/dokument/ovriga%20dokument/god_vetenskaplig_praxis_i_studier_vid_arcada.pdf Hämtad: 25.10.2017.

Cederlund, Christer & Berglund, Stig-Arne. 2016, *Socialpedagogik –pedagogiskt socialt arbete*, 2 uppl., Stockholm: Liber, 208 s.

Costiander, Kati. 2016, Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/mista_syntyy_hyva_varhaiskasvatuksen_toimintakulttuuri?language=fi Hämtad: 30.11.2017.

Elo, Satu & Kyngäs, Helvi. 2008, The qualitative content analysis process. I *Journal of Advanced Nursing*. Nr. 62 (1) Blackwell Publishing Ltd. S. 107-115. Tillgänglig: <http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyyn%C3%A4nen2013.pdf> Hämtad: 17.3.2018

Finansministeriet. 2017a. *Offentliga tjänster digitaliseras*. Tillgänglig: <http://vm.fi/sv/offentliga-tjanster-digitaliseras> Hämtad: 30.11.2017

Finansministeriet. 2017b. *Digitalisering*. Tillgänglig: <http://vm.fi/sv/digitalisering> Hämtad: 30.11.2017

Finansministeriet. 2017c. *Digi i vardagen –delegationen*. Tillgänglig: <http://vm.fi/sv/digi-i-vardagen-delegationen> Hämtad: 30.11.2017

Finansministeriet. 2017d. *Tillgänglighetsdirektivet*. Tillgänglig: <http://vm.fi/sv/tillganglighetsdirektivet> Hämtad: 30.11.2017

Finlex. *Lag om småbarnspedagogik (19.1.1973/36)*. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036> Hämtad: 15.11.2017.

Forskningsetiska delegationen. 2009, *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors. Tillgänglig: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf> Hämtad: 23.11.2017.

Giddens, Anthony & Sutton, Philip W. 2015, *Sociologi*, 5 uppl., Lund: Studentlitteratur, 807s.

Granholt, Camilla. 2016, *Social work in digital transfer: blending services for the next generation*. (Pro Gradu avhandling) Helsingfors: FSKC, 169 s. Tillgänglig: http://www.fskc.fi/Site/Data/2067/Files/C_Granholm_DR_avhd_2016_PDF_version.pdf Hämtad: 24.11.2017

Hart, Roger A. 1979, *Children's participation from tokenism to citizenship*, Unicef. Tillgänglig: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf Hämtad: 25.11.2017.

Helsingfors stad. 2017, *Planen för småbarnspedagogik i Helsingfors*. 49s. Tillgänglig: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/Varhaiskasvatus/HKI_VASU_A4_SWE_sivuittain_DIGI_100dpi.pdf Hämtad: 26.10.2017

Helsingfors stad & Utbildningsverket. 2016, *Lärplattan som pedagogiskt verktyg inom förskoleundervisningen i Helsingfors*. 15s. Tillgänglig:

https://paddagogikihelsingfors.files.wordpress.com/2015/11/larplattan_som_pedagogiskt_verktyg.pdf Hämtad: 2.11.2017

Henricson, Maria. 2012, *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*, Lund: Studentlitteratur, 590 s.

Jacobsen, Dag Ingvar. 2012, *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*, 2 uppl., Lund: Studentlitteratur AB, 327 s.

Johannesen, Nina; Sandvik, Ninni; Claesdotter, Annika & Emilsson, Inga-Lill. 2009, *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. Stockholm: Liber. 116 s.

Järvelä, Sanna; Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Erno. (red.) 2006, *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*, Borgå: WSOY, 278 s.

Kangas, Jonna; Venninen, Tuulikki & Ojala, Mikko. 2016, Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. I *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 41, nr. 2, s. 85-94.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. 2009, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur AB, 370 s.

Laidlaw, Linda & So-Har Wong, Suzanna. 2016, Literacy and Complexity: On Using Technology Within Emergent Learning Structures with Young Learners. I *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 13, nr. 1, s. 30-42.

Lundman, Berit & Hällgren Graneheim, Ulla. 2012. Kvalitativ innehållsanalys. I Granskär Monica & Höglund-Nielsen Birgitta. 2012. *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvården*. Lund: Studentlitteratur, s. 159-172

Madsen, Bent. 2009, *Socialpedagogik. Integration och inklusion I det moderna samhället*, Lund: Studentlitteratur, 301 s.

Malmsten, Pamela. 2017, *Känn teknologin!* [muntl.] Tillgänglig: <https://www.slideshare.net/PamelaMalmsten/knn-teknologin-pamela-malmsten-1212017> Hämtad: 25.10.2017.

Mikkola, Petteri. & Nivalainen, Kirsi. 2009, *Lapselle hyvä päivä tänään: näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*, Helsingfors: Pedatieto, 93 s.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. I *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 14. S. 9-41 Tillgänglig: <http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyyn%C3%A4nen2013.pdf> Hämtad: 17.4.2018

O'Mara, Joanne & Laidlaw, Linda. 2011, Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. In *English Teaching*, vol. 10, nr. 4. s. 149-159.

Ojasalo, Katri; Moilanen, Teemu & Ritalahti, Jarmo. 2014, *Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*, 3 uppl., Helsingfors: Sanoma Pro Oy, 204 s.

Palmér, Hanna. 2015, Using tablet computers in preschool: How does the design of applications influence participation, interaction and dialogues? I *International Journal of Early Years Education*, vol. 23, nr. 4, s. 365-381.

Repo, Eero. 2001, Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. I Aaltola, Juhani & Valli, Raine (red.). 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 85-99.

Sandberg, Anette. 2011, Variationsrikt, hemligt och jämlikt -lek miljöer i tiden. I Williams, Pia & Sheridan, Sonja (red.). *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber. s. 126-133.

Sheridan, Sonja; Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva. 2010, *Förskolan - arena för barns lärande*, Stockholm: Liber AB, 157 s.

Shier, Harry. 2001. *Vägar till delaktighet: öppningar, möjligheter och skyldigheter*. Originalartikeln: Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* Volume 15 (2001) pp. 107-117. Svensk översättning genom projektet Egen växtkraft – Barns och ungdomars delaktighet, självbestämmande och frigörelse. Tillgänglig:

<http://www.hso.se/PageFiles/1556/Shier,%20%C3%B6versatt%20artikel%202.pdf>

Hämtad: 25.11.2017.

Statsrådets kansli. 2015. Tillgänglig:
http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_RUOTSI_YHDISTETTY_netti.pdf/159cf517-d936-493c-8e47-b52912a8f824 Hämtad: 22.4.2018.

UNESCO. 2006, Understandings of Literacy. In *Education for All Global Monitoring Report (GEM)*. s.147-159 Tillgänglig:
http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf Hämtad: 7.11.2017

Unicef. 1989. *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Tillgänglig:
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten> Hämtad: 22.4.2018

Utbildningsstyrelsen. 2016, *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken*. Tillgänglig:
http://www.oph.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf Hämtad: 20.10.2017

Ytterhls, Borgunn. 2003, *Barns sociala samvaro –inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur, 227 s.

Williams, Pia & Sheridan, Sonja. 2011, Perspektiv på barns lärande i förskolan. I Williams, Pia & Sheridan, Sonja. (red.) *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber. s.15-25.

Bilaga 1 Infobrev till vårdnadshavare

Bästa vårdnadshavare,

Vi studerar tredje året till en yrkeshögskoleexamen inom det sociala området vid yrkeshögskolan Arcada. Vi skriver på vårt examensarbete som behandlar pedagogisk användning av teknologi på daghem. Syftet med vårt examensarbete är att visa hur spelet *Apparatön* bidrar till en delaktighetsfrämjande verksamhetskultur på ert barns daghem. Detta examensarbete är en beställning av Helsingfors stad och projektet *Känn teknologin! i daghemmen*.

Vi kommer att observera och intervjua en del av barnen på daghemmet gällande användningen av spelet *Apparatön*. Detta sker i daghemmets lokaler under vårdtiden och kräver ingen extra insats från er vårdnadshavare. Observationerna och intervjuerna sker under mars månad 2018, men ni kommer att informeras om exakt datum senare. Vi är noggranna med att trygga anonymitet genom att dölja barnens identitet i vårt examensarbete, samt genom att inte nämna daghemmets namn.

Vi ber om lov av er vårdnadshavare för att observera och intervjua ert/era barn. Vi kommer att göra ljudinspelning under observationstillfället som är till endast för vårt egna bruk och inspelningen raderas genast, när vi är klara med examensarbetet. Det är frivilligt att delta och vi frågar även barnets egen åsikt om deltagande ännu före observationen och intervjun. Vi skulle vara glada ifall ni ville låta ert barn delta och hjälpa oss att samla in data gällande spelet *Apparatön*.

Som handledare från skolans sida är Bettina Brantberg och Carina Kiukas.

Med vänliga hälsningar,

Julia Liljeström & Tiina Lampinen

Jag tillåter att mitt barn _____
får delta i undersökningen gällande spelet Apparatön och dess delaktighetsfrämjande
inverkan.

Vårdnadshavarens underskrift och namnförtydligande

Bilaga 2 Observationsschema

Barnens delaktighet:

1. Ett barn är passivt. _____

Kommentar:

2. Ett barn får hjälp av ett annat barn. _____

Kommentar:

3. Ett barn väntar på sin tur. _____

Kommentar:

4. Det uppstår en konflikt. _____

Kommentar:

Barn – vuxen:

5. Ett barns initiativ (tankar) tas i beaktande. _____

Kommentar:

6. Ett barns initiativ tas INTE i beaktande. _____

Kommentar:

7. Ett barn får hjälp av en vuxen. _____

Kommentar:

8. Ett barn behöver hjälp med att fokusera på spelet. _____

Kommentar:

Spelet:

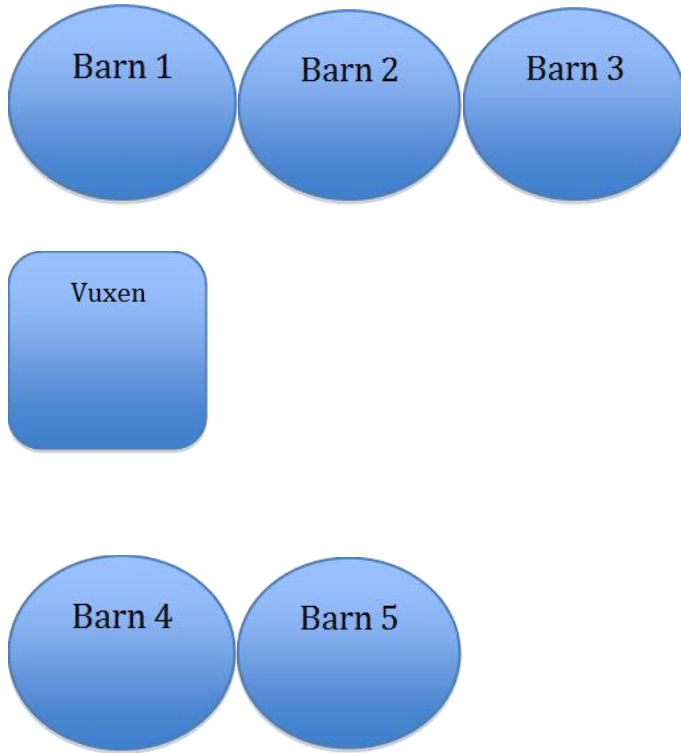
9. Ett barn ber om hjälp. _____

Kommentar:

10. Ett barn visar/säger att hen inte förstår. _____

Kommentar:

Bilaga 3 Sociogram



Bilaga 4 Intervjuguide

Öppna frågor. Minimering av suggestion. Uppmuntran, eventuella följdfrågor. Gruppintervju.

- Vad gjorde ni just i spelet? Berätta mera!
- Vad är lätt i spelet? Berätta!
- Vad är svårt i spelet? Berätta!