



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Makt och hierarkier uttryckta genom språket under barns egen lek - en studie om förskollärares uppfattningar

Cecilia Frejd och Sofia Karlsson

LAU390

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Michael Walls

Rapportnummer: VT12-2920-017

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Makt och hierarkier uttryckta genom språket i barns egen lek - en studie om förskollärares uppfattningar

Författare: Cecilia Frejd och Sofia Karlsson

Termin och år: Vårterminen 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson

Examinator: Michael Walls

Rapportnummer: VT12-2920-017

Nyckelord: Barns egen lek, språk, makt, hierarkier, roll, position, uppfattning, föreställning, erfarenhet.

Sammanfattning:

Examensarbetets syfte är att tolka, analysera och beskriva förskollärares uppfattningar om hur barn använder språket för att uttrycka makt och hierarkier under deras egen lek. I studien har den fenomenografiska ansatsen tillämpats för att förstå, analysera och kategorisera förskollärares verbala utsagor. Likaså har Foucaults maktanalys använts för att tolka och förstå makt och hierarkier i datamaterialet. Intervju har använts som vetenskaplig metod för insamlande av data, där förskollärarna getts möjlighet att berätta om sina uppfattningar, föreställningar och erfarenheter. Resultatet tyder på att förskollärare uppfattar att barn med hjälp av talspråket kan bestämma över rollfördelningen i den egna leken, uttrycka styrning, ställa villkor och hota, de kan markera, opponera samt acceptera verbala uttalanden. På så vis kommer makt och hierarkier till uttryck i barns språk under deras egen lek. Detta tyder på att barn positionerar sig relativt varandra. De positioner vi kan utläsa är de kvalitativt skilda kategorier som utgör resultatet. Dessa kategorier är följande: Regissör, Demokratisk och Odemokratisk regissör, Opponenten samt Accepterande position. Studiens resultat tyder på att makt är ett fenomen som existerar mellan barn i förskolan. Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (reviderad 2010, s.4-6) betonar leken som en potential för lärande och utveckling. Förskolans demokratiuppdrag belyser hur alla barn ska ha lika förutsättningar och villkor i verksamheten vilket kontrasterar mot studiens resultat.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och problemformulering	1
2:1 Avgränsningar av syftet	2
3. Arbetets upplägg.....	2
4. Teoretisk anknytning.....	2
5. Litteraturanknytning.....	3
5:1 Varför är lek viktigt?	4
5:2 Makt och hierarkier i relation till lek.....	5
5:3 Makt och hierarkier i relation till språk i lek.....	6
5:4 Roller och positioner i relation till språk och lek	7
6. Metod	9
6:1 Fenomenografin som ansats i metodvalet	9
6:2 Urval.....	10
6:3 Provintervju.....	11
6:3:1 Reflektioner i samband med provintervjuer.....	11
6:4 Intervjuer	11
6:5 Analysmetod.....	12
6:5:1 Analysprocess	13
6:6 Trovärdighet, generaliserbarhet och relevans.....	14
6:7 Etiska hänsyn.....	15
7. Resultatredovisning	15
A1 Regissör	16
A1: a Demokratisk regissör.....	17
A1: b Odemokratisk regissör.....	18
B1 Opponenten	20
C1 Accepterande position	22
8. Slutdiskussion.....	23
8:1 Roller och positioner	23
8:1:1 Föreställningar om roller och positioner i barns egen lek.....	25
8:1:2 Lekens harmoni och metakommunikation	27
8:1:3 Framtida forskning	28
8:1:4 Mitt uppdrag som blivande lärare	28
8:2 Slutsats	29

9. Källhänvisning	31
10. Bilaga 1	33
11. Bilaga 2	34

1. Inledning

Lek är ett väl omskrivet fenomen. Det har ingen entydig definition (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.49-51) men de allra flesta människor har en uppfattning om vad det innebär, och har själva lekt någon gång i sitt liv. Läroplanen för förskolan, fortsättningsvis kallad Lpfö 98 (reviderad 2010) i denna text, samt aktuell litteratur inom ämnesområdet framhåller att leken är en viktig potential för barns lärande, samspel och utveckling. Lindqvist (1996, s.128-129) menar att när barn leker samtalar de med varandra. Verbala uttalanden är centrala för barns lek. Detta examensarbete tar fasta på att leken är ett forum där barn utvecklar sin identitet och skapar sin självuppfattning. I Lpfö 98 (rev 2010) står det att i leken "...stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation (...) samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter." (Lpfö 98, reviderad 2010, s.6).

Lek kan å ena sidan beröra de punkter som Lpfö 98 (reviderad 2010) och aktuell litteratur inom området lyfter fram men den kan å andra sidan handla om kontroll, dominans och manipulation (Schwartzman 1978 i Johansson: 2001: sidan.136). Johansson (2001) menar att barn kan positionera sig i relation till varandra där vissa kan erfara att de inte har inflytande samt att de hamnar i en underlägsen position. Andra barn kan erfara att det egna inflytandet kan utnyttjas för syften som enbart gagnar dem själva (s.138). Makt och hierarkier är således begrepp som kan appliceras på barns egen lek.

Enligt vår erfarenhet som studenter kan yrkesverksamma förskollärare ha erfarenhet och kännedom om makt och hierarkier i relation till barns egen lek. Detta gör det relevant att undersöka de uppfattningar, föreställningar och erfarenanden förskollärare har om ämnesområdet i fråga. Detta examensarbete är en tillämpning av vetenskapliga teorier och metoder och syftar till att skapa en vetenskaplig inställning till förskollärares yrkesverksamhet. Detta genom att använda en fenomenografisk ansats. En sådan vill beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omgivning och utgångspunkten är att människor uppfattar företeelser i världen på olika sätt (Carlgren & Marton, 2007, s. 130-132). Dessutom tillämpar även detta examensarbete Foucaults maktanalys (Nilsson, 2008) för att på så sätt tolka och förstå fenomenen som makt och hierarkier utifrån förskollärarnas uttryckta föreställningar. Förhoppningen är att detta examensarbete kan öppna upp för en diskussion som kan ligga till grund för arbetslag som vill medvetandegöra, synliggöra, samt diskutera sina uppfattningar om ämnet i fråga. En intention med arbetet är att kartlägga förskollärares föreställningar för att sedan definiera och utveckla begrepp för dessa. De begreppen skulle kunna utgöra en grund för arbetslag som vill diskutera examensarbetets ämnesområde i sin verksamhet.

2. Syfte och problemformulering

Utifrån ovanstående resonemang blir studiens syfte att tolka, analysera och beskriva förskollärares uppfattningar om hur barn använder språket för att uttrycka makt och hierarkier under barns egen lek. Vi fokuserar på att studera förskollärares uppfattningar om språk, makt och hierarkier *mellan* barn i åldrarna tre till fem år. För att kunna besvara syftet i studien kommer följande frågeställningar att användas:

- Vilka positioner gällande språk, makt och hierarkier kan vi uttyda ur förskollärares uppfattningar?
- Hur uppfattar förskollärare att makt och hierarkier kommer till uttryck i barns språk under deras egen lek?
- Vilken relation uppfattar förskollärare att det finns mellan språk, makt och hierarkier under barns egen lek?

2:1 Avgränsningar av syftet

Som en avgränsning belyses enbart förskollärares uppfattningar om hur makt och hierarkier kommer till uttryck genom språket eftersom arbetet blir för stort utan denna avgränsning. Med språket menas det verbala språket. Vidare intresserar sig detta examensarbete för dessa uppfattningar gällande barns egen lek. Den lek som fokuseras är den sociala leken där två barn eller fler leker tillsammans. Det kommer inte att göras en åtskillnad mellan uppfattningar om flickor och pojkars egen lek i arbetet. Fokus är riktat mot uppfattningar om språk, makt och hierarkier gällande barns egen lek i åldrarna tre till fem år, eftersom ett antagande är att de har ett större ordförråd än de barn som är yngre. Denna studie fokuserar inte på uppfattningar om språk, makt och hierarkier i relation till mobbning.

3. Arbetets upplägg

Examensarbetet inleds med en genomgång av den teoretiska anknytning som ligger till grund för studien. Denna bakgrund presenterar den fenomenografiska ansatsen som tillämpas i detta arbete. Avsnittet fortsätter med arbetets litteraturanknytning där litteratur och forskning som knyter an till ämnesområdet makt och hierarkier i relation till språket behandlas.

Examensarbetet fortsätter med metoddelen. Här beskrivs studiens genomförande. Avsnittet inleds med en redogörelse av fenomenografin som forskningsansats och hur vi använder den fenomenografiska ansatsen i vår studie. Här beskrivs även arbetets urval, provintervju, genomförda intervjuer, analysmetod, trovärdighet samt etiska hänsyn.

Härefter följer studiens resultat. Avsnittet redovisas utifrån tre huvudkategorier som bildats ur förskollärares uppfattningar om makt och hierarkier genom språket under barns egen lek.

Den sista delen i examensarbetet består av en sammanfattande diskussion. Här diskuteras, ventileras och problematiseras studiens resultat, teorier samt tidigare forskning. I detta avsnitt dras även slutsatser av studiens resultat. Didaktiska implikationer samt förslag till fortsatt forskning diskuteras även här.

4. Teoretisk anknytning

Nedan redogörs för den teoretiska anknytning som är relevant för examensarbetet.

4:1 Fenomenografisk ansats

Det bärande begreppet i fenomenografin är uppfattning. Det är då inte tal om uppfattningar i relation till åsikter, dessa begrepp är ofta utbytbara i vardagliga samtal. Inom fenomenografin belyser begreppet uppfattning en människas fundamentala förståelse av ett fenomen. Uppfattningarna bildar den verklighet som en person tar för givet, således finns det heller inga sanna eller falska föreställningar inom fenomenografin (Uljen, 1989, s.10-19). Staffan Larsson (1986) skiljer också mellan åsikt och uppfattning då han skriver att en åsikt bygger på att man väljer mellan alternativ. En uppfattning är istället något som för individen är självklart. En uppfattning är det oreflekterade underlag på vilket en åsikt vilar (s.21). Marton (1978 i Marton, Hounsell & Entwistle, 2000: sidan 55) skriver i enighet med det att en uppfattning ofta representerar det tysta. Det som inte behöver eller kan uttryckas eftersom det aldrig reflekterats över. I detta arbete kommer begreppen uppfattning, föreställning och erfarenhet användas synonymt, eftersom dessa tre begrepp belyser något som för en individ är oreflekterat och självklart. Utifrån en fenomenografisk kunskapssyn innebär lärande att uppfatta, förstå och erfara något på ett annat sätt än tidigare.

Det sätt på vilket vi uppfattar en situation står i relation till hur vi erfar den. Således måste en individ erfara någonting på ett specifikt sätt för att kunna hantera det på ett specifikt sätt.

Carlgren och Marton (2007, s. 130-132) diskuterar hur en situation erbjuder ett oändligt antal aspekter att fokusera och urskilja. Hade vi kunnat ta alla dessa aspekter i beaktande på samma gång skulle situationer möjligen uppfattas på samma vis av alla människor. Så är självklart inte fallet. Människor uppfattar saker på olika sätt. Olika människor fokuserar och urskiljer olika aspekter av samma fenomen och relaterar detta på olika sätt i sitt medvetande, följaktligen uppfattar vi samma situation på skilda vis. Erfarande har två sidor. Å ena sidan måste individen upptäcka och särskilja helheten från kontexten, å andra sidan urskilja olika delar och deras inbördes förhållande inom helheten (Marton & Booth, 2000, s.118). Att erfara någonting handlar likaså om att uppfatta en innebörd och mening (Carlgren & Marton, s.130-132). Den inbördes relation av delar en individ urskiljer och samtidigt fokuserar i sitt medvetande utgör och tillskriver någonting mening (Marton & Booth, s.147). Den mänskliga vetenskapen förändrar sig hela tiden så följaktligen är erfارande av mening något som sker i medvetandet och inte något inneboende i kulturen eller naturen (Marton m.fl, 2000, s.54). Den fenomenografiska ansatsen har vidareutvecklats till variationsteorin som är en såkallad medvetandeteori. De begrepp som är bärande för variationsteorin är urskiljning, samtidighet och variation. Dessa tre begrepp innebär att individen uppfattar och urskiljer olika saker på samma gång i sitt medvetande. Utgångspunkten för ett mångbottnat och rikt lärande inom variationsteorin ligger i variationen av att tänka och förstå samma innehåll (Runesson, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Marton & Both, 2000; Marton & Pang, 1999; Bowden, 1994 i Mårdsjö 2005: sidan 25). Vi är medvetna om variationsteorin men detta examensarbete utgår dock ifrån den fenomenografiska ansatsen.

Den fenomenografiska ansatsen utformades av den såkallade Inlärnings och Omvärldsuppfattningsgruppen, förkortat INOM-gruppen, vid Göteborgs universitet. Det är en kvalitativt orienterad empirisk forskningsansats. Att den är kvalitativ innebär att forskaren vill skildra ett meningsinnehåll. Ansatsen syftar till att beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omgivning och utgångspunkten är att människor uppfattar företeelser i världen på olika sätt (Uljens, 1989, s.9-10). Marton och Booth (2000, s.148-149) diskuterar att det finns ett internt samband mellan det som erfars och den som erfar. Detta kan konkretiseras. En individ kan aldrig skildra en omvärld som är oberoende av denna själv. Den fenomenografiska ansatsen syftar till att lyfta fram människors subjektiva föreställningar om ett och samma fenomen ifråga. Det kan enligt Marton (1981 i Marton m.fl 2000: sidan 303-304) kallas ett "andra ordningens perspektiv". Ett sådant perspektiv fokuserar på människors uppfattningar av omvärlden, alltså deras subjektiva föreställningar. För att göra det krävs det att metoderna för datainsamling uppmuntrar människor att tänka och reflektera samt att dela med sig av sin subjektiva erfarenhetsvärld. Inom fenomenografin använder man sig därför av intervjuer och observationer vid insamlandet av data. I relativt öppna intervjuer får respondenten (vi använder uttrycken respondent och intervjuperson omväxlande) möjlighet att fundera, reflektera och resonera kring hur den uppfattar en företeelse eller ett fenomen. Syftet med intervjuer är att upptäcka och tolka olika sätt på vilka en person kan uppfatta ett fenomen. Det är dock inte den enskilda personens uppfattningar som står i fokus utan de variationer som kan finnas i en grupp av människor (Williams, 2006, s.58).

5. Litteraturanknytning

I detta examensarbete ligger fokus på forskollärares föreställningar om hur barn med hjälp av språket kan uttrycka makt och hierarkier. Makt och hierarki är begrepp som verkar stå i relation till varandra. Enligt Foucault (Nilsson, 2008) är makt något som förekommer i alla sociala relationer men allt är inte makt. Makt är ett fenomen som existerar när det utövas och hierarkier blir en direkt följd utav maktutövande. Hierarkier kan kastas om inom en grupp då makt inte är något fixerat och oföränderligt (s.83 och 85 samt s. 91-92). I relation till barns egen lek kan makt få konsekvensen att ett barn kan utöva inflytande över ett annat barn. Makt kan förstås som en möjlighet att få någonting att hända (Engelstad, 2006, s.15 och 39) att utforma leken utifrån den egna idén. Denna idé kan genomföras i samråd med kamraterna

eller utan att ta hänsyn till deras önskemål. I detta arbete används kompisar, kamrater och lekkamrater synonymt. Leken verkar vara målet med barns samspel och relationsskapande. Det är genom den som språket bidrar till att olika roller skapas. Dessa roller medför olika mycket inflytande och makt vilket i sin tur formar hierarkier (Johansson, 2001, s.138). Hierarkier kan därav förstås som de positioner som skapas under den egna leken när grupper av barn samspekar och ska definiera lekens riktning och innehåll. Dessa positioner framförhandlas där vissa barn har mer inflytande över rollfördelningen än andra barn (Löfdahl, 2004, s.141-146). Språket är, enligt aktuell litteratur inom området, det viktigaste verktyget för att kunna delta och förmedla sig med andra i sociala sammanhang. När barn leker med varandra samtalar de. Således är språk och verbal kommunikation en central del för barn under deras egen lek (Lindqvist, 1996, s.128-129). I enlighet med Lpfö 98 (reviderad 2010, s.6) är leken viktig för barns lärande och utveckling. I leken kan barn tillägna sig många olika kunskaper och egenskaper. Leken kan vara ett forum där barn skapar sin självuppfattning. Dock kan barn göra andra erfarenheter i leken eftersom den kan präglas av kontroll och dominans (Schwartzman 1978 i Johansson: 2001 sidan 136). Utifrån ovan angivna resonemang finner vi det relevant att undersöka och besvara följande frågeställningar:

- Vilka positioner gällande språk, makt och hierarkier kan vi uttyda ur förskollärares uppfattningar?
- Hur uppfattar förskollärare att makt och hierarkier kommer till uttryck i barns språk under deras egen lek?
- Vilken relation uppfattar förskollärare att det finns mellan språk, makt och hierarkier under barns egen lek?

I det följande ska vi titta på vad aktuell litteratur säger om språk, makt och hierarkier i barns lek samt relationen dem emellan.

5:1 Varför är lek viktigt?

”... I västerländska samhällen är lek förknippat med aktiviteter som barn gör och som anses viktiga för deras utveckling.” (Löfdahl, 2004, s.33). Knutsdotter Olofsson hänvisar till Bateson (1955 i Knutsdotter Olofsson 2003) när hon beskriver ”... Lek som en mental inställning, ett förhållningssätt till verkligheten, där det som görs, sägs, tänks inte skall tolkas bokstavligt” (s.6). Hon fortsätter med att säga att leken främjar barns språkutveckling, den hjälper barn att benämna, kategorisera samt ge verkligheten ordning och struktur. Den ger barn chans att bearbeta upplevelser, få nya erfarenheter och utveckla sin identitet. I leken kan de stärka sin sociala förmåga och lära sig kulturella koder. Barn tillägnar sig många olika kunskaper och erfarenheter genom lek (Knutsdotter Olofsson, 2003, s.37- 58). Lindqvist (1996) menar att leken är barns sätt att tänka. Lek hjälper barn att skapa inre bilder vilket är det första steget mot att tillägna sig abstrakta begrepp. (s.53).

Nu ska vi gå vidare genom att ta en titt på varför leken är viktig i förskolan. I Lpfö 98 (reviderad 2010) lyfts leken fram som en viktig potential för barns utveckling och lärande:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Lpfö 98, reviderad 2010, s.6).

I likhet med litteraturen inom ämnesområdet framhåller Lpfö 98 (reviderad 2010) att barn antas tillägna sig en rad utvecklande färdigheter genom lek. Knutsdotter Olofsson (2003) tillägger att leken utöver dess positiva funktion för barns utveckling verkar vara mycket hälsosam. Den ger ett ökat välbefinnande (s.71- 75).

Låt oss gå vidare genom att bekanta oss med Öhman (Banér [red.], 2007). I sin studie intresserar hon sig för barns eget perspektiv på lek. Hon skriver att barn hela tiden letar efter kamrater att leka tillsammans med. Att upprätthålla och skapa nya gemenskaper verkar alltid vara föremål för förhandling. Barn tycks lägga ner mycket tid på att framställa sig själva som attraktiva lekkamrater i förhållande till andra barn. De lägger även ned stort engagemang på att kvalificera sig för tillhörighet i en gemenskap (s.35). Öhmans studie slår fast att det barn uppfattar som viktigast i förskolan är att ha någon att leka med (Banér [red.], 2007, s.35).

Med utgångspunkt i ovanstående kan det tolkas som att leken är den viktigaste aktiviteten i förskolan utifrån barns perspektiv. Vi håller nu fast vid barns perspektiv när vi definierar vad barns egen lek innebär i detta examensarbete. Öhman (Banér [red.] 2007) skriver att barnen i hennes studie har en egen uppfattning om vad lek är. De gör stor skillnad på lek och arbete menar hon. "... Lek är det när de själva får bestämma vad de vill göra och arbete är det när de vuxna bestämmer och delar in barnen i grupper" (s.35). När begreppet barns egen lek används i denna studie avses den lek där barnen själva bestämmer vad de ska leka och vilka de ska leka med. Vuxna medverkar inte i denna lek. De kan dock finnas i närheten och observera den. Den lek som i detta arbete kallas för barns egen lek kan jämföras med den lek som i svenska förskolor oftast benämns som den "fria leken". Vi väljer att inte använda begreppet "fri lek" då det är ett omdebatterat begrepp vars definition inte är entydig. Leken har länge uppfattats på två olika sätt, som antingen fri eller styrd (Lindqvist, 1996, s.49-51). Hangaard Rasmussen (1993) slår fast att det skall finnas goda skäl till användandet av begreppet fri lek inom förskolan. Han diskuterar hur friheten att leka inte behöver betyda att friheten uppenbarar sig under leken. Aktuell forskning visar (Hangaard Rasmussen, 1993) att barn tycker att det är roligt att leka men att allt barn gör inte är lek. Detta är en paradox som förklaras genom att barn känner en skillnad mellan styrd och fri lek (s.32-34). Föreläsningsvis i studien lämnas debatten om begreppet "fri lek" då vi istället väljer att benämna det såsom barns egen lek.

5:2 Makt och hierarkier i relation till lek

Vi ska nu beröra makt och hierarkier i relation till barns lek. Vi använder oss av Michel Foucaults (Nilsson, 2008) syn på begreppet makt i detta examensarbete. Det utgår ifrån att makt inte kan innehas eller ägas av någon enskild eller grupp av individer. Vidare anser han att makt inte är något statiskt och oföränderligt, det förekommer som en aktivitet. Han menar att en individ inte kan ha makt utan att utöva den, på så vis kan makt aldrig vara latent utan enbart praktiserad (s.83 och 85). I och med att makt som fenomen är rörligt innebär det att maktförhållanden inom en grupp med individer kan kastas om. Förändringarna kan inträffa när som helst och kan vara en produkt av reflekterade handlingar likväl omedvetna och oavsiktliga handlingar (s.86). Löfdahl framhåller i enlighet med detta att barns kamratkulturer är dynamiska vilket innebär att individen har möjlighet att handla på olika sätt från situation till situation (Löfdahl, 2004, s.141). Detta kan relateras till det Öhman (Banér [red.] 2007) diskuterar om att barn är medvetna om att tillhörighet i en grupp ständigt måste förhandlas och upprätthållas i samvaron med andra barn. Status, tillhörighet och positioner i olika gemenskaper omförhandlas och förändras hela tiden (s.41).

Makt handlar inte enbart om inskränkningar av individers liv, utan makt genererar även kunskap och nöje. Den positiva bilden av maktutövning blir i detta hänseende en tro om att kunna åstadkomma någonting (Nilsson, 2008, s.87-89). Öhman (Banér [red.] (2007) menar i likhet med detta att barns tillvaro i förskolan inte bara ska ses som en pågående strävan efter makt och samhörighet. Den kan också ses som den glädje som inkluderande i lekar och samvaro medför barnen (s.41). Engelstad (2006) diskuterar också hur makt kan handla om att få någonting att hända, att skapa en förändring. Det innebär att makt är något som uppstår överallt där människor vistas tillsammans. I dagens nutida samhälle visar sig makten som

uppkommer i människors samvaro på olika sätt. Ett av dessa sätt är genom förhandlandet och fastställandet av roller (s.15 och 39).

Foucault (Nilsson 2008, s. 91-92) tydliggör att makt skapas och finns i alla sociala samspel mellan människor och därmed existerar det inga relationer fria från makt. Detta slår även Engelstad (2006, s.15) fast. Därav inte sagt att allt är makt, men makten kan påträffas överallt. På så vis kan makt ses som ett fragment i alla sociala sammanhang och relationer (s.91-93). I detta arbete är utgångspunkten som tidigare nämnts att leken är ett forum där barn utvecklas som individer. Barns lek kan som berörs präglas av olika företeelser. Den kan å ena sidan ge barn positiva och utvecklande kunskaper och erfarenheter. Den kan å andra sidan handla om kontroll, dominans och manipulation (Schwartzman 1978 i Johansson 2001: sidan 136). Johansson (2001) menar att barn kan positionera sig i relation till varandra där vissa kan erfara att de inte har inflytande samt att de hamnar i en underlägsen position. Andra barn kan erfara att det egna inflytandet kan utnyttjas för syften som enbart gagnar dem själva (s.138). I leken utvecklar barn sin uppfattning om inflytande, rättigheter och delaktighet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.46). I examensarbetet innebär detta att leken inte bara är ett forum för positiva och utvecklande upplevelser för barn. Leken kan också vara den arena där barn lär sig att de inte har inflytande eller överhuvudtaget ges tillträde. Det kan även vara i den som barn skapar en dålig självbild genom att upprepade gånger bli tilldelad lågstatusroller med begränsat tal och handlingsutrymme. Detta kan i sin tur innebära att barnet inte utvecklar de förmågor som aktivt deltagande i lek kan främja såsom kommunikation, fantasi och inlevelse (Lpfö, 98, s.6). Flera lekforskare och författare (Corsaro 1985; Williams 2001; Thorell 1998 i Williams, 2006: sidan 26) menar att den första sociala hierarki som barn möter i samspelet med kompisar är frågan om att få vara med i leken eller inte.

5:3 Makt och hierarkier i relation till språk i lek

Vygotskij (1978 i Dysthe 2003: sidan 48) intresserade sig för relationen mellan kunskap, tänkande och språk. Han såg språket som ett verktyg med vilket människor tolkar och förstår sin omvärld. Genom språket formar människan både sig själv och andra. Kommunikationens uppgift är främst att påverka eller att få andra att agera. Språket är det medel med vilken en individ kan tänka och lära. Det används både individuellt för att kunna tänka och förstå något, men också för att kunna förmedla det vi har tänkt och förstått till andra (Dysthe, 2003, s.49).

När barn leker samtalar de med varandra. Lindqvist (1996) skriver att kommunikationsmönster i lek i första hand handlar om verbala uttalanden. Hon diskuterar hur lek endast handlar om verbal kommunikation, dock inte okritiskt (s.128-129). Poängen i detta är att trycka på att verbal kommunikation kan ses vara av central vikt för barns lek. Flertalet forskare och författare menar att barn samtalar på olika sätt under lekens gång. Barn pratar i dåtid när leken gestaltas. Barn pratar också om leken. De kan utöver det gestaltande samtalandet diskutera hur de ska gå tillväga i leken. Detta sker oftast om de är oense på något sätt eller om de måste rätta ut några oklarheter. Nedan redogörs för dessa forskares och författares olika syn på begreppet metakommunikation.

Schwartzmans (1978 i Hangaard Rasmussen 1993) diskuterar barns metakommunikation i lek i sin studie. I den framförs att metakommunikation går ut på att barn kommunicerar på två olika nivåer i leken. Det innebär att barn under lek måste kunna kommunicera till andra att det är jag som individ som har makten och kan bestämma. Barnet måste samtidigt som detta kommunicera att i leksituationen har jag rollen som exempelvis mamma eller lejon (s.53).

Löfdahl (2004) framhåller att barn kan kommunicera på en nivå över verkligheten genom att förstå leksignalerna. Enligt Löfdahl kan man föreställa sig att barn med hjälp av språket vandrar in och ut genom en ram i leken. Författaren skriver att en del forskare tar steget ännu längre och menar att leken förhandlas genom språkets utpräglade såväl som underförstådda

natur på båda sidor om lekens ram. Hur leken framförs är alltså oundvikligen kopplat till vad barnen säger (s.49). Löfdahl refererar till Åms (Åms 1993 i Löfdahl 2004: sidan 48) när hon framför att lekens gestaltning sker innanför lekens ram på rollplanet. Lekens förhandling sker däremot utanför lekens ram på, vad hon benämner som regiplanet. Även Knutsdotter Olofsson (2003) är inne på samma spår när hon anför att barn under leken kan kommunicera på två olika plan. Författaren menar att det inom lekens ram råder harmoni men allt som stör lekens harmoni tvingar barnen ut ur lekramen. Vad som får barnen att kliva ur lekramen är oftast att någon inte följer lekens regler. (s.19-20). I detta examensarbete kan begreppet metakommunikation förstås såsom en kommunikation på flera nivåer. Barnen kan i metakommunikationen prata om den egna leken och i den egna leken. Metakommunikation innebär även att barnet med hjälp av språket kan utöva makt på två plan. Dels genom den roll barnet innehar i leken samt den sociala position rollen ger.

Knutsdotter Olofsson (2003) diskuterar vidare hur lekens harmoni bryts när det blir obalans i makten mellan barnen. Om bara en person hela tiden bestämmer kan andra barn komma med hot om att lämna leken. Hon fortsätter med att slå fast att lekens harmoni bryts av ojämlikhet, översitteri och maktkamp. Harmoni i leken som håller kvar barnen inom dess ram främjas av att barn kan de sociala lekreglerna, som exempelvis ömsesidighet, turtagande och samförstånd. Med ömsesidighet menar Knutsdotter Olofsson att alla barn är på en jämn nivå oavsett styrka och ålder. Barn som är skickliga på att leka anpassar sig efter den eller dem som barnet leker med. Vidare skriver hon att barn vet förutsättningarna för lek men att det uppmärksammas internationellt i studier att barn idag har svårt med turtagande. De vill alla vara bäst, störst och först. Därför skriver hon att det är en viktig uppgift i dagens barngrupper att visa barn glädjen med ett jämställt samspel i lek. (s.24-26).

Löfdahl hänvisar till Corsaro (1985; 1997 i Löfdahl 2004: sidan 147) när hon i relation till ovanstående skriver att barn både har begrepp och kunskap om roller och statusförhållanden mellan sig i leken. Barn som har roller med hög status i leken är väldigt måna om och lägger mycket tid på att upprätthålla kontrollen och makten över de som har roller med lägre status. Wellros (1998, s.86-87) skriver i enighet med det att i rollekar som "mamma, pappa, och barn" brukar mamma och pappa rollerna inneha hög status. Endast några barn har chansen till att få dessa eftertraktade roller. Vid rollfördelningen i leken pågår samtidigt en förhandling om identitet och status. Det dominanta, ledande barnet kan ofta tilldela sig själv en attraktiv roll utan att större motstånd ges. De barn som är osäkra och har lägre status i barngruppen föreslår sällan sig själva som aspirant till en av de attraktiva rollerna. Ingen av de andra barnen brukar heller föreslå något av dessa barn. I "mamma, pappa och barn" leken tycks rollen som barn inte vara lika statusbetonad. Men den är ändå önskvärd. Rollen som hund är däremot inte så eftertraktad. Hunden är underordnad och ska lyda alla i familjen.

Löfdahl (2004) fortsätter med att anför att barn vill skydda sina sociala positioner och relationer eftersom de vet att de är föränderliga och kan förloras. Författaren framför vidare hur barn använder innehållet i leken för att ge uttryck för olika statuspositioner. Dessa är av betydelse för den verbala kommunikativa situationen. Som berörts är makt inte enbart negativt utan leken kan faktiskt främjas av att ha en ledare. Löfdahl menar att i lekar med delat ledarskap eller i lekar med en tydlig ledare blir den verbala kommunikationen rikare. I lekar med otydliga statusförhållanden uppstår kamp om vem som ska ha vilken roll. Det dominerar då den verbala kommunikationen. Enligt författaren verkar det behövas en ledare i lek för att kommunikationen mellan barnen ska utvecklas (s.139, 140 och 150).

5:4 Roller och positioner i relation till språk och lek

Det ovanstående kan kopplas till det Hangaard Rasmussen (1993, s. 46 och 52) skriver om positioner i leken. Det finns oftast en regissör, som styr leken och dess innehåll, en inspicient som tar fram attiraljer och tillbehör som leken kräver samt en sufflör som förmanar och visar

hur repliker ska uttalas i leken. Hangaard Rasmussen (1993) slår fast att ovan angivna positioner i leken oftast återfinns i ett och samma barn. På så vis har en person den största andelen makt i leken och kan därav bestämma över leken och kamraterna. Ett barn som har mycket makt och som bestämmer kan både utveckla leken, eller förhindra och förstöra den (Hangaard Rasmussen, 1993, s. 46 och 52). Barns tillvaro är inte fri från makt, kontroll och förtryck. (Williams, 2006, s.26)

Låt oss fortsätta med det Löfdahl (2004) skriver om roller och dess samband med det tal och handlingsutrymme barnet får i leken. När barn förhandlar om roller förhandlas samtidigt de positioner som hör samman med rollen. Den sociala strukturen som råder i gruppen utanför leken förhindrar att vissa barn får vissa roller och möjliggör att de får andra. Författaren menar att det är viktigt för barn med hög status i gruppen att låta andra barn få perifera roller i leken eftersom det befäster och upprätthåller deras egen höga status. Hon menar att barn med högstatusroller har mer talutrymme i leken och därmed större chans att påverka dess handling. Barn med lågstatusroller uttalar färre yttranden i leken och har på så sätt mindre chans att påverka innehållet (Löfdahl, s. 141-146). I detta arbete får detta implikationen att en högstatusroll är viktig att värna om eftersom den avgör i vilken omfattning barnet kan förverkliga sina idéer och önskningar för leken. Löfdahl (2004) ger ett exempel på detta med hjälp av en flicka vi kan kalla Emily. Hon är idérik och skapar ofta berättelser där hon ger sig själv huvudrollen och därmed en högstatusposition. (Löfdahl, s. 141-146). I relation till detta skriver Wellros (1998) att förskollärarna i hennes studie uttryckte en oro över vad som händer med de barn som alltid blir tilldelade en underordnad roll. De funderade på om individer kan ta sig ur den hierarki som alltid uppstår inom en grupp med barn. De barn som alltid får rollen som mamma eller pappa oroar sig förskollärarna i Wellros studie mindre för. De barnen har lärt sig att ta för sig och se till att få attraktiva roller (s.88). I denna studie får detta implikationen att den sociala position barn går in i leken med kan tänkas möjliggöra och förhindra dem från att ta vissa roller i anspråk. På liknande sätt kan det tänkas att roller i barns lek bär med sig en social position. Med utgångspunkt i detta kan det förstås som att barns roller under den egna leken kan bidra till att befästa sociala positioner utanför den. I detta examensarbete kommer båda begreppen roll och position att användas omväxlande. Utgångspunkten i arbetet är att en roll alltid för med sig en position och omvänt. Således används dessa begrepp synonymt. Det går inte att göra en distinktion mellan begreppen eftersom ett barn alltid tycks inneha en roll och en position samtidigt.

Löfdahl (2004) fortsätter med att framföra att det är vanligt att lågstatusroller besätts av yngre barn i leken. Detta kan ha att göra med att maktrelationer i samhället är asymmetriska, vilket författaren också berör. Desto yngre man är desto färre möjligheter finns det. Barns möjligheter och begränsningar står således i relation till deras ålder. Detta kan barn ta fasta på i leken. Författaren menar att barn kan uttrycka de maktförhållanden som finns i samhället i sin lek. Detta som ett sätt att förstå och bearbeta de upplevda relationerna till andra. I leken finns kulturella mönster där både under och överordnade grupper i samhället synliggörs (s.108-109).

Låt oss stanna upp vid lekens sociala och kulturella sammanhang en stund. Löfdahl (2004) skriver att barn anpassar sin kommunikation efter lekens sociala och kulturella sammanhang. När ett barn väljer att acceptera den roll som den tilldelats, fast barnet kanske inte är nöjd med den, är det enligt författaren ett bevis på barnets föränderliga kulturella kompetens. Författaren ger ett exempel med en treårig flicka vi kan kalla Elin, som får vara med och leka med en grupp femåriga flickor. Elin tilldelas en liten biroll som städerska i leken fast Elin är van vid att ha roller med högre status när hon leker med jämnåriga barn. I leken med de femåriga flickorna ifrågasätter hon dock inte ens den biroll hon fått tilldelad sig. Kompetens handlar i detta fallet om att inte förhandla om givna förhållanden. Att acceptera sin roll är Elin enda chans för att få tillträde till de äldre flickornas lek (s.129). I detta examensarbete

kan detta få implikationen att barn under deras egen lek väljer att inte förhandla om den roll de blivit tilldelade. Att acceptera rollen är kanske det enda sättet för barnet att få tillträde till leken. Barn verkar med andra ord välja att underkasta sig andra framför att inte få vara med i leken. Flera forskare menar enligt Löfdahl (2004) att det är viktigare att få delta i leken än leken självt. Författaren tillägger även att barn inte alltid positionerar sig på ett överordnat sätt i lek utan barn kan också positionera sig som jämlikar. (s.142-143 och 147).

Utifrån ovanstående stycke kan det tolkas som att det är betydelsefullt att vara medveten om relationerna i barngruppen som förskollärare. Thors (2007) skriver om inneslutning och uteslutning i skolbarns ständigt pågående relationsarbete (s.109). Det skulle kunna tänkas att detta fenomen även förekommer i förskolan. Thors diskuterar uteslutandets komplexitet i mellanstadiebarns relationsarbete. Hon menar att barns relationer kan brytas upp, förändras eller avslutas (s.110). Ordet relationsarbete tolkas i detta arbete som det ständigt pågående förhandlande och upprätthållande av vänskapsrelationer som barn verkar ägna mycket tid åt. Thors skriver om två olika former av uteslutning. Den ena är uteslutande handlingar som uppkommer genom barns inneslutande handlingar. En nära relation mellan några barn kan innebära uteslutande av andra. Den andra är ett mer konstant uteslutande av vissa barn i en grupp (s.111). Uteslutandet till följd av inneslutande kan tänkas vara en omedveten handling som uppkommer genom barnens strävan att upprätthålla relationer med de barn som värderas som roliga lekkamrater. Detta kan kopplas till Corsaros (2000 i Williams 2006: sidan 34- 36) tankar om hur barn vill skydda den gemenskap och lek de för tillfället är engagerade i.

Corsaro (2000 i Williams 2006: sidan 34) menar att barn vet att leken är ömtålig. Att bjuda in nya barn i leken kan leda till att den upplöses. Således är det viktigt för barn att skydda leken. Williams (2006) beskriver hur barn ibland använder särskilda markörer som visar vilken förutsättning som krävs för att få delta i en lek. Genom att exkludera barn som inte har de "rätta förutsättningarna" skyddas leken (s.34). När barn exkluderar andra för att skydda sin lek uppfattas det många gånger som okamratligt ur vuxnas synvinkel och barnen i fråga uppmanas ofta att släppa in andra barn i leken. Enligt Corsaro (2000 i Williams 2006: s.36) handlar det istället om att skydda den gemenskap barnen för tillfället skapat med varandra.

6. Metod

Nedan presenteras metoddelen i examensarbetet. Här beskrivs studiens genomförande. Avsnittet inleds med en redogörelse av fenomenografin som forskningsansats och hur den används i studien. Här skildras även arbetets urval, provintervju, genomförda intervjuer, analysmetod, trovärdighet samt etiska hänsyn.

6:1 Fenomenografin som ansats i metodvalet

Denna studie är en såkallad kvalitativ studie som bygger på intervjuer. Larsson (1986, s.7) slår fast att en kvalitativ studie syftar till att fånga "kvalitet" i motsats till kvantitativa studier som vill mäta storlek eller mängd. En kvalitativ studie försöker finna kategorier och beskrivningar av fenomen. Kvalitativ metodik arbetar inte med på förhand givna kategorier. Med det avses att kategorierna inte används mekaniskt utan istället handlar det om att varje tolkning blir en "tillkomst" av en kategori (Larsson, 1986, s.7-8). Detta kan relateras till vad Uljens (1989) framför om "sekundära fenomen". Det betyder att det som undersöks inte på förhand kan avgränsas innehållsmässigt av forskaren (s.31-32). Det är respondenternas uttryckta uppfattningar som avgränsar den undersökta frågans mening och innebörd. På så sätt fungerar uppfattningarna både som en bakgrund som definierar fenomenets innehåll för respondenten samtidigt som svaren belyser kvalitativt skilda uppfattningar. Forskaren kan på så vis inte koppla respondenternas föreställningar till ett på förhand definierat meningsinnehåll (Uljens, 1989, s.33).

Det finns inga korrekta eller felaktiga svar inom fenomenografin utan intresset ligger i den variation av uppfattningar som förskollärarna tillsammans uttrycker. De uppfattningar som förskollärarna formulerar tillhör en kontextuell helhet. Förtydligat kan det förklaras som att det förskollärarna uttalar hör hemma i ett specifikt sammanhang och miljö. Uljens (1989) betraktar uppfattningar inom fenomenografin som "dekontextualiserade meningsenheter"(s.28). Med det menas att människors uppfattningar kan tas ur sitt kontextuella sammanhang för att på så vis kunna jämföras mot innehållet i andras uppfattningar. Fenomenografin utgår ifrån att människors olika erfarenanden kan jämföras med varandra (Uljens, 1989, s.28). Dessa olika uppfattningar indelas sedan i kategorier där varje kategori representerar ett visst sätt att reflektera kring en aspekt av världen (Marton m.fl, 2000, s.49). Fenomenografin studerar vilka kvalitativt olika sätt att uppfatta ett fenomen det går att finna. Av dessa görs sedan en beskrivning av variationen i olika sätt att tänka. Det man vill ta reda på är vilka drag som karaktäriserar de olika kategorierna av uppfattningar (Williams, 2006, s.56).

Förskollärarna redogör för sina uppfattningar om ämnesområdet som undersöks, och kan därmed beskriva sina föreställningar om fenomenet utifrån olika synvinklar. (Uljens, 1989, s.32). Frågan i sammanhanget är hur forskaren kan avgöra att respondenterna utgår och pratar om samma företeelser i undersökningen. Även forskaren tolkar allt material i relation till sin bakgrund och sina kulturella uppfattningar. Emellertid är intervjuaren och respondenterna deltagare i samma kulturella miljö vilket leder till att språket fungerar som det verktyg, och den gemensamma nämnare som möjliggör och säkerställer att intervjuaren har förstått respondentens uppfattning (Uljens, 1989, s.32). I studien får detta betydelsen att intervjuaren med språkets hjälp kan kontrollera att respondenternas föreställningar förstått på rätt sätt.

6:2 Urval

I April 2012 blev sex yrkesverksamma förskollärare på två olika förskolor tillfrågade om att medverka i intervjuer till examensarbetet. Förskola I är belägen i en mindre kommun i Västra Götalands län. Förskola II ligger i en av Göteborgs grannkommuner. Samtliga förskollärare som intervjuades på båda förskolorna arbetar på 3-5 års avdelningar. På respektive förskola intervjuades tre förskollärare. På förskola I hade förskollärarna i snitt arbetat inom förskolan i 22 år. På förskola II hade förskollärarna i snitt varit verksamma i 8 år inom förskolan. Samtliga förskollärare i studien är etniskt svenska kvinnor. Med det menas i detta arbete kvinnor som är födda och uppväxta i Sverige. Majoriteten av barnen på förskolorna är precis som förskollärarna av etniskt svensk medelklass. Den enda variationen i denna studies urvalsgrupp gäller ålder och yrkesverksam tid. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007, s.292- 293) skriver om maximal variation i urvalet av intervjupersoner. Vilka svar man får är beroende av de personer man intervjuar, därför behöver man intervjuar olika slags människor inom den kategori som är intressant för studien. Hänsyn till maximal variation har inte tagits i detta arbete då de förskolor som förekommer i studien ligger i respektive students hemområde. Detta eftersom tidsaspekten var avgörande för vilka förskolor som valdes. Examensarbetets tidsram var begränsad till åtta veckor. På grund av detta uttalar vi oss enbart om ovanstående grupp i detta arbete eftersom det kan förstås som att språk, makt och hierarkier kan komma till uttryck på olika sätt i olika kulturer och folkgrupper.

Innan intervjuerna som ligger till grund för detta arbetes resultat genomfördes gjordes en provintervju på en annan förskola. Den låg i utkanten av Göteborgs stad och valdes därför att den tidigare varit den ena studentens verksamhetsförlagda utbildningsplats. Provintervjun hölls för att undersöka hur intervjufrågornas formuleringar förstods och uppfattades. Av den anledningen var åldern på de barn som den förskolläraren arbetade med inte relevant. Låt oss tydliggöra att provintervjun inte ingår i examensarbetets insamlade datamaterial. I studiens intervjuer förekommer inget bortfall vad gäller de medverkande förskollärarna.

6:3 Provintervju

Innan de sex intervjuerna som studien bygger på genomfördes, så utfördes som berörts en provintervju. Den förskollärare som intervjuades i provintervjun förekommer inte som en av de sex förskollärare vars uppfattningar, föreställningar och erfarenheter resultatet i examensarbetet bygger på. Avsikten med provintervjun var att undersöka hur intervjufrågorna (se bilaga 2, s.34) uppfattades och om de var lätta att förstå.

Efter genomförd provintervju erhöles insikten om att introduktionsbrevet (se bilaga 1, s. 33) är relevant eftersom det förbereder intervjupersonerna, så de kan reflektera över ämnesområdet ifråga. Vidare erhöles insikten om att det är lätt att frångå ämnet då intervjun har karaktären av ett samtal. Det är lätt att intervjuaren rycks med i samtalet och då blir utmaningen att se till att samtliga frågor besvaras. Därav är det väsentligt att vara observant på att respondenten verkligen besvarar den fråga som ställts, annars bör frågan ställas om igen. För att hantera detta dilemma hade frågorna samma struktur vid samtliga intervjuer, även formuleringarna hölls konstanta.

6:3:1 Reflektioner i samband med provintervjuer

Provintervjun bidrog till funderingar om formuleringarna av de bärande begreppen i studien. Till en början var intentionen att skriva ihop begreppen makt och hierarkier till ordet makthierarkier. Provintervjun bidrog dock till en isärskrivning, eftersom den gav uppfattningen att förskolläraren förstod ordet som kraftfullt. Dessutom är begreppet inte vedertaget vilket befarades leda till en förvirring kring meningsinnehållet i intervjun. Lösningen var som berörts att skriva isär ordet vilket ledde till omformuleringar av intervjufrågorna. Esaiasson m.fl. (2007, s. 298) redogör för hur intervjufrågor ska vara lättförståeliga där ett kännetecken för en lyckad samtalsintervju är att intervjufrågorna är korta och intervjusvaren långa. Intervjuaren ska inte behöva förklara vad olika begrepp betyder för att få respondenten att förstå vad som efterfrågas i intervjufrågorna. Provintervjun bidrog med upplysningar utefter vilka intervjufrågorna omformulerades på ett sådant sätt att de blev mer lättförståeliga. Utifrån provintervjun drogs slutsatsen att intervju är ett tillfredställande metodval för examensarbetets syfte och frågeställningar. Intervjufrågorna gav utförliga svar vilket föranledde slutsatsen att intervju som metod skulle erhålla studien det datamaterial som behövs för att kunna uttala sig om och diskutera ämnesområdet ifråga.

6:4 Intervjuer

För att besvara studiens frågeställningar har intervjuer använts som empirisk metod. Det är respondent intervjuer som använts i studien eftersom de i likhet med den fenomenografiska ansatsen ämnar att ta reda på intervjupersonernas egna tankar och uppfattningar. Det innebär att det som beskrivs är hur ett visst innehåll uppfattas av människor och inte hur något "egentligen är". Den typ av respondentundersökning som använts i studien är samtalsintervjuer som har karaktären av ett aktivt samtal mellan berörda parter. Esaiasson m.fl (2007, s.259) skriver att samtalsintervjuer oftast handlar om att kartlägga människors uppfattningar för att kunna definiera dem och sedan utveckla begrepp för dessa. Detta är även avsikten i denna studie. Esaiasson m.fl. (2007) diskuterar vidare att samtalsintervjuer har en uppsättning färdiga frågor som intervjuaren går igenom med varje respondent. De nämner även att samtalsintervjuer ofta har ostrukturerade frågor. Beroende på hur dialogen utvecklas med varje respondent kommer formuleringar och innehåll att skifta mellan intervjuerna, vilket benämns som en låg grad av standardisering (Kap. 14). Trots detta kommer en hög grad av standardisering att eftersträvas i intervjuerna för att kategoriseringen av materialet ska underlättas. Detta kommer att eftersträvas genom att intervjuerna har strukturerade frågor där ordningsföljden och formuleringen hålls konstanta vid alla intervjuer. Fördelen med intervju som metod är att förskollärarna i en samtalsintervju inte är begränsade av exempelvis olika svarsalternativ och kan på så vis uttrycka sina uppfattningar med egna valda ord. En annan

fördel som Esaiasson m.fl. (2007, s. 266) framhåller är att personliga intervjuer är det bästa alternativet när det gäller att undvika missförstånd och språksvårigheter.

Samtliga intervjuer har spelats in på band med hög ljudkvalitet. Detta för att underlätta hågkomsten av vad som faktiskt uttryckts under intervjuerna. Bjørndal (2005) framhåller att ljudupptagning vid intervjuer ser till att ett annars förhållandevis förgämligt ögonblick kan bevaras utan att påverkas av en individs kapacitet att minnas ett innehåll. Inspelningar ger intervjuaren en möjlighet att spola fram och tillbaka ljudupptagningen för att på så sätt kunna ta del av materialet ett flertal gånger. På så vis kan en djupare förståelse för innehållet erhållas (s.72-73). Dock bör intervjuaren vara medveten om att ljudupptagning endast registrerar ljud, övriga data i situationen såsom synintryck, lukt och känsel faller bort och kan heller aldrig beskrivas i sin fulla rätt. Bjørndal (2005, s.75) slår fast att det inte finns tekniska hjälpmedel som kan registrera den komplexitet som föreligger i exempelvis en intervjusituation.

De inspelade intervjuerna har renskrivits ordagrant med hjälp av ljudupptagningen. Uljens (1989, 46) diskuterar hur meningsinnehållet i intervjuer kan påverkas när de renskrivs. Inom den fenomenografiska ansatsen utgörs datamaterialet som ska analyseras av renskrivna intervjuer, där talspråk skrivs om till textspråk som, så långt det är möjligt, ska behålla sin karaktär av talspråk. Återigen ligger problematiken i att inte kunna återge sinnessämningar och kroppsspråk som är vitala delar av sociala situationer. Problemet föreligger således även i detta examensarbete men intentionen är, som beskrivet, att återge citat ur intervjuerna så fullständigt som det är möjligt. Talspråket i intervjuerna kommer dock att skrivas om något så att läsbarheten underlättas och forskollärarnas identitet döljs. I detta examensarbete är det ur etisk synpunkt viktigt att läsaren inte kan röja forskollärarnas identitet i intervjumaterialet. Dialekter och ordföljd kan avslöja en persons identitet och därav kommer talspråket att skrivas om till ett textspråk som neutraliserar datamaterialet (Mårdsjö, 2005, s.66).

Texterna i citaten som redogörs för i resultatet har skrivits om för att underlätta läsförståelsen. Där förändringar har gjorts markeras detta tydligt med olika typer av tecken. (...) betyder i sammanhanget att ett ord har tagits bort, det vanligaste förekommande är "eh", "öh", samt upprepningar av samma ord som inte utgör en central del av meningsinnehållet. Andra ord som har tagits bort kan vara olika dialektala tilläggsord såsom exempelvis "enna" och "la" som kan avslöja respondenternas identitet. Vidare har vissa citat klippts ihop. I de fall citat har klippts ihop är det enbart verbala utsagor från samma respondent. Detta markeras med //. Ibland har det lagts till ord för att öka läsförståelsen i citaten, då ord lagts till markeras detta med [].

6:5 Analysmetod

Analysen av arbetet påbörjades först då allt datamaterial var insamlat. Det innebär att samtliga forskollärare intervjuades innan renskrivningen av intervjuerna påbörjades. Detta för att förhindra att en tolkning av datamaterialet påbörjats innan samtliga data var insamlade.

Utifrån den fenomenografiska ansatsen skapar forskaren kategorier som utgör kvalitativt skilda uppfattningar om ett och samma fenomen. Så är även fallet i detta examensarbete. Kategorier har bildats utifrån en tolkning av det insamlade materialet från intervjuerna. Här har betydelsen i varje intervju eftersökts i relation till studiens syfte och frågeställningar (Uljens, 1989, s.82). I en fenomenografisk ansats arbetar man utan en resolut tolkningsteori. Med det menas att man inte använder sig av på förhand skapade kategorier. Innehållet i intervjuerna översätts till den innebörd som mer eller mindre underförstått uttryckts av respondenterna. Det handlar om att komma till kärnan. Det vill säga komma till det som respondenten tar för givet (Larsson 1986, s 8- 11). Det finns, enligt Uljens (1989, s. 44-45) en arbetsgång för analysen som delvis är gemensam:

1. Till en början söker forskaren efter väsentliga uttalanden som relaterar till det aktuella ämnesområdet.
2. Därefter påbörjas en analys av dessa uttalanden som identifierats i relation till den kontext de förekommer i.
3. Sedan genomförs en jämförelse av innebörden i dessa olika citat.

På så vis är tolkningen i analysprocessen en föränderlig sådan eftersom den hela tiden rör sig mellan de enskilda citaten och deras kontext samt gruppen av olika citat. Avsikten är som berörts att skapa beskrivningskategorier som är kvalitativt skilda från varandra genom att eftersöka likheter och skillnader i de valda uttalandena från intervjuerna (Uljets, 1989, s. 44).

6:5:1 Analysprocess

Analysarbetet inleddes med att vi renskrev samtliga intervjuer med hjälp av ljudinspelningen. Intervjuerna renskrevs ordagrant vilket innebär att pauser, ordupprepningar och liknande talspråkliga detaljer skrevs ned. Därefter lästes samtliga intervjuer igenom noggrant av båda studenterna, flertalet gånger. Därefter inleddes ett arbete med att stryka under alla delar i datamaterialet där forskollärare delade med sig av uppfattningar om vad barn kunde uttrycka till varandra med talspråket. Andra delar som direkt berörde dessa som handlade om makt och hierarkier ströks även under. Dessa i sin tur lästes därefter igenom många gånger med förhoppningen att förstå meningsinnehållet i uttalandena. Här upptäcktes att någon eller några specifika frågor ur intervjumaterialet inte enbart kunde användas vid en analys eftersom respondenterna besvarat syftet och frågeställningarna löpandes igenom samtliga intervjuer.

De olika uttryckta verbala meningar som strukits under kopierades ut ur ursprungsdokumentet och skrev sedan ner i ett eget dokument. Dessa i sin tur lästes igenom många gånger. Här eftersöktes likheter och skillnader mellan dessa väsentliga uttalanden för att kunna dela in dem i avgränsade beskrivningskategorier. Ur detta material kunde sex kategorier utläsas som beskrev och besvarade frågeställningen om hur forskollärare uppfattar att makt och hierarkier kommer till uttryck genom språket i barns egen lek. I datamaterialet fann vi kategorier som redogjorde för hur barn med språket kan fördela roller, styra, ställa villkor, skapa hierarkier, ifrågasätta samt acceptera olika verbala uttalanden under deras egen lek. Analysprocessen var dock ännu inte färdig. Arbetet fortsatte med att eftersöka inbördes relationer mellan kategorierna, samt försöka minimera antalet kategorier.

Intervjumaterialet lästes igenom på nytt. Det lästes återigen igenom i sin helhet där fokus låg på likheter och skillnader mellan olika verbala utsagor, i relation till studiens syfte och frågeställningar. Utgångspunkten var de tidigare kategorierna som utgjordes av forskollärares föreställningar om vad barn kan uttrycka med språket. Snart upplevdes att ett mönster kunde skönjas varpå arbetet med nya kategoriseringar tog fart. Tre nya kategorier samt två underkategorier bildades. De bands samman av en inbördes relation och visade på en hierarkisk ordning. Den första kategorin och underkategorierna var bärande för den andra och tredje kategorin. De nya kategorierna besvarade arbetets samtliga frågeställningar.

Nedan presenteras hur analysprocessen i denna studie stegvis har gått till utifrån Uljets (1989) modell som presenterades ovan:

1. Analysprocessen inleddes med att eftersöka relevanta uttalanden om vad barn kan säga till varandra under deras egen lek i relation till makt och hierarkier.
2. Därefter lästes dessa utvalda citat igenom i den kontext de hörde hemma för att försöka tyda och förstå meningsinnehållet i uttalandena. Detta arbete utfördes två gånger i och med att analysprocessen resulterade i en omarbetning av de första kategorierna som uttyddes ur datamaterialet.
3. Därefter påbörjades ett sökande efter likheter och skillnader mellan dessa citat, nu tagna ur sitt sammanhang i intervjuerna. Detta för att dela in dem i olika

beskrivningskategorier. Detta resulterade i tre kvalitativt olika beskrivningskategorier samt två underkategorier.

6:6 Trovärdighet, generaliserbarhet och relevans

I detta stycke kommer det att redogöras för de faktorer som påverkar examensarbetets trovärdighet, generaliserbarhet och relevans. Låt oss börja vid intervjuerna för att sedan gå vidare till analysprocessen, generaliserbarheten och avslutningsvis arbetets relevans för förskolan. En nackdel med intervjuer är den såkallade intervjuareffekten. Esaiasson m.fl. (2007) skriver att det finns oönskade effekter som kan uppstå mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. Dessa kan exempelvis vara anpassning från den intervjuades sida eller omedveten påverkan från intervjuaren i form av gester, mimik och uttal när frågorna läses upp (s.265-267). Dock har hänsyn tagits till dessa aspekter innan intervjuerna genomfördes vilket kan bidra till att reducera tänkbar påverkan från intervjuarnas sida.

Som angetts i analysmetoden arbetar man utan en bestämd tolkningsteori i en fenomenografisk ansats. Innehållet i intervjuerna översätts till den innebörd som mer eller mindre underförstått uttryckts av respondenterna (Larsson, 1986, s.23). Detta kommer nu att problematiseras. Larsson (1986, s.38) skriver att när man gör kvalitativa analyser och tolkar meningsinnehållet i respondenternas uttalanden uppstår problemet ifall forskarens tolkning är trolig. Risken finns att tolkningen färgas av forskarens egna uppfattningar. Detta diskuteras eftersom vi som forskare i denna studie inte är fria från en individuell tolkningsteori. Williams (2006) framhåller att det sätt en människan erfar världen på är beroende av hennes tidigare erfarenheter samt det sammanhang hon befinner sig i (s.56). Detta kan således härledas till examensarbetets trovärdighet. Larsson (1986) skriver vidare att möjligheten att någon annan skulle kunna utforma ett bättre kategorisystem alltid finns. Uppfattningar kan ha missuppfattats och kategoribeskrivningen kan vara subjektiv. Enda sättet att hantera detta problem på är att inge förtroende som forskare (s.39). Att det är två personer som genomfört denna studie tillsammans kan höja dess trovärdighet. Detta på grund av att möjligheten att ifrågasätta varandras tolkningar och föreställningar finns. Att en handledare utsetts för att läsa examensarbetet och ge synpunkter skulle ytterligare kunna styrka trovärdigheten. Detta eftersom det är en person utifrån som inte ingått i analysprocessen. Ett sätt att inge förtroende som forskare är att ge andra insyn i hur arbetet utförts. Det kan härledas till diskussionen om genomskinlighet nedan.

Esaiasson m.fl. (2007, s.24) skriver att forskning i den utsträckning som går ska vara oavhängig forskaren. Andra forskare ska med hjälp av samma verktyg i princip kunna utföra en likadan studie. Dessa krav hänger i sin tur ihop med det som inom forskningen kallas för krav på genomskinlighet. Denna studie har utförts av två studenter utan tidigare forskarbakgrund. Därför reserverar vi oss för att det kan förekomma godtycklighet i resultatet. Sättet att hantera detta på blir att framhålla det i arbetet. Med utgångspunkt i ett fenomenografiskt synsätt kan man inte säga att en analys är fullkomlig och "skriven i sten" (Emanuelsson 2001 i Mårdsjö 2005: 74). Hur ett material tolkas beror på vilken ingång forskaren har i ämnet och det är troligt att en annan forskare skulle analysera det empiriska materialet annorlunda. Därav är det av högsta vikt att forskaren anger hur studien har gått till. Med andra ord hur datamaterialet har samlats in, behandlats och analyserats, för att stärka studiens trovärdighet (Mårdsjö, 2005, s.74). I detta arbete är intentionen att redogöra för olika faktorer som kan medverka till att stärka eller motverka arbetets trovärdighet. Dessa faktorer har framhållits för att arbetet ska hålla en hög grad av genomskinlighet. Med detta resonemang dras slutsatsen att detta examensarbete har reliabilitet. Låt oss tydliggöra att det inte innebär att några generella slutsatser kan dras utifrån det resultat som erhållits eftersom detta är en liten studie som bygger på sex intervjuer, exkluderat provintervjun. I och med att resultatet bygger på så få intervjuer samt att arbetet enbart uttalar sig om etniskt svenska medelklasskvinnors uppfattningar om språk, makt och hierarkier under barns egen lek drar vi

slutsatsen att studien inte är generaliserbar i större skala. Dock kan den ha generaliserande drag eftersom resultatet som erhållits stöds i den litteratur som behandlar ämnesområdet. Vi menar att detta arbete har relevans för förskolans verksamhet, eftersom det syftar till att kartlägga förskollärares uppfattningar för att sedan definiera och utveckla begrepp för dessa. Intentionen är att dessa begrepp som presenteras som resultatets kategorier kan hjälpa arbetslag som vill sätta ord på, diskutera och synliggöra språk, makt och hierarkier under barns egen lek i sin verksamhet.

6:7 Etiska hänsyn

De etiska hänsynstaganden som gjorts i detta examensarbete har utgått från rapporten God Forskningssed (2011, s.15-22). I denna studie har följande åtgärder tagits utifrån etisk hänsyn:

Först togs telefonkontakt med de förskollärare som tillfrågades att medverka i undersökningen. Under denna telefonkontakt fick respektive förskollärare information om studien. De fick också information om hur intervjuerna skulle gå till och att deltagandet var frivilligt. Ett brev (se bilaga 1, s.33) som behandlade samma ämne fast med ännu mer detaljerad information mejlades sedan till respektive förskollärare. I brevet behandlades aspekter som kunde påverka förskollärarnas vilja att ställa upp på en intervju. Exempelvis att intervjun skulle komma att spelas in, samt garanti på att inga namn vare sig på personal, barn eller förskolor skulle nämnas i examensarbetet. Brevet informerade även om att intervjun skulle komma att ta cirka 60 minuter i anspråk och att insamlad data endast skulle användas till detta examensarbete. I brevet bifogades även kontaktinformation till oss två studenter för att möjliggöra kontakt vid eventuella frågor om intervjun eller studien.

I brevet fanns en ja eller nej ruta för att ge förskollärarna möjligheten att tacka ja men även nej till medverkan. Skälet till att det fanns möjlighet att tacka nej i brevet var för att deltagande i studien verkligen skulle vara frivilligt. Vid intervjutillfället gavs ytterligare information om studien muntligt. Det gav förskollärarna möjlighet att diskutera och ställa frågor ansikte mot ansikte. Detta tillfälle gav även förskollärarna möjlighet att bestämma på vilka villkor de skulle delta. De fick information om att de kunde avbryta sin medverkan även efter genomförd intervju, utan att det skulle medföra några konsekvenser. Information gavs även om att förskollärarna kunde välja att avbryta när som helst under intervjuens gång. De informerades att om detta skulle inträffa hade de rätten att välja om de svar som redan givits fick användas i arbetet eller inte. Vi tydliggjorde muntligen att i det fall en förskollärare skulle vilja avsluta intervjun skulle det inte förekomma några påtryckningar från vår sida att fortsätta denna.

För att skydda integriteten hos förskollärarna insamlades inga uppgifter som kan vara känsliga under intervjuerna. Med sådana uppgifter menas ålder, personnummer, namn på barn och liknande fakta. Alla uppgifter har skrivits om så att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående. Förskollärarna som deltog i studien erbjöds att ta del av det färdiga examensarbetet.

7. Resultatredovisning

Nedan redogörs för examensarbetets resultat. De citat som används i resultatet är typexempel ur datamaterialet som särskilt belyser och kännetecknar den uppfattning som kategorin utgör. Här vill vi påpeka att det inom ett och samma intervju svar kan påträffas flera olika uppfattningar. På så vis kan samma respondent ge uttryck åt föreställningar som återfinns i resultatets samtliga kategorier. Det kan tvärtom även förekomma att en respondent ger uttryck åt uppfattningar som exempelvis enbart kategoriseras inom en och samma kategori. Ett förtydligande vi vill poängtera är att båda begreppen roll och position används omväxlande i denna studie. Utgångspunkten i arbetet är att en roll alltid för med sig en position och omvänt.

Således används dessa begrepp synonymt. Det går inte att göra en distinktion mellan begreppen eftersom ett barn innehar en roll och en position samtidigt (se sidan 8).

Vi har kunnat urskilja tre huvudkategorier ur datamaterialet varav en huvudkategori har två underkategorier. Den första kategorin A1 är en övergripande kategori som sammanfattar de gemensamma drag hos kategori A1: a och A1: b. Kategori A1 beskriver förskollärares uppfattningar av en ledarroll under barns egen lek som innefattar att andra barn regisseras av denna ledare. Ledaren uppfattas ha stort inflytande över andra barn och har på så sätt möjlighet att bestämma över lekens handling enligt uttryckta föreställningar. Kategori A1 är indelad i två underkategorier som båda belyser två kvalitativt olika uppfattningar av hur ledarrollen kommer till uttryck både som demokratisk eller odemokratisk. Den demokratiska regissören i kategori A1: a kan stärka sina kamrater i leken och har ledarrollen därför att den uppfattas vara idérik och kan på så vis tilldela kamraterna roller och hålla leken vid liv. Den odemokratiska regissören i kategori A1: b slår fast lekens handling och de andra barnen får inte vara med och bestämma. Detta uttrycks genom att ledaren med hjälp av talspråket ställer olika villkor i leken samt markerar vilka barn som är önskvärda i den. Den odemokratiska regissören tilldelar även andra barn roller men då inte i samråd med dessa. Kategori B1 betecknas av förskollärares uppfattningar om barn som inte accepterar de roller, villkor eller handlingar som ledaren dikterar. Dessa barn ifrågasätter ledarens rätt att bestämma och även andra barn under den egna leken. Kategori C1 utmärks av förskollärares föreställningar om barn som ständigt hamnar i lågstatusroller och positioner eftersom de accepterar att andra barn utövar inflytande över dem. Följaktligen finns det en relation mellan samtliga kategorier i resultatet. Den övergripande kategorin A1 (inkluderat A1: a samt A1: b) är grundläggande för kategori B1 och C1. Utan kategori A1 kan inte B1 och C1 förekomma. Det finns således en inbördes hierarki mellan de olika kategorierna.

7:1 Förskollärares uppfattningar om roller och positioner under barns egen lek

Kategori A1 Regissör

Kategori A1: a Demokratisk regissör

Kategori A1: b Odemokratisk regissör

Kategori B1 Opponent

Kategori C1 Accepterande position

A1 Regissör

Uppfattningar i kategori A1 kännetecknas av olika föreställningar där barn innehar rollen som regissör. Regissören uppfattas ha bestämmanderätt över lekens handling och är den som delar ut roller. En vanligt förekommande uppfattning inom kategori A1 är att det barn som har en ledarroll och således är regissör utövar mycket makt samt har ofta en utvecklad verbal förmåga. Vilket kommer till uttryck i följande citat:

"Det är klart barn som har ett väldigt rikt ordförråd (...) kan ju uttrycka (...) mera tydligt vad de tycker och tänker och då kan jag tänka, då kan jag tycka att de som har ett rikt språk har övertag, har mer makt än de som inte har språket."

Citatet tyder på en uppfattning om att den som har en utvecklad verbal förmåga även är den som har övertaget i leken. De barn som har ett rikt språk uppfattas ha mer makt i leken än de barn som inte har tillägnat sig det i samma omfattning ännu. En uppfattning i kategorin kan belysas med nedanstående reflektion om relationen mellan makt och språk:

"... Det kan väl vara att i leken så kan man säga att (...) en kanske styr leken genom att man säger att, och då är du den och du är den och då gjorde du så och att det är nån som styr leken. Och

dom som deltar i leken får hänga med på det. För de känner på något sätt att den som styr leken är den som har makten över leken."

Citatet tyder på en uppfattning om att det finns ett barn som styr leken genom talspråket. Barnet regisserar sina kamrater genom vad det säger i leken. Innebörden i uppfattningen tyder på att de barn som är med i leken accepterar ledarens styrning.

Kategori A1 fungerar som en övergripande kategori som belyser och beskriver de gemensamma drag hos kategori A1: a och A1: b. Inom kategori A1 Regissör finns det följaktligen två olika föreställningar om hur regissörens styrning kommer till uttryck antingen som demokratisk eller odemokratisk. Dessa uppfattningar presenteras nedan i två kvalitativt olika underkategorier. Vi inleder med kategori A1: a demokratisk regissör.

A1: a Demokratisk regissör

Uppfattningarna i kategori A1: a kännetecknas av föreställningar om att det finns en ledare som utövar ett så kallat demokratiskt ledarskap. En föreställning i kategorin kommer exempelvis till uttryck genom reflektionen nedan:

"... En del är starka positiva ledare kan man säga, och en del är lite mera negativa ledare också men det finns ju även positiva ledare då som ändå inte använder sin hierarki så mycket så men att de ändå på något sätt leder så att det blir bra. Bra lek om du förstår..."

Innebörden i erfandet tyder på att det finns barn som utövar antingen en demokratisk ledarstil eller en odemokratisk ledarstil under den egna leken. Vår tolkning av uppfattningen är att de barn som har en demokratisk ledarstil skapar ett klimat som genomsyras av mer jämställda relationer mellan barnen i leken. Ett antagande är att det fortfarande finns en hierarki mellan barnen. Med de menar vi att vissa barn fortfarande har mer status och inflytande än andra barn i leken. Vår tolkning är dock att denna hierarki inte kännetecknas av att ett barn ensamt bestämmer allt. Den demokratiska ledaren delar med sig av sin makt genom att dela ut roller och bestämma lekens handling i samråd med de andra barnen. En föreställning är att barn som har ledarrollen i leken har fått den för att de är kreativa och roliga lekamrater. Dessa barn uppfattas som trygga och kan klara upp situationer själva. Den demokratiska ledaren uppfattas kunna stärka de barn som är osäkrare på sig själva eftersom de får alla barn att känna att de kan vara med och påverka lekens riktning, vilket citatet nedan belyser:

"...Det finns ju positiv makt också de som kanske hjälper sina kompisar också, de som är lite osäkra att nu får du bestämma idag. Det finns ju faktiskt de ledarna som säger det till sina kompisar, att nä men nu har ju jag bestämt så då får du bestämma, vad tycker du? Har jag också hört och det kan ju vara ett sätt att stärka de som är lite svaga istället".

Innebörden i citatet tyder på en föreställning om att det finns ledare som utövar makt på ett demokratiskt sätt. Det handlar i exemplet om att stärka sina kamrater genom att låta dem vara med och bestämma i leken. Detta uttrycks med hjälp av talspråket där barnet som innehar ledarrollen delar med sig av sin makt genom att säga till ett annat barn att, du får också vara med och bestämma.

Kännetecknande för innebörden i kategori A1: a är föreställningen om att den demokratiska ledaren skapar ett klimat som främjar leken. Barnet som innehar ledarrollen uppfattas vara iderik och kan på så vis utveckla leken och hålla den vid liv:

"Bland yngre barn gäller det att den som är iderik, och det gäller även bland äldre barn att den som är iderik och utvecklar leken har känner större makt då tror jag och kommer med idéer och liksom håller leken vid liv, så de andra barnen kan känna sig trygga i leken och känner att det händer något i leken. // [I] leken, ofta är det väldigt bra om någon styr upp en lek liksom organiserar och en del är trygga i den här mellanrollen, och en del är trygga i att vara den här hunden."

Citatet kan tolkas som att det behövs ett barn som är demokratisk ledare och som kan organisera leken för att samtliga barn ska känna sig trygga i den. Antingen kan citatet tolkas som att barnen i leken är trygga i de roller som de blir tilldelade oavsett ledarens inflytande. Det kan också vara så att det är det barn som är den demokratiska ledaren som får de övriga barnen i leken att känna trygghet i den roll de blivit tilldelade. Oavsett om det är en såkallad mellanroll eller lågstatusroll. Ur båda perspektiven utövar barnet som innehar ledarrollen inflytande över sina kamrater. Ett antagande är att detta barn som är ledare utövar sin makt på ett demokratiskt sätt. Citatet ger uttryck åt en föreställning om att den demokratiska ledaren upplever att den har mer inflytande än de andra barnen i leken.

A1: b Odemokratisk regissör

Uppfattningarna i kategori A1: b kännetecknas av föreställningar om att det finns barn som är ledare och som utövar ett såkallat odemokratiskt ledarskap. Dessa barn regisserar och styr leken och dess handling, men till skillnad från den demokratiska regissören använder de talspråket för att styra och bestämma över de andra barnen i leken. De regisserar leken genom att instruera hur andra barn ska uppträda och hur lekens handling ska gå till. Det barn som är ledaren ställer olika villkor i leken för att få andra barn att göra som den vill. Den odemokratiska ledaren använder talspråket för att utöva inflytande över andra och då skapas en hierarki mellan lekkamraterna. I den uppfattas ledaren tilldelas sig själv den mest attraktiva rollen och övriga barn tilldelas de roller som ledaren finner lämpliga:

" Kan man uttrycka sig (...) genom språket så sätter man ju rollerna och då bestämmer man, du är den, jag är den och ofta får man ju en ganska (...) ett sånt barn får (...) ju oftast en ganska hög roll eller en stark roll i leken. Kanske vara mamma eller kungen eller (...) och då är det lite lättare att placera in dom andra (...) som hundar och katter..."

Innebörden i citatet tyder på en uppfattning om att barn som har ett rikt språk kan bestämma över rollfördelningen under den egna leken. Dessa barn tilldelar ofta statusroller till sig själva vilket då underlättar den övriga rollfördelningen, eftersom de roller som kvarstår är av lägre rang. Här tyder uppfattningen på ett maktutövande där ett barn genom talspråket tilldelar de andra barnen roller med lägre status. Vår tolkning är att uppfattningen tyder på ojämlika relationer mellan barnen i leksammanhanget. Vidare kännetecknas innebörden i kategorin av föreställningen att det finns barn i ledarrollen som har leken klar för sig i huvudet innan leken ens börjat. De andra barnen har då liten eller ingen chans att påverka lekens handling eller sina egna roller:

"... Man kan ju höra vad dom säger till varandra (...) när man observerar i leken så kan man höra att visa barn styr leken fullständigt genom vad dom säger. Dels att dom kanske inte ens får välja vad dom vill leka vissa barn, utan ska dom leka med nån så kan det vara redan innan [de] sätter igång, och då ska vi leka det och det, den andra eller dom andra kanske inte har chans att hinna tänka efter vad dom ville egentligen utan där kan de vara ett barn som bestämmer vad dom ska leka."/>" Det är väl det här att (...) man styr upp vem som är vem och... Att man pratar sig fram till hur man vill ha det. Jag vet inte riktigt hur jag ska uttrycka det. Men det här att man talar om (...) hur det ska vara ... Du gör så här (...) det är ju det här ofta lite bestämmande ton också. Du gör så här och du är den, nej du är inte så, så gjorde du inte..."

Innebörden i citatet tyder på en uppfattning om att det finns barn som fullständigt styr leken genom det sätt de uttrycker sig på med talspråket. Barnet som är ledaren regisserar andra barn i leken och talar om för dem hur handlingen i leken ska föras framåt. Utifrån vad som uttrycks i citatet kan man tolka det som att det finns en hierarki mellan barnen. Denna hierarki uttrycks på så sätt att det barn som är ledaren utövar inflytande över andra barn genom att med talspråket bestämma, utan att lämna utrymme för andras åsikter. Detta kan relateras till hur makt och hierarkier kan ta sig uttryck genom språket under barns egen lek. I citatet kan det tolkas som att barnet ifråga positionerar sig överordnat sina lekkamrater genom att den med hjälp av språket utövar inflytande. Det kan även förstås som att barnen kan kommunicera på två olika plan under lekens gång. När det barn som är ledaren i exemplet regisserar kan det

tolkas ske under lekens framförande men när barnet tillrättavisar kamrater kan det tolkas som att leken har förflyttats till ett förhandlingsplan.

Innebörden i en uppfattning är att barnen använder sig av ett bestämmande tonläge. Å ena sidan kan detta tolkas som att barnen gör så för att understryka sin auktoritet. Å andra sidan kan det förstås som ett uttryck för att dessa barn, som är ledare, är så engagerade av sin idé för lekens handling, att de formulerar sig på ett bestämmande sätt.

Meningsinnehållet och innebörden i kategori A1: b kännetecknas även av föreställningen att barn ställer olika villkor för att få andra barn att göra som de själva vill i leken. Detta för att bibehålla sin maktposition. Ett antagande är att detta bidrar till att barn positionerar sig relativt varandra i leken. Det blir synligt i följande citat:

"... Det kan ju också vara en sån sak att dom är (...) taskiga mot varandra och en som är stark säger att (...) gör du inte som jag säger får du inte vara med och leka eller gör du inte som jag säger då kommer detta att hända (...) eller gör du inte som jag säger då säger jag till fröken (...). Man på olika sätt använder sin position för att markera hur dom lite svagare inom situationstecken barnen ska agera."

Här uttrycks en uppfattning som kan förstås som att de barn som är starka psykiskt eller fysiskt innehar en ledarposition i leken. Dessa barn kan sätta upp villkor för andra barn för att få dem att göra som denne vill. Uppfattningen kan begripas som att det finns makt mellan barnen i deras egen lek. Vår tolkning av föreställningen är att barn som utövar makt med hjälp av talspråket påverkar och kontrollerar andra barn som är svagare fysiskt eller är osäkrare på sig själva. Detta kan i sin tur förstås som att det finns en hierarki mellan barnen i den egna leken.

Innehållet i en uttryckt uppfattning är att villkoren barnen ställer har karaktären av hot. Detta kommer till uttryck i en reflektion:

"...De hotar, du får inte vara med om du inte gör si eller om du inte gör så, och (...) de kan ju till och med tycker jag det här lite att om du leker med den så får inte du vara med och leka med mig nästa gång liksom att de hotar varandra med olika saker // ... det är mycket hot (...) gör inte du si eller så får inte du vara med..."

Innebörden i citatet kan tolkas som att den odemokratiska ledaren ställer villkor som yttras verbalt i form av hot. Det barn som har ledarrollen i leken kan med hjälp av sin position, som är överordnad andra barns, styra deras uppträdande för att få sin vilja igenom. Utifrån detta perspektiv kan man se en relation mellan makt och hierarkier i barns språk. Innebörden i uppfattningen kan förstås som att barnet ifråga använder sig av språket som ett verktyg för att utöva makt. Följden av detta blir att det skapas ojämlika relationer mellan barnen i leken. Där vissa barn får mer inflytande över kamraterna än andra barn. Vilket tyder på att en hierarki skapas mellan barnen.

Innebörden i kategorin kännetecknas likaså av uppfattningen att det barn som är ledare kan markera vilka kamrater som är önskvärda i leken och vilka som inte är det. En föreställning är att barn på olika sätt utesluter eller markerar för andra barn att de inte är välkomna i den aktuella leksituationen. I en reflektion kring roller och positioner under barns egen lek uttrycks en uppfattning om följande:

"Det är ju ofta i familjevrån då. Där blir det ofta en hierarki att du kan väl få vara hund då om man kommer in och vill vara med och så får man (...) lägre rang, att man får vara ett djur då istället för en person. (...) det ser man väldigt tydligt där. Att ja du kan väl få vara hund då eller något litet annat djur."

Ur en vuxens perspektiv skulle ovanstående citat kunna tolkas som att det barn som vill vara med i leken inte är en tilltalande lekkamrat, och därför tilldelas en lågstatusroll. Detta kan

uppfattas som okamratligt av vuxna. Ur detta perspektiv handlar situationen om ett maktutövande där det barn med lägst status markeras genom att tilldelas en lågstatusroll. Ur ett barns perspektiv kan ovanstående citat istället tolkas som ett försök att skydda den pågående leken. Oberoende av vilket barn som vill vara med så utgör den en fara för den pågående leken ur detta perspektiv. För om ett nytt barn släpps in i leken behöver den förmodligen omförhandlas och risken är då att den förändras eller i värsta fall upplöses. Det kan tänkas att barnens sätt att hantera detta på är att ge barnet som kommer in senare en lågstatusroll med begränsat tal och handlingsutrymme. På så sätt minskar chansen att det barnet får inflytande över leken och kan ändra dess riktning och innehåll. Ur denna synvinkel handlar det inte om att barnen är medvetet okamratliga, men en hierarki kan ändå skapas mellan barnen i leken. Detta eftersom ett barn får underkasta sig genom att acceptera en lågstatusroll. Ett tredje tolkningsalternativ är att barnen i den beskrivna situationen använder sig av en inneslutande handling som medför en uteslutande handling. De barn som lekte med varandra först markerar då sin samhörighet genom att inte vilja släppa in någon annan i leken. Om något annat barn ska få vara med får den då ta en lågstatusroll med begränsat handlingsutrymme som inte hotar relationen mellan de andra barnen i leken. Ur denna synvinkel handlar meningsinnehållet i citatet om att utesluta andra barn för att stärka banden av kamratskap sinsemellan. Även i denna tolkning uppstår en hierarki mellan barnen eftersom ett barn utesluts och tilldelas en lågstatusposition. Vår förståelse av citatet är att oberoende av vilken tolkningsram som används för situationen så uppstår en hierarki mellan barnen då ett barn underordnas de andra, oavsett om handlandet i den uppfattade situationen genomförs av en okamratlig anledning eller inte.

Nedan redogörs för en uppfattning om hur barn på olika sätt markerar för varandra vem som innehar vilken position under den egna leken:

"...Ett exempel kan vara att dom ska leka en lek där det ingår flera stycken barn och då kan man ju väldigt ofta se att det är, om dom ska lotta ut vem som ska vara med i lag och så. Där kan ju vara ett exempel att man ser väldigt ofta hierarkin att det alltid är vissa barn som blir valda först och det är alltid vissa barn som blir valda sist. Det är ju ett exempel. Eller att dom leker en annan lek och säger(...), först du sen du sen du liksom det där kan man ju (...) se då. Eller inte ibland där kan man tydligt se hur hierarkin i en barngrupp går. Det är ju alltid ett barn som oftast eller några barn som är dom mest populära som kommer i första hand. Så går det neråt så."

Citatet tyder på uppfattningen att det är de barn som är populära och således får status som alltid blir valda först. Ett antagande är att dessa barn som alltid blir valda först blir utnämnda till ledare i leken. Citatet kan också förstås som att det barn som delar ut rollerna redan är utsedd till ledare och därefter delar ut roller eller lagtillhörighet såsom denne behagar. I båda tolkningarna leder tillvägagångssättet till att barngruppen positioneras i en hierarkisk ordning. Innehållet i citatet tyder på att barn med hjälp av talspråket bestämmer vem som kommer först och vem som kommer sist. Vissa barn kommer nästan alltid först och vissa barn kommer nästan alltid sist. Denna uppfattning visar på en tendens till att det redan förekommer en social hierarki i barngruppen som tar sig uttryck under den egna leken med hjälp av talspråket. Således tyder detta återigen på att det finns en hierarki mellan barnen i deras egen lek. Detta syftar till att det finns en relation mellan språk, makt och hierarkier. Uppfattningen kan förstås som att barn använder språket för att utöva makt vilket resulterar i att det uppstår en hierarki mellan barnen i deras egen lek.

B1 Opponent

Innebörden i denna kategorin skildras av en föreställning om barn som ifrågasätter både det barn som är ledaren samt andra barn som deltar i leken. De uttryckta uppfattningarna belyser att det inte är alla barn som accepterar den roll som de blivit tilldelad. Alla barn går inte heller med på det sättet ledaren bestämmer att leken ska lekas. Kategorin kännetecknas av innebörden i uppfattningen att vissa barn vågar argumentera för sin ståndpunkt eftersom de

inte är nöjda med exempelvis den roll de blivit tilldelade. Citatet nedan tyder på att det finns olika positioner i barns lek. De positioner som kan uttydas ur citatet är ledare, opponenter och barn som alltid accepterar andras vilja:

"...Men sen så finns det även dom barnen, det är ju också intressant, som vågar kanske säga ifrån så den kategori med barn finns ju också. Alla hänger ju inte med som en vindflöjel och bara godtar rakt av utan en del vågar ju argumentera och säga nej det här tycker inte jag och varför säger du så? så tre kanske egentligen, skulle [jag] vilja säga för det finns ju dom som sätter sig själva som ledare och dom som hänger med och dom som försöker att framföra sin åsikt om dom inte känner sig nöjda med det dom kanske blir tilldelade(...). Ja, dom kanske inte vill vara hund..."

Meningsinnehållet i citatet tyder på en uppfattning om att det dels existerar barn som självutnämner sig till ledare och dels de barn som accepterar detta och följer ledarens vilja i leken. Sedan uttrycks en uppfattning om att det existerar en kategori med barn som säger emot ledaren och inte godtar allt. Uppfattningen tyder på att det finns barn som försöker framföra sin åsikt. Dessa barn accepterar inte alltid den roll som det barn som är ledaren har tilldelat dem. Uppfattningen kan återigen tolkas som att barn positionerar sig relativt varandra med hjälp av talspråket under den egna leken.

Innebörden i kategori B1 kännetecknas av en föreställning om att det under ledaren finns en position som innehas av ledarens bästa kompis. Dessa barn uppfattas vara mer trygga i sin position och kan därför ifrågasätta:

"...De som är näst längst upp kan jag väl tänka mig är de som har en viss trygghet, de vet vilken roll de har alltså, de är väldigt säkra på sina roller som bästa kompis till den som bestämmer eller så (...) och då kan man se att de vågar ifrågasätta lite eller säga till de andra kompisarna att nu får ni lyssna här vad hon eller han säger..."

Citatet tyder på en uppfattning om att det barn som är bästa kompis till barnet med ledarpositionen känner sig mer trygg i sin roll. Antingen kan citatet tolkas som att den så kallade bästa kompis till ledaren är så pass trygg i sin roll att den vågar ifrågasätta denne. Citatet kan även uppfattas som att det barn som har den näst högsta statuspositionen under den egna leken enbart ifrågasätter andra barn för att på så vis stödja det barn som är ledaren. Vår tolkning av uppfattningen är att det finns en position som innehas av barn som vågar stå emot och ifrågasätta det barn som är ledaren samt andra barn under den egna leken.

Nedan redogörs för ett exempel som belyser hur ett barn vågar bryta sig loss ur gruppen av lekkamrater. Barnet uttalar för de andra barnen att det alltid är samma barn som bestämmer. Citatet nedan visar på detta:

"På våran förskola här nu har vi (...) ett sådant exempel när en faktiskt vågade bryta sig loss från den här gruppen om man säger, och hon kan uttrycka att hon får ju alltid bestämma, jag blir faktiskt ledsen om inte jag också får bestämma och det är väl ett ganska konkret (...)hon markerade att det faktiskt var den andra kompis som var ledaren..."

Citatet tyder på en uppfattning om att barnet i exemplet vågar säga ifrån. Barnet uttalar och uppmärksammar de andra i leksituationen på att det alltid är ett och samma barn som bestämmer och därav är ledaren. Uppfattningen tyder på att barnet finner detta orättvisst. Innebörden i citatet kan tolkas som att barnet i exemplet uppfattar att det finns en hierarki i gruppen. Hon påtalar att det alltid är samma barn som bestämmer i deras egen lek. Vidare kan meningsinnehållet i citatet förstås som att flickan synliggör hur makten i gruppen är fördelad till ett barn. Detta kan tyda på en föreställning om att barnet uppfattar en förekomst av både makt och hierarki i leksituationen. Ett antagande är att det är detta barnet slutligen ifrågasätter. Detta tyder på en föreställning om att det finns en position som innehas av barn som ifrågasätter både det barn som är ledaren och andra barn under leken.

En annan uppfattning som kännetecknar kategori B1 är föreställningen om att det kan leda till konflikter när ett barn opponerar sig mot barnet som har ledarrollen:

"...Det är ju väldigt olika, det beror ju på vem dom (...) leker med. En del finner ju sig i att, ja visst (...) då kan dom leka jätte länge men när det är ett barn som inte (...) accepterar detta, då blir de ju fruktansvärda konflikter..."

Betydelsen av uppfattningen kan tolkas som att det finns barn som accepterar att ett barn styr leken och då kan den pågå länge. Därtill finns det även barn som inte godtar att ett barn bestämmer lekens handling varpå det uppstår konflikter. Vår tolkning av citatet är att uppfattningen belyser ett barn som inte finner sig i hur det barn som är ledaren regisserar leken. Citatet tyder även på att det finns olika positioner under barns egen lek som i sin tur möjliggör eller förhindrar lek utifrån ett barns villkor.

C1 Accepterande position

Meningsinnehållet i kategori C1 kännetecknas av uppfattningen om att det finns barn som har låg status i leken. Detta är en föreställning om att vissa barn alltid accepterar att de får en lågstatusposition. De uttryckta uppfattningarna tyder på att dessa barn går med på allt som ledarna säger. De blir alltid tilldelade en passiv roll och därmed en underordnad position under den egna leken. De roller som beskrivs ha låg status och som dessa barn nästan alltid blir tilldelade är roller som exempelvis hund eller bebis. Det har uttryckts två olika anledningar till varför barn accepterar en lågstatusposition. Den ena uppfattningen innebär att barn godtar en sådan roll därför att de har bristande självförtroende, är osäkra på sig själva eller på sin roll i gruppen. Den andra uppfattningen är att de accepterar en lågstatusroll därför att de är yngre. En föreställning som kännetecknar innebörden i kategorin C1 exemplifieras i reflektionen nedan. Det handlar om de barn som uppfattas som osäkra på sig själva:

"...Det är väl också dom som kanske inte är riktigt starka i sig själva om man tar pyramiden som (...) ett exempel. Så de som är längst ner är de som är ganska osäkra och följer ledaren väldigt mycket. Går med på allt som den säger, gör allt det den säger (...) är väl inte med och bestämmer någonting i leken utan att men säger den tjejen eller killen att vi ska göra det, ja men då gör jag det, frågar jag henne eller honom då hur tänker du nu alltså, nä men den ville ju att jag skulle göra så, kan de som är längst ner då säga. De har ingen egen vilja direkt."

Citatet tyder på en uppfattning om att vissa barn får en lägre position därför att de låter andra barn styra och kontrollera dem. Vår tolkning av innebörden i uppfattningen är att dessa barn är osäkra på sig själva och därför får de låg status både i barngruppen och den egna leken. Exemplet belyser ett barn som med talspråket uttrycker något som kan tolkas som brist på egen vilja. Nedanstående citat visar på hur det oftast är samma barn som accepterar en lågstatusroll i leken för att överhuvudtaget få vara med och leka:

"Ja då tänker jag ofta på det här att det kanske är vissa barn som alltid får vara hund och får vara bebis och kanske får sitta i ett hörn, att nu sitter du där och så går vi och handlar eller så sitter du kvar och väntar. Det är en slags, i leken så får de olika roller och det kan vara samma barn som får den här lägre rollen ofta, att det ofta är samma barn. Då är de med för att de får vara med och då tar de den rollen."

Citatet tyder på en föreställning om att det oftast är samma barn som godtar en lägre roll under den egna leken. En tolkning av innebörden i föreställningen är att dessa barn erfar att de inte får vara med och leka om de inte accepterar den roll de blivit tilldelade. Detta kan tyda på att språket skapar en maktstruktur där barnen positionerar sig relativt varandra i en hierarki genom vad de säger till varandra. Detta innebär att vissa barn erfar att de alltid får lågstatusroller och måste acceptera att underkasta sig andra barn för att ens få vara med och leka.

En annan uttryckt uppfattning är att yngre barn kan gå med på att ta en lågstatusroll för att få vara med i de äldre barns lek. I citatet nedan kommer denna föreställning till uttryck:

"Dom äldre barnen dom är ju större (...) dom har ju mer, små barn ser upp till dom större. Dom är ju väldigt glada att dom får va med de större barnen. Och då blir det väl kanske automatiskt att dom. Det (...) är ju dom som bestämmer över leken oftast där då. Ja, och då blir det väl liksom att dom bestämmer vad dom ska göra [och] hur leken ska gå till. // ...Leker han med mindre barn så (...) gör ju dom som han säger. För dom e ju väldigt glada över att få vara med."

Citatet skildrar ett barn som gärna leker med yngre barn. Innebörden i uppfattningen är att yngre barn underkastar sig äldre barns vilja under deras egen lek. De yngre barnen gör det för att få delta i de äldre barnens lek. Uppfattningen tyder på att ålder kan utgöra en hierarki under den egna leken. Ur det perspektivet kan det tolkas som att äldre barn har en högre position i barngruppen vilket leder till att de kan ta en mer attraktiv roll i anspråk. Det leder även till att de äldre barnen kan styra de yngre under den egna leken. Detta resonemang styrks ytterligare i följande citat som berör hur äldre barn styr yngre barn:

"...Den (...) äldre person[en] eller barnet har ju mer, vet ju hur hela (...) så uppfattar jag det som att dom har hela leken klar i huvudet. Så att dom liksom (...) styr dom (...)små. "

Innebörden i uppfattningen tyder på att äldre barn har hela leken färdig i huvudet och således styr yngre barn under deras egen lek.

8. Slutdiskussion

Nedan redogörs för examensarbetets slutdiskussion. Här presenteras studiens slutsatser utifrån det resultat som erhållits. Resultaten kommer att diskuteras och problematiseras i relation till teori och tidigare forskning. I diskussionen berörs även fortsatt forskning inom ämnesrådet samt didaktiska implikationer för förskolläraryrket. Avsnittet avslutas med en slutsats.

Detta examensarbets syfte är som tidigare presenterats att tolka, analysera och beskriva förskollärares uppfattningar om hur barn använder språket för att uttrycka makt och hierarkier under barns egen lek. Vi har fokuserat på att studera förskollärares uppfattningar om språk, makt och hierarkier *mellan* barn i åldrarna tre till fem år. För att besvara syftet i studien har följande frågeställningar används:

- Vilka positioner gällande språk, makt och hierarkier kan vi uttyda ur förskollärares uppfattningar?
- Hur uppfattar förskollärare att makt och hierarkier kommer till uttryck i barns språk under deras egen lek?
- Vilken relation uppfattar förskollärare att det finns mellan språk, makt och hierarkier under barns egen lek?

8:1 Roller och positioner

Resultatet i denna studie har visat på att barn som har ett rikt språk kan utöva inflytande över sina kamrater under den egna leken. Dessa barn kan således tilldela andra barn i leken roller denne finner lämpliga samt regissera dem med talspråket. Lek är ett fenomen som bygger på kommunikation. När barn leker samtalar de med varandra (Lindqvist, 1996, s.128-129). Vygotskij (Dytshe, 2003) talar om hur språket är det verktyg med vilken människan formar både sig själv och andra. Kommunikationens uppgift är att påverka och få andra att agera (s.48-49). Detta kan relateras till en uppfattning om att språket innefattar makt. Resultatet i studien har belyst förskollärares föreställningar om hur barn på olika sätt använder talspråket för att uttrycka makt och hierarkier under den egna leken. Barn förhandlar ideligen om tillhörighet i samvaron med andra barn (Öhman i Banér [red.], 2007s.41). Barn är medvetna om att relationer, roller och positioner är föränderliga och därför vill barn skydda dessa. Följaktligen använder sig barn av lekens innehåll för att visa på sin position inom denna, vilket synliggörs genom den verbala kommunikationen (Löfdahl, 2004, s.139-140 och 150). I resultatet har redogjorts för tre huvudkategorier och två underkategorier som belyser

uppfattningar om fyra roller eller positioner barn kan inneha i den egna leken. Dessa roller eller positioner är hierarkiska i relationen till varandra. Med det menas att den första positionen *Regissör* (A1), samt de två underkategorierna, *Demokratisk regissör* (A1: a) och *Odemokratisk regissör* (A1: b), är grundläggande för de två andra positionerna, *Opponenten* (B1) samt *Accepterande position* (C1). Här vill vi belysa vår frågeställning och slå fast att barn positionerar sig relativt varandra under deras egen lek med hjälp av talspråket. De kvalitativt olika kategorier som resultatet utgör förklarar dessa positioner som uttrycks ur förskollärares föreställningar.

Resultatet har skildrat hur dessa olika roller och positioner under den egna leken uppfattas erbjuda barn olika möjligheter för deltagande och därav olika potential till att forma leken och dess handling. Löfdahl (2004) menar att barn med högstatusroller i leken får mer talutrymme vilket bidrar till att de har större möjlighet att påverka lekens handling. Barn i lågstatusroller uttalar färre yttranden i leken vilket leder till att de har liten eller ingen chans att påverka handlingen (s.141-146). Vidare framför Corsaro (1985 i Löfdahl 2004: sidan 147) att barn med hög status i leken ägnar mycket tid åt att vidmakthålla kontrollen de har över barn i roller med lägre status. Det barn som innehar ledarrollen uppfattas i denna studie ha mer makt och således inflytande över sina kamrater. I enighet med studiens resultat framhåller Hangaard Rasmussen (1993) att ett barn brukar inneha störst inflytande och således makt över sina kamrater i leken. Detta brukar karakteriseras utav att det barnet styr leken, talar om vad de andra barnen ska säga, samt bestämmer vilka saker som skall användas i leken. Vidare menar författaren att barn med mycket makt både kan utveckla eller förhindra leken (s.46 och 52). Det kan relateras till resultatet i vår studie där förskollärarna uttrycker föreställningar om att ledarrollen uppfattas som antingen demokratisk eller odemokratisk. Båda typerna av ledare uppfattas utöva inflytande över sina lekkamrater men i synnerhet den *Odemokratiska regissören* (A1: b) beskrivs utöva denna styrning utan medhåll från de övriga barnen under deras egen lek.

I resultatet uppfattar förskollärare att de barn som innehar positionen som *Odemokratisk regissör* (A1: b) uttrycker olika verbala uttalanden i leken såsom att de bestämmer rollfördelningen, styr andra barn, de ställer villkor och hotar, markerar vilka barn som är önskvärda i leken samt vilka positioner olika individer har i den. Den demokratiska ledaren fördelar också roller och bestämmer lekens innehåll men gör det, till skillnad från den odemokratiska ledaren, i samråd med de övriga kamraterna. Detta besvarar vår frågeställning om hur förskollärare uppfattar att makt och hierarkier kommer till uttryck i barns språk under den egna leken. Vidare återfinns även två positioner till som besvarar frågeställningen. Barn kan opponera sig, alltså motsätta sig ledarens maktutövande, eller acceptera dennes verbala uttalanden enligt förskollärares uppfattningar. Detta i sin tur visar på att det förekommer makt mellan barn under den egna leken. De positioner vi introducerat som utgör resultatets kvalitativt skilda beskrivningskategorier belyser, som beskrivet, hur barn positionerar sig relativt varandra i leken. När barn uttrycker dessa verbala uttalanden som presenterats, utövar de makt med hjälp av språket. Detta i sin tur leder till att det uppstår en hierarki mellan barnen under den egna leken. Här vill vi belysa och således besvara den sista frågeställningen om relationen mellan språk, makt och hierarkier under barns egen lek. Vi har analyserat och försökt tolka och förstå förskollärarnas verbala utsagor. Vi frågade inte förskollärarna under intervjuerna om relationen mellan språk, makt och hierarkier men med utgångspunkt i resultatet och ovan angivna diskussion tolkar vi att relationen ligger i att barn utövar makt med hjälp av språket vilket resulterar i att barn positionerar sig relativt varandra. Följaktligen formas ojämlika relationer under leken där vissa barn överordnas och andra barn underordnas. Detta resulterar i att det bildas hierarkier mellan barnen under den egna leken.

8:1:1 Föreställningar om roller och positioner i barns egen lek

Vår förståelse är att beroende på vilket perspektiv man tolkar utifrån kan situationer te sig olika. Som återgivits i metoden och resultatet finns det inga fasta tolkningar. Det finns heller inga sanna eller falska föreställningar enligt den fenomenografiska ansatsen. Uljens (1989, s.57-58) diskuterar hur en analys aldrig återger en objektiv social verklighet, verkligheten utgörs av människans tolkning av den. I resultatet beskriver en förskollärare en erfaren situation där tre barn i familjevrån ska leka (se sidan 19). Situationen belyser ett barn som kommer in senare i en lek och tilldelas rollen som hund. Hund kan i detta sammanhang förstås som en lågstatusroll och är därmed inte en så attraktiv roll att bli tilldelad. Vad som behöver diskuteras och problematiseras är mot vilken bakgrund denna uppfattade situation utspelade sig. Beroende på vilket perspektiv man antar när detta exempel skall undersökas kan olika tolkningar göras.

Antingen kan situationen tolkas ur en vuxens perspektiv som att det tredje barnet inte är en attraktiv lekkamrat och utesluts på grund av detta, vilket kan uppfattas som okamratligt av vuxna. Corsaro (2000 i Williams 2006: sidan 34) framför att barn vet om att leken är skör. Att släppa in ett nytt barn i leken innebär att den måste omförhandlas och då kan den upplösas. Ur ett barns perspektiv kan situationen följaktligen tolkas såsom ett försök till att skydda en pågående lek. I relation till Corsaros diskussion tolkar vi att oberoende av vem det tredje barnet som vill vara med är, så kan den utgöra en fara för den pågående leken. Ett tredje synsätt på den uppfattade situationen är att barnen använder sig av en inneslutande handling vilket medför en uteslutande handling. Thors (2007, s.109-111) diskuterar hur uteslutandet till följd av inneslutande kan tänkas vara en omedveten handling. Den uppkommer genom barns strävan efter att upprätthålla relationer med de barn som de värderar som roliga lekkamrater. Följaktligen kan barnens agerande i den beskrivna situationen förstås och tolkas på olika sätt beroende på vilken tolkningsram som används.

Här vill vi synliggöra hur makt kan komma till uttryck genom en önskan att åstadkomma något under den egna leken. Foucault (Nilsson 2008, s. 91-92) framför att makt är ett fenomen som förekommer i alla sociala relationer och sammanhang. Makt är heller inte något som enbart uppfattas som negativt utan det kan handla om en potential att åstadkomma någonting. Följaktligen menar vi att barns utövande av makt över varandra under den egna leken kan handla om deras intention att kunna utföra någonting i denna. De vill genomföra och leka sin vision av handlingen, så ur detta perspektiv är själva maktutövandet i sig inte det centrala.

Hangaard Rasmussen (1993) framför hur barn ofta beklagar sig för förskollärare att de inte får vara med och leka. Då gäller det, menar Hangaard Rasmussen, för förskolläraren att kunna avgöra om situationen handlar om ett barn som konstant blir uteslutet. Friheten att leka behöver inte betyda att ett barn upplever sig som fri under leken. Författaren menar att vissa barn tilldelas eller underkastar sig andra barns inflytande över dem och hamnar således i lågstatusroller. Barn som hamnar i dessa roller styrs av barn som har högre roller i lekens hierarki (s.34). I resultatet påtalar förskollärare att det är samma barn som alltid hamnar i lågstatuspositioner. Dessa barn uppfattas acceptera den roll de tilldelas eftersom de är rädda att de kanske inte får vara med annars. Wellros (1998) diskuterar hur förskollärarna i hennes intervjuer också bekräftar att samma barn oftast hamnar i underordnade roller. I likhet med vår studie fann Wellros att de dominerande ledande barnen utför rollfördelningen och tilldelar sig själva attraktiva roller i leken. Hon framför vidare att hund är en typisk lågstatusroll för hunden kan alla i familjen bestämma över (s.85-87). Slutsatsen är att det verkar vara viktigare för barn att ha någon roll i leken än att inte vara med alls. Här vill vi återigen trycka på vilken betydelse leken verkar ha för barn. Wellros (1998) fortsätter med att diskutera hur de olika rollerna som återfinns i leken alltid ingår i en hierarki som i förlängningen lär barn att acceptera sin plats inom denna. Problematiken ligger i att hierarkin bidrar till en trygghet som befäster roller så att de blir en invand och central del i en individs identitet. Följaktligen kan

den status rollen i leken medför bli något permanent (s.88). Detta uttalande kan relateras till en uppfattning som redogjorts för i resultatet.

En förskollärare ger uttryck åt en uppfattning om att den *Demokratiska regissören* (A1: a) organiserar leken och får övriga barn att känna sig trygga i den (se sidan 17-18). Återigen kan uppfattningen tolkas på olika sätt. Å ena sidan kan det tolkas som att förskolläraren menar att det är den *Demokratiska regissören* (A1: a) som får de andra barnen att känna sig trygga i sin roll i leken. Å andra sidan kan det däremot tolkas som att de andra barnen är trygga i sina roller oavsett den *Demokratiska regissören* (A1: a). I relation till Wellros (1998) diskussion ovan, kan detta förstås så som att barnen i leksammanhanget redan är trygga i sina roller i och med att det redan har hunnit bli en invand del av deras identitet. Förskollärarna i denna studie visade på en föreställning om att det barn som är den demokratiska ledaren delar ut roller i samråd med andra barn under den egna leken. Utifrån Wellros (1998) diskussion kan det ur ett perspektiv tolkas som att dessa barn redan är trygga i de roller de brukar ha i leken och antar följaktligen de roller den demokratiska ledaren föreslår. Vidare diskuterar Wellros (1998) hur förskollärarna i hennes intervjuer uttryckte en undran över vad som händer med de barn som, i flera år, i förskolan blivit tilldelad en underordnad roll. De funderade kring huruvida individer kan ta sig ur den icke officiella hierarki som alltid uppstår inom en grupp med barn. De barn som alltid får rollen som mamma eller pappa oroade förskollärarna i hennes studie mindre. De barnen har lärt sig att ta för sig och se till att få attraktiva roller. Dessa barn utvecklar självförtroende och har oftast stor chans att bli populära, menar förskollärarna i studien. Detta kan få implikationer i förskolans verksamhet. Förskollärare behöver ha begrepp och kunskap om de makt och status relationer som finns och pågår mellan barn under den egna leken, hur de kommer till uttryck och vilka konsekvenser det får. Här vill vi återigen hänvisa till Hangaard Rasmussens (1993, s.34) resonemang om att förskollärare måste ha insikt i den hierarki som finns mellan barnen i leken eftersom leken inte är ett fritt forum för alla. Löfdahl (2004) framför att det är ett bevis på barns föränderliga kulturella kompetens när barnet väljer att accepterar en roll som den egentligen inte är helt nöjd med. Kompetens handlar i detta fallet om att inte förhandla om givna förhållanden. Att acceptera sin roll är barnets enda chans att få tillträde till leken (s.129). Löfdahl (2004, s.107) slår fast att hur roller delas ut i leken har med de sociala strukturerna i barngruppen att göra. Högstatusbarn i gruppen har företräde till högstatusroller i leken och tvärtom. Vi menar att det är viktigt att hjälpa samtliga barn i leken att byta och prova på olika roller i den egna leken. Med utgångspunkt i Wellros och Löfdahls resonemang finner vi att det är betydelsefullt att hjälpa de barn som oftast hamnar i lågstatusroller att prova andra roller, trots att de uppfattas som trygga i lågstatusrollen.

Leken är således inte enbart ett forum för positiva och utvecklande erfarenheter. Det kan vara i den som barn skapar en dålig självbild genom att upprepade gånger bli tilldelad lågstatusroller med begränsat tal och handlingsutrymme. Detta i sin tur kan innebära att barnet inte utvecklar de förmågor som aktivt deltagande i lek kan främja. Det är även viktigt att hjälpa de barn med högre roller att byta och prova andra roller för att inte befästa hierarkin i leken. En individs identitet formas av de sociala relationer denne ingår i. Identiteten formges i samspelet med andra människor. När man betar sig och kommunicerar på ett visst sätt i sociala situationer visar man andra vem man själv är (Wellros, 1998, s.83). Följaktligen är det angeläget att få prova olika roller i leken för att barn skall ges fler vägar att gå i sin identitetsutveckling.

En uppfattning i resultatet är att det barn som har rollen som den *Odemokratiska regissören* (A1: b) ställer villkor i form av hot under den egna leken. Detta kan återigen förstås och tolkas olika beroende på vilken utgångspunkt vi tar. Ur ett perspektiv kan det tänkas vara så att barn uttrycker sig med hot för att upprätthålla den vision och handling som de vill att leken ska innehålla. Dessutom kan vi tänka oss att leken kan upplösas om den måste omförhandlas

flera gånger då många lekkamrater vill ingå i den. Detta leder följaktligen till att det barn som är ledare och hotar gör det utifrån en bakgrund som inte nödvändigtvis handlar om ett medvetet maktutövande. Ur en vuxens perspektiv ter det sig förmodligen dock alltid okamratligt att ställa villkor i form av hot. Ur de andra barnens perspektiv leder hotandet till ojämlika relationer mellan dem under den egna leken. Således blir leken inte fri för alla (Hangaard Rasmussen, 1993, s.34) eftersom det barn som hotar kan göra det mot bakgrund av sin roll och position i barngruppen. Detta befäster ytterligare hierarkin i denna. Ännu en gång vill vi trycka på talspråkets vikt för leken. Detta exempel synliggör hur makt utövas med hjälp av språket vilket både skapar och tydliggör hierarkin mellan barnen under den egna leken.

Något som också förekommer är föreställningar om att lågstatusroller besätts av yngre barn i leken. Desto yngre man är desto färre möjligheter finns det. Barns möjligheter och begränsningar står således i relation till deras ålder (Löfdahl, 2004, s.107). I resultatet har redogjorts för uppfattningar om att yngre barn kan tillhöra kategorin accepterande position som utgörs av föreställningar om barn som underkastar sig styrningen av det barn som är ledaren. Detta kan enligt Löfdahl (2004) ha att göra med att maktrelationer i samhället är asymmetriska vilket barn kan ta fasta på i leken. Detta som ett sätt att förstå och bearbeta de upplevda relationerna till andra. I leken finns kulturella mönster där både under och överordnade grupper i samhället synliggörs (s.107-109). I förhållande till barn under den egna leken kan detta förstås såsom att äldre barn uppfattar yngre barn som en underordnad grupp.

8:1:2 Lekens harmoni och metakommunikation

De barn som är den *Demokratiska regissören* (A1: a) uppfattas i denna studie som idérika, roliga lekkamrater som kan anpassa sig efter övriga barn under den egna leken. Vi tolkar att dessa barn skapar en harmoni mellan barnen. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att harmoni är det som krävs för att hålla kvar barnen inom lekens ram. Harmoni främjas av att barn kan de sociala lekreglerna, som exempelvis ömsesidighet, turtagande och samförstånd. Med ömsesidighet menar hon att alla barn är på en jämn nivå oavsett styrka och ålder. Barn som är skickliga på att leka anpassar sig efter den eller dem som barnet leker med (s.24-26). I denna studie tolkar vi att förskollärarna uppfattar att det barn som är ledaren utövar mycket makt över sina kamrater. Det barn som är den *Demokratiska regissören* (A1: a) bestämmer lekens handling och för således leken framåt genom att vara iderik. Den delar, som berörts, ut lekens roller i samråd med de andra barnen vilket ger en mer jämställd relation mellan dem. Vi tolkar att det fortfarande finns en hierarki mellan barnen men att denna hierarki inte kännetecknas av att enbart ett barn bestämmer. Löfdahl (2004) tillägger att barn inte alltid positionerar sig på ett överordnat sätt i lek utan barn kan också positionera sig som jämlikar (s.142-143 och 147). Makt är inte alltid förtryckande utan det handlar om hur makten utövas och i vilket syfte.

Knutsdotter Olofsson (2003) diskuterar vidare hur lekens harmoni kan brytas när det blir obalans i makten mellan barnen. Om bara en person hela tiden bestämmer kan andra barn ifrågasätta. Lekens harmoni bryts av översitteri och maktkamp. Hon menar att det inom lekens ram råder harmoni men allt som stör lekens harmoni tvingar barnen ut ur lekramen (s.19-20 och 24-26). Genom detta uttalande visar Knutsdotter Olofsson på ett synsätt som gestaltas av en ram som omgärdar leken. Detta menar även Löfdahl (2004) när hon beskriver hur man kan föreställa sig att barn med hjälp av språket vandrar in och ut genom lekens ram. Leken förhandlas med hjälp av språket på båda sidor om lekens ram. Hur leken gestaltas är således bundet till vad barnen säger och uttrycker med språket (s.49). Här vill vi trycka på språkets betydelse för leken och dess handling. Diskussionen kan härledas till uttrycket metakommunikation. Vår definition av begreppet är att det är en kommunikation på flera nivåer (se sidan 6-7). Barnen kan i metakommunikationen prata *om* den egna leken och *i* den egna leken. Metakommunikation innebär även att barn med hjälp av språket kan utöva makt på två plan. Dels genom den roll barnet innehar i leken samt den sociala position rollen ger.

Detta kan relateras till resultatet där det har redogjorts för uppfattningar om hur barn kan regissera och styra varandra med språket. Resultatet tyder på förskollärares föreställningar om att detta regisserande kan handla om hur ett barn talar om för andra barn vad de ska göra och vilken roll de ska ha under den egna leken (se sidan 18). Flera författare (Åms 1993 i Löfdahl 2004: sidan 48; Löfdahl, 2004, s. 49; Knutsdotter Olofsson, 2003, s.19-20) skriver om metakommunikation. Gemensamt för deras uppfattningar är att barn kan kommunicera på två olika nivåer under lekens gång. När det barn som är ledaren regisserar kan det tolkas ske *under* lekens gestaltande men när barnet tillrättavisar kamrater kan det förstås som att kommunikationen i leken förflyttats till ett förhandlingsplan. Metakommunikation handlar om flera olika innebörder parallellt med varandra. En av dessa innebörder är hur barn med språket kan uttrycka och synliggöra den sociala hierarki som uppstår mellan dem under den egna leken (Hangaard Rasmussen, 1993, s.47). Detta synliggjordes på ett tydligt sätt i resultatet där en förskollärare berättar om sitt erfarande av hur barn med talspråket kan uttrycka hur hierarkin i barngruppen går genom att fördela lagtillhörighet. Där benämndes och tilldelades barnen lagtillhörighet i den ordning de uppfattades vara populära lekkamrater (se sidan 20).

Ovan har vi redogjort för metakommunikation i relation till det barn som innehar rollen som ledare. Dock är det inte alla barn som accepterar att andra barn utövar inflytande över dem under den egna leken. Föreställningar i resultatet tyder på att dessa barn kan ifrågasätta och opponera sig ledaren och även andra barn. Foucault (Nilsson, 2008) diskuterar hur makt inte handlar om total dominans och kontroll. Dominans är alltid makt men makt är inte alltid dominans. För att det överhuvudtaget ska kunna existera makt menar Foucault att det behöver finnas en såkallad "mot-makt", alltså någon som motsätter sig maktutövandet. Att höra till en maktrelation innebär alltid att det finns fler möjligheter än en, maktförhållanden är aldrig statiska (s. 93). Följaktligen är det alltid möjligt att utmana och förändra makten mellan människor. Innebörden i en föreställning i resultatet är att det kan uppstå konflikter mellan barnen under den egna leken när något barn ifrågasätter lekens handling eller den tilldelade rollen. Som berörts förlorar leken sin harmoni när det inte finns samförstånd mellan barnen. När det finns ett barn som opponerar sig så tolkar vi det som att leken inte förflyttas från förhandlingsplanet till det gestaltande planet, följaktligen kommer leken inte igång. Hangaard Rasmussen (1993) framför att en vanligt förekommande del av leken är att barn förhandlar och argumenterar. Att argumentera och gräla kan enligt författaren vara ett sätt för barn att uttrycka sin makt på (s.34). Vi tolkar det så som att det är i dessa förhandlingar som maktrelationerna inom barngruppen kan kastas om.

8:1:3 Framtida forskning

Detta examensarbete är en mindre undersökning. Det hade därför varit intressant att utföra en likadan studie fast i större skala. Detta hade då kunnat utföras över nationsgränserna. Vi finner det intressant att undersöka om det finns skillnader i uppfattningar, föreställningar och erfarenanden mellan olika kulturer. Det hade även varit intressant att gå vidare med en genusinriktning i detta arbete. För att på så vis undersöka om det finns skillnader i hur makt och hierarkier kommer till uttryck genom språket i pojkars respektive flickors lek. Som en avgränsning har denna studie inte fokuserar på makt och hierarkier i relation till mobbning. Vi finner det emellertid även intressant att forska vidare om detta ämnesområde i relation till mobbning. Var går gränsen för mobbning och hur kan förskollärare avgöra det och hjälpa barn som blir mobbade under den egna leken.

8:1:4 Mitt uppdrag som blivande lärare

Om vi ser till Lpfö 98 (reviderad 2010) har förskolan ett uppdrag som innebär att fostra barn till demokratiska medborgare. I den betonas att alla människor har lika värde och rättigheter. Förskolan ska bedrivas utifrån en demokratisk grund där alla barn ska ha lika förutsättningar, och verksamheten ska möjliggöra att tolerans och solidaritet grundläggs tidigt i ett barns liv (s.4). Detta kan relateras till de möjligheter och förutsättningar barn har under deras egen lek.

När det bildas hierarkier i barns lek tyder vårt resultat på att de barn med hög status har störst inflytande över lekens handling och sina kamrater, och de barn med låg status minst. Detta kontrasterar mot förskolans uppdrag. För att uppfylla det uppdraget kan det tänkas att förskollärare behöver ha inblick i vad som försiggår i barns lek och hjälpa barnen att byta roller. Lpfö 98 (rev 2010) menar även att förskolan ska främja att olika åsikter förs fram (s.5). Förskollärare skulle kunna använda leken för att få barnen att upptäcka det positiva i att alla har lika mycket inflytande och i att alla framför sin åsikt. Desto fler idéer som tillförs leken desto rikare skulle leken kunna bli.

Lpfö 98 (reviderad 2010) betonar även att barn erövrar kunskap genom lek och socialt samspel. Den framhåller att förskolan ska nyttja ett medvetet bruk av leken för att främja barns utveckling och lärande (s.6-7). I förskolan ska barn ges möjlighet att utveckla demokratiska värden och kunskaper. Dessa värden är exempelvis alla människors lika rättigheter, jämställdhet, individens frihet och integritet samt solidaritet med de som är svaga och utsatta. Barn tillägnar sig normer och etiska värden främst genom konkreta upplevelser. Vuxna i förskolan är viktiga förebilder när det gäller att visa på de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle (s.4). Utifrån det Lpfö 98 (reviderad 2010) framhåller så ska leken användas medvetet för att främja barns lärande och utveckling. Leken är således ett forum där förskollärare med konkreta upplevelser kan visa på de värden barn bör tillägna sig i ett demokratiskt samhälle. I relation till examensarbetets resultat kan det förstås som betydelsefullt att förskollärare har kunskap om de maktförhållanden och de hierarkier som kan komma till uttryck mellan barnen under deras egen lek. Om förskollärare är medvetna om dessa kan barns egen lek användas som ett didaktiskt verktyg. Detta innebär inte att förskollärare ska vara med i barns egen lek och leka men de behöver observera den för att medvetandegöra de processer som leder till ojämlika förhållanden i den. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att barn i dagens samhälle har svårt med turtagande. De vill alla vara först och bäst. Därför framhåller hon att det i förskolan är relevant att visa barn på glädjen med ett jämställt samspel i lek. (s.24-26). Återigen vill vi trycka på att det är betydelsefullt att hjälpa barn att byta roller i den egna leken, samt att visa barn att jämställda relationer främjar lekklimatet. Detta för att motverka hierarkier som befäster roller och positioner som i det långa loppet kan begränsa individens utveckling. Det kan också tänkas att förskollärare behöver hjälpa barn att inse värdet i att lyssna till andra och kompromissa i leken.

8:2 Slutsats

Vi menar i enlighet med litteraturen att barn uppfattar att leken, relationer och positioner är sköra och föränderliga. Dessa kan upplösas och avslutas och därav ägnar barn mycket tid åt att upprätthålla sina vänskapsrelationer, skydda leken och sina positioner i den (Thors, 2007, s.110; Corsaro 2000 i Williams 2006: sidan 34-36; Nilsson, 2008, s.85-86; Löfdahl, 2004, s.142; Corsaro, 2005, s.182). Det är ur dessa strävanden som barn med talspråket utövar inflytande över andra vilket bidrar till att barnen positionerar sig relativt varandra. Kontroll och makt över andra handlar således för barn om att få vara delaktig i och skydda relationer samt är en direkt följd av dessa (Johansson, 2001, s. 187). Ur detta perspektiv blir det tydligt att makt och hierarkier återfinns i de vardagliga relationerna mellan barn i förskolan. Studiens resultat visar på att många barn hellre underkastar sig andra barns inflytande än att inte ges tillträde till leken. Att få leka är således det viktigaste för barn i förskolan (Banér [red.] 2007, s.35).

Vi drar slutsatsen att de barn i kategorin *Accepterande position* (C1) uppfattas ha lägst status i hierarkin mellan barnen under den egna leken. Detta medför att de inte har samma möjlighet att ifrågasätta. Ett ifrågasättande från denna kategori av barn skulle kunna innebära ett uteslutande. Barn som tillhör kategorin *Opponenten* (B1) uppfattas kunna ifrågasätta för att de innehar en mellanroll i hierarkin som medför en viss status. Barn som tillhör kategorin *Regissör* (A1) är de lekkamrater med högst status som har inflytande över andra barn i den

egna leken. Barn som ingår i kategorin *Odemokratisk regissör* (A1: b) uppfattas ta sig rätten att bestämma utan att lekkamraterna har något att säga till om. Den *Demokratiska regissören* (A1: a) uppfattas däremot skapa ett klimat av jämbördiga förhållanden mellan lekdeltagarna där den delar med sig av sitt inflytande under den egna leken. Utifrån studiens resultat menar vi att barns egen lek behöver en *Demokratisk regissör* (A1: a).

Förskollärarna som delget sina uppfattningar, föreställningar och erfarenanden i denna studie har hjälpt oss att sammanställa och synliggöra hur makt och hierarkier kommer till uttryck genom språket under barns egen lek. Det har följaktligen skapat en diskussion om ämnet ifråga. Vår förhoppning är att denna diskussion inte slutar här utan att resultatet i detta examensarbete kan ligga till grund för andra att forska vidare om, samt att det kan användas av förskollärare som vill synliggöra detta i sin verksamhet.

9. Källhänvisning

Banér, Anne. (2007). *Barns lek – Makt och Möjligheter*. Stockholms Universitet: Centrum för barnkulturforskning.

Bjørndal, Cato, R. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.

Carlgren, Ingrid. & Marton, Ference. (2007). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Dysthe, Olga. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Engelstad, Fredrik. (2006). *Vad är makt*. Stockholm: Natur och kultur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik. & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.

Gustafsson, Bengt, Hermerén, Göran. & Pettersson, Bo. (2011). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådets expertgrupp för etik.
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forskningssed+2011.1.pdf>
f. Inhämtad 2012-05-17.

Hangaard Rasmussen, Torben. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Eva. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Larsson, Staffan. (1986). *Kvalitativ analyse– exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, Annica. (2004). *Förskolans gemensamma lekar– Mening och Innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference. & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference. Hounsell, Dai. & Entwistle, Noel. (2000). *Hur vi lär*. (3., [rev.] uppl.). Stockholm: Prisma.

Mårdsjö, Ann-Charlotte. (2005). *Lärandets skiftande innebörder - uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Nilsson, Roddy. (2008). *Foucault en introduktion*. Malmö: Égalité.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi– forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, Seija. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra– samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

10. Bilaga 1

Introduktionsbrev till förskollärarna:

Hejsan

Vi är två studenter som heter Sofia Karlsson och Cecilia Frejd. Vi läser till lärare mot yngre åldrar på Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2012 ska vi skriva vårt examensarbete. Den här kursen syftar till att skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till lärares yrkesverksamhet.

Syftet med vår studie är att beskriva och analysera förskollärares uppfattningar av makt och hierarkier i barns egen lek så som dessa kommer till uttryck i barns språk. Vi fokuserar på att studera förskollärares uppfattningar om makt och hierarkier mellan barn i åldrarna tre till fem år.

För att få material till vår studie ska vi intervjua förskollärare som jobbar på avdelningar med barn mellan tre till fem år och vi vore väldigt tacksamma om ni ville ställa upp på en intervju. Intervjumaterialet kommer endast att användas till vårt examensarbete och självklart så är ni anonymiserade. Vi garanterar att inga namn på vare sig personal, barn eller förskola kommer nämnas i vårt examensarbete. Intervjun tar cirka 60 minuter i anspråk.

Intervjuerna kommer att genomföras av en av oss studenter med en förskollärare vid ett tillfälle. Intervjun spelas in på band.

Fokus ligger på hur barn kan uttrycka makt genom vad de säger till varandra i leken. Denna makt kan uttryckas på olika sätt men vi har riktat in oss på hur den uttrycks med hjälp av talspråket.

Härmed godkänner jag att ni kan intervjua mig _____

och använda svaren i studien Makt och hierarkier uttryckta genom språket under barns egen lek - en studie om förskollärares uppfattningar (Arbetsnamn). Ja ____ Nej ____

Om ni vill diskutera något angående intervjuerna och studien, tveka inte att kontakta oss på: mailadress@mail.com eller mailadress@mail.com

Tack på förhand

Sofia Karlsson och Cecilia Frejd

11. Bilaga 2

Intervjufrågor:

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
2. Vad innebär begreppet makt för dig?
3. Uppfattar du att makt är något som finns mellan barn i förskolan?
4. Ge ett exempel på hur makt kommer till uttryck i/genom barns språk.
5. Vad innebär begreppet hierarki för dig?
6. Uppfattar du att hierarkier kommer till uttryck mellan barn i förskolan?
7. Ge ett exempel på hur hierarkier kommer till uttryck i barns språk.
8. Hur kan man se makt i/genom språket i barns lek?
9. Hur kan man se hierarkier genom språket i barns lek?
10. Ge exempel på vilka roller/positioner som kommer till uttryck genom språket i barns lek?
11. Berätta ett konkret exempel när barns språk används för att markera makt i leken.
12. Berätta ett konkret exempel när barns språk används för att markera hierarkier i leken.
13. Vad tänker du att makt och hierarkier kan innebära för barnens lek?