

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå**

”Det är en katt, faktiskt”
En studie om makt i förskolans musikstunder

”It’s a cat, actually”
A study of power in pre-school music gatherings

Erik Jacobsson
Beatrice Hallberg

Förskollärarexamen 210 hp

Examinator: Robert Nilsson Mohammadi

Datum för slutseminarium 2019-06-03

Handledare: Robin Ekelund

“Överallt där makten finns utövas den.” - Michel Foucault

“Människan vet vad de gör, de vet frekvent också varför de gör vad de gör, men vad de inte vet är vad det de gör gör.” - Michel Foucault

Förord

Allting började under kursen *Forskning och kritiskt förhållningsätt* när Erik skrev till Beatrice dagen innan hennes födelsedag:

“I början av kursen så frågade du om vi inte kanske borde skriva examensarbete tillsammans ändå, jag och mitt envisa arslé hade fortfarande min jävla dåliga idé kvar och hade förhoppningar om det... Men just nu orkar jag inte med skiten... Jag vill bara bli färdig... Jag vet att du inte är dum i huvudet och du vet att jag inte är dum i huvudet... Jag tror vi hade sparat oss båda en hel del jävla ångest om vi bara kört tillsammans och kunnat stötta varandra och samarbeta genom hela arbetet... Fundera på det, vi har ju fortfarande tid att ändra oss. Sov gott och grattis i förskott.”

Vi bestämde oss, med detta meddelande i åtanke, för att skriva ihop och utveckla den idé Erik påbörjat året tidigare. Genom arbetets gång har det blivit många och långa dagar både på Malmö universitet och hemma hos oss båda. Vi har delat upp arbetet till viss del, men majoriteten av alla delar har vi skrivit tillsammans. Erik har haft ett lite tydligare fokus på den tidigare forskningen och diskussionen, medan Beatrice har haft lite tydligare fokus på teorin och analysen. Vi har kontinuerligt redigerat varandras meningsbyggnader, stavning och grammatik.

Vi skulle vilja tacka varandra för många härliga skratt, även av den typen som kommer fram i stunder av total panik, och för ett gott samarbete över kursens gång. Vi skulle även vilja tacka vår handledare Robin Ekelund för hans stöttning under skrivandet, och för många bra synpunkter på vår text. Tack för att du trodde på oss när vi knappt gjorde det själva. Vi vill även tacka Ylva Holmberg för hjälp att hitta forskning på musikämnet. Beatrice skulle också vilja tacka sin fästman, Eric, som tagit hand om henne under tiden hon lagt all sin tid på att skriva arbete.

Abstract

Denna studie undersöker förskolans musikstunder ur ett maktperspektiv baserat på Foucaults tankar och teorier om makt. Syftet är att förstå de maktutövanden som förekommer i den sociala interaktionen som sker mellan barn och vuxna i musikstunderna. Teorin vi utgått från och använder oss av är Foucaults beskrivningar av makt utifrån ett pastoralt och disciplinärt utövande. Den metod som används för insamlingen av materialet är observationer med täta beskrivningar, samt intervjuer. Analysmetoden har grundat sig i de begrepp som valts ut från det teoretiska perspektivet, och har sedan applicerats på det insamlade materialet.

I resultatet gick att utläsa att de maktutövanden som främst förekommer i förskolans musikstunder är tillrättavisanden och inkludering. Det är främst pedagoger som tillrättavisar både barn och andra pedagoger, men även barn som tillrättavisar andra barn, och tillrättavisar pedagoger i stunder av maktförskjutning. Tillrättavisanden består i vissa fall av att pedagoger använder sig av en disciplinärt övervakande kroppslig makt där de ger barn en lätt beröring för att påminna dem om att pedagogen är närvarande och ser vad barnet gör. Den inkludering som syns består av pedagoger som på olika sätt använder sig av sin underliggande makt som ledare för att alla barn ska vara med och känna sig delaktiga.

Nyckelord: Musikstund, förskola, makt, observationer, Foucault, musik

Innehåll

Förord.....	4
Abstract.....	5
1. Inledning	8
1.2 Syfte	10
1.3 Disposition	10
2. Tidigare forskning.....	11
2.1 Forskning om musik i förskolan	11
2.2 Forskning om makt i förskolan.....	12
2.3 Sammanfattning av tidigare forskning.....	13
3. Teoretiska perspektiv	15
3.1 Makt	15
3.2 Relationell makt.....	16
3.3 Disciplinär makt.....	17
3.4 Pastoral makt.....	18
3.5 Analytiska begrepp	20
4. Metod och material	22
4.1 Observationsstudie.....	22
4.2 Intervjuer.....	23
4.3 Urval	25
4.4 Forskningsetiska principer	25
4.5 Analysmetod	26
5. Analys och Resultat	28
5.1 Interaktioner mellan pedagoger och barn	28

5.1.1 Maktförskjutning.....	28
5.1.2 Tillrättavisande och Övervakning.....	29
5.1.3 Inkludering och Styrande av handling.....	31
5.1.4 Sammanfattning.....	33
5.2 Interaktioner barn emellan.....	34
5.2.1 Sammanfattning.....	35
5.3 Interaktioner mellan pedagoger.....	35
5.3.1 Sammanfattning.....	36
6. Diskussion.....	37
6.1 Resultatdiskussion.....	37
6.2 Resultat i förhållande till tidigare forskning.....	39
6.3 Studiens yrkesrelevans.....	40
6.4 Metoddiskussion.....	40
6.5 Vidare forskning.....	41
Referenser.....	43
Bilaga 1 (Intervjuguide).....	45

1. Inledning

Stämningen är livad. Barnen sitter utspridda i vad som liknar en ring på den runda mattan i ett av rummen, det är sångsamling. Barnen har ur en väska fått välja djur som skall representera de sånger som de kommer att sjunga. En av pedagogerna väljer nu ut ett barn som får komma fram och plocka upp ett djur ur väskan. Barnet springer ivrigt fram till väskan och plockar upp ett djur. Den ledande pedagogen i musikstunden håller upp djuret som barnet har valt, och säger; "Vad har vi här? En katt! Kan vi några sånger om en katt?". Ett barn i gruppen utbrister; "Det är en räv!". Den ledande pedagogen säger uppmanande; "Det är en katt, faktiskt! Kan vi några sånger om en katt?". När inget av barnen svarar föreslår pedagogen att de skall sjunga "Sov du lilla katt" och alla barnen lägger sig ner och låtsas sova.

Stycket ovan är ett utdrag ur den empiri vi har samlat in gällande musikstunder i förskolan. I antologin *Musikvetenskap för förskolan* beskriver Ylva Holmberg (2012) hur legitimiteten för musik i förskolan har vuxit fram under åren. Tidigare har musikstunden endast setts som medel för andra områden inom utbildning, som exempelvis rörelse eller fostran, men den har senare visats kunna främja andra viktiga områden av lärande. Förutom musiken som eget ämne lyfts bland annat språk, motorik och socialisation fram som viktiga punkter (ibid.). Socialisationen leder oss vidare in i läroplanens mål om samarbete och konflikthantering.

Förskolan ska vara en plats där barn förbereds att bli samhällsmedborgare, och där kunskaper inom allt från matematik till sociala koder lärs ut. För att barnen ska erbjudas denna kunskap på bästa sätt finns *Läroplanen för förskolan*, som innehåller riktlinjer för vad som ska inkluderas i förskolans undervisning. I den version av *Läroplanen för förskolan* som gäller fram till 1 juli 2019 (SKOLFS 1998:16), kan vi läsa:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemensamma regler (s. 6).

För att bli en god samhällsmedborgare behövs förståelse för sociala relationer, och ett citat som följt oss genom hela arbetets gång är att "varje social relation är samtidigt en maktrelation" (Hörnqvist, 2012, s. 12), något som även Foucault nämner i följande citat:

“Between every point of a social body, [...] between a master and his pupil, between every one who knows and every one who does not, there exist relations of power [...]” (Foucault, 1980, s. 187)

I samhället i stort finns olika typer av makt som utövas varje dag. Det kan handla om beslut som tas av politiker, ända ner till en kommentar av en granne, som gör att du på ett eller annat sätt får begränsade handlingsalternativ (Hörnqvist, 2012). Maktförhållanden genomsyrar vår vardag och är i ständig rörelse runt omkring oss, de påverkar oss dagligen, vare sig vi vill eller inte. Vårt samhälle kan ses som en stor organism, uppbyggd av människor som interagerar inom dess kontext, och därmed också måste förhålla sig till varandra (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Förskolan ingår i samhället, och införlivas därför i dess kontext. Föräldrar, barn och pedagoger är alla aktörer inom samhällets ramar och tvingas ständigt att förhålla sig till varandra. I alla sociala samspel innanför förskolans dörrar manifesterar sig också maktförhållanden, som Foucault (1980) uttrycker det; “Between every point of a social body [...] there exist relations of power [...]” (s. 187). I förskolans uppgift ligger att förbereda barn för samhällets alla omställningar, och att forma dem till goda samhällsmedborgare. Som läroplanen också förmedlar, ligger det i förskollärarens intresse att få en förståelse för dessa maktförhållanden inom förskolans kontext, för att lättare hjälpa barnen att “fungera enskilt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter, samt att ta ansvar för gemensamma regler” (SKOLFS 1998:16, s. 6).

Undersökningsämnet valdes då vi upplevde en brist i forskningen kring sociala interaktioner i förhållande till förskolans musikstunder. Den forskning som tidigare utförts kring musikstunder berör främst innehållet, med ett frekvent fokus på barnsånger. Forskningen som finns om makt i förskolan behandlar andra områden än musikstunden. Vi vill därför påbörja fyllnaden av en kunskapslucka i forskningen.

I den här uppsatsen har vi valt att lägga fokus på den planerade musikstunden som social aktivitet, och framförallt interaktionen inom dess praktik, ur ett maktperspektiv. Den kunskap som vi ämnar bidra med till detta forskningsfält är hur maktförhållanden manifesterar sig hos barn och pedagoger inom den planerade musikstens praktik. Vilka maktutövanden kan vi se i musikstunderna? Hur förhåller sig detta till de teorier om makt som Foucault beskriver?

1.2 Syfte

Med utgångspunkt i dessa tankar är vårt syfte därför att utifrån Foucaults maktperspektiv undersöka de sociala interaktioner som pågår mellan barn och pedagoger under de planerade musikstunder som sker i förskolan.

Vi vill, med andra ord, öka förståelsen för hur maktrelationer tar sig uttryck mellan olika aktörer inom förskolans planerade musikstunder. Därför har vi valt följande frågeställningar för att undersöka vårt syfte:

- Vilka maktutövanden går att urskilja i interaktioner mellan pedagoger och barn i förskolans planerade musikstunder?
- Vilka maktutövanden går att urskilja i interaktionerna barn emellan under de planerade musikstunderna?
- Vilka maktutövanden går att urskilja i interaktionen pedagoger emellan under de planerade musikstunderna?

1.3 Disposition

Texten börjar i den tidigare forskning som finns på de två ämnen som berör vår studie - musik och makt. Dessa läggs fram och leder vidare till vår teoridel. Teoridelen lägger i sin tur fram de teoretiska utgångspunkter som vi har valt att arbeta utifrån.

Metoddelen innehåller vår urvalsprocess, våra insamlingsmetoder, en genomgång av hur vi arbetat utifrån de forskningsetiska principerna, samt en förklaring av vår analysmetod och analysprocess.

Analys- och resultatdelen innehåller den empiri som samlats in under observationer och intervjuer, och är upplagd efter våra frågeställningar. Den första rubriken tar upp frågan om förhållandet mellan barn och pedagoger under musikstunderna, den andra rubriken tar upp hur barn förhåller sig till varandra under musikstunderna, och den tredje rubriken tar upp hur pedagogerna förhåller sig till varandra under musikstunderna. Slutligen går vi in i diskussionen där vi först diskuterar det resultat som framkommit i analyskapitlet, samt funderar kring de val av analysmetod och insamlingsmetod vi gjort, och den vidare forskning som skulle kunna göras på ämnet.

2. Tidigare forskning

I följande kapitel redogörs för den tidigare forskning som gjorts kring de ämnen som valts ut för studien. I nuläget finns ingen forskning kring makt i planerade musikstunder i förskolans värld. Däremot finns forskning om maktförhållanden i förskolan samt forskning kring musik i förskolan, vilka tar upp ämnen som även återkommer i denna studie. Den forskning som finns om musikstunder i förskolan fokuserar i första hand på musikstundens innehåll, snarare än sociala interaktioner. De texter vi valt ger oss en inblick i tidigare studier som har gjorts kring Foucault i förskolans kontext, samt barns och pedagogers aktörskap och delaktighet inom den planerade musikstundens praktik. Av de fyra artiklar och avhandlingar vi valt ut behandlar de två första artiklarna musik i förskolan, medan de två sista artiklarna hanterar makt i förskolan.

2.1 Forskning om musik i förskolan

Ylva Holmberg (2014) skriver i sin avhandling *Musikskap* om sin undersökning av bland annat hur aktörskap mellan barn, pedagoger och musik framträder i musikstunderna. Syftet med hennes avhandling är att undersöka vad som karakteriserar musikaktiviteter i förskolan. En del av detta syfte blir således också att se på aktörerna och titta på hur dessa agerar i musikstundens praktik. Holmberg (2014) beskriver hur barn och pedagoger inom musikstundens praktik innehar olika aktörskap, och beskriver även samspelet och motspelet mellan dessa. Holmberg menar att det finns olika typer av aktörskap i musikstunden, där både barnen, pedagogerna och musiken kan inneha roller. Rollerna som definieras är *front players*; där aktörerna intar en roll som driver musikstunden framåt, *fellow players*; där aktörerna intar en roll av följare snarare än formare av musikstunden, *co-players*; som formar musikstunden till att bli interaktion, och sist men inte minst *opposing player*; som skapar dissonans mellan aktörerna. Resultatet i denna avhandling blir relevant för vår studie då den visar på mångsidigheten i barns aktörskap under musikstunden. Vi kopplar de aktörskap som kan synas inom musikstunderna och de olika former av påverkan av musikstunderna som nämns, till nyckelorden *inkludering* och *exkludering*, och även till delaktighet. Delaktigheten är det som poängteras ytterligare i följande studie av Anna Ehrlin.

Anna Ehrlin (2012) skriver i sin avhandling *Att lära av och med varandra* om vilken plats musiken har i den pedagogiska verksamheten på musik-förskolor. Hon besvarar bland annat frågor om vad

pedagogerna på dessa förskolor tycker är viktigt i förskolans musikaliska aktiviteter och hur förskollärarna relaterar till musik på förskolan. Studien syftar också till att visa hur musikaliska aktiviteter kan främja deltagandet för framförallt flerspråkiga barn inom förskolan. Studien visar att olika musikaliska aktiviteter inom förskolan främjar barnens självförtroende och vilja till deltagande i förskolans aktiviteter. Musik blir en kommunikationskanal som är öppen för alla barn, oavsett vilka språk barnen talar, samtidigt som den kan öka förståelsen för det svenska språket. Musiken bildar också en känsla av gemenskap och i dessa musikaktiviteter får barnen också chansen att träna på att avkoda olika sociala situationer. Studien visar alltså på hur musikstunderna inom förskolan kan främja delaktighet och gemenskap inom barngruppen. Då begreppen *inkludering* och *exkludering* är nyckelbegrepp vi använder oss av i analysen av vår empiri, blir denna avhandling relevant för dels vår analys men även vår diskussion.

2.2 Forskning om makt i förskolan

Jennifer M. Gore (1995) från University of Newcastle i Australien, skriver i sin artikel *Disciplining Bodies: On The Continuity of Power Relations in Pedagogy* om kontinuiteten av maktrelationer inom pedagogikens värld. Hon menar att maktens utövande måste förändras för att säkra en bättre upplevelse av skolan och utbildning för både elever och för lärare. Maktutövande ses ofta som någonting negativt, någonting som ska utrotas från samhällets institutionaliserade organ, men Gore (1995) menar att det snarare måste ske en förändring i hur makten utövas. Även om det kanske är svårt att se makt som något positivt inom de hierarkiska institutionernas praktik så påpekar hon att makt inte bara behöver vara repressiv, utan kan även ofta vara produktiv. Makthierarkiska förhållanden kommer alltid existera inom samhällets ramar, men med det sagt betyder inte att de maktförhållanden som finns inom samhället idag är konstanta. Gore (1995) pekar på vikten av det ansvar ett maktutövande innebär, och att vi aldrig får glömma bort tanken att den kan utövas annorlunda. De makthierarkiska förhållanden som manifesterar sig inom utbildningsväsendet är konstant närvarande men också alltid föränderlig i sin natur. I nästa avhandling som vi har valt att titta på går man vidare ner i tratten som är makten inom förskolans diskurs, och har här valt att titta på just de styrningstekniker som pedagoger använder sig av inom förskolans praktik.

I sin avhandling *Den välreglerade friheten* vill Charlotte Tullgren (2003) belysa vilka aspekter inom leksituationer i förskolan som blir objekt för pedagogernas styrning, samt vilka

styrningstekniker pedagogerna använder. Tullgren (2003) beskriver tre övergripande teman för pedagogernas styrning; *att* barn leker, *vad* barn leker, och *hur* barn leker. Styrningen syftar till leda barnen mot det önskvärda. *Att* barn leker syftar till pedagogens uppfattning om barn som kreativa och aktiva varelser som har förmågan att fylla leken med meningsfullt innehåll. Att barnen deltar aktivt i lek och socialisation är önskvärda företeelser som pedagogen uppmuntrar. *Vad* barn leker syftar till innehållet av leken. Pedagogerna styr barnen mot önskvärda lekteman och bort från lekteman som inte anses vara önskvärda. *Hur* barnen leker syftar till den sociala interaktion som hela tiden pågår inom leken. Barnen uppmuntras att kommunicera och interagera, men även att uttrycka känslor och visa medkänsla. Disciplinära tekniker visar sig genom pedagogernas konstanta övervakning av barnen. Syftet med denna övervakning är att kontrollera barnen och att samla kunskap om dem. Pedagogernas delaktighet i leken ger möjlighet för pedagogerna att styra leken, och det faktum att pedagogerna är konstant närvarande agerar som en disciplinär effekt över barnen. Tullgren (2003) beskriver normaliseringstekniker som ett sätt att inkludera och exkludera barnen, där inkluderande tekniker kan vara att vara uppmärksam på barnen, uppmuntra dem och att bjuda in dem i leken. Tullgren (2003) beskriver exkluderings-tekniker som reprimander, men också att utesluta sig själv från lekar som inte är "önskvärda". Den pastorala makten beskrivs som ytterligare en styrningsteknik, den "vänliga" styrningen, som manifesterar sig i pedagogens vilja att delta i lekar och uppmuntrandet av önskvärd lek. En vital del av den pastorala makten är insamlingen av information om barnen och deras tankar. Detta för att utveckla deras självteknologier och lära barnen ansvar för sina egna handlingar. Allt detta för att förbereda barnen för sin egen framtid som medborgare i samhället.

2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskning kring musik som vi har valt att utgå ifrån, poängterar samspelet och socialisationen inom musikstundens praktik i förskolan. Studierna visar hur barn och pedagoger blir aktörer som samspelar och socialiserar sig med varandra. Studierna beskriver även hur dessa musikstunder kan kopplas till delaktighet. De visar, i vår mening, hur dessa musikstunder kan tolkas som en arena för socialisation och i förlängning även maktutövning.

Den tidigare forskning som vi har valt att titta på utifrån makt inom utbildningsväsendets praktik, beskriver hur maktförhållanden alltid kommer att finnas inom utbildningsväsendet. Den andra

avhandlingen beskriver hur maktutövningen mellan barn och pedagoger kan manifesteras sig, medan den första av de två texterna kommer till insikter om maktens natur inom förskolan. Makten kommer alltid att finnas där, men det är just hur vi ser på den som är en föränderlig faktor. Makten behöver inte alltid vara repressiv, utan kan även vara produktiv. Viktigt att poängtera i relation till vårt syfte är att vi i detta arbete inte vill varken kritisera eller komplimentera maktens existens inom förskolan, utan snarare öka förståelsen kring hur den kommer till uttryck.

Med vår studie ämnar vi påbörja forskning som fyller den kunskapslucka vi ser när det kommer till forskning om makt och sociala relationer i musikstundens praktik. Den forskning som finns sedan tidigare fokuserar i stort på musikstundens innehåll. Vi har istället valt att fokusera på de personer som ingår i musikstunden och hur de interagerar med varandra.

3. Teoretiska perspektiv

Vårt syfte är att utifrån Foucaults maktperspektiv undersöka de sociala interaktioner som pågår mellan barn och pedagoger under de planerade musikstunder som sker i förskolan. De teoretiska teman vi valt att belysa är Relationell makt, Disciplinär makt och Pastoral makt. Utifrån dessa tre teman har vi sedan valt ut begreppen *inkludering/exkludering*, *maktförskjutning*, *ledsagande*, *styrande av handling*, *tillrättavisande*, *övervakning* och *kroppslig makt*.

3.1 Makt

Något som genomsyrar hela Foucaults teori är det som Axelsson & Qvarsebo (2017) skriver i sin bok *Maktens skepnader och effekter*: ”Fokus bör ligga på vad som händer när makten utövas, snarare än vem som har den eller hur de fick den.” (s. 9). Foucault (2008) själv tar upp ämnet i en av sina föreläsningar, där han betonar att undvika frågor så som “vem har makten?” och “vad pågår i den personens huvud?”, och i stället fokusera på vad som sker i stunden då makten utövas och hur makten skapas mellan själva maktutövandet och den som påverkas av det. Foucault (2008) befäster sina tankar om makten som något som utövas mellan olika subjekt i föreläsningssamlingen *Samhället måste försvaras*, där han säger:

“Jag tror att makten måste analyseras som någonting som cirkulerar, eller snarare någonting som bara fungerar i ett sammanhang. Den kan aldrig knytas till den ena eller andra punkten, den befinner sig aldrig i händerna på vissa och den kan aldrig erövrats som en rikedom eller vara. Makten fungerar i ett sammanhang. Makten utövas i ett nät, där individerna inte bara cirkulerar, utan alltid är i position att åtlyda och även utöva makten.” (Foucault, 2008, s. 42)

Makten blir alltså någonting rörligt, något som är ständigt cirkulerande och som kan skifta beroende på det sammanhang den utövas i. Utgångspunkten för teorin och analysen blir, med detta i åtanke, att titta på *vad* som händer och *hur* det händer, snarare än *vem* som utför en handling eller *varför* de utför den.

Den typ av makt som Foucault analyserar utgår från makt som relation och makt som aktivitet, alltså någonting som sker i relationen mellan människor och i dess handlingar gentemot varandra. Detta blev ett nytt sätt att se på makt, som inte längre utgår från att makt är något som besitts av personer i hierarkiska formationer, utan utövas av individer mot andra individer (Hörnqvist, 2012;

Nilsson, 2008). Foucault vidareutvecklade alltså det maktsystem som tidigare använts i maktanalyser. Samtidigt menar han, bland annat i *Övervakning och straff* (Foucault, 2003), att det finns underförstådda hierarkiska former som måste tas i beaktning. Hörnqvist (2012) menar att för att begreppet *makt* ska kunna användas, måste man se till utövandet av makt i ojämlika relationer, snarare än enbart utövandet av makten. I vår teoretiska utgångspunkt har vi dock valt att titta på makt utan att lägga värdering i hierarkiska uppbyggnader och ojämlika relationer, och i stället titta på hur makt utövas och vad som händer i de situationerna.

3.2 Relationell makt

I mänskliga relationer, oavsett om det handlar om en kärleksrelation eller en ekonomisk relation, sker det maktutövanden. I en intervju med Foucault (Fornet-Betancourt, 1987) nämns just detta; alltså att maktutövanden sker i mänskliga relationer. I samma intervju (Fornet-Betancourt, 1987) poängterar Foucault att han inte ser makt som en konstant som inte kan förändras. Han nämner ålder som en faktor som inte nödvändigtvis måste indikera makt åt ena hållet; utan i ett samtal mellan två personer som skiljer sig i ålder kan makten ligga först hos den äldre personen för att den yngre känner sig nervös kring den äldres kunskaper eller erfarenheter, men under samtalet mellan dessa två kan makten skifta då den äldre personen plötsligt känner sig nervös kring den yngres kunskaper eller erfarenheter. Makten finns hela tiden i relationen mellan dessa människor, men den är inte konstant utan föränderlig (ibid.).

Foucault (2008) nämner, i samband med den makt som manifesterar sig i relationer, övervakningsmekanismer och uteslutningsmekanismer. Dessa menar han är viktiga att titta på, eftersom de är tydliga maktutövanden. Uteslutning och övervakning kräver minst två individer, och måste därför ske i en relation mellan dessa individer. Det poängteras dock att det är mekanismerna som ska undersökas, snarare än motivet bakom dem. Hur maktutövandet sker, inte varför maktutövandet sker. Med det sagt finns det inget som säger att det inte kan finnas exempelvis en ekonomisk eller politisk vinning i ett uteslutande eller i övervakning, men Foucault (2008) menar att det inte är det intressanta i sammanhanget.

3.3 Disciplinär makt

Den disciplinära maktens grundpelare utgår från kroppen som subjekt för utövandet av makt. I tidigare skeden av historien användes kroppen, och med det den fysiska bestraffningen, som primär bestraffningsmetod av samhällets suveräniteter (Foucault, 2003). Men den disciplinära makten är mer invecklad än den brottsling som slits i stycken av fyra hästar i inledningen av Foucaults bok *Övervakning och Straff* (2003).

Under 1700-talet utvecklades tanken om den disciplinära makten till att innefatta beskrivningar om viljan, hjärtat, tanken och sinnelaget. Syftet med maktutövandet begränsar sig inte längre till bestraffning av en individ som fysiskt objekt, utan även försöker förändra dess beteendemönster och ersätta "dåliga" vanor med nya och bättre, och manipulera individen till "rätt" uppfattningar (Axelsson & Qvarsebo, 2017).

Axelsson och Qvarsebo (2017) relaterar alltså den disciplinära makten till de kroppsliga bestraffningsmetoder som Foucault (2003) skriver om i *Övervakning och straff*. Utöver de långa utläggningar om hur människor bestraffas kroppsligt av de suveräna makterna, sätter Foucault detta i relation till den fysiska kroppen som införlivad mekanism i det politiska maktspelet;

”Men kroppen är också direkt inlemmad i ett politiskt kraftfält; maktförhållandena äger ett direkt grepp om den; de omger den, etiketterar den, dresserar den, plågar den, tvingar den att arbeta, att delta i ceremonier, att avge vissa tecken.” (s.55)

Här tydliggörs kopplingen mellan den disciplinära makten och det politiska system som den införlivas i, genom att beskriva på vilka konkreta sätt som kroppen används och påverkas i utövandet av makt.

Ett annat begrepp som relateras till disciplinär makt är *övervakning*. Begreppet blir viktigt inom den disciplinära makten, vilket Axelsson & Qvarsebo (2017) beskriver blir tydligast framkommande inom fängelsets diskurs, där de intagna "underkastas konstant bevakning" (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 52). I denna praktik skapas också en kunskap om individen som blir en viktig parameter inom det disciplinära (och det pastorala) maktutövandet (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Övervakningen av och kunskapen om individen blir centralt inom den

disciplinära makten och kan också kopplas vidare till den panoptiska synen på makt och övervakning (ibid.).

I *Övervakning och straff* (Foucault, 2003) beskrivs det som kallas panoptismen. Panoptismen utvecklades utifrån filosofen Bentham's design av fängelset Panopticon, som gjordes i slutet av 1700-talet. Foucault (ibid.) skriver att "maktens princip /.../ vilar i en apparat vars inre mekanismer producerar det förhållande i vilket individerna är innefattade" (s. 252). Foucault (2003) beskriver maktens konstanta natur inom Panopticons väggar:

"Därmed uppnår Panopticon sin huvudsakliga verkan, nämligen att göra fången ständigt medveten om att man kan se honom. Tack vare att han är medveten om det fungerar makten automatiskt. Övervakningen blir permanent i verkan, även om den i sin handling är diskontinuerlig, makten blir så fullkomlig att den inte behöver utövas, (...)" (s. 252).

Maktens tysta natur, eller snarare de underförstådda hierarkiska formerna, gör (som citatet säger) att makten blir permanent i verkan. Med en bakomliggande medvetenhet om konsekvenser för sitt handlande blir maktens närvaro konstant. Den sitter kvar i kroppen även när makten inte utövas aktivt. Foucault relaterar också detta till skolan; "Det är därför inte nödvändigt att tillgripa våld för att få den dömda brottslingen att iakttä ett gott uppförande, /.../ skolbarnet att vara flitigt, /.../" (s. 253). Foucaults tankar om panoptismen innefattar alltså den tysta makten, makten som inte utövas direkt, utan där det snarare finns en indirekt underförståelse för de hierarkiska formerna och vilka straff det kommer innebära om denna formen rubbas.

3.4 Pastoral makt

Med sin start i kyrkans värld blir den pastorala makten en blandning av styrande och hjälpande, där man talar om en ledande herdemakt (Axelsson & Qvarsebo, 2017). I kyrkan är herden en flockledare som ser till flockens bästa, men som också vakar över den och skyddar den från fara. Herden är den som samlar flocken, leder den och ser till att hela flocken mår bra både på individuell nivå men också på gruppnivå (ibid.).

Foucault (1988) själv sätter det pastorala begreppet i relation till staten som centrerad makt. Staten och den pastorala makten skiljer sig i den mening att staten ser folket som en organism, medan

den pastorala maktutövningen snarare ser till individen och dennes vilshenhet. Foucault gör jämförelsen mellan den enskilde individen och ett vilset lamm i herdens flock, där herdens uppgift blir att samla in dessa vilsna lamm för att skapa en enhet. Herdens uppgift är att leda vart och ett av lammen i flocken till dess frälsning (ibid.). Detta i kontrast till staten som maktinnehavare, där ledarna för staten ser sin maktutövning som en plikt, kan den pastorala makten snarare kopplas till hängivenhet och vänlighet. Allt herden gör är för flockens bästa. För att se till flockens bästa behöver herden se till flocken som helhet och till varje individ i sig. Han behöver veta allas styrkor, allas svagheter, allas behov (ibid.).

I förskolans värld är det pedagogerna som blir herdar, som leder sin flock med barn, vakar över den och ser till att den mår bra. Det omhändertagande som syns i den pastorala makten är det som blivit till i dagens moderna samhälle, där den pastorala makten är vänligare än den varit i ett historiskt perspektiv (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Axelsson och Qvarsebo (2017) menar även att det i skolans värld finns en tydlig koppling mellan den välfärd som staten har ansvar för och det skapande av *goda medborgare* som skolan ansvarar för. Det blir en styrning där skolan både ska inkludera samtliga barn, men samtidigt exkluderar och pekar ut de barn som bryter mot normer eller beter sig annorlunda i förhållande till den goda medborgare som skolan har som samhällligt ansvar för att skapa (ibid.).

Samtidigt sker idag ytterligare ett skifte mot att barnens inre liv blir allt viktigare och de nya herdarna, i form av specialister på olika områden som rör barn, fokuserar allt mer på barnens känslor och empati (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Makt utövas fortfarande i form av den kunskap som dessa specialister besitter, men “det handlar mindre om att kontrollera barn och använda tvångsåtgärder, och mer om att göra barnen till allierade i strävan efter det önskvärda beteendet och attityderna” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 88). Skiftet består alltså av att makten inte längre utövas i ett disciplinärt tvång, utan snarare i ett sorts ledande styrning som handlar om att uppmuntra positivt beteende.

Foucault (i Fornet-Betancourt, 1987) nämner även det som senare benämns som *The conduct of conduct*, vilket översatt till svenska blir ungefär *styrandet av handlandet*. Det vill säga, den maktutövning som sker när en person försöker påverka en annans handlingar. Begreppet *the*

conduct of conduct syftar dock inte enbart på ett direkt styrande av andras handlingar, utan även på den typ av styrande som utesluter vissa handlingsalternativ, och på så sätt indirekt styr någon annan (Hörnqvist, 2012).

3.5 Analytiska begrepp

I tillägg till pastoral och disciplinär makt, som är de maktformer vi i huvudsak kommer att fokusera på i vår analys, har vi valt att använda oss av ytterligare begrepp för att beskriva den makt som utövas i de musikstunder vi observerat. De begrepp vi valt ut är, som tidigare nämnts; *inkludering/exkludering*, *maktförskjutning*, *ledsagande*, *styrande av handling*, *tillrättavisande*, *övervakning* och *kroppslig makt*. Användningen av dessa begrepp kommer att synliggöra de många sätt att se på makt som kommer med den typ av maktanalys vi genomför i studien.

En aspekt vi valt att titta på är *inkludering/exkludering*, alltså hur makt utövas genom att utesluta eller innesluta någon i en grupp eller ett sammanhang (Foucault, 2008). Detta för att knyta an till det som Foucault menar är viktigt - att titta på hur makt utövas, och inte på varför den utövas; det vill säga, att titta på uteslutningsmekanismerna och hur de tar sig uttryck (ibid.).

Som vi nämnt tidigare i teorikapitlet finns den relationella makten kontinuerligt i interaktionen mellan individer. Makten är dock inte konstant utan föränderlig. Begreppet *maktförskjutning* är det begrepp vi valt att använda när vi ser hur maktutövandet skiftar från en individ till en annan (Fornet-Betancourt, 1987).

I relation till den disciplinära makten har vi valt att använda oss av tre begrepp; *kroppslig makt*, *tillrättavisande* och *övervakning*. Som vi nämnt tidigare i teorikapitlet syftar den *kroppsliga makten* till att se den fysiska kroppen som medel för maktutövande, där vi framförallt har valt att titta på fysisk förflyttning av kroppen och fysiska beröringar i syfte av påminnelse av konsekvenser (Foucault, 2003; Axelsson & Qvarsebo, 2017).

Tillrättavisandet som vi har valt att titta på syftar, till det som vi i teorikapitlet nämner som utvecklingen av den disciplinära och kroppsliga makten, det vill säga det maktutövande som syftar

till att förändra eller manipulera en individs görande eller beteende (Axelsson & Qvarsebo, 2017; Foucault, 2003).

Det slutliga disciplinära begreppet, *övervakning*, blir relevant i den disciplinära makten då den kopplas till varningar om disciplinära konsekvenser för ej önskvärda handlingar. Med begreppet *övervakning* härleder vi även till panoptismen och den gamla typen av övervakning som var främst förekommande på institutioner som bland annat fängelser (Foucault, 2003).

Även inom den pastorala makten har vi använt oss av begreppet *övervakning* för att synliggöra en av den pastorala maktens grundpelare, det vill säga herdens uppgift att se till flockens bästa genom att övervaka deras styrkor och svagheter, så väl som i grupp som på individnivå (Foucault, 1988; Axelsson & Qvarsebo, 2017). När vi i analysen använder oss av begreppet *övervakning* kommer vi därför att vara tydliga med att förklara om det handlar om den pastorala eller disciplinära typen av övervakning.

För att beskriva den pastorala makten har vi även använt oss av begreppet *ledsagande*. Herdens uppgift blir, utöver insamlandet av kunskap om styrkor och svagheter, även att samla flocken och leda dem mot deras frälsning (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Till skillnad från den disciplinära makten, som med hot om bestraffning vill leda subjekten till önskvärt beteende, handlar det i den pastorala makten om att med vänlighet och hängivenhet *ledsaga* flocken mot det önskvärda (ibid.).

Det tredje och sista begreppet vi valt att använda oss av när vi beskrivit den pastorala makten är *styrande av handling*. Det som en sorts översättning av Foucaults (i Fornet-Betancourt, 1987; Hörnqvist, 2012) begrepp *the conduct of conduct*, som handlar om att på olika sätt, medvetet eller omedvetet, styra andras handlingar och handlingsalternativ (Hörnqvist, 2012).

De begrepp vi valt att lyfta fram är alltså knutna till den teori som lagts fram under de fyra tidigare rubrikerna i detta kapitel. I analysen är det dessa begrepp vi kommer att analysera med, för att få syn på och beskriva maktutövanden inom de musikstunder som vi har observerat.

4. Metod och material

Vi kommer i detta arbetet att använda oss av kvalitativ metod. Enligt Alvehus (2013) bygger den kvalitativa metoden på att hitta meningar eller innebörder i situationen som undersöks. I vår studie som baseras på makthierarkiska förhållanden mellan olika aktörer, blir dessa aktörers påverkan av händelseförloppet väsentligt (ibid.). Med observationer som medel har vi samlat in data kring *vad* människor gör och *hur* de gör det, med fokus på interaktion, samspel, rörelsemönster, kommunikation och handlingar. Med Foucaults relationella maktbegrepp, samt makt som handling, i fokus vill vi se vilka företeelser inom den planerade musikstundens situation som kan påverka de makthierarkiska förhållandena.

4.1 Observationsstudie

Vi har genomfört en observationsstudie där vi observerar i förskolan vanligt förekommande situationer. I en observationsstudie är det viktigt att ställa sig frågor som vad som skall observeras, vilken information vill vi få ut av vår studie, och varför anser vi att observationerna kommer att ge denna informationen (Ehn & Löfgren, 2001). Under en observation är det näst intill omöjligt att observera *allt* som händer runt omkring en. Det kan därför ligga i ens intresse att vara tydlig med vilka objekt som skall observeras och i vilket syfte detta görs (ibid.). Objekten som vi valt att observera är både barn och pedagoger inom förskolans kontext, där syftet är att få fram ny data som kan hjälpa oss i analysen av det samspel och makthierarkiska kamp som sker objekten emellan.

Vi har valt att använda oss av täta beskrivningar för att på bästa sätt dokumentera det som vi får syn på under observationerna. Ehn och Löfgren (2001) beskriver metoden som ett sätt att söka kulturella sammanhang utan att ta något för givet. Detta för att kunna ge en så detaljerad och fyllig bild som möjligt. Med andra ord behöver man samla in så mycket information som det bara går, från små detaljer som lukter och färger till större sammanhang och vad folk säger, hur de säger det och vad de gör. Ingenting är för litet eller för detaljerat för att skriva ned, eftersom det i slutändan kan gynna en analys att ha med ett detaljerat material (ibid.).

Vi har i våra observationer använt oss av olika tekniker för att få med såväl mindre detaljer som större skeenden under de musikstunder vi observerat. Bland annat har vi, utöver att ha fört så detaljerade anteckningar som möjligt, valt att alltid sitta på varsin sida av musikstunden, för att på så sätt få syn på olika saker. Eftersom vi i detta arbete har varit två om att samla in material, har vi på observations-nivå kunnat använda oss av det som Ehn & Löfgren kallar för perspektivering (Ehn & Löfgren, 2001), genom att just placera oss på olika positioner i den fysiska miljön som vi observerar. Perspektivering syftar till att se på saker med olika infallsvinklar och utgångspunkter för att få syn på samband och mönster som man kanske annars hade förbisett (ibid.). Vi har även valt att inte kommunicera med varandra under tiden vi observerat, utan har helt gått in i det vi antecknat och bevittnat. En annan teknik vi använt oss av mer omedvetet är att vi under musikstundernas gång har fokuserat på varsin pedagog i de stunder där det funnits mer än en närvarande. På så sätt har vi sett helt skilda saker som har kompletterat varandra bra när vi skrivit ihop en gemensam observationsbeskrivning.

I de observationsbeskrivningar vi gjort, har vi gått igenom de observationsanteckningar vi skrivit var för sig, och hittat gemensamma nämnare, exempelvis en specifik sång eller en händelse vi båda lagt märke till. Utifrån de markeringarna har vi försökt organisera allting så att det som skedde i verkligheten speglas så gott som möjligt i vår färdiga observationsbeskrivning.

4.2 Intervjuer

Ekelund (2017) skriver i sin avhandling *Retrospektiva modernister* om hur intervjun kan ses som en interaktiv sammankomst av två aktörer, vilket syftar till att komma bort från uppfattningen om att intervjuer är en form av datainsamling där man inhämtar information från en passiv källa. Inom intervjuens kontext är både *intervjuaren* och *respondenten* (den som intervjuas) subjekt och aktörer (ibid.). Ekelund (2017) beskriver hur han genom öppen dialog och genom en öppen atmosfär, där frågorna på pappret snarare är riktlinjer än ett manus som slaviskt ska följas, skapar en trygg miljö där intervjusubjektet får större möjligheter att öppna upp sig. För att hålla samtalet öppet och levande har vi utgått från fråge-stolpar, men försökt att utveckla och anpassa följdfrågor baserat på den respons vi får från våra intervjusubjekt. Ekelund (ibid.) pratar också om förståelsen för det han kallar för situerade praktiker, som syftar till medveten om att “resultatet” av intervjun är beroende av så väl subjektet som dess omgivning. Ekelund (2017) skriver; “Det syftar till att

betona att det som händer, exempelvis det individer säger eller gör, sker på en specifik plats och i en specifik situation” (Ekelund, 2017, s. 48).

Valet föll på intervjuer som ett tillägg till våra observationer för att vi kände att de kunde tillföra information. Att både titta på hur förskollärare upplever musikstunderna och få höra deras tankar kring våra observationer har gett oss ett bredare material att analysera. Repstad (1999) menar att det kan vara bra att även prata med människor utöver att observera dem, något vi tagit till oss i beslutet att lägga till intervjuer som metod för vårt arbete.

Under de intervjuer som genomförts med yrkesaktiva förskollärare, har vi till stor del använt oss av halvöppna och ledande frågor (Krag Jacobsen, 1993) för att få fram långa svar som samtidigt ger oss den information vi behövt för studiens analyskapitel. Med halvöppna och ledande frågor menas i det här fallet att frågorna ställs på ett sätt som ger oss den information vi behöver, utan att ha ett självklart svar. I stället för att ställa frågor som “Använder ni maracas på avdelningen?” ställs frågor i stil med “Kan du beskriva hur du ser på musikstunder?”. På så sätt är det en halvöppen fråga i och med att den inte har ett självklart svar, men samtidigt mer ledande än frågan “Berätta något om musikstunderna på förskolan?”, i det att den visar tydligare på informationen vi vill åt (ibid.).

Varje intervju har utgått från den intervjuguide (Bilaga 1), och vid varje intervju har en av oss suttit själv som intervjuare med en enskild respondent. Intervjuerna har spelats in på diktafon, förts över till dator, och har sedan transkriberats till text. Målet med varje intervju har varit att få våra respondenter att känna sig bekväma i situationen, för att de ska känna att de vill svara på frågorna och är bekväma i situationen. Detta för att få ut så relevanta och givande intervjuer som möjligt (Repstad, 1999).

Under intervjuerna har som nämnt ljudinspelningar skett, vilka senare har transkriberats, vilket är ett metodval vi gjort medvetet. En intervju som enbart skrivs ner i anteckningsform eller analyseras från minne kan sakna flera detaljer som en inspelad intervju kan inkludera. Något som Repstad (1999) poängterar är att en intervju som spelas in kan göra att intervjuaren hinner urskilja ansiktsuttryck och därmed känslor, något som lätt försvinner när intervjuaren samtidigt som den

lyssnar och fokuserar på sitt ämne, måste skriva ner det som respondenten svarar under intervjuens gång. Så för att få med så mycket som möjligt föll valet på ljudinspelningar av intervjuerna som genomförts.

4.3 Urval

Vårt val av förskolor till studien föll på tre förskolor som ligger i städer i södra Sverige. Förskolorna valdes ut med tanken att vi skulle utföra våra observationer på förskolor vi var bekanta med, för att barnen på avdelningarna skulle känna sig bekväma med vår närvaro, och därför bete sig som vanligt. Det blev med detta i åtanke ett strategiskt urval (Alvehus, 2013), eftersom vi valde med tanken att underlätta för vår studie.

För våra intervjuer valde vi att tillfråga ett antal utbildade förskollärare, varav tre svarade ja och hade möjlighet att svara på våra frågor. Vi valde att tillfråga förskollärare som vi visste hade eller inte hade ett intresse för musikstunder, för att kunna få fram olika tankar om musikstunden och dess innehåll. Även här skedde ett strategiskt urval (Alvehus, 2013) där vi valde de pedagoger som vi trodde kunde ge oss den information vi var ute efter.

4.4 Forskningsetiska principer

Vårt arbete utgår från de forskningsetiska principer som släppts av Vetenskapsrådet (2002). Examensarbete på universitetsnivå omfattas inte av svensk lag på samma sätt som legitim forskning, men enligt 1 kap. 3a § i högskolelagen (SFS 1992:1434) skall samma vetenskapliga principer följas.

Vi har innan studien påbörjats lämnat ut samtyckesblanketter till samtliga vårdnadshavare på de förskoleavdelningar vi observerat på, samt till de pedagoger som intervjuats. Pedagoger och vårdnadshavare har på samtyckesblanketterna fått information om vår studie, att de är anonyma genom hela studiens gång, samt vilka personuppgifter som samlas in i samband med studien. De forskningsetiska principerna har även funnits med på samtyckesblanketten för tydlig information om de fyra principer som gäller under vårt arbete.

Vårdnadshavare och pedagoger har fått skriva under sitt samtycke till att de eller deras barn får medverka i vår studie, och vår handledare har sedan fått ta del av dessa samtyckesblanketter för säker förvaring i skolans lokaler. Pedagoger som medverkat vid observationerna har gett sitt samtycke muntligt samt genom att distribuera samtyckesblanketterna vidare till vårdnadshavare, och har på så sätt fått ta del av den information som finns på blanketterna.

Under hela studiens gång, så väl vid insamlandet av uppgifter som under vårt skrivande, har alla personuppgifter varit dolda för obehöriga. Alla medverkande har anonymiserats, och inga namn eller andra personuppgifter nämns i varken insamlat material eller någonstans i den text som formulerats utifrån detta. När vi avslutat arbetet kommer allt insamlat material att raderas eller förstöras, utifrån vad som passar det insamlade materialet bäst.

4.5 Analyismetod

Vår analysmetod har utgått från två litteraturkällor i första hand. Dels är det Alvehus (2013) som tar upp tre strategier för att analysera sitt material - att sortera, att reducera och att argumentera. Dels är det Ehn & Löfgren (2001) som tar upp en annan aspekt vi använt oss av, nämligen perspektivering. Dessa fyra analysmetoder är utgångspunkten för den analys som vi har gjort.

Alvehus (2013) beskriver sorteringen som ett sätt att hitta mönster och teman i sitt material. Vi har här skrivit ihop våra separata anteckningar från observationerna och skapat en sammanhängande text av dem. Vi har sedan gått igenom texten och färgmarkerat utifrån sex olika kategorier med grund i de olika teman vi såg, men även med grund i våra frågeställningar. Dessa färgsorteringar blev sen grunden för tre teman som stämde överens med de analysbegrepp vi valt ut i kombination med våra teoretiska utgångspunkter.

Vi fortsatte sedan med reduceringen som beskrivs av Alvehus (2013) som viktig, eftersom allt insamlat material inte får plats i den slutgiltiga analysen. Vi plockade i detta skede ut de situationer som vi tyckte var allra mest intressanta att titta på, och skrev ner de begrepp vi tyckte passade in i situationerna. Utifrån detta påbörjade vi nästa punkt som Alvehus (ibid.) tar upp - att argumentera.

I det argumenterande skedet har vi byggt ihop de teoretiska begreppen vi valt att använda oss av, med materialet vi samlat ihop. Det har lett oss till den analys vi gjort av materialet, och i argumentationen har vi försökt att inte vara normerande, men att samtidigt poängtera de maktutövanden vi sett. Alvehus (2013) skriver att det är viktigt att inte förenkla den komplexitet som finns i ett material, och det är även det något vi ansträngt oss för att undvika.

Ehn och Löfgren (2001) tar upp *perspektivering* som en analysmetod. Perspektivering syftar till att se på ett insamlat material ur olika vinklar för att få syn på saker och samband som man annars kanske hade missat. Det handlar om att se mönster och samband, att göra liknelser och att ta på sig olika glasögon för att genomsåda materialet. Genom att jämföra och tänka i liknelser, och senare även relatera till egna erfarenheter får man lättare en helhetsbild av vad materialet faktiskt bidrar med för information (ibid). Detta har vi använt oss av i den mån att vi försökt se på materialet ur olika synvinklar för att kunna hitta de olika former av maktutövande som kan gå att tolka in i materialet.

5. Analys och Resultat

I detta kapitel kommer vi att analysera det material som samlats in och visa på de resultat vi kommit fram till. Empirin som presenteras är insamlad på tre olika förskolor, under tre observationer, som genomfördes den 26 april, den 29 april och den 3 maj. Dessa tre observationer kommer i framtida text att kallas för observation 1, observation 2 och observation 3, numrerat efter den ordning som materialet samlades in. Det är även material från de tre intervjuer som genomförts dels den 3 maj och dels den 7 maj. Dessa tre intervjuer kommer, liksom observationerna att benämnas intervju 1, 2 och 3.

Analysens tre rubriker knyter an till våra tre frågeställningar, och behandlar dessa i ordningen: Interaktioner mellan pedagoger och barn, Interaktioner barn emellan och Interaktioner mellan pedagoger. Analysen kommer att göras och utgå från de begrepp som presenterades under rubriken *Analytiska begrepp*, som återfinns i teorikapitlet.

5.1 Interaktioner mellan pedagoger och barn

5.1.1 Maktförskjutning

Det är sångsamling. Sexton barn sitter i en ring på mattan. Två pedagoger sitter med i samlingen, en av dem med en gitarr i knät. Det är hit barnen riktar sitt fokus. Pedagogen med gitarren förklarar att sången de ska sjunga är en de lärde sig på en utflykt dagen innan, och börjar kompa på gitarren och sjunga en låt om en fågel i en bur. Ett barn frågar plötsligt varför de sjunger låten så långsamt? Pedagogen ignorerar först frågan och fortsätter sjunga. De andra barnen i ringen börjar hålla med om att låten går långsammare än vad de lärt sig. Barnen blir mer och mer irriterade och stressade, barnen börjar skruva på sig, har svårt att sitta stilla, och ett sorl går genom gruppen. Pedagogen pausar sången och försöker hitta rätt melodi, medan ett barn i gruppen försöker sjunga melodin som hon kommer ihåg den. Pedagogen med gitarren fortsätter att sjunga låten så som hon sjöng den från början. Hon svarar barnet som försökte sjunga sin version av melodin med att; "Jag kan inte melodin på den raden".

I observation 2 är pedagogen mitt uppe i att leda en sångsamling, när barnen påpekar ett fel hon gör. Barnen visar tydligt att de blir stressade över händelseförloppet som fortskrider, men deras yttring blir i det här fallet åsidosatt av pedagogen. Bland våra teoretiska utgångspunkter finner vi

bland begreppen det vi valt att kalla för *maktförskjutning*, alltså när makten utövas först av en person och sedan förflyttas så att den utövas av en annan person. Den tolkning vi gör av situationen som beskrivs ovan är att pedagogen utövar makt när hon bestämmer vilken låt som ska sjungas, och börjar sjunga den. Makten utövas senare av barnen som reagerar på att de tycker att låten blir fel, och uttrycker det. Här utövar barnen makt i form av ett sorts *tillrättavisande* av pedagogen, där barnen påpekar det fel som de upplever. Pedagogen utövar i sin tur makt genom att ignorera barnet som visar att hon kan något, och på så vis *exkluderar* hon barnet i situationen. *Maktförskjutningen* vi uppmärksammat i den här situationen sker när pedagogen först är den som utövar makt över barnen med sin roll som ledare, medan barnen tar över maktutövandet genom att påpeka att pedagogen “gör fel”, och på så sätt *tillrättavisar* pedagogen. Pedagogen *exkluderar* i sin tur barnet och fortsätter sjunga melodin som barnen tidigare påpekat är fel. Andra exempel av *tillrättavisanden* mellan barn och pedagoger finner vi i olika situationer i både observation 1 och observation 2.

5.1.2 Tillrättavisande och Övervakning

Vi återkommer nu till den situation som inleder arbetet;

Den ledande pedagogen i musikstunden håller upp djuret som barnet har valt, och säger; “Vad har vi här? En katt! Kan vi några sånger om en katt?”. Ett barn i gruppen utbrister; “Det är en räv!”. Den ledande pedagogen säger uppmanande; “Det är en katt, faktiskt!”. (Observation 1)

Vi kopplar även samman den situationen med den som förekommer nedan:

Barnen och pedagogen börjar sjunga låten “Jag är en vanlig kanin”. Barnen sjunger låten snabbare än vad pedagogen spelar den. Mot slutet av första versen avbryter pedagogen sången och säger; “Nu glömde ni ta upp händerna som öron. Den här gången är det tänderna, då gör vi såhär”. Pedagogen sätter upp sina fingrar till munnen och låtsas att de är tänder. Sedan börjar de tillsammans sjunga nästa vers på låten. (Observation 2)

Pedagogerna i de här situationerna påvisar att barnet har fel och *tillrättavisar* denne genom sina ord till den önskvärda väg pedagogen vill att barnet skall ta. Den här situationen relaterar vi till den form av *tillrättavisande* som vi i vårt teorikapitel kopplar till den disciplinära makten. Till skillnad från det första utdraget ur vår empiri där barn tillrättavisar pedagoger, är det i de här två utdragen pedagoger som tillrättavisar barn. Vår tolkning av de här situationerna är att pedagogerna

i den här situationen utövar makt när de *tillrättavisar* barnen och påpekar felen i deras uttalanden. Vi relaterar även det verbala *tillrättavisandet*, “du har fel”, till den *disciplinära makten* i den utsträckning att uttalandena sker i syfte av att alternera att barns tankar eller beteende.

Ett annat sätt att uppmärksamma att ett barn betar sig på ett sätt som inte är önskvärt i situationen är det vi ser i följande utdrag ur vår empiri:

Under sångsamlingen är det ett barn som lägger sig ner mitt i ringen. En pedagog ger barnet en lätt beröring, och barnet sätter sig då upp igen.

Senare under samma musikstund lyfter en pedagog upp ett barn och sätter sig ner med barnet i famnen en bit bort, men hon släpper ner barnet snabbt igen. Det yngre barnet beger sig direkt bort mot det yngre barnet igen, men med en lätt beröring från pedagogen stannar barnet upp.
(Observation 1)

Den lätta beröringen är en handling som vi såg återkomma genomgående i den insamlade empirin. Barnen uppvisar ett i stunden oönskat beteende och får därefter en lätt beröring av pedagogen för att ta dem tillbaka till situationen. Det blir som en påminnelse om att pedagogen finns där och ser vad som händer, en typ av *övervakning*. Övervakning i den form att pedagogen konstant ser barnen och är medveten om dem, likt Panopticon, där fängelsevakten blir som en konstant övervakare trots att han inte alltid vakar över fångarna. Det sitter i barnen att de är övervakade, och den lätta beröringen blir en påminnelse om detta. Vår tolkning av situationerna blir att pedagogen med den lätta beröringen vill påminna barnet om att det ska vara närvarande i stunden och inte göra annat, som att lägga sig ner mitt i ringen när alla andra sitter kvar på sina platser, eller vara på väg tillbaka till en konflikt som barnet precis blivit bortlyft från. Det blir en sorts pastoralt *ledsagande*, där pedagogen vill uppmärksamma barnet på vilka normer som finns och som bör följas för att barnet ska passa in och bli den goda medborgare som förskolan till viss del finns här för att forma, vilket vi tidigare nämnt i teorikapitlet.

Här syns även en *kroppslig makt*, som blir mer disciplinär än den pastorala lätta beröringen för att leda barnet tillbaka till stunden. Att pedagogen lyfter ett barn från en konflikt och sätter sig med det en bit bort blir en sorts fysisk bestraffning, om än i ett försök att lösa en konflikt utan att störa hela musikstunden och ta barnens uppmärksamhet från sången till konflikten. Vår tolkning av det som sker när pedagogen lyfter bort barnet, det *kroppsliga maktutövandet*, är att det senare gör att

den lätta beröringen räcker för att påminna barnet som att släppa konflikten. Att bli bortlyft sätter sig i kroppen, och därför räcker påminnelsen om att lugna ner sig för att barnen inte ska hoppa rakt in i konflikten igen.

I de följande situationerna ser vi liknande händelser, men som skiljer sig från de ovan på en specifik punkt. Där pedagogen i exemplen ovan bara rör lätt vid barnet, säger pedagogen i exemplen nedan även till barnet.

Pedagogen sjunger en låt. De sjunger den låt som alltid inleder sångsamlingen. Ett barn sjunger medvetet fel och skrattar lite. Ett barn som sitter bredvid skrattar med. Barnet blir tillsagt av pedagogen och får en lätt beröring. (Observation 2)

I mitten av en låt börjar ett barn göra "skjutljud" och håller upp händerna som pistoler. Pedagogen säger; "Sluta!" med en irriterad ton, samtidigt som hon lätt rör vid barnet. (Observation 2)

Pedagogen i situationen vidrör alltså barnet, samtidigt som hon säger åt barnet att sluta. Det blir samma typ av *övervakning* som sker i de tidigare exemplen, men skillnaden här är att det även sker en typ av *tillrättavisande* i kombination med beröringen. I vår analys av situationen ser vi även barnet som mitt i låten gör skjutljud, och därför tar uppmärksamheten från musiken och stör de andra barnen. I den situationen reagerar pedagogen och tillrättavisar barnet både genom en beröring och ett irriterat "sluta!", där beröringen återigen sitter kvar sen tidigare när barnet i fråga letts ut ur rummet av pedagogen för att inte störa de andra barnen i musikstunden. Det specifika barnet *exkluderas* i den stunden för att de övriga barnen ska få en chans att fortsätta fokusera på det som sker i stunden - musiken.

5.1.3 Inkludering och Styrande av handling

En annan situation ur vår empiri som vi uppmärksammat, är den som följer här:

Ytterligare en stund in i sångsamlingen får barnen i gruppen komma med förslag på vilka låtar som ska sjungas. Den ledande pedagogen frågar; 'Vad ska vi sjunga nu?' och ett flertal barn räcker upp handen. Pedagogen väljer ett barn som räcker upp handen, och de sjunger låten som har föreslagits. Pedagogen frågar återigen vilken låt som skall sjungas närmast. Återigen räcker ett flertal barn upp handen. Pedagogen väljer då ett barn som inte har räckt upp handen och frågar barnet vilken låt han tycker att dom skall sjunga. (Observation 2)

I de musikstunder som vi har observerat har väljandet av deltagande subjekt varit återkommande. Den ledande eller styrande pedagogen gör alltså medvetna val om vilka av barnen i gruppen som får föra sin talan eller göra sin röst hörd. I just denna situationen väljer en pedagog ut två barn som *inkluderas* i en dialog; ett barn som räcker upp handen och ett barn som inte gör det. Samtidigt som dessa val görs, finns det barn i gruppen som aktivt försöker ta mer plats genom att högt uttrycka sina viljor. Pedagogen visar här att hen försöker *inkludera* de barn som kanske inte annars skulle få en möjlighet att delta i musikstunden i samma utsträckning. Vi lägger märke till en form av pastoralt maktutövande där den ledande pedagogen i situationen försöker samla sin "flock" och se till gruppens bästa där alla blir *inkluderade*. Den pastorala makten ger sig uttryck i att även om pedagogen på individnivå försöker att inkludera barnen i musikstunden, ser hen även till individens styrkor och svagheter. Pedagogen låter barn som aktivt visar sin vilja att delta, men ser även till de individer som kanske har svårare att uttrycka sin vilja till deltagande. I intervju 1 nämner den pedagog vi intervjuat att hon försöker få med alla barn i en musikstund, även de som inte tar plats mer naturligt. Att det är viktigt för henne att *inkludera* alla barn på deras villkor, och att det känns viktigt för henne som pedagog att hen ser alla barn i en musikstund.

Det leder vidare in i den sista observationen som handlar om interaktioner mellan pedagoger och barn, där följande situation utspelade sig:

Pedagogerna och barnen ska precis börja att sjunga en låt om en hund. Pedagogen frågar om hunden i låten ska vara stor eller liten? Ett barn säger först att den ska vara stor och ett annat barn säger direkt efter att hon tycker att hunden ska vara liten. Pedagogen börjar att sjunga låten. Hon stannar upp i låten och frågar återigen barnen om hunden ska vara stor eller liten. Samma barn säger återigen att de tycker att hunden ska vara stor respektive liten. Pedagogen sjunger låten och inkluderar både en stor och en liten hund. (Observation 3)

Här ser vi hur pedagogen tar med de båda barnens önsknings i beräkningarna när hon sjunger en låt där barnen kan *inkluderas* i valet kring hur det ska låta. Det återkommer även i en av de intervjuer vi gjort, där vi frågade vad som händer när vissa barn tar mer plats, där vi fick följande svar:

"Det är en balansgång hela tiden. Det kan vara bra och inspirerande, att de tar plats och vågar. Men inte bara på bekostnad av [de andra barnen]... Där måste man ju också känna av som pedagog, att ge de andra [barnen plats]." (Intervju 1)

Det förekommer även på fler platser i våra observationer, och i de två andra intervjuerna, att pedagoger pratar om och visar på *inkludering* av barn i gruppen under musikstunderna.

Något som återkommer i samtliga observationer och intervjuer är användandet av någon form av låda, väska, burk eller liknande att ta med sig in i musikstunder. Bland annat säger respondenten i intervju 2 såhär:

“(...)har man en sångväska så får dom turas om och sticka ner handen och ta upp ett djur eller vad det nu är man har och så får dom sjunga om det, eller ja...VI sjunger om det.”

Det vi ser i användandet av sångväskor och liknande är en typ av *styrande av handling*. Genom att välja det material som ska finnas i väskan, och som därför återfinns i musikstunderna, har pedagogen redan i förhand valt ut de sånger som kommer att sjungas under en sångstund. Om barnen väljer andra sånger nämns det i samtliga intervjuer att man som pedagog är flexibel och hänger på. Men i planerandet av stunden finns ett *styrande av handlingsalternativ* som pedagogerna som intervjuats alla såg som något positivt. Ett pedagogiskt verktyg för att *ledsaga* barnen in i musikstunden och behålla deras intresse. Barnen får valmöjligheter, men deras faktiska handlingsalternativ är begränsade redan från början. Dessa valmöjligheter, i den mån att alla barn får möjlighet att ta upp något ur väskan, blir en *inkludering* av barnen från pedagogens sida. Framförallt i intervju 1 diskuteras vikten av att alla barn ska ha möjligheten att välja något för att ingen ska *exkluderas*.

5.1.4 Sammanfattning

Det resultat vi får ut av detta är att de vanligast förekommande typerna av maktutövande när det kommer till interaktioner mellan pedagoger och barn är *övervakning*, *tillrättavisande* och *inkludering*. *Övervakningen* vi synliggjort är främst pastoral och tar sig uttryck i lätta beröringar och påminnelser om att pedagogen är närvarande och kan se barnet i musikstunden. Men den är även disciplinär i de stunder där den kopplas samman med ett tillrättavisande och kan påminna barnet om tidigare kroppsliga förflyttningar. De *tillrättavisanden* som görs i musikstunderna handlar främst om barn som på olika sätt betar sig på ett sätt som pedagogen i stunden inte tycker passar in. Exempelvis barnet som började göra skjutljud mitt i en sång, som fick ett “sluta!” som reaktion och på så vis tillrättavisades. *Inkluderingen* sker i våra observationer sällan i kombination

med *exkludering*, vilket vi anser inom förskolans värld blir någonting positivt. Att pedagoger arbetar efter läroplanens mål om delaktighet (SKOLFS 1998:16), som vi tar upp i inledningen, känns för oss som en form av positiv, produktiv makt.

5.2 Interaktioner barn emellan

Två barn bråkar om vem som ska välja djur ur lådan i sångsamlingen. Det yngre av de två barnet skriker till och slår det andra barnet. Det andra barnet säger med överlägsen ton: “Aja baja.” Detta upprepas några gånger tills pedagog 2 går in och separerar dem genom att lyfta bort det yngre barnet. (Observation 1)

Ett barn pillar på ett vadderat rör som finns vid en vägg i anslutning till samlingen. Ett annat barn uppmärksammar händelsen och skakar på huvudet. När låten de sjunger tar slut säger barnet som har skakat på huvudet; “Inte pilla!. Pedagogerna frågar; “Ska hon inte pilla där?”. “Inte”, säger barnet. Pedagogerna säger då; “Nej där får vi inte pilla, då går det sönder”. (Observation 3)

Under samtliga observationer har vi fått syn på något tillfälle där barn gör något som de vet att de inte får eller inte ska göra i den stunden. I de stunderna är det först ett annat barn som reagerat, som också vet att det som skett är fel och därför påvisar att det första barnet gör fel. När det inte har räckt att uppmärksamma felet för barnet som utför det, har pedagogerna uppmärksamrats och tagit ett kliv in för att lösa situationen. Det som skiljer de två situationerna ovan åt, är att pedagogen som försöker lösa konflikten fysiskt förflyttar ett barn i den första, medan det sker ett samtal om händelsen i den andra. Det som sker i båda situationerna är att ett barn *tillrättavisar* ett annat barn. Vi har också valt att tolka barnens interaktioner till en form av *styrande av handling*, där det barn som tillrättavisar det andra barnet indirekt påverkar det andra barnets handlingsmöjligheter. Det blir en sorts varning om konsekvenser, och om att berätta för en vuxen om vad som händer. Barnet som gör fel har då två alternativ: att fortsätta och få en tillsägelse, eller att avsluta det den håller på med och slippa eventuella disciplinära åtgärder. Exempelvis ytterligare ett *tillrättavisande* från pedagogen eller, i det fall där barnet lyfts bort, en kroppslig förflyttning.

5.2.1 Sammanfattning

I vårt insamlade material finns inte särskilt många situationer när barnen interagerar med varandra utan en vuxen som också interagerar, och ännu färre där det skedde någon form av maktutövande barnen emellan som blev intressant att analysera. Det vi *kan* se är att det händer att barnen *tillrättavisar* varandra kring beteenden de lärt sig är fel. Detta förekom i samtliga observationer, dock enbart en gång per observation och endast två gånger i samband med den faktiska musikstunden.

5.3 Interaktioner mellan pedagoger

När det kommer till interaktioner mellan pedagoger var det svårt att hitta något att analysera, eftersom pedagogerna under musikstunderna i princip inte har interagerat med varandra alls. Det vi kunde se var dock följande situation:

Ett barn har valt ett får ur sångväskan. Pedagog 1 tar emot fåret av barnet och påbörjar en diskussion om vilken sång som ska sjungas. De övriga ser inte, och pedagog 2 säger till pedagog 1; "Håll upp fåret.". (Observation 1)

Pedagogen som har ansvaret för musikstunden tar emot det får som barnet plockar upp ur väskan, och den pedagog som sitter rakt över ringen ber sin kollega att hålla upp fåret så att alla barnen kan se. Vår tolkning blir att pedagog 2 försöker, genom en form av mjukt *ledsagande*, påverka musikstunden så att alla barnen, hela "flocken", kan se vad det är pedagog 1 har tagit emot för djur. Pedagog 1 försöker alltså med en form av pastoral makt forma stunden för att *inkludera* alla barnen. En annan tolkning av samma situation skulle kunna vara att pedagog 1 *tillrättavisar* pedagog 2, genom att säga till denne att han gör fel som inte visar tydligt för samtliga barn vad det är för djur han har tagit emot.

Något som framkommer under en intervju, när vi frågar om hur samspelet mellan pedagoger under musikstunder är, är följande svar:

"Ibland så börjar ju dom prata om helt andra grejer när man har sångstund, och det är ju lite såhär (visar med handen) "schh" ungefär. Då tappar ju barnen koncentrationen." (Intervju 2)

Här blir hyschandet av en annan pedagog ett tydligt *tillrättavisande*. Pedagogen som ansvarar för musikstunden blir avbruten av en pedagog som börjar prata om något annat, och på så sätt bryter den gemenskap som alla ingår i. *Tillrättavisandet* är tydligt disciplinärt, och pedagogen som tillrättavisar gör det med barnen i åtanke. Tillrättavisandet görs för att deras musikstund inte ska avbrytas, detta av en pedagog som reagerar och tycker att andra pedagoger borde veta bättre i sammanhanget.

En helt annan situation är den vi fick höra i intervju 1, när vi frågar om hur pedagogen upplever samspelet mellan sig själv som ledande pedagog och en passivt deltagande pedagog under en musikstund:

“Det är så individuellt vilka pedagoger det är. Vissa är... rumpsittare, och andra är mer engagerade. Men då kan jag ju säga ”Upp alla! Även vuxna! Nu ska ni...!”, för att man liksom ska förstå vitsen... eh... Ibland hjälper det, ibland inte.” (Intervju 1)

Här uppmanar alltså pedagogen resten av gruppen, inklusive de vuxna, att resa på sig och göra rörelserna till en sång med rörelser. Detta för att hon tycker att det är viktigt att alla engagerar sig i en musikstund, även de pedagoger som inte leder den. En lösning på att få de som hon kallar för “rumpsittare” att också engagera sig blir då en form av *ledsagande*, där pedagogen får med sig hela gruppen utan att peka ut individer.

5.3.1 Sammanfattning

Det vi kan få ut av observationer och intervjuer är att interaktioner mellan pedagoger i musikstunder är få, men att de ofta handlar om att uppmuntra till inkludering och engagemang för musikstunden som sammanhang och gemenskap. Pedagogerna som intervjuats lägger stort fokus på att musikstunderna ska vara en rolig stund för alla, och att det så krävs att samtliga engagerar sig och har fokus på musikstunden, även de andra pedagogerna. Den makt som vi kan se utövas i de här situationerna är främst *ledsagande*, men även *tillrättavisande*. Det finns en vilja att engagera sina kollegor utan att tillrättavisa dem.

6. Diskussion

Vi kommer i det här kapitlet att föra en diskussion kring analys och resultat utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Vidare kommer vi också att föra en diskussion kring vårt metodval, och därefter även komma med förslag på fortsatt forskning inom ämnet.

Denna uppsats har utgångspunkten i Foucaults maktperspektiv, och med hjälp av detta perspektiv undersöks sociala interaktioner barn och pedagoger emellan, inom förskolans kontext, och musikstundens praktik. I vårt arbete har vi valt att, inom musikstundens praktik, titta på vilka inkluderande och exkluderade faktorer som ligger till grund för de sociala maktrelationer som kommer till uttryck.

6.1 Resultatdiskussion

Analysen av empirin gällande vår fråga om *interaktioner mellan barn och pedagoger* visade att den vanligaste typen av makt som utövades av pedagoger var den *pastorala* makten. De resultat vi har fått fram speglar starkt hur pedagoger i verksamheten utövar olika former av makt framför allt i syfte att *inkludera* eller *tillrättavisa*. De mönster som dyker upp speglar både den pastorala makten, i den utsträckning pedagogerna jobbar för att se varje barn och för att inkludera individer i en större grupp, men även den disciplinära makten, i den mån pedagogerna väljer att *tillrättavisa* på grund av oönskat beteende. *Övervakningen* synliggjordes tydligt genom att pedagogen med hjälp av lätta beröringar görs barnet medvetet om att hen är ständigt närvarande. *Övervakningen* blir i våra ögon en form av bisats till det disciplinära maktutövningen, där beröringen blir medlet för att göra disciplinära konsekvenser påminna. *Tillrättavisanden* görs alltid i relation till beteende som ej är önskvärt, men pedagogerna arbetade även mycket för att *inkludera* barnen i musikstunden och gruppen i sig. Det finns en övergripande vilja att skapa en fungerande musikstund som ska vara *inkluderande* och tillfredsställande för alla. Vilka medel som används för att uppnå detta mål kan dock sättas i kontrast till hur väl detta mål uppnås.

Det vi lägger märke till när det handlar om hur barnen interagerar med pedagogerna är den interaktion där det sker en *maktförskjutning*, det vill säga när maktutövandet flyttas från en person till en annan. Förskjutningen grundar sig i ett *tillrättavisande* från barnets sida, där makten då

förskjuts från pedagogen till barn. Pedagogen utövar sen en form av *exkluderande* när hon ignorerar barnet som försöker sjunga rätt melodi. Den interaktion som startar hos barnen grundar sig även den i ett *tillrättavisande*.

I empirin gällande vår fråga om *interaktionen barn emellan* fick vi fram relativt få situationer där vi kunde upptäcka interaktioner mellan barn. Det vi kan se är att från barnens sida har makten oftast en *tillrättavisande* natur. När vi tittar på samspelet barn emellan är det *tillrättavisandet* som ligger till grund för maktutövandet. Barnen ifråga såg beteenden från andra barn som de lärt sig vara avvikande eller ej önskvärt, och därefter *tillrättavisade* de sina kamrater eller påkallade uppmärksamhet från en av pedagogerna i musikstunden.

Gällande vår fråga om *pedagogers interaktioner* har vi haft svårt att hitta dessa interaktioner i vårt insamlade material. Under samtliga observationer har det funnits två pedagoger närvarande som, med undantag för observationen som visats i analysen, inte har interagerat med varandra under observationerna. Inte heller i intervjuerna nämns särskilt många exempel på hur pedagogerna interagerar med varandra under musikstunderna. De interaktioner som vi fick syn på pedagoger emellan handlade, till viss del, om *tillrättavisande*, men, som vi uppfattade det, till största delen *ledsagande* av sina kollegor. Pedagogerna uppmuntrade varandra till att främja inkludering, och vi såg även en stor vilja till att engagera sina kollegor, men en stor motvilja att *tillrättavisa* dem. De interaktioner vi sett gällande vår fråga om *pedagogers interaktioner* är alltså främst pastoralt ledsagande.

Begreppet *exkludering* är något som inte har kommit på tal särskilt många gånger under vår analys, vilket för oss ter sig rätt rimligt då detta strider mot de riktlinjer som förskollärare har i *Läroplanen för förskolan* (SKOLFS 1998:16). Det som dock blir värt att nämna i sammanhanget är att det genom inkludering automatiskt sker någon form av exkludering. Genom att *inkludera* någon i en musikstund *exkluderas* någon annan, exempelvis genom att låta ett barn välja någonting ur en väska eller påse. Inkludering och exkludering hänger så tätt samman att det ena inte kan ske utan det andra.

Det som framkommit tydligast är att det är *tillrättavisandet* mellan de olika aktörerna i musikstunder som syns mest frekvent. Det sker mellan samtliga aktörer, från barn till barn, från pedagoger till pedagoger och från båda håll i interaktioner mellan pedagoger och barn. Utöver det syns *inkludering* tydligt, mest från pedagogernas håll när det kommer till barnen. Även former av *ledsagande*, *övervakning* och *styrande av handling* syns i interaktioner mellan barn och pedagoger. Det som syns minst frekvent är *exkludering*, i den form att någon tydligt exkluderas i situationen. Den mindre tydliga exkludering som hänger ihop med inkludering diskuteras i ett tidigare stycke.

6.2 Resultat i förhållande till tidigare forskning

I de resultat vi har fått fram i vår analys kan vi se ett samband med kapitlet om den redan existerande forskning som finns. Holmberg (2014) beskriver de aktörskap som förekommer i samband med musikstunden: *front players*; där aktörerna intar en roll som driver musikstunden framåt, *fellow players*; där aktörerna intar en roll av följare snarare än formare av musikstunden, *co-players*; som formar musikstunden till interaktion, och sist men inte minst *opposing player*; som skapar dissonans mellan aktörerna. Vi har i våra observationer även kunnat se dessa olika aktörer, där vi kopplar *front players* till det pastorala maktutövande där pedagogerna försöker samla barngruppen och göra så att alla känner sig inkluderade och delaktiga. Det som vi relaterar till *fellow players* i våra observationer är de barnen som följer den ledande pedagogen i musikstunden, de som blir utsatta för det pastorala maktutövandet. Begreppet *co-players* kopplar vi till den *maktförskjutning* som sker mellan barn och pedagoger. Barnen blir här en aktör som hjälper till att forma musikstunden. Den dissonans som vi har lagt märke till i musikstunderna som vi ser det, gör sig framförallt synlig i pedagogernas *tillrättavisande*.

Anna Ehrlin (2012) beskriver i sin avhandling hur musikstunderna kan användas för arena för gemenskap och socialiserande. Vi har i våra observationer och intervjuer sett pedagogernas stora vilja till inkludering och till att skapa en gemenskap i gruppen under musikstunderna. Detta visar på den plats musikstunden faktiskt har i den pedagogiska verksamheten, gällande just gemenskap, socialisering och viljan till deltagande.

Gore (1995) talar om makten inom undervisningsväsendets diskurs som något som är konstant och aldrig kan tas bort, men som definitivt kan förändras. I våra observationer har vi i likhet med Gore

(1995) sett makten som något som är konstant närvarande men i ständig förändring. De *maktförskjutningar* vi har sett visar starkt på den föränderlighet som makten konstant befinner sig i. En intressant poäng som Gore (1995) tar upp för diskussion i sin artikel, är om maktutövande alltid behöver vara något negativt. Hon pratar om något som kallas för repressiv eller produktiv makt, där makten kan ses som antingen ett medel för förtryck, eller ett medel för att skapa nya handlingar. Vi vill här återigen påpeka att vi inte har lagt någon som helst värdering i huruvida makten som utövas är av repressiv eller produktiv natur, utan istället utgått ifrån maktens utövande handlingar.

Tullgren (2003) skriver om de faktiska styrningstekniker som pedagoger använder om inom leken för att styra barnen åt det önskvärda. De teman som hon beskriver är *att* barnen leker, *vad* barnen leker och *hur* barnen leker. Vi kopplar det tema som beskrivs som *att* barnen leker till den *inkludering* som sker av pedagogerna i musikstunden. Den pastorala utövning av makt som sker ser vi kopplat till normen att barn ska vara med och vara deltagande i lek och gemenskap.

6.3 Studiens yrkesrelevans

Som vi har nämnt tidigare i vår inledning finns det mål i läroplanen som nämner just hur pedagoger i förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemensamma regler (SKOLFS 1998:16, s. 6). En större förståelse för den maktutövning som sker i bland annat musikstunder i dagens förskola hade kunnat ge en inblick i hur man bäst arbetar med dessa mål. Då menar vi inte bara att pedagogen ska ha förståelse för maktutövanden som sker inom barngruppen, utan att pedagogen själv också hade hjälpts av att vara väl medveten om vilka maktuttryck hen själv manifesterar. Vi tror att genom en större medvetenhet om dessa faktorer har pedagogen större möjlighet att hjälpa barnen mot deras mål.

6.4 Metoddiskussion

Vår metodologiska utgångspunkt har varit kvalitativ metod, där observationer av mönster var själva kärnan i arbetet. För att analysera det samspel och de maktfaktorer som kommer till uttryck i musikstunden, behövdes det en faktisk observation av dess mönster. Vi valde även att använda

oss av intervjuer i vårt arbete, detta som ett komplement till observationerna. I våra observationer har vi lyckats observera de maktutspel som kommer till uttryck, både de medvetna och omedvetna. Dock har intervjuerna varit ett ypperligt komplement till dessa observationer, då de har gett en insikt i hur pedagoger tänker kring sitt eget och barnens handlande. Vi har genom en kombination av dessa två metoder lyckats få ut en varierad mängd information. Vi vill dock poängtera svårigheter vi har haft med att just få in empiri. I detta arbete har vi lämnat ut samtyckesblanketter till vårdnadshavare på tre olika förskolor. Dock har vi delvis känt oss hindrade i vårt arbete på av svårigheten att få in dessa blanketter från vårdnadshavare. Detta i kombination med den relativt korta tid vi har haft på oss att utföra detta arbete har varit ett stort hinder. Ytterligare tid för att lämna ut och samla in samtyckesblanketter hade gett oss ett större empiriskt underlag, och hade på så sätt kunnat underlätta analysen.

Vi ser också att det skulle ha kunnat vara skillnad på den empiri vi samlat in beroende på situationen vi valt att observera. I en planerad musikstund styrd av en pedagog finns inte samma utrymme för barnen att interagera med varandra som i exempelvis en situation med fri lek. Inte heller pedagogerna har samma möjlighet att interagera med varandra som i andra delar av förskolans dagliga aktiviteter. Detta var ingenting vi tänkte på när vi planerade för studien, men i efterhand kan vi se att det finns risk för att resultaten kring barns interaktioner med varandra och pedagogers interaktioner med varandra inte fullt ut speglar verkligheten.

Vi vill också poängtera att den maktanalys vi har gjort i detta arbete, grundar sig enbart på utövande av makt i olika relationer och interaktioner mellan människor. Detta utan att lägga någon värdering i hierarkiska former och uppbyggnader eller ojämlika relationer. Vi har, som beskrivit i teorikapitlet, alltså fokuserat på *hur* makten *utövas* och vad som händer i dessa situationer (Hörnqvist, 2012; Nilsson, 2008).

6.5 Vidare forskning

Under våra observationer tittade vi på *samspelet mellan pedagoger och barn*, *samspelet barn emellan* och *samspelet mellan pedagoger*. Under våra observationer lade vi märke till att interaktionen pedagoger emellan var klart underrepresenterad. Vi tycker därför att detta hade varit intressant att titta vidare på. Även barns interaktioner hade varit intressant att titta närmare på,

eftersom även dessa varit underrepresenterade i vår empiri. Vårt arbete har grundat sig i maktanalyser av musikstunden i förskolan. Båda dessa teman hade varit intressant att studera vidare ur olika aspekter. Vilka andra typer av analyser kan man göra av musikstunder i förskolan? Och vilka andra typer av situationer inom förskolan hade det varit intressant att göra en maktanalys av?

Referenser

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Axelsson, Thom & Qvarsebo, Jonas (2017). *Maktens skepnader och effekter: maktanalys i Foucaults anda*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001). *Kulturanalyser*. 2., [omarb.] uppl. Malmö: Gleerup

Ehrlin, Anna (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2012

Ekelund, Robin (2017). *Retrospektiva modernister: om historiens betydelse för nutida mods*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2017

Fornet-Betancourt, Raúl *et al.* (1987) 'the ethic of care for the self as a practice of freedom: an interview with michel foucault on January 20, 1984', *Philosophy & Social Criticism*, 12(2–3), pp. 112–131. doi: [10.1177/019145378701200202](https://doi.org/10.1177/019145378701200202).

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Foucault, Michel (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. 1. American ed. New York: Pantheon

Foucault, Michel (1988). *Politics, philosophy, culture: interviews and other writings, 1977-1984*. New York: Routledge

Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4., översedda uppl. Lund: Arkiv

Foucault, Michel (2008). *"Samhället måste försvaras": Collège de France 1975-1976*. Hägersten: Tankekraft

Gore, Jennifer M. (1995). On the continuity in Power Relations in Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 5:2, ss. 165-188. doi: 10.1080/0962021950050203

Holmberg, Ylva (2012). Musikaliska fältstudier i förskolan. I Söderman, Johan & Riddersporre, Bim (red.). *Musikvetenskap för förskolan*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 119-134.

Holmberg, Ylva (2014). *Musikskap: Musikstundens didaktik i förskolepraktiker*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2014. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/16896>

Hörnqvist, Magnus (2012). *En annan Foucault: maktens problematik*. Stockholm: Carlsson

Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju: konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur

Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

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

Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

SFS 1992:1434 (1992). *Högskolelag*. Stockholm: Jusitiedepartementet

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004

Tillgänglig på Internet:

http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf

Bilaga 1 (Intervjuguide)

Musikrelaterat

- Hur vanligt förekommande är musikstunder på er förskola?
- Hur ofta håller du själv i musikstunder på er förskola? Under vilka förhållanden? (Mindre samlingar? Större samlingar?)
- Hur ofta närvarar du vid musikstunder där du själv inte har en ledande roll?
- Vilka typer av musikstunder är vanligast förekommande? (Ex. sångsamlingar, experimentellt musicerande).
- Kan du beskriva en lyckad musikstund på er förskola?
- Hur ser den ut? Vad händer? Hur reagerar barnen?
- Kan du beskriva en misslyckad musikstund på er förskola?
- Hur ser den ut? Vad händer? Hur reagerar barnen?
- Kan du se att det finns situationer när barn eller pedagoger bryter mönster, och kan du beskriva hur det kan se ut?

Maktrelaterat

- Hur upplever du samspelet mellan dig själv och barnen i musikstunder där du intar en ledande roll?
- Hur upplever du samspelet mellan dig själv och barnen i musikstunder där du intar en mer passiv roll?
- Hur upplever du samspelet mellan dig själv och en passivt deltagande pedagog när du intar en ledande roll?
- Hur upplever du samspelet mellan dig själv och den ledande pedagogen om du intar en passiv roll?
- Hur upplever du barnens samspel med varandra under musikstunder?

Delaktighet och Inkludering

- Vad händer om något barn inte vill vara med?
- Vad händer när vissa barn tar mer initiativ?
- Om det uppstår en konflikt under en musikstund, hur hanteras den? (Vad händer?, osv)