HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Maktutövande vid måltidssituationer i förskolan

-En studie om barns vilja att påverka sin egen situation

Jenny Lindberg

Therése Rosenblom

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Lärarutbildningen
Vårterminen 2009

Handledare
Åke Eliasson

Examinator
Per Askerlund

HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE OCH
KOMMUNIKATION (HLK)
Högskolan i Jönköping

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande
Lärarutbildningen

Vårterminen 2009

SAMMANFATTNING

Jenny Lindberg, Therése Rosenblom

Maktutövande vid måltidssituationer i förskolan

- En fallstudie om barns vilja att påverka sin egen situation

Antal sidor: 30

Studien syftar till att beskriva hur förskolebarn mellan ett till fem år utsätts för pedagogers maktutövning, i en av förskolans dagligen förekommande aktivitet – måltiden.

Datainsamling har skett utifrån fria observationer och utgår från en kvalitativ inriktning. I studien ingår sex observationer, vilka har tolkats och beskrivits i analyser.

Utifrån studiens två frågeställningar om vilka uttryck barnen ger för att vilja påverka sin situation och hur barnen reagerar på pedagogernas maktutövande är gestaltandet indelat i tre kategorier. Resultatet visar att barnen kontinuerligt och på olika sätt ger uttryck för att vilja ha inflytande och makt över sin egen situation. Allt ifrån att få ta till sig så mycket mat man själv vill, till att få bestämma om man vill ha haklapp eller ej skapar mening i sammanhang, där pedagogen sätter gränserna. De uttryck barnen uppvisar innefattar mimik**,** gester/kroppsspråk, tonfall, emotionella laddningar och verbalt språk. Barnens reaktioner visar sig genom att de bland annat är missnöjda, upprörda och nonchalanta, på så vis att de exempelvis tiger, gråter och vänder bort sin blick från pedagogen.

Sökord: maktutövande, inflytande, förskola, måltidssituationer

Postadress	**Gatuadress**	**Telefon**	**Fax**
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036–101000	036162585

Innehåll

1 Inledning ... 1
2 Bakgrund ... 2
2.1 Makt ... 2
2.2 Barns inflytande och delaktighet ... 3
2.3 Barns integritet och rättigheter ... 5
2.4 Pedagogers förhållningssätt gentemot barnen i förskolan ... 6
3 Syfte ... 8
3.1 Frågeställningar ... 8
4 Metod ... 9
4.1 Datainsamling ... 10
4.1.1 Urval ... 10
4.1.2 Forskningskvalitet ... 11
4.2 Forskningsetiska synpunkter ... 12
4.3 Analysmetod ... 13
5 Resultat ... 14
5.1 Introduktion av måltidssituationer ... 14
5.2 Tre kategorier innehållande barns strategier att bemöta makt ... 15
5.2.1 Att visa vilja och att anpassa sig ... 15
5.2.2 Göra motstånd ... 18
5.2.3 Delad makt, kompromissa ... 22
6 Diskussion ... 24
6.1 Metoddiskussion ... 28
6.2 Vidare forskning ... 28
Referenser ... 29
Bilaga

1 Inledning

Under vår utbildningstid till förskollärare har vi fått mycket information och kunskaper om hur viktigt det är att som pedagog, i möjligaste mån utgå ifrån barnens perspektiv i förskolan. Arbetet tillsammans blir betydligt roligare och mer givande om vi låter alla, stora som små komma till tals och få sina åsikter och viljor respekterade och bekräftade. Det är däremot inte alltid en enkel uppgift att tillmötesgå och tillåta att varje enskilt barn, i alla situationer får sin vilja igenom, i verksamheten. Detta är heller inte en självklarhet eftersom pedagoger i arbetet med barn ska se till deras bästa, vilket innebär att barnens viljor och intressen ibland blir tvungna att åsidosättas. Trots det händer det att en pedagog bemöter ett barn, som på ett sätt innebär brister gentemot de strävansmål och uppdrag, som beskrivs i läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Lärarförbundet, 2005) och som den vuxne åtagit sig i rollen som pedagog. När detta inträffar börjar vi närma oss det område som intresserat oss lite extra, nämligen ämnet maktutövning. Barn blir påverkade av de pedagoger de möter och det är därför av vikt att lyfta fram fenomenet makt till diskussion och vidga kunskaperna kring detta område. Makt är ett vitt begrepp som förekommer, i oändligt många konstellationer och vi lever i ett samhälle där makt har en central roll i människans liv.

Genom egna erfarenheter har vi skapat oss en bild av att detta ämne är känsligt att prata om, i den bemärkelsen att det handlar om att studera människors beteende. Det har dock inte varit vår avsikt att leta brister i pedagogernas förhållningssätt, utan vi vill fördjupa och utöka kunskapen inom detta område och anser därför att våra frågeställningar är av ytterst stor betydelse och högst relevanta i arbetet med barn. I den här studien kommer vi främst att behandla maktbegreppet som ett sociologiskt begrepp, i relationer mellan människor.

Lukes (2008) och Engelstad (2006) hävdar att makt inte bör betraktas som något mätbart, eftersom begreppet i själva verket inte handlar om kvantitet, utan snarare om på vilket sätt den byggs upp och vilka konsekvenser den ger. Vi instämmer i detta påstående, då vi i denna studie inte är intresserade av att ta reda på hur ofta en viss grupp vinner överhand i beslutssituationer, utan bland annat med vilka uttrycksmedel förskolebarn reagerar, när pedagoger utövar makt.

2 Bakgrund

2.1 Makt

Börjesson och Rehn (2009) skriver att då det talas om makt anses detta vara en egenskap man besitter, bundet till en viss person, men de själva skriver att makt är någonting man *gör*. Även Lukes (2008) menar att makt aldrig enbart är en individs tillhörighet, utan bildas då grupper av människor slår sig samman och består endast så länge gruppen håller ihop.

I enlighet med Engelstad (2006) beskriver Börjesson och Rehn (2009) att makt i praktiken vanligtvis förekommer i relationer mellan människor, ansikte mot ansikte, med andra ord i så kallad direkt makt. Däremot anser författarna att makten inte nödvändigtvis alltid måste vara direkt. Den kan även vara indirekt och då visar den sig med hjälp av olika tekniker eller maktmedel och ofta inom ett organiserat sammanhang. Skolor, polis, företag och sjukhus är exempel på organiserade arenor där maktutövning förekommer. Granath (2008) beskriver detta förhållande, som med hjälp av kontroll försöker styra andra människors uppförande eller förhållningssätt. Sandström (2008) ger exempel på faktorer som innefattar indirekt makt: utbildningsnivå, kunskaper, status som följer med ett visst yrke, pengar, ålder och fysisk styrka. Dessa ger effekter på maktförhållandena mellan människor. Vidare skriver författaren att makt kan användas till att infria eller avslå önskningar, men också till att påverka och övertyga utifrån en maktposition.

Wester (2008) skriver att begreppet makt för många människor är förknippat med fenomen som våld, tvång, underordning och beroendeställning. Författaren menar att makt kan hämma den egna friheten, men vill även låta begreppet framstå som något positivt och eftersträvansvärt, i de fall då möjligheten att fritt få bestämma över sitt eget liv och gestalta sin tillvaro utifrån egna önskemål uppfylls.

Lenz Taguchi (2006) menar att makt förekommer i förskolor och produceras av välvilliga vuxna, genom osynliga spel av underkastelse och kontroll. Hon skriver att denna subtila makt förmodligen skulle ställa de ”ansvarsfulla” pedagogerna frågande och chockerade, om de skulle komma till insikt med hur de positionerar sig i förhållande till barnen. Författaren påstår att om de vuxna får en förståelse för hur deras välmenande handlanden får konsekvenser, så skulle möjligheten till detta spel kunna synliggöras och därmed påverkas.

Jiborn (2008) beskriver att utövandet av makt är då en människa har en önskan om att en annan människa skall utföra en viss handling och får det att hända. I detta förhållande finns ett orsakssammanhang, som består av en verkan, en slags effekt. Om person A inte gjorde vad han/hon gjorde, så skulle person B ha gjort något annat. Detta förklaras vidare genom att en person har makt i den utsträckning som hon kan få andra att handla på sätt som de annars inte skulle ha gjort. Författaren anser att det finns olika sätt att betrakta makt, där den sociala delen om relationer består i att kontrollera andra, vilket med andra ord leder till en förmåga att styra de utsatta människornas koordinerande kraft mot ett mål man själv bestämt.

Jiborns påstående förstärks av Foucault (1997), som skriver att: "*power is not just a negative force but a productive one; that power is always there; that where there is power, there is resistance*." (s.167). Som detta citat antyder, så producerar makt motstånd och är därigenom ett viktigt redskap för att kunna bedriva kontroll över andra människors handlande (a.a).

2.2 Barns inflytande och delaktighet

Det finns stora möjligheter för barn i förskolan att delta i olika sammanhang, där beslut fattas och enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) ska barnen vara delaktiga i att välja innehåll och uttrycksformer, där dessa möjligheter ges. Författarna lyfter fram vikten av att barn bör uppmärksammas på att människor i dessa kontexter kan uppvisa olika attityder och värderingar, som styr deras synpunkter och handlande. De menar att barnen ska lära sig att visa öppenhet och respekt inför detta, men hävdar att det är först när barnens egna åsikter respekteras, som de kan utveckla förmågan att förstå och handla efter demokratiska grundregler. Pramling Samuelsson och Sheridans (2006) påstående grundar sig i ett av läroplanens strävansmål för förskolan: *"De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten*." (Lärarförbundet, 2005, s.32)

Emilson (2008) skriver i sin avhandling hur fostran i förskolan tar sig uttryck i handling, liksom hur den kan bedrivas mer jämlikt och demokratiskt. Författaren talar för att hur vuxna väljer att kommunicera med barnen får konsekvenser för de aspekter som blir möjliga att kommunicera. Hon nämner även hur maktstrukturer mellan pedagog och barn i förskolan kan förändras, då kommunikationen utgår ifrån barnens livsvärld och känslomässig närvaro. Vardaglig förståelse av vad fostran innebär kan utmanas, då pedagogerna kommunicerar på detta sätt.

Vidare ger Emilson (2008) en förklaring på vad hon anser att delaktighet är. Hon likställer begreppet som: *”möjligheten att vara en del av något, att vara inkluderad, accepterad och engagerad samt att ha tillgång till att göra val, ta initiativ, och fatta beslut.”* (Emilson, 2008, s.28).

Anderstaf (2003) fördjupar sig i små barns inflytande vid måltidssituationer i förskolan. I studien läggs stor vikt vid att barn ska ses som kompetenta individer, med rika förmågor som, medvetet kan påverka sin vardag. Författaren skriver att när barn ska ges möjlighet till att påverka och ha inflytande över sin egen situation måste pedagogen tilldelas en viss betydelse i sammanhanget. Denna betydelse blir viktig då barn visar olika strategier för att driva sina avsikter. Detta kan enligt författaren tas i uttryck genom att exempelvis göra motstånd mot pedagogen och därmed visar barnet sina intentioner.

Enemar och Westerlund (2008) är övertygade om att det råder en maktobalans mellan pedagoger och barn i förskolan, där personalen är den som fastställer dagordningen och där barnen befinner sig i en underordnad position. Författarnas övergripande forskningsfråga är om barn ges möjlighet till inflytande i samband med måltidssituationen i förskolan. Allt ifrån bordsplacering och miljö till att som barn få ta mat själv och vad för slags mat som bör tas av vidareutvecklas i studien. Författarnas resultat visar att barns möjligheter till inflytande över måltidssituationen i förskolan är begränsad.

Delaktighet kan enligt Campner och Persson (2006) ses som en relation, där alla människor har rättigheter såväl som skyldigheter. För att kunna skapa en atmosfär i förskolan, som är demokratisk menar författarna att både barn och vuxna ska få känna sig trygga och känna att de kan lita på varandra. Enemar och Westerlund (2008) ser skillnader i att vara delaktig och att ha någon form av inflytande. De ser inte delaktighet som en reell möjlighet att påverka sin situation, utan menar att inflytande i större utsträckning bör betraktas som en direkt påverkansfaktor. De menar att delaktighet istället kan tolkas som att ha möjlighet att vara del av något, som redan är beslutat och att vara en i den pågående processen, i motsats till att vara utanför det som pågår.

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 skall lägga grunden för barns demokratiska utveckling och förståelse för vad demokrati är. Det innebär att det ligger i pedagogernas uppgift att verka för att barnen bildar sig egna uppfattningar och gör val utifrån egna förutsättningar (Lärarförbundet, 2005).

Förskolan skall sträva efter att varje barn…

- *”Utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation”* (Lärarförbundet 2005, Lpfö 98. s, 32)
- *”Utvecklar sin förmåga att förstå och handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande”* (Lärarförbundet 2005, Lpfö 98. s, 32)

2.3 Barns integritet och rättigheter

Den 20 november 1989 tog Förenta Nationernas generalförsamling beslutet att låta världens regeringar godkänna och instämma i överenskommelsen om att förbättra utsikten för världens alla barn, skriver Hammarberg (2006). I samband med detta fastslogs barnkonventionen. Konvention täcker alla typer av mänskliga rättigheter, såväl sociala, kulturella som ekonomiska och den är dels inriktad på rätten till medinflytande, genom att få uttrycka sin åsikt och få den respekterad. Barnkonventionen förutsätter enligt ovanstående författare en humanistisk människosyn, som innebär att varje människa har ett värde, som inte får kränkas (a.a.).

Enligt Green (2001) är integriteten lika stor hos alla människor. Det spelar ingen roll om du är 0 år eller 100 år, du ska fortfarande ha samma rätt till respekt för din integritet. Författaren menar att vi på olika sätt uppfattar var gränsen för kränkning går, när det gäller vår egen integritet. Vidare skriver hon att då det handlar om barn är det nästan oundvikligt att man kränker dem på grund av deras utsatthet. Det lilla barnet i förskolan är i full färd med att utveckla sin egen identitet och det har enligt Green (2001) svårigheter med att verbalt uttrycka sig, när de känner sig kränkta. Författaren påstår även att i de fall där pedagogerna anser sig veta bättre, än vad barnet ifråga själv känner och tycker, räknas detta som en kränkning mot vad hon kallar, barnets självkompetens. När någon *känner* sig illa behandlad och kränkt har man förolämpat denna persons integritet. Författaren skriver att oavsett hur ofta man blir kränkt kommer integriteten alltid att bestå. Den försvinner inte.

2.4 Pedagogers förhållningssätt gentemot barnen i förskolan

Granath (2008) skriver att det idag förekommer en mängd olika förhållningssätt mellan pedagoger och barn, där ett av dem handlar om att barnen skall utvecklas i sin egen takt, där de inte tvingas på idéer och tankar från pedagogerna. Detta sätt att förhålla sig till barn menar författaren utgår ifrån att barnet ska få utöva sin rätt att ”välja”, för att på så vis ta kontroll över sig själv och ta eget ansvar. Dahlberg, Moss och Pence (2006) spinner vidare på detta sätt att se på barn och beskriver att barn av idag, till skillnad från förr inte längre ses som ”fattiga”, svaga och passiva, inkapabla och outvecklade, beroende och isolerade. Idag är barn, enligt författarna både accepterade och har en erkänd och självständig plats i samhället. Från att ha sett barn som objekt, som kan minskas till separata och mätbara kategorier (som social- och kognitiv utveckling och motorisk utveckling), förstås det lilla barnet idag, av vad författarna benämner som ett enastående, mångsidigt och individuellt subjekt.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) ifrågasätter dock vad ett kompetent barn bär på för betydelser. De undrar bland annat om alla barn är kompetenta eller om detta enbart är en egenskap som vissa barn utvecklar. Tanken bakom ett barn med rika förmågor gestaltas i en syn, på en nyfiken och i författarnas mening resursrik individ, som byggs upp med hjälp av respekt för och tilltro till att barn har en inneboende vilja och lust att lära. Detta synsätt innebär att se barns möjligheter och inte deras brister och med andra ord så menar därmed författarna att alla barn är kompetenta, men på olika sätt (a.a.).

Korczaks (2002) åsikter av hur verklighetens förhållande mellan vuxna och barn tar sig uttryck, går isär i jämförelse med vad ovanstående författare anser sig tycka. Hans uppfattning resulterar i en syn på att vi vuxna handlar på sätt, som innebär att vi överordnar oss barnen. Författaren menar att vuxna människor bedömer sig vara mer intellektuella, språkligt medvetna, erfarna och mer respektfulla än vad barn är och är därmed mer förmögna att ta ansvar över sina liv. Korczak (2002) målar tydligt upp hur vi vuxna bär på tendenser till att kritisera och lägga märke till barnens brister och felaktiga handlingar, istället för att respektera barnens förmågor och kompetenser. Vi vuxna kräver, enligt författaren lydnad, ger anvisningar, instruerar, förhindrar, tvingar, hotar och känner oss med andra ord ofta eller alltid manade att ligga steget före barnen, just på grund av att vi inte vågar tro på deras inre kapacitet.

Einhorn (2007) menar att vi människor väljer vilken syn vi vill ha på våra medmänniskor och vi bör enligt författaren inse att våra handlingar påverkar dem vi interagerar med, på många sätt. Han förklarar att då vi är medvetna om och innehar förmågan att styra över våra tankar och känslor har vi också själva bestämmanderätt över vilket förhållningssätt vi vill ha.

Näsman (2004) menar att barn redan i tidig ålder vet om att de är barn och att de har en särställning i förhållande till vuxna. De vet om att de saknar kunskaper och kompetenser till skillnad från vuxna, vilket leder till att de begränsar sina krav när det gäller handlingsutrymme. Författaren beskriver utifrån ett utvecklingsperspektiv skillnader mellan barn och vuxna i biologiska, psykologiska och sociala processer, där det både i lagstiftning och vetenskaper handlar om att barn betraktas som individer i blivande, med andra ord som ”ännu-inte-vuxna”. För att uppnå vuxenstatus måste barn genomgå dessa processer på grund av att de fortfarande befinner sig under utveckling, uppväxt och mognad. Vidare skriver författaren att den nya barndomsforskningen kritiserar detta perspektiv på grund av att barndomen ses som en fas som måste genomgås. Risken finns att fokus istället läggs på svårigheter i barndomen, som blir avgörande för barns vuxenblivande. Individer som betraktas tillhöra barndomen anses vara objekt och saknar kunskap, omdöme, fysisk förmåga, erfarenhet och färdigheter, som krävs för att klara ett självständigt liv. Utifrån ett utvecklingsperspektiv menar författaren att detta innebär att vuxna behöver träda in i barnens ställe och ta ansvar för deras liv, liksom för att uttolka det barnen säger (a.a.).

3 Syfte

Vårt syfte med denna studie är att belysa maktutövande i förskolan, vid måltidssituationer mellan pedagoger och barn. Så fort människor möts i grupp uppstår en interaktion mellan medlemmarna. För oss förefaller därför måltidssituationer kunna ge utrymme för samspel mellan barn och pedagoger, där tendensen är stor att båda parter ger uttryck för att vilja påverka vad de själva anser sig ha rätt att bestämma om.

3.1 Frågeställningar

1. Vilka uttryck ger barnen i studien för att vilja påverka sin situation vid måltider?
2. Hur reagerar barnen på pedagogernas maktutövande vid måltidssituationer?

4 Metod

Våra forskningsfrågor handlar övergripande om att söka förståelse i människors livsvärldar, därför föll det sig naturligt att vi valde att använda oss av en kvalitativ inriktning i vår studie. Den kvalitativa metoden betraktas enligt Alver och Öyen (1997) som en stor hjälp i strävan att förstå och vinna insikt i en människas föreställningsvärld. Vidare menar författaren att typiska drag för en kvalitativ forskningsmetod är att den är fri och flexibel och utgår inte ifrån att förhålla sig till en strängt strukturerad form. På ett deskriptivt sätt ligger fokus på att skildra det specifika område, som är tänkt att skaffa sig en ökad kunskap om (a.a.).

Vi utgår ifrån egna betraktelsesätt, då vi anser att pedagogerna utövar makt. Även då barnens reaktioner utspelas utgår vi ifrån våra egna erfarenheter, vilket ger vår studie en utformning som är präglad efter just vår syn att tolka våra valda observationer och analyser. Vi är dessutom influerade av hermeneutiken, som enligt Kvale (1997) innebär att studera mänskliga förhållanden och beteenden, med utgångspunkt i människans livsvärld. Tolkning av texter ligger till grund i den hermeneutiska förståelseformen och går enligt författaren ut på att söka insikt i en ständig växling mellan delar och helhet. Likt en cirkel träder antingen delarna in i helheten eller tvärtom och då man söker tolka meningen i båda delar uppstår möjligheten att enligt Kvale (1997) finna en allt djupare förståelse. Johansson (2003a) menar att vi med utgångspunkt i hermeneutiken inte fullt ut kan förstå en annan människa, eftersom vi inte kan ”gå in i” den andres kropp och uppleva på samma vis som personen i fråga själv gör. Hon menar att det alltid finns något hos den andre som vi aldrig kan få tillgång till. Vi är medvetna om detta, då vi gör försök till att tolka pedagoger och barns livsvärldar i studien.

Vi valde att göra observationer, därför att vi anser att denna metod lämpar sig bäst att ta hjälp utav, för att söka svar på människors beteenden. De observationer vi skriver om är utvalda med utgångspunkt i situationer, som vi betraktar innehåller någon form av makt.

4.1 Datainsamling

Vi har genomfört våra observationer var för sig, på två olika förskolor, i två kommuner. Utmaningen i vår undersökning, som består i att tolka mänskliga livsvärldar, handlar om att kunna förhålla sig öppet och objektivt och därmed kunna se saker och ting från fler håll än enbart ett. Våra observationer utgår ifrån vad Kylén (2004) kallar för en ”fri” metod. I en fri metod är styrningen måttlig och det man ser, som är relevant, ska redovisas. Under varje måltid placerade vi, som observatörer oss, så att vi kunde observera hela gruppen, på en stol, en bit ifrån det aktuella bordet. Observationerna genomfördes genom att skriftligt anteckna allt som pågick, i interaktionen mellan barnen och pedagogerna. Detta registreringssätt valdes för att inte bli begränsad av ämnen som står i ett observationsschema, utan istället vara öppen för allt som sker runtomkring syftet med studien. Dessutom förde vi anteckningar på kroppsspråk, speciella stämningar och emotionella laddningar.

För att uppnå ett nyanserat sätt att se på våra tolkningar av analyserna har det krävts av oss, som observatörer att åtskilliga gånger titta på det vi skrivit, för att efter hand göra ändringar och tillägg. Dessa justeringar pågick under tiden vårt resultat sammanställdes, vilket rör sig om en tidsrymd på ungefär två till tre veckor.

4.1.1 Urval

Vi har genomfört observationer med utgångspunkt i samspel mellan de pedagoger och barn, som befunnit sig på förskolor, där vi genomfört en av våra verksamhetsförlagda utbildningar. Vi är som tidigare nämnt inte intresserade av att studera människor som subjekt, utan mötena och förhållandena som de ingår i. Sammanlagt genomförde vi sex observationer var, totalt 12 stycken, av vilka vi sedan valde ut sex stycken för att presentera i studiens resultat. De observationer vi valde bort gjorde vi med anledning av att de inte motsvarade våra frågeställningar. Samtliga observationer genomfördes vid frukost, lunch och mellanmål.

Sammanlagt ingår nio barn och fem pedagoger i studien, efter det att vi valt bort hälften av observationerna. Dessa personer inkluderas av de vi valt att fokusera oss på för studiens resultat. Runt varje aktuellt bord satt alltid endast en pedagog, men det antal barn som vi observerat skiljer sig åt från bord till bord. Vi valde att endast genomföra observationer på två avdelningar, med motiveringen att vi på dessa två ställen gjort oss kända bland både barn och pedagoger, innan resultatet tog sin början. Detta tror vi underlättar genomförandet av våra iakttagelser, på så vis att de inblandade i högre grad då kan uppträda mer avslappnat.

Ett skäl till att vi valde att inte genomföra fler observationer på de båda avdelningarna, beror på att vi då förmodligen uppmärksammat fler fall av maktutövning, vilket lett till att utrymmet att vidareutveckla analyserna och fördjupa oss i dem minskat. Fokus lades nu istället på att genomföra mer noggranna tolkningar av varje observation. Alla barn och pedagogers namn, inklusive de två aktuella förskolornas avdelningar, som presenteras i resultatdelen är fingerade. Ålder på barnen i studien anges i år och månader, inom parentes.

4.1.2 Forskningskvalitet

Med tanke på att vi var två personer som genomförde enskilda observationer, på två olika ställen får vi två olika syner på maktutövning. Hade vi skrivit studien enskilt och inte i par hade vi endast fått en syn på samspelet mellan barn och pedagog och därmed inte kunnat jämföra och diskutera vårt resultat på samma sätt som vi i denna studie haft möjlighet till. Detta stärker enligt Kylén (2004) kvaliteten och tillförlitligheten i studien. Vi anser att det inte hade spelat någon roll om vi hade medverkat båda två vid varje observationstillfälle, i de fall då vi inte uppmärksammat samma händelseförlopp. En annan förklaring till varför vi inte observerade i par är att vi inte gjort oss kända på varandras avdelningar, vilket vi tror skulle ha påverkat barnens och pedagogernas uppträdande. Möjligheten finns då att de nämligen känt sig obekväma och osäkra.

Einarsson och Hammar Chiriac (1998) menar att när vi blir medvetna om att vi observeras ändrar vi vårt beteende, men vilken effekt observatören har på den studerande gruppen är okänt. Det vi gjorde för att minimera effekterna av att undersökningspersonerna skulle känna sig alltför obekväma i situationen att bli studerade, var som tidigare nämnt att göra oss kända på avdelningen innan observationerna påbörjades. På så vis förbättrade vi enligt Einarsson & Hammar Chiriac (1998) tillförlitligheten i studien, det vill säga att vi utgick från att aktörerna uppträdde på ett naturligt sätt. Vi var även observanta på om barnen påverkades av vår närvaro och uppfattningen vi fick var att enstaka barn till en början var nyfikna på varför vi satt avskilt på en stol och skrev. De ställde frågor till pedagogen vid bordet, men då de fått en förklaring upplevde vi att vår närvaro fortsättningsvis inte påverkade barnen nämnvärt mycket.

Vi berättade inte i förväg för pedagogerna på respektive avdelning vad vi skulle observera, eftersom vi tror att detta skulle kunna ha påverkat pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen. De hade då troligtvis skapat sig en tanke bakom sitt agerande och på så vis undvikit att utsätta barnen för maktutövning, i tron om att agera på ett ”felaktigt sätt”.

På grund av att vi enbart genomfört observationer på två förskoleenheter, inkluderar detta endast en liten grupp individer. Detta medför att vi inte kan dra några generella slutsatser av hur barn i förskolor reagerar på pedagogers maktutövande, vid måltidssituationer.

Validiteten i vår studie påverkas av hur lång tid som förflutit då vi gjort justeringar i analyserna, vilket kan ge missvisande resultat, på så vis att nya infallsvinklar riskerar att dyka upp och att det huvudsakliga syftet under denna tid då inte tas i beaktande.

4.2 Forskningsetiska synpunkter

Alver och Öyen (1997) skriver att det länge varit känt att forskning om människor både kan upplevas riskfyllt och belastande för dem som ingår i studien. Detta har vi haft i åtanke då vi genomfört vår studie med tanke på att vi studerar människors beteende, som för de flesta kan upplevas känsligt. Författarna menar att det kan uppstå ett dilemma i sökandet efter att hitta balansen mellan hänsyn till den enskilde individen och i bidragandet till ökad förståelse för studiens resultat. Även Vahlersvik (2008) menar att det alltid finns en osäkerhet kring hur etiska frågeställningar på bästa sätt skall bearbetas, oavsett hur välreflekterat ett forskningsämne än må vara. Författaren hävdar att man som forskare måste anta ett etiskt och moraliskt bemötande gentemot de människor som deltar i processen att söka kunskap.

Johansson (2003b) sätter forskarens roll i förhållande till barnens perspektiv och påstår att barns möjligheter att hävda sin integritet gentemot forskare och andra vuxna, som gett sitt samtycke till att barnet medverkar i en undersökning är marginella. I all barnforskning är det därmed enligt författaren centralt att visa barn sådan respekt att de inte upplever forskarens närvaro som störande, påträngande eller integritetskränkande. Detta har vi tagit hänsyn till då vi genomfört våra observationer på respektive avdelning.

Pedagogerna på de båda avdelningarna tillfrågades inledningsvis muntligt om de kunde tänka sig att låta studien förläggas till deras arbetsplats. Vi poängterade att intresset inte låg på att observera enskilda personer, utan på gruppen som helhet. Efter godkännande i arbetslagen lämnades ett informationsbrev (se bilaga) ut till samtliga barns vårdnadshavare, där samtycke om barnens deltagande i studien efterfrågades. De informerades även muntligt och samtliga vårdnadshavare lämnade sitt samtycke, varvid vi kunde påbörja vår resultatdel.

4.3 Analysmetod

I vår undersökning skrev vi först ner enskilda analyser av våra egna observationer, därefter läste vi varandras observationer och analyserade även dessa. Vi jämförde sedan varandras analyser, för att se om de överensstämde eller ej. Vi kunde efter denna process urskilja likheter i beteendemönster hos barnen, varvid vi kategoriserade dessa i tre delar: att visa vilja och att anpassa sig, göra motstånd och delad makt/kompromissa. Skildringarna inspirerades vi av utifrån Anderstaf (2003). En närmare beskrivning av dem ges under resultatdelen.

Vi gjorde under hela sammanställningen av resultatet justeringar av alla analyser, som enligt K. Yin (2007) likställs med ett förlopp, där vi genomförde teoretiska hypoteser och tolkningar till observationerna. Författaren menar att då analyserna gås igenom flera gånger och granskas på nytt finner man nya perspektiv, för att utveckla tänkbara utläggningar till den aktuella händelsen, vilket tillför studien nyanserade sätt att förhålla sig på.

Med begreppet uttryck avser vi mimik, gester/kroppsspråk, tonfall, emotionella laddningar och verbalt språk.

5 Resultat

För att ytterligare förtydliga observationerna är de presenterade i referatblock, med mindre teckensnitt och indrag. Både förskollärare och barnskötare benämns växelvis pedagoger alternativt den vuxne/hon/denne. I den första kategorin skriver vi om observationer, som handlar om att visa vilja och att anpassa sig. I den andra beskriver vi på vilket sätt barn ger uttryck för att vilja påverka sin situation och det gör de genom att göra motstånd mot pedagogen, då denne motsätter sig barnets vilja. I den tredje redogör vi för vad vi kallar "delad makt" och "kompromissa". I detta avsnitt innehar både barn och pedagog makt och tillmötesgår varandra. Barnen ger även här uttryck för att vilja påverka sin situation och pedagogen accepterar detta, både på barnets och på sina egna villkor.

5.1 Introduktion av måltidssituationer

För att ge en introduktion av hur måltidssituationerna kan se ut på de två förskolor som ingår i vår studie ger vi här en närmare beskrivning. Vi benämner avdelningarna Humlan och Getingen.

På avdelning Humlan som är en 1-6 års avdelning äts det vid tre bord, samtliga placerade i separata rum. Ett av borden är lågt med tillhörande låga stolar, där en pedagog och några barn sitter. Det andra och tredje bordet är högt med ”Tripp trapp” stolar till, som barnen själva klättrar upp-och-ner för. De minsta barnen lyfts både i och ur de få småbarnsstolar som finns tillgängliga. Porslinet består av mindre tallrikar, glas efter vuxen storlek, som alla barn oavsett ålder dricker ur och bestick av mindre storlek. Maten hämtas i köket av en pedagog och oftast tillsammans med två barn. Den står på en vagn, i stora tunga karotter. Dessa placeras ut på borden och barnen får själva ta mat. De minsta barnen får hjälp av pedagogerna att ta mat och de får även ha haklapp på sig. Barnen får inte själva välja sin plats, utan pedagogerna placerar istället ut inplastade foton på barnen, där de anser att de lämpligast bör sitta. När alla satt sig vid bordet ber pedagogerna barnen lägga sina händer i knät och säger sedan varsågoda. Barnen uppmanas att äta upp maten de tagit till sig och bör alltid smaka på minst en grönsak. Ibland får de vänta på varandra innan de går från bordet. När måltiden är slut får barnen ta sin tallrik och ställa den på vagnen, därefter går de till tvättrummet och tvättar sig.

Avdelning Getingen är en småbarnsavdelning, där barn mellan 1-3 år går. På avdelningen finns tre bord och alla är placerade i samma rum. Samtliga bord är höga och har tillhörande ”Tripp trapp” stolar, samt några småbarnsstolar. Det är alltid en av pedagogerna som hämtar maten, dukar och placerar ut barnens inplastade fotografier. Därmed får barnen inte själva möjligheten att välja var de vill sitta. Porslinet som erbjuds barnen är helt beroende av vem som dukar för dagen, men vanligast förekommande är djupa tallrikar, små glas, pipmuggar till de minsta, bestick av mindre storlek samt haklappar, som tilldelas de flesta. Innan måltiderna börjar läser pedagogerna en ramsa, där alla uppmanas att placera sina händer på olika kroppsdelar och avlutas sedan med att lägga händerna i knät. Oftast är det pedagogerna som tilldelar barnen maten från stora karotter. Efter varje måltid torkar pedagogerna barnens ansikten och händer med en blöt servett.

5.2 Tre kategorier innehållande barns strategier att bemöta makt

Dessa tre kategorier skiljer sig åt i fråga om vilka uttryck barnen använder sig av för att visa vilja, men har gemensamt att maktutövning förekommer i någon form, i alla situationer. En närmare redogörelse till varje kategori ger vi under respektive rubrik.

5.2.1 Att visa vilja och att anpassa sig

Här ger barnen uttryck för att visa vad de vill gentemot pedagogens maktutövande, men pedagogen svarar på sätt som istället för att vara tillåtande, åsidosätter barnens vilja. Med olika strategier visar barnen vad de vill, men förr eller senare, på ett eller annat sätt anpassar de sig efter pedagogens villkor.

Det är lunch på Humlan och en pedagog tillsammans med fem barn går och sätter sig till dukat bord. Atmosfären är lugn och alla verkar trötta efter en lång förmiddag i skogen.

> Vilgot (3,9) söker kontakt med sin kompis Erik, (3,4) som sitter intill honom genom att säga hans namn. När kompisen bekräftar Vilgots försök till kommunikation börjar de busa med varandra. Vilgot skakar ivrigt på sitt huvud och räcker samtidigt ut sin tunga. Kompisen gör likadant. Pedagogen tar ett lätt tag om Vilgots arm, tittar honom i ögonen och säger åt honom att sluta upp med det han gör. Vilgot bekräftar pedagogens ögonkontakt genom att titta henne i ögonen, men slutar inte busa. Pedagogen upprepar tillsägelsen med en något mer bestämd röst och uppmanar Vilgot att sluta. Hon klargör för honom verbalt att man inte beter sig så vid matbordet. Hon ber pojken äta av sin mat istället och säger åt honom att låta Erik vara ifred. Vilgot varken svarar eller tittar åt den vuxne.

Vilgot besvarar pedagogens reaktion på busandet, genom att titta henne i ögonen, men han gör även motstånd eftersom han inte åtlyder vad han blivit tillsagd. Då den vuxne förtydligar sina uppmaningar reagerar pojken, på så vis att han nonchalerar pedagogen.

> Han släpper inte ögonkontakten med Erik, utan båda pojkarna börjar istället skratta högljutt, men slutar att skaka på sina huvuden. Efter en kort stund slutar de, då en flicka bredvid Erik spiller ut ett glas mjölk och han får lite på sig. Vilgot äter av sin mat, men inbjuder kort därefter Erik till att busa med honom två gånger till under måltidens gång, vilket leder till att pedagogen ger båda pojkarna uppmaningar om att sluta. Efter cirka 15 minuter har alla barn runt bordet ätit färdigt, förutom Vilgot. Han ropar efter pedagogen, genom att tillkalla henne vid namn, då hon går ifrån bordet för att ställa matskålarna på vagnen. Pedagogen nonchalerar Vilgot, eftersom hon är upptagen med att prata med en annan pedagog. Vilgot ropar något högre en andra gång med avsikt att påkalla hennes uppmärksamhet. Pedagogen avslutar sitt samtal och frågar Vilgot vad han vill henne. Vilgot säger att han vill ha mer mat, men den vuxne svarar att hon tycker det är bra för pojkens del. Hon säger att han kunde ha tagit mer mat när det stod på bordet. Vilgot säger ingenting utan tittar bara bekymrat på pedagogen (17/3 - 09).

Vilgot ber verbalt om mer mat efter det att pedagogen ställt bort skålarna på vagnen, men nekas detta. Han tvingas dessutom bli mer högljudd, för att på så sätt förtydliga sin avsikt. Pojken yttrar inget/inga ord, som svar till att pedagogen inte låter honom ta mer mat. Det är enbart hans ansiktsuttryck som talar för att han är missnöjd med den vuxnes ställningstagande.

Det är frukost på Getingens avdelning. Två bord är dukade och vid ett bord sitter två barn och en pedagog och vid det andra bordet sitter fyra barn. Pedagogen som så småningom ska sitta vid det andra bordet är i färd att dela ut haklappar till barnen.

> Pedagogen går fram till Oskar (3,3). I handen har hon två haklappar - en röd och en blå. Hon frågar pojken vilken färg på haklapp han vill ha. Oskar dröjer en aning med sitt svar, eftersom han får syn på bordet bakom sig, där det ligger två andra haklappar - en grön och en blå. Oskar sitter snett på stolen och pekar mot den gröna och säger att det är grön han vill ha. Pedagogen tittar mot den gröna haklappen, på det andra bordet, som inget barn ännu fått på sig och säger sedan med blicken riktad mot Oskar att han bara får välja mellan röd och blå, som pedagogen håller i. Oskar upprepar sitt svar om att han vill ha den gröna och visar detta genom att peka på den ännu en gång. Pedagogen är bestämd och förklarar för Oskar att han bara får välja mellan röd och blå och om han inte väljer haklapp snart tänker pedagogen låta Johanna (3,1), som sitter vid samma bord få välja haklapp istället.

> Pojken tittar på de båda haklapparna, men säger ingenting. Turen att välja tilldelas nu Johanna. Pedagogen går fram till flickan, som med sin blick följt hela händelseförloppet.

I denna situation ger pedagogen Oskar en chans att få medbestämmande över sin situation - han får välja om han vill ha en blå eller röd haklapp. När Oskar ser att det finns en grön haklapp vill han ha den istället, men pedagogen nekar honom det alternativet. Han förtydligar sin vilja genom att med sitt kroppsspråk peka mot den gröna haklappen och han upprepar även ordet grön. När pedagogen förklarar att han bara får välja mellan blå och röd blir han tyst, kanske för att han känner sig missnöjd med situationen. Det kan vara så att Oskar behöver betänketid och har redan för sitt inre bestämt sig för vilken haklapp han kan tänkas ta istället för den gröna.

> Den vuxne sträcker fram den röda och den blå haklappen till flickan. Johanna tar tag i den röda och konstaterar även snabbt att det är just den hon vill ha, sedan tittar hon med nöjd blick mot Oskar. Oskar ser och hör vad som händer och börjar nu protestera, genom att säga att han vill ha den röda. Pedagogen bekräftar inte pojkens yttrande, utan sätter istället på Johanna den röda haklappen och går därefter fram till Oskar och sätter på honom den blå. Han protesterar inte längre, utan låter pedagogen utföra sin handling (19/3 - 09).

Oskar gör en invändning verbalt mot att Johanna väljer just den röda haklappen som han nu vill ha istället för den gröna. Möjligtvis anser han att det är orättvist att turen går över till Johanna och ger på så vis uttryck för sin besvikelse. Därefter visar han inte längre några protester utan låter pedagogen ta på honom den blå haklappen. Han insisterar inte, utan anpassar sig nu istället.

Det är lunch på Humlans avdelning. Fem barn sitter runt ett bord och väntar på att få ta mat. Stämningen är upprymd och barnen verkar hungriga. Innan pedagogen sätter sig ner går hon och hämtar en haklapp till den minsta flickan.

> Pedagogen går fram till Maja (2,1) och gör ett försök till att sätta på flickan haklappen, utan att först förbereda henne genom att säga någonting. Maja reagerar på att pedagogen ställer sig bakom henne och vänder sig därför om. Då hon inser vad pedagogen är i färd att göra, så tar hon med hjälp utav sina händer bort haklappen. Pedagogen besvarar Majas reaktion verbalt (fortfarande stående bakom flickan) och anser att flickan måste ha haklapp på sig. Maja svarar att hon inte vill det, men pedagogen förtydligar muntligt för henne att hon annars blir kladdig. Sedan gör pedagogen ett nytt försök och lyckas denna gång få på flickan haklappen utan större bekymmer.

> Maja ifrågasätter nu inte pedagogens handlande och protesterar heller inte kroppsligt. Istället möter hon pedagogens blick och tittar frågande på henne med höjda ögonbryn. Pedagogen tittar tillbaka och ler lite grann, sedan sätter hon sig på en stol mittemot Maja och ber flickan säga varsågoda, när alla lagt händerna i knät. Maja gör vad hon blivit tillfrågad. (16/3 - 09).

Flickan reagerar, när pedagogen ställer sig bakom henne, utan att säga någonting och visar med sitt kroppsspråk att hon inte vill ha haklapp på sig. Instinktivt vänder sig Maja om, eftersom pedagogen inte förbereder flickan på vad som komma skall. Maja förklarar för den vuxne att hon inte vill ha haklapp på sig, men detta uttryck verkar inte spela någon roll i pedagogens ögon, då denne redan bestämt sig för att flickan måste ha haklapp. En av motiveringarna till varför pedagogen lyckas få på Maja haklappen, under det andra försöket kan bero på att flickan nu fått en förklaring till varför hon måste ha den på sig. Trots det reagerar Maja med höjda ögonbryn och undrar säkerligen fortfarande varför hon inte får medbestämmande i detta beslut.

5.2.2 Göra motstånd

Under denna rubrik sammanfattas två observationer, där barnen motsätter sig pedagogens vilja och uppmaningar.

Det är dags för mellanmål på avdelning Getingen och en pedagog sitter tillsammans med fyra barn vid ett bord.

> Stämningen är lugn och pedagogen frågar barnen vad de vill ha för sorts smörgås och vad de vill dricka till. När alla barn fått vad de vill ha hjälper pedagogen att dela Annas (1,5) smörgås i mindre bitar. Samtidigt som detta pågår tappar Sara (2,7), som sitter i en tripptrappstol, utan bygel, mittemot pedagogen, sin smörgås på golvet. Sara söker uppmärksamhet av pedagogen för att få denne att se vad som händer. Pedagogen bekräftar henne och frågar vart hennes smörgås tagit vägen. Sara pekar på golvet och säger att hon tappat den. Pedagogen förklarar att hon då måste plocka upp smörgåsen igen. Flickan svarar med bestämd röst att hon anser att den vuxne ska ta upp smörgåsen istället och förtydligar detta, genom att peka mot denne, med avsikt att få hjälp. Pedagogen tycker fortfarande det motsatta och håller fast vid att Sara skall plocka upp den. Hon ger flickan uppmaningar om att utföra handlingen, men Sara visar tydligt att hon inte tänker plocka upp smörgåsen från golvet. Hon skakar på huvudet och sätter armarna i kors. Utan resultat fortsätter pedagogen att ge Sara verbala tillsägelser, men smörgåsen blir liggandes kvar.

Sara motsätter sig pedagogens vilja, hon är bestämd och visar med sitt kroppsspråk (skakar på huvudet och sätter armarna i kors), samt förklarar verbalt att hon inte tänker göra som pedagogen vill. Det kan vara så att detta är ett försök från Saras sida att testa pedagogens gränser. Sara har redan bestämt sig för vad hon vill och hon anser att det är pedagogens uppgift att utföra handlingen. Pedagogen hävdar det motsatta och tycker istället att det är Saras ansvar. Den vuxnes tankar grundar sig måhända här på att lära barnet att ta ansvar för sina egna handlingar och att flickan är stor nog att klara av att plocka upp smörgåsen.

> Efter ett tag ändrar pedagogen sin strategi, eftersom hon inser att Sara inte tänker genomföra det hon blivit tillsagd. Istället för uppmaningar börjar pedagogen att provocera flickan, genom att säga att hon inte tror att Sara kan ta upp smörgåsen själv. Pedagogen säger även att Sara är en latmask. De andra barnen som hitintills inte lagt någon större energi vid vad som pågått mellan pedagogen och Sara riktar nu sina blickar mot händelseförloppet. Sara konstaterar muntligt att hon inte är någon latmask. Den vuxne svarar att flickan i sådana fall bör visa det, genom att plocka upp smörgåsen. Sara tittar leendes mot pedagogen och säger retsamt att hon inte tänker göra det.

Sara kanske inte förstår varför hon blir kallad för latmask, eftersom hon möjligen inte inser sambandet mellan begreppet och det faktum att pedagogen vill att hon plockar upp smörgåsen. En tänkbar förklaring kan med andra ord vara att flickan tror att pedagogen skojar med henne och förstår därmed inte allvaret i situationen. Av just den anledningen skojar hon tillbaka och svarar den vuxne med retsam röst. Eller så är flickan väl medveten om vad pedagogens öknamn till henne betyder, men struntar i det och vill enbart provocera den vuxne med hjälp av sin mimik och röst. Sara reagerar med andra ord på pedagogens maktutövning, genom att verbalt försvara sig att hon minsann inte är någon latmask och hon sätter sig fortfarande emot pedagogen om att plocka upp smörgåsen.

> Pedagogen reser sig till slut upp och plockar upp smörgåsen och ger den till Sara. När hon satt sig ner igen fortsätter hon med retsamt röst att provocera flickan, genom att på nytt kalla henne latmask, för att hon inte plockade upp smörgåsen. Oskar (3,3) hör vad pedagogen säger och tittar på Sara som äter på sin smörgås. Han försvarar Sara genom att förklara att hon inte alls är någon latmask, samtidigt som han rynkar sina ögonbryn och pekar mot flickan. Pedagogen förklarar att det var hon som tog upp smörgåsen från golvet och inte Sara. Oskar möter pedagogens blick och tycks då förstå vad hon menar (20/3 - 09).

När pedagogen till slut väljer att ta upp smörgåsen åt Sara, kan det tolkas som att flickan ”vunnit” maktkampen. För att återta makten fortsätter pedagogen att provocera och kalla Sara för latmask. Oskar som inte varit anmärkningsvärt engagerad i deras maktkamp blir upprörd och arg på pedagogen. Han försvarar flickan och visar bestämt både med sitt ansiktsuttryck (rynkar ögonbrynen) och verbalt att han anser att pedagogen gör fel, då hon retar Sara. Det kan vara så att Oskar tror, då han ser flickan med smörgåsen i handen att det är hon som har plockat upp den och anser därmed inte att det från den vuxnes sida är berättigat att kalla henne för latmask. När pedagogen förklarar för Oskar att det var hon själv som plockade upp smörgåsen, tycks han inse detta och protesterar inte längre.

På Humlans avdelning är lunchen framdukad. Runt bordet sitter fem barn och en pedagog.

> Alicia (5,6) frågar pedagogen om man får ta en hel schnitzel. Pedagog svarar att Alicia ska börja med en halv först. Alicia accepterar pedagogens uppmaning och gör till en början inget motstånd för att genomdriva sin vilja. Hon säger ingenting utan tar till sig en halv schnitzel. Ett par minuter senare sträcker sig flickan efter skålen med broccoli. Hon söker ögonkontakt med den vuxne och konstaterar att hon vill ha två broccoli. Pedagog svarar att flickan kanske inte orkar äta upp det och säger att hon ska börja med en. Alicia förklarar att hon tycker om broccoli, men pedagogen håller fast vid sin åsikt och säger återigen till flickan att börja med en för att se om hon orkar mer senare. Alicia lägger snabbt upp två broccoli på tallriken. Pedagogen lägger märke till vad flickan gör. Hon tittar på henne och säger med allvar i blicken att det var onödigt gjort av Alicia. Hon säger också att hon nu vill se att flickan äter upp all broccoli utan att protestera. Pedagogen vänder därefter bort blicken och hjälper pojken bredvid att dela sin mat. Hon inväntar ingen reaktion eller svar ifrån flickan.

Alicia söker först bekräftelse av pedagogen, när hon frågar hur mycket mat hon får ta. Antagligen känner hon att det är den vuxne som sätter reglerna vid bordet och kollar därmed först med denne om det är tillåtet att ta en hel schnitzel istället för en halv. Alicia reagerar på pedagogens uppmaning, genom att till en början infinna sig i den vuxnes direktiv och yttrar sig inte. Då hon däremot uttrycker att hon vill ha två broccoli, men nekas detta reagerar hon, genom att motsätta sig pedagogens anvisning om att bara ta en. Hon tar snabbt till sig två grönsaker, vilket tyder på att flickan vill visa pedagogen att det inte är upp till denne att avgöra hur mycket mat hon orkar äta upp.

> Alicia tittar inte på pedagogen, då denne vänt bort blicken för att istället hjälpa pojken bredvid att dela sin mat. Hon äter av sin schnitzel, sås och potatis, men tar endast en tugga av broccolin. Efter ett tag vänder hon sig om för att räkna antalet uppsatta fotografier, på barn, som sitter på väggen. Hon räknar tyst för sig själv och konstaterar sedan högt att det är nitton stycken. Pedagogen lägger märke till vad flickan gör, tittar på henne och kommenterar att Alicia ska räkna en gång till. Alicia räknar en gång till, utan att vända sig om. Denna omgång räknar hon högt och säger på nytt att det är nitton fotografier, fortfarande sittandes med ryggen mot de övriga barnen och pedagogen vid bordet. Pedagogen avslöjar det rätta svaret och säger till Alicia att det är tjugo stycken, sedan uppmanar hon flickan att äta upp sin mat och att vända sig om.

Anledningen till att Alicia väljer att inte titta på pedagogen kan vara att hon skäms för att hon är medveten om att det hon gjort inte uppskattas av den vuxne. Då hon efter ett litet tag vänder sig om och sysselsätter sig med annat än att äta av maten, kan beteendet vara en reaktion på att flickan antingen för tillfället glömt av den senaste dispyten med pedagogen eller också kanske hon förstärker sin skamkänsla, genom att på ett mer tydligt sätt slippa möta den vuxnes blick. Eftersom Alicia till en början räknar fotografierna med lågmäld röst kan detta tolkas som att hon inte vill göra sig nämnvärt hörd, men då hon räknat färdigt konstaterar hon antalet högt. Det skulle kunna vara så att hon söker en respons och bekräftelse från pedagogen, genom att uttrycka sig på detta vis. Under detta skeende har Alicia fortfarande inte vänt sig om, vilket kan vara en reaktion på att hon ännu inte är redo för att möta den vuxnes blick med rädsla för hur denne kommer att reagera.

> Alicia vänder sig om och säger att hon är mätt. Flickan har ätit upp all mat, förutom broccolin. Pedagogen tittar på Alicia och svarar att de kom överens om att flickan skulle äta upp broccolin och att Alicia själv sagt att hon tyckte om det, därför bör hon även visa det. Alicia konstaterar verbalt att hon inte tycker om just denna broccoli. Hon säger att hon inte vill ha. Pedagogen kommenterar inte vad Alicia just svarat, utan uppmanar henne istället att äta upp, för att sedan få en bit äpple. Alicia ger ingen synpunkt på pedagogens uttalande, utan ställer istället en fråga till den vuxne om hur mycket mat denne tog till sig. Hon frågar pedagogen om hon tog en hel eller en halv schnitzel. Pedagogen svarar nöjt att hon tog en halv och att hon ätit upp den. Alicia äter inte upp sin broccoli och sitter sist kvar vid bordet. När pedagogen plockat bort allt från bordet skär hon en bit äpple, utan att säga någonting och lägger fram den till Alicia. Därefter uppmanar hon flickan att ställa sin tallrik och sitt glas på vagnen, då hon ätit upp äppelbiten och ger henne även en tillsägelse att därpå sätta sig i den röda soffan. Alicia ler och svarar med ett kortfattat okej att hon accepterar den vuxnes direktiv (24/3 - 09).

Alicia gör vad hon blivit tillsagd att göra – hon vänder sig om. Flickan motsätter sig därefter den vuxnes anvisning om att äta upp maten på tallriken. Detta gör hon verbalt genom att uttrycka att hon inte tycker om broccolin. Då pedagogen uppmanar flickan att äta upp för att sedan få en bit äpple kommenterar Alicia inte detta utan reagerar istället genom att ifrågasätta pedagogen hur mycket mat hon tog till sig. En motivering till detta kan vara att flickan inte anser att äppelbiten hör till samtalsämnet och bryr sig därför inte om att ge någon synpunkt till det. Hon gör istället ett försök till att ta reda på om den vuxne själv är så fullkomlig som hon utger sig för att vara. Kanske tänker flickan därmed att det finns en risk att pedagogen ändrar åsikt, om det faktiskt är så att denne själv tog till sig mer mat än vad hon orkade äta. Pedagogens direktiv om att flickan skall plocka bort från bordet och gå och sätta sig i soffan tyder på att den vuxne fortfarande är den som bestämmer.

5.2.3 Delad makt, kompromissa

Barn och pedagog lyssnar i detta hänseende på varandra och turas om att inneha makt. Båda parter tillmötesgår varandra.

Stämningen är fridfull på Getingen, det är tid för mellanmål och en pedagog har dukat vid två bord (vi benämner dem bord ett och bord två).

> Alla barn har satt sig på sina platser förutom Hanna (3,2). Vid bord ett sitter tre barn och en pedagog. Vid bord två sitter två barn ner på sina platser och det finns även två lediga platser - en för Hanna och en för pedagogen. Pedagogen och Hanna kommer in i rummet och flickan går och sätter sig vid bord ett. Pedagogen tillrättavisar Hanna verbalt och uppmanar henne till att byta bord. Pedagogen visar med handen på den plats vid bord två, där denne vill att Hanna ska sitta. Hanna vill inte sitta vid det angivna bordet och börjar gråta. Hon sitter kvar vid bord ett. Pedagogen pekar på platsen där flickan sitter och förklarar att hon inte kan sitta där, eftersom den platsen inte är dukad. Hanna gråter fortfarande och nu mer högljutt. Hon sitter stilla vid bord ett och verkar inte ha för avsikt att flytta på sig. Pedagogen uttrycker verbalt att hon ger med sig och flyttar en tallrik och ett glas till bord ett. Hanna slutar att gråta.

Eftersom Hanna inte instämmer i den vuxnes tyckande reagerar hon genom att visa sitt missnöje - hon börjar gråta. Pedagogen förklarar varför hon anser att Hanna inte bör sitta vid bord ett. Flickan yttrar inget verbalt som svar till detta klargörande, utan reagerar istället genom att förstärka sin gråt med en högre stämma och visar även med sitt kroppsspråk att hon tänker sitta kvar vid den plats hon själv valt. Då den vuxne uttrycker att hon ger med sig kan det syfta till att denne haft ett övertag över situationen. Hanna slutar att gråta när hon får som hon vill.

> Pedagogen kommer med en haklapp för att sätta på Hanna, som protesterar och börjar gråta igen och säger att hon inte vill ha haklapp. Pedagogen blir irriterad och går sin väg, men ändrar sig hastigt och kommer tillbaka in i rummet. Hon sätter sig ned på knä och förklarar för flickan att hon lät henne sitta vid det bordet som hon ville. Pedagogen klargör att hon lyssnade på vad Hanna ville och förklarar därmed att det nu är flickans tur att lyssna på vad pedagogen vill. Hanna slutar att gråta och de tittar på varandra. Pedagogen sätter på Hanna haklappen, utan att flickan gör några protester. Pedagogen går och sätter sig vid bord två och de börjar sin måltid (25/3 – 09).

Återigen använder Hanna sig av gråten, som ett maktmedel för att få sin vilja igenom. Detta förtydligas även då hon verbalt reagerar genom att säga att hon inte vill ha haklappen på sig. Då pedagogen återvänder till rummet, går fram till Hanna och sätter sig på knä med en förklaring till varför hon anser att flickan bör göra som hon vill, reagerar Hanna genom att sluta gråta. Därefter reagerar Hanna genom att inte göra något motstånd, då pedagogen sätter på henne haklappen. Hon tycks ha insett vikten av turtagning och ömsesidighet i den vuxnes utläggning.

6 Diskussion

Vårt syfte med denna studie var att försöka ta reda på vilka uttryck barnen använder sig av för att vilja påverka sin situation vid måltider. Vi hade även för avsikt att ta reda på hur barn i studien reagerar på pedagogernas maktutövande vid dessa tillfällen. De glimtar vi fått en insyn i vid matstunderna har gett oss en bild av att barn med hjälp av många olika uttryck visar sina viljor och då främst utifrån kategorierna att anpassa sig, göra motstånd och delad makt/kompromissa.

De uttryck som barnen förmedlar i vår studie, då pedagogen utövar makt innefattar både mer öppna former så som emotionella laddningar - gråt, även ”bus”, verbala yttranden och kroppsspråk, där exempelvis händer och minspel tas till hjälp för att visa avsikter. Det vi dessutom uppmärksammat är att barnen använder sig av dolda och implicita uttryck, innefattande bland annat blickar riktade åt ett annat håll samt att vända sig bort från pedagogen. Utifrån våra frågeställningar hade vi redan tagit för givet *att* makt förekommer och vi var intresserade av att ta reda på mer om på vilka sätt den bemöttes. Det vi kan urskilja av vårt resultat är att vad barnen vill ha inflytande över skiljer sig åt, men gemensamt för alla barn är att de visar tydliga tecken på att de vill förändra eller påverka det som har relevans för dem. Ibland tvingas barnen bli extra tydliga, exempelvis genom att höja sin röst, men mer vanligt förekommande är att de reagerar genom att tiga. Av det vi lyft fram i vår studie kan paralleller dras till barnens reaktioner att bli tystlåtna med att oftast eller alltid neka barnen rätt till inflytande över sin egen situation. Detta kan nämligen få barnen att tappa lusten att vilja påverka, eftersom de med detta förhållningssätt tvingas inse att de ändå inte har någon chans.

Det är långt ifrån en enkel uppgift att studera och analysera dominans och undergivenhet, som två aspekter utifrån begreppet maktutövning. Att avgöra *när* ett barn utsätts för ett beslut som strider mot dennes vilja och att fastställa när gränsen för kränkning av en annan människas integritet är nådd är inte helt oproblematiskt. Green (2001) hävdar att det är nästan oundvikligt att barnets integritet någon gång kränks. Vi har upprepade gånger ställt oss frågan vart gränsen för kränkning går. Med tanke på att det är högst individuellt att avgöra och dessutom svårare för ett barn att besluta om, så blir det även komplicerat att upptäcka.

Wester (2008) hävdar att makt inte nödvändigtvis måste ses som något negativt och vi vill instämma i detta påstående, då begreppet ingår som en del av uppfostringsaspekter. Låt oss ta ett exempel ur vårt resultat, där observationsfallet med Alicia handlar om att flickan vill ta till sig mer mat än vad pedagogen anser är lämpligt. Sett ur ett uppfostringsperspektiv kan denna företeelse förklaras genom att den vuxne utövar makt över flickan, för att i välmening låta alla barn vid bordet få möjlighet att ta del av den mat som erbjuds. Maktutövning blir därför ett redskap för att visa barnet vad som är rätt och fel. Det är uppenbart att barnen reagerar då de inte får sin vilja igenom, kanske beroende på att de i fall, som exempelvis Alicias enbart tänker på sig själva och sin egen situation.

Under studiens gång har vi skapat oss en bild av att det råder en tvetydighet i den nutida synen att se på barn, som kan inskränka på barnens rätt till inflytande över sin egen situation. Så som vi ser det begränsar dessa motsättningar barnens utvecklande av självständighet. Å ena sidan förespråkas utifrån en teoretisk synvinkel, enligt Dahlberg, Moss och Pence (2006) ett rikt sätt att betrakta barnet som kompetent och unikt. Å andra sidan hävdar bland annat Korczak (2002) att en vanligt förekommande realitet i dagens samhälle, bland vuxna är att barnen ska anpassa sig efter barnens viljor och inte tvärtom.

Detta är något som även vi fått erfara, då vi upplevde att pedagogerna i studien upprepade gånger förutsatte att sin egen åsikt var viktigare än barnens. Men av vilken/vilka anledning/-ar är egentligen den vuxnes åsikt mer betydelsefull? Vår ambition är trots allt att låta barnen själva ta ansvar över de beslut de klarar av att hantera. Näsman (2004) ger dock en beskrivning av vad som skulle kunna vara en tolkning till denna fråga. Hon menar utifrån ett utvecklingsperspektiv att individer som betraktas tillhöra barndomen bland annat saknar erfarenhet och omdöme, därför blir vuxnas uppfattningar per automatik berättigade till att stå över barnens.

Studien visar på att det förefaller som om vissa normer och regler, som pedagogerna sätter är absoluta och inte förhandlingsbara. I observationsfallen, där Oskar och Maja gör sin röst hörd angående haklapparna begränsar pedagogen möjligheterna för de båda barnen att påverka sin situation och de skapas inget utrymme att förhandla till sig frihet till bestämmanderätt. I fallet med Maja gör pedagogen en indirekt antydan om att flickan ännu inte har utvecklat tillräckliga färdigheter för att äta utan haklapp, vilket försätter Maja i underläge.

Pedagogens avsikt i denna observation är tydlig: hon vill inte att Maja ska kladda. Begreppet "*måste* ha haklapp" får en viss betydelse i sammanhanget, då ordet "måste" syftar till att det inte finns några valbara alternativ för flickan. Maja får med andra ord inte själv välja om hon vill ha haklapp på sig eller inte. Med medhåll från Johansson (2003b) blir pedagogens förhållningssätt i detta avseende synligt, då denne som författaren skriver kan förhålla sig på olika sätt gentemot barnet. Ett av dem handlar om att det är den vuxnes åsikt som tror sig veta vad som är bäst för barnet.

Då Oskar ges inflytande att själv få välja färg på haklapp, uppfattar vi att han utmanar valmöjligheten och gör försök till att utöka sin chans att få rätt till alla haklappar. Pedagogen nekar Oskar denna utökning och är fast besluten att vidmakthålla sitt övertag. Därmed upprätthåller den vuxne kontrollen över situationen och på så vis åsidosätts pojkens försök till större inflytande. Att som pedagog våga ifrågasätta sitt eget bemötande och förhållningssätt till barnen i förskolan ter sig enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) vara en självklarhet för att skapa bra relationer. Även Einhorn (2007) menar att vi ibland bör stanna upp och tänka efter varför vi handlar som vi gör och att se möjligheter istället för hinder. Författaren skriver att detta skapar tillfällen att växa som människa.

I de fall där barnen i vår studie fått en förklaring och tid till att tänka efter och reflektera över (exempelvis fallet med Hanna, delad makt/kompromissa och Maja, att visa vilja och att anpassa sig) varför de inte får sin vilja igenom, tycks de bättre acceptera pedagogens beslut över situationen.

Vissa barn framstår vara ”starkare” än andra, vilket visar sig i att de gör motstånd mot pedagogens vilja i ett specifikt sammanhang. Alicia gör flera försök till att vilja påverka sin situation och hävdar sin rätt både verbalt och kroppsmässigt sätt. Sara är sannerligen bestämd, vilket hon visar med armarna i kors och ett skakande på huvudet. Hon låter sig inte styras i första taget.

Under rubriken ”visa vilja och anpassa sig” gör Vilgot (3,9) försök till att påverka sin situation, genom att fråga pedagogen efter mer mat. Pedagogen nekar pojken detta och i slutändan anpassar han sig. Då vi lägger in en tolkningsaspekt att barnen anpassar sig, innebär det då att barnet accepterar pedagogens direktiv? Näsman (2004) menar att barn vet om att de har en särställning i förhållande till vuxna. De vet om att de saknar kunskaper och kompetenser till skillnad från vuxna, vilket leder till att de begränsar sina krav när det gäller handlingsutrymme.

Är det särställningen i sig som ligger till grund för barnets anpassning eller finns det andra förklaringar? Vilgot gör inga motstånd alls mot pedagogen, då denne förklarar varför pojken inte har rätt att ta mer mat. Hans bekymrade blick är det enda som uttrycker att han är missnöjd med situationen och anledningen till att han inte strider mer för sin vilja kan vara ett resultat av att han vet att han ändå inte kommer att få vad han önskar. Pojken äter sin första portion betydligt långsammare än de övriga barnen vid bordet, kanske på grund av att han vid upprepade tillfällen distraherar och blir även själv störd utav en av sina kompisar. Detta beteende bör dock inte bestraffas, genom att inte få äta mat tills man blir mätt.

Det väsentliga i vårt tycke är inte att pedagoger ska avsäga sitt ansvar att se till barnets bästa, utan istället försöka närma sig barnets perspektiv och lära sig hur makt används för att undvika att den missbrukas. Vi som förskollärare har ett pedagogiskt uppdrag, som innefattar att ge barnen återkoppling på deras prestationer och att fostra dem till att utvecklas till socialt kompetenta varelser. Detta är enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) inte en makt att be om ursäkt för. Makt bygger i vårt tycke på ömsesidighet, förståelse och acceptans - ibland får du bestämma och ibland får jag bestämma.

Förutsättningsfaktorer för att närma sig ett barns livsvärld framstår enligt Johansson (2003b) bland annat vara tid, närhet och vilja att utelämna sin egen livsvärld, för att kunna se världen ur en annan människas perspektiv. Denna studie har ökat vår förståelse för hur komplicerat det kan vara att sammankoppla teori med praktik, på så vis att det som ofta sägs kan vara svårt att leva upp till på grund av många olika orsaker.

Vi har under denna studie stött på många skrivna texter, där människor förmedlar vikten av barns inflytande i förskolan, däribland även med fokus på måltidssituationer. Däremot är utbudet om pedagogers makt inte fullt så utbredd, framförallt inte vid matstunderna.

6.1 Metoddiskussion

Vi anser att den metod vi valde för vår undersökning var bra och att vi fått svar på de frågor vi avsåg att få svar på. Tillförlitligheten i vår studie är beroende av hur vi samlat in data, vid vilka tillfällen vi gjort det och hur omständigheterna samt vår förförståelse för olika fenomen sett ut. Detta berör följaktligen frågan om vårt resultat skulle bli detsamma om studien genomfördes på nytt. Svaret på den frågan är att vår undersökning i sin helhet är möjlig att replikera, det vill säga upprepa och det någon annan kommer fram till kan motsvara vårt resultat i fråga om maktutövning. Vi är dock övertygade om att observationerna inte blir identiskt lika med våra, eftersom varje enskilt fall sätter sin egen prägel på hur tolkandet kan ta sig uttryck.

Olika faktorer kan ha haft en viss betydelse för insamlandet av data och dessa kan från observatörens sida sett bero på trötthet, brist på motivation, riktad uppmärksamhet mot något som inte har med studien att göra, samt tidsbrist. Fler aspekter som kan ha haft inverkan på hur vårt resultat utformats, är exempelvis stämningen i rummet och relationerna mellan barn och pedagog.

Vi hade en teori om att inte använda oss av ett observationsschema i studien på grund av begränsningen av ämnen som då måste tas hänsyn till. Nu i efterhand har vi dock insett att ett sådant schema förmodligen skulle ha hjälpt oss att i större utsträckning finna svar på våra frågeställningar och därmed underlättat syftet med studien.

6.2 Vidare forskning

Efter att ha genomfört vår studie har en återkommande fråga dykt upp i våra huvuden, nämligen varför pedagogerna uttrycker sig och reagerar som de gör gentemot barnens uttryck och reaktioner. Därför skulle det vara intressant att forska vidare kring denna frågeställning och göra en studie utifrån de vuxnas ageranden. Det skulle även vara spännande att fördjupa sig i pedagogernas tankar om hur de ser på begreppet makt, i relation till deras egna förhållningssätt gentemot barnen.

Är de ens medvetna om att de utövar makt och vad detta ger för konsekvenser? Som vidare forskning till vår studie är det likaså relevant att ta reda på hur barnen själva ser på sin egen rätt till medbestämmande. Har de någon uppfattning om vem/vilka som bestämmer på förskolan inklusive över dem själva? Uppger de att de får bestämma och i så fall om vad, när och på vilket sätt?

Referenser

Alver, B.G., & Öyen, Ö. (1997). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Anderstaf, S. (2003). *Små barns inflytande – en studie om måltidssituationer på förskolan*. Mölndal: Göteborgs Universitet.

Börjesson, M., & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber AB.

Campner, E., & Persson, E. (2006). *Vardagsperspektiv – pedagogens syn på läroplanen för förskolan*. Solna: Ekelunds/Gleerups utbildning AB.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Från kvalitet till meningsskapande.* Stockholm: HLS.

Einarsson, C., & Hammar Chiriac, E. (1998). *Gruppobservationer - Teori och praktik.* Linköpings Universitet: FOG-Rapporter.

Einhorn, S. (2007). *Medmänniskor*. Stockholm: Forum.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborgs Universitet. Hämtad den 11 maj 2009. http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf

Enemar, J., & Westerlund, T. (2008). *Barns måltidsinflytande – en studie kring förskolans pedagogiska måltid*. Örebro Universitet: Pedagogiska institutionen. Hämtad den 12 maj 2009 http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:135561

Engelstad, F. (2006). *Vad är makt.* Stockholm: Natur och Kultur.

Foucault, M. (1997). *Etics subjectivity and truth.* London: Penguin Group.

Granath, G. (2008). *Milda makter! :utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Green, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber AB.

Hammarberg, T. (2006). *Mänskliga rättigheter – UD INFO Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Jiborn, M. (2008). Om maktens teater. I Författarna och Verbum Förlag (Red). *Vinst, Makt, Tvång* (pp. 15-27). Stockholm: Verbum Förlag AB.

Johansson, E. (2003a). Barns erfarenhet av andras väl. Att förstå och gripa in i den andres livsvärld. I M. Uljens & J. Bengtsson (Red). *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik – Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Helsingfors Universitet: Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 192.

Johansson, E. (2003b). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8 nr 1–2, s 42-47. Hämtad den 12 april 2009. http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf

Korczak, J. (2002). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och kultur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

K. Yin, R. (2007) *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber AB.

Kylén, J. (2004). *Att få svar – intervju, enkät och observation.* Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Lenz Taguchi, H. (2006). *In på bara benet – En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.

Lukes, S. (2008). *Maktens ansikten*. Göteborg: Bokförlaget daidalos AB.

Lärarförbundet. (2005). *Lärarens handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.

Näsman, E. (2004). Barn, barndom och barns rätt. I L. Olsen (Red). *Barn som aktörer - Barns makt* (pp. 53-75). Uppsala: Iustus Förlag AB.

Pramling Samuelsson, M., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Stundentlitteratur.

Sandström, S. (2008). *Makten du har – att hantera makt i socialt arbete.* Stockholm: Gothia Förlag.

Vahlersvik, M. (2008) *Var kommer barnen in? – En studie om barns erfarande och gestaltande av inflytande i förskolan.* Göteborgs Universitet. Hämtad den 13 maj 2009. http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/19514/1/gupea_2077_19514_1.pdf

Wester, M. (2008). *Hålla ordning, men inte överordning –Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. Umeå Universitet: Print & Media.

Bilaga

Hej alla vårdnadshavare!

Vi heter Therése Rosenblom och Jenny Lindberg och är studenter på Jönköpings lärarhögskola med inriktning mot förskola och förskoleklass. Just nu läser vi vår näst sista termin och genomför vårt obligatoriska examensarbete. För att möjliggöra observationer, som ingår i vår uppsats behöver vi Er tillåtelse och godkännande för att få studera Ert barn. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt. Namn på barn och personal kommer att fingeras, även namnet på Ert barns avdelning.
Vänligen meddela oss eller personalen om tillåtelse till detta.

Med Vänlig Hälsning
Therése och Jenny