



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Ålderns betydelse för barns möjligheter till makt i förskolans vardag.

Av Eva-Lotta Ekberg och Linda Falk

”Inriktning/specialisering/LAU 990”

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Ylva Odenbring

Rapportnummer: HT13-2920-016

## **Abstract**

Titel: Barns möjligheter till makt i förskolans vardag - ålder har betydelse.

Författare: Eva-Lotta Ekberg och Linda Falk

Typ av arbete: Examensarbete (C-uppsats, 15 hp)

Handledare: Rauni Karlsson

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: November 2013 (Rapportnummer: HT13-2920-016)

Antal sidor: 41 sidor

Nyckelord: Makt, maktrelationer, demokrati, inflytande, delaktighet, särbehandling.

## **Syfte**

Ett övergripande syfte är att studera hur förskolans miljö och struktur påverkar barnens möjligheter att utöva makt i sin vardag i relation till deras ålder. Delsyftet är att undersöka om och hur åldersstrukturer växer fram i övergångssituationer mellan olika aktiviteter i förskolans vardag. Med övergångar menar vi att det är situationer innan och efter de fasta och styrda aktiviteter pedagoger har i förskolans verksamhet.

## **Metod**

Observationerna utfördes under två heldagar på en förskola med 15 barn mellan 1-5 år och 3 pedagoger. Metoden vi använde var observationer, där dokumentationen utgjordes av videokamera samt anteckningar och kompletterande samtal med pedagoger i verksamheten. Som analysverktyg har vi använt delar av Foucaults maktteorier och ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling där vi speciellt fokuserat på kommunikationens betydelse för lärande och utveckling.

## **Resultat**

Resultatet av vår studie visar bland annat att både pedagoger och barn utestänger och exkluderar barn på grund av ålder i olika övergångssituationer. Även den pedagogiska miljön var avgörande för om barnen blev exkluderade på grund av ålder och det var främst de yngsta barnen som exkluderades. Resultatet visade att regler och rutiner hade en stor och viktig del i förskolans övergångssituationer. Vårt resultat visade även att barns möjligheter till makt i sin vardag generellt, i den undersökta verksamheten, var liten och att de allra yngsta barnen var de som hade minst möjlighet att påverka och ha reellt inflytande i den verksamhet som de var en del av.

## Innehåll

Abstract .....	2
Innehåll.....	3
1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
2. Bakgrund.....	6
2.1 Centrala begrepp.....	6
2.1.1 Makt och maktrelationer – Utifrån Foucaults tankar om makt .....	6
2.1.2 Demokrati, inflytande och delaktighet.....	6
2.1.3 Särbehandling.....	7
2.2 Styrdokument.....	7
2.3 Barns perspektiv/Barnperspektiv.....	7
2.4 Fostran i förskolan.....	8
2.5 Maktutövning i förskolans miljö.....	9
2.5 Teorianknytning.....	10
2.5.1 Makt .....	10
2.5.2 Sociokulturellt perspektiv.....	11
3. Metod.....	13
3.1 Datainsamlingsmetod.....	13
3.2 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet.....	14
3.3 Urval .....	14
3.3.1 Miljöbeskrivning av förskolan.....	15
3.4 Genomförande .....	15
3.5 Analys .....	15
3.6 Etiskt ställningstagande.....	16
3.6.1 Forskarrollen.....	16
4. Resultat.....	18
4.1 Exkludering och särbehandling på grund av ålder .....	18
4.1.1 Miljön som medel för exkludering av yngre barn .....	18
4.2 Styrning/Disciplinering utifrån rådande normer .....	20
4.2.1 Kunskap som maktmedel .....	20
4.2.2 Rutiner som instrument för kontroll .....	21
4.2.3 Tillrättavisning – ett medel för styrning .....	22
4.2.4 Språket som instrument för självreglering.....	23

4.3 Maktförflyttning och maktutövning mellan barn i olika sociala konstellationer i förskolan .....	25
4.4 Maktförskjutning i den hierarkiska ordningen .....	26
5. Diskussion .....	28
5.1 Exkludering och särbehandling pga. ålder .....	28
5.2 Fostran i förskolans övergångssituationer .....	29
5.3 Barns inflytande och samspel i övergångssituationer .....	29
5.4 Den pedagogiska inomhusmiljön och struktur och dess inverkan på barns möjligheter till makt och lärande .....	31
5.5 Metoddiskussion .....	32
5.6 Didaktiska implikationer .....	33
5.7 Fortsatt forskning .....	34
Referenser .....	35
Bilaga A: Övergångssituation .....	37
Bilaga B: Planskiss över förskolans innemiljö .....	38
Bilaga C: Samtalsunderlag i samband med fältundersökning på förskola .....	39
Bilaga D: Tillståndsblankett .....	40

## 1. Inledning

Det område som vi är intresserade av att undersöka är barns möjligheter till makt i förskolan. Vi vill se på vilka möjligheter barn har att utöva makt och ha inflytande över sin vardag i förskolan. Här är det för oss särskilt intressant att se om och i så fall hur ålder spelar in för barns möjligheter till makt i förskolan. Makt är för många ett negativt laddat ord. Det förknippas ofta med att någon besitter makt och att makten utövas på ett negativt sätt över andra. Här kommer inte sällan tankar om våld och maktmissbruk in. Vår infallsvinkel på maktperspektivet är knutet till Foucault och hans tankar om makt. Makten är något som sker mellan individer i både små och stora sammanhang. Makten kan vara produktiv och leda ett samhälle framåt. När vi tittar på barns möjlighet till makt i förskolan, tänker vi främst på barnens möjlighet att vara med och styra sin vardag och deras upplevelse av att de har den möjligheten. Vi kommer i teoriavsnittet att gå in mer på delar av Foucaults maktteorier.

Förskolan ska, enligt läroplanen för förskolan, vila på en demokratisk grund där barnen har möjlighet till delaktighet och inflytande i den verksamhet som de deltar i (Skolverket, 2010). Med koppling till detta finner vi det viktigt att närmare studera hur barnens reella möjligheter till makt ser ut, hur de utövar makt över varandra och om ålder på något sätt påverkar barns möjligheter till makt och inflytande i förskolan. Är det så att man på grund av olika ålder har mer eller mindre möjlighet till makt och inflytande? Kan detta ses mellan barn och barn och kan det ses mellan barn och vuxna? Påverkar vuxnas förhållningssätt barnens möjligheter till makt och inflytande och påverkar verksamhetens ramar detta på något sätt?

Vi anser att det är viktigt att man i pedagogiska verksamheter som förskolan reflekterar över hur maktfördelningen ser ut och att man som pedagog gör sig medveten om det maktövertag man har i egenskap av vuxen. Att reflektera över maktfrågorna tror vi är en förutsättning för att realisera att barnen får verkligt inflytande i förskolan, vilket läroplanen för förskolan föreskriver att de ska ha. Då förskolans verksamhet ska vara med och grundlägga en förståelse hos barnen, för de demokratiska principer som vårt samhälle vila på ser vi det som intressant och viktigt att studera hur barnens möjlighet till makt och inflytande i praktiken i förskolan ser ut och vilka möjligheter de yngsta barnen har att påverka sin vardag.

### 1.1 Syfte och frågeställningar

**Det** övergripande syfte är att studera hur förskolans miljö och struktur påverkar barnens möjligheter att utöva makt i sin vardag i relation till deras ålder. Delsyftet är att undersöka om och hur åldersstrukturer växer fram i övergångssituationer mellan olika aktiviteter i förskolans vardag. Med övergångar menar vi att det är situationer innan och efter de fasta och styrda aktiviteter pedagoger har i förskolans verksamhet. **Övergångar mellan olika aktiviteter är återkommande inslag i förskolan, vars verksamhet är tidsindelad och på så sätt uppstår övergångarna regelbundet.**

Aktuella frågeställningar är:

- Hur ser samspelet ut mellan pedagog och barn ut i övergångssituationer? Finns det skillnader i samspelet beroende på barns ålder?
- Hur ser samspelet mellan barn och barn ut i övergångssituationer? Finns det skillnader i samspelet beroende på barns ålder?

## 2. Bakgrund

### 2.1 Centrala begrepp

Centrala begrepp i denna undersökning är makt och maktrelationer, inflytande, delaktighet, demokrati och särbehandling. De för studien aktuella begreppen om makt och maktrelationer utgår från Foucaults teorier om makt.

#### 2.1.1 Makt och maktrelationer – Utifrån Foucaults tankar om makt

Foucault utgår från att makt är något som sker mellan människor, det är något man utövar och vem som utövar makten kan variera över tiden. Att utöva makt innebär en styrning, där man ofta har en tanke om vad man vill uppnå men inte alltid kan överblicka effekterna av denna styrning (Nilsson, 2008). Makten kan, enligt Foucault, hela tiden förflyttas och vandra fram och tillbaka mellan människor i och med de handlingar som utförs (Tullgren, 2004). Tullgren (2004) skriver att det krävs ett kollektiv för att makt ska kunna utövas. Förskolan kan ses som ett sådant kollektiv, där makt kan utövas mellan flera individer, men även mellan så få som två personer och alla i en relation har någon slags makt. Foucault talar om att man kan utöva både makt och motstånd mot makt eller med andra ord motmakt. Mikromakt är en form av motmakt som kan ses mellan enskilda individer, där man inte i första hand försöker styra någon annan utan att man mer gör motstånd eller negligerar någon med hjälp av gester eller på andra subtila sätt (Börjesson & Rehn, 2009). Vi återkommer med en mer fördjupad redogörelse för maktrelationer i vår teoretiska anknytning.

#### 2.1.2 Demokrati, inflytande och delaktighet

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) och Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) är styrdokument för arbetet i förskolan och här framgår tydligt att förskoleverksamheten ska vila på en demokratisk grund. Vad innebär det då att förskolan ska vila på en demokratisk grund? För att barnen ska förstå vilka värden och normer som råder i ett demokratiskt samhälle, där förskolan utgör en del, behöver barnen få konkreta upplevelser av dessa värden och normer. Pedagogernas förhållningssätt utgör en viktig del i barnens möjlighet att utveckla en sådan förståelse. (Skolverket, 2010). Ett förhållningssätt där vuxna genom sitt agerande visar att de respekterar barnen och deras åsikter och intentioner, utgör en viktig grund för att de yngsta barnen ska utveckla en delaktighet i sin vardags utformning och en tilltro till sin egen förmåga att påverka (Skolverket, 2010). För oss är det viktigt att ha en grundsyn på barn som kompetenta, vilket innebär att man ser barnens agerande som rationella och att man därmed också försöker närma sig barnens perspektiv, för att försöka förstå barnens intentioner med sina handlingar (Sommer, 2005). Med en sådan barnsyn blir det också mer naturligt att arbeta för att barnen ska få reellt inflytande över den verksamhet som de deltar i och också makt att påverka sin vardag. I förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten (Skolverket, 2010).

När begreppet delaktighet benämns i läroplaner tolkar vi att barnet skall vara aktivt deltagande i något som händer och därmed kunna vara med och påverka. Begreppet inflytande hänger ihop till stor del med ovanstående begrepp men att inflytande kan beskrivas mer att barnen har möjligheter att göra egna val och ta egna initiativ. I LpFö98 (Skolverket, 2010) framstår delaktighet som barnets rätt till deltagande och inflytande i den dagliga förskoleverksamheten, vilket innebär att barn ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och idéer för att på så sätt få möjlighet att påverka sin vardag i förskolan. På Nationalencyklopedins (2012-10-17) hemsida står det att inflytande betyder möjlighet att påverka, medan delaktighet betyder aktivt medverka.

### 2.1.3 Särbehandling.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är tydlig med att diskriminering av barn utifrån t ex kön, funktionsnedsättning eller etnisk tillhörighet inte får förekomma. Här står också att barnen inte heller får utsättas för annan kränkande behandling och en sådan kränkande behandling eller särbehandling skulle kunna handla om att man särbehandlas utifrån sin ålder.

Thors (2007) talar om den uppdelning som vi i förskolan ofta gör utifrån framför allt ålder och att vi kanske därigenom sänder ut signaler om att det är acceptabelt att dela upp och även utestänga personer med ålder som urvalsgrund. En social samsyn som normaliserar uppdelning av människor utifrån ålder och kanske också andra urvalskriterier som kön, etnicitet och klass riskerar att grundläggas i förskolan (Thors, 2007).

## 2.2 Styrdokument

Enligt läroplanen för förskolan LpFö98, reviderad 2010, ska förskolan vila på en demokratisk grund och här kommer en rad viktiga principer in t ex människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människors lika värde (Skolverket, 2010). Även Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) är tydlig med att förskolan ska vila på en demokratisk grund och att barnen ska ha inflytande över verksamheten och dess utformning. Barnen i förskolan ska också ges möjlighet att utveckla förståelse för de rättigheter och skyldigheter som är centrala i ett demokratiskt samhälle. De ska ges möjlighet att delta i samarbete i olika former och i beslutsfattande och få ett reellt inflytande på innehållet i förskoleverksamheten och på de arbetssätt som används (Skolverket, 2010). I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010, s 12) är det speciellt framskrivet att ”förskollärare ska ansvara för att alla barn får ett reellt inflytande på arbetssätt och verksamhetens innehåll”.

Förskolan är med och lägger grunden för vilken förståelse barnen får för de demokratiska värderingar som råder i vårt samhälle. De erfarenheter barnen får i förskolan av demokratiska värderingar kan komma att påverka deras syn på hur man kan förväntas bli behandlad och på hur man ska behandla andra. Pedagogerna i förskolan ska ”visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan, där samhörighet och ansvar utvecklas och där barnen får möjlighet att visa solidaritet” (Skolverket, 2010, sid.9).

## 2.3 Barns perspektiv/Barnperspektiv

Johansson (2011) skriver om att man kan ha olika syn på vad barn är och att det påverkar vilket förhållningssätt man kommer ha i mötet med barn. Antingen kan man som pedagog se barn som likvärdiga människor med behov av att kunna styra och påverka sin vardag och med behov av att bli förstådda och uppskattade som individer. Man kan å andra sidan se barn som ofärdiga människor under utveckling. De behöver då hjälp och vägledning av vuxna som vet barnets bästa utan att försöka förstå barnens avsikter och intentioner. Johansson (2011) skriver vidare att man som pedagog kan försöka närma sig barnets perspektiv men att man aldrig fullt ut kan ta barnets perspektiv. För att närma sig barnets perspektiv behöver man också närma sig barnets livsvärld som Hundeide (2006) talar om. Att närma sig barnets livsvärld handlar om att förstå att barnets agerande bygger på de unika erfarenheter som det enskilda barnet har gjort i de sociala och kulturella sammanhang som det ingår i och att försöka möta barnet där det befinner sig (Johansson, 2011). Johansson (2011) skriver också att det är viktigt, att när vi försöker tolka barn och barns agerande, ser till den situation och det sammanhang som barnet befinner sig i. Situationen och sammanhanget utgör en del av det ramverk som påverkar vilka handlingar som blir möjliga och här utgör både vi som pedagoger och andra barn viktiga faktorer att ta med i tolkningen. Att tolka och förstå andra människors handlingar och utsagor är således komplext och man kan aldrig helt ta någon annans perspektiv.

Barns perspektiv är barnets egen berättelse och tolkning. Att kunna tolka ett barns perspektiv innebär att försöka förstå barnets intentioner och hjälpa barnet att uttrycka sitt perspektiv och sina avsikter. Att ta barns perspektiv innebär alltid att ha ett barnperspektiv, men att ta barnets perspektiv innebär också alltid en tolkning av den vuxne. En viktig fråga är hur och vad det är den vuxne tolkar in i barns perspektiv. Som forskare eller pedagog behöver man göra sig medveten om det perspektiv man tolkar utifrån. Att närma sig barns perspektiv handlar om att kunna se, lyssna och försöka tolka barns sätt att vara och agera, dels utifrån en grundlig generell kunskap om barns utveckling och lärande och dels en specifik kunskap om just det här enskilda barnets erfarenheter och förutsättningar. Det handlar inte bara om att försöka ta reda på vilken verklighet barn lever i, utan hur de själva konstruerar denna verklighet. Forskarens och pedagogernas förståelse av barnets erfarenheter och vilja att dela barnets värld har avgörande betydelse för hur de tolkar barns livsvillkor (Öhman, i Baner, 2007).

Enligt Öhman (i Baner, 2007) innebär barnperspektivet att vuxna, så långt som möjligt, sätter sig in i barnets situation för att bättre kunna ta tillvara barnets intresse och verka för barnets bästa. Enligt Öhman (i Baner 2007) är att ha ett barnperspektiv att utgå från generell kunskap om barns bästa. När Barnkonventionen (Unicef, art 3, 2013-10-22) uttrycker att barnets bästa ska komma i främsta rummet i alla beslut, kan man välja att se utifrån vad vuxna anser vara bäst för barnen eller utifrån ett barns perspektiv. Intressant är att det är den vuxne som bestämmer vad som är bäst för barnet. I barnkonventionens tolfte artikel (Unicef, 2013-10-22) står det att ett barn har rätt att säga hur det vill ha det. Vuxna ska lyssna på barn. Det står även att det samma kan gälla en pedagog som frågar barnen om deras åsikt innan beslut tas.

#### 2.4 Fostran i förskolan

Att pedagogerna i egenskap av vuxna har en maktposition i förskolan är ett faktum, som man som pedagog behöver göra sig medveten om och reflektera över. I Emilssons avhandling (2008), ser man att barnen har inflytande, men att det många gånger inte är ett reellt inflytande, utan ett inflytande styrt av vuxna. I resultatet av Emilssons studie framkommer vidare att det i en del situationer där intentionen varit att tillämpa demokratiska principer i arbetet med barnen, har det ändå blivit så att pedagogerna styrt och manipulerat barnen att göra något annat än de själva valt till en början. Hon skriver vidare att det krävs en fördelning av makten mellan vuxna och barn för att barnen ska ha möjlighet till delaktighet, inflytande och för att de demokratiska värdena ska bli en del av förskoleverksamheten. Hon drar också slutsatsen att pedagogerna behöver ha ett intresse för att närma sig barns perspektiv, att de behöver ha en emotionell närvaro i umgänget med barnen och att de behöver ha en lekfullhet för att kunna möta barnen på lika villkor och för att man tillsammans ska kunna föra kommunikationen framåt (Emilsson, 2008). Emilsson (2008) har i sin forskning undersökt hur pedagogerna i förskolan fostrar barnen mot att bli det barn som man önskar utifrån sociala normer och principer, som man som pedagog ser som det rätta och önskvärda. Denna styrning eller fostran kopplar vi till barns möjligheter till makt, inflytande och delaktighet i förskolan och vidare till Foucaults tankar om självreglering som ett maktmedel. Självreglering handlar om att man som individ har integrerat de förväntade normerna som råder i förskolekontexten men också i samhällsnormen (Nordin-Hultman, 2004). Emilsson (2008) relaterar i sin forskning till att barns möjligheter till delaktighet utgår från pedagogernas förhållningssätt och för att barnen ska bli verkligt delaktiga krävs det att pedagogerna försöker närma sig barns perspektiv. Begreppen barns perspektiv och delaktighet förutsätter varandra. För att närma sig barns perspektiv krävs en stark vilja att se barnet, lyssna på det och försöka tolka vad barnets intentioner är. Emilsson (2008) skriver vidare att det också ställer krav på barnets förmåga att kommunicera upplevelser, erfarenheter, känslor och tankar, för att det ska bli möjligt för pedagogerna att närma sig barnets perspektiv. **Som vi ser det ställer det extra**



höga krav på pedagogerna i mötet med de yngsta barnen och även barn som inte talar svenska, för att också kunna närma sig dessa barns perspektiv. I samverkan med föräldrarna kan man som pedagog ta del av erfarenheter som barnen gör utanför förskolan och i mötet med barn med annat språk än svenska kan även språkligt stöd användas. Barn uttrycker sig på många olika sätt utöver talat språk. Sådana uttryckssätt kan vara kroppsspråk, genom konkreta handlingar och känslouttryck på många sätt. Pedagogerna behöver se hela barnet i sitt sammanhang, för att kunna närma sig barnets perspektiv (Hundeide, 2006). Emilsson drar slutsatsen att om man vill fostra barn till att vara aktivt delaktiga med inflytande och således möjligheter till makt, måste man ta utgångspunkt i barnets livsvärld och kommunicera detta i praktiken med barnen. Härmed krävs också ett utjämnande av de maktstrukturer som kan ses i den fostran som sker i förskolan.

## 2.5 Maktutövning i förskolans miljö

Nordin-Hultman (2004) relaterar till hur man i förskolan har gått från att tidigare mer använda sig av yttre styrning till att i dag tillämpa självreglering/självkontrollerande styrning. Fostran styrs mot att individen ska förstå varför den ska göra på ett visst sätt och på sikt själv välja detta sätt att vara. Det utgår från individens vilja att göra det rätta, samarbeta och ta ansvar för sig själv och sin omgivning och på en förståelse för nyttan av detta. Nordin-Hultman (2008) talar vidare om kunskap som styrningsform. Här utgör de vuxna de som har kunskapen och således också de som har möjlighet att utöva makt. Denna maktutövning kommer t ex till uttryck i hur man, med utgångspunkt i vad man som pedagog anser är bra för barn, strukturerar dagen på förskolan och även hur man planerar den konkreta miljön, där verksamheten äger rum. Denna maktutövning är, som Nordin-Hultman skriver, många gånger osynlig och därmed svår att göra motstånd mot. Denna osynliga maktutövning kan vara svår att se som maktutövning, då den inte utövas av någon enskild individ direkt, utan mer är inbyggd i rutiner, miljö, strukturer, regler och aktiviteter. Att styrningen är inbyggd i så hög grad som den är, medför att pedagogernas styrning mer tar sig uttryck i att man möter barnen med vänlighet, att man är omtänksam och även deltar i barnens lek. Leken ses som barnens forum och att barnen styr denna men de vuxna styr barnens lek på många sätt men ofta med vänlighet. Man uppmuntrar lek och beteenden som man anser är bra för barnen och negligerar eller visar på andra sätt att annan typ av lek inte är önskvärd. Barn förväntas även i den fria leken använda sin frihet till att styra sig själva mot en normalisering och leva upp till det önskvärda barnet (Tullgren, 2004). Tullgren avslutar med att lyfta fram det viktiga i att synliggöra den osynliga styrningen. Genom att synliggöra styrningen kan den också diskuteras och problematiseras utifrån olika perspektiv. Härigenom ges också möjlighet att som pedagog reflektera över hur vi som vuxna styr barnen och vad det innebär för barnens möjlighet till inflytande, delaktighet och makt.

Löfdahl (2007) skriver om att ålder är ett medel för uteslutning, det vill säga ålder är en egenskap som kan användas både för att tillförsäkra sig makt och för att utesluta yngre barn ur lekar och gemenskaper. Idag är det vanligt att barnen leker utan vuxen inblandning på förskolan, då pedagogerna ofta har flera uppgifter att slutföra. I sådana situationer är det vanligt att barnen själva anammar uteslutning ur gruppen av vissa barn. Grunden till detta kan vara att vi i samhället har en tydlig åldersuppdelning, så som barn, ungdomar, vuxna och pensionärer, med uteslutning av vissa åldersgrupper i olika aktiviteter och sammanhang. Barn lär sig tidigt att göra åtskillnad mellan småbarn och större barn samt även tydligt klargöra vilka barn som de inte vill att de skall delta i aktiviteter. Löfdahl skriver om en flicka som heter Maja som blir exkluderad ur den sociala gemenskapen i en förskolegrupp. När Majas syster gick på avdelningen hade Maja tillträde till de äldre flickornas lek, men när hennes syster började förskoleklass hade inte längre Maja någon självklar plats i gruppen. Löfdahls studie om Maja påvisar att ålder har betydelse för att kunna styra och bestämma lekar. Studien

visar även att barn som har förmåga att kunna hålla igång lekar, har stor makt i det sociala spelet. Barns ålder kan användas till att påvisa att mindre barn står lägre i kurs. Det fanns en social ordning i gruppen som visade på regler för vem som fick var med i leken. Det var tydligt hur mönster av sociala strukturer och positioner etablerades och befästes genom barnens sätt att organisera sina lekaktiviteter. Hägglund och Löfdahl (2006) skriver att det finns en tradition i svensk förskola att dela upp barn utifrån deras ålder. Oavsett syfte med förskolans aktiviteter så har ålder varit av central betydelse.

## 2.5 Teorianknytning

De teoretiska perspektiv som problemet kommer att studeras utifrån är Foucaults teorier om makt och det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling som beskrivs av bland andra Hundeide och Dyste.

### 2.5.1 Makt

Vi har valt att utgå från Foucaults maktteorier, då dessa utgår från att makt är relationell och är något som sker mellan människor i olika sammanhang. Förskolan är ett sådant sammanhang, där makt kan ses på olika sätt mellan individer. I Foucaults teorier om makt har vi valt att titta på maktrelationer. Foucault var mer intresserad av hur makt utförs än av vem som utförde den. Han hade uppfattningen att makt inte kan ägas av någon eller några enskilda utan att makt är något som utövas mellan människor (Nilsson, 2008). Nilsson skriver vidare om att Foucault såg på makt som att den hela tiden befinner sig i förändring. Det innebär att makt hela tiden kan förflyttas och att den kan vandra fram och tillbaka mellan människor. Det finns inte heller några sociala relationer helt fria från makt. Makten utövas oftast med en medvetenhet om vad man gör eller vill uppnå, men det är däremot svårt att helt förutse vilka effekter den utövade makten får (Nilsson, 2008). Tullgren (2004) skriver att det krävs ett kollektiv för att någon ska kunna få makt och att makt kan överföras mellan olika individer. Förskolan kan ses som ett sådant kollektiv, där makt kan utövas mellan flera individer, men även mellan så få som två individer och att alla i en relation har någon slags makt. Det kan handla om makt eller motstånd mot makt.

För att kunna utöva makt och styra någon annan krävs det kunskap om den som ska styras (Tullgren, 2004). Hur pedagoger styr barn och hur barn styr varandra är för oss en intressant fråga och vi kopplar detta till Foucaults styrningstekniker, där tekniken om självreglering är särskilt tillämpbar (Tullgren, 2004). Här handlar det om att man förväntas utnyttja sin frihet till att styra sig själv mot att tänka och handla enligt rådande normer. Tullgren (2004) skriver också om att barnen reglerar sina handlingar utifrån de förväntningar och krav som ställs i förskolan.

Tullgren (2004) beskriver olika disciplinerande tekniker utifrån Foucault. Foucault menade att disciplinen inte hade som mål att utöva övermakt eller att ta till våld. Disciplinen handlade istället om att forma samhällsnyttiga människor som genom produktiv styrning bildar en nation av medborgare, som använder sin frihet till att styra sig mot rådande samhällsnormer. De olika tekniker för disciplinering som Foucault tar upp handlar om övervakning, individualisering och homogenisering (Tullgren, 2004). Övervakningen finns inbyggd i olika system och innebär att de som övervakas bara vet att de kan övervakas men inte när det sker. Genom att individer vet om att de kan övervakas och att de därför anpassar sitt beteende kan övervakningen ses som disciplinerande. Här förskolans olika rum dörrar med fönster, kan barnen t. ex övervakas utan att man som vuxen behöver gå in i rummet. Här ges också, som Tullgren skriver, möjlighet att skapa sig kunskap om de övervakade och denna kunskap kan användas till att utöva makt över den enskilde. Makt och kunskap förstärker varandra i och med att det ena möjliggör det andra och vice versa.

Normalisering fungerar disciplinerande genom att man lyfter fram individen och dess förtjänster eller tillkortakommanden, så att de blir synliga för gruppen. På detta sätt lyfts normen fram för gruppen och det blir tydligt vilka beteenden som är önskvärda respektive icke önskvärda i den här gruppen (Tullgren, 2004). Då individerna i gruppen anpassar sig till de normer som råder i gruppen blir gruppen homogeniserad. Att lyfta fram och urskilja en individ som har ett önskvärt beteende tjänar samma syfte som att korrigera ett felaktigt beteende. Båda fungerar disciplinerande. För barn i förskolan handlar det om att leva upp till önskvärda och förväntade beteende och anpassa sig till det ”normala” för förskolebarn i en viss ålder och i ett visst sammanhang. Tullgren skriver vidare om att pedagogerna i förskolan styr barnen utifrån vad man har för tankar om att barnen behöver i ett längre samhällsperspektiv. Här handlar det om vilka egenskaper och förmågor som är användbara i ett framtida samhällsliv. Den så kallade fria leken och individens frihet att bestämma är därmed ändå styrd och reglerad och således inte särskilt fri. Då man som barn styrs och fostras utifrån dessa tankar medverkar detta till att barnen deltar i att leva upp till den bild man har om framtiden och att de inte alltid blir förberedda för det som framtiden kan innebära och innehålla.

Karlsson (2009) beskriver i sin avhandling Foucaults teorier om makt. Hon beskriver makt med hänvisning till Foucault som något som hjälper oss att förstå hur positioneringar i möten mellan människor påverkar varandra växelvis. Makt är något som kan förflyttas mellan människor beroende på de handlingar som sker och kan ses som en del i sociala processer mellan olika individer. Makten är, som Karlsson (2009, sid.47) beskriver Foucault, ”relationell, den är överförbar och distribueras och transformeras i mellanmänniska möten”.

Enligt Öhman (i Baner, 2007) uppfattar barnen förskolans strukturer och miljö som en klar ålders- och storlekshierarki. Att vara stor kan innebära att man har mycket makt. De yngre barnen uttrycker att de har en lägre statusposition i förhållande till dem som är stora, både barn som äldre och större men framför allt till den makt de vuxna har. Hon fortsätter att beskriva att i de informella strukturerna, som t ex leken, har barnen själva makt att förhandla och bestämma och det är de stora barnen som har mest att säga till om. (Öhman i Baner, 2007).

### **2.5.2 Sociokulturellt perspektiv**

I det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling kommer vi att speciellt fokusera på att kommunikation och handlingar är situerade i kontexter. Den för oss aktuella kontexten är förskolekontexten och här handlar det om att förstå hur sammanhangen styr vilka individuella handlingar som blir möjliga (Säljö, 2000).

Det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling beskrivs av Hundeide (2006) och Dysthe (2003) som att man lär och utvecklas i ett socialt och kulturellt sammanhang. Här utgår man från att lärande och utveckling sker i samspel med viktiga andra och att de erfarenheter man får spelar en stor roll för vilket lärande som blir möjligt. Att lärande sker i samspel innebär att man både påverkas och påverkar sin omgivning och språket och dialogen är av stor vikt för lärandet. Ett sociokulturellt perspektiv innebär enligt Hundeide (2006) att varje människa föds in i ett socialt och kulturellt sammanhang. Detta sociala och kulturella sammanhang utgör ramarna för barns möjligheter till utveckling och lärande. Det sker således ömsesidigt lärande och utveckling genom livet.

Det sociokulturella perspektivet på barns möjligheter till lärande och utveckling stämmer överens med de riktlinjer som Lpfö98 (Skolverket, 2010) anger och ska ligga till grund för vårt arbete i förskolan. Hundeide talar också om ömsesidiga förväntningar och förpliktelser som vi har människor emellan, vilka kan vara både reflekterade och oreflekterade. Också

dessa förväntningar och förpliktelser har sin grund i det sociala och kulturella sammanhang, som man lever i. Hundeide beskriver Vygotskijs tankar om ett socialt assisterat lärande, där vuxna utgör vägledare för barnen in i en social och kulturell gemenskap, vilket är i samklang med det sociokulturella perspektivet där vuxna och barn även lär tillsammans.

Enligt Dysthe (2003) är en central uppfattning i sociokulturellt perspektiv att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte första hand genom individuella processer. Därför är det viktigt att vara i en social praktik som t ex förskola där lärande äger rum. Dysthe fortsätter att beskriva att en viktig del i den sociokulturella synen på lärande är situerat lärande. Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs. Situerat lärande är att kunskap konstrueras dynamiskt i ett socialt sammanhang. Säljö (2000) menar också att mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Personen lär och handlar utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter av vad man medvetet eller omedvetet anser att omgivningen eller verksamheten fordrar.

### 3. Metod

I detta kapitel beskrivs tillvägagångssätt av den empiriska studien. Valet av att använda observationer och anteckningar som metod motiveras. I urvalskapitlet beskrivs valet av förskola och förskolans fysiska miljö. Genomförandet beskrivs sedan kort och därefter tar vi upp hur analysen av det empiriska materialet har gått till. Avslutningsvis görs en genomgång av de etiska överväganden vi gjort inför genomförandet av studien.

#### 3.1 Datainsamlingsmetod

Då vi båda har mångårig erfarenhet av att arbeta inom skola och förskola valde vi att undersökningen skulle gå på djupet i utvalda situationer, och därför ansåg vi det lämpligt att göra en kvalitativ studie. Vid kvalitativa studier är det svårt att generalisera resultatet, men att det kan ligga till grund för nya tankegångar och även verifieras av liknande kvalitativa studier. (Stukat, 2005). Vi valde en etnografisk ansats, vilket innebär att undersökningen genomfördes via fältstudier (Stukat, 2005). För att kunna göra detta valde vi att göra observationer, som vi och även Björndal (2005) anser vara den lämpligaste undersökningsmetoden för att kunna få svar på våra frågeställningar i detta arbete. Observationer eller direktobservationer innebär att vi är på plats och kan själva, utan inblandning från andra, se och ta del av vad som händer. Vi har även använt oss av flera datainsamlingsmetoder såsom fördjupande samtal och anteckningar.

Observationerna gjordes i form av inspelning med videokamera. Vi valde att använda en handhållen videokamera, för att kunna fånga närbilder och överflyttningar till t ex andra rum. Vi använde videon för att fånga och notera det som man i en traditionell observation inte förmår att uppfatta eller hinner anteckna. Kameran registrerar verbalt språk liksom kroppsspråk och ger därmed djupare data än vad en sedvanlig observationsteknik kan göra (Tullgren, 2004). **För att kunna fånga nyanser i samspel mellan barnen och speciellt de yngsta barnen, som inte har ett så väl utvecklat talspråk, har videoinspelningarna utgjort en viktig del. Som vi ser det hade detta inte kunnat göras lika heltäckande med någon annan datainsamlingsmetod. Videoinspelningarna har möjliggjort att vi har kunnat se på situationerna om och om igen och därmed kunnat registrera minspel, kroppsspråk, sammanhang, gester och tonfall, vilket inte hade varit möjligt med exempelvis enbart fältanteckningar eller ljudupptagning.**

Vi förde också anteckningar över det som hände i dessa situationer. Björndal (2005) rekommenderar att man har ett avgränsat fokus i sina observationer. Vårt fokus när vi för antecknade var det samma som när vi filmade, vilket var att se på samspelet mellan barn och barn och vuxna och barn i övergångssituationer mellan olika aktiviteter i förskolan. Vi ville samtidigt undersöka om det fanns skillnader i samspelet som hör ihop med barnens ålder. Vi observerade övergångssituationer mellan olika aktiviteter i förskolan för att försöka få svar på våra frågeställningar och uppnå vårt syfte med studien. Då vi var två studenter som gemensamt besökte en förskoleavdelning, gjorde vi uppdelningen att vi följa samma situationer, där en av oss filmade och en förde anteckningar. Vi valde detta sätt för att få ett så fylligt material som möjligt. Att vi var på samma plats vid samma tillfälle gjorde det också möjligt att föra gemensamma fördjupande diskussioner om det vi sett och upplevt, vilket kanske inte hade varit möjligt på samma sätt om vi hade gjort observationerna var för sig. Björndal (2005) talar om att det kan finnas flera fördelar att kombinera flera metoder. Det kan t ex medföra att man får en mer nyanserad bild, skiljer sig materialet åt kan det ge underlag åt nya tolkningar och visar det samlade materialet stora likheter kan tilliten till resultatet öka.

För att vi skulle kunna observera övergångarna förberedde vi det genom att skriva ner förskolans rutiner (Bilaga A). Rutinerna är väl inarbetade och gör vardagen igenkännbar för barnen och övergångarna sker efter de hålltider som finns inplanerade. Vi ville även se hur förskolans miljö och struktur påverkade barnens möjligheter att utöva makt i sin vardag i relation till deras ålder. En skiss av inommiljön med rumsindelning ritades upp för att åskådliggöra den fysiska miljöns utformning (Bilaga B). Vi valde också att ha fördjupande samtal med pedagogerna med ett förberedande frågeunderlag (Bilaga C). Vi ville få möjlighet att förstå pedagogernas avsikter med det de gjorde och hur de strukturerade miljön och vardagen på förskolan. För att dokumentera samtalen använde vi videokamera samt ljudinspelning från en mobiltelefon.

### **3.2 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet**

En undersöknings kvalitet grundar sig i dess tillförlitlighet, giltighet samt generaliserbarhet. Tillförlitligheten visar om undersökningens resultat går att lita på, giltigheten påvisar om man undersökt det som avsetts och generaliserbarheten talar om ifall resultaten bara gäller en viss grupp eller kan användas för att representera en större grupp (Stukat, 2005). I enlighet med Larssons (2005) begreppstolkning ser vi heuristisk kvalitet som ett centralt kriterium, det vill säga att undersökningen hjälper läsaren att se verkligheten på ett nytt sätt.

Tillförlitligheten har vi uppnått genom våra samtalsintervjuer samt våra observationer varit så identiska som möjligt. Giltigheten anser vi vara god, observationerna svarar på syftets frågeställning. Observationer anser vi vara bästa metoden att få svar på vårt syfte. Vad gäller generaliserbarhet gäller det att kvalitativa studiers resultat sällan kan generaliseras och antas gälla den breda massan, då vi enbart analyserat en förskola under två dagar. Däremot ger undersökningen en djupare förståelse för våra specifika frågeställningar. Trots att vi båda sedan länge arbetar i skolans värld har vi strävat efter att inte ha förutfattade meningar eller använt vår förkunskap i stor utsträckning, dock kan vi inte utesluta att vi varit påverkade av det i vår tolkning (Larsson, 2005). Vi anser därför att vår undersökning har hjälpt till att se en liten del av verkligheten på ett nytt sätt.

### **3.3 Urval**

Vi valde inför denna studie att vår observationsgrupp skulle vara på en förskola i Göteborgs kommun. Den undersökningsgrupp som vi har valt är en förskolegrupp med barn i ålder 1-5 år. Att göra undersökningen i en grupp med så stor åldersspridning som möjligt, ökar sannolikheten att se om ålder spelar någon avgörande roll för barns möjligheter till makt i förskolan. Antal personer som ingår i vår studie är ca 15 barn och 3 pedagoger.

De situationer vi valt att observera är övergångssituationer. Med övergångssituationer menar vi situationer innan och efter, fasta och styrda aktiviteter pedagoger har i förskolans verksamhet. Det finns schema (Bilaga A) och planering för hur vardagen skall utformas, vilka aktiviteter som erbjuds, och hur och när de skall genomföras. Övergångar mellan olika aktiviteter är återkommande inslag i förskolan, vars verksamhet är tidsindelad och på så sätt uppstår övergångarna regelbundet vilket ger barn möjlighet att planera sina aktiviteter. Övergångssituationer kan t ex vara övergångar från lek till frukost, från frukost till lek, från lek till samling osv. Tidsindelningen med de olika hålltiderna kan göra vardagen lätt att känna igen för barnen och övergångarna sker efter de hålltider som finns inplanerade. Vi fann dessa övergångar extra intressanta för att vi tror att vi kan fånga samspel och maktaspekter mellan barn – vuxen och barn – barn.

### 3.3.1 Miljöbeskrivning av förskolan

Vi har valt att enbart beskriva inomhusmiljön för att de flesta övergångar ägde rum här. Lindahl (1998) berättar att förskolans miljö och hur den är strukturerad har betydelse för barnets utveckling men också även för barnets beteende. För barnen innebär miljön att det finns vissa sociala normer som barnet ska följa. För barnet innebär det att barnen måste acceptera de normer som finns i barnets strukturerade förskolemiljö.

Planbeskrivningen (Bilaga B) är tänkt att orientera läsaren i miljön som barnen befinner sig under övergångarna. Ingång leder till en grovtambur där barnen hänger av sig sina eventuella regnkläder och stövlar. Det finns även en toalett som de vuxna använder mest, men enstaka tillfällen får barnen även använda den. I tamburen finns barnens fack med kläder och väskor. Mellan tambur och lek/matrum finns en grind som är stängd ibland, de äldre barnen vet dock hur man öppnar den. Det största rummet är lek/matrummet. Här äter man, och det är också rummet för att rita, klippa, klistra, lägga pussel, spela spel, sy, hålla på med play-do och ibland måla med vattenfärger. Längs med väggen står en soffa med en låda med böcker på golvet. I rum 1 finns det en stor matta och två garderober som är stängda. I garderoben finns det bland annat spel och klossar. Rum 1 är det avsett för olika sorters lek, särskilt bygg- och konstruktionslek. I detta rum vilar även flertalet av barnen. Det andra rummet som vi kallar rum 2 är platsen för samlingar, men det finns även en liten dockvå samt utklädningskläder för rollekar. Detta rum använder de yngsta barnen till att vila i. Mellan dessa rum ligger ett tvättrum och en toalett. Det finns ett skötbord och två lägre handfat till barnen. Förrådet har enbart pedagogerna åtkomst till. Målarrummet ligger intill lek/matrummet, det finns en glasvägg som skiljer dem åt. I rummet finns det ett stort bord i en lägre höjd. I en lägre hylla finns det några enstaka kriterier vita papper som är tillgängliga för alla barn oavsett längd och ålder. Lite finare pennor och papper, lim och saxar står åtkomligt för de äldre barnen.

### 3.4 Genomförande

Vår första kontakt med den utvalda förskolan var via ett telefonsamtal med en förskolelärare. Hon pratade i sin tur med sina kollegor som var positiva till vår studie. På ett föräldramöte informerade pedagogerna om vår studie och föräldrarna gavs i samband med föräldramötet möjlighet att ge sitt samtycke till att deras barn deltog i studien genom att skriva på en samtyckesblankett. Samtliga föräldrar gav sitt samtycke till respektive barns deltagande.

Vi hade möjligheten att följa arbetet på en förskola under två heldagar.

Den första dagen vi var på förskolan var det 14 barn och den andra dagen var det 15 barn. Båda dagarna var det tre pedagoger. Dag ett var det tre förskolelärare och dag två var det två förskolelärare och en barnskötare, **men för att säkerställa de inblandades anonymitet kallar vi dem enbart pedagoger i rapporten.** Vid besöken på förskolan observerade vi övergångssituationer mellan olika aktiviteter. Vi filmade övergångssituationer och förde också anteckningar över det som hände i dessa situationer. För att förstå tankarna bakom planeringen av strukturen och miljöerna på förskolan förde vi också strukturerade samtal, med hjälp av ett samtalsunderlag, med två av pedagogerna **var för sig**, på avdelningen. Det pedagogerna säger vid de djupgående samtalen antecknades och spelades in med hjälp av videokamera och ljudupptagning på mobiltelefon för att bearbetas i efterhand. Även här gjordes ett urval utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

### 3.5 Analys

Valda delar av det filmade materialet har transkriberats till text. Dialoger har transkriberats ordagrant och att vi filmat har också möjliggjort att vi har kunnat gå igenom materialet flera gånger, för att upptäcka fler detaljer och även få med kroppsspråk och minspel i de olika situationerna, vilket Björndal (2005) anger som fördelar med att använda filminspelning vid observationer. Anteckningarna har utgjort ett komplement till det filmade materialet.

Analysen har skett i flera steg och olika faser (Björndal, 2005). Som analysverktyg har vi använt delar av Foucaults maktteorier och ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, där vi speciellt fokuserat på kommunikationens betydelse för lärande och utveckling. Analysen av de observerade situationer påbörjades redan på plats på förskolan, då vi studenter gemensamt fokuserade på situationer där vi såg möjliga maktinslag och samspel. Detta möjliggjorde förklarande och fördjupande frågor till pedagogerna om deras intentioner i de olika situationerna. Vi gick igenom vårt insamlade material direkt i anslutning till att det samlats, för att vi skulle få en närmare uppfattning om materialets innehåll. Materialet sorterades därefter in i under olika rubriker med anknytning till frågeställningar och syfte. Sorteringen skedde för att det skulle bli möjligt att kunna urskilja ett mönster eller en tematik i materialet. Genom att vi filmade de olika situationerna har det också varit möjligt att gå tillbaka och se på olika sekvenser upprepade gånger (Björndal, 2005). Detta möjliggjorde att vi lättare kunde uppfatta nyanser och detaljer i materialet. Vi valde att transkribera delar av det filmade materialet och skrev ner situationer som vi uppfattade som intressanta med hänsyn till studiens syfte och frågeställningar. Dialoger som återges i resultatdelen transkriberades ordagrant och vi har även lyssnat till tonfall och lagt märke till kroppsspråk och gester. Anteckningar har också hjälpt oss att få ett mer fylligt material. Vi såg att filmat material och anteckningarna visade samstämmighet, vilket enligt Björndal (2005) ökar forskningsresultatens tillförlitlighet. Vi har gått genom materialet och delat upp det utifrån våra frågeställningar och vårt syfte.

### 3.6 Etiskt ställningstagande

Vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2011) har vi följt i detta arbete, vilket inneburit ett samtyckesbrev till vårdnadshavare och förskollärare (Bilaga D) inför observationer. Samtyckesbrevet har utformats i enlighet med de forskningsetiska principer som gäller för forskning där omyndiga deltar. Vid våra förberedelser diskuterade vi även hur vi skulle hantera en situation där ett barn själv visar att det inte vill bli filmat, trots föräldrarnas godkännande. Då det var små barn som deltog i studien, var det extra viktigt för oss som forskare att vi var lyhörda för barnens olika signaler på om de inte ville bli observerade och att vi helt avstod från att filma dem om så var fallet. **Vi har uteslutit känsliga situationer t ex toalettbesök, blöjbyten och liknande vid insamlingen av videomaterialet.** Vi informerade vårdnadshavare och pedagoger om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Genom att vi informerade om vår studie gavs de möjlighet att påverka om de inte ville att sitt barn skall medverka. Samtliga vårdnadshavare gav skriftligt samtycke till att barnen fick delta i studien. För att skydda förskolornas och de intervjuades identitet används fingerade namn på barn, personal och plats i detta arbete. All datainsamling har hanterats för att säkerställa sekretess. **Videofilmerna, ljudupptagningarna och även fältanteckningarna har förvarats undangömda, så att ingen obehörig har kunnat ta del av vårt empiriska material. Efter avslutad studie har allt material som kan kopplas till enskilda individer och den enskilda förskolan förstörts, vilket är i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2011).**

#### 3.6.1 Forskarrollen

Tack vare våra erfarenheter har vi haft lätt för att identifiera oss själva i förskolas vardagsmiljö och dess aktiviteter. Barnen blir därmed bemötta på samma sätt av oss som av pedagogerna, vilket har underlättat våra forskarroller. Dock är vi medvetna som Rauni Karlssons (2009) nämner att ha vana inom ett område kräver att forskaren ifrågasätter sina förgivettaganden och intar en kritiskt granskande position till sin tidigare kunskap.

Tack vare en kritiskt granskande position kan man dessutom få möjlighet att få ny kunskap och inte bara bibehålla existerande kunskap. Då vi båda har mångårig och omfattande erfarenhet, både praktisk och teoretisk från förskolan och skola blir detta extra viktigt.



Den forskarroll vi valt är en deltagande observatörsroll, då vi befinner oss nära barnen i deras vardagsmiljö, men utan att vi för den saken skull medvetet eller aktivt har någon interaktion med dem. Karlsson (2009) menar att en aktiv interaktion med barnen skulle skapa en hierarki mellan barn och vuxen som vi forskare behöver vara uppmärksamma på, vilket vi håller med om. Vi instämmer även i att observatörsrollen bör kunna observera och interagera lagom för att bli betraktad som en naturlig del i gruppen utan störa gruppammansättningen och gruppens aktiviteter. Vi upplevde svårigheter i detta, då några av barnen hade mycket fokus på oss och inte på gruppens aktiviteter.

## 4. Resultat

I det följande resultatavsnittet kommer vi att presentera resultatet indelat i temaområden. Vi har funnit mönster i det empiriska materialet som bildar temaområden. I analysen av vårt empiriska material har vi utgått från våra frågeställningar och vårt syfte. Resultatet har delats in i olika temaområden för att tydliggöra resultatet av vår studie. Det första temaområdet handlar om exkludering och särbehandling med ålder som grund. Ålder har betydelse i samspelet och miljöns utformning, struktur och rutiner medverkar till exkludering och särbehandling av yngre barn, vilket kommer att behandlas närmare i detta temaområde. Därefter följer ett område som handlar om disciplinering och styrning mot rådande normer. Disciplineringen och styrningen sker på olika sätt men alla med samma mål, att barnen ska använda sin frihet till att rätta sig efter de normer som råder i förskolan, vilket kommer att behandlas närmare i detta avsnitt. Nästa temaområde handlar om maktförflyttning och maktutövning mellan barn i olika sociala situationer och det avslutande avsnittet visar på maktförskjutningar i den hierarkiska ordningen, där vuxna delvis lämnar över makten till barnen och ger dem möjlighet till inflytande i verksamheten. Samtliga avsnitt innehåller exempel från den studerade verksamheten, vilka är tänkta att utgöra en grund för att läsaren ska kunna följa vårt resonemang och också öka studiens tillförlitlighet.

### 4.1 Exkludering och särbehandling på grund av ålder

Både pedagoger och barn utestänger och exkluderar barn vid flera tillfällen och i olika situationer på grund av ålder. Vi har strukturerat följande stycke med underrubriker där vi visar olika situationer där exkludering och särbehandling pga. ålder förekommer.

#### 4.1.1 Miljön som medel för exkludering av yngre barn

Nedanstående exempel utspelar sig efter att frukosten är klar. Det är tydligt att barn med lägre ålder exkluderas i leken. Flera av de äldre barnen stänger in sig i de olika rummen. De mindre har svårt att öppna och även om de lyckas öppna dörrarna motas de bort ifrån rummen. Miljöns utformning möjliggör exkludering av de yngre barnen, där de äldre barnen använder rummets fysiska möjligheter för att markera vilka barn som tillhör lekgemenskapen och vilka som inte gör det. Under vårt samtal med pedagogerna uttrycker de att det tycker det okej att de äldre barnen stänger om sig för att få lugn och ro ifrån de yngre. Ibland får de även låsa om sig för att de yngre barnen inte skall distrahera dem. Pedagogerna kommunicera både verbalt och genom miljöernas utformning att de äldre barnens lek behöver värnas och skyddas från de yngre barnens påverkan. I samma exempel visas att Vilgot (1.8 år) försöker hitta en strategi för att få tillgång till en lek som Lena (2.3 år) och William (4.3 år) har startat. Lena visar tydligt att hon inte vill att han skall vara med. Vi lägger märke till att Lena är inte mycket äldre än Vilgot men hon visar tydligt att hon bestämmer om han ska få vara med i leken eller inte. Lena leker med sin äldre bror. Kan det vara så att hon upplever att hon har större möjlighet att utöva makt än Vilgot för att hon har sin storebror som stöd i den här situationen? Vilgots storasyster finns också i förskolegruppen men var inte med i den här situationen. Maktrelationen mellan Lena och Vilgot skulle kunna ha sett annorlunda ut om Vilgots storasyster varit med i den här leken.

Anna (4.9 år), Jenny (5.6 år) och Elin (4.6 år) går in i målarrummet och fortsätter att läsa och leka. Nelly (5.9 år) leker för sig själv. De delar upp sig i olika rum. Barnen stänger dörrarna till två av rummen. Efter att Vilgot (1.8 år) blivit tvättad av en pedagog går han in i det enda öppna rummet förutom matrummet och där står han avvaktande och tittar på Lena (2.3 år) och hennes bror William (4.3 år) som leker. Till slut går han fram och plockar en kloss som ligger på mattan. Då tar snabbt Lena tillbaka klossen. Han ser lite ledsen ut och backar undan från Lena och William, för att efter en stund lämna rummet. Vilgot går ensam runt i matrummet. Han fick till en början inte vara med i något av rummen. Dörrarna är stängda och han blev efter en stund insläppt i ett annat rum med hjälp av en pedagog.

De vuxna har bestämt vad barnen skall göra efter samling. De har delat upp barnen efter ålder. I nedanstående exempel ser vi att två av de yngre barnen vill gå ut men de får inte det för att de skall vara inne och vänta på sin tur att göra tempysslet. De vuxnas möjlighet att lyfta de små barnen blir en maktfaktor och miljöns utformning med en grind som de små barnen inte kan öppna hjälper till att dela upp och utestänga dem från aktiviteter, där de ger uttryck för att de vill delta.

De stora barnen går till hallen och klär på sig med en pedagog. Den andra pedagogen sätter sig med 4 mellanbarn för att klippa ut i tyg till deras tema "Bockarna Bruse". Vilgot (1.8 år) och Leo (1.8 år) går med ut i tamburen. De verkar vilja gå ut men pedagogen lyfter tillbaka dem in till matrummet och stänger grinden som är mellan hallen och matrummet. Hon säger att ni får vara med den andra pedagogen. "Ni skall gå ut sen", säger pedagogen. Vilgot protesterar genom att gnälla och står kvar vid grinden och tittar. Hans syster Jenny (5.9 år) är ett av de barn som går ut

I följande exempel är det ytterligare ett tillfälle där de äldre barnen exkluderar de yngre barnen. De yngre barnen blir begränsade i sitt val av aktiviteter, när de utestängs från de olika rummen.

Strax innan lunch börjar Anna (4.9 år), Jenny (5.6 år) och Nelly (5.6 år) att leka i ett av rummen och stänger dörren och de yngsta barnen är på utsidan. De tittar in genom rutan i dörren. Emma (2.11 år) ställer sig på en back och försöker öppna dörren till målrummet, utan att lyckas.

När vi frågar pedagogerna om att de äldre barnen stänger ute de yngre svarade en av dem följande:

"Blir det hela tiden är inte bra men vi tycker det är okej om de vill leka själva ibland. Då måste vi som pedagoger hjälpa till att lotsa de yngre barnen in i en ny aktivitet. De små kan upplevas förstöra en hel del för de större, det blir inte den utvecklingen i leken och lekarna inte går framåt. Man samspekar mer när man är större då man verbalt kan uttrycka sig. Man kan fördela ut rollar och få leken att gå framåt på ett annat sätt".

Vi ser här att pedagogernas syn på vad de förväntar sig av barn i olika åldrar styr hur de agerar i verksamheten med barnen. Att stänga ute yngre barn ges legitimitet av pedagogerna och både yngre och äldre barn ges en förståelse för att uppdelning och uteslutning utifrån ålder är acceptabelt. Pedagogernas agerande kan också ses som ett led i hur åldersstrukturer växer fram i övergångssituationer i förskolans vardag.

Ett annat exempel på att de yngre barnen exkluderas med hjälp av miljön utformning är följande:

Efter att barnen har varit och tvättat sig om munnen går några barn in i målrummet. Ett äldre barn tar ner papper och pennor till sig från en hylla och börjar måla. Hyllans placering är relativt högt upp, där finns pennor, suddgummi, nya papper och saxar. Tillgängligt för de yngre barnen finns bara använda papper.

Det material som finns tillgängligt påverkar i hög grad vilka lekar och aktiviteter som blir möjliga för de olika barnen att äga sig åt. Den pedagogiska miljön ger signaler om vad barnen förväntas hålla på med och att det finns olika förväntningar på vilka aktiviteter barnen kan klara av beroende på deras ålder och storlek.

Pedagogerna får frågan om alla barn har samma möjlighet att få tillgång till allt material. En av dem svarar så här:

”Nej inte fri tillgång till allt material, det är åldersanpassat. Spel och saxar står på en högre hylla så att de yngre inte skall nå”

Vid några av de observerade måltiderna såg vi att de äldre barnen fick lämna bordet före de yngre barnen trots att det fanns yngre barn som var färdiga innan. Här följer några korta exempel.

Vid ett bord börjar Emma (2.11år) bli klar men hon får inte duka av. När en äldre flicka vid samma bord blir färdig får hon gå och därefter tillåts även den yngre flickan att gå.

En pedagog frågar de äldre barnen om de är färdiga för att sedan ge dem lov att duka av. Pedagoggen lyfter av Leo (1.8 år) från stolen och tar bort hans haklapp utan att fråga om han är färdig.

Vi såg även att det kunde vara skillnad på vilka regler som gällde och att detta skulle kunna knytas till barnens ålder. Vid ett tillfälle är Adam (3.6 år) på väg till toaletten i tamburen men stoppas av en pedagog, som hänvisar honom till toaletten i tvättrummet. När Nelly (5.6 år) och Jenny (5.6 år) senare går på toaletten i tamburen, trots att toaletten i tvättrummet är ledig, är det ingen som säger något till dem.

När Adam är färdig med pysslet skulle han kissa och gå ut. Då ville han gå ut i tamburens toalett men blev avstyrd av en pedagog som säger att han skall gå på toa inne i tvättrummet. Pedagoggen säger att det är den toalett man skall gå på när den är ledig.

Pedagoggen: ”Vill du gå ut? Ja, vi ska gå ut men ni får vänta till de andra kommer. Gå på toa så länge.” De äldsta flickorna Nelly och Jenny, går på toaletten i tamburen, trots att toaletten i tvättrummet är ledig.

Senare får vi förklarat att barnen helst inte ska gå på toaletten i tamburen, för att där skall de vuxna gå. Barnen har uppenbarligen inte uppfattat den här regeln. Både de äldre flickorna och den yngre pojken vill använda toaletten i tamburen men det är bara den yngre pojken som styrs mot den andra toaletten. Pojken ges en möjlighet att utveckla en förståelse för att det finns utrymmen som i första hand är till för de vuxna. Om han hade varit med när flickorna gick till toaletten i tamburen kunde han också fått uppfattningen att de äldre barnen har andra möjligheter än vad han själv har och kanske även att det finns skillnader mellan könen i vilka regler som gäller. Flickorna däremot skulle möjligen kunna uppfatta det som att även om det finns en regel om vem som får använda toaletten gäller den inte dem eller i alla fall inte alltid.

## **4.2 Styrning/Disciplinering utifrån rådande normer**

I de övergångssituationer vi har observerat har vi sett flera exempel på att barnen är väl medvetna om att det är de vuxna som styr vad man ska göra och de är också följsamma i dessa situationer.

### **4.2.1 Kunskap som maktmedel**

Det är sällsynt att något barn ifrågasätter eller protesterar på något sätt i de här situationerna. Det skulle kunna bero på att de är vana vid att det är på det här sättet och att de därmed inte upplever att de har någon möjlighet att påverka. Man kan se det som att barnen reglerar sig själva mot de i förskolan rådande normerna. Pedagogerna har kunskap om barnen och använder sin kunskap till att utöva makt. De vet vilka barn som behöver sova länge, vilka som klarar av att vara uppe och vilka som kan komma att störa andra barn och dessa placerar därför i ett sammanhang där de inte ges möjlighet att störa i så stor utsträckning. Det finns ofta en förväntan på barnen att de ska vara på ett visst sätt och de styrs mot att leva upp till det önskvärda och förväntade barnet. När barnen i förskolegruppen lever upp till det normala sker en homogenisering av gruppen, som också är lättare att hantera än en mer heterogen grupp.

Under lunchen frågar Nelly (5.9 år) en pedagog var hon skall vara efter maten. Pedagogerna säger att hon skall vara där hon brukar vara. Nelly ser fundersam ut. Efter lunchen är det dags för vila. Vilan är till viss del uppdelad efter ålder i tre olika rum. Två rum där barnen vilar på madrasser och ett rum där de äldsta barnen lyssnar på saga i soffan i matrummet. I rum 1 ligger mellanbarn och Lena (2.3 år) på madrasser och lyssnar på saga innan en del av barnen somnar. I rum 2 sover de allra yngsta. De sover direkt utan saga och är också de barn som brukar sova längst. Pedagogerna påminner om att tvätta munnen. Barnen verkar veta i vilket rum de skall vara, de hämtar sina gosedjur i tamburen och går in i resp. rum. De äldsta barnen går in i målarrummet och väntar på sagoläsning.

Vi pratar senare med en av pedagogerna om vilan och att vi utifrån Nellys fråga fick intrycket att det fanns möjlighet för barnen att välja vilken vila de ville vara med på. Pedagogerna berättar att veckan innan var det endast två pedagoger på avdelningen och man var därför tvungna att bara ha två vilor. Hon trodde att det kunde ha gjort Nelly osäker på vilken vila hon skulle vara med på. Vilan planerades utifrån barnens ålder och behov och inte så mycket utifrån barnens önskemål även om de äldsta barnen ibland var extra trötta och därför var med på vilan där man låg och lyssnade på saga. Att Lena var med på mellanvilan berodde på att hon inte brukade sova så länge och att hon gärna väckte de yngsta barnen om hon var med på den vilan.

Vid mellanmålet samma dag ser vi ett annat exempel på att det är pedagogerna som styr när barnen har ätit färdigt och de får lov att lämna bordet. En skillnad här mot övriga måltidsituationer är att när man ätit ute får barnen inga uppmaningar att tvätta händerna efter maten, utan de kan direkt återgå i lek. Vissa regler kan därmed uppfattas som situationsbundna. Regeln att man ska tvätta händerna gäller inte ute men att man frågar om lov för att lämna bordet gäller både ute och inne. Flickan som sitter själv kvar och äter frågar om hon får gå, trots att alla de övriga barnen och pedagogerna redan har lämnat bordet.

Pedagogerna väljer att man ska äta mellanmålet ute på måndagen. En pedagog gör i ordning färdiga smörgåsar och barnen samlas runt ett bord utanför avdelningen på förskolegården. Det är 11 barn vid mellanmålsbordet. När barnen efter en stunds ätande gör en ansats att gå ifrån bordet säger pedagogerna: "Sitt kvar och håll sällskap. Vi sitter en liten stund till annars vill alla gå. Vi håller dem sällskap en liten stund till, de som äter". Barnen rättar sig och sitter kvar. Några busar lite med varandra när de ska sitta kvar. Efter en stund säger Pedagogerna "Nu känns det som att de är färdiga". Alla barn utom ett springer iväg och leker. Flickan ca 5 år, sitter själv kvar och äter. Pedagogerna går också ifrån bordet. Efter en stund säger flickan: "Får jag gå?" Hon går från bordet.

I den här situationen kan man tolka att deras regel om att man ska sitta kvar som sällskap bara gäller ibland. Det kan även vara ett sätt för pedagogerna att skapa ordning, när de uppmanar barnen att stanna kvar vid bordet och hålla de övriga barnen sällskap. En fråga som vi ställer oss är hur flickan som får sitta kvar ensam vid bordet upplever situationen. I det här sammanhanget ges flickan och även de andra barnen möjlighet att utveckla en förståelse för att man bara behöver hålla sällskap så länge som pedagogerna anser att det är lämpligt och att det inte är viktigt att varje enskilt barn får sällskap när de äter. Normen i förskolekontexten är ordning och lugn i samband med måltider och att man frågar om lov innan man lämnar bordet. Ett återkommande inslag i förskolans verksamhet är att det är de vuxna som har den huvudsakliga makten och att barnen använder sig av självreglering för att följa sig i de regler som finns.

#### 4.2.2 Rutiner som instrument för kontroll

I följande avsnitt handlar det om pedagogernas instruktioner och uppmaningar till barnen. Pedagogerna använder språket och väver in kontroll i förskolans fysiska rutiner. De rutiner som pedagogerna har skapat för barnen i samband med övergångssituationer, utgör en del av disciplineringen mot rådande normer. Barnen gör det som förväntas av dem utan att

pedagogerna kontrollerar om de gör det de blir tillsagda. Möjligheten till övervakning finns inbyggd i förskolans miljö och vetskapen om att man kan bli kontrollerad blir en styrningsfaktor. I första exemplet kan man uppleva barnen passiva, för att de kanske är så vana att pedagogerna bestämmer vilka ytterkläder de skall ha på sig när de skall gå ut. Det är pedagogen som går ut och kontrollerar vädret. Barnen behöver inte känna efter utan de går efter pedagogens instruktioner. De är följsamma och lyder pedagogernas instruktioner. I den här situationen ser man en tydlig hierarkisk ordning där pedagogerna i egenskap av vuxna har möjlighet och legitimitet att utöva makt. Barnen ifrågasätter inte maktordningen och det sker inte heller någon maktförskjutning, där vuxna ger barnen möjlighet att utöva makt. Barnen utövar inte heller någon motmakt, där de proteserar mot det de vuxna bestämmer.

Barn i tamburen frågar vilka kläder som gäller när det skall gå ut. Pedagoger funderar och går sedan ut och ser hur vädret är. Barnen väntar för nya instruktioner. Pedagog: ”Det räcker med jacka”. Sedan får det frågan om de har tänkt hoppa i pölar i så fall är det galonbyxor på. Pedagoger väljer ut jacka till William (4 år), han tar på sig den utan protest. Barnen går till ytterdörren och väntar en efter en. Efter en stund frågar de om de om lov för att gå ut. ”Javisst”, säger pedagoger.

I nästa stycke ser vi ett nytt exempel på hur pedagoger ger uppmaningar och instruktioner till barnen. Åter igen uppmanar de barnen att ta på sig kläder utan att de själva får ta reda på vilket väder det är och därmed själva känna efter vad de behöver för kläder. Pedagoger uppmanar även Nelly att gå och kissa. Det finns nästan inget samspel mellan pedagoger och Nelly, utan pedagoger förutsätter att Nelly är kissnödig. Nelly svarar inte utan går på toaletten. Vi vet inte om hon kanske är kissnödig och därför inte motsatte sig pedagoger, eller om det är en vana att alltid gå på toaletten efter måltid och ifrågasätts inte. För Nelly kan man tänka sig att det till stor del handlar om självreglering mot rådande normer och regler. Det handlar inte i någon större utsträckning om att själv ha möjlighet att styra och kontrollera sitt eget behov av att gå på toaletten och att utveckla en tilltro till sin egen förmåga i dessa situationer.

Pedagog till barnen vid det bord där hon sitter tillsammans med några barn och pedagog: ”Nu ska vi snart kissa och gå ut”. Nelly (5.9 år): ”Jag har ätit upp”. Pedagog: ”Då kan du kissa och gå ut”. Nelly: ”Vad ska man ha på sig?”. Pedagog ”Det är inga vattenpölar men ganska kallt. Ta en tjock tröja”.

#### 4.2.3 Tillrättavisning – ett medel för styrning

Vi uppfattade flera situationer som innehöll inslag av fostran genom tillrättavisning. Tillrättavisningen var ofta indirekt och kunde ses både mellan barn och barn och mellan pedagoger och barn. I förskolekontexten kunde en normalisering mot önskvärda beteenden ses och både barn och vuxna deltog i att upprätthålla de gemensamma normerna i gruppen. Nedan följer några exempel på detta.

Efter utevistelsen på förmiddagen kommer barnen in en efter en. Pedagogerna påminner alla barnen att de skall tvätta händerna när de har klätt av sig. Olof (4.11 år) låter flera barn lukta på hans händer. Pedagoger luktar också. Pedagoger frågar: ”Har du tvättat dig?” ”Ja”, säger Olof. Pedagoger säger till Elin (4.6 år) att hon tyckte att händerna luktade tvål. Elin säger att hon tyckte att de luktade illa. ”Vår tvål luktar inte så mycket, den kan lukta lite konstigt”, säger pedagoger.

Som vi uppfattar det vill Olof, genom att låta de andra barnen och pedagoger lukta på sina händer, berätta att han gjort det man ska och tvättat händerna. Elin verkar ifrågasätta om han verkligen har tvättat sig, eftersom hon säger att hon tycker att hans händer luktar illa. Pedagoger bekräftar både Elins upplevelse av att det kanske kan lukta lite illa om förskolans tvål och att Olof kan ha tvättat händerna, trots att det inte luktar så mycket. Det kan ses som

att pedagogen försöker närma sig båda barnens perspektiv och underlätta i samspelet mellan barnen genom att bekräfta bådass perspektiv.

Följande situation utspelar sig vid lunchen. Här är det en pedagog som indirekt tillrättavisar Lena som lämnar bordet utan tillåtelse.

Lena (2.3 år) börjar bli färdig och går ner från stolen och lägger sig på golvet. Pedagogen ber henne att gå tillbaka till bordet men det gör inte Lena. Pedagogen lyfter tillbaka henne och när hon är tillbaka frågar pedagogen henne om hon är färdig och säger att hon kan duka av.

Både Lena och andra barn ges en möjlighet att utveckla en förståelse för att man i det här sammanhanget behöver en bekräftelse från en pedagog för att få lämna bordet. Här sker en normalisering mot rådande normer för den aktuella kontexten genom en indirekt tillrättavisning av ett felaktigt beteende. Normalisering mot rådande normer kan också ske genom att man lyfter fram och berömmar ett önskvärt beteende.

I de två följande exemplen är det äldre barn som tillrättavisar yngre barn med stöd i att de påkallar eller säger att de ska påkalla pedagogernas uppmärksamhet på att de yngre barnen inte följer förskolans regler.

Några barn är i tvättrum. Adam (3.6 år) står och tittar på Signe (2.3 år) som torkar händerna. Signe säger: "Nej, nej". Nelly (5.9 år) vänder sig in mot matrummet och säger högt: "Signe har tagit nästan allt papper".

Olof (4.11 år), Lena (2.3 år) och Edvin (1.2 år) går in i målrummet. Olof tar fram papper och pennor. Edvin och Lena tittar på. Lena hittar en träbit. Edvin vill ha träbiten. Han försöker ta den. Lena håller undan den och säger nej. "Ska slänga den i papperskorgen" säger Lena. Hon lägger den i pappersåtervinningen. Olof säger: "Nu går jag och hämtar min mamma. Man får inte slänga saker där. Jag hämtar en fröken".

Vi tolkar det som att barnen tar ansvar för gemensamma regler och att de genom att hänvisa till vuxna uppfattar att de kan utöva makt över de yngre barnen i de här situationerna. Den här dagen var även Olofs mamma på plats för att lillebror skolades in och därför kan man se att han även försökte ta stöd av henne i sin tillrättavisning av Lena.

Den följande situationen äger rum mellan två jämnåriga barn på väg in från utevistelse innan lunch.

I tamburen på väg in innan lunch står Lena (2.3 år) och Emma (2.11 år) vid stövelhängaren. De hänger upp och plockar ner ett paraply. De drar båda i paraplyet. "Nej", säger Emma och håller fast paraplyet. Pedagogen kommer fram och tar paraplyet. "Vi hänger det i Annas fack, så kan hon ta det när hon går hem sedan", säger pedagogen. Lena rycker i en lös stövelhängare och Emma säger "Nej". Lena börjar flytta runt stövlarna. Emma säger nej igen. Pedagogen säger: "Det är nog Vilgots". Lena säger: "Lenas". Emma gnäller och säger nej. Lena puttar omkull Emma. Pedagogen kommer och lyfter upp Emma i knät och håller armen om Lena. Hon pratar lågt med båda barnen.

Här tolkar vi att Emma först försöker tillrättavisa Lena med att paraplyet inte var hennes utan de skulle lämnas till Anna, samt att Lena flyttade runt Vilgots stövlarna på fel hängare. Genom att Emma säger nej flera gånger vill hon att Lena skall sätta tillbaka stövlarna på Vilgots plats. Som i det tidigare exemplet tar Emma ansvar över gemensamma regler och normer kring hur kläder och skor skall hanteras på förskolan.

#### 4.2.4 Språket som instrument för självreglering

I våra observationer så ser vi i följande exempel att pedagoger gör en tydlig uppdelning efter ålder. Pedagogerna kommunicerar verbalt med hjälp av språket en exkludering av de yngre

barnen. Språket utgör här ett verktyg för att hantera den hierarkiska ordningen, där pedagogerna har störst möjlighet att styra och påverka verksamhetens planering och utformning. Flera gånger upprepade pedagogerna ”vilka är de stora barnen” Barnen sitter kvar och ser ut att vara vana vid denna uppdelning, när det är dags för nya av vuxna styrda aktiviteter. En normalisering kan ses där barnen förväntas använda sin frihet till självreglering mot rådande normer, där ålder är en ofta återkommande styrningsfaktor.

Samlingen är slut. De delar upp barnen genom följande konversation. Pedagogerna som håller i samlingen säger: ”De stora barnen skall gå ut. Vilka är de stora barnen?” Anna (4.9 år) och Nelly (5.9 år) ställer sig upp. ”Det var bara 2 stora barn, då får vi ta några fler stora barn. De som redan fyllt fem”. De två pedagogerna väljer ut två barn till. William (4.3 år) och Jenny (5.6 år) ställer sig också upp. Elin (4.6 år) ställer sig upp bredvid Anna, men Elin får inte gå med de stora barnen ut. De övriga barnen sitter kvar utan att göra någon ansats att resa sig upp. Pedagogerna: Nu får ni 4 gå ut resten är kvar med pedagogerna.

De vuxna har bestämt vad barnen skall göra efter samling. De har delat upp barnen efter ålder. I nedanstående exempel ser vi att två av de yngre barnen vill gå ut men de får inte det för att de skall vara inne och vänta på sin tur att göra temapysslet. De vuxnas möjlighet att lyfta de små barnen blir en maktfaktor och miljöns utformning med en grind som de små barnen inte kan öppna hjälper till att dela upp och utestänga dem från aktiviteter, där de ger uttryck för att de vill delta. Språket och barnens möjlighet att uttrycka sina vilja verbalt blir också en faktor som påverkar deras möjlighet till inflytande och makt i sin vardag. Pedagogerna ger uttryck för att de äldre barnen har större möjligheter till inflytande och som de säger medbestämmande än vad de yngre barnen har, just på grund av att de har en mer utvecklad förmåga att uttrycka sig verbalt. För de yngsta barnen blir pedagogernas vilja och förmåga att närma sig barnens perspektiv avgörande för deras möjlighet att påverka sin vardag i förskolan.

De stora barnen går till hallen och klär på sig med en pedagog. Den andra pedagogerna sätter sig med 4 mellanbarn för att klippa ut i tyg till deras tema ”Bockarna Bruse”. Vilgot (1.8 år) och Leo (1.8 år) går med ut i tamburen. De verkar vilja gå ut men pedagogerna lyfter tillbaka dem in till matrummet och stänger grinden som är mellan hallen och matrummet. Hon säger att ni får vara med den andra pedagogerna. ”Ni skall gå ut sen”, säger pedagogerna. Vilgot protesterar genom att gnälla och står kvar vid grinden och tittar. Hans syster Jenny (5.9 år) är ett av de barn som går ut

I samband med att barnen ska klä på sig och gå ut ser vi också att de äldre barnen har större möjlighet att styra vad de vill ha på sig än vad de yngre har.

Olof (4.11 år) skall gå ut. Han har varit inne lite längre än de övriga äldre barnen eftersom hans lillebror Edvin (1.2 år) är på inskolning och mamma är med. En pedagog berättar för honom att det är pölar ute och frågar honom om han skall hoppa i dem. Det skall han inte, säger Olof och sätter på sig en jacka. När de yngre barnen skall gå ut får de inga frågor om de skall hoppa i några pölar utan de får alla på sig galonbyxor.

Lena (2.3 år) är på golvet i tamburen för att sätta på sig sina galonbyxor. Hon skall klä på sig själv. Pedagog 1 är där för att hjälpa henne men Lena vill att hon går. Andra gången hon säger till går pedagog 1. Lena försöker sätta på sig galonbyxorna.

Pedagog 1 bär Emma (2.11 år) till tvättrummet för att kissa på pottan.

Lite senare när vi tittar in i tamburen har Lena tagit av sig galonbyxorna och leker med en Pippi docka.

Pedagog 1 hjälper Emma på med galonbyxor

Pedagog 2 försöker hjälpa Lena men hon vill inte. Hon slår med jackan mot pedagog 2. Hon slänger sig på golvet och pedagog 2 drar i henne. Lena vill inte, hon ligger kvar. Pedagog 2 går och då börjar Lena att ta på sig stövlar. Pedagog 2 lägger fram galonbyxor framför Lena och säger att hon skall börja med dem innan stövlarna. Lena säger: ”Nej” och slutar klä på sig och backar undan. Nu kommer pedagog 1 in och lyfter upp Lena i luften för att leka på henne kläderna på ett roligt sätt, som pedagog 1 berättar för oss senare. Pedagog 1 tar upp Lenas jacka och säger till Lena: ”Ska vi gömma glassarna på din tröja i jackan?”. Nu är jackan på.



”Vad ska vi gömma i galonisarna”, frågar pedagog 1. Hon lyfter upp Lena i knät och drar på henne byxorna samtidigt säger Lena: ”Inte hoppa i pölar”. Då säger pedagog 1: ”Skall du inte hoppa i pölar men vi tar på dem ändå för du kanske sitter i sanden”.

I situationen ovan är Olof och Lena i tamburen samtidigt och man kan anta att Lena hör att Olof får frågan om han ska hoppa i vattenpölar, eftersom hon sedan säger att hon inte ska hoppa i dem. Här kan man tänka sig att både Olof och Lena får en erfarenhet av att det tas mer hänsyn till vad de äldre barnen vill än till vad de yngre vill. Det var på samma sätt i samband med de ovan beskrivna matsituationerna. Däremot ges Lena möjlighet att få en erfarenhet av att hon har möjlighet att säga nej till hjälp av vuxna när hon inte vill ha det, åtminstone delvis.

### 4.3 Maktförflyttning och maktutövning mellan barn i olika sociala konstellationer i förskolan

En intressant iakttagelse som vi gjorde var att det inte förekom särskilt mycket samspel mellan barnen i övergångssituationerna och att det många gånger uteblev helt. Detta blir något att återkomma till i diskussionsavsnittet.

Några tillfällen av samspel mellan barnen i övergångssituationer kunde vi ändå se. Det var samspel mellan barn i olika ålder. Ett första exempel på samspel är mellan två barn som i tamburen på väg ut förhandlar om vad de ska leka när de kommer ut. I förhandlingen om leken kan man se hur makten böljar fram och tillbaka. Vem som för tillfället utövar makten växlar hela tiden och de båda barnen kommer fram till något slags jämnviktsläge, där de båda är nöjda och leken kan börja.

I tamburen: Elin (4.6 år) och Kevin (4 år) förhandlar om vad de skall göra på gården.  
Elin: ”Skall vi leka?”  
Kevin: ”Ja det vill jag.”  
Elin: ”Skall vi göra en stor kaffeburk?”  
Kevin: ”Nej”  
Elin: ”Okej, då gungar vi.”  
Pedagogen påminner Kevin: ”Om de skall leka i vatten får du komma in och ta på dig galonisar”. Elin (09) har redan satt på sig sina.  
Elin: ”Skall vi leka geggamoja och göra kaffe?”  
Kevin: ”Det kan vi göra efter vi har gungat.”

Här kan ses ett ömsesidigt samspel om lek och man får uppfattningen att barnen har gemensamma erfarenheter av dessa lekar. De visar att det är viktigt att få till stånd en kompromiss för att kunna leka med varandra och de kan därmed ge och ta för att detta ska fungera. Båda barnen berättar vad de vill och lyssnar också in vad den andra vill. Det barnen här ger uttryck kan kopplas till att de börjar utveckla en förståelse för demokratiska principer, där de får göra sina röster hörda och de gemensamt fattar beslut om vad de ska leka.

I det följande exemplet ser vi ett äldre barn som tar ansvar för de yngre och för att upprätthålla förskolans ordning och struktur. Nelly ser till att två yngre barn kommer och sätter sig vid mellanmålsbordet, efter att en pedagog ropat att det nu är dags för mellanmål. Nelly är uppmärksam på att alla barn inte kommer till bordet och hjälper till för att de ska göra detta.

Nelly (5.9 år) ropar till Adam (3.6 år): ”Nu är det mellanmål.” Hon tar sedan Lena (2.3 år) i handen och tar med henne till bordet. Nelly delar ut muggar vid bordet. ”Vill du ha en ljusrosa”, frågar Nelly Adam.

Nellys agerande kan också ses som ett uttryck för självreglering, där hon väljer att utnyttja sin frihet till att styra sig själv mot rådande normer. Hon lever väl upp till de förväntningar och krav som hon förmodligen uppfattar att det finns på henne som ett förskolebarn i en viss ålder och i det här sammanhanget. Man kan se att hon tar en ansvarsfull roll gentemot de yngre barnen och hjälper också dem att leva upp till de normer som här råder. De deltar härmed tillsammans i en homogenisering av gruppen.

Den följande situationen utspelar sig strax innan lunchen. Barnen har kommit in efter utevistelsen och tvättat sina händer. Fem barn mellan 3.6 år och 4.11 år sitter uppkurpa på soffryggen med var sin bok. De småpratar alla fem om en av böckerna. Emma 2.11 år kommer och sätter sig nere i soffan. Inget av de andra barnen ser ut att ta notis om henne och hon tar inte heller kontakt med de andra barnen i soffan. De sitter alla kvar tills en pedagog avbryter aktiviteten genom att säga att det är dags att sätta sig vid bordet.

Barnen tvättar händerna innan maten. En pedagog är med. Några sitter i soffan. Olof (4.11 år), William (4.3 år), Elin (4.6 år), Adam (3.6 år) sitter uppe på soffryggen och har var sin bok som de tittar i, samtidigt som de pratar lite med varandra. Emma (2.11 år) klättrar upp i soffan men deltar inte med de andra i bokaktiviteten. Pedagogen säger: "Ska vi sätta oss på våra platser". Barnen avbryter direkt och går och sätter sig.

Att de barnen som redan sitter i soffan inte tar notis om eller bjuder in Emma kan ha flera orsaker. De kan vara så att det är upptagna med sin aktivitet och därför inte reagerar på att Emma kommer. Det kan också vara så att de i förskolekontexten har gjort sig erfarenheten att de äldre barnen inte behöver involvera de yngre barnen i sina aktiviteter. Vilket lärande olika situationer och miljöer ger utrymme för, återkommer vi till i diskussionsavsnittet.

De yngre barnens samspel bygger liksom de äldres på kommunikation på olika sätt. De yngre barnens talspråk innehåller kanske inte så många ord och så långa meningar men de kommunicerar likväl med varandra. De ger uttryck för vad de vill förmedla med ord, ansiktsuttryck och kroppsspråk. Man kan också se att de liksom de äldre barnen gärna förenas runt en aktivitet och att de även till viss del försöker upprätthålla och förhålla sig till förskolans regler och normer.

#### 4.4 Maktförskjutning i den hierarkiska ordningen

I det här avsnittet har vi kunnat urskilja exempel på barns reella inflytande i övergångssituationer. Under fruktstunden får barnen möjlighet att välja vilken frukt de vill ha, den här gången är det inte lika viktigt att sätta sig på sin plats vid bordet utan några väljer en ledig stol. Edvin som är på inskolning behöver inte äta och heller inte sitta kvar så länge utan när han visar att han vill gå lyfter pedagogen ner honom, medan de andra sitter kvar och äter upp. I den här situationen kan man se att pedagogen försöker närma sig Edvins perspektiv och är lyhörd för det han ger uttryck för med ljud och kroppsspråk. Pedagogen uppfattar det som att Edvin inte vill sitta vid bordet och äta frukt och går honom till mötes genom att lyfta ner honom från stolen, så att han kan gå och leka istället.

Pedagog till Vilgot (1.8 år): "Kom och sitt på din plats, så ska du få frukt." Barnen sätter sig runt bordet. En del sitter på sin plats, andra tar en ledig stol. Leo (1.8 år) får välja frukt. Alla blir tillfrågade om de vill ha banan eller äpple. Edvin som är där på inskolning, vill inte ha frukt. Han gnäller lite och lyfts ner och får gå och leka.

Nedan beskrivs ett samtal vid matbordet.

Pedagog till barnen vid det bord där hon sitter tillsammans med några barn och en annan pedagog: Nelly (5.9 år) undrar: "Kan vi gå till mig?". Pedagog: "Ja, vi kan gå en promenad till dig och plocka plommon. Ska vi kolla om någon mer vill gå med?"

En flicka bor i närheten av förskolan och undrar om de skulle kunna gå hem till hennes trädgård och plocka plommon. Pedagogerna är lyhörda för hennes förslag och senare går det tillsammans med flertalet barn på avdelningen på denna promenad. Nelly har gett förslag och pedagogerna har lyssnat och genomför hennes föreslagna aktivitet. Nelly ges möjlighet till inflytande och kan få en erfarenhet av att pedagogerna lyssnar på henne och tar hennes förslag på allvar i den här situationen. Även andra barn som deltar i situationen kan utveckla en förståelse för att det är möjligt att som barn vara med och påverka vad man ska göra i förskolan.

Ytterligare ett exempel på detta är när Elin (4.6 år) läser en bok i målarrummet och det är dags för frukost.

”Det är dags för frukost nu”, säger pedagogen. Det är fyra barn i målarrummet och alla avlutar snabbt utan Elin (4.6 år) som sitter kvar. ”Vill du titta färdigt i boken”, säger pedagogen. ”Titta färdigt och sedan kommer du och sätter dig”, säger pedagogen.

Pedagogen säger att hon kan komma när hon är färdig. Pedagogerna visar lyhördhet och flexibilitet inför barnen, de försöker se utifrån barnets perspektiv. Här ser vi en maktförskjutning mellan barn och pedagog, när pedagogen låter Elin själv få besluta när hon är färdig och vill komma till frukosten.

Nedan beskrivs ett nytt exempel på ett yngre barns möjligheter till inflytande.

Emma (2.11 år) går med en pedagog för att torka näsan i tamburen. Vilgot (1.8 år) går också med in och verkar vilja gå in, så pedagogen frågar honom om han vill gå in. Pedagogen hjälper honom av med kläderna och låter honom gå in i lekhallen. Efter en stund är det dags för resten av gruppen att gå in.

Här visar pedagogerna att de är även lyhörda för de yngre barnen, då de låter Vilgot (1.8 år) gå in tidigare än resten av gruppen. De närmar sig barnets perspektiv och visar genom sitt agerande respekt för barnet vilja.

När vi frågar pedagogerna om det finns skillnader i hur barnens ålder kan påverka inflytande i förskolan, svarar en av dem följande:

”Det är lättare att förstå de äldre barnen för att de kan uttrycka sig verbalt. De yngre barnen visar genom kroppsspråk vad de gillar och var de vill vara”.

Pedagogen ger uttryck för att språket och förmågan att kommunicera verbalt ger barn med mer utvecklat språk större möjlighet till inflytande och påverka sin vardag i förskolan. Vi tolkar det som att pedagogerna behöver vara extra lyhörda för att kunna närma sig de yngre barnens perspektiv, då de många gånger inte har en lika utvecklad verbal förmåga som de äldre barnen. Med en sådan lyhördhet möjliggörs en maktförskjutning av den hierarkiska ordningen från de vuxna till barnen och då även till de yngsta barnen i förskolan. Pedagoger ger också uttryck för en medvetenhet om att de yngre barnen använder sig av andra sätt än språket för att kommunicera sin vilja och denna medvetenhet gör det möjligt att möta dem som individer med olika önskemål och intressen.

## 5. Diskussion

I diskussionskapitlet kommer vi att diskutera vårt resultat med stöd i tidigare forskning och för studien relevanta teorier. I diskussionsavsnittet fördjupas och diskuteras resultatet med utgångspunkt i de mönster som vi kunde urskilja i vår analys av det insamlade materialet. Diskussionskapitlet är uppdelat i olika områden utifrån det vi kommit fram till i resultatet. Här kommer exkludering och särbehandling pga. ålder in, fostran i förskolans övergångssituationer och barns inflytande och samspel i övergångssituationer. Vi diskuterar också hur den pedagogiska miljön och strukturen inverkar på barns möjligheter till makt och lärande. Vi kommer att föra en metoddiskussion där för- och nackdelar med de valda undersökningsmetoderna tas upp och studiens tillförlitlighet granskas. Slutligen förs en diskussion om didaktiska implikationer och förslag på fortsatt forskning inom området barns möjligheter till makt i förskolans vardag.

### 5.1 Exkludering och särbehandling pga. ålder

Vid analysen av det insamlade materialet blev det tydligt att det förekommer exkludering och särbehandling av barn på den aktuella förskolan med barns ålder som utgångspunkt. Exkluderingen och särbehandlingen kan ses både mellan barnen och i pedagogernas planering och bemötande av barnen. I exemplet där några barn ska gå ut efter samlingen delas barnen in efter ålder och de som är stora är de som ska gå ut. Barnen tillfrågas om vilka som är de stora, de som har fyllt fem år och de äldsta reser sig snabbt upp. De yngre sitter kvar och gör inte någon ansats till försök att få tillhöra gruppen stora barn. Man kan därmed dra slutsatsen att de är vana vid denna typ av uppdelning och att de ser det som en naturlig del av tillvaron i förskolan, som det inte är någon idé att protestera mot. Thors (2007) beskriver att det ofta sker en uppdelning av barnen i förskolan utifrån ålder och att man därigenom bidrar till uppfattningen att det är acceptabelt att göra sådana uppdelningar. Förskolan riskerar att bli en arena där uppdelning och uteslutning pga. ålder grundläggs och normaliseras (Thors, 2007). Att så kan vara fallet ser vi tydligt på den aktuella förskolan. Vår egen erfarenhet av arbete i förskolan stämmer väl in med det vi ser här och vi gör också kopplingar till hur stora delar av det svenska samhället är ordnat. Löfdahl (2007) talar om ålder som en viktig faktor att skilja grupper åt och även för att bygga upp gemenskaper. Hon skriver vidare att barn använder ålder för att få utöva makt i sina lekar och för att stänga ute yngre barn ur dessa.

Foucaults maktteorier utgår från att makt är något som sker mellan människor och att människor reglerar sig själva mot att leva upp till det normer och förväntningar som finns på dem i ett speciellt sammanhang (Nordin-Hultman, 2004). De äldre barnen förväntas mer ha utvecklat sin förmåga till självreglering och att styra sig mot att göra det rätta, samarbeta och ta ansvar för sig själv och sin omgivning och på en förståelse för nyttan av detta. Pedagogerna på avdelningen talar om att de förhåller sig olika till barnen beroende på barnens ålder och att de ger de äldre barnen större möjligheter till medbestämmande och till att ta eget ansvar och mer klara sig själva. Man kan tänka sig att de äldre helt naturligt fått fler tillfällen att göra sig erfarenheter om vad som förväntas av dem i olika situationer och också vilka möjligheter de har att själva bestämma. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet på lärande där vi lär och utvecklas i ett socialt och kulturellt sammanhang tillsammans med andra och det är vilka erfarenheter vi får som påverkar vilket lärande och vilken utveckling som blir möjlig (Hundeide, 2006). Med koppling till det Thors och Löfdahl skriver om hur ålder utgör en urvalsgrund i förskolan och hur ålder också utgör ett maktmedel, kan man tydligt se hur barnen i den aktuella förskolan har utvecklat förståelsen att man kan exkludera och särbehandla barn utifrån ålder.

## 5.2 Fostran i förskolans övergångssituationer

När vi talar om fostran i förskolans övergångssituationer tänker vi oss att styrning, disciplinering, instruktioner, uppmaningar och tillrättavisningar tillsammans verkar för att fostra barnen till det som man som pedagoger anser att ett förskolebarn behöver och bör vara. I analysen av materialet såg vi att regler och rutiner hade en stor och viktig del i förskolans övergångssituationer. Barnen uppmanas att sitta kvar och vänta in de andra barnen, att tvätta händerna före och efter maten, att gå på toaletten med jämna mellanrum. Här kan man se att pedagogerna utgår från ett barnperspektiv, där man som vuxen styr och fostrar barnen till att göra det som man som vuxen anser är barnens bästa. Att ha ett barnperspektiv innefattar att man som vuxen försöker tillgodose barnens behov och försöker planera en verksamhet som är till gagn för barnen (Öhman i Baner, 2007). Vi upplevde vid våra fältstudier att pedagogerna hade en vänlig ton till barnen och att de gav de enskilda barnen uppmärksamhet under dagen. I samtalen med pedagogerna kommer det också fram att man strävar efter att vara lyhörda för barnens behov och intressen. En av pedagogerna berättar t ex att man är uppmärksam på om barnen under en period visar särskilt stor intresse för något och man kan då planera om miljöerna och ta fram material som utvecklar leken. Hon berättar också att det är lättare att ta hänsyn till vad de äldre barnen önskar och vill, eftersom de tydligare ger uttryck för detta än vad de yngre barnen gör.

Nordin-Hultman (2004) beskriver att kunskap kan användas till styrning och det stämmer också överens med Foucaults styrningstekniker, där kunskap ger makt och makt ger kunskap. Pedagogerna har kunskap om barn generellt och kan även utveckla en kunskap om de enskilda barnen genom t ex att observera dem i deras olika aktiviteter. Pedagogerna kan utöva makt med utgångspunkt i kunskapen om barnen och vad man anser är bra för barnen. Detta kan ses i hur verksamheten struktureras och i hur man planerar förskolemiljön, vilka båda utgör en del i förskolekontexten där verksamheten äger rum. Nordin-Hultman talar om att denna maktutövning kan vara svår att få syn på och även att göra motstånd mot, då den osynliggörs i och med att den finns inbyggd i förskolans rutiner, miljö, struktur, regler och aktiviteter.

Att barnen sällan gjorde motstånd och inte heller opponerade sig mot de rådande reglerna och rutinerna, var något vi såg många exempel på. Nordin-Hultmans (2004) beskrivning av den osynliga maktutövningen som svår att göra motstånd mot kan relateras till detta. Att makten är inbyggd möjliggör också att pedagogerna kan ha en vänlig och förtroendefull relation till barnen, vilken till stor del är utan utövning av auktoritet, vilket Nordin-Hultman beskriver. Nordin-Hultman skriver vidare att den inbyggda maktutövningen kräver stor anpassning av barnen till förskolans rutiner och regler, vilket medför att det finns ett förhållandevis litet utrymme för barnen att ha inflytande över verksamheten och minskar även barnens möjligheter att utöva makt i sin vardag på förskolan.

## 5.3 Barns inflytande och samspel i övergångssituationer

Barnen ska ges möjlighet att delta i samarbete i olika former och i beslutsfattande och få ett reellt inflytande på innehållet i förskoleverksamheten och på de arbetsätt som används (Skolverket, 2010). Med koppling till detta finner vi det viktigt att närmare studera hur barnens reella möjligheter till makt ser ut, hur de utövar makt över varandra och om ålder på något sätt påverkar barns möjligheter till makt och inflytande i förskolan.

Vi såg relativt få tillfällen där barnen hade ett reellt inflytande i samband med övergångssituationerna och att samspel mellan barn många gånger uteblev helt i dessa situationer. När vi analyserade och strukturerade det insamlade materialet kunde vi ändå urskilja situationer där barnen hade visst inflytande och även där samspel förekom mellan

barnen. Vi kunde också se vissa skillnader utifrån ålder. Vi kunde se att de äldre barnen gavs större möjligheter att påverka exempelvis vad de skulle ha på sig och att de gavs större utrymme att ha inflytande över aktiviteter. Exempelvis tog pedagogerna fasta på en flickas förslag att man skulle gå hem till henne och plocka plommon och flera andra barn involverades också i detta. De äldre barnen hade också större möjligheter att påverka vad de ville göra utifrån miljöernas utformning. De kunde självständigt nå material placerat på högre höjd, vilket de yngre barnen hade svårt att göra och de kunde öppna och stänga dörrar om sig om de ville och de kunde också med pedagogernas hjälp värna sin lek och utestänga de yngre barnen.

Man kan se barnens inflytande som att det också är styrt om än indirekt. Då Nelly föreslår att de ska gå till hennes trädgård och plocka plommon, har troligen Nelly utvecklat en förståelse för att ett sådant förslag kan vara möjligt att tillmötesgå, då man tidigare varit hemma hos henne tillsammans med någon pedagog och några barn från förskolan. Man kan därmed uppfatta det som att Nelly använder sin frihet till att styra sig mot det acceptabla i förskolekontexten och vad som hon upplever att ramarna ger utrymme för. Detta stämmer väl in i det Nordin-Hultman (2004) skriver om självreglering och att det handlar om att man som individ har integrerat de förväntade normerna som råder i förskolekontexten. Man skulle också kunna tolka det som att hon har en reell möjlighet till inflytande och makt i sin vardag i förskolan och att det därmed i den här situationen sker en maktförskjutning eller maktförflyttning mellan pedagogen och Nelly. Foucault talar om att makten ständigt är i rörelse och att makt kan förflyttas fram och tillbaka mellan individer i ett sammanhang (Karlsson, 2009). Den ovan beskrivna situationen med Nelly kan också tolkas ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, där kommunikation har en central roll. Det sociala och kulturella sammanhanget utgör ramarna för vilket lärande och vilken utveckling som blir möjlig (Hundeide, 2006). I den här situationen kan man tänka sig att Nelly utgår från tidigare erfarenheter när hon föreslår aktiviteten och att det både för henne själv och för hennes kamrater blir ytterligare ett tillfälle till att utveckla en förståelse för vad som är möjligt i ett visst sammanhang och att det också kan utgöra en referens i andra liknande situationer, där man som barn kanske väljer att ta initiativ till att föreslå något. Nelly och andra barn ges möjlighet till ett lärande och en erfarenhet av att de förslag de kommunicerar tas tillvara i vissa situationer och att det skulle kunna finnas fler liknande situationer där det också kan ske. Då det sociokulturella perspektivet också utgår från att lärandet sker i utbyte med andra kan man tänka sig att det även hos pedagogerna sker ett lärande i den här situationen (Hundeide, 2006). Pedagogerna ger barnen möjlighet till reellt inflytande och de ges därmed en möjlighet att utveckla en erfarenhet av vad det kan innebära att ge barnen inflytande och makt i verksamheten. De skulle både kunna få en erfarenhet av att det fungerar bra att ge barnen inflytande över delar av verksamheten men de kan också se det som att de förlorar kontrollen och att det skapar oordning i verksamheten, när barnen får mer inflytande.

Samspelet mellan barnen i övergångssituationer som vi ser kan se olika ut. Vi såg två äldre barn samspele och förhandla om lek i samband med att de var på väg ut. Vi såg också yngre barn samspele, även här kunde man se viss förhandling men med färre ord och mer kroppsspråk, gester och minspel. Vi såg också en situation där en äldre flicka i samband med mellanmålet samspelade med två yngre barn, där hon hjälpte dem att styra mot rådande normer i förskolan.

Då barnen samspelade och förhandlade om lek blev det tydligt att det var viktigt för dem båda att få till stånd en lek och de var villiga att lyssna in och ta hänsyn till vad kamraten ville. Som vi tidigare skrev i resultatkapitlet kan man se att de båda barnen i den här situationen ger uttryck för att ha utvecklat en förståelse för demokratiska principer. De får uttrycka sina

åsikter och de fattar därefter ett gemensamt beslut om vad de ska leka och de ser båda ut att vara nöjda med det de kommer fram till. Förskolan ska vila på en demokratisk grund och barnen ska ges möjlighet att utveckla en förståelse för vad demokrati innebär. Det bygger på att barnen ges möjlighet till konkreta upplevelser av vad demokrati kan vara och också på att pedagogerna tillämpar ett förhållningssätt som bygger på att barnen ges möjlighet att ha inflytande över verksamheten och kan vara med och påverka den, vilket både LpFö98 och Skollagen föreskriver (Skolverket, 2010 och Utbildningsdepartementet, 2010). I samspelet mellan de båda barnen som förhandlar om lek kan man också se hur makten vandrar fram och tillbaka mellan dem (Karlsson, 2009). Den ene föreslår något som den andra inte är med på och ger då signaler om att det kanske inte blir någon lek om den andre håller fast vid sitt förslag. Det barn som för stunden är det som har övertaget i diskussionen kan ses som den som för tillfället utövar makt. Vem som utövar makten skiftar snabbt och det verkar ändå totalt sett råda en maktbalans mellan barnen i den här situationen.

I samspelet mellan dels de båda yngre barnen i tamburen men också i situationen innan mellanmålet där det äldre barnet tar ansvar för att de yngre kommer till mellanmålet ser vi mer av styrning mot rådande normer och en homogenisering av gruppen. Foucault talar om att strävan mot homogenisering och normalisering som ett styrningsmedel mot disciplinering där även självreglering är en del (Tullgren, 2004). Den äldre flickan ger uttryck för självreglering då hon styr sig själv i enlighet med de rådande normerna. Hon vet och tillämpar de normer som råder i förskolan om att man kommer när det är dags för en måltid och hon hjälper också de yngre barnen mot att en sådan normalisering, som på sikt kan leda till en homogenisering av gruppen, där gruppens medlemmar styr sig själva till att följa gruppens regler och normer. Även i de båda yngre barnens samspel kan man se dessa tendenser. Ett av barnen ger uttryck för att vilja behålla och tillämpa den ordning och struktur som finns i förskolekontexten. Det andra barnet sätter sig på tvären och ger uttryck för att inte vilja foga sig på samma sätt. Foucault, som han tolkas av Tullgren (2004), ger uttryck för att det utövas makt i alla mänskliga relationer på ett eller annat sätt. Då det ena barnet inte vill foga sig kan det uppfattas som att hon utövar en sorts motmakt både mot det andra barnet som hävdar förskolans regler men också mot förskolans regler i sig.

#### **5.4 Den pedagogiska inomhusmiljön och struktur och dess inverkan på barns möjligheter till makt och lärande**

Enligt Nordin-Hultman (2004) är alla pedagogiska verksamheter på något sätt reglerade i tid och rum. Med det menas att det finns ett mönster för de vardagliga aktiviteterna, såsom vi kan se på vår utvalda förskola. Det finns ett dagsschema på bestämda rutiner (se bilaga A). Vi kunde även se att rummen var utformade och förberedda till barnen för speciella avsedda aktiviteter såsom dockvrå, byggrum och målarrum. Enligt Nordin-Hultman är det vanligt att i en svensk traditionell förskola är rummen avgränsande från varandra med hjälp av väggar och dörrar och därmed svåra att överblicka och inte alltid tillgängliga för alla barn. Enligt pedagogerna på förskolan kunde barnen stänga om sig och i och med detta då utestänga barn. Nordin-Hultman fortsätter att beskriva att en aspekt av dessa vardagliga pedagogiska regleringar är att de utgör en viss ordning. Denna ordning bestämmer var barnen skall vara och inte vara på bestämda tidpunkter. Den bestämmer också vilka material och aktiviteter barnen har tillgång till. Vi kunde se att pedagogerna var styrda av tiden, då det var viktigt att hinna med vissa aktiviteter innan lunch till exempel. Nordin-Hultman (2004, sid 94) citerar Foucault, ”ju mer man delar in tiden, desto starkare blir kontrollen och den disciplinerande kraften”. I vår studie kan vi se såsom Nordin-Hultman beskriver att tiden styr schemat, det vill säga att rutiner och aktiviteter bestämmer var barnen skall vara vid en viss tidpunkt och vilka aktiviteter som är möjliga för dem.

Resultatet av undersökningen visar att förskolan har lite material och att visst material enbart är tillgängligt för de äldre och längre barnen. Enligt Nordin-Hultman (2004) kan material vara indelade i två kategorier. Första kategorin är det som är tillgängligt och används ofta, det är placerat lågt och centralt. Andra kategorin är det som är otillgängligt och sällan använt, ofta högt placerat och i utkanten. Material kategoriseras i vad barn bör hålla på med och klara av i olika åldrar (Nordin-Hultman, 2004).

Som vi tidigare beskrivit har barnen inte full tillgång till all material eller att det är så högt att de inte kan nå det. Det beskriver Nordin-Hultman (2004) som att de starka rumsliga inrutningarna och avgränsningarna i förskolemiljön gör att materialet för barnens aktiviteter blir starkt reglerat. Vi upplever att det finns relativt lite material i de olika rummen. Vi frågade personalen om det och deras förklaring var att det är lättare för barnen att städa när det inte finns så mycket saker framme. Löfdahl (2004) påvisar hur viktig förskolans miljö är för barnen, de ska kunna ha möjlighet till variation och till att utvecklas i en meningsfull miljö, något vi anser vår utvalda förskola kan förbättra med hjälp av mer variation av material. En meningsfull miljö innebär också för barnen att de kan utveckla sociala relationer och sin kommunikation. Löfdahl (2004) berättar vidare att kontexten som barnen befinner sig i påverkar möjligheterna för barnens lek. Eftersom barngruppen och omgivningen påverkar varandra är det därför väsentligt att ha en meningsskapande miljö för barnen. Det kan till exempel vara tillgång till material, rum och en inspirerande miljö där barnen kan få uttryck för sin fantasi.

Miljön styr barnens beteende genom att miljön antingen kan sätta gränser eller så kan den gagna barns utveckling (Lindahl, 1998). Därför är det pedagogernas ansvar att se till att miljön är meningsskapande. För att skapa en god lärande miljö bör pedagogernas syn på barnen vara att barn lär av varandra och därmed också ge barnen möjligheter till samspel och kommunikation tillsammans med andra i den pedagogiska miljön (Williams, 2006). På detta sätt kan pedagogerna främja barns samspel med varandra.

Slutligen kan vi se att det stämmer överens med Nordin-Hultman (2004) säger att det finns en stark reglering av tid och rum och aktivitet i förskolan. Nordin-Hultman (2004) refererar till Foucault som ser det som starkt övervakande och disciplinerande. Det gör barnen beroende av pedagogerna när de skall välja aktiviteter. Det avgörande är tillgång till tiden, rummet och materialet. Aktivitetsmöjligheterna är ytterst bundna till dagsschemat. Denna traditionsbundna ordning begränsar starkt utrymmet för barnens inflytande.

## 5.5 Metoddiskussion

Som observatör upplevde vi att några barn uppfattade oss som nya individer i gruppen och hade initialt fokus på oss, vilket kan ha påverkat gruppen som helhet. Valet att använda en handhållen videokamera kan vara problematisk i samband med observation. Det ena är att barn och pedagoger kan kännas sig obekväma med att bli filmade och därför inte betar sig som vanligt. Det andra är att forskaren bara kan rikta kameran mot en situation i taget vilket kan innebära att en annan intressant situation kan gå förlorad. Vi kompletterade visserligen med anteckningar men även där kan vi ha missat viktig information gällande vår studie, då det är svårt att få nerskrivet allt ordagrant. **Trots nackdelarna med videoinspelning upplevde vi att fördelarna övervägde. Om vi inte hade filmat övergångssituationerna hade viktig information gått förlorad. Det hade inte varit möjligt för oss att gå tillbaka och se på situationerna upprepade gånger och vi hade inte haft möjlighet att lägga möjlighet till detaljer såsom kroppspråk, ansiktsuttryck, tonfall och vad som hände i den direkta omgivningen. Det filmade**



materialet har också gett oss möjlighet att fördjupa våra diskussioner, där vi har fått syn på olika detaljer i det empiriska materialet.

Vi upplever att när vi går igenom vårt samlade empiriska material utifrån observationerna, det vill säga video och anteckningar, så ser vi att materialet inte skiljer sig nämnvärt åt vilket vi anser ökar tillförlitligheten till vårt resultat (Björndal, 2005). Vi anser även att vi utgår från en adekvat empirisk förankring i vår studie. Studien följer god etik vad gäller deltagarnas anonymitet, men utan att vi anser att den reducerar andra kvaliteter såsom validitet.

Då undersökningen sker i endast en förskolegrupp kommer resultaten inte att vara generaliserbara men de kommer troligen att ge ett bidrag till en ökad förståelse för hur barns möjligheter till makt och inflytande ser ut i en förskoleverksamhet, utifrån de frågeställningar vi har. Att vi endast gör studien under endast två heldagar kan också påverka resultatets tillförlitlighet. För att öka undersökningens tillförlitlighet, hade ett alternativ varit att fler förskolor undersökts och dessutom under en längre tidsperiod.

Vår förförståelse kan ha gett utrymme för tolkningar av insamlat material gällande kroppsspråk, tonfall och gester i vår analys men vi har hela tiden utgått från vetenskaplig hederlighet i enlighet med Staffan Larsson (2005), som vi anser vara en kvalitetssäkring av studien. Vi har hela tiden försökt att se utifrån barnens perspektiv, men vi inser också att det blir genom vår tolkning. Vi är medvetna om det, men kan inte utesluta att det inte haft viss inverkan på resultatet. Det finns en risk att vi genom vår förförståelse har ställt ledande frågor i den fördjupande samtalsintervjun och därmed inte gett pedagogerna möjligheten att svara fritt.

I den här studien har vi avgränsat oss vad gäller vår inläsning av Foucaults maktteorier. Studiens begränsade omfattning har medfört att vi valt att använda oss av sekundärkällor, för att förstå Foucaults maktteorier. Vi har använt oss av flera olika källor som samtliga visar på likartade tolkningar av Foucaults omfattande teorier om makt och maktutövning i olika sammanhang. Att tolkningarna är likartade anser vi ökar tillförlitligheten. Vid eventuella fortsatta studier av makt och maktutövning ser vi det som nödvändigt att använda Foucaults egna skrifter som primärkälla och det kommer förmodligen medföra ytterligare dimensioner av djupare förståelse för dessa teorier.

## 5.6 Didaktiska implikationer

Utifrån de resultat vi kommit fram till i vår undersökning drar vi slutsatsen att barnen har vissa möjligheter till makt och reellt inflytande i sin vardag men att det finns begränsningar generellt för alla barn men särskilt för de yngre barnen. Förskolans fysiska miljö, rutiner och struktur påverkar och begränsar barnens möjligheter till makt i sin vardag. Med utgångspunkt i vårt resultat ser vi att det är viktigt att vi som pedagoger i förskolan gör oss medvetna om hur de olika faktorerna inverkar på barnens möjligheter till maktutövning. En sådan medvetenhet utgör en grundförutsättning för att realisera att barnen får ett verkligt inflytande i den verksamhet de deltar i. Utifrån resultatet av vår studie ser vi att det är ytterst angeläget att vi i vårt fortsatta arbete som pedagoger ständigt reflekterar över vårt förhållningssätt och vår syn på vad barn förväntas kunna ta ansvar för och klara av i olika åldrar, då detta har avgörande betydelse för vilka möjligheter till makt och reellt inflytande barnen får. Hur vi ser på de yngsta barnen och deras rätt till delaktighet och inflytande påverka i stor grad både de yngsta barnen direkt men de sänder också ut signaler till både äldre och yngre barn om att det kan vara acceptabelt eller kanske till och med lämpligt att exkludera och särbehandla andra med ålder som utgångspunkt. Miljöns utformning med dörrar som går att stänga och material som placeras utom räckhåll för yngre och kortare individer, utgör också det medel för

exkludering och särbehandling. I vårt fortsatta arbete med yngre barn i förskola och skola kommer vi särskilt att försöka se de pedagogiska miljöerna ur ett perspektiv som närmar sig barnens och med det som utgångspunkt försöka förstå vilket lärande och vilken utveckling som blir möjlig för de olika barnen i de miljöerna som vi iordningställer. Med Foucaults teorier om självreglering som utgångspunkt, ser vi att vi behöver reflektera över hur denna självreglering påverkar barnens möjligheter till makt och reellt inflytande i sin vardag. Självreglering används, som vi ser i vårt resultat, för disciplinering av barn i förskoleverksamheten, där varje enskild individ förväntas styra sig själv mot rådande normer. En fråga som vi som pedagoger behöver ställa oss är hur självregleringen påverkar barnen och deras upplevelse av att kunna påverka och styra sin vardag. Är självreglering alltid det bästa för barnen eller är det möjligt eller kanske till och med troligt att det är en begränsande faktor för barnen? Vi som pedagoger behöver också fundera över vad ett reellt inflytande innebär och hur vi ska gå tillväga för att involvera de yngsta barnen i att utforma en verksamhet som de kan ha verkligt inflytande i.

### **5.7 Fortsatt forskning**

Vid fortsatt forskning finns det anledning att undersöka vilken medvetenhet pedagogerna har om sin egen maktutövning i arbetet med barnen och hur de ser på den i förhållande till uppdraget att planera och genomföra en verksamhet som vilar på demokratisk grund. Kopplat till detta är det intressant att vidare studera hur pedagogerna ser på barns möjligheter till makt, reellt inflytande och delaktighet i utformningen av förskolans verksamhet. I vilka sammanhang och i vilken utsträckning ser pedagogerna att barnen idag har möjlighet till reellt inflytande och vilka möjligheter finns det att öka barnens makt i deras vardag? Att speciellt fokusera på dessa frågor med utgångspunkt i de yngsta barnens möjligheter skulle vara särskilt intressant, då det med utgångspunkt i vårt resultat framkommer att de har mindre möjligheter att påverka än äldre barn.

## Referenser

Baner, Anne (2007). *Barns lek – makt och möjlighet*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholm universitet.

Barnkonventionen (2013-10-22) <http://unicef.se/barnkonventionen>

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

Börjesson, Mats & Rehn, Alf (2009). *Makt*. Liber AB: Malmö.

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

Emilsson, Anette (2008) *Det önskvärda barnet - Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Studentlitteratur AB, Lund.

Johansson, Bo och Svedner, Per Olof (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget AB, Uppsala.

Johansson, Eva (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. 2:a reviderade upplagan. Fritzes: Stockholm

Karlsson, Rauni (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis

Staffan Larsson (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*, Nordisk Pedagogik, (25), 1, 16-35.

Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur

Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar - Mening och innehåll*. Studentlitteratur AB, Lund.

Löfdahl, Annica (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Liber AB: Stockholm.

Löfdahl, Annica & Hägglund, Solveig (2006). ”Och jag har redan fyllt 4 år!” – kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn. *Barn* nr. 4 2006:45-63, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskning.

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

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber

Skolverket (2010) *Lpfö98, rev.2010*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Liber AB, Stockholm.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.

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

Thors, Christina (2007). *Utstött – en bok om mobbing*. Lärarförbundets Förlag, Stockholm.

Tullgren, Charlotte (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.

Utbildningsdepartementet (2010) *Skollagen*. [www.utbildningsdepartementet.se](http://www.utbildningsdepartementet.se)

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

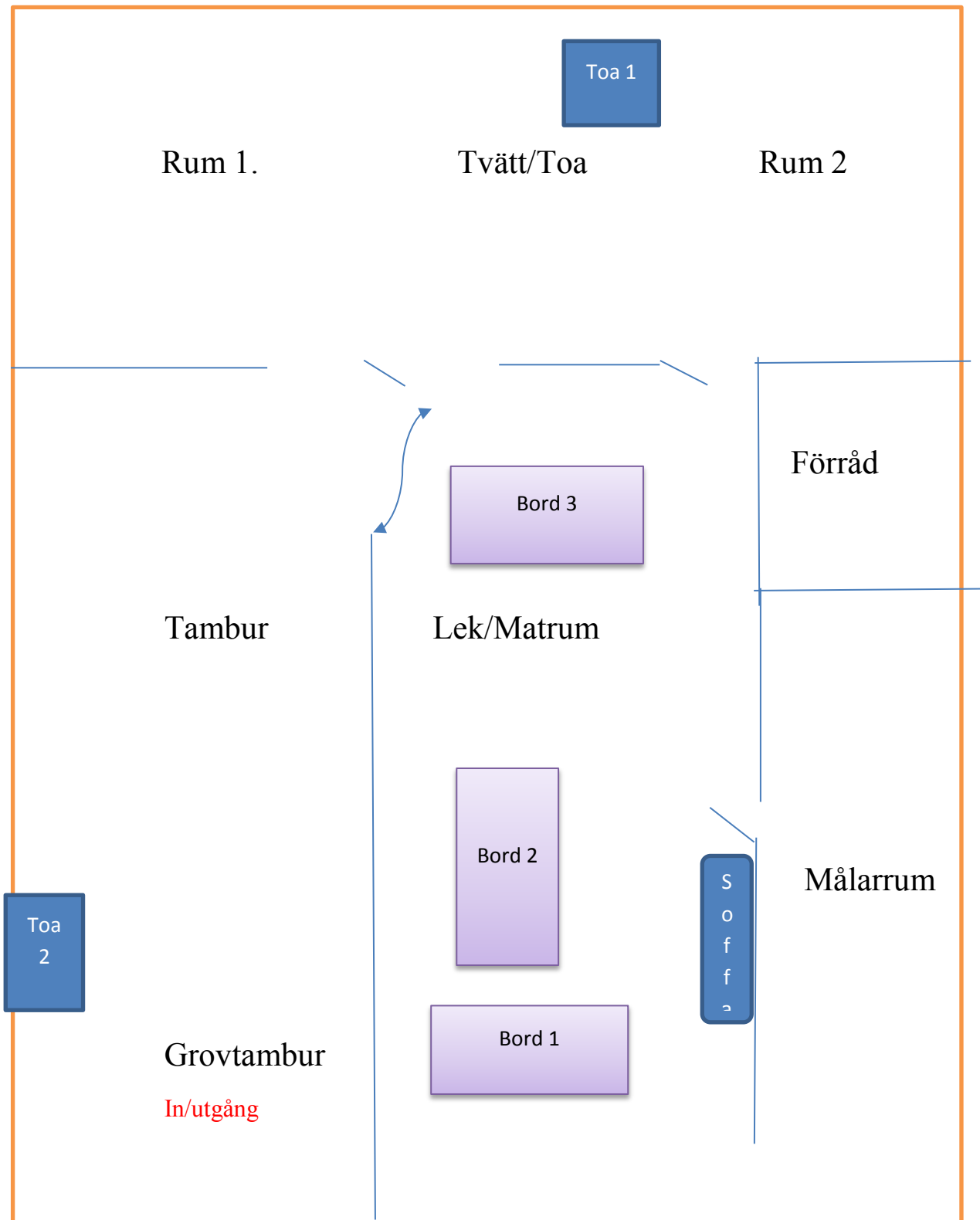
## Bilaga A: Övergångssituation

När vi gjorde vår observation valde vi att fokusera på övergångar i olika rutiner eller vuxenstyrda aktiviteter. Med övergångar menar vi att det är situationer innan och efter de fasta och styrda aktiviteter pedagoger har i förskolans verksamhet. Nedan beskriver vi de aktiviteter vi valde att observera. Vi observerade dessa övergångar för att kunna upptäcka eventuella samspel eller maktaspekter.

Övergångssituationer	Dag 1
7.30	Öppnar avdelning.
8.00	Frukost
8.30	Lek
9.15	Samling
9.35	Ute lek för 4st äldre elever
9.40	Tema pyssel för fyra stycken 3-4 åringar, sedan ute lek. Ett inskolningsbarn plus tre stycken 2- 3 och 5 åring är kvar inne och leker.
10.00	Temapyssel för tre stycken 2 åringar, sedan ute lek
11.30	Lunch
12.15	Vila
15.00	Mellanmål

Övergångssituationer	dag 2
7.30	Öppnar avdelning
8.00	Frukost
8.30	Lek
9.00	Fotografering för alla barn
9.45	Lek inne för alla barn
	Sagotant för 4st barn i åldrarna 3-4 år
10.15	Fruktstund
10.30	Utelek
11.30	Lunch
12.00	Vila
15.00	Mellanmål

## Bilaga B: Planskiss över förskolans innemiljö



Grind mellan tambur och kök/matplats = 

## **Bilaga C: Samtalsunderlag i samband med fältundersökning på förskola**

Hur har ni i arbetslaget gjort era val av hur de pedagogiska miljöerna ska se ut på er avdelning?

Är barnen delaktiga i att utforma miljöerna på förskolan och på vilket sätt i så fall? Finns det skillnader som beror på ålder och vad finns det för tankar bakom det?

Hur har strukturen för förskoledagen planerats? Finns det skillnader olika dagar?

Hur ser ni på barnens möjligheter till makt i den här situationen? Ser du/ni att det finns skillnader som beror på barnens ålder? Är det något ni/ du har reflekterat över?

Upplever du/ni att ni förhåller er olika till barnen i de olika övergångssituationer beroende på barns ålder? På vilket sätt och vad finns det för tankar bakom det?

Hur kan det se ut när barnen får välja egna aktiviteter i och med övergångssituationerna? Bestämmer de själva eller är ni med och delar in dem i rum eller grupper? Finns det skillnader som beror på barns ålder?

Kan ni se att ålder har betydelse när barn samspelar med varandra och på vilket sätt i så fall?

Hur ser ni på barns möjligheter till inflytande, delaktighet och makt i sin vardag här på förskolan? Finns det skillnader som beror på barns ålder?

## Bilaga D: Tillståndsblankett

### Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 27 november.

Ett övergripande syfte är att studera hur förskolans miljö och struktur påverkar barnens möjligheter att utöva makt i sin vardag i relation till deras ålder. Delsyftet är att undersöka om och hur åldersstrukturer växer fram i övergångssituationer i förskolans vardag.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är följande:

Hur ser samspelet mellan pedagog – barn ut i dessa situationer? Finns det skillnader i bemötande och agerande beroende på barnets ålder?

Hur ser samspelet mellan barn – barn ut i dessa situationer? Framhäver barnen ålderns betydelse?

Förskolans verksamhet utgår från Läroplanen för förskolan LpFö98, reviderad 2010. Här anges att verksamheten ska bygga på demokratiska principer där barnen ges möjlighet att utveckla en förståelse för sina rättigheter och skyldigheter. Som en del i detta ingår att barn ska ges möjlighet att ha inflytande över sin vardag och vara delaktiga i hur den utformas. Vi tänker oss att detta kan kopplas till barns möjligheter att utöva makt i sin vardag på förskolan och att det är intressant att se på hur barns ålder kan inverka på maktmöjligheterna

Det kan innebära att Ert barn finns med i den filmade/fotograferade dokumentationen som vi studerande skall transkribera och analysera. Undersökningen kommer att genomföras måndag 23/9 och tisdag den 24/9.

Att som barn delta är frivilligt och bygger på att föräldrar/målsmän ger tillstånd till detta. Det material som samlas in kommer att behandlas enligt de riktlinjer som gäller för studier av detta slag vad gäller anonymitet och etiska hänsyn.

Förhoppningen är att ni ger Ert samtycke till att Ert barn fotograferas/filmas/dokumenteras eftersom denna kursuppgift och erfarenhet är viktig för studenternas förståelse och yrkesutveckling.

Vid frågor kontakta oss gärna. Linda Falk XXX-XXXXXXX eller Eva-Lotta Ekberg XXX-XXXXXXX.

( ) Ja, jag ger tillstånd till att mitt barn får filmas/fotograferas/dokumenteras. Materialet får endast användas inom ramen för kursen LAU990 och de deltagande garanteras anonymitet.

( ) Nej, jag vill inte att mitt barn fotograferas/filmas/dokumenteras.

Datum och Ort: .....

Barnets namn: .....

Målsmans underskrift: .....



Namnförtydligande: .....