

Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 30  
Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 11

# Att göra pedagogisk praktik tillsammans

## Socialt samspel i förskolans vardag

Sara Dalgren



Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier  
Linköpings universitet  
Norrköping 2017

Sara Dalgren

Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag.

©Sara Dalgren, 2017

Omslag: Sara Dalgren och Tomas Hägg

Omslagsillustration: Lea Beltzikoff

Tryck: LiU-Tryck, Linköping, Sverige, 2017

ISBN: 978-91-7685-593-5

ISSN: 1653-0101

Distribueras av:

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Linköpings universitet

SE-601 74 Norrköping

”the world you live in is much more finely organized than you’d imagine”

Harvey Sacks (1992, II, s. 215)



## Förord

När jag var barn gick jag i förskola i 6 år. Jag hade också två föräldrar som under några år arbetade som förskollärare och ett tag som förskolechefer. När jag sedan var 19 år gammal påbörjade jag min egen utbildning till förskollärare och jag arbetade som det i ungefär 10 år. Innan jag inledde min forskarutbildning hade jag dessutom undervisat på förskolläraryrket i ett par år. Dessa erfarenheter gjorde att jag trodde att jag kunde en hel del om förskola och förskolans pedagogiska praktik. Den inställningen har jag fått ompröva. Arbetet med den här avhandlingen visade mig att det fanns, och fortfarande finns, så mycket att upptäcka – och lära – om förskolepedagogisk praktik. Under avhandlingsarbetet har jag lärt mig se viktiga detaljer i social interaktion som är avgörande för förståelsen av förskolans pedagogiska praktik, detaljer som fanns där även tidigare, men som jag inte lade märke till. Arbetet med den här avhandlingen har på så sätt kommit att bli en slags upptäcktsresa för mig. Det är många som har funnits med under den här upptäcktsresan som jag vill tacka.

Först och främst vill jag tacka de barn och förskolepedagoger som deltar i studien – stort tack för att jag fick vara med i er förskolepraktik och lära mig hur ni ”gör” den tillsammans. Tack också ni föräldrar som gav er tillåtelse för era barn att delta. Utan er hade denna studie inte alls gått att genomföra.

Ett särskilt varmt tack vill jag ge till mina båda handledare, Polly Björk-Willén och Jakob Cromdal. Ni har varit ovärderliga för mitt arbete med den här studien. Från första början och ända till slutet har ni visat förtroende för mina tankar, idéer och för mitt arbete. Ni har hela tiden uppmuntrat, stöttat och utmanat mig, samt läst och kommenterat mina texter med stort engagemang, skärpa och gedigen kunskap. Tack för att ni öppnade dörren till etnometodologins och konversationsanalysens universum åt mig! Jag har lärt mig så mycket tillsammans med er! Samtidigt har ni också visat stort tålamod och mycket värme när ni har låtit mig göra det här på mitt eget sätt. Ni har hela tiden både guidat mig och låtit mig äga min egen lärandeprocess och text. Återigen, (högt och med emfas) TACK Polly och Jakob!

Ett stort tack till alla i Pedagogiskt arbete vid Campus Norrköping för att jag har fått delta i en kreativ, utvecklande, lärorik, inspirerande och rolig forskningsmiljö. Tack både seniora forskare och medforskarstuderande, också ni som har försvunnit iväg till nya sammanhang – Linnéa Stenliden, Linnea Bodén, Lina Söderman Lago, Katarina Elfström Pettersson, Josefine Rostedt, Martin Harling, Mats Bevenmyr, Anders Albinsson, Adriana

## Förord

Velasquez, Ingrid Karlsson, Eva Bolander, Ann-Marie Markström, Maria Simonsson, Polly, Eva Reimers, Jakob, Linda Häll, Rizwan-ul Huq, Daniel Björklund, Katarina Eriksson-Barajas, Kirsten Stoewer, Susanne Severinsson, Lars Wallner, Anna Bylund, Jörgen Nissen, Tünde Puskás, Helene Elvstrand, Alma Vladavic, Ulrika Bodén, Elinor Månsson och Ayaz Razmjooei. Tack Josefine och Anders, utan er hade licentianttiden blivit så mycket jobbigare och tråkigare! Tack Katarina för att jag har kunnat dela stort och smått med dig under andra halvan av forskarutbildningen! Tack Lina för att du är en sådan bra förebild i ditt förhållningssätt till avhandlingsarbete. Tack Daniel för att du kunde förklara så att jag till slut förstod hur jag skulle göra multimodala transkript. Tack Kirsten och Lars för hjälp med begrepp på engelska. Tack också till institutionsadministratör Anna Ericson!

Tack till alla i forskarskolan ”Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola”, FoBaSM, i vilken jag gjorde den första halvan av min forskarutbildning. Tack till Huddinge kommun för att ni, tillsammans med Vetenskapsrådet, finansierade mitt deltagande i FoBaSM.

Ett stort tack till Eva Bolander, Asta Cekaite, Helen Melander och Ann-Carita Evaldsson som har granskat mina texter vid olika graderingsseminarium. Tack särskilt till Helen Melander för din engagerade och noggranna läsning och dina värdefulla synpunkter på mitt licentiatseminarium. Ett särskilt tack också till Ann-Carita Evaldsson för din mycket noggranna och skarpa läsning av mitt 90 % -manus. Dina viktiga synpunkter visade mig hur jag kunde slutföra projektet. Stort tack också till betygsnämnden vid 90 % -seminariet: Björn Sjöblom, Ann-Marie Markström och Maria Simonsson för era kloka och mycket konstruktiva kommentarer!

Tack till alla deltagare i Samtals- och interaktionsseminariet (Sis) för att ni har visat hur mycket det är möjligt att göra med, och lära sig av, empiriska interaktionsdata.

Tack till alla hjälpsamma bibliotekarier vid biblioteket Campus Norrköping. Tack för att ni återkommande har varit oerhört tillmötesgående när jag har suttit i Stockholm med böcker som jag har glömt att låna om.

Ett tack vill jag också rikta till min allra första, och fleråriga, förskollärarkollega Anna-Lena Sahl. Tack Anna-Lena för att du visade mig de vardagliga förskoleaktiviteternas potential!

Tack också till Elin Eneroth, Eleonor Pousette, Åsa Rönnkvist och Malin Hager, för helgluncher, promenader och samtal om livet.

Tack till alla i stora familjen – mina tre föräldrar, fem syskon med partners och mina åtta (snart nio) syskonbarn – tack för stöd, glada tillrop, barnvaktssupport och kalabalikmiddagar! Tack särskilt till Lea för den jättefina teckningen till avhandlingens omslag! Tack också till Hedberg/Geddadelen av familjen.

## *Förord*

Och till sist – mitt största tack till lilla familjen: Micke, Ida och Moa, ord är inte tillräckligt! Micke, tänk att vi fick så coola döttrar! Ida och Moa, ni har vuxit upp och liksom blivit stora under tiden som jag har arbetat med den här avhandlingen. Tack för att ni har brytt er lagom mycket (det vill säga väldigt lite) om avhandlingen och för att vårt liv tillsammans har fått handla om andra saker. Tack Micke för din kärlek och ditt villkorslösa stöd under avhandlingsarbetet. Tack för att du under fem års tid bara sa till mig två gånger att jag fick skärpa mig... Puss, ni är bäst!

Huddinge, januari 2017

*Sara Dalgren*



# Innehåll

<b>KAPITEL 1, INLEDNING.....</b>	<b>- 1 -</b>
FÖRSKOLANS PEDAGOGISKA PRAKTIK.....	- 1 -
Förskoledidaktik.....	- 2 -
Förskolepedagogik i praktiken.....	- 3 -
MÖTET MELLAN TVÅ FORSKNINGSINTRESSEN.....	- 4 -
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	- 5 -
DISPOSITION.....	- 6 -
<b>KAPITEL 2, FÖRSKOLA OCH INTERAKTION – STUDIENS FORSKNINGSSAMMANHANG .....</b>	<b>- 9 -</b>
SOCIAL INTERAKTION I FÖRSKOLAN.....	- 9 -
Samspel mellan förskolepedagoger och barn.....	- 9 -
Konversationsanalytiska studier av förskolepedagogers och barns samspel.....	- 11 -
Barns interaktion i förskolan.....	- 13 -
Sammanfattning: förskolepedagogiska studier av socialt samspel.....	- 14 -
FÖRSKOLEPEDAGOGISK PRAKTIK.....	- 14 -
MÅLTIDSSTUDIER.....	- 16 -
Måltidssituationer i förskolan och skolan.....	- 17 -
Måltiden som interaktionell arena.....	- 19 -
Sammanfattning: måltidsstudier.....	- 21 -
MULTIMODAL INTERAKTION.....	- 22 -
Att peka.....	- 22 -
Barns förkroppsligade kommunicerande.....	- 24 -
Multimodal interaktion mellan föräldrar och barn.....	- 25 -
Multimodalt samspel i pedagogiska sammanhang.....	- 27 -
Multimodala begäranden.....	- 31 -
Sammanfattning: multimodal interaktion.....	- 32 -
FRÅGOR OCH SVAR I SOCIAL INTERAKTION.....	- 32 -
Fråga-svar-sekvenser i formella klassrumssamtal.....	- 33 -

## Innehåll

Fråga-svar-sekvenser som interaktionell resurs .....	- 35 -
Frågor och svar i förskolan .....	- 37 -
Sammanfattning: frågor och svar i social interaktion .....	- 39 -
DEN HÄR STUDIEN - SOCIAL INTERAKTION I VARDAGLIGA FÖRSKOLEAKTIVITETER .....	- 40 -
<b>KAPITEL 3, TEORETISKA OCH ANALYTISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	<b>- 41 -</b>
ETNOMETODOLOGI .....	- 41 -
Etnometodologi och intersubjektivitet .....	- 43 -
Etnometodologi och utbildning .....	- 44 -
KONVERSATIONSANALYS .....	- 45 -
Samtalets organisation .....	- 46 -
Deltagarperspektivet .....	- 47 -
MULTIMODAL INTERAKTION .....	- 49 -
FRÅGA-SVAR-SEKVENSER .....	- 50 -
Närhetspar .....	- 50 -
KONVERSATIONSANALYS AV PEDAGOGISK PRAKTIK I FÖRSKOLAN .....	- 50 -
<b>KAPITEL 4, METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>- 53 -</b>
VIDEOBASERAD STUDIE .....	- 53 -
Om transkribering .....	- 55 -
GENOMFÖRANDE .....	- 56 -
Urval av deltagare .....	- 56 -
Medverkande förskolor .....	- 57 -
Dataproduktion vid inspelning i förskolor .....	- 59 -
Dataproduktion under analysarbetet .....	- 61 -
ETISKA ÖVERVÄGANDEN, FORMELLT OCH INFORMELLT SAMTYCKE .....	- 69 -
METODDISKUSSION .....	- 72 -
Deltagarperspektivet – ett sätt att skapa distans .....	- 73 -
<b>KAPITEL 5, ATT BYGGA EN SMÖRGÅS</b> .....	<b>- 75 -</b>
DISTRIBUTION AV BRÖD OCH SMÖR .....	- 75 -
SAMMANFATTANDE KOMMENTARER .....	- 83 -
<b>KAPITEL 6, ATT DELTA I MÅLTIDSDISTRIBUTION</b> .....	<b>- 85 -</b>
CENTRALA HANDLINGAR I MÅLTIDENS DISTRIBUTIONSFAS – BEGÄRAN, ERBJUDANDE OCH SERVERING .....	- 85 -

## Innehåll

Att be om bröd.....	- 85 -
Att erbjuda bröd.....	- 87 -
Att servera sallad .....	- 89 -
<b>MULTIMODAL REPERTOAR I MÅLTIDSINTERAKTION.....</b>	<b>- 90 -</b>
Begäran genom pekning .....	- 90 -
Att be om mat och dryck med hjälp av materiella resurser .....	- 93 -
Multimodalt erbjudande av mat.....	- 98 -
Handlingsbanor i matförhandlingar .....	- 100 -
<b>SAMMANFATTANDE KOMMENTARER.....</b>	<b>- 106 -</b>
<b>KAPITEL 7, ARBETA MOT INTERSUBJEKTIVITET .....</b>	<b>- 109 -</b>
Förtydliganden.....	- 109 -
Att inte bli hörd .....	- 121 -
Barn och pedagog riktar in sig mot olika saker .....	- 124 -
<b>SAMMANFATTANDE KOMMENTARER.....</b>	<b>- 130 -</b>
<b>KAPITEL 8, LOKALA PEDAGOGISKA PRAKTIKER I</b>	
<b>MÅLTIDSINTERAKTION .....</b>	<b>- 131 -</b>
Hjälp med matuppläggning .....	- 131 -
Socialisering enligt förskolans måltidsnormer .....	- 133 -
Språkstödjande praktiker under matdistribution .....	- 139 -
<b>SAMMANFATTANDE KOMMENTARER.....</b>	<b>- 142 -</b>
<b>KAPITEL 9, VARDAGLIGA AKTIVITETER BLIR</b>	
<b>PROBLEMLÖSNINGSPROJEKT .....</b>	<b>- 145 -</b>
DELA ÄPPLE .....	- 145 -
GUNGA GUNGBRÄDA.....	- 149 -
Initiera ett gemensamt problem .....	- 149 -
Vad är orsaken till problemet, tyngd eller barn?.....	- 151 -
Förändrat deltagande .....	- 154 -
Fördelning av tyngd.....	- 157 -
DUKA MATBORD .....	- 162 -
Hur många glas?.....	- 163 -
Hjälp till rätt svar.....	- 167 -
<b>SAMMANFATTANDE KOMMENTARER.....</b>	<b>- 171 -</b>
<b>KAPITEL 10, ATT ETABLERA ORGANISATORISKA PRINCIPER FÖR</b>	
<b>EN GEMENSAM AKTIVITET.....</b>	<b>- 173 -</b>

## *Innehåll*

SAGOLÄSNING.....	- 173 -
Barns erfarenhetsvärldar knyts till bokens innehåll.....	- 173 -
Hur vi gör när vi läser bok.....	- 175 -
Uppvisad förståelse för hur bokaktiviteten går till.....	- 182 -
SÅNGSTUND.....	- 186 -
Vad ska vi sjunga?.....	- 186 -
Att fortsätta sjunga tillsammans.....	- 189 -
Sångstunden fortsätter.....	- 192 -
Hjälp till rätt svar genom ledtråd.....	- 194 -
SAMMANFATTANDE KOMMENTARER.....	- 197 -
<b>KAPITEL 11, DISKUSSION.....</b>	<b>- 199 -</b>
STUDIENS RESULTAT I RELATION TILL TIDIGARE FORSKNING.....	- 200 -
Multimodal interaktion.....	- 201 -
Fråga-svar-sekvenser.....	- 203 -
ATT GÖRA FÖRSKOLEPEDAGOGISK PRAKTIK TILLSAMMANS.....	- 206 -
SLUTORD – OM ATT ERÖVRA VARDAGEN I FÖRSKOLAN.....	- 208 -
<b>KAPITEL 12, ENGLISH SUMMARY.....</b>	<b>- 211 -</b>
DOING EDUCATIONAL PRACTICE TOGETHER – SOCIAL INTERACTION IN THE EVERYDAY LIFE OF PRESCHOOL.....	- 211 -
EDUCATIONAL PRACTICE IN PRESCHOOL.....	- 211 -
AIM AND RESEARCH QUESTIONS.....	- 212 -
THEORETICAL AND ANALYTICAL POINTS OF DEPARTURE.....	- 213 -
METHOD.....	- 214 -
FINDINGS.....	- 215 -
Multimodal interaction in preschool mealtimes.....	- 215 -
Question-answer sequences in everyday preschool activities.....	- 217 -
CONCLUDING WORDS.....	- 218 -
<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>- 219 -</b>
<b>BILAGA 1: TRANSKRIPTIONSNYCKEL.....</b>	<b>- 241 -</b>
<b>BILAGA 2: FÖRTECKNING ÖVER DELTAGARE.....</b>	<b>- 243 -</b>

## Kapitel 1

### Inledning

Den här studien utforskar *social interaktion* mellan pedagoger<sup>1</sup> och barn i förskolan. Den undersöker också *förskolepedagogisk praktik*. Med utgångspunkt i ett etnometodologiskt perspektiv och konversationsanalys studerar jag, mer specifikt, både hur det går till när förskolepedagoger och barn samspelar och hur pedagogisk praktik åstadkoms i denna interaktion. Den här avhandlingen blir således till i mötet mellan två forskningsintressen – ett förskolepedagogiskt och ett interaktionsorienterat. I detta inledande kapitel introducerar jag studien genom att först kortfattat redogöra för några aspekter som kännetecknar förskolans pedagogiska praktik. Sedan resonerar jag om mötet mellan studiens två forskningsintressen och därefter följer syfte, frågeställningar och avhandlingens disposition.

### Förskolans pedagogiska praktik

Mycket av det barn och vuxna gör i förskolan kan kallas för förskolepedagogisk praktik och denna praktik kan i sin tur karaktäriseras på visst sätt. Lek, lärande, fostran och omsorg/omvårdnad kan sägas vara sammanflätat i förskolans pedagogiska praktik (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013; Skolverket, 2016; Utbildningsdepartementet, 2010) och denna pedagogik praktiseras ofta i vardagligt återkommande aktiviteter. Eftersom det i förskolepedagogisk praktik inte går att skilja lärande från lek, kan förskolebarn beskrivas som både lekande och lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Förskolans pedagogiska praktik har beskrivits som rutiniserad med omsorgsinriktade aktiviteter (exempelvis måltid, vila) som bas för dagsstrukturen (Ekström, 2007). Likaså innefattar förskolepedagogisk praktik en slags social fostran där barnen ”får inordna sig i en struktur ... och följa den vuxnes ledning” (Ekström, 2007, s. 116).

---

<sup>1</sup> I den svenska förskolan arbetar olika personalkategorier: förskollärare, barnskötare och utbildad personal. Förskollärare har universitets-, eller högskoleutbildning och barnskötare har gymnasieexamen eller motsvarande. Eftersom det bara är förskolläraryrket som är ett legitimationsyrke kan jag inte kalla både förskollärare och barnskötare för lärare. I avhandlingen använder jag därför termen pedagog som samlingsbegrepp för dessa olika yrkeskategorier.

Ekström (2007) definierar förskolans pedagogiska praktik som handlingar, som vuxna riktar mot uppgifter med ett pedagogiskt innehåll och som genomförs metodiskt, inom en förskoleverksamhet. Förskolepedagogisk praktik skulle således kunna förstås som handlingar riktade mot lek, lärande, omsorg och fostran. Ekström reserverar dock denna praktik enbart till de vuxna och jag menar att han därmed förbiser något centralt – barnen. I förskolan finns det två olika subjekt, vuxna *och* barn och i den här avhandlingen präglas synen på barn av utgångspunkten att även de har aktörskap i den pedagogiska praktiken. Sociologiska studier av vuxenbarninteraktion pekade tidigt mot behovet att se barns agens – att betrakta dem som aktiva deltagare i skapandet av sin barndom (Speier, 1971; 1976; Mackay, 1975; se också Cromdal 2006; 2009b, för en vidare diskussion). Detta kom på senare år att bli en av hörnstenarna i barndomssociologin, där barn tillskrivs en aktiv roll i forandet av sitt sociala liv och sin barndom (Corsaro, 2011; James & Prout, 1997; James, Jenks, & Prout, 1998). Utifrån denna syn på barndom, ser jag också förskolebarn som aktiva medkonstruktörer av den pedagogiska praktiken i förskolan. Jag vill därför definiera förskolans pedagogiska praktik som *vuxnas och barns handlingar inom en förskoleverksamhet* och jag fokuserar särskilt på *förskolepedagogers och barns interaktionella handlingar i vardagliga aktiviteter*. De handlingar i förskolan som knyter an till lärande är relaterade till både pedagogisk praktik och till didaktik.

### *Förskoledidaktik*

Jonsson (2011; 2013) har kallat didaktik i förskolan för *nuets didaktik*. Nuets didaktik definieras utifrån att ”arbetet med barns lärande och utveckling huvudsakligen tycks ske här och nu och i mindre utsträckning utifrån en planerad verksamhet” (Jonsson, 2011, s. 121). Jonsson beskriver innebörden i nuets didaktik som ”något ständigt flexibelt med ett tydligt barnperspektiv kopplat till de didaktiska val som görs” (Jonsson, 2011, s. 105). Beteckningen nuets didaktik fångar mycket väl något betydelsefullt i förskolans pedagogiska praktik som skiljer sig från grundskolans. I förskolan sker potentiella lärandetillfällen ofta spontant, i stunden, i nuet – i de vardagliga aktiviteterna. I förskolans pedagogiska praktik kopplas följaktligen didaktikens frågor: vad ska läras?, hur ska det läras? varför ska det läras?, vem ska läras?, var ska lärandet ske?, när ska lärandet ske? et cetera, genom nuets didaktik, till en här-och-nu-situation utifrån ett barnperspektiv (Jonsson, 2011).

Med utgångspunkt i kunskapssynen och innehållet i förskolans reviderade läroplan har förskoledidaktik också beskrivits som något som *sker*

## Inledning

i *samspelet* mellan pedagoger och barn (Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013). Enligt Pramling Samuelsson och Tallberg Broman (a.a., s. 33) genomsyras kunskapssynen i den reviderade läroplanen av ”en helhetssyn med lek, omsorg och lärande som ska integreras”. De understryker också hur det fortfarande, trots ett ökat fokus på lärande, är barnets utveckling och meningsskapande ”som är i centrum, inte skolans ämne” (a.a., s. 33). Pramling Samuelsson och Tallberg Broman förklarar att didaktik generellt handlar om att ”peka ut något för någon” och att ”det man gör i förskolan med barn eller involverar barn i, ska rikta barns medvetenhet mot att de utvecklar förmågor och kunnande om vissa innehåll” (a.a., s. 33). Pedagogens roll i förskoledidaktiken, oavsett vilket lärandeinnehåll man talar om, skrivs vidare fram som ett förhållningssätt som innefattar en medvetenhet om vilket ”innehåll barn ska lära sig”, och en förmåga att kunna ”tona in i en dialogisk interaktion med barnen” (a.a., s. 34), samt en förmåga att kunna utmana barnens ”tankar och föreställningar” (a.a., s. 35).

### *Förskolepedagogik i praktiken*

Med utgångspunkt i ovanstående texter kan förskolepedagogisk praktik karaktäriseras på följande vis:

- Lek, lärande, fostran och omsorg är sammanflätat.
- Omsorgsinriktade rutiner bildar bas för dagsstrukturen.
- Lärandetillfällen sker spontant, i ”nuet”, utifrån ett barnperspektiv.
- Pedagoger riktar, i ett dialogiskt samspel med barn, barnens uppmärksamhet mot särskilda lärandeinnehåll.
- Både pedagoger och barn konstruerar tillsammans den pedagogiska praktiken i sitt handlande.

Frågan är dock hur det går till när förskolepedagogik praktiseras av pedagoger och barn? Förskolans styrdokument genomsyras numera av en sociokulturell teoribildning och det förskolepedagogiska uppdraget, både i förskolans läroplan och i de tillhörande allmänna riktlinjerna, skrivs fram utifrån utgångspunkten att *barns lärande och utveckling sker i socialt samspel* (Skolverket, 2016; 2013a). Styrdokumentet beskriver dock inte hur den förskolepedagogiska praktiken konkret ska ”göras”, i det sociala samspelet. Hur studeras samspel mellan förskolepedagoger och barn i tidigare forskning? I det närmaste följer en inledande diskussion av denna fråga.

## Mötet mellan två forskningsintressen

Tidigare studier inom det förskolepedagogiska fältet (internationellt betecknat *Early Childhood Education and Care*<sup>2</sup>) skulle, mycket förenklat, kunna beskrivas analysera samspel mellan pedagoger/lärare och barn på två olika sätt. Vissa forskare gör observationer av interaktion som de beskriver i mer allmänna termer när de undersöker fenomen som lek och lärande, genuskonstruktioner, språkutveckling eller naturvetenskapligt innehåll med mera (exempelvis Elm, 2008; Emilson, 2008; Fisher & Wood, 2012; Harper & McCluskey, 2003; Jingbo & Elicker, 2005; Johansson, 2011; Jonsson, 2013; Kultti, 2012; Markström, 2005; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Skans, 2011; Thulin, 2006; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010; 2011). Andra forskare analyserar samspel mycket detaljerat med hjälp av konversationsanalys (exempelvis Bateman, 2013, 2015; Björk-Willén, 2008; Church, 2010; Gejard, 2014; Grunditz, 2013; Hamerslag, 2013; Skaremyr, 2014; Theobald & Kultti, 2012). Inom den interaktionsorienterade delen av fältet finns också flertalet tidigare studier av samspel mellan förskolebarn (exempelvis Bateman, 2010; 2011; Björk-Willén, 2007; Björk-Willén & Cromdal, 2009; Cobb-Moore, 2008; Danby & Baker, 2000; 2001; Grunditz, 2013; Theobald, 2009). Konversationsanalytiska studier med ett analytiskt fokus på detaljer i socialt samspel i förskolan har fram till år 2013 främst analyserat enbart barns interaktion.

Med utgångspunkt i kunskapsläget ovan, menar jag att den växande delen av förskoleforskningsfältet som detaljstuderar samspel mellan pedagoger och barn är mycket viktig för att utveckla både förskolepedagogisk forskning och praktik, eftersom dessa studier kan bidra med ökad och nyanserad kunskap gällande både *hur* den sociala interaktionen konkret tar sig uttryck och *hur* förskolepedagogisk praktik åstadkoms. Min ambition med denna studie är att lämna just ett sådant kunskapsbidrag till både förskoleforskare och praktiker. Mitt intresse riktas således *både* mot detaljer i social interaktion mellan förskolepedagoger och barn *och* mot förskolepedagogisk praktik. Studien blir alltså till i mötet mellan två forskningsintressen – ett interaktionsorienterat och ett förskolepedagogiskt – och hela avhandlingen präglas av detta möte. Det är just i detta möte som det blir möjligt att undersöka hur detaljer i den sociala interaktionen mellan förskolepedagoger och barn är av vikt för att få samspelet att fungera, och därigenom också möjligt att konkret demonstrera hur pedagoger och barn

---

<sup>2</sup> Inom ECEC-fältet ingår studier av pedagogiska verksamheter där barnen är mellan cirka 1-8 år gamla. Studierna i mitt urval fokuserar främst verksamheter där barnen är mellan 1-6 år gamla.

gör pedagogisk praktik tillsammans. Med den här avhandlingen har jag därför för avsikt att försöka skriva fram det som saknas i förskolans styrdokument och annan litteratur om den svenska förskolan – hur den förskolepedagogiska praktiken konkret *görs*, i det sociala samspelet mellan pedagoger och barn.

Genom det interaktionsorienterade intresset för detaljer i socialt samspel är det möjligt att undersöka en central förutsättning för både lek, lärande, fostran och omsorg i förskolan – samspel som tillhör den institutionella vardagen och som därför ofta tas för givet. När socialt samspel observeras och beskrivs i allmänna termer kan viktiga pedagogiska processer bli svåra att utforska och förstå. Med hjälp av ett interaktionsorienterat fokus går det däremot att gå bortom allmänna beskrivningar och i stället fånga ett flyktigt och vardagligt samspel, eftersom man exponerar de underliggande mekanismer för meningsskapande – sammanlänkade talturer och handlingar som Heritage (1984) kallar ”intersubjektivitetens arkitektur” – genom vilka den förskolepedagogiska praktiken blir till. Med ett fokus på förskolans *vardag*, går det dessutom att visa hur många aspekter av förskolepedagogisk praktik som oftast ses som triviala, i själva verket är analytiskt intressanta och väsentliga för meningsskapandet (Adelswärd, Sparrman, Cromdal, & Evaldsson, 2009). Genom det förskolepedagogiska intresset möjliggörs därutöver analys av hur just pedagogisk praktik blir till på detaljnivå mellan pedagoger och barn. Här ger konversationsanalysen, eller studier av *talk-in-interaction* (Schegloff, 1987a), ovärderliga teoretiska perspektiv och analytiska redskap för att upptäcka sådant som annars lätt kan tas för givet i förskolans vardag.

## Syfte och frågeställningar

I denna studie förstås förskolepedagogik som någonting som produceras och praktiseras av pedagoger och barn tillsammans, oftast i vardagligt återkommande aktiviteter. Förskolans pedagogiska praktik ses alltså som skapad i social interaktion. Jag har ett intresse för att undersöka hur det konkret går till när förskolepedagoger och barn samspekar till vardags som således är motiverat av att det är just denna interaktion som konstituerar pedagogisk praktik. Utifrån ett etnometodologiskt perspektiv förstås vardagliga aktiviteter här som praktiskt åstadkomna och som grundläggande i socialt meningsskapande (Adelswärd et al., 2009; Francis & Hester, 2004; Garfinkel, 1967). Studiens övergripande syfte är:

- Att åskådliggöra hur social interaktion mellan pedagoger och barn i vardagliga förskoleaktiviteter genomförs.

## *Inledning*

- Att belysa hur förskolepedagogisk praktik åstadkoms i samspelet mellan pedagoger och barn.

Den analytiska blicken riktas mot de deltagande pedagogernas och barnens metodiska handlande (jfr Garfinkel, 1967) i socialt samspel. Följande frågeställningar är vägledande i den här avhandlingen:

- Hur genomför pedagoger och barn olika interaktionella projekt?
- Hur konstituerar lokala praktiker en förskolepedagogisk vardag?
- Hur eftersträvar och upprätthåller pedagoger och barn intersubjektivitet?
- Hur hanteras problem i arbetet mot intersubjektivitet?

Med grund i ovanstående syfte och frågeställningar avser jag lämna ett kunskapsbidrag till förskolefältet om det komplexa och centrala, men ofta förgivettagna, samspelet mellan förskolepedagoger och barn. Med andra ord är min ambition att bidra med detaljerade beskrivningar av hur detta samspel konkret går till och om hur det som görs i samspelet också kan förstås som förskolepedagogisk praktik.

## **Disposition**

Avhandlingen<sup>3</sup> är disponerad enligt följande:

I det inledande kapitlet har jag introducerat studien och redogjort för syfte och frågeställningar. Härnäst följer kapitel två som placerar studien i ett forskningssammanhang. Jag redovisar tidigare forskning både från det förskolepedagogiska området och från det interaktionsorienterade fältet. I kapitel tre redogör jag för avhandlingens teoretiska och analytiska utgångspunkter, det vill säga etnometodologi och konversationsanalys. Kapitel fyra är ett metodkapitel där jag beskriver vad som kännetecknar en videobaserad studie och kort behandlar transkribering. Jag redogör också för genomförandet av studien och etiska överväganden. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion. Kapitel 5-8 innehåller empiriska exempel där analytiskt fokus riktas mot multimodal interaktion under förskolemåltider. Kapitlens analyser åskådliggör i) hur förskolepedagoger och barn genomför gemensamma interaktionella projekt, ii) hur ett yngre förskolebarn kan delta aktivt i måltider utan tal, iii) hur pedagoger och barn eftersträvar och upprätthåller intersubjektivitet, samt hur de hanterar eventuella problem i

---

<sup>3</sup> Vissa avsnitt i den här avhandlingen (främst i kapitel 3, 4, 9 och 10) har tidigare publicerats i min licentiatstudie (Dalgren, 2014).

## *Inledning*

arbetet mot intersubjektivitet, och iv) hur lokala pedagogiska praktiker genereras i måltidsinteraktion. Kapitel 9-10 innehåller sedan ytterligare empiriska exempel där fråga-svar-sekvenser fokuseras i analyserna. Exemplen i dessa kapitel visar hur vardagliga förskoleaktiviteter transformeras till problemlösningssprojekt och hur organisatoriska principer för en vardaglig förskoleaktivitet, och därigenom lokal pedagogisk ordning, etableras. I kapitel elva avslutas denna avhandling med en diskussion av studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och i relation till förskolepedagogisk praktik. Bland annat lyfts begreppet inbäddad undervisning. Kapitel tolv är slutligen en engelsk sammanfattning av studien.



## Kapitel 2

# Förskola och interaktion – studiens forskningssammanhang

I det här kapitlet konstruerar jag avhandlingens forskningssammanhang genom att göra nedslag i tidigare studier. Tidigare forskning som har relevans för den här studien återfinns inom två olika forskningsfält – det *förskolepedagogiska* och det *interaktionsorienterade*. Dessa två forskningsfält kan i sin tur beskrivas ha två olika intressefokus. Förskoleforskning kan sägas undersöka olika aspekter av en viss praktik medan interaktionsforskning fokuserar socialt samspel i en mängd olika praktiker. I de studier som, liksom denna avhandling, präglas av att de ansluter sig till både förskolepedagogisk och interaktionsorienterad forskning, integreras och samspelar dessa två kunskapsintressen.

Urvalet av tidigare forskning är avgränsat till fem för avhandlingen centrala teman, vilka också ligger till grund för följande kapitelns olika avsnitt. Nedan går jag först igenom studier av *social interaktion i förskolan*. Därefter redogör jag för studier om *förskolepedagogisk praktik* och efter det kommer ett avsnitt om *måltidsstudier*. Tidigare forskning om de interaktionella fenomen som jag fokuserar i avhandlingens empiriska analyser, *multimodalt samspel* och *fråga-svar-sekvenser*, har därpå fått varsin del i kapitlet.

## Social interaktion i förskolan

### *Samspel mellan förskolepedagoger och barn*

Utifrån ett brett fokus på samspel mellan pedagoger och barn i förskolan, beskrev jag i inledningskapitlet hur studier inom det förskolepedagogiska fältet ofta har ett analytiskt intresse för både interaktion och andra företeelser i förskolan, men att vissa studier beskriver socialt samspel i *allmänna termer* medan andra analyserar *interaktionella detaljer*. Det som skiljer studierna åt är med andra ord huvudsakligt intressefokus, teoretiska utgångspunkter och analytisk ansats. I detta avsnitt redovisar jag sådana olika varianter av förskolestudier av samspel mellan pedagoger och barn. Gällande de internationella studierna vill jag här göra en kort kommentar eftersom förskoleverksamhet inte ser likadan ut i hela världen. Studier i förskolan som utförs i olika nationella kontexter medför på så sätt att den studerade

verksamheten inte kan likställas. Personalens utbildningsnivå, antalet barn i barngrupperna, styrdokumentens och verksamhetens innehåll samt huvudmannskapet ser mycket olika ut. Ofta kan verksamheten för barn i åldrarna 4-6 år utanför Sverige också formellt bedrivas inom den skolform som hos oss betecknas som grundskola.

Svenska och internationella studier av interaktion mellan förskolans vuxna och barn utgår ifrån många olika teoretiska perspektiv, till exempel sociokulturella/kulturhistoriska, konstruktionistiska, utvecklingspedagogiska, variationsteoretiska, fenomenologiska, systemteoretiska, utvecklings-ekologiska, etnografiska, fenomenografiska eller hermaneutiska. Detta breda spektrum av teoretiska perspektiv gör att det också produceras kunskap om ett stort antal aspekter av förskolepedagogisk praktik. Nedan redovisar jag studier från denna breda kunskapsproduktion utifrån deras huvudsakliga intressefokus.

Några studier riktar sitt fokus mot karaktären på ”pedagogiska möten”, ”pedagogisk atmosfär” och förskolepedagogisk praktik (Bergeling, 2001; Jingbo & Elicker, 2005; Johansson, 2011; Oliveira-Formosinho, 2001) eller kvaliteten på interaktionen (Hindman, Pendergast, & Gooze, 2016; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser, & Hamre, 2014). Samspel mellan förskolepedagoger och barn undersöks i dessa studier för att det antas att det är i denna interaktion som det går att få syn på det som forskarna vill kategorisera, analysera och/eller mäta. Andra studier har förskolebarns lek som framskrivet fokus och förskolepedagogers och barns interaktion studeras här för att belysa och analysera vissa aspekter av barnens lek, men också för att undersöka hur lek och lärande kan samspela (Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula, & Munter, 2013; Harper & McCluskey, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Løndal & Greve, 2015; McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010; 2011). Vissa studier riktar sitt intresse mot förskolan som lärandemiljö och undersöker vuxnas och barns interaktion delvis för att bedöma kvaliteten på, eller skapa kunskap om villkor för, lärande och kunskapsutbyte (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Jonsson, 2013; Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2009). Somliga studier av pedagogers och barns samspel riktar in sig mot ett visst ämnesdidaktiskt innehåll, exempelvis ett naturvetenskapligt eller ett matematiskt (Blair, McKinnon, & the Family Life Project Investigators, 2016; Elm, 2008; Larsson, 2016; Thulin, 2006; Trawick-Smith, Swaminathan, & Liu, 2016). Några studier intresserar sig för olika aspekter av samspel med och kring digitala redskap som datorplattor (Nilsen, 2014) eller musikteknologi (Lagerlöf, 2016). Andra studier fokuserar didaktik och utvecklings- och deltagandevillkor för flerspråkiga barn (Kultti, 2012; Skans, 2011). Ytterligare några studier undersöker förskolepedagogers och barns

samspel för att analysera genuskonstruktioner (Glassman, 2000; Månsson, 2000). En del studier kan också beskrivas ha ett intresse för olika sociala praktiker av styrnings-, eller fostranskaraktär i förskolan (Emilson, 2008; Markström, 2005; Tullgren, 2003). En studie undersöker förskolepedagogers och barns samspel för att belysa barns övergång från förskolan till skolan (Pérez Prieto, Sahlström, & Melander, 2003). En annan studie analyserar barns delaktighet i förskolans dokumentation (Elfström Petterson, 2014). Slutligen är det några studier som undersöker förskolepedagogers och barns interaktion för att analysera förhållandet mellan förskolepedagogers tal om och handlingar i praktik (Blay & Ireson, 2009; Fisher & Wood, 2012; Kugelmass & Ross-Bernstein, 2000; Thomason & La Paro, 2013).

### *Konversationsanalytiska studier av förskolepedagogers och barns samspel*

I det förskolepedagogiska fältets generellt breda kunskapsproduktion finns också några studier som är inriktade på pedagogers och barns interaktion ur ett mikroanalytiskt och sekventiellt perspektiv. Dessa studier använder sig av konversationsanalys och bidrar, tack vare fokus på interaktionella detaljer, med konkret och utförlig kunskap om pedagogers och barns samspel vilket jag menar ger en mer nyanserad bild av förskolepedagogisk praktik.

Förskolepedagogers och barns samspel studeras exempelvis för att undersöka barns deltagande och delaktighet i vardaglig förskoleinteraktion (Theobald & Kultti, 2012) och för att belysa förskolebarns möjligheter till initiativ i samspel med pedagoger (Waters & Bateman, 2013). Vidare analyseras kunskapsutbyten i vardaglig kommunikation (Bateman, 2015) och hur undervisning och lärande åstadkoms genom fråga-svar-sekvenser (Bateman, 2013). Interaktion mellan pedagoger och barn studeras också för att analysera musikaktiviteter i förskolan (Wassrin, 2013), den dagliga aktiviteten vila (Grunditz, 2013), bokläsningsaktiviteter (Church, 2010), barns aktiviteter med datorplattor (Walldén Hillström, 2014), aktiviteter med matematiskt innehåll (Cohrsen, Church, & Tayler, 2014; Gejard, 2014) och för att undersöka dialogisk interaktion (Fredriksson Sjöberg, 2014) samt hur barns delaktighet tar sig uttryck i Reggio Emilia-inspirerat projektarbete (Hamerslag, 2013). Ytterligare några konversationsanalytiska studier analyserar också hur flerspråkig förskolepedagogisk praktik åstadkoms (Björk-Willén, 2008) och hur språkpolities kommer till uttryck i praktiken (Papageorgiou, 2011).

Dessa studiers detaljerade sekventiella analyser visar bland annat hur barn konkret blir delaktiga då de exempelvis får ”dela med sig” av sina idéer, tankar och funderingar (Theobald & Kultti, 2012) och hur barn, som på grund

av ålder har ”mindre rätt” att tala i interaktion med vuxna, genom så kallade *wh*-frågor (*what, where, why, when?*) kan få respons på sina samspelsinitiativ, särskilt i utomhusmiljö (Waters & Bateman, 2013). Vissa aspekter av samspel mellan förskolepedagoger och barn visas också medföra att dialogen upphör medan andra aspekter gör att dialogen kan bibehållas även med anslutande barn (Fredriksson Sjöberg, 2014). Några av de konversationsanalytiska studierna visar även hur både kunskap och relationer samproduceras av pedagoger och barn i lek, under känslouttryck i konflikter och under lärande av miljöbetingad kunskap utomhus (Bateman, 2015), liksom hur förskolläraren genom att upprepa barnets svar på en fråga kan demonstrera att hon lyssnar på svaret och bekräftar det utan att göra någon (ut)värdering av det som korrekt eller inkorrekt (Bateman, 2013). De studier som har fokuserat en viss aktivitet visar hur en förgivettagen förskolevardag är komplex och dynamisk och hur detaljanalyser av samspel mellan förskollärare och barn kan åskådliggöra de kommunikativa resurser som barnen använder sig av för att vara delaktiga (Hamerslag, 2013). Dessa studier visar också hur exempelvis musikaktiviteter ”genom deltagarnas initiativ växer fram tur för tur med hjälp av kreativ improvisation” (Wassrin, 2013, s. 77) och hur skapande av (rätt) sovplats är en central rutin i vilans lokala ordning (Grunditz, 2013) liksom hur turordning och barns problemlösningstrategier vid datorplattor kan ta sig uttryck i praktiken (Walldén Hillström, 2014). Därutöver åskådliggörs också hur ”epistemiska positioneringar, det vill säga när barn visar upp sitt kunnande och vetande om något särskilt ... åstadkoms i interaktion” (Gejard, 2014, s. 90) och hur frågasvar-sekvenser och pedagogernas användning av ofullständiga turer (*designedly incomplete utterances*, Koshik, 2002) tjänar pedagogiska syften i förskoleaktiviteter med matematiskt innehåll (Gejard, 2014). Vidare demonstreras hur pedagoger ignorerar, bekräftar, utvecklar, eller senarelägger (*postpone*) barns initiativ till samtalsämne under bokläsning, alternativt bekräftar det kort utan att utveckla det ytterligare (Church, 2010) och hur pauser i pedagog-barninteraktion fungerar som en pedagogisk strategi som gör det möjligt både för barnen att skapa sina egna idéer i matematiskt utforskande och för pedagoger att lämna relevant och barnanpassad respons (Cohrssen, Church, & Tayler, 2014). Dessutom visar några studier hur barns deltagande, i flerspråkiga förskoleaktiviteter, påverkas när förskolläraren avviker från de etablerade rutinerna i sitt agerande, eftersom barnen då får svårt att tolka det som pågår i samspelet och aktiviteten (Björk-Willén, 2008) och hur en formell språkpolicy gällande vilket språk som ska talas kan skapa en konflikt för barnens språkval i lekbaserat lärande (Papageorgiou, 2011).

## ***Barns interaktion i förskolan***

Flera konversationsanalytiska studier utförda i förskolesammanhang riktar fokus mot barns sociala interaktion med andra barn. I den första svenska förskoleavhandlingen som använder etnometodologi och konversationsanalys (Björk-Willén, 2006) visar två av delstudierna hur flerspråkiga barn, i lek i förskolan, iscensätter förskolepedagogisk praktik utifrån vad de tidigare har upplevt tillsammans med pedagoger (Björk-Willén & Cromdal, 2009) och hur de interaktionella fenomenen skuggning och språköverskridande fungerar som resurser för barnens deltagande i leken (Björk-Willén, 2007). I senare studier har Björk-Willén också analyserat exempelvis förskolebarns förhandlingar om roller i lek (Björk-Willén, 2012), förskolebarns interaktion med (”animering” av) dataspelskaraktärer (Björk-Willén & Aronsson, 2014) och hon har också demonstrerat hur förskolebarns användning av olika tempus i sitt lekspråk kan markera att samspelet rör sig inom eller utanför den pågående leken (kommande). Andra studier där svenska förskolebarns samspel är i fokus är Munck Sundmans (2013) studie om hur barn ”gör” måltid<sup>4</sup> och Walldén Hillströms (2014) studie om barns förhandlingar om tillträde till aktiviteter med datorplattor. Även Grunditz (2013) studerar hur små barns sociala samspel och deltagande organiseras under aktiviteten vila i svensk förskola. Danby och Baker (2001; 2000) studerar också interaktion mellan barn. Utifrån en australiensisk förskolekontext identifierar och diskuterar de bland annat de kommunikativa resurser som några av barnen använder sig av i en konfliktsituation för att utesluta ett annat barn. Cobb-Moore, Danby och Farrell (2009) studerar även de interaktion mellan barn i en australiensisk förskola. I denna studie undersöks barnens samspel för att analysera hur de konstruerar regler, vilka i sin tur utgör resurser för barnen i deras meningsskapande. Två andra studier av interaktion mellan barn är Batemans (2011; 2010). Hon studerar socialt samspel mellan förskolebarn i Wales och riktar blicken mot de resurser som barnen använder när de organiserar sin interaktion och inkluderar eller exkluderar kamrater i leken. Även Cobb-Moore (2008) och Theobald (2009) analyserar australiensiska förskolebarns kamratinteraktion i detalj och beskriver de resurser som barnen använder sig av för att tillsammans organisera sina egna sociala världar och skapa mening och social ordning. I en senare studie visar Theobald (2016)

---

<sup>4</sup>Munck Sundman (2013) har också ett utdrag med vuxen-barninteraktion i sin studie. Det tjänar dock mer som ett exempel på hur de vuxna talar med barnen om olika regler förknippade med måltiden, vilka barnen sedan refererar till i sitt egna samspel, än som ett analysunderlag. Därför har jag sorterat in denna studie här, i avsnittet om studier av barns interaktion och inte i det förra. Munck Sundman skriver också fram sitt fokus som riktat mot just barns egna interaktion.

också hur både vokala och kroppsliga resurser möjliggör barns kompetenta deltagande i en berättelseaktivitet. I en dansk förskola studerar Karrebaeck (2008) också interaktion mellan barn och använder flera olika perspektiv – lingvistiska, etnografiska och interaktionsanalytiska – för att framför allt undersöka ett treårigt barns kommunikativa praktiker, andraspråksutveckling och deltagande samt språkliga socialisering in i en dansk förskolegemenskap. Även Skaremyr (2014) analyserar samspel mellan förskolebarn för att undersöka hur två nyanlända barn deltar i ”språkliga händelser” med hjälp av olika kommunikativa resurser.

### ***Sammanfattning: förskolepedagogiska studier av socialt samspel***

Genomgången ovan visar således att förskolefältet sammanfattningsvis kan beskrivas som ett forskningsfält där pedagogers och barns interaktion studeras utifrån en mängd olika perspektiv, ansatser och analytiska intressen. Likaså använder studier inom förskolefältet många olika metoder: deltagande observationer, video- och ljudinspelningar, fältanteckningar, intervjuer, enkäter, *stimulated recall*, löpande protokoll, dagboksanteckningar, fotografier, utvärderingar, självvärderingar, statistiska beräkningar, med mera. De studier som genomför videoobservationer men använder en annan ansats än konversationsanalys, kombinerar oftast observationerna med både intervjuer och skriftliga anteckningar av olika slag. De konversationsanalytiska studierna använder däremot enbart video-, eller ljudinspelade observationer och gör mycket mer detaljerade beskrivningar och analyser av den studerade interaktionen.

Sådana detaljstudier gör det möjligt att beakta viktiga företeelser i samspelet som man i de andra studierna riskerar att förbise. De bidrar därför med viktig empiriskt förankrad kunskap om förskolepedagogiska processer, kunskap som inte kan produceras med mer allmänna beskrivningar och analyser. Förskolestudier som använder konversationsanalys är dock en relativt ny företeelse i Sverige med jämförelsevis få studier. Föreliggande avhandling kan därför bidra med kunskap till både förskolefältet och interaktionsfältet om hur interaktion mellan just förskolepedagoger och barn genomförs och om hur pedagogisk praktik åstadkoms i svensk förskola.

## **Förskolepedagogisk praktik**

Några tidigare studier har bidragit med kunskap om vad som kännetecknar förskolepedagogisk praktik. Exempelvis har förskolans pedagogiska praktik definierats som de vuxnas handlingar (Ekström, 2007). Ekström har i sin

avhandlingsstudie syftet att ”Ge en ökad förståelse av hur förskolans arbetslag utformar och realiserar den pedagogiska praktiken och hur verksamhetens förutsättningar påverkar denna process” (Ekström, 2007, s. 29). Ekström använder verksamhetsteori som analysverktyg och de förskoleavdelningar som undersöks i studien ses som olika verksamhets-system. I dessa verksamhetssystem förklaras enbart den anställda personalen, de vuxna, som subjekt. Fokus på de vuxna före barnen, eller vuxna och barn, skrivs också fram i Ekströms definition av förskolans pedagogiska praktik. Ekström skriver:

De anställda vid förskolan är de aktiva subjekten i verksamhetssystemet. De utför handlingar riktade mot olika uppgifter, i pedagogisk verksamhet ofta med fokus på något innehåll som bearbetas med olika metoder. Dessa handlingar utförs med hjälp av verktyg, såväl tankemodeller som materiella redskap. Detta handlande är vad jag menar en pedagogisk praktik (a.a., s. 40).

Likaså beskriver Ekström hur han fokuserar enbart på pedagogernas handlingar, och inte barnens deltagande, eller responser, i sina analyser. Ekström bygger sina resultat på intervjuer med pedagoger och liknande resultat beskrivs för alla de tre avdelningar, vars pedagoger intervjuades. Som jag nämnde i inledningskapitlet kännetecknas förskolans pedagogiska praktik, enligt resultaten i Ekströms studie, av att den är rutiniserad och i stort sett följer samma mönster varje dag. Omsorgsrutiner utgör basen för dagsstrukturen (exempelvis måltid eller vila) och en fostranspraktik beskrivs där barnen får ”inordna sig i en struktur och att också följa den vuxnes ledning” (a.a., s. 116). I intervjuerna ger pedagogerna uttryck för hur förskoleverksamhetens uppgift är trygga barn, omsorg och social fostran och pedagogerna beskriver även, enligt Ekströms tolkning, en förmedlings-pedagogisk variant av lärande.

Förskolepedagogisk praktik kan också sägas pågå i ”nuet” (Jonsson, 2013). Jonsson (2013) utgår ifrån ett vidgat läroplansbegrepp och definierar läroplaner som både skrivna styrdokument och det som sägs och görs i pedagogisk praktik av förskollärare och barn. I sin avhandling videobeskriver Jonsson samspel mellan förskollärare och barn, och intervjuar också förskollärare, utifrån det övergripande syftet att bidra med kunskap om villkor och möjligheter för de yngre förskolebarnens lärande och aktörsskap. I olika delstudier visar resultatet dels att förskollärares frågor har en ”betydande plats i mötet med barnen”, dels att ”kommunikativa mönster i form av kvalitativa skillnader i lärares kommunikation” framträder (Jonsson, 2013, s. 89). I intervjustudien visar resultatet att samspel framhålls som arbetsform, det vill säga medel, för de yngre barnens lärande,

gemenskap, självförtroende och språkträning (Jonsson, 2011). Förskole-didaktik betecknas som ”nuets didaktik” eftersom ”Respondenternas tal kännetecknas av en tro på att lärande är möjligt *när* som helst i vardagens situationer och tillfällen” (a.a., s. 86) och eftersom förskoledidaktik, i intervjuerna, formuleras som ”något ständigt flexibelt med ett tydligt barnperspektiv kopplat till de didaktiska val som görs” (a.a., s. 105).

Möjligheter till lärande i förskolans vardagliga situationer är också något som tas som utgångspunkt i en studie om inbäddad undervisning (*embedded teaching*) (Tate, Thompson, & McKerchar, 2005). I studien definieras inbäddad undervisning som något som “involves incorporating teaching strategies into everyday activities (e.g., play) or routines (e.g., diapering)” (a.a., s. 206). Inbäddad undervisning förklaras också stå i kontrast mot det som på engelska kallas för *direct instruction*, något som “involve presenting instructions under structured conditions that have been specifically designed for teaching target skills” (a.a., s. 206). Med andra ord skulle inbäddad undervisning kunna länkas till nuets didaktik och beskrivas som riktad uppmärksamhet mot potentiella lärandeinnehåll i vardagliga aktiviteter.

Sammantaget visar detta avsnitt hur förskolans pedagogiska praktik har definierats som de vuxnas handlingar och betecknats som något som sker i ”nuet” och med hjälp av inbäddad undervisning. Att studera förskolepedagogisk praktik utan att förklara barnen som subjekt eller genom intervjuer, det vill säga ”talet om” pedagogisk praktik, förbiser dock centrala aspekter. Denna avhandling har därför viktiga fördelar i jämförelse med Ekströms (2007) och Jonssons (2011) studier ovan och kompletterar dem. Föreliggande studie inkluderar även barn i definitionen av förskolans pedagogiska praktik och utgår ifrån videoinspelade observationer av pedagogisk praktik, situerad i sitt naturliga sammanhang. Dessutom kan den här avhandlingen, genom intresset för både förskolepedagogisk praktik och social interaktion, tänkas bidra med kunskap om hur inbäddad undervisning konkret kan gå till i olika vardagliga förskoleaktiviteter i svensk kontext.

## Måltidsstudier

Måltider utgör dagligt återkommande inslag i förskolans pedagogiska praktik. I denna avhandlingens empiriska kapitel (5-9) förekommer också ett flertal exempel ifrån måltidssituationer. Det finns gott om måltidsstudier och dessa skulle i viss mån kunna betecknas som ett eget forskningsfält. Tidigare studier av måltider i både förskola och skola, liksom i familj, har bidragit med kunskap om bland annat förskolepedagogers förhållningssätt, pedagogiska strategier, meningsskapande och socialiseringsprocesser under måltidssituationer.

## Måltidssituationer i förskolan och skolan

I några tidigare studier undersöks lärarens eller pedagogens roll under måltider. I förskolan används måltiden exempelvis för att kunna diskutera ”omsorg som en central aspekt av pedagogik” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 81). Johansson och Pramling Samuelsson visar hur ömsesidighet i samspelet mellan pedagoger och barn under måltider har stor betydelse för omsorgens ”etiska dimension” och drar slutsatsen att när pedagogen samspelar med barnen utifrån deras livsvärldar får omsorgen också en plats i pedagogiken. När pedagogen inte är inriktad på att samspela med barnen faller däremot den ömsesidighet som ger omsorgen en viktig plats i pedagogiken.

Lärarens roll har också analyserats under så kallade pedagogiska måltider i förskoleklass och år 5-6 Sverige (Persson Osowski, Göransson, & Fjellström, 2013). Lärarens roll, i måltidsinteraktionen med eleverna, beskrivs utifrån tre olika kategorier: i) som social, ii) som pedagogisk och iii) som undvikande. Den sociala läraren gör måltiden till en aktivitet med dialog, samtal och hög grad av samspel med barnen medan den pedagogiska läraren är mer instruktionsinriktad med en strävan efter att undervisa barnen om mat och agerande under måltider. Den undvikande läraren har däremot generellt en låg nivå av samspel med barnen och denna passivitet beskrivs inte vara förenlig med normerna för pedagogiska måltider.

I nordamerikansk kontext har förskollärare visat sig vara ytterst lite inriktade mot samspel med barnen (toddlares/12-36 månader gamla) under måltider (Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins, 2014). Hallam et al. visar att knappt någon interaktion pågår och att nästan inget tal förekommer mellan vuxna och barn. De observerade måltiderna beskrivs i stället som tysta, med några få, envägskommunicerade, uppmaningar (*directives*) till barnen om att exempelvis ”äta sina grönsaker”. Graden av responsivitet från pedagogerna, på barnens initiativ, är också låg.

I en ytterligare studie av måltidssituationer i förskolor i USA undersöks också förskollärares pedagogiska strategier och barns motstånd (Dotson & Vaquera, 2014). Här visas hur förskollärarna exempelvis vaktar barnen så att de inte äter fel sorts mat, uppmanar dem att äta upp, eller förebådar att något händer med barnen om de inte äter grönsaker. Barnen svarar med att göra motstånd mot pedagogernas strategier, genom att uttrycka en motsatt åsikt (genom att exempelvis försöka äta den förbjudna, i många fall sötade, maten), eller genom ett falskt eller simulerat samtycke (genom att svara ja eller nicka men ändå inte till exempel äta grönsakerna, alternativt genom att peta lite i grönsakerna med gaffeln men inte äta dem). Den pedagogiska

praktiken under dessa förskolemåltider kan därigenom kännetecknas av näringsintag snarare än av gemenskap.

Förskolemåltider har också studerats med intresse i frågor om uppfostran (Norman, 2003). Utifrån språkfilosofisk utgångspunkt beskrivs uppfostran som en slags ”diskursproduktion” och som något som händer när barnet imiterar pedagogen (a.a., s. 39). Eftersom ett lite snävare fokus, som riktas mot enbart pedagogernas tal, är framskrivet tenderar dock barnens agens och inspel i interaktionen att inte beaktas i studien. Resultaten visar ändå två olika mönster i måltidsinteraktionen: i det ena sker samtal och dialoger, men i det andra mönstret uteblir detta.

Ytterligare en svensk studie av måltidsinteraktion i förskolan visar hur barn själva (3-5 år) ”gör” social ordning under dessa situationer (Munck Sundman, 2013). Munck Sundman riktar sitt fokus mot hur barnen styr och påverkar varandra när de samtalar om exempelvis hur mycket mat man får ta, var man ska sitta, hur man ska sitta och hur man uppför sig under måltiden. Analyserna synliggör förhandlingar mellan barnen om olika måltidsregler och hur barnen styr varandra mot ”ett önskat handlande” (till exempel hur mycket ost, smör eller fisk man får ta, att man skalar sin potatis innan man får ta fisk) (a.a., s. 66). Munck Sundman beskriver det som att barnen tillsammans, i sitt samspel under måltiderna, åstadkommer ett regelverk och en social ordning.

## **Meningsskapande mellan pedagoger och barn i förskolemåltider**

Tidigare studier har också visat hur det finns möjligheter till olika sorters innehåll och meningsskapande mellan barn och pedagoger under förskolans måltider. En studie undersöker till exempel hur förskolemåltiden, som rutinaktivitet, kan utgöra arena för andraspråkstalande barns deltagande, kommunikation och språklärande (Kultti, 2014). Genom videospelningar studerar Kultti vilken sorts kommunikation som sker och vilka ämnen det kommuniceras om. Analyserna visar hur måltidernas samspel är präglad av en hög grad av repetition av både egna och andras verbala och icke-verbala handlingar, olika sätt att delta, både med och utan tal, och möjligheter till att kommunicera om det som inte bara är här och nu. I det situerade språklärandet kombineras flera olika kommunikativa resurser: kropp, materialitet och tal. Särskilt tal och kropp används också simultant. Barnen, som ännu inte har utvecklat sin svenska, kan därigenom delta utan tal, med hjälp av gester och artefakter. Analyserna demonstrerar hur barnens deltagande underlättas med hjälp av gester, exempelvis genom att hålla fram en äggdelare mot pedagogen som verbaliserar gesten med en uppmuntrande ton. Resultaten visar också att pedagogerna guidar barnens deltagande med

hjälp av att kombinera tal och förkroppsligad handling genom att exempelvis säga ”börja med den” och peka på filmjölken, eller ”håll här i” och peka på tallriken. Kultti beskriver hur barnens deltagande, oavsett språklig kompetens, medieras, uppmuntras, och möjliggörs genom pedagogernas guidning.

I en annan studie undersöks dialoger mellan pedagoger och barn i norska förskolemåltider (Bae, 2009). Bae intresserar sig för så kallat ”medlärande” (*medlaering*), vilket, utifrån Bateson, definieras som: ”prosesser som er inbakt i og foregår sammen med andre aktiviteter” (a.a., s. 3; jfr Tate et. al., 2005, ovan och begreppet inbäddad undervisning). Med utgångspunkt i studiens resultat, hävdar Bae att de medlärandemöjligheter som ryms i de empiriska måltidsexemplen utöver bordsskick, goda matvanor et cetera, bland annat är samtalsfärdigheter och erfarenheten av att få sin röst hörd och lyssnad på.

I ytterligare en studie av meningsskapande samspel under förskolemåltider, undersöks förskolepedagogers pedagogiska intentioner i narrativ som de konstruerar gemensamt med barnen (Eriksen Ødegaard, 2007). Eriksen Ødegaard analyserar här exempel där barn och vuxna förhandlar om vad som är värt att tala om. Resultaten visar att de vuxnas pedagogiska intentioner under måltidssamtalen präglades av att pedagogerna både lyssnade på barnens bidrag och också byggde vidare på dem. I en annan liknande studie utförd av samme forskare undersöks, utöver gemensamt konstruerade narrativ, också vilka teman barnen initierar i samspelet med pedagoger (Eriksen Ødegaard, 2006). Känslor visar sig spela en viktig roll i barnens berättandeinitiativ och historierna handlar om ilska, rädsla, förlust och önskan. Barnen initierar narrativ som kan relateras till ”besvärligheter” som spelar roll i deras liv, som exempelvis maktkamp om talutrymme, rädsla för jultomten, en kamrat som inte är närvarande och önskan om napp. Jag noterar att Eriksen Ødegaard medvetet har valt bort barnens icke-verbala initiativ utan att tala om varför. Transkriptionerna börjar i stället i det första verbala yttrandet av barnen, i ett narrativ om kommande, eller förflutna händelser.

### *Måltiden som interaktionell arena*

Vissa interaktionsorienterade studier har riktat in sig särskilt mot hur måltiden kan utgöra arena för både sociala ritualer, socialisering, kultur och identitet, och därigenom mer än bara näring (Szatrowski, 2014). En studie demonstrerar exempelvis hur avsmak (*disgust*) kan uppvisas av barn i förskoleålder (under måltider i hemmet) och hur matpreferenser kan socialiseras, med hjälp av det verbala yttrandet *yuck* i kombination med grimaser (Wiggins, 2014). En annan studie visar hur känslor och relationer, och också normer om hur man ska uppträda under måltid, kan socialiseras

under förskolemåltider i Japan (Burdelski, 2014). Ytterligare en studie belyser socialisering under måltider där förskolebarn deltar (Karrebæk, 2014). Karrebæk visar hur begreppet hälsa blir språkligt inbäddat i tal om olika drycker. I de observerade måltidssamtalen konstrueras mjölk som hälsosammare än juice (som innehåller socker) men ju fetare mjölken är, desto mer ohälsosam förklaras den.

## Familjemåltider

I flertalet tidigare, interaktionsorienterade, måltidsstudier undersöks måltider i familjer. Till exempel studerar Ochs, Pontecorvo och Fasulo (1996) interaktionen mellan föräldrar och barn under måltidssituationer i amerikanska och italienska medelklassfamiljer. Ochs et. al. analyserar praktiker där smak socialiseras (*socializing taste*) och de urskiljer fyra olika teman som präglar måltidsinteraktionerna: i) mat som näring, ii) mat som bra ”materia” (*material good*) som inte bör kastas, iii) mat som belöning och iv) mat som njutning, både att planera, laga, servera och äta. När mat behandlas främst som näring tvingar eller övertalar föräldrarna barnen att äta eller talar om beståndsdelar som mineraler och vitaminer. Om mat ses som bra ”materia” ska barnen äta upp det de har önskat/tagit, ibland med argumentet att mat kostar pengar. När mat däremot ses som belöning, används efterrätt som uppmuntran eller så används mat som kontrollinstrument för att få barnen att äta annat först. Resultaten visar att de amerikanska familjerna gav preferens åt mat som näring, bra ”materia” och belöning, medan de italienska familjerna generellt prioriterade mat som njutning (till den grad att det konkret påverkade både grammatik och lexikon i de italienska måltidsinteraktionerna). I de amerikanska familjerna samtalades om vad barnen måste äta men de italienska familjerna fokuserade i stället på vad både barn och vuxna ville äta. Analyserna visar också hur föräldrar och barn förhåller sig till varandra på olika sätt i de två olika länderna. I Italien visade vuxna och barn stöd för varandras uttryckta smak, men i USA var de ofta i opposition mot varandra.

En annan studie jämför också interaktion i familjer i två olika länder (Blum-Kulka, 1997). Blum-Kulka analyserar samtalet under måltider i judiska familjer i Nordamerika och i Israel för att undersöka ”kulturella kommunikationsmönster”. Språket analyseras för att se hur skillnader i de kulturella kommunikationsmönstren ”reflect and shape cultural identities” (Blum-Kulka, 1997, s. 5).

Flera studier av familjemåltider behandlar måltiden som en arena för socialisering av måltidskultur, det vill säga social och moralisk ordning. Exempelvis demonstrerar Blum-Kulka (1990) hur föräldrar kan kontrollera och reglera barn socialt genom metapragmatiska kommentarer. Blum-Kulka

undersöker graden av ”artighet” i dessa kommentarer. En annan studie visar hur måltiden är en arena för familjens förhandlingar om ”matmoral” gällande exempelvis vad som ska ätas och hur det ska ätas eller att mat äts före godis (Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011). Ytterligare en studie som undersöker reglerande kommentarer under måltider i Sverige, Finland och Estland visar hur matmoral produceras genom dessa kommentarer (Tulviste, Mizera, De Geer, & Tryggvason, 2002). Resultaten i den studien visar att de svenska familjerna diskuterade moral (inte specifikt matmoral utan ”vanlig” gällande exempelvis rättvisa, eller att retas) mer än de andra. De finska och estniska familjerna riktade i stället in sig mer mot bordskick.

En annan tidigare studie av familjemåltider har också åskådliggjort hur ”politisk” ordning görs under familjers måltidsnarrativer (Ochs & Taylor, 1992). Ochs och Taylor visar hur familjemedlemmar administrerar makt när de pratar och därigenom åstadkommer politik på mikronivå. Administrationen av makt berör exempelvis hur man bör uppträda, beslutsfattande om, eller sanktioneringar av, handlingar, tankar och känslor.

Måltiden har också visat sig fungera som arena för familjeförhandlingar om tid och när något ska utföras av barnet (till exempel läxor, klippa håret, duscha) (Aronsson, 2012; Aronsson & Cekaite, 2009; 2011).

### ***Sammanfattning: måltidsstudier***

Sammanfattningsvis har tidigare måltidsstudier i förskolan och skolan undersökt omsorgens ömsesidighet, (förskol)lärares förhållningssätt och strategier samt uppfostran av barn, liksom barns förhandlingar om måltidsregler. Förskolemåltider har också studerats utifrån intresse för andraspråkstalande barns deltagande och kommunicerande, för lärande i vardagliga aktiviteter, och även för pedagogiska intentioner i förskolepedagogers gemensamma narrativ med barnen, samt för vilka teman barnen konstruerar i dessa narrativ. Interaktionsorienterade studier har i sin tur visat hur måltiden kan fungera som en central arena för socialisering av exempelvis matpreferenser och smak, av uppträdandenormer, av föreställningar om hälsosam dryck, liksom av måltidskultur generellt. Måltidsstudierna, refererade till ovan, har främst sitt fokus på verbal interaktion och föreliggande studies analyser som undersöker multimodalt samspel skulle därför kunna lämna ett kompletterande bidrag till kunskapen om det som sker under måltider. Eftersom måltidsstudier utförda i den svenska förskolan är få, kan dessutom analyser ifrån just den svenska förskolans pedagogiska praktik, som i denna avhandling, också bidra med ökad kunskap om måltidsinteraktion i detta sammanhang.

## Multimodal interaktion

I kapitel 5-8 i den här avhandlingen riktar jag analytisk blick mot det som kallas för multimodal interaktion. Inom konversationsanalysen finns det många tidigare studier som visar hur multimodala aspekter – samspel och kommunicerande genom flera olika modaliteter: talade, förkroppsligade och materiella – är centrala i social interaktion. Jag vill särskilt nämna Charles Goodwin (exempelvis 2000; 2003; 2007; 2009) som i flertalet studier har åskådliggjort hur människor kombinerar olika kommunikativa resurser i interaktion. När det gäller de allra yngsta barnen har multimodal interaktion också visat sig vara central för deras kommunicerande (Kidwell, 2013). I det följande redogör jag för några tongivande tidigare studier som analyserar hur det går till när människor interagerar multimodalt.

### *Att peka*

Flera tidigare studier analyserar pekningshandlingar. Kita (2003a) argumenterar för att pekningshandlingar är grundläggande i kommunikation eftersom de förekommer överallt i socialt samspel. Pekningshandlingar är också ursprungliga i människans utveckling, det är en av de första kommunikativa verktyg som de yngsta barnen tillägnar sig (a.a.). Psykolingvistisk forskning beskrivs ha hållit isär "språkrelaterade gester" och andra gester (tex vridning av bål och blickrörelser) medan konversationsanalytisk forskning i stället har framhållit den kommunikativa betydelsen av dess samordning (Kita, 2003b). Kita (a.a.) hävdar exempelvis att blick hör ihop med pekning, eftersom blicken mot föremålet kommer före den kroppsliga pekningen. Pekning indikerar dock inte bara riktning, utan kan fungera när andra typer av tecken och symboler ska skapas (a.a.). Goodwin (2003) demonstrerar exempelvis hur en man som har afasi, och som får frågan om han vill gå på promenad, kan kommunicera att han vill gå på bio genom att peka på en tidning. När vissa artefakter, enligt Goodwin (a.a.), har inneboende mening kan de förstås som knutna till vissa handlingar och även förklaras som centrala resurser för kommunikation när talet inte fungerar fullt ut. Goodwin synliggör hur pekningshandlingar är semiotiskt komplexa, eftersom deltagare i socialt samspel kombinerar flera olika semiotiska resurser (kropp, tal och materialitet) så att de tillsammans får en sammanhängande mening (a.a.).

För barn har pekningar visat sig vara viktiga resurser för att kunna uppnå gemensam uppmärksamhet med någon annan (Andrén, 2010; Butterworth, 2003; Filipi, 2009; Masataka, 2003; Thuresson, 2013; Wootton, 1990). Yngre barns pekningar fungerar även som samspelsinitierande handlingar vilka genererar respons av en vuxen förskolepedagog (Jones & Zimmerman,

2003). Pekning av barn kan dessutom vara ett sätt att kommunicera flerordssatser även om det bara är ett ord som yttras verbalt (Goldin-Meadow & Butcher, 2003). Kombinationen av exempelvis det talade ordet ”mamma” tillsammans med pekning på moderns glasögon kan betyda ”det där är mammas glasögon”, eller ”kan jag få mammas glasögon”, alternativt ”är det där mammas glasögon?” (a.a.). Med andra ord kan handlingarna att konstatera, att be om, eller att fråga, åstadkommas i flerordssatser genom ett litet barns kombination av tal, kropp och materialitet, trots att barnet bara talar i ettordssatser (a.a.), eller kanske inte talar alls (Masataka, 2003). Vidare har analyser av bokläsningssituationer visat skillnaden mellan barns kortvariga och fortsatta pekning (Wootton, 1990). Wootton (a.a.) har studerat samspel mellan barn, med Downs syndrom, och föräldrar med ett fokus på sekvenser där barnet initierar samspel om något i en bok genom att peka. I studien deltar sex treåriga barn, som har bedömts vara som ett till två-åringar utvecklingsmässigt. Woottons studie (a.a.) har både exempel där barnens korta pekningar inte medför någon respons av föräldrarna och exempel som åskådliggör hur barnens fortsatta pekning föranleder svar. När barnen fortsätter, och håller kvar, sin pekning, visar analyserna hur detta innefattar en förväntan på föräldrarna att svara. Enligt Wootton fungerar barnens fortsatta pekning ”as a device for securing ’responses’” (a.a., s. 573). Föräldrarna svarar på alla de fortsatta pekningarna genom att verbalt bekräfta och benämna (till exempel, ”ja, just det”, ”ja det är en man”, ”en man”), eller genom en fråga (exempelvis ”vad är det?” ”vad gör hon?”). Woottons analyser visar också hur föräldrarna, efter sitt svar på barnets pekning-initiativ, väntar in en respons från barnen genom en fixerad, förväntansfull, kroppsställning.

Några studier har därutöver visat hur pekning kan göras på flera sätt än med pekfingret utsträckt. Exempelvis kan pekningshandlingar åstadkommas på varierande vis med hela handen, till exempel med handflata upp, eller ned, eller med handflata vriden åt sidan (Kendon & Versante, 2003). På olika (icke-västerländska) platser i världen finns det också ytterligare andra sätt att peka. Pekning kan göras med läppen, vilket studier hos olika ursprungsbefolkningar har visat, med både pek- och lillfingret utsträckta samtidigt, eller med enbart blicken (går till på så sätt att man först fångar blicken hos den andre och sedan riktar om blicken mot det som ska pekas mot utan att vrida huvudet) (Wilkins, 2003). Dessa pekningar benämns som hand-, mun- och ögonpekningar (a.a.).

## *Barns förkroppsligade kommunicerande*

En del studier synliggör hur kommunicerande av yngre barn till stor del görs med hjälp av kroppen. I en doktorsavhandling om barns gester studerar Andrén (2010) fem barn i åldrarna 18 till 30 månader när de interagerar med sina föräldrar i vardagliga situationer i hemmet. Andrén använder en snävare definition av gester än att de betecknar allt ”kroppsspråk” och menar att gester används för att uttrycka och kommunicera något specifikt medan kroppsspråk också kan användas mer generellt. Resultatet visar, bland annat, att deiktiska/utpekande aspekter är de vanligaste i barnens gester. De deiktiska aspekterna rymmer en särskild riktadhet och orientering mot den andre i interaktionen. Andrén beskriver och analyserar hur olika gester (inte bara pekfingerpekande) med riktadhet, på så sätt, används av barnen för att åstadkomma gemensam uppmärksamhet med någon annan. Analyserna synliggör också hur barnens pekningar åstadkommer mycket mer än gemensam uppmärksamhet. Ett exempel, där ett barn lägger pussel, demonstrerar hur barns pekande sekventiellt kan hänga ihop med, och bygga på, den vuxnes föregående tur. Barnets pekning införlivar, så att säga, föräldrarnas tidigare yttrande ”var ska denna sitta någonstans” i responsen som kombinerar en pekning med ordet ”där”. Genom att jämföra med Goodwins (2003, se ovan) exempel med en man med afasi (och som agerar på liknande vis), visar Andrén hur barnets handling innehåller semiotisk komplexitet. Pekningshandlingens införlivande av föregående taltur medför att dess mening blir mer än vad bara pekningen eller yttrandet kommunicerar i sig. Ett annat exempel visar hur barn kan fortsätta, och/eller uppgradera sin pekning för att få ett relevant svar. Andrén visar också hur barn kan peka på andra vis än genom pekfingerpekning (jfr Kendon & Versante, 2003; Wilkins, 2003) och har med exempel med både ”helhandspekning” och pekning med objekt (till exempel penna). I Andrén material var huvudskakning (nekande) och nickning (bekräftelse) de vanligaste gesterna, efter pekning. Analyserna visar att de här nickningarna och huvudskakningarna inte används av barnen som bekräftelse samtidigt som föräldern talar, utan som en egen tur i interaktionen.

I en annan studie skriver Løkken (2008) om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan. Løkken kallar barn i den här åldern för toddlare (från engelskans *toddle* och *toddler*). Att toddla blir olika sätt att ”springa, hoppa, trampa, vrida sig, böja sig eller låta sig falla och tumla omkring i största allmänhet” (Løkken, 2008, s. 49). Gällande de yngsta förskolebarnen är det alltså kroppsrörelsen och kroppslighet som är ett avgörande kännetecken för deras ”sätt att vara”. Toddlares kroppslighet beskrivs, med utgångspunkt i Merleau-Pontys syn på kroppen, som något med ”avsikt och mening”

(Løkken, 2008, s. 49). Vidare framställs också toddlares språk som något som är ”inlemmat” i gester (Løkken, 2008, s. 33). Barns pekande förklaras som ”kommunikation om något” och som ett förkroppsligat kommunicerande där barnet kanske för första gången kan kommunicera om något bortanför sig själv (Løkken, 2008, s. 33).

I ytterligare en studie av de yngsta förskolebarnen åskådliggör Thuresson (2013) hur barnen använder sina kroppar för att kommunicera. Thuresson betecknar gester, kropp- och blickriktningar som kommunikativa resurser för barnen i deras meningsskapande kring bilder i böcker. Resultatet visar att kroppen och gester används återkommande av barnen som kommunikativa resurser och att pekfingret användes särskilt för att åstadkomma gemensamt fokus. Ett utdrag visar exempelvis hur barnen åstadkommer gemensamt uppmärksamhetsfokus genom att ett av barnen kombinerar blick, pekfinger och verbala yttranden till en ”kommunikativ helhet” där de olika delarna förstärker varandra (Thuresson, 2013, s. 62; jfr Goodwin, 2000 och begreppet *contextual configuration*, se nästa kapitel för förklaring).

Även Hildén (2014) undersöker kommunikationen mellan de yngsta barnen (1-3 år) i förskolan, i så kallad fri lek. Hildén skriver hur hon vill bidra med mer kunskap om hur kroppen är central i kommunikationen mellan de yngsta förskolebarnen. Liksom Løkken (2008) tar hon sin teoretiska utgångspunkt i Merleau-Pontys fenomenologiska livsvärldsteori, där kroppen är central, och använder hans begrepp interkorporalitet. Interkorporalitet betecknar ”den mellankroppsliga verkligheten” och Hildén förklarar att det är ”ett konkret förhållande mellan levda kroppar ... där man får en direkt upplevelse av den andres kroppslighet” (Hildén, 2014, s. 36). Studiens resultat visar också hur barnens kroppar är centrala i deras kommunikation med varandra. Analyserna åskådliggör exempelvis hur barnen kommunicerar med varandra genom att koordinera gester, upprepa varandras rörelser, möta blickar, rikta kroppen på ett visst vis, och genom att ta på någon annan. Resultaten visar ”på en hög grad av komplext samordnande, koordinerande och korrigerande av gester” och ”avancerad koordination av egna och andras handlingar, tid rum och kropp” i förskolebarnens interkorporella kommunikation (Hildén, 2014, s. 106).

### *Multimodal interaktion mellan föräldrar och barn*

Några studier demonstrerar hur betydelsefullt multimodalt handlande är för kommunikationen mellan föräldrar och (yngre) barn. I sin avhandlingsstudie följer Filipi (2009) interaktionen mellan fyra barn och deras föräldrar för att spåra utvecklingen av barnens interaktionella kompetenser, och för att detaljerat undersöka hur intersubjektivitet mellan barnen och föräldrarna

manifesteras i sekventiellt samspel. Barnen följs från ungefär nio till 18 månaders ålder, men huvudsakligt fokus ligger på perioden för barnets andra år. Analyserna synliggör hur blick utgör en viktig resurs både när föräldern försöker få det yngre barnets (9 månader-1 år, 2-4 månader) uppmärksamhet och för att barnet ska kunna initiera en verbal respons från föräldern. Utdragen visar till exempel hur barnets blick mot föräldern alltid föranleder en direkt respons av föräldern. Filipi har också flertalet exempel som visar hur pekning<sup>5</sup> utgör en viktig resurs för barnet för att kunna initiera samspel och mobilisera gemensam uppmärksamhet. Därutöver analyseras också utdrag med barnets upprepade och fortsatta pekning som exempel på initiering av reparation<sup>6</sup>. Filipi visar hur adekvata svar av föräldern medför att barnet avslutar sin pekning, om svaren inte är adekvata, eller om de uteblir, fortsätter barnet att peka (jfr Andrén, 2010; Wootton, 1990, ovan). Dessutom förekommer några exempel där barnets pekning (vid ungefär 14-15 månaders ålder) orienteras mot av föräldern som begäran av leksak. I fasen då barnen är mellan 15 och 18 månader gamla fortsätter de kroppsliga resurserna spela roll i Filipis studerade interaktion, men nu använder barnen också mer verbalt tal. Filipis olika exempel med benämningar, kommentarer och begäranden (*requests*) demonstrerar den rika repertoar av kommunicerande som kan utföras genom multimodal interaktion mellan 15-18 månader gamla barn och föräldrar.

I ytterligare en studie som studerar utvecklingen av ett yngre barn (10 månader-3 år och 1 månad) i interaktion med föräldrar, analyser Wootton (1997) hur barnet gör begäranden. Även om Woottons fokus ligger på barnet i två till treårs-åldern, går han igenom hur begäranden åstadkoms också i åldern 12–24 månader och här utgår Wootton ifrån kombination av tidigare forskning och egna exempel. Wootton har exempel där barnet sträcker ut en arm, pekar och säger ett ”protoord”, det vill säga ett vokalt yttrande, för att begära ett föremål på ett bord. Wootton konstaterar att kombinationen av gest och ljud, på detta vis, ”represents the child’s earliest request device” (Wootton, 1997, s. 33). Vidare framhåller Wootton att både verbala och ickeverbala resurser spelar stor roll för barnet när det förtydligar sitt kommunicerande. I andra exempel synliggörs hur barnet systematiskt använder sin blick, från cirka 12 månaders ålder, för att identifiera mottagaren till sin begäran (jfr Filipi, 2009, ovan), men också hur

---

<sup>5</sup> I Filipis arbete betraktas all utsträckning av arm mot objekt, eller person, som pekning.

<sup>6</sup> Reparation är en slags praktik som människor använder sig av i samtal och interaktion för att hantera och försöka lösa olika problem med att tala, höra och/eller förstå (Sidnell, 2010)

kroppspostionering kan användas för samma ärende. I exempel där föräldern ger en irrelevant respons på barnets begäran (till exempel om hon får fel sak) visas hur barnet kan kommunicera en initiation av reparation (jfr Filipi, 2009, ovan) genom att kombinera verbala yttranden med förkroppsligat handlande som huvudskakningar.

I en annan studie undersöker Cekaite (2010) föräldrars förkroppsligade direktiv till barn för att få dem att (förflytta sig så att de kan) göra olika rutinuppgifter, till exempel borsta tänderna. Dessa direktiv beskrivs som åstadkomna genom både tal, kropp och spatialitet. I direktivsekvenserna använder föräldrarna rörelser som Cekaite benämner som *shepherding*. *Shepherding* är en slags rörelser som både kontrollerar och stöttar (*scaffolds*) barnens förkroppsligade responser på direktiven. Ett exempel på *shepherding* är *body twist* (en slags taktil intervention) där föräldrarna snurrar barnet i önskad riktning. Ett annat exempel kallas *tactile and non-tactile steering*, och den är en lätt puttning eller fösning av barnet (därav namnet *shepherding* som går att relatera till fåraherdars vallande av får) som sker genom att föräldern rör vid barnet eller ställer sig i vägen för det, alternativt följer efter bakom barnet.

I ytterligare en annan studie undersöks yngre barns (två-treåringar) förkroppsligade strävan efter respons (Keel, 2015). Exempelen visar hur barnen gör verbala bedömningar av något i omgivningen som exempelvis ”snabba bilar” eller ”det där är en lång man”. När barnen inte får en tillräcklig, eller tillfredsställande respons av den vuxne, eller om responsen inte kommer tillräckligt snabbt, repeterar de, eller uppgraderar, sin bedömning med hjälp av att kombinera flera olika kommunikativa resurser tills de får en relevant respons.

### *Multimodalt samspel i pedagogiska sammanhang*

Det finns flera tidigare studier av multimodal interaktion i olika typer av pedagogiska sammanhang som bland annat analyserar aspekter av undervisning och språkliga aktiviteter, samt socialiseringsprocesser.

Björk-Willén har i flera olika studier uppmärksammat multimodalitet i förskolan. Exempelvis studerar hon, tillsammans med Cromdal, hur barn gör förskolepedagogisk praktik i sin egen lek (Björk-Willén & Cromdal, 2009). Analyserna visar hur både genomförandet av de lekta ”pedagogiska” aktiviteterna och barnens instruktioner och korrektioner av handlingar åstadkoms genom kombinerandet av verbala, kroppsliga och materiella

resurser. Barnen använder exempelvis en flanotavla<sup>7</sup> med olika fästbara flanofigurer som manövreras på särskilda vis för att benämna bondgårdsdjur. De använder också kroppsliga positioner, pekningar och en boll för att presentera sig själv på ett andraspråk samt en bok, bladvändningar, blickar och pekningar under läsning. I en annan studie analyseras förskolebarns förhandlingar och dispyter om roller i lek (Björk-Willén, 2012). När barnen ramar in leken och positionerar sig själva, använder de både tal, gester, kroppspositioner och rörelse, samt artefakter som madrasser, plintar och ”låtsaskoppel” (a.a.). Björk-Willén har också analyserat hur barn och pedagoger tillsammans ”förhåller sig till och förhandlar om upppropets sociala och pedagogiska ordning” under en samling (Björk-Willén, 2009, s. 257). Utöver verbala yttranden, sker detta upprätthållande av social ordning även med hjälp av blickar, gester och artefakter (till exempel dockor och en närvarotavla i form av tågagnar/fickor där barnen stoppar ned sin docka under upppropet). I ytterligare en förskolestudie demonstrerar Björk-Willén (2016) hur fyra barn, som har svenska som andraspråk, kan skapa intersubjektivitet och lustfylld gemenskap med hjälp av multimodal interaktion, trots olika kunskaper i det svenska språket. I vardagligt samspel framför två alfabetstavlor (en med latinska alfabetet och bilder, samt en med arabiska alfabetet och bilder) använder de deltagande barnen flera olika kommunikativa resurser – enstaka ord på arabiska eller farsi, *attention-getters* (”titta”, ”kolla”), pekning och andra gester, intonation och skrik, utöver det gemensamma språket.

Theobald (2016) analyserar också förskolebarns interaktion och visar hur både vokala och kroppsliga resurser används av barnen för att kunna delta i en berättelseaktivitet. Exempelvis förkroppsligar barnen slutet på berättelsen med rörelser som illustrerar det som berättas. Theobald visar således hur barns kompetens i narrativ kommer till uttryck genom multimodala resurser.

Förskolebarns samspel har även analyserats med fokus på nyanlända barns kommunikativa redskap och deltagande i ”språkliga händelser” (Skaremyr, 2014). Skaremyr observerar två barn under två olika perioder, först när barnen är relativt nya i förskolan och sedan 8–9 månader senare. Analyserna visar hur barnen i båda perioderna kombinerar olika kommunikativa resurser som kropp, tal och materialitet i sitt samspel. Under den första perioden är interaktionen mer kroppslig medan det verbala kommunicerandet blir mer framträdande under den andra perioden. Mer specifikt synliggör Skaremyr hur de nyanlända barnen deltar i språkliga

---

<sup>7</sup> Så kallade flanotavlor är vanliga i förskolesammanhang. Dessa tavlor består av en vägghängd skiva klädd med tyg av flanelltyp. På tavlan går det att fästa olika sorters bilder och symboler.

händelser med hjälp av exempelvis blickar, gester, ”påhittat språk”, prosodi, ”blandspråk”, pennor, papper och utklädningskläder. Flera exempel demonstrerar också hur barnen ”repeterar, skuggar, det kamraterna säger eller gör med endast någon sekunds fördröjning” (a.a., s. 54, jfr Björk-Willén, 2007) och hur detta blir betydelsefullt i samspelet. Skaremyr drar den viktiga slutsatsen att ”förskollärare behöver vara inkännande för alternativa kommunikativa förmågor än bara det rent verbala svenska språket” (a.a., s. 99).

En integrerad användning av kroppsliga (”blickar, kroppar, pekningar, beröring ... ’röständringar’ ... gester”), materiella (”trollspöet, de geometriska formerna, papper och penna, samt salen”) och verbala resurser i interaktion mellan pedagoger och barn har även visat sig vara betydelsefullt i vardagliga förskoleaktiviteter med specifikt matematiskt fokus (Gejard, 2014, s. 121).

I skolkontext har sedan Melander och Sahlström (2009) visat hur barn i samspel kan skapa gemensam förståelse och kunskap om blåvalens storlek med hjälp av både tal, kropp och en artefakt (en bok) som samordnade kommunikativa resurser.

Andra tidigare interaktionsstudier i skolsammanhang har också visat hur särskilda aspekter av klassrumsundervisning åstadkoms med hjälp av multimodal interaktion. Exempelvis visar St. John och Cromdal (2016) hur lärare organiserar samspelet med elever multimodalt under uppgiftsinstruktioner. När elever, i den här studien, ställer frågor under lärarens instruktion, svarar läraren både den enskilde eleven och klassen som helhet med hjälp av blick, gester, kroppspositioner, verbala yttranden och klassrumsartefakter. Elevfrågorna och multimodal interaktion kan på så sätt bidra till att göra lärarens uppgiftsinstruktioner lättare att följa.

Också lärares turfördelning och reparationspraktiker har visat sig vara multimodalt präglade (Käätä, 2010). Med hjälp av blick, nickning och/eller pekning, samt verbala yttranden kan lärare fördela turer ibland elever i klassrummet. Genom till exempel blick, avbrutna rörelser och olika kroppspositioneringar kan lärare också initiera reparation i sin återkoppling på elevernas responser i fråga-svar-sekvenser. För turfördelning i klassrum, och elevers deltagande i klassrumssamtal, har också elevers handuppräknings i kombination med blick- och ansiktsorientering visat sig vara centralt (Sahlström, 1999).

Huq, Eriksson Barajas och Cromdal (2016) demonstrerar i sin tur hur lärare och elever, under andraspråksundervisning, kan utforska både poesigenren och specifik ordbetydelse multimodalt med hjälp av gester, prosodi, synonymer och klassrumsartefakter.

Ytterligare en klassrumsstudie visar hur svenska andraspråkselever elever kan be påkalla (*solicit*) lärares uppmärksamhet med hjälp av

multimodala metoder (Cekaite, 2008). Prosodi, kroppshållning, klassrumsartefakter och gester, i kombination med tal, visar sig vara viktiga resurser för eleverna i dessa skeenden. Cekaite visar ett särskilt analytiskt intresse för förkroppsligade åstadkommanden av anrop (*summons*) och hur eleverna använder sig av anrop-svar-sekvenser som en interaktionell resurs för att få lärarens uppmärksamhet. Analyserna åskådliggör till exempel hur eleverna påkallar lärarens uppmärksamhet genom att anropa denne samtidigt som eleven lyfter upp en bok mot läraren och hur elever uppgraderar anropet till läraren genom att flytta sig närmare, eller genom att visa upp ett känsloläge (*display affect*) genom gester, prosodi eller kroppspositioner.

Därutöver visar en studie som undersöker samspel mellan första- och andraspråkstalare, hur förkroppsligade turavslutningar (*embodied completion*) fungerar som resurser när deltagarna åstadkommer intersubjektivitet (Mori & Hayashi, 2006). Förkroppsligade turavslutningar görs av förstaspråkstalaren genom att avsluta en verbal handling/taltur med en förkroppsligad ”förevisning” (*display*). På så sätt kan förstaspråkstalaren undvika ett verbalt yttrande som andraspråkstalaren kanske inte skulle förstå. I artikeln knyts denna praktik av förstaspråkstalarna till det som kallas *recipient-design* (mottagaranpassning, se Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), det vill säga hur talare finkornigt orienterar sitt tal mot relevanta egenskaper hos de andra deltagarna. Förstaspråkstalarna har i föregående turer tolkat andraspråkstalarens uppvisade språkliga kompetens och kan genom förkroppsligad turavslutning åstadkomma intersubjektivitet och förståelse. Analyserna visar vidare att det efter en förkroppsligad turavslutning (och just tack vare den) finns en möjlighet för andraspråkstalaren att avancera sitt verbala yttrande i en tredje taltur.

Gällande socialiseringsprocesser undersöker exempelvis en studie barns socialisering av artighetsrutiner i japansk förskola (Burdelski, 2010). I Burdelskis studie använder lärarna både tal och förkroppsligad handling i händelseförloppen då de guidar barnen till önskat artigt beteende. Ett exempel, på lärarnas strategier, var att verbalisera/kommentera (*gloss*) det som ett barn hade gjort genom förkroppsligad handling och författaren menar att detta är ett sätt för pedagogerna att ”encourage children to ’read’ others embodied actions in relation to politeness routines” (Burdelski, 2010, s. 1618).

I en annan studie undersöks den interkorporella karaktären på barnvuxen-socialisation och lärares (och föräldrars) synkronisering av samtidigt tal och beröring (*touch*) i direktiv till barn (Cekaite, 2015). I exemplet synliggörs hur en viss sorts beröring (*shepherding*, se Cekaite, 2010 ovan, att dra, att peta på, att bära), genom att den initierar en särskild slags förkroppsligad handling, tillsammans med tal, kan påverka och kontrollera

barnets responser på den vuxnes direktiv. ”Kontrollberöringen”, som används när barnen inte vill göra eller inte gör det som krävs i direktivet, gör därför så att saker blir gjorda och socialiserar barnet till önskvärda förkroppsligade handlingar, det vill säga det som krävs (a.a.).

### *Multimodala begäranden*

En del studier analyserar specifikt hur handlingen att begära något åstadkoms genom multimodalt samspel. Exempelvis studerar Rossi (2014) hur människor gör begäranden utan tal. Studiens analyser visar hur en begäran, som handlar om att någon annan ska göra något med ett objekt, går att åstadkomma genom att själv också manövrera ett objekt. När den begärda handlingen verkar vara förutsedd (*projected*) i aktivitetens utveckling fungerar det att göra en begäran utan tal (exempelvis att be någon skicka mat under måltid). När handlingen inte är relevant kommande, utan tillfällig (*occasional*), behövs dock också tal. Även vid de tillfällena när respondenten inte ser den begärande gesten, fastän handlingen är relevant kommande, kan det behövas tal. Rossi demonstrerar fyra olika varianter av manövrering av objekt som åstadkommer en begäran: i) att hålla ut eller fram ett objekt, ii) att sträcka ut hand och/eller arm mot objekt som någon annan håller i, iii) att placera ett objekt på en särskild plats i förhållande till vad den andre håller på med, och iv) att peka mot objekt. I alla fyra varianterna är dock det viktigaste att objektet behöver vara knutet till (en gemensam förståelse för) det som händer, eller ska hända just då, i interaktionen, för att begäran ska kunna kommuniceras.

I en annan studie förklaras hur både begäran och erbjudande kan förstås som handlingar som har ett slags sekventiellt handlingsförlopp (Rossano & Liebal, 2014). I det här handlingsförloppet lyckas bara en begäran (eller ett erbjudande) om mottagaren gör en responsiv handling. Rossano och Liebals studie har mest exempel med orangutanger som gör begäranden och erbjudanden, men de har också med några få exempel med ännu icke talande barn (15–16 månader gamla). Ett exempel visar då hur barnet gör en begäran genom att börja med att rikta blicken mot en leksak på bordet, och hur det sedan lutar sig fram och sträcker ut en arm och en hand mot leksaken med handflatan riktad nedåt. Barnet använder sig också av ett vokalt yttrande med hög intonation och blick på objektet.

Lerner, Zimmerman och Kidwell (2011) undersöker också hur barn gör multimodala begäranden, men specifikt under måltidssituationer i nordamerikanska förskolor. Här visar analysen hur ett barn använder sekventialiteten i en pedagogs handlingar, när hon ska mata ett annat barn, för att själv kunna delta i den pågående aktiviteten och kommunicera en

begäran. Barnet som också vill äta, nyttjar en plats i interaktionen där pedagogens handling mot det barn som äter är avslutad och där hon själv skulle kunna få uppmärksamhet och respons.

### *Sammanfattning: multimodal interaktion*

Som studierna ovan visar, innefattar människors kommunikation mycket mer än tal. Sociala handlingar byggs med hjälp av ett helt spektrum av förkroppsligade och materiella resurser. Inte minst för de yngre barnen är multimodaliteten central i samspel med andra. Det går att konstatera att flertalet av studierna ovan är utförda i hemmiljö med vårdnadshavare och barn som deltagare, men flera är också förlagda till pedagogiska sammanhang, i skolor och i förskolor. Några studier av interaktion mellan pedagoger/lärare och elever/barn som är utförda i skolan har genomförts i svensk kontext, men de flesta av dessa studier som har utförts i förskolan är gjorda utanför Sverige. De svenska studier som specifikt riktar sitt intresse mot multimodal interaktion i förskolekontext har i stort sett analyserat enbart barns samspel. Jag menar därför att en studie som särskilt fokuserar multimodal interaktion mellan pedagoger och barn, i svensk förskolepraktik, skulle kunna utgöra ett värdefullt komplement till tidigare forskning i synnerhet eftersom förskoleverksamheter varierar en hel del mellan länder. Min ambition är att lämna ett sådant kunskapsbidrag med hjälp av analyserna i de empiriska kapitel som undersöker just multimodalt samspel mellan förskolepedagoger och barn. I kapitel 5-8 strävar jag både efter att åskådliggöra hur multimodala aspekter är av vikt för pedagogernas och ett av de yngre förskolebarnens interaktion och efter att belysa hur pedagogisk praktik åstadkoms genom multimodalt samspel.

## Frågor och svar i social interaktion

Inom etnometodologin och konversationsanalysen anses så kallade närhetspar<sup>8</sup> vara centrala element i social interaktion. Ett av de vanligaste närhetsparen är frågor och dess svar. I den här avhandlingen analyserar jag, i kapitel 9-10, också exempel där förskollärare ställer frågor till barn som svarar. I följande avsnitt redogör jag för några tidigare studier om fråga-svar-sekvenser, de flesta interaktionsorienterade, i främst pedagogiska sammanhang.

---

<sup>8</sup> Se nästa kapitel (3) för en förklaring av närhetspar.

### Fråga-svar-sekvenser i formella klassrumssamtal

Den studie av fråga-svar-sekvenser i klassrumssamtal som kanske har haft mest genomslagskraft är en studie av Mehan (1979). Mehans syfte var att beskriva organisationen av lärare-elevinteraktionen under klassrumslektioner. Mehan konstaterar att ett särskilt sekventiellt samtalsmönster dominerar interaktionen. Detta samtalsmönster betecknas IRE vilket står för *Initiation-Reply-Evaluation*, det vill säga Initiering-Svar-Utvärdering, där initieringen i stort sett alltid består av en fråga. En sådan treledssekvens består av två ihopkopplade närhetspar, I+R är det första och I och R tillsammans + E är det andra. I en IRE-sekvens är det läraren som initierar (I), eleven som svarar (R) och sedan läraren som utvärderar detta svar (E). Mehan redovisar i sin studie flera fall där elevens svar i IRE-sekvenserna följer direkt efter lärarens initiativ, men också hur detta svar inte behöver vara nödvändigt. En IRE-sekvens kan förlängas till en utvidgad sekvens (*extended sequence*) om svaret inte direkt följer i talturen efter initieringen. Detta kan då jämföras med konversationsanalysens inskottssekvenser (*insertion sequences*) mellan de två delarna av närhetsparet (Heritage, 1984; Sacks, 1992; jfr Sahlström, 2008). I en utvidgad IRE-sekvens fortsätter lärare-elev-interaktionen tills symmetri mellan initiering och svar etableras, det vill säga att frågan fått sitt svar. För att lyckas med detta använder sig läraren i Mehans studie av flera olika strategier, exempelvis kan hon sufflera felaktiga eller ofullständiga svar, repetera initieringen, alternativt förenkla den inledande initieringen till det att det svar som då önskades ges (Mehan, 1979).

Mehan visade hur organisationen av klassrumsundervisningens lärare-elev-interaktion skapades gemensamt mellan lärare och elev i IRE-sekvenser och också hur lärare och elever deltog i ett ”turfördelningsmaskineri” (*turn-allocation machinery*) för att upprätthålla ”lokal pedagogisk ordning” och skapa mening (a.a.). Melander och Sahlström (2010) menar att något som kännetecknar IRE-sekvenser är att läraren redan känner till svaret på de frågor hen ställer, samt att denna företeelse är underförstådd av både lärare och elever. Detta förhållande kan då sägas vara något som bidrar till just upprätthållandet av lokal pedagogisk ordning och mening i klassrummets interaktion. Mehan beskriver också hur klassrumsinteraktion genom IRE-sekvenser skiljer sig från vardaglig interaktion. I vardaglig multiparts-interaktion har deltagarna oftast lika stor möjlighet att påverka samtalet. I klassrummet kan däremot inte vem som helst ta nästkommande taltur efter avslutad tur, utan det är läraren som dels fördelar turer och som också tar tillbaka turen efter IRE-sekvensens avslutade utvärdering (Mehan, 1979).

Mehans karaktäristik av klassrumsinteraktion som IRE-sekvenser har haft stor genomslagskraft. Det kan dock konstateras att Mehan inte var

banbrytande med sin studie, utan flera tidigare studier har berört liknande fenomen. Redan på 1960-talet genomfördes exempelvis en studie av klassrumsundervisning med syftet att få ökad förståelse för ”själva livet” i klassrummet (Bellack, Kliebard, Hyman, & Smith, 1966). Här beskriver Bellack et al. hur rollerna i klassrummet, ur lärares och elevers perspektiv, är tydligt uppdelade. Lärare ansvarar för att strukturera och inleda lektionen och särskilt för att ställa frågor som eleverna ska svara på och därefter reagera på elevernas svar, medan eleverna främst har som uppgift att svara på lärarens frågor. Den huvudsakliga ”pedagogiska rörelsen” (*pedagogical move*) i de av Bellack et al. (a.a.) studerade ”undervisnings-cyklerna” (*teaching cycles*) var den så kallade ”*soliciting-responding act*”, vari lärare ställer frågor och elever svarar, vilket då är snarlikt med det första närhetsparet i Mehans IRE-sekvenser.

Ytterligare en studie som föregår Mehans är Sinclairs och Coulthards från 1975. Sinclair och Coulthard (1975) beskriver hur rörelser i undervisningsinteraktion har strukturen av *Initiative-Respons-Feedback*, vilket förkortas IRF. I en IRF-sekvens öppnar läraren, enligt Sinclair och Coulthard, upp samtalssekvensen genom ett initiativ varpå elevens svar följer, vilket läraren i sin tur följer upp. Även dessa författare skriver om hur uppföljningen tar sig uttryck i form av utvärdering. Sinclair och Coulthards IRF-sekvenser och Mehans IRE-sekvenser kan på så sätt konstateras överensstämma.

Cazden (2001) redogör för hur IRE-sekvenser dock kan skapa en ojämlig fördelning av talutrymme i formell klassrumsinteraktion. Cazden betecknar IRE-sekvenser som traditionell lektionsundervisning där lärare talar två tredjedelar av tiden och betecknar det omvända, där lärare talar mindre och elever mer och där sekvenserna inte kännetecknas av IRE, för icke-traditionell lektionsundervisning. Under icke-traditionell lektionsundervisning ställer lärare fortfarande frågor, men inte i IRE-sekvenser. Snarare används frågorna här för att kunna få eleverna att reflektera och resonera. För att illustrera använder Cazden exempel där läraren fortsätter att ställa frågor om samma fenomen trots att en elev har svarat ”det korrekta” i syfte att få fler elever att yttra sig (a.a.). Cazden menar att metakognitiva frågor av varianten ”hur gjorde du det där?”, ”Jag förstår inte riktigt, kan du förklara en gång till?” som ställs under den så kallade icke-traditionella lektionsundervisningen också kan tjäna ett syfte att rikta elevers uppmärksamhet mot det egna lärandet då de får en chans att verbalisera och förklara sitt eget tänkande och vidare reflektera över vad både de själva och klasskamraterna säger. Cazden uttrycker att frågor på detta vis kan tjäna pedagogiska syften när lärare ska assistera och bedöma elevers lärande (a.a.).

De tidigaste och mest spridda studierna har således fokuserat fråga-svar-sekvenser mellan lärare och elever i formell klassrumsinteraktion i sina analyser och betecknat dessa för IRE- och/eller IRF-sekvenser. Dessa studier visade, bland annat, hur fråga-svar-sekvenser utgjorde ett centralt interaktionellt fenomen i genomförandet av klassrumsundervisningen, men också att dessa sekvenser medförde att talutrymmet blev mycket ojämnt fördelat mellan lärare och barn, med en fördel för lärarna.

### *Fråga-svar-sekvenser som interaktionell resurs*

Under de år som har förflutit sedan beteckningarna IRE- och IRF-sekvenser etablerades har klassrumsinteraktionens innehåll i olika studier kommit att nyanseras (se exempelvis Kääntä, 2010). Konversationsanalytiska studier av fråga-svar-sekvenser har lämnat flera kunskapsbidrag om dessa sekvensers interaktionella funktion som resurs. Exempelvis så beskriver Zemel och Koschmann (2011) hur lärare kan revidera och omformulera sin initierade fråga i stället för att explicit hantera elevens svar som ett felsvar i sin utvärdering. De beskriver hur detta förfarande möjliggör för eleven att också ”förstå” vad den första initierade frågan egentligen handlade om och på så sätt vilket svar läraren egentligen ville ha. Med andra ord så visar Zemel och Koschmann hur läraren kan ta på sig ansvaret för elevens förståelse och förändra sin fråga för att få ett korrekt svar. Studien av Zemel och Koschmann visar hur deltagare i klassrumsinteraktion riktar in sig mot att nå intersubjektivitet, särskilt när den inte fungerar, och hur reparation av en initierad fråga kan användas som metod för att åter etablera intersubjektivitet (a.a.).

I en antologi med fokus på fråga-svar-sekvensers funktion i institutionella sammanhang återfinns också ett flertal studier som riktar blicken mot hur dessa sekvenser kan utgöra en interaktionell resurs i samtal även i andra kontexter än klassrummet (Freed & Ehrlich, 2010). Exempelvis redogör studierna i nämnda volym bland annat för frågeställandets betydelse i samtal mellan doktor och patient (Heritage, 2010) och för funktionen av så kallade *tag questions* (ungefär: påhågsfrågor) ställda av *child protection officers* i samtal med gråtande barn för att kunna knyta an och uppmuntra deltagande (Hepburn & Potter, 2010). Vidare analyseras *silly questions* av varieteten ”vet du att det inte var din egen dörr som du sparkade in” som resurs för poliser att få detaljer för att kunna åtala en misstänkt brottsling (Stokoe & Edwards, 2010), liksom frågors roll för att kunna ställa diagnoser och skapa vårdplaner inom psykiatrin (Speer, 2010). Dessutom demonstreras hur avdelningschefers frågor på möten kan fungera som sociopragmatiska resurser med ett kontrollerande syfte (Holmes & Chiles, 2010) och hur lärare

i engelska som andraspråk använder frågor för att lyckas få studenten att korrigera felaktig text (Koshik, 2010). Dessa studier har således behandlat fråga-svar-sekvenser som interaktionell resurs, de flesta inom andra institutioner än pedagogiska. Andra aktuella studier belyser också fråga-svar-sekvenser som resurs, men inom specifikt pedagogiska sammanhang.

I en studie analyseras en viss sorts frågor som de deltagande lärarna ställer för att själva framföra ett påstående om en elevtext, i stället för att söka information av eleven (Koshik, 2005). Koshik använder beteckningen RPQ (*reversed polarity questions*) för dessa frågor som brukar kallas retoriska därför att de inte är ”äkta” och således inte kräver något svar, men som i de studerade sammanhangen ändå förväntar sig och också får svar (Koshik, 2005; 2010). De studerade lärarnas frågor, RPQs, kan grammatiskt sägas innehålla en bekräftande form av frågande (”är det detta du vill säga?”) men innehåller/kommunicerar det motsatta, negativa, påståendet (”det är inte detta du vill säga!”) vilket implicerar att elevens text som diskuteras i den studerade aktiviteten bör ändras.

En annan studie beskriver klassrum som installationer, i vilka undervisning och lärande samkonstrueras av lärare och elever i interaktion (Macbeth, 2000). Enligt Macbeth utgör lärares frågor till elever en stor del av klassrummens interaktion och installationer. Exempelvis beskrivs hur lärare kan arbeta med att visa upp för eleverna vilken kunskap/vilket lärandeobjekt som det pågår en undervisning och lärande kring, genom att ställa frågor där de förväntade svaren är kända för läraren. Macbeth menar att läroplanens innehåll genom frågorna och svaren så att säga ”pratas fram” och blir offentligt tillgängligt. Enligt Macbeth medför detta offentliggörande av läroplanens innehåll att kunskap också blir mer lärbar för eleverna, och centralt i denna process är just lärares frågor med för honom/henne kända svar.

Emanuelsson (2001) studerar också formell klassrumsundervisning, men i svensk kontext, och analyserar hur lärares frågor till studenter kan utgöra en resurs för att lärare ska kunna lära sig om elevernas lärande och förståelse i matematik och naturvetenskap.

St. John och Cromdal (2016) visar hur även elevers frågor fungerar som resurser för lärares uppgiftsinstruktioner eftersom frågorna kan synliggöra hur instruktioner behöver kompletteras och utvecklas för att eleverna ska kunna förstå dem. Elevers frågor kan på så sätt göra lärares instruktioner lättare att följa. Studien demonstrerar följaktligen hur klassrumsinstruktioner, med hjälp av elevers frågor, åstadkoms av elever och lärare gemensamt.

## Frågor och svar i förskolan

I förskolekontext har EPPE- (*Effective Provision of Pre-School Education*) projektet och REPEY- (*Researching Effective Pedagogy in the Early Years*) studien i Storbritannien skapat kvantitativa data gällande pedagogiska strategier i förskoleverksamhet som är särskilt effektiv i att stödja barns kunskapsutveckling inför och under skolstart (Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Siraj-Blatchford och Manni (2008) visar hur förskolepedagogerna i EPPE- och REPEY-projekten ställer en mängd frågor och de analyserar de frågor som ställs av pedagoger som arbetar i de förskolor som bedömdes vara de mer effektiva. 5808 frågor ur ett observationsmaterial på 400 timmar kategoriseras som antingen slutna eller öppna<sup>9</sup> och analyseras i termer av hur effektiva de är för barns lärande utifrån hypotesen att öppna frågor borde gynna lärandet mest. Resultaten visar dock att det är en majoritet av frågorna som är slutna (94,5%)<sup>10</sup>. Dessa forskare konstaterar således att fråga-svar-sekvenser är ett stort inslag i förskolans pedagogiska praktik och försöker mäta effektiviteten i dessa gällande barns lärande.

I svensk förskolekontext visar Thulin (2006) att lärandets hur-aspekt, i ett naturvetenskapligt innehåll i förskola, bland annat tar sig uttryck i att förskolläraren ställer frågor som barnen får svara på. Dessa frågor karaktäriseras som problematiseringar i form av öppna frågor och Thulin beskriver hur denna form av samtalsmönster medför att det är förskolläraren som blir den drivande i samtalet och att barnens problematiseringar inte får respons. Thulin betecknar därför barnen som, i stort, styrda och, så att säga, förhörda av förskolläraren.

I en fallstudie visar också Jonsson och Williams (2012) hur en förskollärare frekvent använder sig av frågor (80 frågor ställs under loppet av tio minuter) i sin kommunikation med de yngsta barnen i en svensk förskola. Jonsson och Williams diskuterar huruvida detta förfarande medför att kommunikationen blir fragmentarisk eftersom många olika barn involveras, flera ämnesinnehåll behandlas och framför allt eftersom barnen inte får en chans att respondera. Jonsson och Williams skriver hur frågor ställda av förskolläraren å ena sidan kan stimulera och utmana barns kunskaps-

---

<sup>9</sup>Öppna och slutna frågor skiljer sig åt gällande svarsalternativ. Efter öppna frågor finns det inga förväntade svar, vilket det däremot finns efter slutna frågor. Frågor kan också betecknas som slutna om det räcker med ett ja-, eller nej-svar, medan öppna frågor genererar utförliga svar.

<sup>10</sup>Se också Meacham, Vukelich, Han och Buells (2014) statistiska analys av nordamerikanska förskollärares frågor vid deltagande i barns sociodramatiska lek där resultatet visar hur en majoritet av frågorna är slutna.

utveckling och å andra sidan kan göra barnen förvirrade då de inte får en chans att tänka efter eller respondera.

I en annan studie i förskolekontext åskådliggör däremot Björk-Willén och Cromdal (2009) hur fråga-svar-sekvenser fungerar som interaktionell resurs för förskolebarn i lek när de själva iscensätter särskilda, annars vuxenledda, pedagogiska aktiviteter. Genom att analysera ett exempel där barnen leker pedagog som frågar och barn som svarar visar Björk-Willén och Cromdal (a.a.) hur fråga-svar-sekvenser tydligt ingår i förskolans pedagogiska praktik, sett även ur barnens perspektiv.

Björk-Willén (2008) visar också, i ytterligare en studie av interaktion i förskolan, hur förskollärares frågeställande i fråga-svar-sekvenser kan fungera som interaktionell metod för att kunna åstadkomma flerspråkig förskolepraktik.

Houen, Danby, Farrell och Thorpe (2016) (liksom Houen, 2014) analyserar australiensiska förskolepedagogers design av frågor i samspel med barn under webbsökningar. Houen et. als. studie visar hur pedagogernas frågor möjliggör ett synliggörande av barnens kunskaper. Olika design av frågan fungerar dock olika bra för detta synliggörande, eftersom de framkallar olika sorters responser. Ja eller nej-frågor och v-frågor (vad...?, vilken...?, varför...? et cetera) kunde exempelvis karaktäriseras som ”test-frågor” vilka genererade korta svar. Frågor som designades med inledningen ”jag undrar...” visade sig däremot erbjuda ett ”icke-testande” samspel som gav plats för längre och mer detaljerade svar ifrån barnen.

Även Bateman (2013) har utfört en studie i förskolekontext med syftet att demonstrera hur undervisning och lärande åstadkoms i Nya Zeeländska förskollärares och barns interaktion i fråga-svar-sekvenser. Ett särskilt fokus läggs på förskollärares responser på barnens svar på frågor. Bateman visar hur förskolläraren, genom att exempelvis använda frågan ”vad hände?”, indikerar ett problem som är värt att undersöka vidare för barnen och henne. Analysen visar också att förskollärares upprepande av barnets svar på frågan utgör en demonstration av att förskolläraren som frågar lyssnar på svaret och bekräftar det utan att göra någon (ut)värdering av det som korrekt eller inkorrekt. Vidare visar analysen att förskollärares frågor hela tiden bygger på de svar som barnen har gett på tidigare frågor. Förskolläraren ställer således frågor, barnen svarar och förskolläraren ger respons på dessa svar genom att bygga vidare på dem och införliva dem i efterföljande frågor. Bateman diskuterar hur detta kan förstås som ett samkonstruerande av pedagogisk kontext *in situ* av förskollärare och barn i interaktion.

I Normans (2003) språkfilosofiska studie av måltidsinteraktion och uppfostran i förskolan innehåller empirin också flera exempel på fråga-svar-sekvenser. Norman konstaterar dock snarare att det observerade samtalet

innehåller fråga-svar-sekvenser än analyserar dessa. Jag tolkar det också som att Norman har en förenklad och delvis missledande förståelse av fråga-svar-sekvenser<sup>11</sup>. Dels betecknas enbart pedagogens fråga, oavsett om respons följer, i flera fall som en hel fråga-svar-sekvens, dels beskriver Norman hur ”syftet” med fråga-svar-sekvenser ”är att tvinga någon att svara” (a.a., s. 72) men också hur handlingen att fråga ”oftast” ”innebär ... tystnad som svar” (a.a., s. 79).

### ***Sammanfattning: frågor och svar i social interaktion***

Genomgången av studierna ovan visar således att fråga-svar-sekvenser är ett betydande inslag i förskolors pedagogiska praktik och att dessa sekvenser både kan ses som problematiska och förklaras fungera som en viktig interaktionell resurs som kan tjäna pedagogiska syften. Koshik (2005; 2010) beskriver varför just fråga-svar-sekvenser förekommer så ofta i pedagogiska sammanhang. Hon utgår från den nordamerikanska kontexten och menar att ställa frågor är en del av att ”Doing being teachers” (Koshik, 2005, ss. 154-155). Koshik skriver om hur en fråga i stället för ett påstående används, för att det tillhör den nordamerikanska ”medelklasslärarkulturen” att locka fram svar i stället för att strikt förmedla det till studenten. Utan att varken bekräfta eller avfärda denna ”kulturella” förklaring går det att konstatera att även i andra skolkontexter än den nordamerikanska, så kallade medelklasslärarkulturen, är frågan en del av (förskol)lärares åstadkommande av pedagogisk praktik.

Sammanfattningsvis visar följaktligen analyserna i de flesta av dessa studier, att fråga-svar-sekvenser kan fungera som en viktig interaktionell resurs för att åstadkomma meningsfullt samspel i institutionella sammanhang. Inom utbildningsinstitutionella sammanhang går det att konstatera att fråga-svar-sekvenser också kan tjäna pedagogiska syften, eftersom dessa sekvenser gör det möjligt för samspelet att rymma ett särskilt pedagogiskt fokus. Av studierna redovisade ovan är flertalet förlagda i formell klassrumsundervisning i skola utanför Sverige men forskningsgenomgången redogör även för studier utförda i förskolemiljö och i Sverige. Föreliggande avhandling tar vid här. Min ambition är att i kapitel 9-10 i detalj åskådliggöra hur fråga-svar-sekvenser är centrala när de deltagande förskollärarna och barnen genomför sitt samspel och åstadkommer pedagogisk praktik.

---

<sup>11</sup> Se nästa kapitel (3) för förklaring av innebörden av fråga-svar-sekvenser.

## Den här studien – social interaktion i vardagliga förskoleaktiviteter

I den här avhandlingen är mitt analytiska intresse riktat mot detaljer i interaktionen mellan förskolepedagoger och barn och mot hur förskolepedagogisk praktik åstadkoms. Studien ansluter sig därmed till tidigare forskning inom både det interaktionsorienterade fältet och det förskolepedagogiska. I detta kapitel har jag skrivit fram avhandlingens forskningssammanhang genom att göra nedslag i tidigare studier från dessa fält. Med detta forskningssammanhang som grund, är min intention med den här studien att försöka bidra med nyanserad kunskap om vardaglig social interaktion mellan förskolepedagoger och barn och om förskolepedagogisk praktik. I och med mitt interaktionsorienterade analytiska intresse blir ett etnometodologiskt perspektiv och konversationsanalys viktiga utgångspunkter för studien och i nästa kapitel redogör jag för dem.

## Kapitel 3

# Teoretiska och analytiska utgångspunkter

I denna avhandling riktas det analytiska intresset mot pedagogers och barns interaktion i vardagliga förskoleaktiviteter. Som teoretiska och analytiska utgångspunkter använder jag mig av etnometodologi och konversationsanalys och i detta kapitel redogör jag kort för denna ansats. Mycket förenklat kan etnometodologi förstås som studiet av *människors metoder i socialt samspel* och konversationsanalys förklarar ”aktiviteter som *interaktionella åstadkommanden*” (Melander & Sahlström, 2010, s. 13). Eftersom både etnometodologin och konversationsanalysen fokuserar den interaktionella organisationen av vardagsaktiviteter (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010), är dessa perspektiv relevanta att använda i en studie som analyserar samspel mellan pedagoger och barn i just vardagliga förskoleaktiviteter.

För att placera in mina kommande empiriska analyser i en konversationsanalytisk kontext redovisar jag i detta kapitel ett konversationsanalytiskt perspektiv på det som kallas för multimodal interaktion. Likaså beskriver jag, av samma anledning, också kort innebörden av det som inom konversationsanalysen benämns närhetspar.

## Etnometodologi

Inom etnometodologin studerar man hur människor skapar mening tillsammans och särskilt fokuseras metoder som deltagarna använder för att förstå och agera i sociala sammanhang (Heritage, 1984; 2001). En viktig utgångspunkt inom etnometodologin är att människors sociala liv är producerat ”inifrån” (*from within*) av deltagarna i ett socialt sammanhang (Cromdal, 2009a; Heritage, 2001; Hester & Francis, 2000). Etnometodologins intresse riktas mot att identifiera de metoder som används av deltagarna för att skapa, organisera och upprätthålla denna socialitet och på så sätt göra den sociala världen begriplig och meningsfull (Cromdal, 2009a; Heritage, 2001; Hester & Francis, 2000). En annan viktig utgångspunkt är att det ”vardagliga” inte är trivialt och ointressant utan grundläggande för mänskligt meningsskapande (Francis & Hester, 2004). Vardagligt samspel lyfts därför fram som specifikt intressant att studera för att kunna visa hur vardagliga aktiviteter är komplexa och skickligt åstadkomna (a.a.).

Etnometodologi har kallats för “*the ‘sociology of everyday life’*” (Heritage, 1984, s. 3) och har sitt ursprung i Harold Garfinkels missnöje med

Talcott Parsons strukturfunktionalistiska sociologi. Parsons hade, förenklat, som utgångspunkt att människor socialiseras in i samhället utifrån redan existerande normer och värderingar, och att de agerar som rationella aktörer i enlighet med de gällande normerna (Goodwin & Heritage, 1990; Hester & Francis, 2000). Garfinkel utgick i stället ifrån att människor agerar och skapar mening av sitt och andras agerande *in situ*, det vill säga lokalt, ”inifrån”, samspelexkontexter – i vardaglig social interaktion – och att det därför är i just dessa vardagliga, situerade, meningsskapande praktiker som en sociologisk beskrivning av samhället måste ha sin grund. Där Parsons *utgick ifrån* att aktörer använder sin kunskap om normer, värderingar och sociala förväntningar för att agera rationellt, med andra ord följa gällande sociala ordningar, gick Garfinkel i stället in för att *undersöka hur* sådan kunskap används av medlemmarna i samhället. Enligt Garfinkel, pågår det nämligen en metodisk produktion av människors socialitet i det vardagliga livet genom gemensamt handlande på lokal nivå (Goodwin & Heritage, 1990; Hester & Francis, 2000).

Garfinkel hävdade att det som saknades i den konventionella sociologin och samhällsvetenskapen i stort, var ett fokus på hur människors situerade handlande metodiskt producerar sociala sammanhang. Denna idé om sociologins blinda fläck, eller *missing whatness* som Garfinkel (1967) kallade det, går hand i hand med Harvey Sacks följande påpekande:

virtually all the studies in the social and administrative science literatures ”miss” the interactional ”what” of the occupations studied: studies of bureaucratic case workers “miss” how such officials constitute the specifications of a “case” over the course of a series of interactions with a stream of clients; studies in medical sociology “miss” how diagnostic categories are constituted during clinical encounters; and studies of the military “miss” just how stable ranks and lines of communication are articulated in and as interactional work (Lynch, 1993, s. 271).

Etnometodologens lösning på problemet är alltså att konkret studera *hur* olika praktiker går till, eller ”görs”, i konkreta situationer, det vill säga genom socialt samspel. Det är genom att analysera samspel som man kan upptäcka och beskriva de sociala, moraliska och, i förekommande fall institutionella, *ordningar* mot vilka deltagare orienterar sitt handlande (Cromdal, 2009a). Benämningen ordning kan här ses botten i ett av etnometodologins främsta antaganden om människan: vi strävar metodiskt efter att göra världen begriplig” (Cromdal, 2009a, s. 41). För att förstå varandra i socialt samspel handlar människor metodiskt, i och med detta ”uppträder i samtal, såväl som

i andra former av samspel, en ordning” (a.a.). Social ordning blir alltså till när deltagare i social interaktion producerar handlingar riktade mot någon annan, och genom att dessa handlingar gör respons möjlig (Francis & Hester, 2004). Ordning betecknar således i detta sammanhang inte någon ”disciplinär” ordning och reda, vilket annars kan vara en vanlig tolkning.

### *Etnometodologi och intersubjektivitet*

Intersubjektivitet är ett generellt tema inom etnometodologin (Duranti & Goodwin, 1992). Intersubjektivitet skulle förenklat kunna förklaras som hur två eller flera människor *delar erfarande, uppfattning och förståelse* av den sociala situationen. Eftersom etnometodologer intresserar sig för hur människor skapar mening och ordning i sociala och interaktionella sammanhang, hävdar Duranti och Goodwin (1992) att frågan om intersubjektivitet är central. Enligt Duranti och Goodwin (a.a.) är den delade erfarenheten av ett gemensamt socialt sammanhang avgörande i mellanmänskligt socialt handlande. Med andra ord – för att flera subjekt ska kunna delta i socialt samspel och skapa mening tillsammans, behövs en *gemensam förståelse* för vad det aktuella sociala sammanhanget innebär. Etnometodologer utgår då ifrån att intersubjektivitet och social ordning och mening åstadkoms genom att deltagare i ett socialt sammanhang förevisar sin förståelse av detta för varandra, samtidigt som de utför den sociala aktiviteten (a.a.).

Det Heritage (1984) kallar för intersubjektivitetens arkitektur innefattar hur deltagare i ett socialt sammanhang analyserar, tolkar och förstår föregående talturer och handlingar samt hur detta synliggörs i efterföljande talturer. Dessa sammanlänkade talturer och handlingar betecknas av Heritage (a.a.) som intersubjektivitetens huvudsakliga byggstenar, vilka också är där för en forskare att studera och analysera. I sammanlänkade led av talturer kan en efterföljande taltur fungera som avgörande resurs för både första talare och forskare för att ta reda på hur den andre talaren har förstått och skapat mening av den första talarens tur, utan att detta behöver uttryckas explicit (Cromdal, 2009a; Heritage, 1984). Intersubjektiviteten, det vill säga den gemensamma förståelsen och det gemensamma meningsskapandet, blir således synlig i en *sekventiell organisering* av socialt samspel för både deltagare och forskare, och etnometodologer är då intresserade av att studera hur detta gemensamma meningsskapande går till (Cromdal, 2009a). Det går dock att ifrågasätta hur två eller flera subjekt någonsin kan dela sociala erfarenheter och förståelse (Heritage, 1984). Enligt Heritage (a.a. som hänvisar till Schutz) kan deltagare i sociala sammanhang förklaras agera *som om* deras erfärande och förståelse är gemensam för att få samspelen att fungera och fortgå. Med andra ord är det svårt att hävda att människor delar erfärande, uppfattning och förståelse, men

de agerar som om de gjorde det och det är just detta som kan kallas för intersubjektivitet.

### *Etnometodologi och utbildning*

Inom etnometodologin betraktar man sociala aktiviteter och handlingar som lokalt åstadkomna, och som deltagarproducerade fenomen. Detta gäller även pedagogiska aktiviteter och handlingar, och Hester och Francis (2000) talar om en ”lokal pedagogisk ordning” (*local educational order*). På detta vis förstås utbildningsinstitutionell kontext, eller om man så vill – pedagogisk praktik, som något som åstadkoms och ”görs”, metodiskt, i samtal och interaktion (Freebody, 2003).

Heritage (1984) skriver om hur etnometodologin har avlägsnat sig ifrån den definition av kontextbegreppet som gör gällande att kontext är något exogent, det vill säga utifrån kommande, i förhållande till social interaktion och i stället förstår kontext som endogent, det vill säga inifrån kommande. Utbildningsinstitutioners kontext och pedagogiska praktik kan på så vis förklaras som ”gjorda” i lokala och detaljerade tal- och interaktionssekvenser. Med andra ord kan pedagogisk praktik förstås som ett, i mellanmänsklig interaktion, lokalt åstadkommet och deltagarproducerat fenomen (Hester & Francis, 2000). En konsekvens av detta blir att lärande ur ett etnometodologiskt perspektiv förstås som situerat (Sahlström, 2009). Lärandet är förankrat i en social här-och-nu situation som *i sig* är central för lärandet (Evaldsson, Lindblad, Sahlström, & Bergqvist, 2001; Hemmings, Randall, Marr, & Francis, 2000; Sahlström, 2009).

Enligt Hester och Francis (2000) finns det olika teman i etnometodologiska studier om utbildning och pedagogik och då nämns temat *classroom order* som det kanske mest beforskade. I detta tema återfinns exempelvis Mehans (1979) studie av sekventiellt organiserad interaktion mellan lärare och elever, betecknad IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*) som jag redogjorde för i det förra kapitlet. I en annan studie inom samma tema beskrivs klassrum som en typ av installationer där undervisning och lärande åstadkoms och organiseras lokalt och praktiskt (Macbeth, 2000). Lärares handling att fråga beskrivs här som ett centralt upplägg för att lyckas med att åstadkomma dessa klassrumsinstallationer (a.a.). Med hjälp av en etnometodologisk ansats och en detaljerad analys kan en, för en utomstående, först till synes kaotisk och oordnad utbildningssituation i klassrum eller förskola, i själva verket visa sig vara ordnad, systematisk och, för deltagarna, ytterst meningsfull (Danby & Baker, 2000).

## Konversationsanalys

Nära förknippad<sup>12</sup> med etnometodologin är konversationsanalysen (ofta förkortat CA från engelskans *conversation analysis*). Konversationsanalysens ursprung brukar härledas till Harvey Sacks, Gail Jefferson och Emanuel Schegloff. Sacks menade att sociologi kunde vara en verklig vetenskap först när den kunde hantera *detaljer* av sociala händelser och hade då en idé att detaljer ur social interaktion gick att finna *i samtal* (Heritage, 1984). Vidare fanns ett intresse för att studera samtal med utgångspunkten att på samma gång kunna lära sig något om samhället (Cromdal, 2009a), detta utifrån den konversationsanalytiska utgångspunkten att en samhällelig kontext är producerad av deltagarnas sociala handlingar och aktiviteter (Heath & Hindmarsh, 2002). Enligt Sacks går det med hjälp av närstudier och mikroanalyser av samtal att upptäcka sådant som vi inte skulle ha sett annars (Danby & Baker, 2000). Det som med hjälp av Sacks mikroanalyser kan upptäckas kan sägas motsvara det som Garfinkel kallade *the missing whatness* – alltså deltagarnas egna perspektiv på socialt handlande – och konversationsanalys skulle kunna förstås som sociologins mikroskop (Heritage, 1984). Sidnell (2010) skriver hur kärnan i konversationsanalysen är just närstudier av världen.

Med konversationsanalys analyserar man således tal (numera också kommunikation utifrån en vidgad definition som inkluderar ickeverbal kommunikation och interaktion) som en situerad social praktik (Duranti & Goodwin, 1992). De första studierna analyserade vardagliga (telefon) samtal, men sedan har ansatsen kommit att användas i ett brett spektrum av social interaktion och i många olika sammanhang (Goodwin & Heritage, 1990). Analysenheterna i konversationsanalys består av tal- och interaktionssekvenser och tal- och interaktionsturer inom dessa sekvenser (Heritage, 1984; Heritage & Atkinson, 1984). Med sekvens i det här sammanhanget menas sammanlänkande talturer där påföljande turer bygger på föregående och så vidare (Duranti & Goodwin, 1992; Heritage, 1984; 2001; Sacks, 1987; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010). Genom att rikta intresset mot hela interaktionssekvenser, kan en konversationsanalytiker undgå att behandla meningar i samtal, eller handlingar i interaktion, som isolerade och enhetliga (Goodwin & Heritage, 1990; Heritage & Atkinson, 1984). Inom konversationsanalysen är en viktig utgångspunkt just detta, att social interaktion inte är fragmentariskt till sin karaktär, utan sammanhängande, och

---

<sup>12</sup> Björk-Willén (2006) beskriver exempelvis konversationsanalysen som etnometodologins tillämpning (jfr Seedhouse, 2004).

det är därför samspelesekvenser också behöver analyseras utifrån ett helhetsperspektiv (Goodwin & Heritage, 1990; Heritage & Atkinson, 1984).

Inom konversationsanalysen finns också ett bestämt intresse riktat mot de kompetenser och resurser som människor använder för att lyckas organisera, producera och sålunda delta i, samt upprätthålla, social interaktion (Heritage, 1984). Man försöker i och med detta beskriva hur människor skapar sitt deltagande och också hur de tolkar andras deltagande i den sociala interaktionen (a.a.). En viktig utgångspunkt i konversationsanalys är att analysen är *datadriven*, det vill säga utarbetad från fenomen funna i empirin och ej från i förväg formulerade (teoretiska) spekulativa förväntningar eller ställningstaganden angående deltagarnas eventuella orientering (a.a.). En datadriven analys genomförs därför med hjälp av så kallad *unmotivated examination*, vilken låter forskarens empiriska data utgöra grund för analytiska kategorier och fynd (Sacks, 1984; Schegloff, 1996). Med *unmotivated looking*, när forskaren upprepade gånger ”tar sig an” sin data, växer analytiska teman fram ur empirin och det är sedan ur dessa teman som analytiska fynd framträder (Bateman, 2015). Ett annat centralt ställningstagande i konversationsanalysen, som härrör från Goffman, är att interaktion förstås som en social institution i sig (Heritage, 2001). Goffman (1983) talade om *interaction order* och förklarade social interaktion som en självreglerande form av socialt liv. Sacks, i sin tur, beskrev hur det i socialt liv alltid finns en detaljerad ordning – *order at all points* – och hur socialitet därav kan beskrivas som ett maskineri, eller som en apparatur (Sacks, 1992). Ytterligare en utgångspunkt inom konversationsanalysen är att språkanvändning ses som sociala handlingar (Goodwin & Heritage, 1990; Heritage, 1984). Centralt fokus för konversationsanalysen är det som kan kallas för samtalets *organisation*.

### *Samtalets organisation*

Sacks, Schegloff och Jefferson (1974) har skrivit konversationsanalysens mest citerade text: *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. I denna text beskrivs hur samtal organiseras eller, med andra ord, genomförs. Centralt för samtalets organisation är ett slags system som kan förstås som ett turtagningsmaskineri (a.a.). Enligt Sacks et. al. talar generellt en person i taget i detta maskineri, även om det ibland förekommer samtidigt tal (så kallade överlappningar). Majoriteten av taltursövergångarna (att helt enkelt turas om att tala) sker också utan längre pauser eller överlappningar. Karaktären på flertalet andra samtalsaspekter är dock inte lika generella, utan varierar. Talordning, talturslängd, samtalslängd, samtalsinnehåll och antal deltagare kan vara olika med utgångspunkt i det

aktuella sammanhanget. Fördelningen av talturer är inte heller bestämd i förväg och samtal kan genomföras både sammanhängande eller med avbrott. Vad som ”är” en taltur kan dock vara svårt att definiera, eftersom dessa kan vara konstruerade av endast ett ord, eller flera, alternativt utgöra en hel mening. I samtals maskineri använder deltagarna också olika tekniker för att fördela talturer emellan sig. Exempelvis kan den som talar tilltala någon annan och därigenom utse nästa talare. Samtalsdeltagare kan även utse sig själva till näste talare, genom att börja tala. När det blir problem i turtagningsmaskineriet (till exempel om flera pratar samtidigt), förklarar Sacks et. al. hur särskilda reparationsmekanismer (exempelvis att någon slutar prata vid överlappningar) kan fungera för att lösa dessa problem.

En viktig del i maskineriet är det som kan kallas för mottagaranpassning (*recipient design*)<sup>13</sup>. Sacks et. al. beskriver hur samtal kännetecknas av ”a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the co-participants” (a.a., s. 727). En annan viktig del av maskineriet är att den innefattar en särskild bevisprocedur (*proof procedure*). Sacks et. al. pekar på hur deltagarnas perspektiv utgör ett kriterium för den konversationsanalytiska forskarens ”bevis”: ”it is THEIR understandings that are wanted for analysis” (a.a., s. 729). Det är genom samtalsmaskineriets bevisprocedur deltagarnas tolkningar blir synliga för forskaren.

### *Deltagarperspektivet*

Genom samtalsmaskineriets bevisprocedur går det att analysera deltagarnas handlingar utifrån *deras egna tolkningar* av interaktionen, med utgångspunkt i att dessa tolkningar synliggörs när deltagarna riktar in sig på ett särskilt vis i sitt agerande (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Cromdal (2009a) beskriver hur det så kallade deltagarperspektivet på så sätt är en av konversationsanalysens bärande principer för att kunna belägga forskningsfynd. Med hjälp av deltagarperspektivet försöker man ”observera och beskriva vad som i själva verket är deltagarnas egna analyser av den pågående aktiviteten” (a.a., s. 42) och man studerar ”vad deltagare i social interaktion är orienterade mot” (Melander & Sahlström, 2010, s. 16). Med andra ord ska konversationsanalytikerns beskrivning eller tolkning kunna återfinnas i deltagarnas orientering, eller inriktning, mot detsamma för att

---

<sup>13</sup> I översättningen av CA-termerna från engelska till svenska har jag tagit en termbank, sammanställd vid Helsingfors universitet, till hjälp. Termbanken återfinns på följande webbadress <http://www.ofti.se/gris/termbank.html>

vara analytiskt relevant (Cromdal, 2009a; Schegloff, 1996; Sidnell, 2013). Ett konversationsanalytiskt deltagarperspektiv försöker således förankra analyserna i deltagarnas handlingar (Sidnell, 2013).

## Deltagarperspektivet och barns agens

Två av etnometodologins tidiga texter (Mackay, 1975; Speier, 1976) har, med utgångspunkt i ett deltagarperspektiv, lämnat viktiga bidrag till synen på barn som kompetenta deltagare i socialt liv. Mackay och Speier lyfter fram barnets roll och perspektiv i vuxen-barninteraktion och riktar samtidigt kritik mot studier som inte gör detsamma. Mer specifikt kritiserar Mackay (1975), det som han utifrån Cicourel kallar för, den "normativa" sociologins utgångspunkt att barn i socialisationsprocessen förstås som ofärdiga och inkompetenta i förhållande till vuxna. Mackay hävdar i stället med utgångspunkt i, vad han betecknar som, den tolkande ansatsen att "all interaction is based upon underlying interpretive competence" (Mackay, 1975, s. 180). Med detta följer att också barn som deltar i interaktion ska förstås som potentiellt kompetenta tolkare av en social samspelssituation. Mackay visar empiriskt, i en analys av vuxen-barninteraktion, hur den vuxne utgår ifrån ett bristperspektiv på barn men att barnet är fullt kompetent som tolkare av situationen och samspelet. Lärarens bristperspektiv synliggörs när hon "ger" barnet svaren på frågor hon ställer och barnens kompetens visas när det lämnar ett relevant svar, som dock hanteras som inkorrekt av läraren.

Även Speier (1976) kritiserar sociologiska studier av socialisation på samma vis, eftersom de inte behandlar barn som en kompetent deltagare i samtal (*conversationalist*). Enligt Speier missar dessa studier därför "halva bilden" av interaktionen mellan vuxna och barn. Speier hävdar att man inom sociologin generellt (på 1970-talet) är präglad av en barnsyn ur ett vuxenperspektiv, vilken gör gällande att barn är inkompetenta, ofärdiga, blivande vuxna, och att analyserna därför varken belyser eller representerar barnens viktiga del i interaktionen. Speier är kritisk mot att socialisation, i och med detta, blir till en envägsprocess där barnen, av vuxna, får lära sig kultur, normer, värden, roller och beteendesystem och därigenom utvecklas gradvis till kompetenta sociala medlemmar.

Mackay och Speiers kritik mot den konventionella sociologins syn på barn skrevs fram på 1970-talet och de var därigenom föregångare till den så kallade barndomsociologin som kom att formulera sig på liknande vis senare (Corsaro, 2011; James & Prout, 1997; James, Jenks, & Prout, 1998). I etnometodologiska studier hävdas dock inte enbart barns agens (eller vuxnas), utan denna beläggs också empiriskt med hjälp av ett deltagarperspektiv (Cromdal, 2009b). Att se på barn genom ett etno-

metodologiskt perspektiv innebär således att varken förbigå eller ta barns kompetens i sociala samspelsammanshang för givet utan att både vara öppen för möjligheten att se den och konkret beskriva hur den kommer till uttryck.

## Multimodal interaktion

I kapitel 5-8 i den här avhandlingen är analytiskt fokus riktat mot det som kallas för multimodal interaktion. För att placera mina kommande analyser i en konversationsanalytisk kontext beskriver jag nedan kort ett konversationsanalytiskt perspektiv på multimodalt samspel.

Konversationsanalysen har genom flera viktiga kunskapsbidrag visat hur mänskliga handlingar inte bara åstadkoms genom ett enda medium som tal, utan genom en komplex kombination av olika kommunikativa resurser – talade, förkroppsligade och materiella (Goodwin, 2000; Heath & Luff, 2013; Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Eftersom kroppen vanligen används tillsammans med tal kan mänsklig kommunikation betecknas som förkroppsligad (Heath & Luff, 2013). Likaså kan social interaktion karaktäriseras som materiellt präglad, eftersom användningen av materiella resurser ofta är inbäddad i ett pågående samspel (a.a.). Vissa gester kan vara sammanlänkade med den materiella miljön på ett särskilt vis (*environmentally coupled gestures*), eftersom deras mening både är kontextuellt beroende och uppbyggd (Goodwin, 2007). De kroppsliga och materiella resurserna som används i meningsskapande sociala sammanhang, kan vidare beskrivas som att de är olika, men närliggande semiotiska resurser som när de kombineras förstärker varandra (Goodwin, 2000; Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Lite annorlunda uttryckt fungerar en kombination av semiotiska resurser som en kommunikativ helhet, som säger något mer än vad de olika delarna kommunicerar var och en för sig (Thuresson, 2013). Goodwin (2000) betecknar dessa, lokala och särskilt relevanta, samlingar av semiotiska resurser som samspeledeltagare riktar in sig mot och använder sig av i olika kombinationer, för kontextuella konfigurationer (*contextual configurations*). Kontextuella konfigurationer förändras hela tiden allteftersom interaktionen fortskrider (a.a.). Eftersom mänskliga handlingar således får sin mening genom användningen och kombinationen av *olika* kommunikativa resurser, kan analyser av dessa handlingar inte bara rikta in sig mot ett medium, som tal, utan man bör beakta samspelets hela multimodala organisation (Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Enligt Goodwin (2000) är det den materiella kontext som deltagarna själva gör relevant och orienterar sig mot som är väsentlig att ta in i analysen.

## Fråga-svar-sekvenser

I kapitel 9-10 riktas analytiskt fokus mot fråga-svar-sekvenser. Dessa sekvenser förklaras inom konversationsanalysen som något som kallas för närhetspar och nedan beskriver jag innebörden av dessa.

### Närhetspar

Inom etnometodologin och konversationsanalysen anses så kallade närhetspar (*adjacency pairs*) vara ett viss sorts turtagningselement i samtalets och interaktionens maskineri. Ett av de vanligaste närhetsparen är frågan och dess svar, andra exempelvis hälsning och svarshälsning, samt inbjudan och accepterande eller avslag på denna. Strukturen för närhetspar är normativ och handlingen att fråga (hälsa, bjuda in) identifieras som förstaled i paret (*first pair part*) som kräver ett andraled (*second pair part*) – det vill säga handlingen att svara (hälsa tillbaka, acceptera en inbjudan) (Heritage, 1984; Sacks, 1987; 1992; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010). Detta att en viss typ av handling kräver en påföljande kan kallas för konditionell eller villkorlig relevans (*conditional relevance*) (Heritage, 1984; Schegloff, 1968). Närhetspar kan på så vis förstås som ett slags handlingspar (*paired actions*) där två handlingar hör ihop. Frågor kan därför fungera som interaktionell resurs för deltagare i socialt samspel då en frågeställare kan skapa samspel med en tänkt svarare just eftersom en ställd fråga kräver ett svar (Schegloff, 2007). Att närhetsparet fråga-svar har en normativ karaktär där frågan kräver ett svar bestyrks av fall som avviker från det normativa ramverket. De avvikande fallen blir undantagen som bekräftar regeln, eftersom en fråga som inte får ett svar medför att samtalet utvecklas så att deltagarna exempelvis upprepar frågan (Heritage, 1984), eller på annat sätt visar att en förväntad handling uteblivit (så kallad *noticeable absence*). Viktigt att påpeka är dock att närhetsparens två delar inte nödvändigtvis behöver vara i omedelbar närhet i ett samtal, utan snarare är det ganska vanligt att så kallade inskottssekvenser (*insertion sequences*) återfinns mellan de två delarna i närhetsparet (Heritage, 1984; Sacks, 1992). Vidare beskriver Sacks (1992) hur fråga-svar-sekvenser, eftersom turen lämnas tillbaka till frågeställaren efter svaret, blir som kedjor i samspelet (*chaining rule*) om frågeställaren fortsätter att ställa nya frågor.

## Konversationsanalys av pedagogisk praktik i förskolan

I denna studie används ett etnometodologiskt perspektiv och konversationsanalys eftersom intresset riktas mot just det som tas för givet i förskole-

pedagogisk praktik, men som ändå är centralt – vardaglig interaktion mellan pedagoger och barn. Med hjälp av dessa teoretiska och analytiska utgångspunkter har jag en ambition att försöka åskådliggöra hur samspelet mellan de deltagande förskolepedagogerna och barnen genomförs och hur pedagogisk praktik åstadkoms i denna interaktion. Jag strävar efter att demonstrera hur sociala handlingar framträder och hur aktiviteter åstadkoms i den studerade interaktionen. I denna strävan försöker jag fokusera deltagarnas interaktionella projekt – det deras handlingar och orienteringar säger att de gör – med hjälp av ett deltagarperspektiv. Jag strävar i analysen också efter att fokusera på de metoder som deltagarna använder sig av i det sociala samspelet för att både uppnå intersubjektivitet och producera lokal ordning. Med hjälp av detaljerade sekventiella analyser av samspel mellan pedagoger och barn i vardagliga aktiviteter i förskolan avser jag således skapa ökad och mer nyanserad kunskap både om komplexiteten i detta samspel och om förskolans pedagogiska praktik. Utifrån etnometodologin och konversationsanalysen är ansatsen i denna avhandling datadriven och starkt induktiv. I nästa kapitel beskriver jag hur detta har påverkat studiens metod och genomförande.



## Kapitel 4

### Metod och genomförande

I detta kapitel redogör jag för studiens metod och genomförande. Jag beskriver först hur befintlig litteratur kännetecknar en videobaserad studie och behandlar transkribering. Därefter redovisar jag studiens genomförande under rubrikerna urval av deltagare, medverkande förskolor och dataproduktion vid inspelning i förskolor, samt dataproduktion under analysarbetet. Kapitlet avslutas med en redogörelse för mina etiska överväganden följt av en metoddiskussion.

### Videobaserad studie

Föreliggande studie är videobaserad och den huvudsakliga metoden för att producera data är följaktligen videospelningar. Forskaren i en videobaserad studie rekommenderas dock att komplettera inspelningarna med inledande etnografiskt fältarbete för att kunna bli förtrogen med miljön och deltagarna, samt för att kunna veta var kameran sedan ska placeras för att få bästa möjliga inspelningar (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Enligt Heath et al. (2010) erbjuder videospelningar många möjligheter för samhällsvetenskaplig forskning vad gäller dataproduktion och analys. En konkret förtjänst med videospelningar är exempelvis att forskaren kan spela upp dessa upprepade gånger och på så vis närma sig sin data vid återkommande tillfällen och då eventuellt med olika analytisk blick (a.a.). Särskilt anses videospelningar hjälpa forskaren att ”få fatt i” och ”fånga” vardaglig interaktion för att sedan noggrant kunna analysera den (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Just videospelat datamaterial möjliggör således en *tillgång till interaktionella detaljer* i tal såväl som i förkroppsligade handlingar och utgör därför ett hjälpmedel för forskaren för att kunna analysera annars mer svårfångad situerad handling i vardaglig social interaktion (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Videobaserad forskning är på grund av detta vanligt förekommande bland etnometodologiska och konversationsanalytiska studier. Vidare möjliggör videospelningar kollegiala datasessioner där fler än bara den enskilde forskaren får möjlighet att kommentera och analysera videomaterialet, vilket ökar analysens trovärdighet (Björk-Willén, 2006). Sådana datasessioner kan med fördel

innebära en presentation av alternativa analytiska perspektiv, men det är ändå forskaren själv som till sist utför analysen (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

I en videobaserad studie finns dock både praktiska och etiska såväl som metodologiska och analytiska utmaningar (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Överlag kan sägas att valet att använda videokamera innebär ett stort antal överväganden och ställningstaganden för forskaren. Bara val av kameratyp medför olika fördelar och nackdelar. En fast kamera på stativ kan styra uppmärksamheten mot mindre rörliga aktiviteter i ett enda rum, medan en handhållen kamera kan följa rörliga aktiviteter och också komma skeenden närmare. Å andra sidan tenderar en fast kamera på stativ inte att dra lika mycket uppmärksamhet till sig och forskaren som en rörlig och handhållen kamera (Heikkilä & Sahlström, 2003). En fixerad kamera kan också göra att vinkeln blir bättre om aktiviteten är stilla, medan rörliga aktiviteter kan kräva en handhållen kamera (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). En rörlig kamera hindrar dock forskaren att utföra fältarbete vid sidan av inspelningen, medan en fixerad kamera medför att forskaren inte blir ”låst” vid kameran på samma sätt (a.a.). Det som ändå avgör vilken typ av kamera som väljs är dels den sorts data som eftersträvas, dels eventuella praktiska begränsningar i den studerade miljön (a.a.). Även val av antalet kameror, en eller flera, påverkar datamaterialet. Vidare betonar Heikkilä och Sahlström (2003, s. 38) vikten av kamerans placering samt vad och ”hur mycket som hörs och syns” på videoavsnitten för forskarens analytiska anspråk. Heath och Hindmarsh (2002) pekar här på att forskaren bör placera kameran för att i möjligaste mån fånga så mycket som möjligt av både ansikte och kropp på deltagarna. Forskarens beslut vid videoinspelning bör dock avgöras av studiens syftesformulering (Heikkilä & Sahlström, 2003). Videoinspelningar kan också medföra etiska problem, vilket jag behandlar längre fram i kapitlet.

De ställningstaganden som medföljer videoinspelning, delvis redogjorda för ovan, skulle kunna sägas medföra att videodata kan förstås som *producerad och konstruerad av forskaren* (Heikkilä & Sahlström, 2003; Mondada, 2006). I och med valet av videoinspelning som metod, producerar forskaren således selektiva data (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010; Mondada, 2006). Inte bara själva inspelningen och alla val i och med den, utan också det efterföljande arbetet med videoavsnitten, exempelvis klippning, uppspelning utan ljud, i slowmotion och/eller ruta för ruta, är olika led i den selektiva dataproduktionsprocessen (Mondada, 2006). Ibland påpekas också att videokameran i sig påverkar vad deltagarna gör (se exempelvis Sparrman, 2002). Heath et al. (2010) menar dock att eventuell förändring i deltagarnas agerande, på grund av videokamerans närvaro, oftast bara är ögonblickskort och att forskaren då kan följa deltagarnas orientering mot kameran. Om detta inte är synligt i videoavsnitten och forskaren således inte kan följa

deltagarnas orientering mot kameran menar Heath et al. (a.a.) att det i den aktuella videoinspelningen inte heller kan påstås att kameran påverkar beteendet hos deltagarna. Däremot går det inte att komma ifrån att forskaren (och kameran) är en del av det samspel som studeras, ibland mer relevant för deltagarna, ibland mindre relevant (Björk-Willén, 2006).

Hur stor kvantitet videoinspelningar som behövs styrs av studiens syfte och frågeställningar. Heath et al. (2010) framhåller att mängden videoinspelningar bestäms av forskarens analytiska fokus. Om forskaren utförligt kan uppfylla studiens syfte och besvara frågeställningarna kan mängden videomaterial således ses som tillräckligt. Sammantaget menar Heath et al. (a.a.) att videoinspelningar generellt är en rik källa till data och att även en liten mängd kan räcka för att både formulera och ge svar på många frågor. Jag vill, återigen, betona att videokameran anses vara särskilt förtjänstfull att använda för att producera datamaterial då det finns ett intresse av att analysera annars svår fångade sociala vardagsaktiviteter (a.a.). Videokameran kan i dessa sammanhang ses som ett slags förstoringsglas, som tillåter forskaren att konstruera utsnitt ur människors socialitet som detaljerat kan analyseras.

### *Om transkribering*

Analys av videoinspelningar innefattar en noggrann undersökning av vissa interaktionella sekvenser och för att lyckas med detta behöver videoavsnitten transkriberas (Heath & Hindmarsh, 2002). Transkribering är dock en arbetsprocess som är nära sammanflätad inte bara med analysen, utan också med flera andra praktiker i videobaserad forskning. Transkribering som aktivitet kan förstås som en del av både dataproduktion, representation och analys (Mondada, 2007). Mondada beskriver transkriberingsprocessen som en situerad praktik som tar sig olika uttryck i dessa olika sammanhang.

Transkript betecknas dock främst som en *skriftlig representation* av videoavsnitt, även om representationen är selektiv (Heritage & Atkinson, 1984; Ochs, 1979). Alla typer av transkript är således en abstraktion där komplexa interaktionella fenomen reduceras till enbart några av dess inslag (Duranti, 1997). Det är här viktigt att påpeka att transkriptionen inte ersätter den ursprungliga inspelningen – datan som analyseras – utan att den ska vara ett verktyg för forskaren för att kunna komma nära deltagarnas handlingar (Heath & Hindmarsh, 2002; Heritage & Atkinson, 1984; Sidnell, 2010). Under analysarbete ska transkript därför användas *tillsammans med* de ursprungliga inspelningarna (Heritage & Atkinson, 1984). Jefferson (2004) beskriver hur transkript bör innehålla så många detaljer ur den inspelade interaktionen som möjligt, eftersom det både är intressant och nödvändigt då

forskaren inte på förhand kan veta vad analysen kommer att visa. Viktigt är också att det inte bara är vad som sägs som ska transkriberas, utan också hur det sägs (ten Have, 2007). Duranti (1997), å andra sidan, menar att transkript alltid bör utformas så att de är förenliga med forskarens analytiska intresse (a.a.) Enligt Duranti bör transkript inte innehålla för mycket information, utan vara förståeliga och läsarvänliga. Transkript som är gjorda efter konventioner som inte alla läsare känner till kan medföra att läsaren hoppar över dem (a.a.). Forskaren bör således fundera över vad som är viktigt att kommunicera i transkripten och vilka textens läsare kommer att vara. Olika varianter av transkript kan sedan brukas under analysarbete och för publicering (a.a., jfr Mondada, 2007). I en publikation kan exempelvis vissa delar av transkripten behöva vara mer utförliga och andra mer förenklade (Duranti, 1997).

## Genomförande

### *Urval av deltagare*

Ett forskningsprojekts urval av medverkande deltagare inför dess dataproduktion präglas av studiens syftes- och problemformulering. Eftersom min avsikt har varit att studera interaktion mellan förskolepedagoger och barn behövde jag följaktligen få tillgång till just förskolepedagoger och barn för att kunna videoobservera deras samspel. Konkret gjordes urvalet av deltagare i två olika omgångar: i en första omgång använde jag mig av ett lärosätes intranät för att få kontakt med förskollärare som var intresserade av att delta i projektet, i den andra omgången använde jag mig av en förskolechef, som kände till mig och mitt projekt sedan tidigare, för att etablera kontakt med ytterligare några pedagoger. Jag har strävat efter att studera och analysera samspel mellan förskolepedagoger och barn i alla åldrar mellan 1-5 år och därför var det viktigt för mig att deltagarurvalet stämde överens med denna intention.

Den här studiens deltagarurval<sup>14</sup> utgörs av tre förskoleavdelningar på tre förskolor, och mer precist deltar tre förskollärare, Malin<sup>15</sup>, Bodil och Sanna, och två barnskötare, Tove och Katinka, samt barn i deras verksamheter. Den ena barnskötaren, Katinka, deltar i videoinspelningarna men återfinns dock ej i något av de analyserade empiriska exemplen i den här avhandlingen. På en förskoleavdelning går barn i åldrarna 1-2 år, på en annan barn i åldrarna 1-3

---

<sup>14</sup> Förteckning över de pedagoger och barn som deltar i avhandlingens exempel återfinns som bilaga 2.

<sup>15</sup> Alla namn på personer, förskolor och förskoleavdelningar är fingerade.

år och på den tredje går barn i åldrarna 3-5 år. De medverkande förskolorna har inte någon särskild inriktning eller profil och bedrivs, liksom majoriteten av förskolorna i Sverige, i kommunal regi.

### *Medverkande förskolor*

Materialet<sup>16</sup> som ligger till grund för analyserna i denna studie består av videospelningar från tre olika förskolor. I två av förskolorna filmades interaktion mellan en av förskollärarna och olika barn och i den tredje förskolan filmades samspel mellan tre olika pedagoger (en förskollärare och två barnskötare) och barn.

Ängens förskola är en kommunal förskola som ligger i en mindre stad i Sverige. Förskolan har sin verksamhet i en villa byggd på 1920-talet, där avdelningen för de yngre barnen, 1-3 år, samt kök finns på undervåningen och avdelningen för de äldre barnen, 3-5 år, återfinns på övervåningen. I husets källare är personalrum och kontor placerade. På avdelningen för de äldre barnen går det 24 barn och där arbetar förskolläraren Malin tillsammans med tre barnskötarkollegor. Det är också på denna avdelning, Blåklockan, som jag har videofilmad interaktion mellan Malin och olika barn. Under fyra dagar, inom loppet av två månader, följde jag förskolläraren Malin och videofilmade samspel mellan henne och olika barn.

På Blåklockans avdelning bedrivs en förskoleverksamhet som skulle kunna beskrivas som traditionell. Dagligen återkommande rutinaktiviteter som måltid, på- och avklädning och samling varvas med exempelvis sagoläsning, estetiska aktiviteter, samt lek utomhus eller inomhus. Under de två höstmånader, september och oktober, som jag vistades på Blåklockan var det dessa aktiviteter som utgjorde den pedagogiska praktikens vardag. Verksamheten på Blåklockan följde då i stort sett samma mönster varje dag med frukost på morgonen, därefter en stunds egen lek inomhus för barnen, sedan påklädning och samling utomhus. På förmiddagen lekte barnen på gården eller så tog Malin med sig några av dem på promenad till platser utanför förskolans gård. Efter utevistelsen tog lunch och sedan sagoläsningstund vid. Sedan vistades barnen oftast inomhus, där de lekte egna lekar (utan deltagande av någon vuxen), eller ägnade sig åt dator-, måleri-, ler- eller pärlaktivitet fram till 14-tiden. Därefter serverades mellanmål, oftast utomhus, och dagen avslutades med lek ute på gården. Något som således präglade verksamheten på Blåklockan var att den till största delen bestod av rutinaktiviteter och barnens egen lek. Projektarbete,

---

<sup>16</sup> Cirka 18 timmar videospelningar. Jag återkommer till detta under rubriken dataproduktion vid inspelning i förskolor.

eller annan av vuxen i förväg planerad aktivitet, förekom inte alls. Malin beskriver själv hur hon ”inte är någon som planerar, utan någon som tar det lite som det kommer” (fältanteckningar, 2012-10-23).

En av de andra förskolorna, i vilken jag har filmat interaktion mellan en förskollärare och barn, är belägen i ett mindre samhälle strax utanför en av Sveriges större städer. Runt omkring förskolan Havsörnen sträcker sig åkrar, ängsmarker och skogar. Förskolan Havsörnen är relativt nybyggd och öppnade år 2009. Lokalerna är utformade för att vara ändamålsenliga för förskoleverksamhet och innefattar fyra avdelningar samt gemensamhetsutrymmen som ”lekkök”, ”torg” och ateljé/verkstad. Under höstterminen 2012, när jag vistades på Havsörnen, utökades lokalerna för att rymma en femte avdelning. Liksom på de flesta förskolor är de yngre och äldre barnen på förskolan Havsörnen uppdelade på olika avdelningar. Det är på en avdelning för de allra yngsta barnen, 1-2 år, som jag har videofilmade förskolläraren Bodil i hennes samspel med barn under två dagar i oktober.

På avdelning Måsen arbetar förskolläraren Bodil tillsammans med två barnskötarkollegor och där vistas 13 barn. Verksamheten på avdelning Måsen utmärks även den av rutinsituationer som måltider, blöjbyte och sovvila varvade med utevistelse, sångstund, estetiska aktiviteter och lek. Det som dock skiljde verksamheten från Blåklockans ovan, var att Måsen, under de dagar som jag vistades där, präglades av en tätare interaktion mellan vuxna och barn. Denna tätare interaktion, som kan förklaras av att barnen var förskolans yngsta, innebar konkret att de vuxna befann sig fysiskt nära barnen hela tiden, exempelvis sittande på golvet. Ofta delades barngruppen också in i mindre grupper, med en vuxen och några barn i varje grupp, vilket medförde att de vuxna då endast kunde interagera med barn och ej någon annan vuxen. Inte heller Måsens verksamhet inriktades mot något särskilt projektarbete under de dagar som jag var där och videofilmade. Däremot återkom vuxenorganiserade aktiviteter som var planerade i förväg, som exempelvis måleriaktivitet för några barn i ateljén/verkstan, leraktivitet tillsammans med tidigare insamlat skogsmaterial (kottar och dylikt), samt klisteraktivitet.

Även den tredje förskolan är en kommunal förskola. Förskolan Tallbacken finner vi på botten våningen i ett bostadshus i ett ytterstadsområde till en storstad. Området runtomkring Tallbacken präglas av låga flerfamiljshus med mestadels hyreslägenheter, byggda kvartersvis runt innergårdar. De flesta husen i området är byggda i slutet av 1960-talet eller i början av 1970-talet och så länge har också förskolan Tallbacken funnits. Förskolan Tallbacken har två avdelningar, en småbarnsavdelning (barn mellan 1-3 år) och en storbarnsavdelning (barn mellan 3-5 år). Det är på

småbarnsavdelningen Kotten som jag har videofilmade interaktion mellan pedagogerna och barnen under fyra dagar i januari.

På avdelningen Kotten arbetar förskolläraren Sanna och barnskötarna Tove och Katinka och där vistas 16 barn. Verksamheten på Kotten är mycket lik den på de andra två förskolorna med rutinaktiviteter, lek och utevistelse som någon slags stomme. Under de fyra januaridagar jag observerade och videofilmade interaktion mellan pedagoger och barn på Kotten såg dagsaktiviteterna ut ungefär så här: frukost på morgonen, sedan en stunds egen lek inomhus för barnen, därefter delades barngruppen in i två grupper, den större gruppen gick ut på gården med två pedagoger och den mindre gruppen barn stannade inomhus med en av pedagogerna och hade exempelvis rörelse, eller någon annan vuxenledd aktivitet. Efter lunch var det sovvila och sedan ”lugna”, egenvalda, aktiviteter (exempelvis rollek i familjevårn, playdough- eller pärlaktivitet där barnen sysselsätter sig med leklera eller trår pärlhalsband) fram till mellanmålet på eftermiddagen och därefter egenvalda inomhusaktiviteter igen.

### *Dataproduktion vid inspelning i förskolor*

I den här avhandlingen används genomgående begreppet dataproduktion i stället för datainsamling. Detta utifrån den ontologiska och epistemologiska utgångspunkten att objektiv data inte existerar ”där ute” redo att samlas in, utan i stället i hög grad produceras och konstrueras av forskarens olika subjektiva överväganden, ställningstaganden och tolkningar (jfr Heikkilä och Sahlström, 2003). I det följande redogör jag för tillvägagångssättet för studiens dataproduktion vid inspelning i förskolor. Den skiljer jag från dataproduktionen som skedde under analysarbetet, vilken kommer att beskrivas längre fram i kapitlet.

Denna studies dataproduktion gick till på likartat vis i de tre olika förskolorna. Efter att jag hade sökt och erhållit formellt samtycke hos förskolechefer, förskollärare, barnskötare, föräldrar och barn (se avsnittet nedan om etiska överväganden) kunde videoinspelningarna ta sin början. Dessa genomfördes i två olika omgångar med en viss tidsintervall emellan. Avhandlingen kan därför beskrivas som om den innehåller två olika delstudier. I den första delstudiens dataproduktion vistades jag, under två månaders tid, fyra dagar i Ängens förskola och två dagar i Havsörnens förskola. I den andra delstudiens dataproduktion vistades jag, under en veckas tid, fyra dagar i förskolan Tallbacken. Under de dagar som videoinspelningarna pågick strävade jag hela tiden efter att försöka rikta fokus och således även videokameran mot interaktion mellan de i studien medverkande förskolepedagogerna och barnen. Några särskilda aktiviteter

eller händelser valdes ej ut, utan ambitionen var att fånga samspel mellan pedagoger och barn i alla slags interaktionella och vardagliga aktiviteter som försiggick under de dagar som jag var närvarande<sup>17</sup>. Jag spelade in interaktion mellan olika förskolepedagoger och barn under en förskolevardag på två lite olika sätt. I den första delstudien skuggade jag två förskollärare med videokamera när de interagerade med barn på sina respektive förskolor och i den andra delstudien spelade jag in när tre olika pedagoger samspelade med barn på en och samma avdelning.

För att kunna följa den ofta rörliga interaktionen mellan förskollärare och barn, använde jag en handhållen videokamera utan stativ. Jag använde mig inte av någon extra mikrofon utan enbart kamerans egna. Videokameran riktades i möjligaste mån så att alla deltagarna i interaktionen både skulle kunna synas ordentligt i bild och också höras. Likaså strävade jag efter att i så hög grad som möjligt kunna filma en interaktionell aktivitet från början till slut, vilket visade sig vara något problematiskt eftersom det inte alltid är helt enkelt att avgöra när en interaktionell aktivitet inleds och avslutas. Socialt samspel kan ju ses som ständigt pågående utan tydlig början och slut. Dessutom kunde sådana materiella ting som tömda kamerabatterier bryskt avgöra när jag skulle sluta filma.

Just ställningstagandena redogjorda för ovan är centrala i en dataproduktionsprocess. Beslut rörande videoinspelningens genomförande påverkar således produktionen av data. I likhet med Mondada (2006) menar jag att aspekter såsom kameraval – handhållen, eller på stativ, en eller flera kameror, kameraplacering – och vad kameran riktas mot samt vad som fångas av inspelningen och kanske än mer viktigt, vad som sker utanför kamerans vinkel och vad i situationen som inte fångas av inspelningen, samt videoinspelningens inledning och avslutning, är av avgörande betydelse för den typ av data som forskaren sedan har att analysera. Detta är också fallet i föreliggande studies dataproduktion.

Dataproduktionen i förskolorna resulterade i totalt cirka 18 timmar videofilm av förskolepedagogers och barns samspel. Datamaterialet består av lite mer än fyra och en halv timme videoinspelningar från avdelning Blåklockan och lite mindre än fyra timmar från avdelning Måsen, samt ungefär 10 timmar från avdelning Kotten. Tillsammans med videoinspelningen, har data även producerats i förskolorna med hjälp av en så

---

<sup>17</sup> Det som *inte* spelades in med videokameran var exempelvis förskolepedagogernas samtal med kollegor, observerande/tillsyn av barn utan något samspel med dem, eller arbete på egen hand vid sidan av barnen med pappersdokument, upphängning av kläder i torkskåp, framplockning av material, dukning, diskning och dylikt. Inte heller spelade jag in någon barn-barninteraktion.

kallad fältanteckningsbok. Denna bok bars med under fältarbetets alla dagar och där antecknade jag dels bakgrundsfakta såsom information om barn, pedagoger och verksamhet på de tre förskoleavdelningarna, dels skrev jag, efter varje dag, ner mina reflektioner i boken. Videospelningarna har dock under hela dataproduktionen setts som det huvudsakliga materialet för min analys. Fältanteckningarna utgör således enbart ett komplement.

Tabell 1: förteckning över datamaterial

Typ av material	Avdelning Blålockan	Avdelning Måsen	Avdelning Kotten	Totalt
Videospelat material:	Cirka 4,5 timmar.	Cirka 4 timmar.	Cirka 10 timmar.	Cirka 18 timmar.
Fältanteckningar:	9 A5sidor.	10 A5sidor.	11 A5sidor.	20 A5sidor.

### *Dataproduktion under analysarbetet*

Jag beskriver här dataproduktionen som genomfördes under analysarbetet separerat från dataproduktionen som skedde vid inspelning i förskolorna. Att jag gör det ska dock förstås som en skrivteknisk strategi för att tydligare kunna redogöra för en egentligen sammanhängande analysprocess som pågick under *både* videospelning i förskolorna *och* under den efterföljande bearbetningen av videomaterialet. Även dataproduktionen i förskolorna bör förstås som ett visst sorts analysarbete, vilket just begreppet produktion implicerar. Det som i det följande kommer att betecknas som dataproduktion under analysarbetet är dock det konkreta tillvägagångssättet under sortering och kategorisering av videofilmsmaterialet, valet av de videoavsnitt som har analyserats, samt den sekventiella analysen av särskilda videoavsnitt.

Analysen av videomaterialet har pågått i de två delstudiernas olika perioder, men i båda omgångarna har arbetet utförts i tre olika faser. Den första fasen skulle kunna beskrivas som en fas för att få överblick, den andra fasen präglades av ett mer systematiskt sorteringsarbete och den tredje fasen utgjordes av ett konkret konversationsanalytiskt arbete. Nedan följer en beskrivning av tillvägagångssättet under dessa faser.

#### Fas 1 – överblick

Under den första fasen av analysarbete tittade jag igenom alla videoavsnitt minst två gånger. Detta för att få en generell överblick över materialet och dess innehåll. I denna fas strävade jag efter att se på det som utspelade sig mellan pedagoger och barn i videoavsnitten utan några särskilda, redan

fastslagna, idéer. Jag gjorde varken några anteckningar om, eller någon grovsortering av videomaterialet.

## Fas 2 – sortering och katalogisering

Efter att ha fått en överskådlig uppfattning av materialet tog ett mer systematiskt sorterings- och katalogiseringsarbete vid. Återigen studerade jag videomaterialet, men denna gång karaktäriserade jag videoavsnitten med utgångspunkt i särskilda sorteringsrubriker. I den första delstudien (material från förskolorna Ängen och Havsörnen) användes rubrikerna ”filmavsnittets titel”, ”avsnittet visar”, ”plats”, ”deltagare”, ”längd”, ”kvalité ljud och vinkel”, samt ”intresseväckande”. I den andra delstudien (material från förskolan Tallbacken) preciserade jag mig lite mer och lade till rubrikerna ”interaktionsinnehåll/intressant” och ”interaktionshandlingar”. Det som sorterades in under rubrikerna ”intresseväckande”, eller ”interaktionsinnehåll/intressant” var händelser som på olika sätt stack ut och väckte frågor och som helt enkelt fångade mitt intresse särskilt mycket med utgångspunkt i studiens syfte. Utifrån dessa rubriker antecknade jag vad som gällde för vart och ett av videoavsnitten och anteckningarna kunde sedan se ut som exempelvis dessa:

Delstudie och sorteringsomgång 1:

Filmavsnittets titel: dela äpple.

Avsnittet visar: förskollärare delar äpple till tre barn.

Plats: förskolegård, ute.

Deltagare: förskollärare Malin och 3-4 barn.

Längd: 00:42.

Kvalité ljud och vinkel: inte helt ok, ett barn utanför bild.

Intresseväckande: förskollärarens fråga hur gör vi nu då? (eller något liknande) när fler barn vill ha äpple och bara en bit finns kvar och hur barn svarar dela osv. Också ett barn som har ett konkret förslag som förskolläraren följer. Förskollärarens benämning av halva och tredjedel. (Ur dokumentet ”sortering och katalogisering av filmsekvenser”, 2013-05-28.)

Delstudie och sorteringsomgång 2:

Filmavsnittets titel: 00013

Avsnittet visar: lunch

Plats: matbord

Deltagare: barnskötare Tove, 3 barn 1-3 år

Längd: 00:03:10

Kvalité ljud och vinkel: ok

## Metod och genomförande

Interaktionsinnehåll/intressant: samspelet mellan ettårningen och bsk. Hur icke-talad kommunikation fungerar lika bra som talad. (Klippet avbryts när barnskötaren går till bordet bredvid för att torka upp vatten som ett barn har spillt ut där, ingen vuxen sitter vid det bordet) 01:45, 02: 45

Interaktionshandlingar: be om mat? (Ur dokumentet ”sortering och katalogisering 2 vt-15”, 2015-02-06.)

Under den första delstudiens analysarbete försökte jag, efter katalogiseringen enligt ovan, sortera de kategorier jag såg mig finna under rubriken ”intresseväckande” genom att färga in beskrivningarna av det som väckte mitt analytiska intresse med olika kulörer. Varje gång förskolläraren ställde frågor färgades det exempelvis med gult. Andra kategorier som jag hade antecknat som intressanta och som färgades var till exempel när barnen lyckades fånga förskollärarens uppmärksamhet, vid tillsägelser, samt vid förändrat deltagande. Vissa videoavsnitt kunde innehålla flera av dessa olikfärgade kategorier, andra avsnitt inga av dem. I nästa led av denna fas lades alla anteckningar om filmavsnitt där förskollärarnas frågor sågs som intressanta tillsammans och alla som betecknade tillsägelser lades tillsammans och så vidare. I slutet av sorteringsfasen bestämde jag att det konkreta analysarbetet skulle inledas i videoavsnitt utifrån kategorin förskollärarens frågor och barnens svar<sup>18</sup>.

Under den andra delstudiens sorteringsarbete bestämde jag mig för att försöka arbeta fram en kollektion av videoavsnitt från kategorin icke-talad/multimodal interaktion under måltider och därför fortsatte sorteringsfasen i ett par skeden till. Jag tittade först igenom alla videoinspelningar ur kategorin multimodal interaktion och gjorde tidsmarkeringar för när denna multimodala interaktion inföll i videoavsnitten ifrån måltiderna. Därefter specificerade jag min sortering av videoavsnitten i denna kategori ytterligare, genom att både skapa fyra underkategorier av interaktionshandlingar och även genom att lista hur kroppsliga och materiella resurser användes av både barn och pedagoger i den multimodala interaktionen. För att kunna bestämma mig för vilka videoavsnitt jag skulle inleda den sekventiella analysen i, sorterade jag även kollektionen i måltidens fyra olika faser. De tre mer specificerade sorteringarna åskådliggörs i tabell 2, 3 och 4, nedan.

Tabell 2: kategorisering av interaktionshandlingar i videoavsnitten

---

<sup>18</sup> Jag redogör specifikt för urvalet av de videosekvenser som analyseras i avhandlingen i detta avsnitts sista stycke.

Metod och genomförande

Typ av interaktionshandlingar:	Antal videoklipp:
1) barnet kommunicerar att det vill äta/vad det vill ha att äta/dricka och pedagogen svarar.	32
2) pedagogen frågar vad barnet vill äta/dricka och barnet svarar.	32
3) barnet kommunicerar att det vill äta/vad det vill ha att äta/dricka men pedagogen svarar inte (barnet gör motstånd).	9 (2)
4) barnet uppmärksammar vad som kommuniceras om i situationen runt omkring och deltar genom att ”göra samma” (typ skämta, peka upp i taket), eller genom att kommunicera med ett ledset barn.	6

Tabell 3: förteckning över hur kroppsliga och materiella resurser används

Kroppsliga/materiella resurser:
Sträcka ut arm/hand
Vokala ljud
Peka
Sträcka fram/upp bestick/brödskiva/pipmugg
Nicka
Hålla fram/lyfta assiätt/mjölk/tillbringare/brödkorg/ smörkniv/korvskiva/yoghurt
Minspel
Ta på karott/potatis/brödkorg/assiätt
Ta brödskiva
Lyfta upp arm
Ta/slå på pedagogs arm
Vända bort huvud
Sträcka sig mot brödskiva
Skaka på huvudet

Lyfta upp kroppen snabbt
Ta tag i såsskål
Stoppa grönsaksbit i munnen
Ta emot smörkniv/korvskiva
Slå med fingrarna mot munnen
Ta sig för ansiktet
Hålla hand ovanför brödskiva
Vinkla hand ovanför mugg/mot brödkorg
Rygga tillbaka
Vinka
Hålla upp grönsaksbit
Spotta ut grönsaksbiff
Sträcka fram grönsaksbit till pedagog
Titta upp mot taket
Prutta med munnen
Nära ögonkontakt
Hålla munnen stängd
Lägga huvud på sned
Vrida huvud mot brödkorg
Slå med handen i bordet

Tabell 4: förteckning över måltidsfaser

Måltidsfas:	Antal videoklipp:
Distributionsfasen	27
Äta/drickafasen	16
Ta mer/påfyllnadsfasen	28
Prata om ditt och dattfasen	4

Sorteringsfasen under analysomgång två (multimodal interaktion) var mer detaljerad och pågick längre än i den första omgången (fråga-svar-sekvenser). I slutet av den andra omgångens sorteringsfas bestämde jag att det konkreta analysarbetet skulle inledas i videoavsnitten sorterade i kategorin distributionsfasen, utifrån en ambition att sedan fortsätta analysen av inspelningarna även från de andra tre måltidsfaserna. Videoavsnitten ifrån distributionsfasen karaktäriserades då återigen med utgångspunkt i särskilda sorteringsrubriker. Denna gång användes rubrikerna "Filmavsnittets titel", "vad händer?", "Kroppsliga/materiella resurser som används", "ett särskilt

tydligt/rikt avsnitt” och jag antecknade även vem som utförde förstahandlingen, barnet eller pedagogen. Utifrån de fyra underkategorierna av interaktionshandlingar (se tabell 2, ovan) färgade jag in beskrivningarna av vad som händer i videoavsnittet med gult, grönt, turkost, rött, eller lila. Sorteringsanteckningarna kunde den här gången se ut på detta sätt:

Filmavsnittets titel: 13lunch\_01\_46

Vad händer?: 1) barnet kommunicerar att det vill äta/vad det vill ha att äta/dricka och pedagogen svarar.

Kroppsliga resurser som används: sträcker ut armen/handen, ljud Fas 1, barnet gör förstahandlingen.

Ett särskilt tydligt/rikt avsnitt: ok (ur dokumentet ”kategorisering, kollektionen multimodalt samspel under måltider”, 2015-04-02)

Allteftersom analysarbetet pågick blev jag dock varse att min ambition att fortsätta analysera videoavsnitt även från måltidsfaserna 2-4, inte var realistisk varken utifrån en tidsaspekt, eller med utgångspunkt i avhandlingens omfång. De videoklipp från kollektionen ”multimodal interaktion i måltids-situationer” som analyseras i denna avhandling är således hämtade enbart från distributionsfasen.

## Urval av videoavsnitt för analys

Under fas 2 i analysarbetet gjorde jag urvalet av de videoavsnitt som sedan kom att analyseras och jag vill här tydliggöra den processen under en egen rubrik. I den första delstudien visade det sig att många av videoinspelningarna innehöll frågor och svar. Förskollärarna ställde ofta frågor som föranledde olika slags responser av barnen. Under den andra delstudiens fältarbete kunde inte alla barn delta i videoinspelningarna eftersom deras vårdnadshavare inte hade gett sitt samtycke. Av praktiska skäl koncentrerade jag därför mina videoinspelningar till ett visst bord under måltiderna. Interaktionen under dessa måltider innehöll den multimodala repertoar som jag redogjorde för ovan. Under det inledande analysarbetet blev jag uppriktigt nyfiken på vad både frågandet och svarandet och det multimodala handlandet gjorde där och då i interaktionen (jfr *why that now?* i Schegloff & Sacks, 1973) och jag bestämde mig för att analysera videoavsnitt som innehöll detta. Bateman beskriver hur en datadriven ansats på detta vis genererar intresseväckande *noticings* (Schegloff, 1996) ur datamaterialet som ”trigger the start of the fine-grained analysis as the footage associated with the *noticings* is transcribed” (Bateman, 2015, s. 38). Ur datamaterialet med fråga-svar-sekvenser valde jag ut de avsnitt som var särskilt rika på sådana

sekvenser. Urvalet av videoavsnitt ur den multimodala samlingen avgränsades utifrån tids-, och omfångsaspekter nämnda ovan och de avsnitt som valdes ut för analys var de som hade sorterats in i distributionsfasen. Jag valde framför allt att fokusera fråga-svar-sekvenserna och multimodalt samspel, eftersom de vid tillfället verkade utgöra *särskilt relevanta interaktionella fenomen*<sup>19</sup> att analysera för att åskådliggöra hur samspelet mellan de deltagande pedagogerna och barnen genomfördes, samt för att belysa hur pedagogisk praktik åstadkoms i detta samspel.

Som jag nämnt ovan fann jag även andra intressanta interaktionella fenomen under sorteringen och kategoriseringen av videomaterialet. Exempel på dessa var förskolepedagogers tillsägelser av barn som en interaktionell resurs för att ”göra förskola”, olika kommunikativa resurser barn använde sig av för att fånga förskolepedagogens uppmärksamhet, och barns förändrade deltagande i interaktion med pedagog. Denna studies omfattning räcker dock inte alls till för att inkludera även detta i analyserna utan här riktas ett huvudsakligt analytiskt fokus mot dels multimodalt handlande och dels fråga-svar-sekvenser i förskolepedagogers och barns interaktion.

### Fas 3 – sekventiell analys

Det konkreta analysarbetet i studien har bedrivits med en konversationsanalytisk ansats. En beskrivning av denna ansats och dess utgångspunkter för analysförfarande går att finna i kapitel tre. Kortfattat vill jag här ändå redogöra för hur denna studies konkreta analysarbete gick till. I analysarbetet har jag följt de ”råd kring arbetsprocess och analys” som underlättar en konversationsanalytisk arbetsprocess, skrivna av Tholander och Cekaite Thunqvist (2009, ss. 169-173), samt innehållet i kapitlet med titeln *Analysing video: developing preliminary observations*, skrivet av Heath et al. (2010). Efter att ha spelat in videoavsnitt med interaktion mellan förskolepedagoger och barn i de tre förskolorna, valde jag, i den första delstudien, ut fråga-svar-sekvenser och, i den andra delstudien, multimodalt samspel, som särskilt intressanta interaktionella fenomen att studera för att uppfylla studiens syfte och jag noterade var i videoinspelningarna dessa återfanns. Några av videoavsnitten som innehöll just fråga-svar-sekvenser eller multimodalt samspel, transkriberades i sin helhet och andra delvis, och därefter närstuderade jag dessa videoavsnitt och transkript parallellt, för att tur efter tur, försöka förstå vad som skedde i samspelet. Särskilt riktade jag

---

<sup>19</sup> Andra interaktionella fenomen som förekommer i socialt samspel är exempelvis reparation, korrigering, inledningar eller avslutningar av talturer och talturstilldelning.

blicken mot just frågor och svar, samt multimodal interaktion, för att försöka undersöka vad dessa handlingar gjorde i, och för, samspelet.

Eftersom jag utförde den första delen av min forskarutbildning som licentiand, motsvarar licentiatstudiens (Dalgren, 2014) dataproduktion också den här avhandlingens ena dataproduktionsomgång. Jag vill därför kort kommentera analysförfarandet av fråga-svars-materialet som har analyserats både i licentiatstudien och i denna avhandling. Jag skulle vilja likna detta analysförfarande vid måleri. Under licentiatstudiens analys använde jag mig av breda penslar och breda penseldrag, medan jag under föreliggande avhandlingsstudies re-analys av fråga-svar-sekvenserna använde mig av smalare penslar och smalare penseldrag. Med andra ord kan analyserna i kapitel 9-10 i denna avhandling beskrivas som mer specificerade och mer nyanserade än analyserna i licentiatstudien, trots att de är grundade i samma material.

En viktig del av den konversationsanalytiska arbetsprocessen är arbetet med transkript. Konsten att gestalta videoavsnitt i skriftliga transkript är dock inte helt enkel. Att transkribera verbalt tal är en sak, men att transkribera så kallad multimodal konversation och interaktion, i form av exempelvis kroppsrörelser, är en helt annan. Konversationsanalytiska transkript har under många år använt ungefär samma transkriptionsnyckel för verbalt tal ursprungligen utvecklat av Jefferson (Lerner, 2004; Jefferson, 2004; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). För multimodal interaktion existerar dock inte några generella konventioner, utan det finns olika sätt att transkribera förkroppsligat samspel och arbetet med detta är under en pågående utvecklingsprocess. En viss sorts konventioner för multimodalt samspel som dock håller på att etableras är de som har utvecklats av Mondada (2006). Under analysarbetet kom jag i kontakt med denna variant av multimodala transkript och blev tilltalad av hur väl de lyckades gestalta samtidigheten i tal och förkroppsligade handlingar. För att beskriva transkriptionsformen skulle det gå att jämföra den med ett musikaliskt partitur där flera instruments notbild är parallellt återgiven. I transkriptet är på motsvarande sätt tal och rörelser parallellt återgivna och inte transkriberade vid sidan av varandra. Ambitionen är alltså att i transkriptets form visa exakt var ett multimodalt fenomen, som exempelvis kroppsrörelser, börjar och slutar i förhållande till tal. Dock kan sägas att denna transkriptionsforms styrka – den detaljerade samtidigheten – också kan vara dess svaghet. Dessa transkript kan i sin detaljerade samtidighet både vara svåra för forskaren att producera och svåra för läsaren att förstå. Det som har varit avgörande för mitt val av transkriptionskonventioner<sup>20</sup> har dock inte varit dess eventuella användar-,

---

<sup>20</sup> Transkriptionsnyckel återfinns som bilaga 1.

eller läsbarhet, utan analytiskt fokus. I de exempel där multimodal interaktion är i analytiskt fokus används Mondadas konventioner (tillsammans med Jeffersons), som i detta exempel:

```
1 Tove:      *(1)((ger Hayat russin ur påse med sked))
2 nico      *blick mot russinpåsen->
3 Tove:      *varse*god#
4 nico      *fortsatt blick russin, lyfter h hand
5           *blick och pekar mot russinpåsen->
6 bild      #bild 1
```

I de exempel där fråga-svar-sekvenser fokuseras i analysen har multimodala fenomen som förkroppsligade handlingar i stället gestaltas enbart inom dubbelparenteser, som i följande exempel:

```
1 PELLE:    ((sitter på ena sidan av gungbrädan))
2 MALIN:    ((hänger och tynger ner gungbrädans ena sida))
3           eh eh åhJ::::A::::H::::
4 PELLE:    ((gungar upp)) wow
```

De olika transkriptionsformerna gör också att bilder ifrån videoinspelningarna, så kallade *frame grabs*, är placerade på olika sätt i avhandlingens transkriptioner.

## Etiska överväganden, formellt och informellt samtycke

I alla forskningsprojekt där människor medverkar krävs vissa etiska överväganden. I videobaserade forskningsprojekt där barn medverkar krävs ytterligare särskilda etiska överväganden, både formella och informella (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010; Vetenskapsrådet, 2011).

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (Utbildningsdepartementet, 2003) har särskilda skrivningar gällande information och samtycke. Här skrivs fram att forskning där människor medverkar endast får godkännas om information om studiens syfte, metod, eventuella följder och risker, huvudman, samt om att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas, har lämnats till de medverkande (a.a.). Vidare får forskningen utföras endast om deltagarna har lämnat ett formellt och dokumenterat frivilligt samtycke. Om deltagarna i forskningen är barn under 15 år är det både barn (om det är möjligt) och vårdnadshavare som ska informeras, men det är vårdnadshavarna som lämnar det formella samtycket. De deltagande barnens eventuella motstånd mot att delta går dock före vårdnadshavarnas samtycke och ska respekteras. Formellt samtycke kan

också tas tillbaka när som helst. Föreliggande studie har etikprövats och godkänts av den Regionala etikprövningsnämnden i Linköping. Alla namn på personer och platser är också fingerade, och fotografier hanterade, för att behålla deltagarnas anonymitet. Detta är dock inte tillräckligt, utan med ett videobaserat forskningsprojekt som involverar barn följer även en rad informella etiska överväganden att ta ställning till.

Som nämnts ovan ställs formella krav på att forskaren ska informera medverkande barn om studien på det sätt som är möjligt. Formellt krävs inget samtycke av barnen, men informellt kan detta sägas ingå i forskarens etiska ansvar – att även erhålla samtycke från de barn som medverkar, med hjälp av formuleringar som de förstår (Danby & Farrell, 2005; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Dockett, Einarsdottir och Perry (2009) ställer sig frågan vad informerat samtycke faktiskt kan innebära i forskning som involverar yngre barn och menar bland annat att det innebär att forskaren hela tiden under studiens gång bör vara uppmärksam på barns samtycke eller icke samtycke. Konkret beskrivs att ett sätt för forskaren att göra detta är att tolka barns kroppsspråk, vilket kan ge viktiga ledtrådar om deras vilja att delta (a.a.). En etisk reflektion av forskaren gällande barns samtycke behövs både före, under och efter fältarbete (Aarsand & Forsberg, 2010; Dockett et al., 2009)

Konkret har denna studies informations- och samtyckesprocess gått tillväga enligt följande. Efter att ha etablerat kontakt med de förskolepedagoger som valde att delta i projektet delades skriftlig information ut till dem av mig personligen, eller så skickades den via e-post. Förskolechefer och övrig berörd personal fick också skriftlig information av mig, eller av de deltagande pedagogerna. Jag besökte alla tre förskolorna personligen för att lämna muntlig information och samtyckesblanketter, samt för att svara på eventuella frågor. Vid detta tillfälle lämnade jag också ut svarsblanketter för medgivande att delta i studien. Både den skriftliga och muntliga informationen innehöll en kort beskrivning av mig som forskare, syftet med studien och vilken metod som används (videinspelning), samt information om rättigheten att avböja deltagande i studien. I informationen betonades också att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. Den skriftliga informationen innehöll även kontaktuppgifter till mig och till mina båda handledare. Eftersom majoriteten av barnen på avdelning Kotten talade andra språk än svenska med sin familj, erbjöd jag vårdnadshavarna information (muntlig och skriftlig) och samtyckesblanketter på både engelska och svenska.

Vid mina besök på förskolorna valde flera som jag träffade och talade med att lämna skriftligt samtycke, men några föräldrar talade om för mig att de ville fundera hemma och återkomma senare med beslut. Det var också några barn och föräldrar som inte var närvarande de dagar jag besökte

förskolorna. Till dessa familjer distribuerade de medverkande förskolepedagogerna samtyckesblanketterna. Medgivandefrekvensen från vårdnadshavarna såg mycket olika ut i de två olika dataproduktionsomgångarna. I den första omgången (Ängens och Havsörnens förskolor) erhöll jag formellt samtycke från alla tillfrågade. I den andra omgången (Tallbackens förskola) erhöll jag däremot inte formellt samtycke från alla berörda, en barnskötare avböjde medverkan och 4 av vårdnadshavarna avvisade sina barns medverkan. Några av vårdnadshavarna gav också sina medgivanden två dagar efter det att jag hade påbörjat mina videospelningar. Eftersom inte alla barnen på avdelning Kotten hade tillåtelse att delta, påverkades mina videospelningar på så sätt att jag helt enkelt inte videofilmade dessa barn. De barn som fick tillåtelse efter ett par dagar, medverkar enbart i de inspelningar som skedde efter detta.

När det gäller samtycke från de medverkande barnen har jag gått lite olika tillväga med de äldre och de yngre barnen. På avdelning Blålockan vistades barn mellan tre och fem år och för dem berättade jag redan under min första dag att jag var på besök i deras förskola för att forska om det som hände där. Jag sade att jag behövde filma med videokamera för att kunna komma ihåg vad som hände och att jag sedan skulle skriva en bok som handlade om vad som händer i deras förskola. Jag berättade också för barnen att jag hade frågat deras föräldrar om jag fick filma dem och att deras föräldrar hade sagt ja till det. Sedan frågade jag barnen om jag fick filma dem och förklarade att de när som helst kunde säga till mig om de inte ville att jag skulle filma dem. Vid några tillfällen sade sedan ett par barn ifrån att de inte ville bli filmade, bland annat när de kröp in under en klätterställning och i sin lek refererade till den som en ”hemlig källare” och då respekterade jag givetvis barnens önskan. På avdelning Måsen var alla barnen mellan ett och två år gamla och på avdelning Kotten var barnen mellan ett och tre år. På dessa avdelningar såg jag det som ogenomförbart att lämna muntlig information till barnen gällande studien och deras samtycke. På dessa avdelningar har jag i stället hälsat på barnen och presenterat mig och videokameran allteftersom barnen har uppmärksammat mig. Det gick till så att jag, när ett barn tog ögonkontakt med mig, sade ”Hej, jag heter Sara. Titta jag har en kamera.” På avdelningarna med de allra yngsta barnen var det för det mesta också nödvändigt att jag gick ner på knä för att få en så bra kameravinkel som möjligt och flera barn kom då gärna fram till mig för att titta på kameran och kanske särskilt på dess LCD skärm/pekskärm som jag hade utfälld, eftersom det som jag filmade visades där. Barnen kommenterade då ofta vilka som medverkade på skärmen genom att benämna personerna, vilket jag då upprepade och kanske lade till att jag filmade. För att underlätta för barnen att titta på den utfällda skärmen kunde jag sänka

kameran till deras ögonhöjd och ändå fortsätta videoinspelningen. Ett sådant utbyte kunde då låta ungefär så här:

Barn: Bodil!

Forskare: Ja titta Bodil.

Barn: Fanny!

Forskare: Ja titta Fanny. Sara filmar Bodil och Fanny.

Även inhämtandet av samtycke från barnen på Måsen och Kotten var i stort sett omöjligt att göra muntligen. I stället försökte jag vara särskilt uppmärksam mot dessa barns kroppsspråk för att försöka bedöma huruvida de samtyckte till att bli videospelade eller ej (jfr Dockett et al., 2009). Vid de tillfällen när jag ansåg att jag närmade mig en för barnen särskilt privat sfär (jfr Aarsand & Forsberg, 2010), speciellt hos de yngsta som ej ännu hade ett så utvecklat verbalt språk, beslutade jag att inte spela in alls. Dessa tillfällen kunde inträffa när barnen var mycket ledsna eller nakna, alternativt när de skulle gå och lägga sig för att sova.

På de sätt jag beskrivit ovan menar jag att jag strävade efter att fortlöpande inhämta samtycke från barnen under hela min vistelse i de tre förskolorna.

## Metoddiskussion

I den här studien har videoinspelningar varit den metod som har använts för att producera data. Denna metod valdes eftersom den anses vara mest förtjänstfull för att kunna ”få fatt i” och ”fånga” vardaglig interaktion (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Jag vill dock återigen betona att videoinspelningar inte medför att en ”neutral verklighet därute” låter sig fångas på film utan att videodata bör förstås som producerad och konstruerad av forskaren under själva inspelningsförfarandet (Heikkilä & Sahlström, 2003; Mondada, 2006). Det är jag som forskare som väljer ut vilken slags interaktion jag spelar in och det är jag som avgör när kameran ska börja och sluta spela in, och det är också jag som avgör vad som faktiskt registreras och vad som lämnas utanför kamerans fokus. Videospelad data kan också i efterhand missförstås visa ”hela situationen”, men bör i stället förstås just för vad det är, en inspelad aktivitet som visar enbart det som syns och hörs på videoavsnittet och inget annat, och användas därefter. Det som inträffar före och efter klippet och det som sker utanför bild kan mycket väl tänkas höra samman med det som utspelar sig under videoavsnittet, men har således inte fångats på film. Jag som forskare med kameran i handen kan inte heller stå utanför den inspelade aktiviteten, utan både jag och kameran bör

uppfattas som deltagare som interagerar med och påverkar situationen vid varje videoinspelning.

Är då videodata till största del en produkt av mig som forskare? Skulle det till och med gå att sträcka sig så långt som att säga att utan mig och kameran så vet vi inte om samma aktivitet skulle ha utspelat sig på exakt samma sätt? Till viss del menar jag att videodata till stor del är en produkt av mig som forskare, men med det sagt menar jag inte att videodata ska förstås som icke-autentisk, eller icke-tillförlitlig. Låt mig förklara ytterligare. Aktiviteten som spelas in skulle förmodligen inte utspela sig exakt likadant om inte jag som forskare med kamera deltog, men likväl har det som har spelats in faktiskt skett, där och då, på det vis som har registrerats med hjälp av forskare och videokamera. Och just eftersom det observerade samspelet har spelats in med videokamera möjliggör dessa data mig som forskare att spela upp avsnitten upprepade gånger och även i kollegiala datasessioner. Videodata medför också att interaktionella detaljer, vilka vid deltagande observation utan videokamera hade varit tämligen svårfångade, blir åtkomliga för mig som forskare att studera och också analysera (jfr Heath & Hindmarsh, 2002; Heath et al., 2010).

Det som också påverkar den videoinspelade aktiviteten och dess data i allra högsta grad, är de deltagare som inte är forskare, i denna studies fall förskolepedagoger och barn. Det är enbart tack vare just de pedagoger och barn som deltar i denna studie som jag har kunnat producera just den specifika data som har legat till grund för analyserna. Hade deltagarna varit några andra, går det inte att veta vad analyserna hade visat. Trots detta menar jag ändå att den sekventiella analysen av de utvalda interaktionssekvenserna i denna studie, har mycket att säga både forskningen om, och praktiken i, förskolan generellt. Förskolepraktik försiggår ju i pedagogers och barns sociala samspel i alla förskolor. Jag menar också att metoden videoinspelning i denna studie har tjänat sitt syfte. Videoinspelningarna har låtit mig lyfta ut detaljerade sekvenser ur vardagliga aktiviteter i förskolan, för att jag ska kunna åskådliggöra hur interaktionen mellan pedagogerna och barnen genomförs och även belysa hur förskolepedagogisk praktik åstadkoms i detta samspel.

### *Deltagarperspektivet – ett sätt att skapa distans*

När jag har genomfört studien och skrivit den här avhandlingen, kan mina 10 år som förskollärare tänkas ha påverkat både forskarrollen och projektets genomförande. Mina tidigare erfarenheter av förskolan, dess pedagogiska praktik, liksom av professionen som förskollärare har gett mig en närhet till det som jag i den här studien undersöker och analyserar, som inte är helt

oproblematiske. Å ena sidan kan närheten till det som studeras, med fördel, ge en slags helhetsbild, ibland kallad etnografisk kunskap, av det som pågår även om jag gör en detaljerad sekventiell analys av mycket korta ögonblick av förskolepraktik. Garfinkel menade till exempel att en viss mängd ”medlemskunskap”, liknande min förförståelse, om den studerade verksamheten är nödvändig för att forskaren ska kunna identifiera och analysera den lokala produktionen av social ordning (se Garfinkel & Wieder, 1992 och begreppet *unique adequacy requirement*). Å andra sidan kan denna närhet också sägas medföra att jag inte kan hålla den distans jag behöver för att undvika att göra tolkningar som både är genomsyrade och styrda av min förförståelse. För att kunna skapa distans till den studerade verksamheten i den här studien, har därför konversationsanalysens deltagarperspektiv<sup>21</sup> varit centralt för mig.

Med hjälp av deltagarperspektivet har jag kunnat fokusera på hur deltagarna riktar in sig i interaktionen och hur det därigenom visas hur de själva tolkar situationen, med andra ord, vad deltagarna själva gör den observerade situationen till. Med hjälp av deltagarperspektivet har jag också strävat efter att följa principerna i den forskarinställning som Garfinkel och Sacks (1986) kallar för *ethnomethodological indifference* – att försöka undvika en normativ bedömning av de observerade handlingarnas eventuella värde och betydelse med utgångspunkt i min egen förförståelse. Genom att försöka se vad det är som deltagarna, i den studerade interaktionen, *själva gör relevant*, får mina analyser och forskningsfynd en helt annan giltighet och trovärdighet, än om de hade varit grundade i min förförståelse. Deltagarperspektivet har på detta vis varit helt avgörande för att jag ska kunna upptäcka nya saker i en välkänd praktik som jag har både erfarenhet ifrån och professionell kunskap om. Jag har kunnat se på förskolepedagogisk praktik ur ett annat perspektiv än som tidigare förskollärare – jag har kunnat observera den ur deltagarnas perspektiv. I de sex kommande kapitlen följer nu mina empiriska analyser, genomförda med just ett deltagarperspektiv.

---

<sup>21</sup> Se kapitel 3 för en beskrivning av vad detta innebär.

## Kapitel 5

### Att bygga en smörgås

De kommande fyra kapitlen innehåller empiriska exempel hämtade från olika måltidssituationer på en förskoleavdelning. Alla exemplen är tagna från måltidens distributionsfas, som innebär att pedagogen fördelar mat och dryck till barnen. I analyserna fokuserar jag på *multimodal interaktion* och utdragen kommer att visa hur multimodalt handlande är centralt för ett yngre förskolebarns samspel med pedagoger. Exempelen kommer också att visa hur det genom det multimodala samspelet är möjligt för pedagog och barn att åstadkomma pedagogisk praktik tillsammans. I alla exemplen i de följande fyra kapitlen är det interaktionen mellan ett barn, kallat Nicolas, och två pedagoger, kallade Sanna och Tove, som står i fokus. Den analytiska blicken riktas mot samspelets sekventiella första- och andrahandlingar. I de kapitlen (6-8) som följer efter detta lyfter jag ut delar ur måltidsinteraktionen, ibland mycket korta, som kan medföra att helhetsperspektivet på det som sker mellan barn och pedagog delvis förloras. Jag har därför valt att här inleda mina empiriska kapitlen med ett exempel som utspelar sig under ett lite längre skeende.

På den aktuella förskoleavdelningen har barnen bestämda sittplatser vid måltiderna, men de tre pedagogerna sitter vid olika bord olika dagar. I exemplen i kapitel 5-8 är det därför ibland barnskötaren Tove som sitter bredvid Nicolas och ibland förskolläraren Sanna<sup>22</sup>. Ibland, ofta under mellanmålet, får några barn också sitta på andra platser än sina "egna". Nicolas är ett och ett halvt år gammal och har inte ännu utvecklat något begripligt tal, däremot deltar han i samspelet med andra medel. Även pedagogerna använder sig av flera kommunikativa resurser än de verbala i samspelet med Nicolas.

### Distribution av bröd och smör

Det här kapitlet innehåller ett exempel, uppdelat i fyra utdrag, som visar ett mycket vanligt inslag i förskolemåltider – utdelning av bröd. I socialt samspel kan det deltagarna gör tillsammans betecknas för *interaktionella*

---

<sup>22</sup> Under de måltider som ligger till grund för kapitel 5-8:s empiri var det oftast Tove som satt vid samma bord som Nicolas, därför innehåller dessa kapitlen också fler exempel med Tove än med Sanna.

*projekt.* Rubriken "att bygga en smörgås" betecknar följaktligen ett interaktionellt projekt som Nicolas och Tove genomför tillsammans under ett mellanmål. De kommande fyra utdragen visar hur separerade första-handlingar, utförda av olika deltagare i samspelet, kan förklaras som länkade till varandra i en slags sekventiell interaktionskedja i detta gemensamma interaktionella projekt.

Det här exemplet kommer att visa både hur barnet Nicolas ber om bröd och hur barnskötaren Tove erbjuder honom smör. Dessa handlingar åstadkoms i ett myller av andra handlingar. Myller av handlingar är den beskrivning som jag bäst anser fångar karaktären på en förskolemåltid. Det är flera deltagare i olika åldrar vid ett och samma bord som gör många olika saker, oftast samtidigt. Mitt fokus i analysen ligger dock på interaktionen mellan Nicolas och Tove. Övriga deltagare i detta mellanmål är barnen Kristyna, David och Aisha. Detta exempel är inspelat under en mellanmåls-situation där barnen redan har fått yoghurt och flingor, samt kanel och socker i tallrikar, och där det nu är dags att bjuda runt brödet.

### Utdrag 1a

```
1 Tove: (0.4)*(2) ((lyfter fram brödkorgen och ställer
2 den mellan Kristyna och Nicolas))* (0.3)*(0.1)*
3 nico *blicken följer brödkorgen->*sträcker v
4 hand mot brödkorg ->*håller
5 v hand ovanför brödkorg, viker in fingrarna->*
6 blick från brödkorg till T->
7 Nico: m:#
8 bild #bild 1
9 Tove: ((möter Nicolas blick med sin)) m.hhh °haru°
10 sett*#
11 nico *lägger ned v hand på brödkorgen->
12 bild #bild 2
13 Tove: [varsegod ((nickar mot Nicolas)) ]
14 Kris: [((lägger sin högerhand på brödkorgen))]
15 Nico: [((blick mot brödkorgen)) ]
16 Tove: (1.2) [((blick ned mot två smörknivar på en
17 assiett med smör, tar tag i en av knivarna))]
18 Kris: [((flyttar brödkorgen närmare sig)) ]
19 Nico: (1.8) ((fingrar på några brödsivor))
20 Tove: ((blick på barnens händer på och i
21 brödkorgen))
22 Kris: (1.8) ((lyfter upp en mjuk, halv brödsivor och
```

## Att bygga en smörgås

23 räcker fram den mot Nicolas hand))  
24 Tove: ((lyfter upp assietten med smör, drar av plast  
25 från den)) va snäll du va nu Kristyna tack  
26 Nico: ((tar emot brödskivan, för den till munnen och  
27 börjar äta av den))



b. 1

b. 2

Tove lyfter fram brödkorgen och ställer den på bordet, mellan Nicolas och Kristyna. Nicolas, som sitter och äter yoghurt ur sin tallrik, följer brödkorgen med blicken. När brödkorgen står på bordet sträcker Nicolas fram sin vänsterhand mot brödkorgen och viker in fingrarna lite mot den och riktar därefter sin blick mot Tove och säger ”m:” (raderna 1-8). På så vis ber Nicolas om bröd för att därefter avvakta pedagogens respons. Nicolas ber om bröd genom att kombinera kroppsliga (framsträckt hand, vikta fingrar, blick), verbala (yttrande) och materiella (brödkorg) resurser i en handlingsbana som inleds med endast utsträckt hand och som sedan kalibreras med hjälp av vikta fingrar, flyttad blick från brödkorgen till Tove och ett yttrande.

Tove möter Nicolas blick och säger ”m.hhh °haru sett°” (raderna 9-10). Tove bekräftar Nicolas kommunicerande men formulerar verbalt hans handling som enbart utpekande. I Toves respons hanterar hon alltså inte Nicolas agerande som någon begäran, och Nicolas förtydligar då sin handling genom att också lägga ned den utsträckt handen på brödkorgen. När han gör det kommer en explicit tillåtelse att ta från Tove, i ett uttalat varsågod och en nick (raderna 11-13). Tove orienterar sig, i denna respons, både verbalt och kroppsligt mot att Nicolas handling är en begäran om bröd. Kristyna, har även hon lagt sin hand på brödkorgen, men detta uppmärksammas inte av Tove, som i stället riktar sin uppmärksamhet mot smöret och smörknivarna (raderna 14-17). Nicolas försöker ta bröd ur brödkorgen och detta registreras av Tove med blick. Kristyna lyfter då upp en halv brödskiva och ger till Nicolas, och Tove bekräftar detta med ett ”va snäll du va nu Kristyna tack” (raderna 24-25).

Burdelski (2010) har i en studie av artighetsrutiner i en japansk förskola demonstrerat hur förskolepedagoger, genom att verbalisera barns förkroppsligade handlingar på liknande sätt som Toves, kan konkretisera och,

### *Att bygga en smörgås*

i samspel med barnen, socialisera artighet. Tove verbaliserar en social norm och hanterar Kristynas agerande som att det gjordes inom ramen för denna norm. Toves kommentar innebär också att hon berömmar Kristynas agerande. Genom att uttalat tacka åt Nicolas, verbaliserar Tove även hur en prefererad respons, i enlighet med denna norm, går till. Nicolas tar sedan emot brödskivan och börjar genast äta av den.

Både Nicolas begäran av bröd och Toves respons genomförs således multimodalt och tack vare detta kan Nicolas delta i måltiden kommunikativt och också, med lite hjälp av ett annat barn, få brödskivan han eftertraktade. Nicolas deltar inte bara i måltiden genom multimodal kommunikation utan också genom att, tillsammans med Tove, agera inom ramen för rutiner och normer i en lokal måltidsordning. När Nicolas avvaktar att ta en brödskiva, innan explicit godkännande ifrån pedagogen, visas både hans kunskap om denna måltidsnorm och att han kan följa den. Genom det multimodala samspelet, i detta utdrag, orienterar sig också deltagarna spontant mot en viktig social norm inom förskolan, om att vara snäll. Konsten att vara snäll får här innebörden av att ge en brödskiva till någon yngre som behöver hjälp med det. Pedagogen demonstrerar även en handling som hör till samma sociala norm, att man bör säga tack när någon har varit snäll mot en. En abstrakt norm om att vara snäll får, i interaktionen i detta utdrag, följaktligen konkret mening för deltagarna (jfr Burdelski, 2010).

#### Utdrag 1b

```
37 Tove:      +(0.5) vill du ha smör#
38 tove      +sträcker fram en kniv med smör på mot N->
39 bild                                     #bild 1
40 Nico:      (4.3) ((blick först mot smörkniven, sedan ner
41            mot brödskivan, spretar med fingrarna ovanför
42            brödskivan och tar sedan tag i smörkniven med
43            vänster hand))+
44 tove      ->+
45 Tove:      ((tar tag i skeden som Nicolas håller i sin
46            högerhand)) ja lägger din (0.3) sked där
47            ((lägger skeden i Nicolas tallrik)) så kan du
48            bre din (0.7) ((pekar på Nicolas brödskiva två
49            gånger))
50 Nico:      ((för ned smörkniven mot sin brödskiva))
```



b. 1

Efter att ha riktat sin uppmärksamhet mot Kristyna och David under en kort stund (utelämnade rader i transkriptet), ser vi hur Tove handlar på ett sätt som sekventiellt kan länkas ihop med att Nicolas tidigare begärde och tog bröd. För att ”bygga en smörgås” behövs normalt både brödskiva och smör. Tove sträcker således fram smörkniven med smör på mot Nicolas, säger ”vill du ha smör” och håller upp kniven framför honom (raderna 37-39). Tove producerar sitt erbjudande av smör multimodalt, genom att kombinera flera olika kommunikativa resurser. Nicolas responderar med att först rikta sin blick mot smörkniven, sedan mot brödskivan, och sedan spretar han med vänsterhandens fingrar ovanför brödet, varpå han tar tag i smörkniven med samma hand (raderna 40-43). Nicolas agerande skulle kunna betecknas som ett slags utrönande av mening. När Tove erbjuder smör, stannar Nicolas upp och använder blick och spretande fingrar för att bestämma vad Toves handling har för innebörd och först därefter tar han emot smörkniven.

Nicolas har nu sin yoghurtsked i höger hand och smörkniven i vänster, vilket uppmärksammas av Tove. Inom konversationsanalysen benämns de handlingar där samtalsdeltagare talar om det som sägs, eller har sagts, vad som görs, vem som gör det, vilka vi är, var vi är och så vidare, som formuleringar (*formulations*) (Garfinkel & Sacks, 1986; Heritage & Watson, 1979). När Tove tar tag i Nicolas sked och säger ”ja lägger din sked där” kan det således beskrivas som att hon verbalt formulerar sin handling (raderna 45-46). Efter att ha lagt ned skeden, instruerar Tove Nicolas multimodalt genom att säga ”så kan du bre din” och genom att peka på Nicolas brödbit (raderna 47-49). Nicolas för därefter ned smörkniven mot brödskivan som ligger på bordet. Eftersom Toves formulering förbereder för instruktionen som i sin tur följer av formuleringen kan dessa handlingar beskrivas som sammankopplade. Både formuleringen och instruktionen medför situerad språkstödande praktik i måltiden, eftersom det i Toves verbaliseringar uttalas ord som både är direkt sammanbundna med det som sker och med den materiella kontexten. Denna lokala språkstödande praktik flätas samman

## Att bygga en smörgås

med normer om hur man gör när man brer en smörgås, det vill säga med något som tillhör måltidsordningen.

### Utdrag 1c

51 Tove: [((lyfter bort brödkorgen från bordet till ett  
52 annat bord bakom)) ]  
53 Davi: [((följer brödkorgen som lyfts bort med  
54 blicken)) .hh m m m m] [m m]  
55 Nico: [((tar tag i skeden  
56 igen)) ]  
57 Kris: [((lyfter fram sin  
58 brödhalsa mot Tove)) ]  
59 Davi: n den  
60 Tove: (0.8)((tar smör på en smörkniv och räcker fram  
61 den mot Kristyna))  
62 Davi: jä de:n  
63 Kris: (1.2)((tar emot smörkniven, börjar bre sin  
64 brödskena))  
65 Nico: ((håller fortfarande smörkniven i vänster hand  
66 och skeden i höger, tar en sked yoghurt och  
67 stoppar i munnen))  
68 Tove: ((blick mot Nicolas)) hhh ((skrattar, snabb  
69 blick upp mot kameran)) jobbaru i stereo nu  
70 Davi: ((vänder sig bakåt och sträcker ut handen mot  
71 brödkorgen på det andra bordet)) a  
72 Tove: ((blick mot Nicolas)) va [gåre bra Nicolas]  
73 Nico: [((möter Toves  
74 blick)) ]  
75 Davi: a den ((fortsätter sträcka ut handen mot  
76 brödkorgen))  
77 Tove: [(1.4) ((böjer sig mot Nicolas och tar tag i  
78 hans smörkniv)) hi hi hi hi (0.4) kom vi  
79 hjälps åt (0.4) här ]  
80 Davi: [((drar tillbaka sin hand och petar flera  
81 gånger på Toves högra sida med den))]  
82 Tove: (0.4) ((pekar två gånger på Nicolas brödskena  
83 med vänster hand, håller fortfarande i hans  
84 smörkniv))# där ((släpper smörkniven))  
85 bild #bild 1  
86 Nico: (0.6) [((för ner smörkniven mot brödskenan))]

## Att bygga en smörgås

87 Tove: [((pekar snabbt två gånger på Nicolas  
88 brödskiva)) ]  
89 bre där



b. 1

Efter att Tove har lyft bort brödkorgen från matbordet tar Nicolas tag i skeden igen och han håller återigen i både sked och smörkniv (raderna 51-52, 55-56). Sedan ber Kristyna om smör och får det och David gör upprepade försök att uttrycka att han också vill ha bröd (raderna 57-64). Därefter tar Nicolas en sked yoghurt och stoppar i munnen. Eftersom han fortfarande också håller smörkniven i sin vänstra hand riktar Tove sin blick mot honom, skrattar till, och säger, efter en mycket snabb blick upp mot mig och kameran, ”jobbaru i stereo nu” (raderna 68-69). Toves kommentar kan Nicolas omöjligt förstå innebörden av, däremot visar hennes blick upp mot mig och kameran, även om den är jättekort, hur kommentaren kan vara ämnad för mina öron. Med sin kommentar skulle det kunna beskrivas som att Tove agerar både med utgångspunkt i sin yrkesroll och att hon inte gör det. När hon ser hur Nicolas håller både sked och smörkniv samtidigt ter sig detta komiskt för Tove men det skulle inte vara etiskt professionellt av henne att uttrycka det till Nicolas. Eftersom hon i stället riktar sitt yttrande till mig, kan hon försöka undvika att Nicolas känner att hon ”gör narr” av honom.

Därefter agerar Tove återigen med utgångspunkt i sin professionella roll då hon riktar blicken mot Nicolas och säger ”va gåre bra Nicolas” och Nicolas möter Toves blick (raderna 72-73). Sedan syns hur Tove, genom ännu en formulering sammankopplad med instruktion, multimodalt stöttar Nicolas så att han lättare ska klara av att bre smör på sin smörgås. Tove böjer sig fram mot Nicolas, tar tag i hans smörkniv, skrattar lite och säger ”kom vi hjälps åt här” (raderna 77-79). Tove pekar sedan två gånger på Nicolas brödskiva och säger ”där” och därefter släpper hon smörkniven (82-84). Nicolas för då ned smörkniven mot sin brödbit och Tove pekar snabbt, igen, två gånger på brödet och säger ”bre där” (raderna 87-89). Genom sin stödjande handling underlättar Tove för Nicolas så att han självständigt ska

## Att bygga en smörgås

kunna bre sin brödskiva och därigenom delta aktivt i det gemensamma projektet ”att bygga en smörgås”.

### Utdrag 1d

90 Davi: ((gnyr lite))  
91 Tove: ((vänder sig mot David, lägger en hand på hans  
92 arm/hand)) du får [vänta ]  
93 David  
94 Davi: [((pekar mot brödkorgen))]  
95 Tove: du får vänta (0.6) [((tar Nicolas sked ur hans  
96 högra hand)) ]  
97 Davi: [m:] ((”argt” tonläge))  
98 Tove: m: (0.5) ((med liknande tonläge som David,  
99 lägger Nicolas sked på hans tallrik))  
100 Davi: ((sträcker ut hand mot brödkorgen)) \*den dä  
101 nico \*sträcker  
102 smörkniven mot T->  
103 Davi: ((drar tillbaka handen))#  
104 bild #bild 1  
105 Tove: sna:rt [((böjer sig fram mot David)) du får  
106 vänta]  
107 Davi: [((vänder bort ansiktet från Tove))]  
108 Nico: ö::h  
109 Tove: (0.5) ((vänder sig mot Nicolas, tar tag i  
110 smörkniven)) ska ja hjälpa rej\*  
111 nico ->\*  
112 Nico: ((släpper smörkniven))  
113 Tove: (5) ((tar Nicolas brödskiva och brer den,  
114 lägger sedan den framför Nicolas)) varsågod  
115 Nico: ((tar i smörgåsen))



b. 1

David som upprepade gånger har försökt be om bröd, utan att få respons, uttrycker här sitt missnöje genom att gny (raderna 59, 62, 70-71, 75, 80-81, 90). Tove vänder sig då mot David och talar om för honom att han får vänta (raderna 91-93, 95). Under tiden som Tove riktar sin uppmärksamhet mot David, tar hon också skeden ifrån Nicolas och lägger ned den i tallriken (raderna 95-96, 99). När Tove lägger ned Nicolas sked, underlättar hon ytterligare för honom när han ska bre sin brödskiva. Nicolas sträcker dock fram smörkniven, med smör på, mot Tove, vilket kan tolkas som en begäran om hjälp att bre (rad 101-102, 104). När Nicolas inte får någon respons på sitt kommunicerande, lägger han till ett yttrande, ”ö:h”, samtidigt som han fortsätter att sträcka fram kniven (rad 108). Nicolas justerar sin begäran om hjälp och detta ger resultat. Tove vänder sig mot Nicolas, tar tag i smörkniven och säger ”ska ja hjälpa rej”. Tove inriktar sig följaktligen mot att Nicolas ber om hjälp, och Nicolas bekräftar denna tolkning när han i responderande handling släpper kniven. Tove har försökt att ge Nicolas stöd så att han själv kan bre smör på sin brödskiva (utdrag 1b och c), men när det här synliggörs att han vill ha hjälp med det insisterar hon inte på att han ska klara av det själv, utan går honom till mötes och hjälper honom. Genom Nicolas multimodala kommunicerande blir det således möjligt för honom att påverka sitt deltagande i mellanmålet. Eftersom Tove är lyhörd för Nicolas uttryck kan han delta genom att be om och också få hjälp med att bre smör. Tove brer Nicolas brödskiva, lägger den sedan framför honom och säger ”varsågod”. Nicolas tar därefter smörgåsen för att kunna börja äta av den.

## Sammanfattande kommentarer

I ett myller av andra handlingar som simultant sker runt bordet, har Nicolas i det här exemplet bett om bröd, Tove erbjudit smör och Nicolas bett om hjälp med att bre smöret. Jag vill här rikta uppmärksamheten särskilt mot hur de fyra utdragen i exemplet ovan åskådliggör hur Nicolas och Toves första-handlingar är sammanlänkade i samspelets sekventialitet. Sekventialiteten visar sig både genom direkt sammankopplade första- och andrahandlingar (begäran och respons samt erbjudande och respons), och på en annan nivå, genom att flera olika förstahandlingar, i det interaktionella projektet ”att bygga en smörgås”, länkas ihop med varandra (begäran om bröd, erbjudande av smör, begäran om hjälp att bre).

Trots ett myller av andra handlingar blir det således möjligt för en pedagog och ett yngre förskolebarn att genomföra ett längre samspel tillsammans – ett interaktionellt projekt – just genom sättet som deras agerande länkas ihop i en interaktionskedja. I det sekventiella upprätthållandet av interaktionen mellan barn och pedagog har det multimodala

### *Att bygga en smörgås*

agerandet en central betydelse. Möjligheten att göra sig hörd utan talat språk är också avgörande för att Nicolas ska kunna delta i det gemensamma projektet ”att bygga en smörgås”: han lyckas både be om bröd, svara på erbjudande om smör och också påkalla hjälp för att bre smöret. Även när pedagogen stöttar Nicolas så att han ska kunna bre smör på brödet själv, är multimodaliteten lika avgörande. Den multimodala interaktionen gör det likaså möjligt för Nicolas att delta i mellanmålet genom att agera inom ramen för rutiner i en lokal måltidsordning. En rutin i den lokala måltidsordningen, som har tydliggjorts i studiens videodata, är att bröd bör ätas med smör på. En smörgås ”byggs” på så sätt när en brödiskiva bres med smör, vilket har visats ovan. Vidare åskådliggörs i detta exempel hur deltagarnas samordnade agerande genom olika modaliteter genererar lokala praktiker med specifikt pedagogiskt fokus. Dessa lokala pedagogiska praktiker orienterar sig både mot den viktiga sociala förskolenormen ”att vara snäll”, mot talspråkliga måltidsord och begrepp som ”att vilja ha”, ”att bre”, ”att hjälpa”, ”sked” och ”varsågod” samt mot lokal måltidsordning gällande hur ”byggandet av smörgås” ska gå till.

## Kapitel 6

### Att delta i måltidsdistribution

I det förra kapitlet visade exemplet en lite längre samspelssekvens ur en förskolemåltids distributionsfas, med flera olika sammanlänkade förstahandlingar. I det här kapitlet lyfter jag i stället ut kortare delar ur måltidsinteraktionen och utdragen är avgränsade utifrån enskilda förstahandlingar som initieras antingen av barn eller av pedagog. Kapitlets första avsnitt visar exempel på tre *centrala handlingar* i en måltids distributionsfas. Därefter följer ett lite längre avsnitt som åskådliggör hur ett yngre förskolebarn kan delta i måltider genom hans och pedagogernas användning av en *repertoar av multimodalt handlande*.

#### Centrala handlingar i måltidens distributionsfas – begäran, erbjudande och servering

I den här studien är analytiskt fokus riktat mot deltagarnas handlande, därför ska de tre kommande utdragen ses som introducerande exempel på centrala handlingar i måltidens distributionsfas – att be om, att erbjuda, och att servera mat. Utdragen kommer att visa hur dessa sociala handlingar genomförs genom olika varianter och kombinationer av multimodalt handlande.

#### *Att be om bröd*

Det här exemplet utspelar sig alldeles i början av en mellanmålssituation där förskolläraren Sanna och fyra barn mellan 1-3 år deltar. Barnen har satt sig till bords, men ingen har börjat äta något ännu. Utdraget nedan visar hur Nicolas, i samspel med Sanna, ber om bröd genom att använda sin kropp.

#### Utdrag 2

```
1 Sann: *(0.6) ((står bakom N, håller i hans armar))*  
2 nico  *>>-blick brödkorg                ->*  
3 Sann: *(0.7) ((skjuter in N:s stol mot bordet,  
4        lyfter N:s armar))*  
5 nico  *blick fram                ->*  
6 Sann: *(0.3) ((släpper N:s armar))*  
7 nico  *blick brödkorg                ->*
```

### Att delta i måltidsdistribution

8 Sann: \*#(0.4) ((kliver åt sidan))  
9 nico \*sträcker höger hand mot brödkorg ->  
10 bild #bild 1  
11 Nico: .h  
12 Sann: (1.1) ((går mot sin plats, #sträcker snabbt ned  
13 bild #bild 2  
14 sin vänsterhand mot och låter den kort vila i  
15 luften runtom Nicolas hand, drar tillbaka  
16 hand)) m (3) \*#((tar tag i sin stolsrygg,  
17 drar ut stol, sätter sig)) \*  
18 nico ->\*tar tag i brödskiva med höger  
19 hand, lyfter den till sig-> \*  
20 bild #bild 3  
21 Nico: ((blick mot Sanna, för brödskivan mot sin  
22 mun))



b. 1



b. 2



b. 3

Sanna står bakom Nicolas och håller upp hans armar så att han inte ska klämma sig när hon, med sin höft, skjuter in hans stol mot bordet (raderna 1, 3-4). Därefter släpper Sanna Nicolas och kliver åt sidan. Nicolas riktar sin blick mot brödkorgen som står på bordet och han sträcker sin högra arm och hand mot den och andas hörbart in, ".h" (raderna 2, 7, 9-11). André (2010) visar i sin avhandlingsstudie att deiktiska, det vill säga utpekande, aspekter är vanliga i yngre barns gester. Genom dessa riktade gester är det möjligt för barnet att uppnå gemensam uppmärksamhet med någon annan (a.a.), vilket också detta utdrag åskådliggör. Sanna, som går mot sin sittplats, riktar snabbt ned sin vänsterhand mot Nicolas framsträckta hand och låter den vila i luften runt Nicolas hand. Hon säger kort "m", och drar sedan tillbaka handen för att dra ut sin stol och sätta sig ner (raderna 12-17). När Sanna sätter sig, tar Nicolas tag i en brödskiva med sin framsträckta högerhand och lyfter den till sig (raderna 18-19). Nicolas riktar sedan sin blick mot Sanna och för brödskivan mot sin mun (raderna 21-22).

Nicolas sträcker alltså inledningsvis fram en arm och hand mot brödkorgen, men han tar ingen brödskiva förrän Sanna har sagt "m". Nicolas inväntande av Sannas respons visar att han är medveten om en norm i den

lokala måltidsordningen som innebär att han inte bör ta bröd utan att ha fått tillåtelse av pedagogen. Likaså synliggörs hur Sanna hanterar Nicolas framsträckta hand som en begäran att få ta bröd. När Nicolas direkt efter Sannas ”m” tar en brödskiva bekräftar detta att Sanna har tolkat Nicolas handling korrekt. När Sanna inte protesterar då Nicolas tar en skiva bröd, visas också att Nicolas har tolkat Sannas respons korrekt. Sammantaget åskådliggör denna korta episod hur Nicolas blick och utsträckta hand mot brödet, tolkas av förskolläraren som en begäran om mat och hur han just genom detta förkroppsligade kommunicerande kan delta i måltiden utan tal. Utdraget visar också ett slags socialiseringsarbete gällande måltidsnormer som utförs genom Nicolas och Sannas interaktiva handlingar.

### *Att erbjuda bröd*

Det här är ett kort videoavsnitt inspelat under en mellanmålsituation där förskolläraren Sanna, Nicolas och tre andra barn deltar. Sanna distribuerar bröd och avsnittet visar hur både erbjudande av bröd och respons på detta, kan åstadkommas helt utan tal.

### Utdrag 3

```
1 Sann: * (1) [ ((blick mot och sträcker fram brödkorg
2 till Kristyna, blick mot Kristyna)) ( ) ]
3 Kris: [ ((tar en brödskiva ur brödkorgen)) ]
4 nico *blick mot brödkorg
5 +(0.3)* (0.5) # *(0.2) *(2) # * +
6 sann +lyfter brödkorgen till N, blick mot N+
7 nico -> *blick S*lyfter h hand*blick brödkorg,
8 tar bröd ->*
9 bild #bild 1 #bild 2
10 Sann: (1.2) ((blick mot brödkorg, lyfter bort
11 brödkorgen från bordet))
```



b. 1



b. 2

Inledningsvis syns hur Kristyna tar en brödskiva ur brödkorgen, som Sanna håller fram, och hur Nicolas, som sitter stilla på sin plats, har blicken riktad mot brödkorgen. När Kristyna har tagit en bit bröd, lyfter Sanna brödkorgen till Nicolas (rad 6). Nicolas flyttar sin blick från korgen till Sanna som möter hans blick. Sedan lyfter Nicolas sin högerhand, riktar blicken mot brödkorgen igen och tar därefter en brödskiva (raderna 8-9). Sanna, som har sträckt fram brödkorgen till barnen en efter en, lyfter därpå bort den från matbordet och ställer ned den på ett bord intill väggen.

I detta videoavsnitt visas hur Sanna agerar utifrån en pågående måltidsrutin som innebär att hon bjuder barnen på bröd i turordning. Mer specifikt går det att beskriva Sannas handlingar som multimodala erbjudanden om bröd, där framsträckandet fungerar som kroppslig resurs och där brödkorgen, med brödskivor i, fungerar som en materiell resurs. När dessa resurser kombineras förstärker de varandra i en kommunikativ helhet (jfr Goodwin, 2000; Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011; Thuresson, 2013). Eftersom Sanna metodiskt erbjuder barnen bröd i tur och ordning, gör denna lokala måltidsrutin det tydligt för Nicolas att han står på tur för att få en brödskiva. Han behöver alltså inte själv göra någon begäran, utan han kan helt enkelt invänta erbjudande av bröd. Nicolas är dock inte helt passiv i sin väntan, utan med sin blick följer han först brödkorgens rörelse, sedan söker och möter han Sannas blick innan han återigen riktar sin blick mot brödkorgen när han tar sin skiva bröd (raderna 4 och 7). När Nicolas riktar sin blick mot Sanna kan det tolkas som ett sätt för honom att kontrollera huruvida han kan ta sin brödskiva eller ej. När Sanna inte protesterar, utan möter Nicolas blick och också fortsätter sträcka fram brödkorgen mot honom, synliggörs hennes sätt att ge honom sitt godkännande att ta bröd.

Ett erbjudande är en typ av handling som (i likhet med frågor) kräver en påföljande responderande handling (Schegloff, 1968). Sannas erbjudande skapar på så sätt en förväntning på Nicolas att agera genom att antingen acceptera erbjudandet eller avböja det (Schegloff, 2007), men eftersom han inte pratar ännu kan Nicolas inte svara verbalt. Interaktionssekvensen ovan visar följaktligen hur ett närhetspar kan kommuniceras när talspråket inte är något alternativ för den ena deltagaren.

Sammanfattningsvis så åstadkommer pedagogen multimodalt ett erbjudande av bröd som barnet uppfattar och svarar på genom att ta en brödskiva. Erbjudandet görs helt utan tal, genom kroppsliga och materiella resurser tillsammans med en lokal distribueringsrutin – att gå ”laget runt” med brödkorgen – som tjänar som en relevant tolkningsbakgrund (så kallad *scheme of interpretation*, se Garfinkel, 1967). Sannas multimodala agerande gör det således möjligt för Nicolas att här respondera på hennes erbjudande

och delta i måltiden på samma villkor som de andra barnen, trots att han inte kan prata ännu.

### *Att servera sallad*

Detta utdrag är inspelat under en lunchmåltid där barnskötaren Tove och fyra barn deltar. Det som sker i utdraget nedan inträffar efter det att Nicolas har bitt om mat, och visar hur servering och uppläggning av sallad sker med hjälp av både kropp, tal och artefakt.

#### Utdrag 4

1 Tove: + (0.9) + (0.2)+ här  
2 tove +lyfter salladssål, blick mot N+ställer ned  
3 skålen bredvid N:s tallrik ->+  
4 Nico: (2.2) ((blick mot salladsskål, [släpper sina  
5 bestick) ]  
6 Tove: [((rör vid  
7 Nicolas kniv)) ]  
8 Nico: (0.8) ((tar tag i skeden som är nedstoppad i  
9 salladen))  
10 Tove: +(0.7)+#(2.1)+\*får vi se så att vi nte (får)+\*  
11 #  
12 tove +flyttar salladsskålen närmare N:s tallrik  
13 +greppar N:s hand som håller i  
14 salladsskeden med v hand, håller skålen med h  
15 hand ->+  
16 bild #bild 1  
17 tove +lyfter salladssked, lägger upp  
18 sallad på N:s tallrik ->+  
19 nico \* lyfter salladssked, lägger upp  
20 sallad på sin tallrik ->+  
21 bild #bild 2



b. 1



b. 2

När Tove lyfter salladsskålen, möter hon Nicolas blick och ställer sedan ner skålen bredvid honom och säger ”här” (raderna 1-3). Nicolas släpper kniven och gaffeln, som han håller i, och tar i stället tag i en sked som är nedstoppad i salladsskålen (raderna 4-5, 8-9). Tove underlättar för Nicolas genom att flytta salladsskålen lite närmare honom och genom att ta tag runtom hans hand för att hjälpa honom att ta sallad (raderna 12-15). Tillsammans lyfter de båda en sked med sallad och lägger sedan upp salladen på Nicolas tallrik (raderna 17-20).

Det här utdraget visar hur pedagogen serverar Nicolas sallad. När salladen ska läggas upp, sker detta med hjälp av både Nicolas och Toves samordnade rörelser och en salladssked. Servering och uppläggning åstadkoms alltså genom kombinationen av kroppsliga, verbala och materiella resurser. Det här utdraget, tillsammans med de andra två exemplen i detta avsnitt, visar således hur ett yngre barn som Nicolas kan delta i måltidens centrala handlingar utan att kunna prata, genom ett samordnat och kontextförankrat multimodalt agerande.

## Multimodal repertoar i måltidsinteraktion

I videoinspelningarna som ligger till grund för måltidsempirin i den här studien, återfinns en repertoar av olika sätt att genomföra samspelet med hjälp av både vokala, verbala, kroppsliga och materiella resurser. Att kommunicera på ett sådant vis gör att deltagarna inte i lika hög grad gör sig beroende av talspråkliga medel, och detta gör det möjligt för ett yngre förskolebarn som Nicolas att delta i måltiden på sina egna villkor. I det här avsnittet följer några exempel på hur deltagarna utnyttjar repertoarens *olika sätt* att multimodalt be om, erbjuda, eller servera/lägga upp mat/dryck. I de följande exemplen är min ambition dels att åskådliggöra hur samspelet mellan Nicolas och pedagogerna Tove, eller Sanna, genomförs både sekventiellt och simultant, dels att visa hur det multimodala samspelet skapar möjligheter för Nicolas deltagande i måltiden.

### *Begäran genom pekning*

En måltid i förskolan består inte av en enda distributionsfas, utan omfattar ofta flera rundor. Beroende lite på hur man tolkar det skulle det kunna sägas att det antingen inträffar en ny distributionsfas varje gång en ny maträtt eller dryck ska introduceras, eller så förekommer det två distributionsfaser, en för huvudrätten och drycken tillsammans samt en för frukten, som i den här förskolan serveras efter det att huvudmåltiden, lunchen eller mellanmålet, är avklarad och avdukad. Detta exempel är ett utdrag från just en fruktstund

efter en lunchmåltid. Deltagare är barnskötaren Tove och barnen Nicolas, Kristyna, Amir och Hayat (utanför bild).

### Utdrag 5

1 Tove: \*(1)((ger Hayat russin ur påse med sked))  
2 nico **\*blick mot russinpåsen->**  
3 Tove: \*varse\*god#  
4 nico **\*fortsatt blick russin, lyfter h hand**  
5 **\*blick och pekar mot russinpåsen->**  
6 bild **#bild 1**  
7 Haya: ((utanför bild)) °rsego:°  
8 Tove: (0.9)\*(((stoppa russin i sin mun))  
9 Nico **\*fortsätter peka, blick mot T->**  
10 Nico: .he:  
11 Tove: m:. (0.3) ((blick mot Nico, nickar snabbt en  
12 gång)) vill du ha russin \*(0.6)\*(2)[((stoppa  
13 skeden i russinpåsen))]  
14 nico **\*slutar peka, drar**  
15 **tillbaka handen blick ned ->\***  
16 Kris: [å å å å å  
17 å å ]  
18 Tove: \*(0.4)\*(1) [((håller ut russin framför Nicolas  
19 på bordet med skeden))  
20 nico **\*blick mot Tove->**  
21 **\*blick mot russinen på bordet**  
22 Tove: varsegod ]  
23 Kris: [oj oj oj bonk] ((nickar))  
24 Tove: (2.6) ((ställer ned russinpåsen på bordet))  
25 Nico: ((tar ett russin från bordet och stoppar i  
26 munnen))



b.1

Tove ger Hayat russin ur en påse och säger ”varsegod” till henne. Nicolas, som har sin blick riktad mot russinpåsen, lyfter samtidigt sin högerhand och pekar på påsen (raderna 2, 4-5). Efter att Hayat lite tyst upprepat ”rsego:” riktat Nicolas, samtidigt som han fortsätter att peka på russinpåsen, sin blick mot Tove och andas hörbart in med ett ”e:”-ljud (rad 4). Genom Nicolas pekningshandling blir det möjligt för honom att rikta en annan deltagares uppmärksamhet mot ett särskilt objekt och därigenom skapa fokus för en gemensam uppmärksamhet (jfr Andrén, 2010; Butterworth, 2003; Filipi, 2009; Masataka, 2003; Thuresson, 2013; Wootton, 1990). Pekningens sammanbundna mening blir till när olika tecken medieras genom närliggande modaliteter som kropp, tal, och materiella fenomen i omgivningen (Goodwin, 2003). Kita (2003a) beskriver hur en pekning, som denna av Nicolas, kan förklaras som ett imperativ, en uppmaning att ”ge mig den”, som kräver en respons av mottagaren.

Enbart pekningen räcker dock inte för att Nicolas ska kunna fånga Toves uppmärksamhet, utan först efter det att han har lagt till ett vokalt yttrande ger Tove Nicolas respons. Tove som har stoppat några russin i sin mun visar verbalt att hon tycker att russinen är goda. Hon riktar sedan blicken mot Nicolas, nickar snabbt och hanterar hans pekning som en begäran om att få russin (raderna 7, 10-11). Tove säger ”vill du ha russin” och stoppar skeden i russinpåsen. Nicolas slutar då att peka och drar tillbaka sin hand (raderna 13-14). Att Nicolas avslutar sin begäran, kan tolkas som en bekräftelse på att Tove har hanterat den korrekt i sin respons, och att han därför inte ser något behov av att fortsätta peka på russinpåsen (jfr Andrén, 2010; Filipi, 2009; Wootton, 1990). En sådan tolkning synliggörs och bekräftas i Toves agerande när hon håller ut russin på bordet framför Nicolas och säger ”varsegod” (raderna 18-19, 22). När Tove har hållt ut russinen på bordet framför Nicolas tar han inte något russin förrän hon också säger varsågod. Nicolas inväntande av ett explicit uttalat godkännande att få ta av russinen, visar upp hans förtrogenhet med denna norm och rutin i den lokala måltidsordningen (jfr utdrag 2). Toves och Hayats genomförande av samma rutin, precis i början av utdraget, gestaltar normen för Nicolas. Eftersom han konkret har sett hur man bör göra, skulle det kunna tänkas bli lättare för honom själv att agera på samma sätt. Efter Toves varsågod tar Nicolas sedan ett russin och stoppar det i munnen.

Detta utdrag visar hur Nicolas pekning gör att pedagogen Tove både riktar sin uppmärksamhet mot russinen och dessutom kan orientera sig mot denna handling som en begäran om russin. När Nicolas pekar visas också hur hans begäran uttrycks med hjälp av både kropp, tal och materiell kontext. Interaktionens multimodalitet underlättar för Nicolas kommunicerande. Genom att peka kan han delta i måltiden och be om något han vill ha och

också få det. Vi kan också se hur Nicolas kunskap om måltidsnormer kommer till uttryck i transkriptet ovan, eftersom han inte tar russin direkt, utan först efter det att Tove har sagt varsågod. Analysen av utdraget ovan visar således hur Nicolas deltar i fruktstunden både genom att kunna be om russin och genom att agera enligt den sociala måltidsordning som råder.

### *Att be om mat och dryck med hjälp av materiella resurser*

Detta exempel visar början av ett lunchtillfälle. Barnskötaren Tove och barnen Nicolas, Kristyna, Amir och Hayat sitter vid matbordet, men ingen har ännu fått någon mat på sina tallrikar. Hayat sitter så att hon är utanför bild. Videokameran började spela in en kort stund efter det att måltiden hade påbörjats och klippt inleds med att Amir och Nicolas redan kommunicerar aktivt med Tove (raderna 1-4).

#### Utdrag 6

```
1 Amir:  *+#(0.1) ((blick mot Tove, har vänster arm
2         sträckt mot och pekar mot fönstret))
3 nico    *blick mot T, sträcker upp kniv i h hand och
4         sked i v hand mot T->
5 tove    +blick mot N->
6 bild    #bild 1
7 Tove:   ja:: du ska få: +*(1.2) ((tar
8         tag i Nicolas kniv och gaffel och lägger ned
9         dem på bordet bredvid hans tallrik))
10 tove   +blick mot besticken->>
11 nico   *blick följer besticken->>
```



b. 1

Amir pekar mot fönstret i rummet och Nicolas håller en kniv och en sked i varsin hand som han sträcker upp mot Tove. Båda barnen har också sina

blickar riktade mot pedagogen. Besticken som Nicolas sträcker fram mot Tove kan här förklaras fungera som materiella resurser som Nicolas nyttjar för att kunna kommunicera. Genom att sträcka fram sin kniv och sked som är centrala i måltiden som pågår, visar Nicolas att han saknar det som besticken ska användas till, nämligen mat. Tove har ögonkontakt med Nicolas och hon säger ”ja:: du ska få:” (rad 7) varpå hon tar Nicolas bestick och lägger ner dem på bordet. På detta vis hanterar Tove, i sin respons, Nicolas utsträckta bestick som en begäran om mat.

Besticken spelar här en viktig roll i något som skulle kunna benämnas som en ”kontextuell konfiguration” (*contextual configuration*) (Goodwin, 2000). Goodwin (2000) hävdar att en mänsklig social handling är lokalt situerad och åstadkoms genom användning och kombination av flera olika semiotiska resurser, exempelvis kroppsliga och materiella. När Nicolas sträcker upp sina bestick, placerar han dem spatialt på ett sätt som bryter mot den lokala måltidsordningens förväntningar på var bestick ska vara placerade. Förväntad position av bestick är ju antingen bredvid tallriken, eller i en rörelse mot munnen, och inte högt upp i luften, framsträckta mot någon. Bestickens placering här gör därför något för Toves tolkning av Nicolas handling. Det är dock inte enbart bestickens placering som ger Nicolas handling mening. Kombinationen av Nicolas ögonkontakt med Tove, den tomma tallriken och hans framsträckta bestick konfigurerar tillsammans Nicolas handling i måltidssituationen som en begäran av mat som Tove kan rikta in sig mot, och också svara med att ge ett löfte om mat.

Även nästa exempel är taget från samma lunchmåltid som utdrag 6 (liksom utdrag 9). Ett par minuter har förflutit in i lunchen och Nicolas har all mat som serveras den här dagen på sin tallrik, det vill säga sallad, grönsaksbiffar, klyftpotatis och tomatås. Däremot har han ännu inte fått någon dryck och det är det han här ber om.

## Utdrag 7

```
1 Tove: (1.2) ((lyfter upp fat med grönsaksbiffar från
2 bordet, blick mot Hayat))
3 Amir: ja äs[kar ]
4 Tove: *nu #[seru] [(0.2)] skeptisk ut *Hayat#
5 nico *lyfter upp sin pipmugg från bordet med v
6 hand->
7 bild #bild 1
8 Nico: [y ]
9 nico *tar tag i
```

*Att delta i måltidsdistribution*

10 pipmuggens handtag med h hand->  
11 bild #bild 2  
12 (0.8)+\*#(0.3)\*(0.4) \*(3.4)+\*#\*  
13 tove +lägger upp grönsaksbiffar på sin  
14 tallrik->  
15 nico \*tar också tag i muggens andra handtag  
16 med v hand->  
17 bild #bild 3  
18 \*släpper h hand\*tar av muggens  
19 lock med h hand->  
20 tove ->+  
21 bild #bild 4  
22 ->\*locket  
23 ramlar ned på golvet  
24 Nico: [(ngje) ]  
25 Tove: [((ställer sedan grönsaksbiffsfatet en bit  
26 bort på bordet))]  
27 Nico: (0.5)[((blick mot Tove)) ]  
28 Tove: [((blick mot pipmuggslocket på golvet))]  
29 \*+(0.6)#  
30 nico \*lyfter upp sin pipmugg mot Tove med båda  
31 händerna->>  
32 tove +blick mot Nicolas->>  
33 bild #bild 5  
34 Nico: [ö: ]  
35 Tove: [vill] du ha vatten ((nickar kort))  
36 Nico: öh yh



b. 1



b. 2



b. 3

### *Att delta i måltidsdistribution*



b. 4



b. 5

Tove lyfter fatet med grönsaksbiffar bort från Hayat, som sitter utanför bild. Samtidigt som Tove inleder en kommentar till Hayat, lyfter Nicolas upp sin pipmugg från bordet och i mikropausen i Toves yttrande säger han ”y” (raderna 4-8). Sedan tar Nicolas tag i muggens handtag med båda händerna, vartefter han släpper högerhanden för att ta av locket och lägga det på bordet (raderna 9-23). Genom att göra detta, förbereder sig Nicolas för att be om vatten. Samtidigt som Nicolas tar tag i sin mugg och tar av locket, lägger Tove upp grönsaksbiffar på sin egen tallrik och ställer sedan bort fatet (raderna 12-20). Efter att Nicolas har tagit av locket på sin mugg, ramlar det ned på golvet och Nicolas säger då något som låter som ngje och riktar sedan sin blick mot Tove (raderna 22-24, 27). Nicolas yttrande fångar Toves uppmärksamhet och hon vänder sig mot honom och riktar sin blick mot pipmuggslocket (rad 28).

När Nicolas här har Toves uppmärksamhet, ber han om vatten genom att lyfta upp sin mugg mot henne med båda händerna (raderna 30-31). Att Nicolas först har tagit av locket kan tolkas som en förberedelse inför att få vatten av Tove. Det går ju bara att hälla vatten i en mugg utan lock. En framsträckt mugg utan lock kan dessutom tydligare kommunicera ett saknat innehåll än en framsträckt mugg med locket kvar på. I likhet med det förra exemplet (utdrag 6) synliggörs även här hur den spatiala positionen av muggen är central i Nicolas användning av den när han ber om vatten. Den framsträckta muggen är på en annan plats i rummet än den förväntas vara och därigenom förstärks dess funktion som kommunikativ resurs. I linje med vad Goodwin (2000) hävdar, går det således inte att isolera Nicolas kommunicerande från den materiella miljön, utan hans simultana användning och konfiguration av multipla semiotiska resurser (vokalt, kroppsligt, materiellt och spatialt) både ramar in hans begäran av vatten, gör den synlig, och konstituerar själva handlingen multimodalt. Här visas också Nicolas interaktionella kompetens eftersom han till att börja med förbereder muggen, sedan fångar Toves uppmärksamhet med ett yttrande och riktar sin blick mot henne som för att stämma av, och först efter att ha sett att hon har sin uppmärksamhet mot hans lock ber han om vatten genom att lyfta upp muggen mot henne.

Tove lyfter blicken från locket på golvet och möter nu Nicolas blick (raderna 29, 32). Nicolas gör då ett vokalt tillägg till sin uppsträckta mugg, han säger ”ö:” (rad 34). Tove svarar samtidigt Nicolas, ”vill du ha vatten”, vartefter hon nickar kort mot honom (rad 35). Nicolas fortsätter att sträcka upp sin mugg och säger ”öh yh” som ett bekräftande svar på Toves klagande fråga, och Tove tar sedan emot Nicolas mugg för att hålla upp vatten till honom. Rossi (2014) har visat hur vuxna kan kommunicera en ickeverbal begäran genom att manövrera objekt på liknande sätt som Nicolas gör i både utdrag 6 och 7. För att lyckas med en sådan begäran är den begärda handlingens eventuella relevans i den pågående aktivitetens utveckling avgörande (a.a.) Rossis exempel demonstrerar hur en ”förutsedd” (*projected*) handling har större chans att kunna begäras utan tal, än en som inte är ”relevant kommande”. Med andra ord kan en begäran om exempelvis vatten lättare kommuniceras med hjälp av manövrering av objekt om vatten är på gång att serveras, än om det inte är det. Eftersom Nicolas pipmugg här har en relevant koppling till det som ska hända i måltiden, kan det därför underlätta Toves tolkning av Nicolas agerande (jfr Rossi, 2014).

Precis som i det förra exemplet synliggörs i detta utdrag hur Nicolas kan be om något under måltiden med hjälp av en materiell resurs. För att kunna tydliggöra sitt kommunikativa budskap är förberedelsen viktig för att Nicolas begäran ska tolkas som han avsett. Nicolas förbereder sig för att be om dryck, fångar Toves uppmärksamhet med ett yttrande, sedan kontrollerar han med sin blick om Tove är mottaglig, eller upptagen med annat och genomför sin multimodala begäran först när hennes uppmärksamhet är riktad åt hans håll. Tove responderar snabbt på Nicolas kommunicerande genom att verbalisera det i en klagande fråga och genom att också ge honom vatten.

Detta exempel synliggör således hur Nicolas deltagande i måltiden påverkas gynnsamt av tre olika företeelser. Genom multimodal kommunikation blir det möjligt för Nicolas att kunna be om vatten. Eftersom pedagogen riktar sin uppmärksamhet mot andra barn vid bordet, är Nicolas förberedelse också central för både tydliggörandet och genomförandet av hans begäran och i förlängningen också för hans deltagande. Därutöver är Toves uppmärksamhet och respons på Nicolas kommunicerande helt avgörande för att Nicolas överhuvudtaget ska kunna be om och också få vatten. I både detta och det förra exemplet åskådliggörs dessutom hur Nicolas spatiala positionering av först besticken och sedan pipmuggen gör något särskilt för hans kommunicerande. När Nicolas placerar besticken och muggen på en annan fysisk plats än där de förväntas vara när man äter och dricker, förtydligar det hans önskan av mat respektive dryck och Toves tolkning av hans begäran underlättas. Relevansen av Nicolas begäran i den pågående distributionsfasen underlättar också Toves tolkning.

## Multimodalt erbjudande av mat

I detta exempel har den videoinspelade lunchsituationen redan pågått en stund och pedagog och barn har både fisk, potatis och grönsaker på sina tallrikar, liksom vatten i glasen. I utdraget nedan deltar barnskötaren Tove, som serverar sås, Nicolas och två andra barn.

### Utdrag 8

Amir,  
Kris,

1 Nico: (1.4) [((äter av fisk och potatis som de har  
2 på sina tallrikar)) ]  
3 Tove: [((lägger upp sås på sin tallrik))]  
4 undrar hur den här såsen å fisken passar  
5 [ihop ]  
6 Kris: [((grymtande ljud))] (0.7)+(0.3)+(0.6)+#  
7 ((blick mot Tove, pekar ned mot sin tallrik  
8 nio gånger))  
9 tove +blick mot N  
10 +fortsatt  
11 blick mot N, lyfter såsskålen ->+håller  
12 såsskålen framför och blick mot N->  
13 bild #bild 1  
14 Tove: vill du ha  
15 Nico: (2.6) ((tuggar på mat, blick mot såsskålen,  
16 fortsätter tugga))  
17 Tove: [vill du ha sås]+(1.8)+  
18 Nico: [((fortsatt blick mot såsskålen, skakar på  
19 huvudet)) ]  
20 tove ->+skakar på huvudet, ställer  
21 ned såsen en bit bort på bordet, blicken  
22 följer skålen ->+  
23 Tove: [((skakar lite snabbt på huvudet, blick mot  
24 Nicolas)) de behöver du nte ]  
25 Nico: [((blick mot Tove, sedan ned mot tallriken))]  
26 Tove: (1.3) ((slickar bort sås från tumme och  
27 pekfinger))



b. 1

Barnen äter av maten medan Tove tar för sig av såsen. När Tove lägger upp sås på sin tallrik, säger hon samtidigt ”undrar hur den här såsen å fisken passar ihop”, vilket skulle kunna tolkas som ett sätt för henne att verbalt ”presentera” såsen i måltiden för barnen (raderna 3-5). Kristyna svarar med både ”grymtanden”, blick mot Tove och upprepade pekningar ner mot sin tallrik, men detta responderar inte Tove på alls. I stället riktar Tove sin blick mot Nicolas, lyfter såsskålen och håller den framför honom och frågar ”vill du ha” (raderna 9-14). Toves erbjudande av sås kommuniceras genom flera modaliteter än det verbala, ett agerande som kan sägas känneteckna mänsklig handling (Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011) och något som följaktligen återkommer hela tiden i mitt datamaterial. Toves placering av såsskålen gör något särskilt för hennes erbjudande. Eftersom hon håller fram såsen framför Nicolas, så att han har svårt att undgå att se den, gör hon så att hennes gest tas med i beräkningen av honom (a.a., jfr också med hur Nicolas håller fram bestick och pipmugg i de tidigare exemplen). När Tove håller fram såsskålen kan det även beskrivas som ett sätt att avsluta en verbal taltur med en förkroppsligad förevisning (*display*), och detta förfarande känns igen från forskning om samspel mellan första- och andraspråkstalare (Mori & Hayashi, 2006). Förstaspråkstalare kan genom en förkroppsligad turavslutning (*embodied completion*) undvika ett säga något verbalt som andraspråkstalaren kanske inte skulle förstå och, med hjälp av en förkroppsligad förevisning, i stället åstadkomma förståelse och intersubjektivitet (a.a.). På ett liknande sätt skulle också Toves förkroppsligade, och materiellt präglade, turavslutning kunna förklaras. Genom att avsluta turen på det sätt hon gör, förtydligar och konkretiserar Tove ordet sås för Nicolas.

Nicolas tuggar sin mat och riktar blicken mot såsen som hålls fram framför honom, men responderar inte mer än så (raderna 15-16). Trots att Nicolas har munnen full av mat, synliggörs sedan hur Tove ändå hanterar hans respons som disprefererad. Ett erbjudande ”kräver” ju att man antingen accepterar eller avböjer det (Schegloff, 2007). Tove fortsätter att hålla fram såsskålen framför Nicolas i nästan tre sekunder, som för att vänta in en tydlig respons av honom. När en sådan inte kommer, upprepar Tove sin fråga med

ett förtydligande tillägg, ”vill du ha sås” (rad 17). Här kan Toves upprepande frågande liknas vid det som Auer (1984) betecknar som *non-first firsts*. Det vill säga, Tove upprepar första pardelen av närhetsparet, när hon inte får svar. Nicolas, som fortfarande har sin blick riktad mot såsskålen, skakar nu på huvudet och avböjer därmed explicit Toves erbjudande (raderna 18-19). Tove bekräftar Nicolas förkroppsligade nekande när även hon skakar på huvudet, ställer bort såsen, skakar på huvudet igen och säger ”de behöver du nte” (raderna 20-24). Toves erbjudande avslutas följaktligen först efter en tydlig respons av Nicolas, men det visar sig att denna respons inte behöver vara verbal. Tove behandlar Nicolas förkroppsligade respons som helt adekvat och detta gör att ickeverbalt deltagande legitimeras både för Nicolas och de andra barnen. Att undvika att kräva verbala svar, och på så sätt legitimera ickeverbalt deltagande, förekommer även hos förskolepedagoger som samspelar med barn som lär sig svenska som andraspråk (Kultti, 2014).

Detta utdrag visar således hur en pedagog åstadkommer ett erbjudande av sås genom att kombinera en kroppslig (framsträckandet) och en materiell (såsskålen) resurs med ett verbalt yttrande (”vill du ha (sås)”). I erbjudandet förstärker de semiotiska resurserna varandra i en kontextuell konfiguration som bildar en multimodal kommunikativ helhet (Goodwin, 2000). Erbjudandets multimodala paketering kan därför sägas kommunicera dess mening på ett mycket mer tydligt sätt än om det skulle ha åstadkommit genom endast en enda modalitet, exempelvis verbalt. Alltså kan de multimodala aspekterna i detta exempel beskrivas som hjälpmedel för pedagogen när hon kommunicerar med ett yngre barn som inte ännu har utvecklat ett talat språk. När Tove erbjuder Nicolas sås, gör interaktionen dem emellan att Nicolas kan delta i måltidssituationen på sina egna villkor. I stället för att bara hålla upp sås på hans tallrik, medför Toves erbjudande att Nicolas själv får avgöra om han vill ha sås eller inte. Just Nicolas självbestämmande i deltagandet blir också verbaliserat av Tove då hon, efter Nicolas nekande, explicit uttalar att han inte behöver. Exemplet visar, med andra ord, hur Nicolas kan delta i måltiden, utan tal, genom att avböja erbjuden mat. Likaså visar exemplet hur ett socialiseringsarbete gällande normer i den lokala måltidsordningen genomförs. Nicolas får här erfara att en rutin och norm i måltidsordningen är att antingen acceptera eller avböja ett erbjudande och att detta bör göras explicit.

### *Handlingsbanor i matförhandlingar*

I de flesta av videoinspelningarna använder sig Nicolas och/eller pedagogen av flera kommunikativa resurser simultant i samspelet. I det förra utdraget (8) visade jag exempelvis hur Tove kombinerade kropp, tal och artefakt när hon

erbjöd Nicolas sås. I de följande två exemplen kommer jag också att visa hur deltagarna kombinerar flera olika resurser i sin kommunikation, men lite mer preciserat. Jag kommer att åskådliggöra hur Nicolas kan insistera på att få mat och hur Tove kan erbjuda Nicolas ett val, genom att kombinera resurser i olika steg. Detta förlopp kallar jag för handlingsbanor (*trajectories of action*, Hopper, 1992). I det första exemplet ber Nicolas om mat och i det andra undersöker Tove vilket pålägg som hon ska servera honom.

Videoavsnittet transkriberat nedan (utdrag 9) är ifrån samma lunchmåltids distributionsfas som utdrag 4 och 6. Efter att tidigare, med hjälp av pedagogen Tove, ha lagt upp sallad på sin tallrik är det nu grönsaksbiffar Nicolas kommunicerar att han vill ha och det är också så hans agerande hanteras av Tove.

### Utdrag 9

1 Kris: (0.6) [((håller upp båda armarna i luften,  
2 ler)) ]  
3 Tove: [((lutar sig fram över bordet mot  
4 Kristyna, ger henne en kniv, ler))] varsegod  
5 Kris: \*(0.3)\*#(0.9)[((tar emot kniven))]  
6 Tove: [((skrattar, börjar sätta sig  
7 ned)) ]  
8 nico \*blick mot fatet med grönsaksbiffar->  
9 \*fortsatt blick mot fat, lyfter h hand  
10 något->  
11 bild #bild 1  
12 Nico: \*#(0.3) öh (0.4)\*#(0.4)  
13 nico \*blick fat, lyfter upp och sträcker ut höger  
14 arm, pekar mot fatet med grönsaksbiffar->  
15 \*fortsätter peka, blick mot T->  
16 bild #bild 2 #bild 3  
17 Nico: di  
18 Tove: (0.2)((flyttar Nicolas kniv på bordet lite  
19 närmare hans tallrik)) \*°ja #du ska få°((med  
20 extra ljus röst))  
21 nico ->\*slutar peka, drar  
22 tillbaka hand och arm  
23 bild #bild 4

### *Att delta i måltidsdistribution*



b. 1



b. 2



b. 3



b. 4

Transkriptet inleds med att Tove ger en kniv till Kristyna, som saknade en sådan. Nicolas, som sitter nära Kristyna, riktar sin blick mot fatet med grönsaksbiffar som står bredvid henne och lyfter sin högra hand först en liten bit upp från bordet (raderna 5-10), sedan fortsätter armens rörelse upp och framåt så att Nicolas pekar mot grönsaksbiffarna (raderna 12-14). När pekningen når sitt mål, säger Nicolas ”öh”, riktar blicken mot Tove och säger därefter ”di”, med pek fingret fortsatt riktat mot fatet med grönsaksbiffar (raderna 12-17). Vi ser här hur Nicolas kommunicerar att han vill ha grönsaksbiffar genom att bygga sin handling i flera led med hjälp av olika resurser: blickriktning, armrörelse som utvecklas till pekning och olika yttranden samordnas för att göra det tydligt för Tove att det är just grönsaksbiffar Nicolas ber om. Det skulle kunna sägas att hans multimodala handling går i en finkalibrerad bana.

Eftersom en pekning alltid är riktad någonstans kan fatet med grönsaksbiffar förklaras fungera som en materiell resurs för Nicolas i hans kommunicerande. Dessutom är pekningen också utförd i inriktning mot någon annan deltagare, i det här fallet pedagogen Tove. Därutöver hör Nicolas blick ihop med pekningen i hans kommunicerande. Blicken mot grönsaksbiffarna är, med andra ord, invävd i pekningshandlingen eftersom Nicolas i det här exemplet gör på samma sätt som de flesta som pekar, han riktar först sin blick mot det aktuella målet innan han också pekar (Kita, 2003b). Goodwin (2003) argumenterar för att pekning, som denna av Nicolas, inte bara kan isoleras till en kroppsdel, utan att händelsen som rymmer en pekning innehåller semiotisk komplexitet. Pekning kan förklaras

som en situerad handling som, utöver kroppen som pekar, innefattar tal, platsen som pekningen riktas mot och deltagarnas orientering mot varandra (a.a.). Pekningshandlingen som utförs av Nicolas får på så sätt sin mening genom samverkan mellan semiotiska resurser i en lokal, multimodal paketering, en så kallad kontextuell konfiguration (Goodwin, 2000; 2003). Eftersom Nicolas, i detta exempel, ber om mat i en alltmer finjusterad handlingsbana visar analysen också hur de kontextuella konfigurationerna förändras hela tiden allteftersom pekningshandlingen blir mer nyanserad.

Thuresson (2013) har visat hur de yngsta förskolebarnen kan åstadkomma gemensamt uppmärksamhetsfokus med någon annan genom just pekningshandlingar. Som för barnen i Thuressons studie fungerar kombinationen av blick, pekning och yttranden som en "kommunikativ helhet" för Nicolas när han ber om mat, där de olika kommunikativa resurserna förstärker varandra (Thuresson, 2013, s. 62). Genom att detaljstudera de multimodala aspekterna i interaktionen, kan jag här komplettera Thuressons bidrag och synliggöra hur Nicolas genom att finkalibrera sitt arbete i pekningshandlingen gör den till något mer än bara en kommunikativ helhet. Jag vill uppmärksamma hur Nicolas samordnar de olika resurserna i realtid och hur han därigenom kan nyansera och tydliggöra sin kommunikation för pedagogen Tove.

Tove responderar på Nicolas begäran genom att flytta hans kniv lite närmre hans tallrik och genom att med extra ljust tonläge, ungefär samma som Nicolas, lite tyst säga "ja du ska få" (raderna 18-20). Genom Toves löfte synliggörs att hon orienterar sig mot att Nicolas önskar få grönsaksbiffar. Samtidigt som Tove säger till Nicolas att han ska få, slutar han att peka mot fatet med biffar och drar tillbaka sin arm, vilket kan tolkas som ett avslut av hans tidigare begäran, eftersom han nu har fått en verbal försäkran från Tove om att han ska få grönsaksbiffar. Detta visar tydligt hur deltagarna i samspelet är orienterade mot varandras handlingar.

I detta exempel (utdrag 9) visar det sig följaktligen att Nicolas begäran om att få mat utförs genom en komplex handlingsbana där hans rörelser och yttranden finkalibreras i relation till den materiella omgivningen såväl som i riktning mot den tilltänkta adressaten av handlingen. I denna bana nyanseras Nicolas budskap genom sättet som de kommunikativa resurserna kombineras på. Var och en för sig utgör blickriktning, lyft och sträckt arm, pekning, samt yttrande endast en del av Nicolas begäran om mat, det är tillsammans som dessa kommunikativa resurser får sin mening. Samordningen av olika multimodala element gör det möjligt för Nicolas att åstadkomma gemensamt uppmärksamhetsfokus med Tove och att finjustera och precisera sin begäran om grönsaksbiffar. På detta sätt deltar Nicolas aktivt i måltiden genom att insistera på att få mat.

Nästa exempel (utdrag 10) utspelar sig under ett mellanmål och de som sitter vid matbordet är återigen pedagogen Tove och barnen Nicolas, Kristyna, David och Aisha. Vid videoklippets början har Tove redan fördelat yoghurt, flingor, smörgåsar och smör till barnen och hon ska precis börja distribuera smörgåspålägg. På bordet finns korvskivor, ost och gurka, på tre olika assietter.

## Utdrag 10

```
1 Nico: ((försöker ta tag i smörgås på bordet))
2 Tove: ((till Kristyna)) nu räckere me smör (0.5)
3 ((blick på Nicolas)) *+Nicolas+ va vill* du
4 ha#
5 nico *stoppar en liten
6 smörgåsbit i munnen->
7 tove +tar tag i två
8 påläggsassietter, ost och korv, med varsin
9 hand ->+lyfter upp
10 assietterna framför N->
11 nico -*blick
12 mot assietterna, tuggar->>
13 bild #bild 1
14 Tove: (0.3) +korv#+ eller +#ost+
15 tove ->+lyfter upp korvassietten->
16 ->+ +lyfter ostassietten->
17 ->+håller upp båda
18 assietterna->
19 bild #bild 2 #bild 3
20 Nico: (0.7) ((sträcker ut handen mot och håller den
21 ovanför korvassietten, blick mot
22 korvassietten, pek fingret riktat ytterst lite
23 nedåt mot assietten))#
24 bild #bild 4
25 Kris: ((sträcker fram sin smörkniv mot Tove))
26 Tove: (0.8) ((ställer ned ostassietten på bordet))
27 korv (0.9) ((lyfter upp en skiva korv med
```

28

gaffeln från korvassietten))



b. 1



b. 2



b. 3



b. 4

I utdragets början syns hur Nicolas försöker få tag i sin smörgås som ligger på bordet och hur barnskötaren Tove pratar med Kristyna (raderna 1-2). Tove använder sig metodiskt av en rutin under måltidssituationerna som innebär att hon oftast distribuerar mat och dryck till Nicolas, som är yngst vid bordet, först. När det nu är dags för pålägg riktar hon således sin blick mot Nicolas och frågar honom "Nicolas va vill du ha" (raderna 3-4). I anslutning till sin fråga lyfter Tove upp de två påläggsassietterna, med ost på den ena och korv på den andra, med varsin hand och håller fram dem framför Nicolas (raderna 3-4, 8-11). Tove undersöker vilket pålägg Nicolas vill ha, genom att kombinera en verbal fråga med olika svarsalternativ som konstrueras genom kroppsliga (lyfta händer) och materiella resurser (assietter med pålägg på) (jfr Mori & Hayashi, 2006). Eftersom Tove lyfter upp de två påläggsassietterna kan hennes fråga lättare uppfattas av Nicolas än om den enbart uttalats verbalt. Enligt Kärkkäinen och Keisanen (2012) medför nämligen beröring av erbjudet objekt, eller om man håller i det på det sätt som Tove gör, att det blir tillgängligt på ett konkret vis för kommunikationspartnern.

Efter Toves multimodala fråga riktar Nicolas blicken mot påläggsassietterna, men hinner inte göra mer än så (rad 3, 11-12). Tove justerar och förtydligar nämligen sina, tidigare icke uttalade, svarsalternativ genom att verbalt benämna och uttryckligen separera dem mer från varandra (raderna 14-19). Toves fråga kan därför beskrivas som en finkalibrerad handlingsbana. Tove undersöker vilket pålägg hon ska servera Nicolas genom kombinationen av flera olika kommunikativa resurser och genom att justera handlingen i en bana som startar med en verbal fråga och som sedan

via multimodalt konstruerade svarsalternativ, avslutas med verbaliserade och mer åtskilda svarsalternativ (raderna 3-4, 7-10, 14-19). På detta sätt kan Tove sägas guida Nicolas deltagande i måltiden (jfr Kultti, 2014). Nicolas svarar sedan tydligt på Toves fråga, han sträcker ut sin högerhand mot och håller den ovanför korvassietten, med sitt högra pekfinger riktat ned mot korven (raderna 20-25). Tove ställer då ned ostassietten på bordet och verbaliserar Nicolas svar när hon säger ”korv” och efter det lyfter hon upp en korvskiva med en liten gaffel som ligger på korvassietten (raderna 26-28). Toves verbalisering av Nicolas respons fullbordar således en verbal fråga-svar sekvens (raderna 3-4, 27).

Sammanfattningsvis blir det i utdrag 10 synligt hur pedagogen Toves samspel med Nicolas åstadkoms genom att hon kombinerar verbala yttranden med kroppsliga och materiella resurser i en finkalibrerad handlingsbana. Toves tillvägagångssätt när hon först undersöker vilket pålägg Nicolas vill ha och sedan serverar det, har således stora likheter med Nicolas agerande när han bad om mat i det förra exemplet (utdrag 13). Likaså syns i det här exemplet hur förberedelsen av den kommunikativa handlingen är central för själva erbjudandet. Genom förberedelsen görs Nicolas följaktligen delaktig i beslutet gällande vilket pålägg som ska serveras och han kan i exemplet ovan delta i måltiden genom att själv välja korv.

## Sammanfattande kommentarer

De nio exemplen i det här kapitlet har sammantaget åskådliggjort hur ett yngre förskolebarn som Nicolas kan delta aktivt i måltider utan tal, med hjälp av multimodal interaktion. Analysen av utdragen har illustrerat hur deltagarnas situerade användning av en multimodal handlingsrepertoar gör det möjligt för Nicolas att delta i måltiden genom att be om mat och dryck samt avböja ett erbjudande av mat. De exemplen som visar hur Nicolas och Toves kommunicerande genomförs i handlingsbanor, demonstrerar dessutom hur Nicolas kan delta i måltiden genom att insistera på att få mat och genom att välja pålägg. Mer specifikt har jag i detta kapitel synliggjort hur exempelvis en utsträckt arm/hand, blick, eller ett pekande finger fungerar som kroppsliga resurser och hur till exempel bestick, fat, brödkorg, pipmugg, såsskål och påläggsassietter fungerar som materiella resurser. Jag har också visat hur dessa resurser, i kombination med verbala eller vokala yttranden, används metodiskt av både Nicolas och pedagogerna Sanna och Tove för att kunna be om, erbjuda, eller servera mat och dryck. Centralt för deltagarnas arbete mot intersubjektivitet har varit det multimodala agerandets samordning av olika kommunikativa resurser inom lokala kontextuella konfigurationer (Goodwin, 2000).

### *Att delta i måltidsdistribution*

När Nicolas ickeverbala deltagande i måltiden här görs möjligt tack vare materiella och kroppsliga resurser, visar förfarandet stora likheter med tidigare studerat samspel mellan förskolepedagoger och barn som lär sig svenska som andraspråk (Kultti, 2014). Oavsett om ålder eller andraspråkslärande är orsak till att förskolebarn inte ännu talar (begriplig svenska) går det således att konstatera att multimodalt kommunicerande fungerar som ett mycket viktigt hjälpmedel för att barn, oberoende av talad kompetens, ska kunna delta på egna villkor i förskolemåltider (jfr Kultti, 2014). En viktig aspekt av den förskolepedagogiska praktiken är just att göra barn delaktiga i vardagliga aktiviteter och här visas konkret hur detta kan gå till även när barn är så små att de ännu inte talar.



## Kapitel 7

### Arbeta mot intersubjektivitet

I exemplen i de tidigare kapitlen fem och sex kan interaktionen mellan Nicolas och pedagogerna Tove och Sanna beskrivas som fungerande. Nicolas har till exempel kunnat be om mat eller dryck och också fått respons av pedagogen, eller så har han kunnat svara på pedagogens erbjudanden. För att socialt samspel ska kunna fungera är deltagarnas delade erfarenhet, uppfattning och förståelse av situationen – *intersubjektiviteten* – avgörande (Heritage, 1984). I de exempel där interaktionen mellan Nicolas och Tove, eller Sanna, fungerar, visas deras intersubjektivitet, eller med andra ord deras gemensamma förståelse för vad det aktuella sociala sammanhanget innebär, i deras sekventiella handlingar. Videospelningarna från måltiderna innehåller dock även sekvenser där samspelet mellan barn och pedagog inte kan beskrivas som lika välfungerande, eller där samspelet inte fungerar alls. I dessa sekvenser är deltagarnas arbete mot intersubjektivitet centralt för att få samspelet och meningsskapandet att fungera. I det här kapitlet belyser först två exempel hur Nicolas och pedagogen arbetar mot intersubjektivitet och hur de hanterar problem i detta arbete. Två exempel visar sedan när intersubjektivitet inte etableras alls.

#### *Förtydliganden*

De följande två utdragen är hämtade från en lunchmåltid där serveringen av mat redan har påbörjats. På bordet står ett fat med grönsaker, en karott med ris, ytterligare en karott med köttgryta och en tillbringare med vatten. Pedagog Tove och barnen Kristyna och Amir har mat på sina tallrikar, men Nicolas, som har kommit senare till bordet på grund av ett blöjbyte, har varken fått mat eller dryck.

#### Utdrag 11a

- 1 Amir: ((tar tag i vattentillbringaren))  
2 Tove: vi hjälps åt (1.4) ((rullar<sup>23</sup> sin pall så

---

<sup>23</sup> På Tallbackens förskola, liksom på många andra förskolor i Sverige, finns det, för att förbättra den fysiska arbetsmiljön, pallar med hjul på som pedagogerna sitter på både vid måltider och under andra aktiviteter (till exempel på- och avklädning i

*Arbeta mot intersubjektivitet*

3 att hon sitter bakom Amir, [tar också tag i  
4 tillbringaren)) de e väldigt mycke vatten i  
5 Amir: ((släpper tillbringaren)) °n°  
6 Tove: ((håller upp tillbringaren framför Amir)) vi  
7 kan hjälpas åt ((riktar blicken mot Amir,  
8 snett bakifrån)) ]  
9 Nico: [((blick mot  
10 tillbringaren, sedan mot Kristynas tallrik med  
11 ris på, sedan svepande över bordet mot  
12 grönsaksfatet och därefter mot riskarotten))]  
13 Amir: °a° \*(1)# ((tar tag i tillbringaren lite  
14 försiktigt längst ned, [håller upp vatten i  
15 glaset)) ]  
16 nico \*blick mot och sträcker ut h arm mot  
17 riskarotten->  
18 bild #bild 1  
19 Tove: [((håller upp vatten i  
20 Amirs glas)) ]  
21 Nico: [°o° (1)\*]# (0.4) o  
22 nico \*fortsatt blick  
23 mot riset och sträcker ut armen lite till->  
24 #bild 2  
25 Nico: [hödö]  
26 Tove: [så] \*(0.5)((lyfter upp tillbringaren i  
27 luften, blick mot Nicolas)) ja\*  
28 nico \*blick mot Tove, fortsätter sträcka ut  
29 armen mot riskarotten ->\*blick Tove,  
30 drar tillbaka armen->>  
31 Nico: °ö°  
32 Tove: du ska få



b. 1



b. 2

---

hallen). När jag i transkripten skriver att pedagogen rullar, syftar jag således på att hon flyttar sin pall.

Transkriptet inleds med att Amir och Tove först förbereder sig för och sedan håller upp vatten i Amirs glas tillsammans (raderna 1-8, 13-20). Nicolas har under detta händelseförlopp låtit sin blick svepa över bordet och det som står framdukat där. Samtidigt som Tove och Amir håller upp vatten ber Nicolas om mat multimodalt (raderna 13-25). Nicolas begäran om mat får sin mening i måltidssituationen genom konfigureringen av hans blick, den utsträckta armen, yttrandena och riskarotten (jfr Goodwin, 2000). Tove lyfter upp tillbringaren i luften, riktar blicken mot Nicolas och ger honom respons direkt, ”ja” (raderna 26-27). Nicolas, fortsätter först att sträcka sin högerarm mot riset, samtidigt som han flyttar sin blick från karotten till Tove, sedan drar han tillbaka armen och säger ”öö” (raderna 26-29). Tove hanterar därefter Nicolas kommunicerande som en begäran om mat, dock inte någon specifik, i och med att hon säger ”du ska få” (rad 32).

I detta utdrag verkar det som om kommunikationen mellan Nicolas och Tove fungerar eftersom Nicolas har bett om mat och Tove har svarat med att han ska få. I nästa utdrag kommer det dock att visa sig att Tove inte har förstått vilken mat det är som Nicolas vill ha.

### Utdrag 11b

33 Tove: (.) ((rullar tillbaka på pallen till sin  
34 plats, skjuter fram grönsaksfat mot Nicolas))  
35 ta lite grönsaker där  
36 Nico: (0.6) ((blick mot grönsaksfatet, plutar lite  
37 med munnen, blick ut mot bordet, sedan mot  
38 gaffel på bordet))  
39 Tove: ((tar av locket på Nicolas pipmugg, pekar ned  
40 mot grönsaksfatet)) >sk- d- ta< lite grönsaker  
41 Nicolas (1.7) ((håller upp vatten i Nicolas  
42 mugg))  
43 Nico: ((plockar upp gaffel i vänster hand, blick mot  
44 grönsaksfatet))  
45 Tove: ((lyfter bak tillbringaren, \*(0.4) sätter på  
46 locket på Nicolas pipmugg, \*(0.9) skjuter  
47 fram muggen till Nicolas tallrik))  
48 nico **\*blick mot**  
49 riskarotten-> **\*lyfter h arm,**  
50 sträcker den mot riset->  
51 bild **#bild 1**  
52 Tove: (0.5) ((blick mot och lyfter tillbringaren mot

*Arbeta mot intersubjektivitet*

53 Kristynas glas)) du vill ha ris (0.2) ((håller  
54 upp vatten i Kristynas glas))  
55 Tove: °du ska få° (1.2) ((ställer bort tillbringaren  
56 en bit bort på bordet))\*  
57 nico ->\*fortsätter sträcka  
58 arm, blick ned mot tallrik->  
59 Tove: (0.8)\*(0.6)\* ((lyfter upp riskarotten))  
60 nico ->\*fortsatt sträckt arm, blick mot  
61 riskarott->\*drar tillbaka armen->>  
62 Tove: (1) ((ställer ned riskarotten bredvid Nicolas  
63 tallrik)) varsegod



b. 1

Tove följer här upp sitt löfte om att ge Nicolas mat när hon skjuter fram ett fat med grönsaker lite närmare hans tallrik och säger ”ta lite grönsaker där” (raderna 34-35). Nicolas gör dock inget försök till att ta grönsaker (raderna 36-38). Tove pekar då ned mot grönsaksfatet, och upprepar sin uppmaning: ”>sk- d- ta< lite grönsaker Nicolas” och håller sedan upp vatten i hans mugg (rad 39-42). Eftersom hon nu benämner Nicolas med hans namn förtydligar Tove att det är just till honom som uppmaningen riktas. Detta skulle kunna vara ett försök av henne att utröna om Nicolas inte har uppfattat hennes uppmaning och att det är därför som han inte tar några grönsaker. Nicolas plockar då upp gaffeln bredvid sin tallrik med vänsterhanden och riktar blicken mot grönsaksfatet och Tove slutar hålla vatten i hans mugg och sätter på locket (raderna 43-46). Samtidigt som Tove sätter på pipmuggslocket, riktar Nicolas återigen sin blick mot riskarotten. Efter det lyfter Nicolas ännu en gång sin högra arm och sträcker den mot riset, samtidigt som Tove skjuter fram muggen med vatten mot honom (raderna 46-47, 49-50). Genom att negligera grönsaksfatet med annat än korta blickar och genom att upprepa sin tidigare begäran, visar Nicolas att hans önskan inte gäller vilken mat som helst, utan riset. När Nicolas insisterar, genom att upprepa sin begäran om ris, förtydligar han sitt önskemål för Tove. Nicolas agerar här genom en kombination av kommunikativa resurser för att initiera en reparationssekvens (*other-initiated repair*). Tidigare studier (Andrén, 2010; Filipi, 2009; Keel,

2015; Wootton, 1990) har visat hur yngre barn kan initiera reparation av föräldrar/pedagog multimodalt genom att upprepa eller fortsätta sin pekning. När barnen i dessa studier fick adekvata svar, avslutade de sin pekning. Om den vuxne däremot inte gav någon adekvat respons, eller inte svarade alls kunde barnens upprepade eller fortsatta pekning synliggöra hur det förväntade sig (en viss) respons. Nicolas agerande kan därför tolkas som ett sätt att hantera Toves svar som inadekvat och som ett sätt att initiera reparation av hennes respons utan tal.

Tove som har fortsatt att ge de andra barnen vatten, uppmärksammar Nicolas agerande och orienterar sig den här gången explicit mot att det är just ris han ber om, då hon säger ”du vill ha ris” (rad 53). Tove formulerar, på så sätt, verbalt sin tolkning av Nicolas avsikt (Garfinkel & Sacks, 1986; Heritage & Watson, 1979). Nicolas fortsätter, trots Toves kvittering av hans reparationsinitiering, att sträcka fram armen mot riskarotten och detta skulle kunna tolkas som att han inte tar Toves yttrande som en försäkran om att han faktiskt också kommer att få ris. Eventuellt kan det att Tove håller upp vatten till Kristyna ha en viss påverkan på Nicolas agerande. Tove gör ju faktiskt då något helt annat än att ge Nicolas ris. Tove responderar i alla fall på Nicolas fortsatt utsträckta arm genom att försäkra honom om att han faktiskt kommer att få ris när hon tyst säger ”du ska få” (rad 55). Detta skulle kunna tänkas räcka som försäkran för Nicolas så att han kan dra tillbaka sin arm, men han fortsätter ändå att sträcka fram den mot riset, med blicken ned i tallriken (raderna 56-58).

Att fortsätta sträcka ut sin arm, trots verbalt löfte från Tove om att han ”ska få” är ett förändrat deltagande från Nicolas sida. Om vi återigen tittar på vad som händer i början av videoklippen (det förra utdraget 11a) så svarar ju Tove på exakt samma sätt när Nicolas ber om ris den första gången. Nicolas sträckte då fram sin högerarm mot riskarotten, Tove svarade ”du ska få” och efter det, drog Nicolas tillbaka sin arm. Han fick dock inte något ris, utan grönsaker. Det kan vara därför som han nu håller kvar sin utsträckta arm, genom att vidhålla sin gest kan han förtydliga och betona att det är just ris han vill ha. Eftersom Nicolas fortsätter att sträcka ut sin arm, visar han att Toves respons på hans begäran inte är tillräcklig.

Återigen känns Nicolas förfarande igen från tidigare studier som visar hur barn kan hålla kvar, och/eller uppgradera, sin pekning för att få en relevant respons (Andrén, 2010; Filipi, 2009; Keel, 2015; Wootton, 1990). Trots att Tove har sagt att Nicolas ska få ris, har hon inte gett honom något och han insisterar, genom att fortsätta be om ris, på att få mer än enbart ett verbalt löfte som respons. Denna strategi får också följderna att Tove nu lyfter upp riskarotten och först då, med blicken fäst på riset, börjar Nicolas att dra tillbaka sin arm (raderna 59-61). Att Nicolas drar tillbaka sin arm när han ser

Tove lyfta riskarotten bekräftar den tidigare tolkningen, att det inte räcker med ord utan att det krävs en synlig handling för att Nicolas ska vara nöjd och säker på att Tove responderar på hans kommunicerande som en begäran om just ris. När Nicolas så får en relevant respons, och så att säga en kvittens av Tove på det han vill med sin begäran, drar han tillbaka sin arm (jfr André, 2010; Filipi, 2009; Keel, 2015; Wootton, 1990). Här visas Nicolas förmåga att anpassa sig efter interaktionens utveckling och hur han skickligt kan finjustera sitt deltagande så att hans kommunicerande så tydligt som möjligt ska kunna uppfattas av mottagaren. Nicolas är, i sitt kommunicerande, inriktad mot hur Toves tolkning av det synliggörs. När Nicolas insisterar på att få en viss sorts respons kan det förklaras som ett sätt för honom att försäkra sig om att hans kommunicerande når fram, att hans begäran om ris hanteras som det och ingenting annat. När Nicolas orienterar sig mot att enbart konkret erbjudande av ris är en korrekt respons på hans begäran, tydliggör han sin önskan och kan därigenom påverka sitt deltagande i måltiden. Tove ställer sedan ned riskarotten bredvid Nicolas och säger ”varsegod”.

Sammanfattningsvis åskådliggör exemplet ovan till en början hur Nicolas ber om mat och också får en respons av pedagogen Tove med löfte om mat. Det visar sig dock att de inriktar sig mot olika sorters mat, Nicolas ber om ris, men Tove ger honom grönsaker. Nicolas kommunikativa kompetens synliggörs när han tydliggör att det är ris han vill ha, genom att rata grönsakerna och upprepa sitt önskemål samt genom att avsluta sin begäran först efter det att han har fått riset. Tillsammans i samspel lyckas Nicolas och Tove reda ut vilken mat det är som Nicolas ber om. Utdragen ovan är följaktligen ett exempel på hur Nicolas, genom sitt konsekventa handlande, kan förtydliga och betona vad det är han vill ha. Detta exempel visar också att det är genom att Nicolas riktar in sig mot mottagaren i samspelet, som en intersubjektivitet mellan honom och Tove kan etableras och hur detta blir mycket betydelsefullt för Nicolas deltagande i måltiden. Exemplet synliggör således hur ett missförstånd i Toves tolkning av Nicolas agerande ställer till med problem i Nicolas och Toves samspel. Eftersom Nicolas har förmågan att kunna tydliggöra sitt kommunicerande – att initiera reparation – återetableras dock intersubjektivitet mellan honom och Tove och interaktionen kan sedan återigen beskrivas som fungerande.

Nästa exempel kommer också att visa hur det blir problem med intersubjektiviteten i samspelet mellan Tove och Nicolas och hur Tove då förtydligar sitt kommunicerande. I exemplet nedan (utdrag 12a-b) fortsätter samma mellanmålssituation som i utdrag 10 och 16. Nicolas har inte fått någon dryck ännu och här undersöker Tove vilken dryck han vill ha.

## Utdrag 12a

1 Nico: ((blick mot Tove, tuggar smörgås))  
2 Tove: ((vänder sig mot Nicolas)) Nicolas vad vill du  
3 ha att dricka (2.2) ((tar tag i Nicolas  
4 pipmuggslock på bordet, flyttar pipmuggen  
5 närmare Nicolas, vänder sig mot David och  
6 Aisha))  
7 Nico: (1)+(0.7)+(0.6)+#(0.7) ((blick ut i rummet))  
8 tove +tar tag i tillbringare med vatten med h  
9 hand-> +tar tag i mjölkförpackning med v  
10 hand-> +lyfter vatten och mjölk till  
11 Nicolas->  
12 bild #bild 1  
13 Nico: (0.6) ((blick mot tillbringaren och  
14 mjölkförpackningen))  
15 Tove: +vill du ha mjölk +eller vatten  
16 tove +ställer ned mjölken på bordet->  
17 ->+ställer ned vattnet på  
18 bordet->  
19 Davi: [((tappar korvgaffeln på golvet))]  
20 Kris: [((pekar på påläggsassiett?)) ]  
21 Tove: (0.9) ((vänder sig mot David))  
22 Nico: ((blick ut i rummet))  
23 Tove: (2) ((plockar upp gaffeln, ger den till  
24 David)) fåru gå å lägga i hinken  
25 Davi: ((tar tag i gaffeln))  
26 Tove: får vi ta fram en ny (2.5) ((vänder sig och  
27 blick tillbaka mot Nicolas, tar tag i  
28 mjölkpaketet och tillbringaren igen))  
29 Davi: ((tar gaffeln med sig och går iväg från  
30 bordet))  
31 Nico: ((blick mot Tove))  
32 Tove: +#vill du ha mjölk +#eller+ vatten  
33 tove +petar två gånger med v pekfinger på  
34 mjölkförpackningen>+petar två gånger på  
35 tillbringaren med vatten->+  
36 bild #bild 2 #bild 3  
37 Nico: ((tittar ner i sin tallrik, tuggar))



b. 1



b. 2



b. 3

Nicolas sitter och tuggar på sin smörgås och har blicken riktad mot pedagogen Tove. Tove vänder sig mot Nicolas och frågar honom ”Nicolas vad vill du ha att dricka”, vartefter hon ordnar lite med Nicolas pipmugg (raderna 2-5). Tove tittar snabbt på två andra barn, därefter lyfter hon en tillbringare med vatten och en mjölkförpackning till Nicolas (raderna 5-12). När Tove släpper sin ögonkontakt med Nicolas, riktar han sin blick ut i rummet och ger henne inte någon respons. Tove lyfter sedan vattnet och mjölken mot Nicolas och då riktar han sin blick mot dryckerna. Tove frågar ”vill du ha mjölk eller vatten” och ställer samtidigt först ned mjölken och sedan vattnet på bordet (raderna 15-18). Sedan tappar David en korvgaffel på golvet och Tove vänder sig då mot honom. Återigen riktar Nicolas sin blick ut i rummet utan att ge Tove någon respons.

Tove har här frågat vilken dryck Nicolas vill ha och presenterat två olika alternativ med hjälp av verbala yttranden i kombination med kroppsliga och materiella resurser, men när hon riktar in sig mot andra barn förlorar hon Nicolas uppmärksamhet och får inte något svar av honom. När hon har hjälpt David med korvgaffeln tar hon dock tag i mjölkpaketet och vattentillbringaren igen, och vänder sig mot Nicolas. Nicolas möter då återigen Toves blick, varpå hon upprepar sin tidigare fråga vilket synliggör att hon insisterar på att få ett svar. Tove säger ”vill du ha mjölk” och petar på mjölkförpackningen två gånger med sitt ena pekfinger. Därefter säger hon ”eller vatten” och petar två gånger på tillbringaren (raderna 32-36). Tove har i upprepadet av sin fråga justerat den något så att den nu är mer direkt sammankopplad med svarsalternativen och så att hon pekar ut respektive dryck i stället för att enbart visa dem. Genom att justera frågan tydliggör Tove vilka drycker som erbjuds. Inte heller nu ger dock Nicolas någon synlig eller hörbar respons, utan han tittar ned i sin tallrik och fortsätter att tugga (rad 37).

## Utdrag 12b

38 Tove: va +vill du ha å #dricka +Nicolas  
39 tove +lyfter båda dryckerna snabbt upp i  
40 luften) ->+  
41 bild #bild 1  
42 Nico: (1.6) #((tar sig på munnen med två fingrar,  
43 tittar upp mot Tove))  
44 bild #bild 2  
45 Tove: +#mjölk +#eller+ vatten  
46 tove +pekar en gång på mjölken med h pekfinger->  
47 ->+pekar en gång på tillbringaren med  
48 h pekfinger ->+  
49 bild #bild 3 #bild 4  
50 Nico: (2) ((blick mot dryckerna, nickar kort, blick  
51 mot Tove))  
52 Tove: +#<mjö:lk>+ (0.3) +eller# vatten+  
53 tove +lyfter mjölkförpackningen kort->  
54 ->+ +lyfter tillbringaren kort->  
55 ->+  
56 bild #bild 5 #bild 6  
57 Tove: va vill du ha  
58 Nico: (5) ((tittar ner, lyfter upp sitt pipmuggslock  
59 från bordet, blick mot Tove))  
60 Tove: ((nickar en gång)) >va vill du ha å dricka rå<  
61 Nico: (0.6) ((håller pipmuggslocket mot sig, blick  
62 mot Tove, sedan mot muggen på bordet))  
63 Davi: ((kommer tillbaka)) m:::::  
64 Tove: (0.9) ((snabb blick mot David, sedan tillbaka  
65 mot Nicolas, tar med höger hand på Davids stol  
66 två gånger))  
67 Nico: ((blick mot Tove))  
68 Tove: >gå å sätt dig David< (2) +mjö+lk eller vatten  
69 tove +lyfter upp  
70 mjölkförpackningen i luften-> +lyfter upp  
71 tillbringaren i luften->  
72 Nico: (2) ((blick mot tillbringaren, sedan mot sin  
73 mugg, sedan mot tallriken, därefter tillbaka  
74 mot muggen))  
75 Tove: (1.5) ((skakar på huvudet, ställer ner de båda  
76 dryckerna på bordet, ler)) ja håller vatten då

*Arbeta mot intersubjektivitet*

77 [(nickar, börjar hälla upp vatten i Nicolas  
78 pipmugg)]  
79 Davi: [(har ställt sig bredvid Tove och tar upp  
80 mjölkens skruvlock, håller fram det mot  
81 Tove) ]  
82 Tove: ((blick mot Nicolas)) varsågod (2) ((ställer  
83 bort tillbringaren))  
84 Davi: ((lägger ner handen med mjölklocket i på  
85 bordet))  
86 Nico: ((sträcker fram pipmuggslocket mot och riktar  
87 blicken mot Tove))  
88 Tove: ((blick mot Nico)) sätteru på locket ((petar  
89 två gånger med höger pekfinger på pipmuggen))  
90 Nico: (4.2) ((lägger mycket sakta på locket mot sin  
91 pipmugg))  
92 Tove: °m° ((vrider och [trycker lite på  
93 pipmuggslocket]))  
94 Nico: [((trycker på  
95 pipmuggslocket))]  
96 Tove: °trycka° ((viskar))  
97 Nico: ((lyfter muggen för att dricka))



b. 1



b. 2



b. 3



b. 4



b. 5



b. 6

Tove upprepar här, ytterligare en gång, sin fråga, vilket visar att hon insisterar på att få ett svar. Lite annorlunda uttryckt skulle Toves agerande också kunna beskrivas som att hon insisterar på att Nicolas ska få välja dryck själv. Med en *non-first first* (Auer, 1984) frågar Tove ”va vill du ha å dricka Nicolas” parallellt med att hon snabbt och kort lyfter både mjölken och vattnet upp i luften (38-41). Även denna gång är frågan justerad och nyanserad så att den verbalt bara riktar in sig mot ”vad” explicit till Nicolas och svarsalternativen har förenklats till att snabbt kommuniceras genom förkroppsligade och materiella resurser. Och nu ger Nicolas respons. Han tar med två fingrar på sin mun och tittar upp mot Tove (raderna 42-43). Denna respons är dock inte tillräcklig för Tove, eftersom den inte svarar på frågan om vad Nicolas vill dricka. Tove elaborerar följaktligen frågan när hon kommunicerar svarsalternativen ännu en gång, nu också verbalt. Tove säger ”mjölk” och pekar på mjölkförpackningen, sedan säger hon ”eller vatten” och pekar på tillbringaren (raderna 45-49). Nicolas tittar först snabbt mot dryckerna, sedan nickar han kort och riktar sin blick mot Tove. Inte heller denna respons ger dock svar på exakt vad han vill dricka. Ännu en gång försöker Tove då få Nicolas att välja dryck när hon lite långsammare säger ”<mjö:lk>”, lyfter mjölkförpackningen, sedan säger ”eller vatten” och lyfter tillbringaren och därefter frågar ”va vill du ha” (raderna 52-57). Även denna gång förändrar Tove sin fråga och här kastar hon om frågan och svarsalternativet, så att de alternativa svaren kommer först, före själva frågan om vad Nicolas vill ha. Nicolas tittar då ned, lyfter upp sitt pipmuggslock från bordet och riktar sedan sin blick mot Tove (raderna 58-59). Tove nickar en gång, som för att bekräfta Nicolas orientering mot sin mugg, och frågar sedan snabbt ”>va vill du ha att dricka rå<” (rad 60). Nicolas håller sitt pipmuggslock mot sig, med blicken riktad mot Tove, men ger inte heller här något svar.

Därefter kommer David tillbaka till bordet, vilket Tove uppmärksammar (raderna 64-65, 68). Eventuellt kan Toves blick mot Nicolas, när hon faktiskt riktar in sig mot David i sitt kommunicerande, vara ett sätt för henne att multi-taska. Med sin blick håller hon kvar vid sitt huvudprojekt för tillfället, att låta Nicolas själv få välja dryck. Efter en två sekunder lång paus fortsätter nämligen Tove sin fråga (ställd på rad 60) genom att återigen presentera dryckesalternativen. Tove säger ”mjölk” och lyfter förpackningen upp i luften, sedan säger hon ”eller vatten” och lyfter upp tillbringaren i luften (raderna 68-71). Efter att ha haft blicken riktad mot Tove, riktar Nicolas nu den mot tillbringaren, sedan mot sin mugg, därefter mot tallriken och sedan tillbaka mot muggen igen (raderna 72-74). Eventuellt skulle Nicolas korta blick mot tillbringaren med vatten kunna tolkas som ett svar på vad han vill dricka och möjligen gör också Tove den tolkningen. Tove avslutar nämligen

arbetet med att få ett tydligt svar från Nicolas om vad han vill ha att dricka. Hon skakar på huvudet, ställer ned de båda dryckerna på bordet och ler, sedan formulerar hon verbalt sin handling (jfr Garfinkel & Sacks, 1986; Heritage & Watson, 1979) i ett ”ja håller vatten då” och så nickar hon och håller upp vatten i Nicolas mugg (raderna 75-78). Toves formulering kan här vara ett sätt för henne att kontrollera om hon har tolkat Nicolas rätt, hon verbaliserar så att säga sin tolkning av Nicolas val. Därefter säger Tove ”varsågod” och ställer bort tillbringaren med vatten. Nicolas sträcker då fram pipmuggslocket som han håller i mot Tove, vilket kan tolkas som ett accepterande av Toves val att ge honom vatten, eftersom han inte protesterar. Tove säger då ”sätteru på locket” och så petar hon två gånger med ena pek fingret på Nicolas mugg med vatten i. Nicolas lägger mycket sakta locket på sin pipmugg och Tove bekräftar honom och hjälper också till med att trycka fast pipmuggslocket och sedan kan Nicolas lyfta sin mugg för att börja dricka.

I detta exempel vill jag peka på hur pedagogen Tove, i sitt arbete för att låta Nicolas välja dryck själv, hela tiden kommunicerar med hjälp av både verbala, kroppsliga och materiella resurser. Likaså syns hur Tove metodiskt, upprepade gånger, förtydligar sin fråga om vilken dryck Nicolas vill ha, i arbetet för att få respons. När Tove enträget insisterar på att få ett precist svar, från Nicolas om vad han vill ha att dricka, fungerar det som ett sätt för henne att bjuda in Nicolas till att vara delaktig i måltiden. Hon ger honom chans att påverka vad han får för dryck. Eftersom Nicolas inte ger något explicit svar på om han vill ha vatten eller mjölk, deltar han dock i måltiden på ett annat sätt än det som Tove gör relevant. Samspelet mellan pedagog och barn skulle därför kunna karaktäriseras som icke-fungerande när Nicolas inte svarar tillräckligt tydligt på Toves fråga om vad han vill ha att dricka. Eftersom Tove, efter Nicolas korta blick mot vattentillbringaren, leende håller upp vatten till honom, kan samspelet, å andra sidan, också karaktäriseras som fungerande. Nicolas otydliga svar på frågan om vad han vill dricka godtas och han tillåts delta i samspelet och i måltiden med utgångspunkt i sitt eget agerande.

Nicolas icke-responser, liksom hans respons utan svar och respons med otydligt svar på frågan om vad han vill dricka, skulle kunna tolkas på två olika sätt. Antingen kan det vara så att han inte förstår komplexiteten i Toves kommunicerande, att det innehåller en fråga med två olika svarsalternativ som han förväntas svara på. Eller så kan det vara så att Nicolas faktiskt mycket väl både förstår Toves fråga och att han förväntas lämna ett svar, men att hans handlande är ett sätt för honom att kommunicera att det faktiskt inte spelar någon större roll vad han får att dricka. Om denna tolkning ter sig alldeles för spekulativ, vill jag kort återvända till utdraget 12b för att påminna

om hur Nicolas uppmärksamhet, genom blickriktningar och nickande, mot Toves upprepade fråga och hans orientering mot handlingen att dricka både genom kroppsliga (att ta på sin mun) och materiella (lyfta upp och hålla i pipmuggslock) resurser, visar att han riktar in sig mot att det är just dryck som han och Tove förhandlar om. När Nicolas ändå ger ett otydligt svar, kan det eventuellt vara ett sätt för honom att rikta in sig mot Toves insisterande på att han ska göra ett val. Nicolas väljer tillslut dryck eftersom han erfår att Tove tydliggör att han bör göra det.

Sammanfattningsvis visar exempel 12 hur Tove insisterar, genom att förtydliga sin fråga och dess svarsalternativ, på att Nicolas ska göra ett val av dryck och hur Nicolas tillslut gör en otydlig respons som Tove tolkar som ett val av vatten. När ett barn inte agerar inom ramen för förskolenormen ”att vara delaktig i val som erbjuds en”, kan det följaktligen bli problem i pedagogens och barnets arbete mot intersubjektivitet. I detta exempel visas hur ett sådant problem kan hanteras.

### *Att inte bli hörd*

Det här är ett utdrag från en mellanmålssituation där förskolläraren Sanna och barnen Nicolas, Kristyna, Amina, David och Emmi deltar. Sanna är i full färd med att distribuera dryck och det barnen har att välja på är vatten eller mjölk. Om de tidigare exemplen har belyst hur Nicolas får respons av pedagogen kommer detta att visa samspel där han inte får respons.

### Utdrag 13

```
1 Nico:      (0.6) ((avslutar drickande av vatten, ställer
2            ned pipmugg på bordet, blick mot mjölkpaketet
3            som Sanna håller i))
4 Sann:      ((håller mjölkpaket i höger hand, pratar med
5            Emmi utanför bild, blick mot Davids glas,
6            håller upp mjölk i Davids glas)) a kan du bre
7            din smörgås ställ- vet du e-*(0.6)*#(0.3)
8 nico                               *blick mot
9            tallriksstapel på bordet framför S, lyfter
10           upp/fram h hand           ->*pekar mot
11           tallriksstapeln->
12 bild                                           #bild 1
13 Nico:      [*°dyh°# ]
14 Sann:      [((fortsätter hålla upp mjölk i Davids glas))]
15 nico       *sträcker fram handen lite till, så att den
16           snuddar vid S:s v hand som hon har
```

*Arbeta mot intersubjektivitet*

17 vilande på bordet med mjölkorken i, låter  
18 handen vila på tallriksstapeln->  
19 bild #bild 2  
20 Sann: \*(((slutar hälla, riktar upp  
21 mjölkförpackningen till stående))  
22 nico \*rör fortfarande vid tallriksstapeln, blick  
23 mot S->  
24 Sann: tack \*för hjälpen  
25 nico \*blick mot S, drar tillbaka arm/hand->  
26 Sann: (1) ((sätter på korken på mjölkförpackningen))  
27 Nico: ((blick på mjölken, sedan ner mot bordet))  
28 Sann: ((till Emmi utanför bild)) \*kan du ställa upp  
29 nico ->\*  
30 Sann: ditt glas lite här (3.8) ((flyttar på  
31 soygurtförpackning, skruvar på locket och  
32 ställer sedan bort mjölkförpackningen, tar tag  
33 i Davids glas och flyttar det lite, vänder sig  
34 fram mot och riktar blicken tydligt mot  
35 Kristyna)) vatten [eller mjölk ]  
36 Nico: [((snabb blick mot Sanna),  
37 sedan mot Kristyna))



b. 1



b. 2

Nicolas har tidigare fått vatten och klippt inleds med att han ställer ned sin pipmugg, som han har druckit ur, på bordet. Emmi, som sitter utanför bild, är allergisk mot mjölkprotein och Sanna har en egen måltidsrutin för henne. Denna rutin innebär att Emmi har fått sin smörgås med eget smör allra först, innan distribueringen av dryck har påbörjats. Sanna håller i ett mjölkpaket och hon ber Emmi att bre sin smörgås. Sanna håller också upp mjölk i Davids glas och samtidigt som hon gör det riktar Nicolas blicken mot, och lyfter upp och sträcker fram sin högra hand mot, en stapel med tallrikar som står framför Sanna på matbordet (raderna 7-12). Sedan säger Nicolas ”dyh” lite tyst samtidigt som han sträcker fram sin hand lite till, snuddar vid Sannas hand vilken hon har vilande på bordet med mjölkorken i, och låter handen

röra vid tallriksstapeln (raderna 13-18). När Sanna slutar hålla upp mjölk fortsätter Nicolas att sträcka fram handen mot tallriksstapeln men han flyttar sin blick till Sanna (raderna 20-23). Hittills har Sanna inte responderat på Nicolas försök till att göra sig hörd och inte heller här gör hon det, utan säger ”tack för hjälpen” till något annat barn, oklart vilket (rad 24). Nicolas gör då något som känns igen från tidigare exempel (utdrag 2, 5, 9, och 11 a-b), men som i detta utdrag inträffar utan att någon interaktion mellan honom och pedagogen förekommer. Nicolas drar tillbaka sin hand från tallriksstapeln, även om han har blicken fortsatt riktad mot Sanna (rad 25). Sanna skruvar på locket till mjölkförpackningen och ger inte heller här någon märkbar respons till Nicolas och han lägger då ned sin arm och hand på bordet, tittar kort på mjölken och sedan ner i bordet (raderna 26-29).

När Nicolas drar tillbaka sin hand och på så sätt avslutar sin handling, har det i tidigare utdrag tolkats som att han på så sätt bekräftar pedagogens tolkning av den som korrekt. Dessa tidigare förklaringar har dock varit beroende av en synlig respons av pedagogen som riktar in sig mot Nicolas kommunicerande som en begäran om mat eller dryck. I detta utdrag får Nicolas inte någon synlig respons av eller kontakt med pedagogen Sanna och då vill jag i stället förklara hans avslutande av handling som ett rationellt och förståeligt agerande utifrån måltidens utveckling. Sanna är synbarligen upptagen av annat och det är mot bakgrund av detta samt hans upprepade och misslyckade försök att göra sig hörd som vi bör förstå handens reträtt från matbordet. När Nicolas upphör med att insistera på att försöka kommunicera något till Sanna, faller också hans agerande inom normen för en väsentlig rutin i förskolans moraliska och sociala ordning, att vänta på sin tur, och det kan därför passera relativt obemärkt i samspelet. Sanna fortsätter sedan fördelningen av dryck till de andra barnen, vilket Nicolas kort uppmärksammar med sin blick och därefter är videoklipppet slut (raderna 30-37).

Detta utdrag visar tydligt hur meningen i Nicolas handlingar är helt beroende av en respons. Nicolas multimodala handling blir en begäran endast om pedagogen orienterar sig mot den som en sådan i samspelet. Men även om Nicolas inte får respons under detta utdrag, är det så att han faktiskt får både dryck och smörgås lite senare under mellanmålet, men då enligt pedagogens distributionsrutiner. I utdraget ovan fördelar Sanna dryck till barnen. Vi bör notera att eftersom Nicolas redan har dryck och sträcker ut sin arm mot en stapel tallrikar, vilka inte alls har något att göra med dryck, kan detta förklara Sannas icke-responsivitet. I relation till Sannas distributionsrutin har Nicolas agerande inte någon relevans i den pågående aktivitetens utveckling och det kan vara det som medför att den inte får någon respons (jfr Rossi, 2014). Nicolas deltagande i mellanmålet påverkas

när pedagogen strikt håller sig till en måltidsrutin på så sätt att hans kommunikativa initiativ varken får respons, eller mening (jfr Kidwell & Zimmerman, 2007). Utan respons etableras heller inte någon intersubjektivitet mellan Nicolas och förskolläraren Sanna. Vi kan följaktligen konstatera att när parterna, i det här exemplet, inte är orienterade mot varandras handlingar, kan Nicolas enbart delta i måltiden på den vuxna pedagogens villkor, och inte på eget initiativ. Nicolas kan i exemplet ovan beskrivas som en deltagare i måltiden, men inte som en delaktig deltagare.

Å andra sidan synliggör detta exempel en ganska typisk mellanmåls-situation i förskolan i avseendet att det är en förskollärare som ska ordna så att fem barn under tre år ska få dryck, smörgås med pålägg och yoghurt, dessutom är ett av barnen vid bordet allergiskt. Förskolepedagoger behöver ha någon slags strategi för genomförandet av måltider som denna och dessa strategier kan se olika ut från pedagog till pedagog. Förskolebarn får därför, genom pedagogernas olika strategier, erfara och möjlighet att lära sig hur vuxna kan agera på olika sätt. Nicolas får också, genom Sannas agerande i det här exemplet, erfara och möjlighet att lära sig något som kan vara viktigt för hans deltagande i barngruppen, nämligen att den vuxne pedagogen ibland är upptagen av andra barn. Nicolas blir, med andra ord, socialiserad till att vänta på sin tur, en central rutin och norm när man är flera deltagare i ett pedagogiskt sammanhang. Eftersom Nicolas inte protesterar mot Sannas icke-responsivitet, tyder hans agerande på att han också accepterar att hans kommunicerande inte når fram vid detta tillfälle.

### *Barn och pedagog riktar in sig mot olika saker*

Det här videoklipppet, uppdelat i två utdrag, följer en stund efter utdrag 13. Nicolas har redan försökt göra flera kommunikativa försök, som pedagogen Sanna inte har svarat på. Även detta exempel inleds med ett utdrag som visar förskollärarens icke-responsivitet.

#### Utdrag 14a

```
1 Kris: (1.4) ((håller i en bit hushållspapper))
2 Sann: ((blick mot Kristyna, håller soygurtpaket i
3 höger hand))
4 Nico: ((blick mot soygurtpaket i Sannas högerhand,
5 *hostar#))
6 nico *sträcker ut h arm/hand mot soygurtpaketet->
7 bild #bild 1
8 Sann: (1) ((blick mot, sträcker vänster hand mot
9 och lyfter upp ostassielt som står där
```

*Arbeta mot intersubjektivitet*

10 Kristyna ska torka spilld mjölk))  
11 Nico: ((hostar, fortsatt blick mot soygurten))  
12 Sann: [((\*(0.6)\*(0.4) flyttar ostassietten närmare  
13 sig))]  
14 Nico: [((blicken följer ostassietten, hostar))]  
15 nico ->\*drar tillbaka armen helt->  
16 ->\*  
17 Sann: (1.5) [((blick mot tallriksstapel på bordet  
18 framför sig, håller vänster arm och hand som  
19 "stopp" mot Nicolas "hostriktning"))]#  
20 Nico: [((hostar)) ]  
21 bild #bild 2



b. 1



b. 2

Sanna tittar mot Kristyna som har spillt ut sitt mjölkglas och ska torka upp. Sanna håller ett soygurtpaket i sin högra hand som Nicolas har sin blick riktad mot (raderna 2-4). Nicolas hostar och sträcker ut sin högra arm och hand mot soygurtpaketet samtidigt som Sanna lyfter upp en assiett som står i vägen för Kristynas torkande (raderna 5-10). Nicolas gör alltså något som skulle kunna tolkas som en begäran om mat, men den tar Sanna, som är inriktad mot Kristyna, ingen synbar notis om. Nicolas fortsätter att rikta sin arm mot soygurten och hostar igen. Sanna flyttar sedan assietten lite till och Nicolas drar då tillbaka sin arm helt och hostar ytterligare en gång (raderna 12-16).

Nicolas får alltså ingen respons av Sanna på sin utsträckta arm och han ser att hon har sin uppmärksamhet riktad mot ett annat barn. När hon dessutom flyttar ostassietten, som han inte har orienterat sig mot, drar han tillbaka sin arm och avslutar på så vis sin handling. Sanna är dock inte helt ouppmärksam på Nicolas, för när han fortsätter att hosta, blickar hon ned mot tallriksstapeln som hon har framför sig på bordet och håller sin vänstra arm och hand som ett "stopp" mot Nicolas "hostriktning", som om hon vill skydda tallrikarna från hans hosta (raderna 17-21). På så vis ser vi att det är Nicolas hosta som i det här utdraget får en synlig respons av Sanna, men inte hans försök till kommunicerande. Episoden fortsätter i nästa utdrag.

## Utdrag 14b

22 Sann: ((vänd mot och blick mot Emmi utanför bild))  
23 ta bort ((pekar med höger hand mot något på  
24 bordet vid Emmi)) smö-  
25 Davi: ((nyser i riktning mot Emmi))  
26 Sann: (0.6)\*(0.3) ((slutar peka, drar tillbaka  
27 armen, blick ned i bordet))  
28 nico **\*blick mot soygurtförpackning i S:s h**  
29 **hand, lyfter h hand->**  
30 Nico: \*(0.8)\*(0.3)#  
31 nico **\*sträcker h arm/hand mot soygurten, kommer åt**  
32 **S:s v hand som vilar mot bordet->**  
33 **->\*fortsatt sträckt arm/hand, blick mot**  
34 **Sanna->**  
35 bild **#bild 1**  
36 Sann: (0.7) ((fortsatt blick ned i bordet, öppnar  
37 handen så handflatan blir ett "stopp" för  
38 Nicolas hand))#  
39 bild **#bild 2**  
40 Sann: \*(2) ((vänder sig mot och blick mot Emmi,  
41 håller upp soygurt i hennes tallrik))  
42 nico **\*drar tillbaka arm/hand, blick mot Emmi->**  
43 Sann: \*((slutar hålla)) så:: ((ställer  
44 soygurten på bordet, stänger locket))  
45 nico **\*blick mot soygurten->**  
46 Sann: varsegod\*(0.3)\*(0.4)#  
47 nico **\*lyfter h arm/hand->**  
48 **\*sträcker arm/hand mot**  
49 **soygurten->**  
50 bild **#bild 3**  
51 Sann: ((tar tag i sked som ligger i tallriksstapeln  
52 framför sig)) här har du \*en sked ((ger skeden  
53 till Emmi)) \*  
54 nico **->\*drar tillbaka**  
55 **armen/handen\***  
56 Sann: (8.2) ((ställer bort soyamjölks- och  
57 soygurtsförpackningar på ett bord utanför  
58 bild))  
59 Nico: ((blick mot Sanna som är vänd bort från  
60 matbordet, hostar))

*Arbeta mot intersubjektivitet*

- 61 Sann: ((vänder sig tillbaka mot matbordet))  
62 Kris: ((torkar mjölk på bordet med hushållspapper))  
63 Sann: ((tar Kristynas papper och torkar lite på  
64 bordet))



b. 1



b. 2



b. 3

Sanna är, i början av detta utdrag, inriktad mot Emmi men avbryter sig när David nyser (raderna 22-27). Nicolas uppmärksammar att pedagogen Sanna inte längre riktar in sig mot Emmi och gör ett nytt försök att kommunicera med henne. Vid en tidpunkt i interaktionen där han sekventiellt skulle kunna ha en chans att nå fram till henne upprepar Nicolas sin tidigare handling på exakt samma vis som förut. Nicolas har först sin blick riktad mot soygurtförpackningen, som Sanna fortfarande håller i sin högra hand, och sträcker ut höger arm och hand mot den, sedan flyttar han blicken till Sanna (raderna 28-35). När Nicolas ännu en gång försöker be om mat hänger handlingen ihop med både det som precis har hänt i samspelet liksom det som han projicerar som en relevant fortsättning (*projection* i Sacks, et. al., 1974) där Sanna möjligtvis skulle kunna börja orientera sig mot hans försök att göra sig hörd. Lerner, Zimmerman och Kidwell (2011) visar i en studie av måltidsinteraktion i förskolesammanhang hur ett barn använder sig av handlingar i samspelet på ett liknande sätt. I Lerner et als. studie är det ett barn, i ungefär samma ålder som Nicolas, som observerar ett annat barn som får mat och använder sig av de andra deltagarnas avslutande av handlingar (exempelvis sätta på haklapp, torka av händer med tvättilapp, framdukande av tallrik) för att själv kunna be om och också få mat. Nicolas gör ju också, i detta utdrag,

sitt andra försök till begäran precis efter det att Sanna synligt har avslutat en handling.

Den här gången blir det ändå en liten skillnad mot det första försöket på raderna 5-7 (utdrag 14a), för Nicolas kommer åt Sannas vänsterhand som hon har vilande på bordet. Det är dock omöjligt att veta huruvida Nicolas avsiktligt rör vid Sanna eller inte, men konsekvensen blir oavsett att hon inte kan undgå hans handlande. Sanna ger ingen verbal respons till Nicolas nu heller, utan fortsätter att rikta sin blick ned mot bordet och öppnar upp sin vänstra handflata, så att den så att säga ”står på högkant” och blir som ett ”stopp” för Nicolas framsträckta högerhand (raderna 36-39). När Sanna vänder sig mot Emmi och håller upp soygurt i hennes tallrik drar Nicolas tillbaka sin framsträckta arm och hand och riktar också blicken mot Emmi (raderna 40-42). Nicolas uppmärksammar på så vis att pedagogen är inriktad mot något annat barn och agerar inom normen för förskolans samspelsrutin ”att vänta på sin tur”, han avvaktar (jfr utdrag 13).

Hur kan vi förstå pedagogens agerande i detta exempel? Jag vill här rekapitulera det som hittills har hänt i utdraget för att försöka tolka Sannas handlingar. Redan inledningsvis sitter Sanna och håller i en soygurtförpackning. Det enda barn som äter soygurt vid bordet är Emmi, eftersom hon är allergisk mot mjölkprotein. Emmi har vid klippets början inte fått någon soygurt ännu, utan bara en smörgås. Att Sanna håller i soygurtförpackningen kan därför ses som ett tecken på att hon är på väg att distribuera soygurt till Emmi, de andra barnen ska få yoghurt senare. Nicolas gör på samma sätt som tidigare tolkats som begäran om mat, han sträcker ut en arm och hand mot en förpackning som rymmer något han kan äta eller dricka. Sanna är på väg att hålla upp soygurt till Emmi, men har blivit avbruten av att Kristyna har spillt ut mjölk.

Att pedagoger i förskolan, som här, blir avbrutna i sitt handlande är snarare regel än ett undantag, och det är nödvändigt för pedagogen att hantera dessa avbrott på något vis. Det är dessutom inte bara Kristynas utspillda mjölk som avbryter Sannas projekt att hålla upp soygurt till Emmi, Nicolas hostar och visar vilja att kommunicera och David nyser rakt mot Emmis tallrik. I detta exempel hanterar Sanna avbrotten i sitt projekt att ge Emmi soygurt, genom metoden att hålla kvar fokus vid huvudprojektet och inte genom att genomföra någon slags multipartskonversation med alla barnen samtidigt.

Sanna visar för alla närvarande, genom sin icke-responsivitet, att hon är upptagen och att hon arbetar efter en-i-tagetprincipen. Barn som visar vilja till kommunicerande får vänta, men utspilld mjölk kan inte vänta så därför ordnas så att den kan torkas upp medan soygurtprojektet blir ”satt på paus”. När så tillfälle till att återuppta huvudprojektet infinner sig, håller Sanna upp

soygurten till Emmi och handlingen avslutas därmed. Allt detta sker snabbt, inom loppet av mindre än 13 sekunder, men genom att följa samspelet sekventiellt går det att få en förståelse för deltagarnas agerande. Det visar ju sig att Sanna och Nicolas orienterar sig mot två skilda projekt – Sanna ska ge Emmi, och bara Emmi, soygurt, och Nicolas agerar som om han vill ha denna soygurt, som inte är för honom. Dessutom genomför Sanna sitt projekt med metoden att rikta uppmärksamhet mot ett barn i taget och inte flera samtidigt. Ändå visas hur Nicolas skickligt kan navigera i interaktionen utifrån Sannas orienteringar, när han inte protesterar mot hennes responser, eller mot att han får vänta, utan i stället gör så gott han kan, utifrån vad samspelet tillåter honom, för att genomföra sitt projekt – att få soygurt.

Det som sedan händer är att Sanna, efter att ha hållt upp soygurt till Emmi, säger ”varegod” till henne (raderna 43-44, 46). Nicolas riktar, samtidigt som Sanna ställer soygurten på bordet, sin blick mot förpackningen och gör ett sista försök att kommunicera med Sanna genom att ännu en gång sträcka ut sin högra arm och hand mot soygurten (raderna 45, 47-50). Nicolas upprepar på så sätt sin handling i en så kallad *non-first first* (Auer, 1984) när han inte får respons. Han gör dessutom på samma sätt här som i det förra försöket (på raderna 28-35), han utför sin handling precis efter det att Sanna har avslutat aktiviteten att hålla upp soygurt till Emmi och utnyttjar på så sätt den mottagande deltagarens orientering för att kunna göra sin egen begäran (jfr Lerner et. al., 2011). Samtidigt som Nicolas en tredje gång försöker kommunicera sin begäran, tar Sanna tag i en sked som hon sedan ger till Emmi och säger ”här har du en sked”, Nicolas drar då tillbaka sin arm även denna gång (raderna 51-55). Sanna ställer sedan bort soygurten och en soyamjölksförpackning på ett litet bord utanför bild och detta följs av Nicolas med blicken. Sanna vänder sig sedan tillbaka mot matbordet och hjälper Kristyna att torka det sista av mjölken.

Sammanfattningsvis visar utdragen 14a-b att det inte sker något samspel mellan Nicolas och förskolläraren Sanna eftersom barn och pedagog orienterar sig mot olika projekt och därför att en initiativtagare, i det här fallet Nicolas, inte får respons. Eftersom Sanna inte responderar på Nicolas kommunicerande etableras ingen intersubjektivitet dem emellan och Nicolas kan inte heller be om mat genom sitt agerande. I det här mellanmålet får Nicolas således erfara ett deltagande i måltiden som är starkt reglerat av pedagogens agerande med utgångspunkt i måltidsrutiner snarare än utifrån en inriktning mot hans eget kommunicerande. Implicit sker på så sätt en slags socialisering till, eller undervisning kring, vilken måltidsrutin som gäller när man äter mellanmål tillsammans med förskolläraren Sanna.

Det är dock intressant att notera att Nicolas inte protesterar eller gör motstånd mot Sannas icke-responsivitet, genom att exempelvis gnälla eller

genom att bli arg eller ledsen. Det Nicolas i stället gör är att, mycket finkänsligt, insistera på att få soygurt genom att förändra sitt deltagande, vilket möjligtvis tyder på att han ”läser av” situationen i enlighet med rådande måltidsordning.

## Sammanfattande kommentarer

I detta kapitel har fyra exempel visat hur meningsskapandet i interaktionen mellan Nicolas och pedagog kan utmanas på olika sätt. Utdragen har synliggjort hur samspelet fungerar mindre bra vid missförstånd och vid utebliven eller otydlig respons, samt hur deltagarnas kommunicerande då måste förtydliggas i deras arbete mot intersubjektivitet. Utdragen har också åskådliggjort hur icke-responsivitet och barn och pedagogs inriktning mot olika projekt kan medföra att någon intersubjektivitet inte etableras alls mellan deltagarna. I kapitlet visas också hur det ställer till problem för deltagarnas arbete mot intersubjektivitet när pedagogen inte är öppen för barnets försök till kommunicerande utan i stället är inriktad mot att strikt följa principer i en lokal måltidsordning. Exempelen i detta kapitel visar också tydligt hur Nicolas deltagande i måltiden är beroende, och starkt reglerat, av pedagogens responser eller icke-responser. Det är eventuella responser som avgör huruvida deltagandet i måltiden sker på barnets villkor, eller bara på pedagogens, eller på bådas. När Nicolas kommunicerande inte lyssnas och svaras på blir det således mycket svårt för honom att bli en delaktig deltagare i måltiden.

## Kapitel 8

# Lokala pedagogiska praktiker i måltidsinteraktion

I studiens videospelningar av förskolemåltider handlar samspelet mellan Nicolas och pedagogerna Tove eller Sanna inte bara om att delta i måltiden eller om att äta mat. Barnet och pedagogerna åstadkommer samtidigt *förskolepedagogisk praktik* tillsammans i sin interaktion. I en vidgad definition av pedagogisk praktik går det egentligen att beteckna alla handlingar av pedagoger och barn i förskola som pedagogisk praktik. En sådan definition kan dock medföra en alltför generell förklaring av förskolepedagogisk praktik. I ett försök att nyansera begreppet lyfter jag i detta kapitel därför ut vissa specifika handlingar – som bildar *lokala pedagogiska praktiker* i vardagliga måltidssituationer. Jag använder begreppet lokala pedagogiska praktiker för att peka på hur deltagarnas samspel är orienterat mot aspekter relaterade till omsorg, fostran och möjligheter att lära. I det här kapitlet kommer exemplen att visa hur interaktionen mellan barn och pedagog rymmer stöttande, måltidssocialiserande och språkstödande praktiker. Med analyserna i detta kapitel vill jag med andra ord visa hur förskolepedagogisk praktik kan ses som en samlingsterm för en mängd situerade – fullt observerbara och analyserbara – lokala delpraktiker med specifikt pedagogiskt fokus.

### *Hjälp med matuppläggning*

I det här exemplet återanvänder jag utdrag 4 där Tove serverar Nicolas grönsakssallad. Det som händer i exemplet nedan utspelar sig efter utdrag 6, där Nicolas ber om mat genom att hålla upp sina bestick. I det följande videoavsnittet serverar Tove Nicolas den mat han har bitt om och tillsammans hjälps de åt att lägga upp maten.

#### Utdrag 4

```
1 Tove:      +(0.9)                               +(0.2)+ här
2 tove      +lyfter salladssål, blick mot N+ställer ned
3           skålen bredvid N:s tallrik           ->+
4 Nico:     (2.2) ((blick mot salladsskål, [släpper sina
5           bestick))                               ]
```

## Lokala pedagogiska praktiker i måltidsinteraktion

6 Tove: [((rör vid  
7 Nicolas kniv)) ]  
8 Nico: (0.8) ((tar tag i skeden som är nedstoppad i  
9 salladen))  
10 Tove: +(0.7)+#(2.1)+\*får vi se så att vi nte (får)+\*  
11 #  
12 tove +flyttar salladsskålen närmare N:s tallrik  
13 +greppar N:s hand som håller i  
14 salladsskeden med v hand, håller skålen med h  
15 hand)) ->+  
16 bild #bild 1  
17 tove +lyfter salladssked, lägger upp  
18 sallad på N:s tallrik ->+  
19 nico \* lyfter salladssked, lägger upp  
20 sallad på sin tallrik ->+  
21 bild #bild 2



b. 1



b. 2

Tove serverar Nicolas sallad genom att ställa ned en salladsskål vid Nicolas tallrik och säga "här" (raderna 1-3). Nicolas, som tidigare (se utdrag 6) har bett om mat med hjälp av uppsträckta bestick, släpper sina bestick och tar i stället tag i en sked som är nedstoppad i salladen (raderna 4-5, 8-9). Nicolas utsträckta bestick har här fullgjort sin funktion som resurser i interaktionen, eftersom han nu har blivit serverad sallad, och han kan lägga ned dem. Tove underlättar för Nicolas genom att flytta salladsskålen lite närmare honom och genom att ta tag runt hans hand för att hjälpa honom att ta sallad. Tillsammans lyfter de sedan en sked med sallad och lägger upp på Nicolas tallrik (raderna 12-20).

Toves stöttande handling, när hon hjälper Nicolas att lägga upp sallad, skulle kunna förklaras som en slags förkroppsligad *scaffolding*. *Scaffolding* kan definieras som en process där någon som är mer expert (exempelvis en förskolepedagog) handleder och guidar en novis som är mindre kunnig (exempelvis förskolebarn) under problemlösning (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Tack vare denna stödjande handledning och guidning kan novisen

klara av en uppgift som det inte skulle klara på egen hand (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976). I Toves stödjande handling är det dock inte bara det som pedagogen gör med sin kropp som är det centrala, utan snarare det som sker *mellan* pedagogens och barnets kroppar. Toves och Nicolas kroppsliga samspel är här avgörande för att han ska klara av något som han inte skulle ha klarat av på egen hand. I Toves och Nicolas gemensamma uppläggningsarbete är deras kroppar i ett särskilt förhållande till varandra. Deltagarnas kroppar är både rumsligt allierade och temporalt synkroniserade med varandra. Bådas händer samarbetar för att flytta skeden och lägga upp sallad. Även om den vuxnes kropp och hand styr rörelsen blir det genom barnets beröring av skeden möjligt för honom att förnimma rörelsen med sin egen hand och kropp och han blir genom detta också delaktig i handlingen att lägga upp. Hildén (2014) använder, i sin studie av kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen, begreppet interkorporalitet för att beteckna en sådant här förhållande mellan två kroppar, där båda har ”en direkt upplevelse av den andres kroppslighet” (s. 36). Jag menar att begreppet interkorporalitet, i den betydelsen, kan användas för att förklara Toves och Nicolas kroppsliga, och därmed konkreta, intersubjektivitet som visas i deras gemensamma handling (jfr Csordas, 2008).

### *Socialisering enligt förskolans måltidsnormer*

I flera videoavsnitt riktade samspelet mellan pedagogen och Nicolas in sig mot en lokal måltidsordning på olika sätt. Genom multimodal kommunikation blev det möjligt att spontant socialisera Nicolas handlande i enlighet med måltidsnormer och på så vis åstadkomma fostrande förskolepedagogisk praktik. De följande två utdragen kommer att åskådliggöra hur Tove demonstrerar och instruerar hur Nicolas bör agera inom ramen för de normer som råder i den lokala måltidsordningen och hur Nicolas samtidigt får erfara innebörden av dessa normer.

Exemplet nedan är fortsättningen på utdrag 9 där Nicolas ber om mat genom att kombinera flera kommunikativa resurser i en handlingsbana. Här serverar Tove Nicolas de grönsaksbiffar han har bett om. Utdraget kommer att visa både hur Tove instruerar Nicolas hur han bör handla enligt en måltidsnorm och hur de tillsammans upprätthåller en lokal måltidsordning.

#### Utdrag 15

- 1 Tove: (0.6) [((ställer ned fat med grönsaksbiffar  
2 bredvid Nicolas tallrik))] varsegod  
3 Nico: [((följer fatet med grönsaksbiffar med

*Lokala pedagogiska praktiker i måltidsinteraktion*

4 blicken)) ]  
5 Tove: ((flyttar salladsskålen närmare Amirs tallrik  
6 med höger hand, blick mot Amir)) Emre nej >va  
7 heteru du heter< Amir varsego  
8 Nico: (1.8) ((blick mot fatet med grönsaksbiffar,  
9 lyfter upp sin sked från bordet))  
10 Tove: ((blick mot Hayat utanför bild)) Hayat  
11 Nico: (2) ((flyttar skeden från höger till vänster  
12 hand))  
13 Tove: kan [du skicka ((pekar på potatiskarott, sedan  
14 på Kristyna)) +potatisen till Kristyna]  
15 Nico: [((#försöker ta grönsaksbiff med skeden i  
16 vänster hand)) ]  
17 bild #bild 1  
18 tove +vänder sig och blick mot N->  
19 Tove: +(0.1)+\*#(1.9)+  
20 tove +fortsatt blick mot N, tar tag i N:s sked->  
21 ->+blick mot sked, för tillbaka skeden mot  
22 bordet ->+  
23 nico \*håller i sin sked->  
24 bild #bild 2  
25 Tove: (0.6) ((släpper Nicolas sked, snabb blick mot  
26 Hayat))  
27 Nico: +(0.5) ((lyfter skeden och sträcker ut den mot  
28 fatet med grönsaksbiffar igen))  
29 tove +lyfter en större serveringssked från fatet  
30 med grönsaksbiffar med h hand->  
31 Tove: +(0.4) +nej+(0.8) +  
32 +tar tag i och stoppar N:s sked med v hand->  
33 ->+tar N:s sked ur hans hand->  
34 ->+lägger ned skeden på bordet  
35 bredvid N:s tallrik+  
36 Nico: ((drar tillbaka sin hand och arm som blev kvar  
37 i luften efter det att Tove tagit skeden,  
38 blicken riktas om ned mot skeden på bordet))  
39 Tove: +får ta me ren stora# (0.1)  
40 tove +håller fram serveringsskeden framför N  
41 bild #bild 3  
42 Nico: (1.2) ((tar tag i serveringsskeden med vänster  
43 hand,tar tag i den också med högerhanden))+  
44 tove ->+

*Lokala pedagogiska praktiker i måltidsinteraktion*

45 Nico: (1.2) ((håller i serveringsskeden med båda  
46 händer)) (1.7) ((släpper serveringsskeden med  
47 höger hand, för serveringsskeden mot fatet med  
48 grönsaksbiffar))+(0.7)#  
49 tove +tar tag i serveringsskeden  
50 med h hand, vinklar upp fatet med v hand->  
51 bild #bild 4  
52 Tove: ta ren +\*översta#  
53 tove +lyfter upp en grönsaksbiff med  
54 serveringsskeden och lägger upp den på N:s  
55 tallrik->>  
56 nico \* lyfter upp en grönsaksbiff med  
57 serveringsskeden och lägger upp den på sin  
58 tallrik->>  
59 bild #bild 5



b. 1



b. 2



b. 3



b. 4



b. 5

Transkriptet inleds med att Tove serverar Nicolas mat genom att ställa ned fatet med grönsaksbiffar bredvid Nicolas tallrik och säga ”varsegod” (raderna 1-2). Tove gör ingenting mer med grönsaksbiffarna och lämnar på så sätt över till Nicolas, som också har följt fatet med sin blick, att själv lägga upp biffar på sin tallrik. Tove fortsätter därefter att servera mat till ett annat barn (raderna 5-7). Nicolas, som fortfarande har sin blick riktad mot grönsaksbiffarna, orienterar sig mot Toves tidigare explicit uttalade varsågod och lyfter upp sin (lilla) sked från bordet (raderna 8-9). Tove fortsätter att organisera distribueringen av mat till de andra barnen vid bordet (raderna 10-14). Nicolas som har bytt hand att hålla skeden med, försöker samtidigt att ta grönsaksbiff med den egna skeden (raderna 15-16). Tove vänder sig då mot Nicolas, tar tag i skeden som han håller i och för den från fatet tillbaka mot

bordsskivan (raderna 18-22). Tove hanterar här Nicolas försök att ta mat med sin egen sked som ett brott mot förskolans lokala måltidsordning.

Sedan släpper Tove Nicolas sked och ger Hayat en snabb blick. Nicolas, som har fortsatt att hålla i sin sked gör ett nytt försök att sträcka den mot grönsaksbiffarna, samtidigt som Tove lyfter en större serveringssked som ligger på fatet (raderna 27-30). När Toves första markering mot Nicolas normbrott inte får honom att agera annorlunda, uppgraderar hon den. Med serveringsskeden i sin högra hand tar Tove tag i, och stoppar, Nicolas sked med sin vänsterhand och säger ”nej” (raderna 31-32). Hon tar sedan Nicolas sked ur hans hand och lägger ned den på bordet bredvid hans tallrik (raderna 33-35). Här gör Tove inte bara en markering utan hon både ingriper i, och avbryter också, Nicolas handling. Denna andra gång ser vi att Toves intervention är både förkroppsligad och verbal, till skillnad från den förra som bara var kroppslig.

Nicolas drar då tillbaka sin vänstra hand och arm, som blev kvar i luften utan sked, och blicken riktas om från grönsaksbiffarna ned mot bordet (raderna 36-38). Tove förklarar sin korrigerande och hur Nicolas ska göra när hon säger ”får ta me ren stora” och hon håller också fram serveringsskeden framför Nicolas. Tove kombinerar, i sin korrigerande instruktion, flera olika kommunikativa resurser (verbal, kroppslig och materiell), vilket gör att instruktionen tydliggörs (jfr Goodwin, 2000). För att kort sammanfatta, kan Toves hantering av Nicolas normbrott således beskrivas som åstadkommen i tre steg. Först enbart kroppsligt (raderna 18-22), sedan förkroppsligt och verbalt (raderna 31-32), därefter både verbalt, kroppsligt och materiellt (raderna 39-40). Efter detta synliggörs Nicolas förståelse för Toves uppmaning och instruktion eftersom han tar tag i serveringsskeden och för den mot grönsaksbiffarna (raderna 42-48). När Tove på det här sättet korrigerar och styr Nicolas genom tydliga direktiv gör de tillsammans lokal måltidsordning på ett sätt som känns igen ifrån Munck Sundmans (2013) måltidsstudie i förskolan (jfr också med exempelvis Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011; Blum-Kulka, 1990; Blum-Kulka, 1997; Ochs & Shohet, 2006; Ochs & Taylor, 1992; Tulviste, Mizera, De Geer, & Tryggvason, 2002, för social måltidsordning i familjesammanhang).

Tove tar också tag i serveringsskeden tillsammans med Nicolas, och vinklar även upp fatet med den andra handen så att det blir lättare för Nicolas att ta. Tove instruerar verbalt Nicolas att ”ta ren översta” och gemensamt lägger de upp en grönsaksbiff på Nicolas tallrik (raderna 49-50). När Tove stöttar Nicolas på det här viset, så att han kan ta grönsaksbiff tack vare hennes hjälp, kan det benämnas som en slags förkroppsligad *scaffolding*, precis som i utdrag 4. Det som sker mellan pedagogens och barnets kroppar

är avgörande för att han ska klara av något som han inte skulle ha klarat av på egen hand (jfr Hildén, 2014; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Utdraget ovan visar hur pedagog och barn, genom att agera tillsammans med hjälp av olika modaliteter, åstadkommer social måltidsordning. För att vara mer specifik, genom att pedagogen identifierar och förklarar Nicolas brott mot en av förskolans måltidsnormer och genom att hon guidar honom i hur man korrigerar misstaget sker en socialisering av Nicolas handlande med hänsyn till hur man deltar i måltiden på ett korrekt vis. Nicolas felsteg omvandlas därmed spontant av pedagogen till en lokal pedagogisk praktik med ett specifikt, måltidssocialiserande och fostrande, fokus.

Nästa utdrag (16) är också ett exempel på spontant instruerande av hur Nicolas bör agera enligt rådande måltidsnormer. Videoavsnittet nedan utspelar sig under ett mellanmål direkt efter det att Tove har undersökt vilket pålägg som hon ska servera Nicolas (utdrag 10). De som deltar i detta mellanmål är förutom Tove och Nicolas också barnen Kristyna, David och Aisha.

## Utdrag 16

1 Nico: (1.6) ((håller sin hand ovanför  
2 korvassietten))  
3 Tove: ((sträcker fram gaffeln med korvskivan på mot  
4 Nicolas))  
5 Nico: ((sträcker höger hand mot gaffeln med  
6 korvskivan, kommer nästan åt korvskivorna på  
7 assietten))#  
8 bild #bild 1  
9 Tove: +inte me fingra+na# a  
10 tove +drar undan korvassietten så att Nicolas inte  
11 kommer åt den->+  
12 bild #bild 2  
13 Nico: (4) ((nappar tag i korvskivan och stoppar den  
14 i munnen))  
15 Davi: ((sjungandes)) ist e o i i [oj o:j]  
16 Tove: [hhh ] ((skrattar  
17 till med öppen mun, pekar på Nicolas bredda  
18 smörgås som ligger på bordet)) den därå  
19 ((ställer bort korvassietten till mitten av  
20 bordet))  
21 Kris: ((sträcker fram en smörkniv mot

22 Tove, skakar intensivt på huvudet))

23 Nico: ((pekar på sin smörgås på bordet))



b. 1



b. 2

Tove serverar Nicolas en korvskiva som pålägg genom att, med hjälp av en liten gaffel, sträcka fram den mot hans hand. Nicolas sträcker sin hand i en mötande rörelse mot Toves och kommer då nästan åt korvskivorna på assietten, som står på bordet (raderna 5-7). Tove orienterar sig då mot en norm i den lokala måltidsordningen när hon markerande säger ”inte me fingrana” och snabbt drar undan korvassietten så att Nicolas inte kommer åt den (raderna 9-12). Tove både förklarar måltidsnormen och instruerar också Nicolas hur han ska göra för att följa den, genom att tydligt markera både verbalt och kroppsligt. Nicolas responderar inte märkbart på Toves markering, utan nappar tag i den framsträckta korvskivan och stoppar den i munnen. Tove skrattar då till lite, med öppen mun, pekar på Nicolas smörgås på bordet och säger ”den därå” och sedan ställer hon bort korvassietten (raderna 16-19). Tove identifierar här smörgåsen som ett normativt mål för korvskivan och noterar ett problem när Nicolas inte lägger korven på smörgåsen utan stoppar den i munnen. Nicolas pekar också på sin smörgås på bordet (rad 22), vilket skulle kunna tolkas som en respons på Toves pekande på samma smörgås på rad 17, alternativt som ett förkroppsligt svar på hennes verbala fråga om ”den därå” på rad 18. Att peka på smörgåsen kan vara ett sätt för Nicolas att kommunicera någonting om den, det är dock omöjligt att i detta utdrag utröna om detta är fallet och i så fall vad det är han kommunicerar. Att det inte går att ta reda på vad Nicolas pekande på sin smörgås har för mening beror på att det inte får någon respons av pedagog, eller de andra barnen. Videoklipppet avslutas nämligen med att Kristyna och David i stället får Toves uppmärksamhet.

I det här utdraget är det intressant att notera skillnaden i Toves agerande när hon ger två olika responser på Nicolas brott mot normer i måltidsordningen. När Nicolas nästan rör vid korvskivorna på assietten med sina fingrar markerar Tove både verbalt, med neutralt tonläge, och förkroppsligt att denna handling inte går för sig. När Nicolas däremot stoppar korvskivan i munnen i stället för att lägga den på smörgåsen, skrattar

Tove och hon uppmärksammar snarare Nicolas på hans smörgås än markerar att det var fel av honom att stoppa korven i munnen. Hygienordningen har således en annan status än ”pålägg på smörgåsordningen”. För att förklara Nicolas beteende kan vi blicka tillbaka lite till Toves fråga om vilket pålägg Nicolas vill ha. Tove gör (i utdrag 10) aldrig tydligt att korven (eller osten) hänger ihop med och ska placeras på Nicolas smörgås, utan Tove serverar en korvskiva, som om den vore oberoende av en bit bröd, och det är detta som Nicolas agerar utifrån.

Dessutom kan det, för att förklara Nicolas agerande, vara betydelsefullt att här också nämna en måltidsrutin som brukar utspela sig i slutet av mellanmålssituationerna på denna förskoleavdelning. I den här förskolan (liksom i de flesta förskolor nuförtiden förmodligen) ska all mat som har varit ute på avdelningarna kastas efter måltiden av hygieniska skäl. I slutet av mellanmålssituationerna går det därför att se på videoinspelningarna hur Tallbackens pedagoger för att undvika att kasta mat, sannolikt i enlighet med en hållbarhetsdiskurs, erbjuder barnen att äta de smörgåspålägg som finns kvar utan att de behöver lägga dem på något bröd. Det är mot den synnerligen lokala måltidsrutinen som Nicolas i detta utdrag orienterar sig när han stoppar korvskivan i munnen i stället för att lägga den på sin smörgås. Samma rutin kan, som sagt, också förklara att Tove ger olika respons på Nicolas agerande men det är dock bara en spekulation som inte kan bekräftas i detta transkriptionsutdrag.

Det här exemplet visar således hur pedagogens olika orientering mot normer och rutiner i en lokal måltidsordning spontant åstadkommer ett pedagogiskt fokus i interaktionen med Nicolas om hur han bör göra när han äter i förskolan. Eftersom Toves responser på Nicolas brott mot måltidsnormer har lite olika karaktär, får Nicolas erfara att det är synnerligen viktigt att inte ta mat med händerna men att det går bra att äta pålägget för sig. I både det här, liksom i det förra exemplet, sammanflätas följaktligen ätandet med fostran gällande hur man bör bete sig under förskolans måltider.

### *Språkstödjande praktiker under matdistribution*

Kapitel 5-8 har ett särskilt fokus på multimodala aspekter av interaktion, därför lyfter jag ofta fram andra kommunikativa resurser än tal i analyserna. I måltidssituationerna som ligger till grund för exemplen var det likväl så att Nicolas, genom det multimodala kommunicerandet, kunde delta i situerade språkstödjande praktiker i samspelet med pedagogerna. De följande utdragen illustrerar därför hur lokala pedagogiska praktiker orienterade mot vardagsbegrepp och ordförråd genereras spontant i interaktionen mellan pedagog och barn. Det första utdraget är ifrån samma måltidssituation som utdrag 11a-b

och Nicolas har bett om ris och precis fått den karotten när Tove här serverar honom grönsaker.

### Utdrag 17

- 1 Tove: (1) ((lyfter upp ett grönsaksfat, lägger  
2 upp morot på Nicolas tallrik)) ja lägger  
3 upp en morot (0.8)  
4 Nico: ((lyfter upp en risslev för att ta ris,  
5 blick mot grönsaksfatet och Toves  
6 hand))  
7 Tove: å så lägger ja rökål ((lägger upp rödkål  
8 på Nicolas tallrik)) (0.5)  
9 Nico: ((blick mot sin tallrik))  
10 Tove: fåru äta om du tycker om ((ställer bort  
11 grönsaksfatet))

Tove lyfter upp ett grönsaksfat från bordet och lägger upp grönsaker på Nicolas tallrik (raderna 1-2, 7-8). Tove verbaliserar sina handlingar i formuleringarna ”ja lägger upp en morot” och ”å så lägger ja rökål” (jfr Garfinkel & Sacks, 1986; Heritage & Watson, 1979), och hon förklarar också för Nicolas hur han kan förhålla sig till grönsakerna, ”fåru äta om du tycker om”, sedan ställer hon bort grönsaksfatet (raderna 2-3, 7-8, 10). När Tove inte bara lägger upp grönsaker, utan också verbaliserar detta, medför det att både hennes handling och själva grönsakerna benämns. En vardaglig handling att lägga upp mat ger således spontant plats, i samspelet mellan pedagog och barn, för ett pedagogiskt fokus som är relaterat till de begrepp och det ordförråd som hör samman med måltiden. Just Toves multimodala kommunicerande (kombinationen och konfigureringen av verbala yttranden, kroppsligt agerande och materialitet i form av grönsaker) är då centralt för att denna språkstödjande praktik ska kunna situeras i måltidsinteraktionen mellan henne och Nicolas. Genom pedagogen Toves verbala formuleringar, benämns både handlingar som exempelvis ”lägga upp” och ”äta” och specifika ord, som morot och rödkål, i ett meningsfullt sammanhang. Samtal tillsammans, i meningsfulla vardagssammanhang som i detta exempel, har också pekats ut som ett viktigt sätt att utveckla barns språk i förskoleverksamhet (Bruce, 2013; Skolverket, 2013b).

I flera exempel är det just Toves verbala formuleringar i kombination med kroppsliga och materiella resurser som gör det möjligt för samspelet att generera spontant framträdande språkstödjande praktiker. Här följer tre exempel på det utlyfta från andra utdrag i kapitel 5-7.

### Från utdrag 1a

22 Kris: (1.8)((lyfter upp en mjuk, halv brödskiva och  
23 räcker fram den mot Nicolas hand))  
24 Tove: va snäll du va nu Kristyna tack

### Från utdrag 1b

45 Tove: ((tar tag i skeden som Nicolas håller i sin  
46 högerhand)) ja lägger din (0.3) sked där  
47 ((lägger skeden i Nicolas tallrik))

### Från utdrag 11b

51 Nico: ((har blicken riktad mot en riskarott och  
52 sträcker ut högerarmen mot den))  
53 Tove: du vill ha ris

### Från utdrag 12b

74 Tove: ja håller vatten då ((nickar, börjar hålla upp  
75 vatten i Nicolas pipmugg))

Även andra varianter av verbaliseringar av Tove, i kombination med kroppsliga och materiella resurser, gjorde det möjligt för språkstödjande praktiker i måltiden. Här följer tre ytterligare exempel på verbaliseringar, hämtade från andra utdrag.

### Från utdrag 8

17 Tove: +vill du ha sås  
18 tove +håller fram såsskål framför N

### Från utdrag 10

3 ((blick på Nicolas)) +Nicolas+ va vill du  
4 ha  
7 tove +tar tag i två  
8 påläggsassietter, ost och korv, med varsin  
9 hand ->+lyfter upp  
10 assietterna framför N->  
14 Tove: (0.3) +korv+ eller +os+t  
15 tove ->+lyfter upp korvassietten->  
16 ->+ +lyfter ostassietten->



instruerar pedagogen Nicolas hur han bör delta i måltiden på korrekt vis och exempelvis lägga upp mat med serveringsbestick och inte med de egna besticken. Likaså visas, i detta kapitel hur samspelet mellan pedagog och barn tillsammans spontant genererar språkstödande praktiker i ett meningsfullt sammanhang. Verbala benämningar och formuleringar av pedagogen tydliggör innebörden av olika ord, begrepp och sociala normer för Nicolas när dessa ord och normer förankras konkret i både den pågående interaktionen och den materiella kontexten.

Kapitel 5-8 har således visat både hur multimodala detaljer i den sociala interaktionen mellan barn och pedagog är av vikt för att få samspelet att fungera och konkret hur pedagoger och barn gör pedagogisk praktik tillsammans – i förskolemåltidens vardagliga komplexitet. De två följande kapitlen kommer i viss mån också att handla om lokala pedagogiska praktiker genererade i vardagliga förskoleaktiviteter, men analytiskt fokus flyttas från multimodal interaktion till fråga-svar-sekvenser.



## Kapitel 9

# Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt

I kapitel 5-8 analyserade jag interaktion inspelad under en typ av förskoleaktivitet – måltiden. I kapitel 9-10 har jag gjort ett bredare urval och dessa kapitel innehåller empiriska exempel hämtade från flera olika aktiviteter i förskolans vardag. I detta och nästa kapitel är mitt analytiska fokus riktat mot det interaktionella fenomenet *fråga-svar-sekvenser* och utdragen kommer att visa hur dessa sekvenser är centrala för samspelets genomförande. Exempelen kommer också att visa hur det genom fråga-svar-sekvenser är möjligt för pedagog och barn att åstadkomma förskolepedagogisk praktik tillsammans. I detta kapitel är exemplen tagna ifrån videoobservationerna av samspelet mellan förskolläraren Malin och olika barn i tre till femårs-åldern. Analysen kommer att åskådliggöra hur frågeställande tjänar pedagogiska syften för förskolläraren och hur de vardagliga aktiviteterna transformeras till olika *problemlösningssprojekt*. Det första exemplet är hämtat från en fruktstund på förskolans gård, det andra från utevistelse i en park och det tredje från ett matrum inomhus.

## Dela äpple

Detta första exempel utspelar sig ute på gården på förmiddagen och visar när förskolläraren Malin delar en äppelhalva till tre barn så att de får varsin bit att äta. Ett halvt äpple delas således i tre mindre bitar. Följande utdrag visar hur förskolläraren och barnen i sin interaktion både formulerar och löser ett gemensamt problem. Barnen Mahad, Emil, Julia och Lisa som deltar i följande utdrag är alla i fyraårs-åldern.

### Utdrag 18

```
1 Malin:->hur gör vi då (0.6) Mahad (0.7) vill du ha en
2         bit äpple ((håller fram en äppelhalva mot
3         Mahad))
4 Mahad: ((skakar på huvudet))
5 Malin: inte (2.5)((tittar på Emil och håller fram
6         äppelhalvan mot honom))
7 Emil: ((tittar på Malin)) (halv)=
```

*Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt*

- 8 Julia: =nej  
9 Malin:->ni e två som vill ha (0.5) hur ska vi lösa de  
10 här om de bara finns ett äpple (1.2) ((tittar  
11 på Julia, håller äppelhalvan framför sig))  
12 Julia: dela så här å dela å dela å dela °la la°  
13 Malin: ((tittar på äppelhalvan))  
14 Julia: ((gör cirkelrörelser med pek fingret över  
15 äpplet))  
16 Malin: så många ((bryter av en bit av äppelhalvan))



- 17 Julia: °a° (1.7)  
18 Malin: ((håller en bit äpple i varje hand))  
19 Julia: dela en gång till (1.4)  
20 Emil: ((sträcker fram en hand mot Malin))  
21 Malin: ((ger Emil den avbrutna äppelbiten))  
22 Emil: ((tar emot äppelbiten))  
23 Julia: dela  
24 Malin: ((bryter av ytterligare en bit av den  
25 ursprungliga äppelbiten))



- 26 Lisa?: °ja vill inte ha (den biten)°  
27 Malin: ((ger en äppelbit till Julia och en  
28 annan till Lisa))  
29 Malin: så(0.5) de vart ju en: (1.3) tredjedel  
30 (0.2)  
31 Lisa: °ja°  
32 Malin: a (3.5)  
33 Malin: utav en halva vart de en tredjedel

Videoavsnittet och detta exempel tar sin början, i ett redan pågående samtal, med Malins fråga ”hur gör vi då” (rad 1). Den här frågan är en särskild sorts fråga – en fråga som initierar ett problem. Eftersom frågor generellt motsvarar den första par-delen (*first pair part*) i ett närhetspar, kan de sägas höra ihop med och också förvänta en andra par-del (*second pair part*), i frågans fall ett svar (Heritage, 1984; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010). Malins fråga är dock svår att svara på, eftersom det inte är etablerat vad ”då” är för något. Eller med andra ord, vilket slags problem ”då” syftar på. Frågan kan därför snarare ses som en inledning till ett problem som behöver specificeras, än förväntas ge ett svar.

Efter en kort paus ställer Malin sedan en ny fråga som undersöker om Mahad är ett av de barn som vill ha äpple, men Mahads svar visar att han inte vill det. Malin vänder sig sedan mot Emil som står bredvid henne och möter hans blick, och Emil säger något som låter som halv men får ingen respons av Malin. Hon konstaterar i stället att ”ni e två som vill ha” (rad 9). Efter en kort paus ställer Malin den inledande frågan igen, denna gång i en mer utvecklad formulering: ”hur ska vi lösa de här om de bara finns ett äpple”. Malin har först undersökt och redogjort för förutsättningarna – det är två barn som vill ha äpple – och nu formulerar hon ett problem – det finns bara en bit äpple. Den inledande probleminitierande frågan omformuleras således till en problemspecificerande fråga som också är möjlig att besvara. För att kunna formulera problemet behövde Malin veta hur många barn som ville ha äpple och det är detta hon också undersöker fram till rad 9. Genom att Malin sedan ställer en fråga som gör en lösning av ett problem relevant och därefter lämnar öppet för barnen att svara, kan förfarandet beskrivas som en strategi för att bjuda in barnen till ett gemensamt problemlösningssprojekt.

Malin riktar sin blick mot Julia, som också står bredvid henne, när hon ställer frågan, vilket gör Julia till förväntad svarare. Julia orienterar sig mot detsamma och instruerar Malin genom att svara ”dela så här å dela å dela å dela å dela å la la” (rad 12) samtidigt som hon med sitt pekfinger gör cirkelrörelser ovanför äppelhalvan. I Julias föreslagna lösning på äppelproblemet ska äppelhalvan följaktligen delas. Malin, som har följt Julias rörelser med sin blick, riktar i sin respons: ”så många” in sig mot att Julias upprepningar av ordet dela innebär en problemlösning där äpplet ska delas i många delar, men bryter ändå bara av en bit av äppelhalvan (rad 16). Denna respons kan förstås som Malins sätt att visa att det är just två bitar som behövs, vilken är en logisk följd av hennes tidigare konstaterande, om än felaktigt, att det är två barn som vill ha äpple. Genom att dela äpplet i två delar visar hon upp rätt lösning på problemet. Alternativt skulle detta kunna beskrivas som en inbäddad reparationsinitiering av Malin på Julias svar, utan att explicit

markera att Julia har svarat för många delar och också som ett sätt att ”be om” (*solicit*) ett nytt svar av Julia. Julia reparerar dock inte sitt tidigare yttrande utan framhåller att det är många delar som behövs genom att svara ”o<sup>a</sup>” och fortsätter när hon ser Malins två äppelbitar med uppmaningen ”dela en gång till” (raderna 17-19). Julia kan på så sätt sägas korrigera Malins handlande att dela äppelhalvan i endast två delar. Malin följer inte Julias uppmaning utan ger i stället en äppelbit till Emil, som genom att sträcka fram sin hand visar att han vill ha en bit. Julia upprepar därför sin uppmaning med ett ”dela” (rad 23). Nu följer Malin Julias uppmaning och bryter äppelbiten hon har kvar mitt itu och hon ger en av bitarna till Julia och en till Lisa.

Problemet som Malins fråga på raderna 9-10 formulerade är nu löst och de tre barnen som ville ha äpple har fått varsin bit av den ursprungliga äppelhalvan. Malin avslutar med att konstatera ”så de vart ju en: tredjedel” och använder det matematiska begreppet tredjedel för att benämna problemets lösning (rad 29). Därigenom korrigerar också Malin sitt tidigare misstag att äpplet endast skulle delas i två delar. Lisa svarar med ett ”o<sup>a</sup>” och även Malin säger ”a”. Sedan avslutas filmavsnittet med att Malin utvecklar sitt konstaterande mer precist när hon verbaliserar hur lösningen på det gemensamma problemet blev till: ”utav en halva vart de en tredjedel” (rad 33). Det gemensamma problemlösningssprojektet och Malins delande av äppelhalvan beskrivs således i efterhand av förskolläraren som en matematisk operation. Barnen responderar dock inte på detta konstaterande utan riktar sin uppmärksamhet mot några kamrater som högljutt cyklar förbi.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att frågans normativa karaktär att kräva ett svar används strategiskt av förskolläraren Malin för att tillsammans med barnen göra en vardaglig fruktstund till ett gemensamt problemlösningssprojekt. Efter att först ha initierat ett problem (rad 1) specificerar Malin sedan det (raderna 9-11) – de är flera som vill ha äpple men det finns bara en äppelbit – genom att ställa en fråga, och hon bjuder samtidigt in barnen att försöka lösa problemet. Malins problemformulerande fråga kräver ett särskilt svar, ett svar där fokus riktas mot hur en äppelhalva – en helhet – kan delas i mindre delar. I Julias olika responser visas hur hon orienterar sig mot just detta, men de andra barnen deltar inte i problemlösningssprojektet annat än genom att iaktta det som händer och vänta in sina äppelbitar. Under denna fruktstund har således förskollärare och barn i sin interaktion initierat och ställt upp ett gemensamt praktiskt problem, som samtidigt är ett matematiskt problem, och både praktiserat och verbalt förklarat lösningen på detta problem.

## Gunga gungbräda

I detta exempel deltar Malin, förskollärare och Lukas, Pelle och Elias, barn i femårs-åldern. De har tillsammans gått en förmiddagspromenad till en annan förskola för att pumpa fotbollar. På vägen tillbaka till sin egen förskola vill barnen stanna i en lekpark för att gunga gungbräda och de gör också det. När barnen gungar orienterar både förskollärare och barn sig på olika vis mot gungbrädans rörelse, eller kanske främst mot gungbrädans icke-rörelse. De följande fyra utdragen kommer att åskådliggöra hur samspelets organisation genom fråga-svar-sekvenser gör det möjligt för förskolläraren och barnen att både uppmärksamma och undersöka gungbrädans icke-gungande som ett problem.

### *Initiera ett gemensamt problem*

I följande utdrag inleds gungbrädeaktiviteten och analysen kommer att visa hur gungbrädans icke-rörelse tillsammans med en fråga ifrån förskolläraren initierar ett gemensamt problem.

### Utdrag 19a

- 1 Pelle: ((sitter på ena sidan av gungbrädan))  
2 Malin: ((hänger och tynger ner gungbrädans ena sida))  
3 å: eh eh åhJ:::::A:::::H:::::  
4 Pelle: ((gungar upp)) wow  
5 Lukas: ((sätter sig på den sidan av gungbrädan som  
6 Malin har tyngt ner))  
7 Malin: ((släpper och backar bort från gungbrädan))  
8 Lukas: nu ((gungar upp)) i::i:oho  
9 ((gungbrädan stannar nästan till))  
10 Lukas: ((sitter uppe på gungbrädan))  
11 Pelle: ((sitter nere på gungbrädan))  
12 Malin:->hur göra nu då (0.9) ((tittar först på Lukas  
13 och sedan direkt efter på Pelle))



- 14 Pelle: ((försöker sparka upp gungbrädan som faller  
15 tillbaka))  
16 Lukas: [((skrattar))]

### *Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt*

- 17 Malin: [va= ]  
18 Pelle: =du får ju hjälpa till [lite= ]  
19 Lukas: [((skrattar))]  
20 Malin: =jasså de tycker du= ((går och ställer sig  
21 bakom Lukas))  
22 Lukas: =ja: ((skrattar))  
23 Malin: ((trycker ned gungbrädan på Lukas sida))

Utdraget inleds med att förskolläraren Malin högljutt ackompanjerar sitt nertyngande av gungbrädan (raderna 2-3). Genom denna kombination av förkroppsligat handlande och ljud, visar Malin att det krävs kraft för att tynga ner brädan. Pelle, som sitter på gungbrädans ena sida, gungar upp när Malin tynger ner den andra sidan och kommenterar detta med ett ”wow” (rad 4). När Malin håller ner gungbrädans ena sida ger det Lukas en möjlighet att kliva på och sätta sig där. När Lukas har satt sig, släpper Malin gungbrädan och backar därifrån. Då säger Lukas direkt ”nu” och gungar därefter upp (rad 8). Under denna sekvens initierar Malin samspel och får respons av både Pelle och Lukas i tur och ordning vartefter gungans rörelse berör dem. De orienterar sig alla tre mot två saker: gungbrädans rörelse och varandra. Gungbrädans rörelse görs relevant genom att denna kommenteras verbalt av var och en av de tre deltagarna. På detta sätt öppnar förskolläraren och de två barnen upp för en gemensam förståelse av själva aktiviteten – nu gungar vi gungbräda.

Därefter händer något som påverkar aktiviteten. När Lukas har gungat upp stannar gungbrädan nästan i positionen med Lukas uppe och Pelle nere. Barnen möter här ett problem som är avgörande för deras gemensamma aktivitet, gungbrädan gungar inte. Malin ser detta och ställer direkt den probleminitierande frågan ”hur göra nu då” (rad 12). I Malins fråga riktar ”hur göra” fokus mot aktiviteten i sig, gunga gungbräda, och ”nu då” riktar fokus mot att gungbrädan inte gungar. Eftersom Malin sedan riktar blicken mot båda barnen lämnar hon inte turen och svarsansvaret till någon särskild av dem utan lämnar det öppet för vem som helst att svara. Eventuellt skulle detta också kunna tolkas som ett antydande av en problemformulering där både Lukas och Pelle är en del av problemet med gungbrädans icke-gungande och att bådadas handling krävs för problemets lösning. Det är dock Pelle, som sitter nere och försöker sparka upp gungbrädan igen som Malins blick slutligen stannar kvar vid. Det är ju också Pelle som på grund av gungbrädans icke-gungande inte kommer upp, han blir kvar på marken.

Malins fråga ”hur göra nu då” får först inte svar av någon så hon fortsätter arbeta för att få ett svar genom att säga ”va” (rad 17) och på så sätt synliggörs hur hon orienterar sig mot närhetsparets normativa ramverk, att en

fråga ska följas av ett svar (Heritage, 1984). Pelle hakar då på direkt (*latched start*) och svarar ”du får ju hjälpa till lite” (rad 18). Med detta svar visas att Pelle har tolkat att Malins fråga handlar om just hur de ska få gungbrädan att gunga igen. Pelles svar tyder på att han inte uppfattar det som att han och Lukas ensamma kan lösa problemet med den icke-gungande gungbrädan utan att det kräver en insats av Malin. Malin som har stått stilla en bit bort från gungbrädan börjar då röra sig och går mot Lukas samtidigt som hon responderar med ”jasså det tycker du” (rad 20). Detta skulle kunna tolkas som om hon hade förväntat sig en annan lösning (på problemet som initieras på rad 12) än den som Pelle redogjorde för, eller också visar yttrandet en viss skämtsam underton. Malin svarar således på Pelles respons och det är också Pelle som är du i Malins tur. Det är dock inte Pelle som tar den nästkommande turen utan i stället Lukas som säger ”ja.” samtidigt som han skrattar (rad 22). Genom Lukas svar visas att också han ser problemet med gungbrädans icke-gungande och att lösningen är den som Pelle har föreslagit, att Malin hjälper till. Pelle kan ha uppfattat Malins ”jasså det tycker du” som en retorisk fråga som inte kräver svar, men Lukas handlande visar att han inte gör detsamma, eftersom han ger ett svar. Efter detta står Malin och gungar gungbrädan en stund genom att trycka ned den sidan där Lukas sitter.

Sammanfattningsvis ser vi hur en probleminitierande fråga kan fungera som metod för forskolläraren Malin för att uppmärksamma gungbrädans icke-gungande och formulera det som ett problem. Eftersom barnen ska gunga gungbräda, men inte kan det när brädan stannar till, är det formulerade problemet också relevant för dem. På så sätt initierar forskolläraren och barnen ett problem som kommer att uppmärksammas även i följande tre utdrag – ett problem som handlar om jämvikt. När Malin ställer frågan ”hur göra nu då” kan det beskrivas som en strategi för att ge barnen, som är de som förväntas svara, autonomi att ta itu med problemet själva – att bjuda in dem till ett gemensamt problemlösningssprojekt. Barnens responser visar sedan hur de orienterar sig mot att Malin är den som kan lösa problemet genom att hjälpa till.

### *Vad är orsaken till problemet, tyngd eller barn?*

Efter att ha gungat i nästan två minuter med hjälp av Malin som ger fart, får Pelle och Lukas sällskap på gungbrädan av sin kamrat Elias, som tidigare har gungat ensam på en gunghäst. Pelle och Lukas sitter kvar på sina tidigare platser och Elias sätter sig på samma sida som Lukas. Elias sätter sig med hjälp av Malin som håller nere den sida av gungbrädan där Lukas redan sitter. Det är också där transkriptionsutdraget 19b, nedan, börjar.

## Utdrag 19b

1 Malin: ((håller ner gungbrädan vid Lukas sida))  
2 Elias: ((sätter sig mittemot Lukas på samma sida,  
3 håller i sig))  
4 Malin: ((släpper gungbrädan och går ifrån den, står  
5 stilla och tittar mot Lukas och Elias))  
6 ((gungbrädan stannar till med Pelle uppe och  
7 Lukas och Elias nere))



8 Malin:->hur gör vi nu rå ((tittar först på Pelle och  
9 sedan på Lukas)) (0.9)  
10 [va ] ((tittar på Elias))  
11 Lukas: [öööeh] Pelle=  
12 Malin:->=va var re som vart problemet nu= ((tittar på  
13 Lukas))  
14 Pelle: =E ELIAS=  
15 Malin: ((tittar på Pelle)) =e Elias problemet (0.7)  
16 NE::J ((tittar först på Elias, sedan på  
17 ->Pelle)) (3.1) varför vart de så här nu  
18 rå ((tittar först på Lukas, sedan på Pelle,  
19 sedan på Lukas igen)) (1.6) va (0.9)  
20 Pelle: men de e för tu:ngt °då=  
21 Malin: ((tittar på Pelle)) =e de för tu:ngt då ((går  
22 mot Pelle))  
23 Pelle: ((tittar mot Malin)) FÅR DU bara göra på min  
24 °sida°  
25 Malin: ((trycker ned gungbrädan på Pelles sida))

Inledningsvis agerar Malin även här på ett liknande sätt som i det förra utdraget. Efter att ha hjälpt Elias att sätta sig genom att tynga ned gungbrädan, släpper Malin gungbrädan och backar bort från den och betraktar det som händer. Gungbrädan stannar med Lukas och Elias nere och Pelle uppe, och barnen lyckas därför inte gunga. Malin uppmärksammar detta på samma sätt som när gungbrädan stannade tidigare, med den

probleminitierande frågan ”hur gör vi nu rå” (rad 8). Liksom i det förra utdraget lämnar Malin på detta vis inte över turen och svarsansvaret till någon särskild av barnen, utan håller det öppet för alla tre att svara. Även som i utdrag 19a, dröjer svaret och Malin orienterar sig återigen mot frågans förväntade svar (Heritage, 1984). Malin får ett svar av Lukas, när han säger ”Pelle” (rad 11). Detta svar negligeras dock av Malin som därefter omformulerar sin fråga till ”va va re som vart problemet nu” (rad 12). I och med denna omformulering förändras frågans fokus från det något mer allmänna ”nu” till att riktas mot något mer specifikt som ”vart problemet”. Här betecknas, ur ett metaperspektiv, för första gången gungbrädans icke-gungande explicit som ett problem och för att barnen ska kunna lämna ett svar på frågan behöver orsaken till icke-gungandet uppmärksammas och formuleras. Problemlösningssprojektet utvecklas härmed från att uppmärksamma och initiera ett problem till att också undersöka vad som kan ha orsakat problemet. Trots att Malin väljer Lukas som nästa talare med sin blick är det Pelle som därefter högt ger svaret ”E ELIAS” (rad 14). Malin hanterar sedan mycket tydligt detta svar som ett felsvar genom att säga ett tydligt och utdraget ”NE::J” (rad 16).

Denna frågesekvens, på raderna 12-16, följer ett mönster som skulle kunna betecknas som en IRE-sekvens, där en fråga initieras i ett första led, ett svar följer i ett andra led och en utvärdering av det andra ledets svar följer i ett tredje led (Mehan, 1979). Den kan också benämnas, mer generellt, som en fråga-svar-sekvens där svaret som lämnas i det andra ledet, explicit hanteras som ett felsvar i tredje led. Förfarande inom denna frågesekvens blir intressant, eftersom det uttrycker något som skulle kunna kallas för förskolans normativa ideal att inte betrakta enskilda och namngivna individer som problem. Pelle har ju enligt Newtons hävstångsprincip rätt i att Elias tyngd kan vara det som medför att gungbrädan inte gungar. I och med att Malin klart uttalat hanterar detta som ett felsvar, åsidosätts Pelles orsaksförklaring trots att den kan förstås som korrekt.

Efter en paus på tre sekunder omformulerar Malin frågan ännu en gång till ”varför vart de så här nu rå” (rad 17). Nu är Malins orientering mot ett explicit problem borta och hon riktar i stället in sig mer obestämt mot en orsak till varför barnen inte kan gunga. Precis som tidigare ställs frågan till fler än ett barn men det är Pelle som, efter kort paus och ett ”va” från Malin, återigen responderar. Pelle säger ”men de e för tu:ngt °då°” och skiftar i det svaret fokus i sin orsaksförklaring från en enskild kamrat till ett fysikaliskt fenomen – tyngd (rad 20). Malin hakar på direkt och återanvänder Pelles svar i frågande form, samtidigt som hon börjar röra sig mot honom (raderna 21-22). Malins upprepane av Pelles slutsats att det är för tungt, demonstrerar

hur hon lyssnar på honom och bekräftar hans svar utan att utvärdera det som korrekt eller inkorrekt (Bateman, 2013). Detta agerande medför också att hon visar upp för Pelle, och de andra deltagarna, vad som är den institutionella normen och således institutionellt prefererat. Att tala om tyngd är accepterat, men att tala om barn som problem är inte accepterat, även om påståendena här faktiskt tjänar som förklaringar för samma orsak till att gungbrädan står still. Detta tredje led kan dessutom förstås som ett sätt för Malin att ge Pelles svar en provisorisk status som också ger anledning till en fortsatt undersökning av problemet.

När Malin och Pelle har kommit överens om att tyngd är orsaken till att gungbrädan står still, förflyttar sig Malin mot Pelle samtidigt som han med yttrandet "FÅR DU bara göra på min °sida°" löser problemet. Här visas ännu en gång Pelles förståelse för vad som påverkar gungbrädans eventuella gungande eftersom Malins "göra" i hans yttrande förmodligen syftar på hennes tidigare nedtyngande av gungbrädan för att få den att gunga.

Även i detta utdrag används frågeställande som metod för forskolläraren för att uppmärksamma och tillsammans med barnen undersöka ett gemensamt problem i gungbrädeaktiviteten. Frågorna som Malin ställer kan sägas ha kända svar. Enligt Macbeth (2000) är den typen av frågor central när lärare försöker göra den kunskap de undervisar om synlig för barnen. När Pelle lämnar två olika orsaksförklaringar till varför gungbrädan inte gungar i sina svar, gör Malins olika responser att interaktionen sätter fokus på vilket sorts svar som är prefererat. Genom att klart och tydligt hantera ett visst sorts svar som felaktigt, men inte ett annat, får ett särskilt sätt att formulera orsaken till problemet med gungbrädans icke-gungande offentligt godkännande. Om vi relaterar Malins handlande i gungbrädeaktiviteten till vad Macbeth (a.a.) skriver, kan vi peka på att frågorna med kända svar alltså fungerar som strategi av Malin för att göra en viss sorts kunskap om tyngd relevant för barnens problem med att inte kunna gunga, och att denna kunskap blir offentligt tillgänglig och lättare att lära just genom frågorna och svaren. Malins frågehandlingar kan, på så vis, beskrivas som ett sätt att uppmuntra Pelle att producera en viss kunskap, i stället för att hon ska förmedla den (jfr Koshik, 2005).

### *Förändrat deltagande*

Utdrag 19c utspelar sig en kort stund efter utdrag 19b och här fortsätter deltagarna att orientera sig mot problemet med gungbrädans icke-gungande.

## Utdrag 19c

- 1 Malin: ((gungar gungbrädan)) de e nästan så man  
2 skulle kunna tro (1.2)  
3 Pelle: ( [ ] )  
4 Malin: ((sätter sig på samma sida på gungbrädan som  
5 Pelle, mittemot honom))  
6 ((gungbrädan stannar till med Pelle och Malin  
7 nere))



- 8 Lukas: [KOLLA NU KAN VI KOLLA]  
9 ((sitter högst uppe på gungbrädan))  
10 Malin: ((vänder sig bakåt och tittar upp  
11 mot Lukas) (1.5) nu rå ((sparkar  
12 och försöker gunga upp gungbrädan)) e:h e:h  
13 Barnen: ((skrattar))  
14 Malin: de går ju nte (3.8) ((kliver av gungbrädan och  
15 ställer sig bakom Pelle och gungar  
16 gungbrädan))  
17 Barnen: ((skrattar))  
18 Lukas: sätt dej (va ji) (5.5)  
19 Malin: ((går och sätter sig på den sidan av  
20 gungbrädan där Lukas och Elias sitter))



- 21 Pelle: ne men å:h  
22 Malin: ((försöker sparka fart på gungbrädan)) eh eh  
23 ((gungbrädan står still))  
24 Malin: de går ju inte här heller ((kliver av  
25 gungbrädan))

*Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt*

26 Barnen: ((skrattar))  
27 Malin: ((ställer sig bakom Pelle och gungar  
28 ->gungbrädan)) varför inte då:=  
29 Pelle: =di därför di e för tung=  
30 Malin: =e ja för tung=  
31 Pelle: =ja du e vuxen  
32 Malin: jaha=  
33 Pelle: =ja e större än (du här uppe)  
34 Malin: ((lång suckning))

Malin har stått och gungat gungbrädan i lite mer än 10 sekunder då hon, efter ett ofullständigt yttrande relaterat till en idé, går och sätter sig på gungbrädan på samma sida som Pelle (raderna 1-5). Detta medför att gungbrädan återigen stannar till, den här gången med Lukas och Elias uppe och Pelle och Malin nere. Här är det således Malin som aktivt återskapar problemet som de tidigare har orienterat sig mot – problemet med att gungbrädan inte gungar. Efter att Lukas har kommenterat sin och Elias position, riktar Malin in sig mot en lösning av problemet (raderna 8-11). Genom Malins multimodala handlande visas den kraft som behövs för att få fart på gungbrädan. Gungbrädan står dock fortfarande still och Malin kliver av och säger ”de går ju nte” (raderna 14-15). Sedan går hon bort och ställer sig bakom Pelle och gör fart igen.

Både när Malin sätter sig på gungbrädan och försöker sparka upp den, och efter att hon har konstaterat att detta ändå inte får brädan att gunga och hon kliver av, skrattar alla barnen högt. Eftersom Lukas sedan uppmanar Malin att sätta sig igen, kan det tyda på att han tyckte att det var väldigt roligt när Malin försökte få gungbrädan att röra sig utan att lyckas. Lukas uppmaning kan också visa att han har förstått att något händer med gungbrädans rörelse om tyngden fördelas olika längsmed axeln (rad 18). Det är dock omöjligt att avgöra med utgångspunkt i deltagarnas handlingar. Oavsett vad som föranleder Lukas uppmaning följer Malin den och går genast och sätter sig, men den här gången på den sida där Lukas och Elias redan sitter. Pelle yttrar då, uppgivet, ”ne men å:h” (rad 21) innan Malin börjar sparka för att få fart på gungbrädan som står still. Pelles yttrande kan tolkas visa en förståelse för vad som kommer att hända när Malin sätter sig på den sida av gungbrädan som redan är nedtyngd, det vill säga att det inte kommer att gynna gungandet av gungbrädan utan i stället förstärka problemet med gungbrädans icke-gungande. Malin sitter ändå kvar och fortsätter att försöka sparka upp gungbrädan tillsammans med ett verbalt ackompanjement (raderna 22-24). När det inte går att få fart på gungbrädan

kliver hon av igen samtidigt som hon säger ”de går ju inte här heller” och alla barnen skrattar återigen tillsammans. Malin fortsätter sedan med den orsakssökande frågan ”varför inte då.” (rad 28).

Inte förrän på rad 28 ställer Malin alltså åter en fråga. Turerna innan rad 28 kan dock uppfattas som ett slags förberedande arbete av Malin så att hon sedan ska kunna ställa sin fråga. Genom att själv sätta sig på gungbrädan och använda sig av den egna kroppen som tyngd och även genom att försöka sparka upp gungbrädan samtidigt som hon verbalt ackompanjerar och kommenterar det hon gör, demonstrerar Malin konkret hur tyngd påverkar gungbrädans jämvikt, samtidigt som hon låter barnen erfara detta kroppsligt. Genom att sätta sig på den sidan av gungbrädan som redan är nedtyngd och försöka sparka upp den gör hon dessutom sin demonstration extra tydlig. Först därefter frågar hon barnen om orsaken till att gungbrädan inte gungar. Det som sedan händer skiljer sig från utdrag 19a och 19b eftersom Pelle direkt hakar på och svarar, ”di därför d e för tung” (rad 29).

Denna förändring i Pelles deltagande bekräftar min tidigare tolkning av Pelles möjliga förståelse för vad Malins placering och tyngd bredvid Lukas och Elias gör för gungbrädans eventuella gungande eller icke-gungande. Malin behöver inte arbeta för att få svar på sin fråga, den här gången blir det inte ens en kort paus innan svaret, utan Pelle hakar på direkt. När Pelle direkt ger respons på Malins fråga rymmer också hans svar samma begrepp som tidigare, ”tung”. Därefter säger även Malin direkt ”e ja för tung”, vilket skulle kunna tolkas som ett sätt att lyfta fram och betona det underliggande resonemanget om tyngdens betydelse för gungbrädans eventuella rörelse. Malins repetition av Pelles respons kan också återigen beskrivas som ett sätt för henne att bekräfta Pelles svar och demonstrera att hon lyssnar, utan att utvärdera det som korrekt eller inkorrekt (jfr Bateman, 2013 och utdrag 19b). Pelle hakar ännu en gång på direkt och säger ”ja du e vuxen”, med betoning på ”vuxen” (raderna 30-31). Genom att betona vuxen visas hur Pelle förknippar den vuxna kroppen med en viss tyngd som i detta fall påverkar gungbrädans jämvikt särskilt. Malin hanterar varken detta som korrekt eller felaktigt svar, utan ger det status som en arbetshypotes med ett kort ”jaha” (rad 32) och drar därefter en lång suck som illustrativt förstärker konstaterandet att det är Malins fel som är vuxen och för tung som medför att gungbrädan inte gungar.

### *Fördelning av tyngd*

Under den tid som har förflutit sedan utdrag 19c har Malin stått och gungat gungbrädan i cirka sju sekunder och utdrag 19d inleds med att Malin ger ett förslag till Pelle. Malin fortsätter här att orientera sig mot det tidigare

gemensamt etablerade fenomenet tyngd som orsaksförklaring till problemet men introducerar ett nytt, nyanserat, fokus – kroppars placering på gungbrädan och hur detta påverkar gungbrädans rörelse.

## Utdrag 19d

1 Malin: ((står bakom Pelle och gungar gungbrädan)) om  
2 du sätter dej lite längre upp här ((pekar  
3 bakom Pelle på gungbrädans kant))



4 Pelle: ((tittar på Malin och flyttar sig bakåt)) m  
5 (0.7)  
6 Malin:->va kommer å hända då  
7 Pelle: ja ramla av (1.5)  
8 Malin: ((trycker ned Pelles sida av brädan en gång))  
9 Lukas: gylö (1.4) ö[ö:::::] ((gungar ned))  
10 Elias: [ö:::::] ((gungar ned))  
11 Pelle: ((studsar upp när hans sida av gungbrädan  
12 gungar upp))  
13 Malin: o:  
14 ((gungbrädan stannar))  
15 Pelle: hoppa ja hoppa fram ((flyttar bak)) (1.7)  
16 Malin: ((går mot Lukas och Elias)) och om (0.5)Lukas  
17 flyttar lite längre bak  
18 Lukas: a ((flyttar bak))  
19 Malin: och Elias flyttar fram s så mycket han kan  
20 ((står stilla bredvid gungbrädan, tittar på  
21 Elias)) (1.2)  
22 Elias: ((flyttar framåt))  
23 ((gungbrädan rör sig inte))  
24 Lukas: oj då  
25 Elias: oj då (1.2)  
26 Malin: ((ställer sig bakom Elias)) om Elias kommer  
27 hitåt ((tar tag i Elias bakifrån)) (1.5)

## Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt

28 Elias: ((flyttar bak mot Malin))  
29 Malin: om Lukas flyttar så långt fram som möjligt  
30 ((drar Elias bakåt)) (0.8)



31 Elias: ((släpper gungbrädans handtag))  
32 Lukas: ((flyttar framåt))  
33 ((gungbrädan börjar röra sig))  
34 Malin:->((håller i Elias bakifrån)) va händer då tror  
35 ni(0.6)  
36 Elias: ((tar tag i gungbrädans handtag igen))  
37 Malin: ja håller i dej Elias (1.1)  
38 Elias: ((släpper gungbrädans handtag igen))  
39 Malin: ((drar Elias bakåt))  
40 ((gungbrädan gungar))  
41 Pelle: min pinne:=  
42 Malin: =>ja håller ren<  
43 ((gungbrädan stannar till med Pelle nere och  
44 Lukas och Elias uppe))



45 Malin: ((håller i Elias bakifrån, tittar på Lukas))  
46 ->va hände nu rå varför vart de så  
47 Lukas: ((tittar på Malin)) ja vet inte (1.2)  
48 Pelle: därför du håller i Elias  
49 Malin: ((tittar på Pelle och släpper taget om Elias))  
50 ne men ja håller bara i så de inte ska ramla  
51 >de va re enda<

I inledningen av utdraget pekar Malin längst bak på den sida av gungbrädan som Pelle sitter på och föreslår samtidigt att han ska sätta sig ”lite längre upp här” (raderna 1-3). Pelle accepterar förslaget genom att börja flytta sig bakåt och säga ”m” (rad 4). Malin fortsätter med att fråga ”va kommer å hända då” (rad 6). Den här frågan är varken probleminitierande eller orsakssökande som i de tidigare utdragen, utan snarare framåtsyftande. Malins fråga söker ett svar som ännu inte har visats i gungbrädans rörelse eller kommunicerats i interaktionen, utan enbart är avhängit barnens egna resonering och antaganden. Pelle svarar ”ja ramla av” (rad 7), vilket ter sig helt logiskt eftersom Malin faktiskt pekar allra längst ut på brädan, nästan i luften. Pelle knyter således inte Malins fråga till gungbrädans rörelse, utan konkret till sig själv. Malin varken bekräftar eller avfärdar Pelles svar, utan det som händer är att vi i några rader (8-14) kan följa hur gungbrädan med hjälp av Malin gungar en gång ganska kraftigt, vilket illustreras verbalt av alla fyra deltagarna. Gungbrädans kraftiga gungande medför att Pelle studsar upp och fram när hans sida av gungbrädan gungar högst upp. När gungbrädan sedan återigen stannar börjar Pelle flytta sig bakåt igen och Malin lämnar sin plats bakom Pelle för att gå mot Lukas och Elias. Malin kommer sedan med ett nytt förslag, den här gången till Lukas om att flytta ”lite längre bak”, vilket han accepterar (raderna 16-18). Malin föreslår därefter att Elias ska flytta ”fram så mycket han kan” samtidigt som hon stannar till bredvid honom (raderna 19-21). Här ser vi hur kombinationen av flera olika kommunikativa resurser nyanserar samspelets innehåll (Goodwin, 2000). Separat utgör arrangemanget av barnens kroppsliga positioner, Malins verbala yttranden och gungbrädans rörelse enbart en del av det som kommuniceras i gungandets problemlösningssprojekt, det är tillsammans som dessa resurser får sin mening (a.a.).

Efter Lukas och Elias förflyttningar är tyngdpunkten fortfarande på deras sida och gungbrädan står helt still. Lukas och direkt därefter Elias uppmärksammar problemet verbalt med varsitt ”oj då” (raderna 24-25). Malin ställer sig då bakom Elias och tar tag i honom bakifrån och säger ”om Elias kommer hitåt” (raderna 26-27). Elias följer Malins uppmaning och flyttar sig bakåt mot hennes kropp. Malin instruerar därefter Lukas att flytta ”så långt fram som möjligt” och drar samtidigt Elias, som släpper gungbrädans handtag, ännu längre bakåt (raderna 29-31). Malins arrangerande av barnens kroppsliga positioner kan här jämföras med en förkroppsligad handling, i direktiv, som kallas för *shepherding* (Cekaite, 2010). Med en sådan handling styr en vuxen kroppsligt ett barns förflyttning och kan därigenom både kontrollera och stötta barnets rörelse som är nödvändig för

att det ska kunna följa anvisningen (a.a.). Genom att manövrera barnens kroppar på ett *shepherding*aktigt vis, kan Malin följaktligen påverka fördelningen av tyngd på brädan och därigenom stötta barnen i deras gemensamma problemlösningssprojekt.

Nu händer återigen något med gungbrädans rörelse. Samtidigt som Lukas följer Malins uppmaning att flytta sig framåt så börjar gungbrädan röra sig. Och här ställer också Malin frågan ”va händer då tror ni” (raderna 34-35). Den frågan, som skulle kunna förstås som en del av arbetet med formulera-erandet av en ny underliggande arbetshypotes, får inte något svar direkt. Det som i stället händer är att Elias snabbt tar tag i handtaget framför sig igen (eventuellt på grund av att han tycker det är obehagligt/skrämmande att inte hålla i sig) och flyttar då lite framåt, vilket Malin kommenterar med ”ja håller i dej Elias”, som om hon vill försäkra honom om att det inte är någon fara för honom att inte hålla i sig. Elias släpper då handtaget igen och låter sig flyttas bakåt av Malin. Gungbrädan gungar nu men stannar till igen när Lukas och Elias har gungat upp och Pelle gungat ner. Malin som står bakom Elias tittar på Lukas och säger ”va hände nu rå varför vart de så” (raderna 45-46). Den här frågan söker inte någon ny arbetshypotes av barnen, utan, liksom i utdrag 19b-c, orsaken till att gungbrädan återigen stannar till. Lukas möter Malins blick och svarar ”ja vet inte”, vilket inte föranleder någon särskild förklaring från Malin. I stället är det Pelle som efter en kort paus säger ”därför du håller i Elias” (rad 48). Malin hanterar hans svar som en felaktig arbetshypotes genom att förtydligande svara ”ne men ja håller bara i så de inte ska ramla >de va re enda<”.

Sedan inleder Malin en avslutning av aktiviteten genom att föreslå att hon och barnen ska gå till en annan park, vilket de också gör. Detta skulle kunna tolkas som om problemlösningssprojektet i aktiviteten härmed är färdigutforskat. Det skulle också kunna vara ett sätt för Malin att locka med sig barnen, trots att det finns mer att utforska i aktiviteten alternativt att de vill fortsätta gunga, eftersom det nu börjar bli bråttom för att hinna tillbaka till förskolan före lunch. Den andra parken som Malin syftar på är nämligen belägen på vägen tillbaka till förskolan. Hur som helst så är det som utspelar sig i utdrag 19d det sista som fokuserar gungbrädans rörelse i aktiviteten som helhet. Det som kan sägas skilja Malins agerande i utdrag 19d, från de tidigare utdragen 19a-c, är att hon i detta avsnitt, i en slags förberedelse för, och förlängning av, sina frågor metodiskt använder sig av andra sociala handlingar, som instruktioner, och förflyttningar av barnens kroppar för att fördela tyngd över gungbrädans axel. Detta förfarande skulle kunna tolkas anspela på att de verbala svar som barnen ger, alternativt de svar som helt uteblir, visar att barnen ej ser relevansen av horisontella rörelser för

gungbrädans jämvikt och rörelse. De förflyttningar som Malin då gör med barnens kroppar skulle kunna förstås som förkroppsligade svar på hennes frågor. Med andra ord, de svar som Malins ställda frågor riktar in sig mot uttalas inte verbalt, utan visas i förkroppsligade handlingar.

Sammantaget visar dessa fyra olika utdrag hur den vardagliga förskoleaktiviteten gunga gungbräda genom probleminitierande, orsakssökande och hypotesinitierande frågor transformeras till ett problemlösningssprojekt. I detta gemensamma projekt orienterar både förskolläraren och barnen sig på olika sätt mot fysikaliska fenomen som tyngd, kraft, balans och jämvikt. Dessa tämligen komplexa begrepp blir här konkretiserade och införlivade i gungbrädeaktiviteten på ett lekfullt vis. Larsson (2016) hävdar att abstrakta fysikaliska fenomen behöver konkretiseras och utgå ifrån barns perspektiv för att fysik ska kunna bli ett ”lärområde” i förskolan. I det här exemplet visas i detalj hur en sådan process kan gå till. Malin bäddar för sina frågor genom att visa att det krävs en viss kraft för att tynga ner brädan och genom att använda sig av sin egen och barnens kroppar för att fördela tyngd längsmed brädans axel. Frågorna väcks av och fokuseras utifrån gungbrädans gungande, eller främst icke-gungande och barnens svar förväntas rymma just något om de aktuella fysikaliska fenomenen. Transkriptet och analysen ovan åskådliggör hur Malin, Pelle, Lukas och Elias, steg för steg, respons efter respons, tillsammans utför ett interaktionellt och pedagogiskt arbete där deltagarna i en vardaglig, lekfull, förskoleaktivitet, delvis organiserad genom fråga-svar-sekvenser, pratar om och upplever förhållanden som undersöker jämvikt. Barnen deltar i interaktionen på olika sätt och det är främst Pelle som verbalt svarar på Malins frågor. Organisation av samspelet genom fråga-svar-sekvenser erbjuder dock barnen, oavsett karaktären på deras deltagande, att rikta sin uppmärksamhet mot och kroppsligt erfara fysikaliska fenomen som tyngd, kraft, balans och jämvikt på ett konkret och lustfyllt vis och på flera olika sätt, och dessutom utifrån sina egna villkor. De detaljerade analyserna i detta exempel belyser, på så sätt, fråga-svar-sekvensers funktion i en vardaglig aktivitet i förskolan på ett annat sätt än att mäta hur ”effektiva” de är för barns lärande (jfr Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Nedan följer nu kapitlets sista empiriska exempel som utspelar sig inomhus, i förskolans matrum.

## Duka matbord

I det följande exemplet har avsnitt ur en videofilmad dukningsaktivitet gestaltats i två transkriberade utdrag. I denna aktivitet deltar samma personer som i det förra exemplet, det vill säga förskolläraren Malin och barnen Pelle, Lukas och Elias. De ägnar sig här tillsammans åt att duka avdelningens tre

matbord inför lunch. Två av matborden står i samma rum som videokameran och det tredje bordet står i ett intilliggande rum. Det är främst barnen som utför den faktiska dukningen genom att de plockar fram tallrikar, glas och bestick som de lägger/ställer fram på borden eller på matvagnen som ska köras in till rummet bredvid. Förskolläraren står mestadels vid diskbänken där skåp för tallrikar och glas, samt besticklådor finns. Även i detta exempel kommer analysen att åskådliggöra hur en vardaglig förskoleaktivitet, med hjälp av fråga-svar-sekvenser, transformeras till ett problemlösningssprojekt.

### *Hur många glas?*

I följande utdrag har dukningsaktiviteten redan pågått en stund. Malin har uppmanat och instruerat Pelle, Elias och Lukas att duka fram sex knivar och gafflar på ett bord, och fem knivar och gafflar på ett annat. Alla tre barnen har plockat bestick ur en besticklåda och, med viss hjälp av Malin, högt räknat sig fram till rätt antal, för att sedan lägga ut besticken på borden. Nu har det blivit dags att duka fram glas. Frågan är bara hur många glas som behövs.

#### Utdrag 20a

```
1 Malin:->Pelle hur många glas ska de vara vid de
2         bordet ((pekar)) där Anders sitter
3 Pelle: ((går runt bordet, pekar på de olika
4         matplatserna))en två tre fyr fem sex sj:U
5         ((vänder sig mot Malin))
6 Malin: är du säker på de
7 Pelle: a: de är de ((pekar, nickar kort))
8 Malin: prova en gång till
9 Pelle: ((går återigen runt bordet, pekar på varje
10        matplats))en två tre fyr fem sex sex ((vänder
11        sig mot Malin))
12 Malin: sex (0.8) kommer du å tar emot här då (0.7)
13        ((håller i glas))
14 Elias: ((står precis bredvid Malin, sträcker fram
15        hand, tar tag i glas)) ja kan ta den ((tar två
16        glas av Malin)) två
17 Pelle: men du ja kan ju ta vagnen
18 Malin: ja men den ska vi ha in till andra ((pekar))
19        rummet
20 Elias: ((lyfter ur det ena glasets ur det andra och
```

*Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt*

21 sedan tillbaka i)) TVÅ  
22 Malin: två då tar du å ställer dom först (2.1)  
23 ((pekar))  
24 Elias: ((går iväg mot bordet))  
25 Malin: tre å fyra ((ger två glas till Pelle som har  
26 kommit fram till henne))  
27 Pelle: på de ((pekar på Anders bord))  
28 Malin: a (2.4)  
29 Elias: ((går tillbaka till Malin efter att ha ställt  
30 ut de två glasen))  
31 Malin: då har vi haft två och två ((håller upp pek-  
32 och långfingret på varje hand framför  
33 ->Elias))>hur många blir de< (0.8)tillsammans



34 Elias: fyra  
35 Malin:->fyra hur många till ska vi ha nu rå så att  
36 de blir sex (.) fyra (0.9) ((håller upp fyra  
37 fingrar på högerhanden)) (v) ska ha sex



38 ((håller upp fem fingrar på högerhanden och  
39 ett på vänsterhanden))



40 Pelle: ((ställer sig bakom Elias, som i kö, och  
41 lyssnar på Malin. Går bort mot Anders bord  
42 igen))  
43 Elias: två till  
44 Malin: bra Elias ((ger Elias två glas))

I inledningen till detta utdrag sker en förändring i den pågående dukningsaktiviteten. Här uttalar inte Malin det särskilda antal som behövs för att barnen ska kunna genomföra dukningen, som tidigare, utan formulerar sin tur riktad till Pelle som en fråga: ”Pelle hur många glas ska de vara vid de bordet där Anders sitter” (raderna 1-2). Denna fråga är relaterad till, och också förankrad i, Malins tidigare uppmaningar och instruktioner eftersom de handlingarna har etablerat antalet sex som det antal som ska dukas fram på förskolläraren Anders<sup>24</sup> bord. Antalet sex kan därför ses som det korrekta svaret på frågan till Pelle. Pelles respons visar dock att han inte orienterar sig mot det tidigare etablerade antalet sex, utan i stället agerar för att lösa ett problem. Malins fråga kan således karakteriseras som en problemformulerande fråga. Malin presenterar i sin fråga ett problem som behöver lösas för att dukningen ska kunna fortsätta – hur många glas behövs till Anders bord? – och Pelle börjar i sin respons konkret försöka lösa problemet.

Pelle går runt det bord där Anders ska sitta och äta tillsammans med några barn, och pekar på de olika matplatserna samtidigt som han räknar ”en två tre fyr fem sex sj:U” och därefter vänder han sig mot Malin (raderna 3-5). Malin responderar genom att ställa ytterligare en fråga, ”är du säker på det” (rad 6). Malins andra fråga, där hon utvidgar fråga-svar-sekvensen med ett inskott, kan förklaras som ett sätt att fortsätta arbetet mot ett korrekt svar utan att explicit behöva utvärdera Pelles svar som inkorrekt. Pelle svarar jakande med ”a: de är de” och pekar mot bordet samtidigt som han nickar (rad 7). Malin säger då ”prova en gång till” (rad 8) vilket, återigen, implicerar att antalet sju är felaktigt. Pelle följer Malins uppmaning och går ännu en gång runt bordet och pekar på varje matplats samtidigt som han räknar högt och avslutar med att upprepa det sista antalet som han kom fram till, sex (raderna 9-10). Pelles framräknade antal kan med ett matematiskt begrepp benämnas som ett kardinaltal<sup>25</sup>. Pelle har nu löst det tidigare formulerade problemet och Malin bekräftar hans svar som korrekt genom en upprepning av det och genom en uppmaning att han ska komma och hämta glas som hon håller i (rad 12). Efter problemets lösning kan nu dukningen fortsätta.

Elias som står bredvid Malin visar att han vill duka fram de två glas Malin håller i (raderna 14-16). Pelle, som genom att Elias får glaset av Malin

---

<sup>24</sup> Anders är en vikarie som inte är med i mina videoinspelningar.

<sup>25</sup> Kardinaltal är en kategori/aspekt av talbegreppet och anger mängd eller antal. För att kunna sägas behärska kardinaltal behöver man kunna räkna, ange det sista antalet som kom fram i räkning, samt ha införlivat antalskonstans (Heiberg Solem & Lie Reikerås, 2004). En annan aspekt av talbegreppet, som kan sägas höra ihop med kardinaltal, är det som kallas ordinaltal/ordningstal. ”Ordinaltal anger objektets placering i en serie” (a.a., sid. 128).

blir av med sin tilldelade uppgift, föreslår att han i stället kan ta matvagnen som ska köras in till rummet bredvid (rad 17). Malin avfärdar dock detta förslag (raderna 18-19). Elias konstaterar högt hur många glas han håller i och Malin instruerar honom att ställa ut dem på Anders bord, vilket han också gör (raderna 20-24). Pelle kommer sedan fram till Malin som räknar fram två glas till som hon ger honom (raderna 25-26). Vi kan här notera att Malin inte räknar antalet på de två glas hon räcker över till Pelle. Malins ”tre å fyra”, utgår i stället från de två glas som redan har dukats fram av Elias och från den tidigare etablerade problemlösningen. Antalet sex räknas därigenom fram konkret i flera steg med hjälp av glas som ska dukas. Förskolläraren och de två barnen kan på så sätt sägas utföra problemlösningen i praktiken i sin interaktion.

Efter att Pelle har fått bekräftelse på att det är Anders bord som han ska ställa glaset på, fortsätter dukningen och arbetet med att konkret praktisera problemlösningen. Malin knyter tillbaka till de antal glas som hittills har räknats och dukats fram med hjälp av både verbala och kroppsliga resurser. Genom att säga ”då har vi haft två och två” i kombination med att samtidigt hålla upp pek- och långfingret på sina båda händer framför Elias, presenterar Malin det som hon syftar på i sin efterföljande fråga: ”>hur många blir de< (0.8) tillsammans” (raderna 31-33). Med denna fråga formulerar Malin ett nytt problem för Elias: hur många är de glas som hittills har dukats fram? Det här problemet kan beskrivas både som ett praktiskt dukningsproblem och som ett matematiskt problem som söker ett visst antal. Malin både talar fram uträkningen av problemet och visar den kroppsligt och ger således Elias ledtrådar multimodalt. Utan någon paus svarar Elias det korrekta antalet ”fyra”, vilket Malin bekräftar genom upprepning.

Malin fortsätter sedan direkt med ytterligare en fråga som söker ett visst antal: ”hur många till ska vi ha nu rå så att de blir sex” (raderna 34-36). Det förra problemet var följaktligen ett led i det problem som formuleras här – hur många glas har vi kvar att ställa fram? Även om båda frågorna (raderna 33, 35-36) kan betecknas som frågor som söker ett visst antal i sina svar, kräver de helt olika sorters uträkningar för att komma fram till svaren. Det tidigare problemet innehöll två termer<sup>26</sup> som skulle adderas till varandra, men i detta problem presenteras en term och summan av beräkningen. Summan är alltså redan given och barnen får med hjälp av den och en term frågan vilken den andra termen är (jfr Löwing & Kilborn, 2003; Neuman, 1989). Den matematiska operation som krävs för att kunna presentera problemets lösning

---

<sup>26</sup> En matematisk term är ett talvärde som kan adderas till eller subtraheras ifrån ett annat talvärde.

kan därför sägas vara mer avancerad. Med matematikspråk kan den här typen av problemlösning sägas laborera med så kallade "talkamrater"<sup>27</sup>. Malin förtydligar problemet multimodalt genom att först säga "fyra" och samtidigt hålla upp fyra fingrar på högerhanden och sedan fortsätta med att säga "(v) ska ha sex" och hålla upp sex fingrar (raderna 36-39). Elias svarar då "två till", vilket bekräftas som korrekt av Malin i ett "bra Elias", och får därefter två glas (raderna 43-44). Alla sex glasen till Anders bord har nu tagits fram och dukats ut.

Sammanfattningsvis fungerar, i detta utdrag, återigen frågeställande som metod för forskolläraren för att göra hennes och barnens dukning till ett gemensamt problemlösningssprojekt. I frågorna och de olika responserna ägnar sig Malin och barnen åt problemlösning på olika sätt. Dels formuleras ett problem där lösningen räknas fram, dels praktiseras denna problemlösning konkret i det sociala samspelet med hjälp av ytterligare frågor och responser. Problemlösningssprojektet byggs således upp i flera led. Vidare visar analysen att Malin endast utvärderar och bekräftar korrekta svar på sina frågor. Felsvar får ta en omväg via en inskotts- och/eller utvidgad sekvens så att barnen ges en chans att reparera sitt svar till det korrekta. Detta förfarande skulle kunna betecknas som en slags *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) där forskolläraren guidar barnen till rätt svar. Med hjälp av reparation klarar barnen av att ge korrekta svar, de får hjälp till rätt svar. Samma slags guidning förekommer också i nästa utdrag.

### *Hjälp till rätt svar*

Från och med detta utdrag pågår dukningsaktiviteten även i ett intelligande rum, men Malin och videokameran är kvar i samma rum som tidigare. Malin har uppmanat Lukas och sedan William att gå in i rummet bredvid och räkna hur många som ska sitta där och äta lunch. Lukas har precis innan det som utspelar sig i utdraget nedan varit på toaletten, men det har Malin inte uppmärksammat. I detta utdrag kommer analysen att visa hur forskolläraren Malin metodiskt undviker att explicit utvärdera ett barns svar som inkorrekt, och hur hon arbetar mot en korrekt problemlösning genom att formulera samma problem många gånger och på olika sätt.

---

<sup>27</sup> Talkamrater är de matematiska termer som tillsammans blir en viss och given summa. Exempelvis är termerna 5 och 5, liksom termerna 7 och 3 tiokamrater, eftersom de tillsammans bildar summan 10.

## Utdrag 20b

- 1 Lukas: ((kommer tillbaka in i rummet)) kuba  
2 Malin:->kom ni fram till hur många vi va:  
3 Lukas: va  
4 Malin:->hur många va vi  
5 Lukas: Elias (vill je)=  
6 Malin:->=e Elias där inne hur många är vi då (0.8)  
7 ((håller i tummen))de är du



- 8 Lukas: a  
9 Malin: ((pekar på pekfingeret)) Pelle



- 10 Lukas: a  
11 Malin: ((pekar på långfingeret)) Oscar (0.9)



- 12 Lukas: Elias  
13 Malin: ((pekar på ringfingeret)) Elias ((pekar på  
14 lillfingeret))



- 15 Lukas: E:  
16 Malin: ( ) ((ett barn hoppar framför kameran  
17 och låter u u u u högt, vilket gör att det  
18 Malin säger inte hörs))  
19 Lukas: Malin

*Vardagliga aktiviteter blir problemlösningssprojekt*

20 Elias: ((kommer tillbaka)) ( )

21 Malin: ( ) ((håller upp sex fingrar))



22 Elias: ( ) ja räkna ja räkna Pelle me

23 Malin: a har u gjort de

24 Elias: a

25 Malin:->blev de sex barn då därinne

26 Elias: a

27 Malin: å så blire två vuxna (1.0) ((håller upp

28 ->åtta fingrar)) hur många ere då rå (1.2)



29 Lukas: nitton (1.0) nitton tjugi tjuen tjutvå

30 (0.6)

31 Malin:->va bra du e på å räkna (.) hur många [( )]

32 Elias: [åtta ]

33 Malin: åtta ja bra ((tar ner händerna))

34 Lukas: åtta

Lukas kommer tillbaka från det intilliggande rummet efter att också ha varit på toaletten och Malin frågar honom ”kom ni fram till hur många vi va.” (rad 2). Malins fråga, som är formulerad i preteritum, syftar tillbaka på uppmaningen hon tidigare gav Lukas och Elias men Lukas svarar bara ”va” (rad 3). Malin reparerar sin fråga till en mer problemformulerande variant: ”hur många va vi” (raderna 3-4). Malins fråga söker nu, ännu en gång, ett specifikt antal. Lukas svarar inte på frågan utan responderar i stället med ”Elias (vill je)”, som för att tala om att det är Elias, som fortfarande är kvar i det andra rummet, som kan svara på det. Malin bekräftar kort Lukas respons och sedan formulerar hon direkt problemet en gång till, den här gången i presens: ”hur många är vi då” (rad 6). Malin inväntar inte Lukas svar utan använder sina fingrar som kommunikativ resurs, för att både förkroppsligat

och verbalt stödja och guida Lukas till rätt svar på frågan om hur många som det ska dukas till i hennes matrum.

Malin påbörjar själv ett svar genom att ta tag i sin egen tumme och säga ”de e du” och Lukas svarar ”a” (raderna 6-8). Sedan pekar Malin på sitt ena pekfinger och säger ”Pelle” och Lukas svarar ”a” (raderna 9-10). Malin pekar därefter på sitt långfinger och säger ”Oscar”. Efter en kort paus säger Lukas ”Elias” och Malin pekar då på sitt ringfinger och upprepar ”Elias” (raderna 12-13). Därefter pekar Malin på sitt lillfinger men säger ingenting. Malins agerande kan här jämföras med vad Koshik (2002) kallar för *designedly incomplete utterances (DIU:s)*. Koshik (a.a.) visar hur lärare kan använda sådana ofullständiga turer som pedagogisk strategi för att locka fram elevers förevisning av kunskap (*knowledge display*) när de gör turen komplett i sin respons (jfr Gejard, 2014). Malins sätt att enbart peka på lillfingret utan att säga något skulle med andra ord kunna förklaras som ett sätt att få Lukas att fortsätta uppräknandet av barn. Lukas säger då ”E:” som om han tänker efter. Sedan går det några turer (raderna 16-21) där det är omöjligt att urskilja vad som sägs och därför veta om Lukas fortsätter på Malins påbörjade tur, men det som går att uppfatta är att Lukas säger ”Malin”.

Elias kommer sedan tillbaka in i rummet och säger ”ja räkna ja räkna Pelle me” och Malin, som håller upp sex fingrar, svarar ”blev de sex barn då därinne” (raderna 22 och 25). Hur detta antal sex har blivit etablerat annat än i denna tur går det inte att veta, det är möjligt att det gjordes i de ohörbara tureorna, men det som kan konstateras är att det är Malin som själv, verbalt och förkroppsligat, etablerar ett visst antal. Elias svarar jakande på Malins fråga. Malin gör då konstaterandet ”å så blire två vuxna” samtidigt som hon lägger till två fingrar till och håller upp åtta fingrar, och sedan ser vi ännu en gång hur Malin väljer frågans form i samspelet med barnen.

Malin har, med hjälp av en uppräknings av olika barns namn tillsammans med olika fingerpositioner, konkretiserat och visualiserat det antal som motsvarar lösningen på det formulerade problemet. Genom att sedan ställa frågan ”hur många ere då rå”, formuleras samma problem ytterligare en gång (rad 28). Lukas responderar med att räkna från 19 till 22 (rad 29), vilket går att anta inte är det korrekta svaret. Malin säger dock inte att Lukas har fel, utan utvidgar sekvensen med ett inskott där hon i stället bekräftar att Lukas är bra på att räkna (rad 31). Direkt därefter börjar Malin repetera sin fråga med ”hur många”, men längre än så hinner inte Malin, utan Elias svarar i överlappning ”åtta” (raderna 31-32). Och nu bekräftas detta antal, åtta, som det korrekta svaret av Malin som säger ”åtta ja bra” och hon tar här också ner sina händer (rad 33). Problemet med hur många de ska duka till i Malins matrum är nu löst och Lukas korrigerar sitt tidigare felaktiga svar då även

han upprepar antalet ”åtta”. Eftersom de nu vet hur många de ska duka till, i rummet bredvid, kan själva dukningsaktiviteten fortsätta.

I detta utdrag har således samma problem formulerats, genom olika frågor, inte mindre än sex gånger för att något av barnen ska komma fram till det antal som Malin orienterar sig mot som den korrekta problemlösningen. Malin delar upp antalsproblemet i två led, först räknas barn och sedan adderas de vuxna. Inte någon gång utvärderar Malin barnens svar explicit som felaktiga, utan hon fortsätter att formulera om och utvidga fråga-svar-sekvensen för att tillslut avsluta med ett bekräftande av ett svar som det korrekta. Malin kan, i och med detta förfaringssätt, tolkas ta på sig ansvaret för barnens förståelse av den först initierade frågan och deras möjligheter att svara korrekt. Hon formulerar om frågorna och utvidgar sekvenserna för att få ett korrekt svar i stället för att uttryckligen utvärdera barnens svar som inkorrekta och undviker på så sätt att lägga över ansvaret för förståelsen av frågan på barnen (jfr Zemel & Koschmann, 2011).

Sammanfattningsvis går det att konstatera att dukningsaktiviteten i dessa utdrag organiseras genom flera olika sorters problemformulerande och antalsökande frågor och dess responser. Med hjälp av dessa frågesekvenser görs olika problemlösningssprojekt möjliga. Handlingen att fråga tjänar således pedagogiska syften för förskolläraren Malin. I alla de frågor som ställs av Malin kan det sägas att svaren redan är kända för henne. Barnens responser är dock inte kända i förväg och dessa kan se väldigt olika ut. När barnen responderar med ett förväntat svar bekräftas det som korrekt av Malin. När barnens responser uttrycker något annat än det förväntade svaret utvärderas det inte som inkorrekt, utan i stället guidas barnen, via inskotts- och/eller utvidgade sekvenser till korrekt svar. Med hjälp av frågor med förväntade svar kan således en viss sorts problemlösning – ett korrekt svar – samproduceras och offentliggöras av förskollärare och barn i, delvis utvidgade, treledssekvenser (jfr Macbeth, 2000). Användningen av frågor med kända svar kan därför beskrivas som en metod för förskolläraren att locka fram viss kunskap från barnen i stället för att förmedla den själv (jfr Koshik, 2005). Att frågorna, för förskolläraren, har kända svar kan också förklaras vara något som är underförstått för både förskollärare och barn (jfr Melander & Sahlström, 2010) vilket därför bidrar till upprätthållandet av en lokal pedagogisk ordning.

## Sammanfattande kommentarer

I det här kapitlet har exemplen visat hur interaktionens organisation genom fråga-svar-sekvenser gör det möjligt att transformera vardagliga förskole-

aktiviteter till problemlösningssprojekt. Analysen åskådliggör detaljerat hur fråga-svar-sekvenser används strategiskt av förskolläraren för att bjuda in barnen till gemensamma problemlösningssprojekt, med utgångspunkt i barnens intresse för att få äta äpple, gunga gungbräda och vara med och duka. Frågeställande fungerar således som metod för förskolläraren för att tillsammans med barnen både uppmärksamma, ställa upp, undersöka och lösa gemensamma problem. Exempelen i detta kapitel demonstrerar dessutom hur problemlösningssprojekten byggs och vecklas ut i flera led. Likaså synliggör exemplen hur en viss sorts problemlösning offentliggörs av förskollärare och barn i interaktion, eftersom enbart korrekta svar utvärderas. Med hjälp av fråga-svar-sekvenser blir det också möjligt för förskolläraren att stödja barnens delaktighet. Genom att ställa frågor kan förskolläraren ”locka fram” viss kunskap i stället för att själv förmedla den. Genom att omformulera sina frågor kan förskolläraren även undvika att utvärdera barnens svar som inkorrekta och i stället guida dem till nya svar. Analysen visar också hur de problem som orienteras mot av förskollärare och barn kan betecknas som både praktiska och teoretiska. Kapitlets exempel visar slutligen hur lokala pedagogiska praktiker – orienterade mot matematik och fysik – genereras spontant ur samspelet mellan förskollärare och barn och hur dessa praktiker förankras konkret i de praktiska problemlösningssprojekten.

## Kapitel 10

# Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet

I det förra kapitlet visar jag hur frågehandlingar tjänar pedagogiska syften för förskolläraren Malin. Även i det videoinspelade samspelet nedan mellan förskolläraren Bodil och de lite yngre barnen tjänar frågehandlingar pedagogiska syften. I det här kapitlet fortsätter analysen av interaktion som innehåller fråga-svar-sekvenser och de två exemplen visar samspel mellan Bodil och barn i ett till tvåårs-åldern när de läser bok och när de har sångstund. Analyserna kommer att visa hur det genom fråga-svar-sekvenser blir möjligt att *etablera organisatoriska principer* för bokläsningsaktiviteten och sångstunden.

## Sagoläsning

I detta exempel deltar förskolläraren Bodil och barnen Fanny, Sofia och Lukas i en bokläsningsaktivitet. I de följande tre utdragen från detta tillfälle visas hur förskolläraren Bodil läser boken *Maria kan själv* (Justesen, 1988) för, och tillsammans med, framför allt Fanny som är i tvåårs-åldern. Det är Bodil och Fanny som tillsammans har kommit överens om att läsa en saga och det är Fanny som under hela aktiviteten sitter kvar bredvid Bodil på golvet. Flera andra barn deltar också i sagostunden, men de kommer och går och deltar inte alls lika mycket som Fanny, vilket utdragen nedan också kommer att visa. Det är utifrån kapitlets analytiska fokus mot interaktionens fråga-svar-sekvenser som följande tre utdrag är avgränsade. Det är några av dessa frågesekvenser, snarare än förskollärarens läsande och berättande av bokens sammanhängande innehåll som här har lyfts ut ur videoinspelningen. Utdrag 21a inleds när bokaktiviteten redan har pågått en kort stund (44 sekunder) och visar den första av bokaktivitetens organisatoriska principer.

### *Barns erfarenhetsvärldar knyts till bokens innehåll*

Utdraget inleds med att Bodil ”läser” ur boken för Fanny. Bodil läser inte ordagrant vad som står i bokens text, utan sätter mer ord på och berättar vad som händer utifrån bokens bilder och text. Detta förfaringsätt är vanligt när vuxna, pedagoger eller vårdnadshavare, läser för små barn (jfr Baker, 1991; Björklund, 2008; Kennedy, 2012).

## Utdrag 21a

1 Bodil: titta Maria sover (.) hon e lite- vänta ja  
2 ser ju ingenting ((tar av sig glasögonen och  
3 sätter dem på huvudet)) kommer mamma å väcker  
4 ->henne brukar mamma väcka dej på morgonen  
5 Fanny (.) ((tittar på Fanny))



6 Fanny: ((tittar först i boken, sedan upp)) n::  
7 (.)  
8 Bodil:->eller e de du som väcker mamma (0.9)  
9 Fanny: ((tittar på Bodil)) nej  
10 Bodil: nej ((skakar på huvudet)) e mamma som väcker  
11 dej a ((nickar))  
12 Sofia: ((kommer och sätter sig bredvid Bodil))  
13 Bodil:->brukar din mamma väcka dej Sofia på morron  
14 (0.9) ((tittar på Sofia)) sover du på=  
15 Sofia: ((med ansiktet bort från kameran)) (°=pappa°)  
16 Bodil: pappa (0.8) ((fortsätter läsa ur boken)) titta  
17 här mamma Maria stryker (.) så här över kinden  
18 ((stryker Fanny över kinden))

Genom att, inledningsvis, använda ordet titta som *attention getter* (Cekaite, 2008) kan Bodil uppmärksamma Fanny på bokens innehåll (jfr Björk-Willén & Cromdal, 2009; Melander, 2003). Efter att ha läst att Maria i boken blir väckt av sin mamma frågar Bodil om också Fanny brukar bli väckt av sin mamma på morgonen (raderna 3-5). Förskolläraren Bodil knyter på så sätt bokens innehåll till barnet Fannys erfarenhetsvärld och går från fiktion till verklighet (jfr Cochran-Smith, 1984). Frågan som ställs är en fråga som söker information och den kräver antingen ett ja eller ett nej till svar. Fanny lyfter, i och med frågan, sin blick från boken och tittar upp och svarar ”n:” (rad 6). Detta svar tas emot som otillräckligt av Bodil eftersom hon omformulerar frågan till ”eller e de du som väcker mamma” (rad 8). Denna omformulering medför att de båda frågorna, som söker samma slags information av Fanny, blir ett motsatspar. Den omformulerade frågan är också en variant som skulle kunna sägas provocera fram ett svar. Under tiden som frågan omformuleras

av Bodil riktar Fanny om sin blick från boken och möter Bodils, så att de två har ögonkontakt. Efter en kort paus ger Fanny Bodil också ett tydligt svar, "nej". Bodil upprepar och bekräftar Fannys "nej" och fortsätter sedan med att sätta ord på vad detta nej innebär för Fanny, att det "e mamma som väcker dej a", samtidigt som hon nickar (raderna 10-11). Med hjälp av två informationssökande frågor och dess svar verbaliseras på så sätt Fannys erfarenhetsvärld som också relateras till boken de läser.

Därefter kommer ett till barn, Sofia, och sätter sig bredvid Bodil. Bodil riktar sig då direkt till Sofia och inkluderar henne i sammanhanget och aktiviteten, genom att titta på henne och ställa frågan "brukar din mamma väcka dej Sofia på morron" (rad 13). Även denna fråga söker en viss sorts information, information om Sofias erfarenhetsvärld. Bodil får inte direkt något svar, så efter nästan en sekunds paus fortsätter hon med yttrandet "sover du på" vilket hon dock avbryter eftersom Sofia kommer med sitt tysta svar, "(pappa)" (raderna 14-15). Sofias svar bekräftas av Bodil med ett upprepande (rad 16). Efter att båda barnet har engagerats i aktiviteten, genom att svara på frågor, återgår Bodil till bokläsningen igen. Bodil använder återigen ordet "titta", för att fånga barnens uppmärksamhet, nu också tillsammans med "här" när hon säger "titta här mamma Maria stryker (.) så här över kinden" och konkretiserar detta för Fanny och Sofia på ett förkroppsligat vis då hon stryker Fanny över kinden (raderna 16-18).

I utdragets samspel kopplas bokens innehåll samman med barnens erfarenhetsvärldar genom informationssökande frågor och dess svar, och fiktion knyts således ihop med verklighet. Genom att viss information om barnens erfarenhetsvärldar görs relevant, konkretiseras bokens innehåll. Med hjälp av de informationssökande frågorna visas också en organisatorisk princip för bokläsningen – att läsa den här boken inbegriper att prata både om det som händer i boken och om läsarna.

### *Hur vi gör när vi läser bok*

Utdrag 21b som följer är innehållsrikt och analysen av det kommer att visa hur förskolläraren Bodil och barnet Fanny, i sitt samspel, etablerar flera organisatoriska principer för den pågående bokaktiviteten.

#### Utdrag 21b

- 1 Bodil:->men va gör hon här rå ((pekar i boken)) kan du
- 2       ->berätta för mej Fanny (1.2) va gör va gör
- 3       ->Maria här (1.4) va sätter hon på sej (0.9)
- 4       ((tittar på Fanny))

*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*

- 5 Fanny: ((tittar i boken)) (båt)  
6 Bodil:->[sätter hon på sej tröja-]  
7 Sofia: [vet du Lotta har kommit ] ((klappar Fanny på  
8 huvudet))  
9 Bodil: har Lotta kommit (1.5)  
10 Sofia: ((tar Fanny på axeln)) kom Lotta har kommi kom  
11 Fanny: ((ryggar tillbaka))  
12 Bodil: men vet du hon sitter å läser saga å vill  
13 sitta här (1.9) ((Sofia går iväg)) titta  
14 [men hon tycker] de e lite svårt  
15 Lukas: ((står bredvid Bodil och tittar på henne))  
16 [Lotta:: ]  
17 Bodil:->kan du sätta på dej en tröja ((tittar på  
18 Fanny))  
19 Fanny: a  
20 Bodil: a: ((nickar)) (har du sett)  
21 Fanny: ((nyper tag i sin tröja))



- 22 Bodil: a: har du satt på dej den tröjan. (1.0)  
23 a en fin orange tröja har ru (1.1) men  
24 kaninen har ju ingen tröja (1.0)  
25 ((lyfter upp Fannys gosedjurskanin som  
26 sitter i Bodils knä för att lyssna på  
27 sagan))  
28 Fanny: °ne°  
29 Bodil:->nej han kanske fryser då (1.0) va ska Maria  
30 sätta på sig nu rå (1.4) ((pekar i boken))  
31 Fanny: ((tittar där Bodil pekar))  
32 Bodil:->va är re här för nåt ((pekar i boken))  
33 Fanny: bytto  
34 Bodil: byxor ja (0.9) å hon har bara en strumpa på  
35 sej (0.7) har ru sett (0.8) ((pekar i boken))  
36 ha ((vänder sig mot Elin som har kommit fram  
37 till Bodils vänstra sida)) [ska ru va me å

*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*

38 lyssna Fanny berättar saga]  
39 Fanny:-> [å va e va e va  
40 ] va adja pumpan  
41 (.)  
42 Bodil:->ja var e den andra strumpan  
43 Fanny: dä::r ((böjer sig fram tar tag i boken))



44 Bodil: där på golvet låg strumpan (0.7)  
45 Fanny: a:  
46 Bodil: a: (0.9) ((bläddrar sida)) å (0.6)  
47 titta nu kan inte Maria hitta sina  
48 ->toffler kan du hitta Marias toffler  
49 (0.7) ((pekar i boken, tittar på  
50 Fanny))  
51 Fanny: a  
52 Bodil:->m va:r ser du tofflerna- ser du nå toffler  
53 Fanny: >.h< (0.7) ((böjer sig snabbt fram och pekar i  
54 boken))  
55 Bodil:->dä:r ligger rom också på golvet (1.0) men va  
56 gör hon där rå (0.7) ((pekar i boken))  
57 Fanny: på  
58 Bodil: sätter hon på: tofflerna (0.6) titta nu  
59 ligger nallen där bakom Maria ((pekar i  
60 boken))

Utdrag 21b inleds med en fråga som skiljer sig från frågorna i utdrag 21a. I 21a ställdes ja och nej-frågor, men här ställer Bodil en fråga som kan kategoriseras som mer öppen. Bodil säger: ”men va gör hon här rå”, pekar på en bild i boken och efterlyser respons genom att fortsätta med ”kan du berätta för mig Fanny”. Bodils fråga söker ett svar av Fanny som innehåller någon slags beskrivning av vad som händer i boken. Frågan får dock inget svar och efter en dryg sekunds paus fortsätter Bodil och omformulerar sin fråga något till ”va gör va gör Maria här”. Omformuleringen gör att frågan söker lite mer specifik information eftersom den nu ersätter pronomenet hon med Maria. Detta räcker dock inte, för inte heller denna fråga får ett svar av Fanny och

efter lite mer än en sekunds paus omformulerar Bodil frågan igen så att den blir än mer specifik och därmed också mer styrande, ”va sätter hon på sig” (raderna 1-3). Nu handlar inte frågan om vad Maria gör, utan om vad hon sätter på sig. Frågan söker alltså en benämning i sitt svar. Eftersom denna fråga är ännu mer specifik är den också lättare att svara på. Dessutom riktar Bodil här om blicken från boken mot Fanny och förstärker på så vis sin önskan om ett svar.

I samtalets utveckling orienterar sig Bodil således tydligt mot närhetsparets normativa ramverk när hon fortsätter att arbeta för att få svar på sina frågor (Heritage, 1984). Bodils arbete för att få svar på sina frågor med *non-first firsts* (Auer, 1984) kan jämföras med det Filipis (2009) analyser av föräldra-barn-interaktion visar. Filipi synliggör hur föräldrar initierar reparation, när barnen inte ger respons genom att exempelvis fråga om eller omformulera frågan. I samspel med yngre barn agerar följaktligen både förskolläraren Bodil och föräldrarna i Filipis studie på samma sätt som brukar ske i samspel mellan enbart vuxna eftersom de förväntar sig ett svar.

Efter det att Bodil har ställt tre frågor kommer också ett svar från Fanny, ”(båt)”, men detta svar hanteras inte som ett relevant sådant av Bodil eftersom hon direkt efter Fannys svar formulerar om frågan en fjärde gång och gör den ytterligare mer specifik och ännu mer styrande: ”sätter hon på sig en tröja-” (raderna 5-6). Denna fråga är av samma sort som i utdrag 21a, en fråga som kräver ett ja eller nej-svar. En sådan fråga möjliggör lättare ett svar än en mer öppen fråga, vilket vi också kunde se i utdrag 21a, där Bodils ja och nej-frågor fick svar av barnen. I den här frågan är också benämningen som söktes i den tidigare frågan på rad 3 inbäddad. Den information som söktes i utdragets allra första fråga – om vad som utspelar sig i boken – har sålunda packats upp och verbaliserats i olika led genom frågor om i) bokens huvudperson Maria, ii) vad Maria sätter på sig och iii) huruvida det är en tröja hon sätter på sig. I detta utdrag går det dock inte att se om Bodils arbete med att omformulera frågorna lönar sig, eftersom hon avbryter sin tur efter överlappning av Sofia (raderna 6-7). Sofia, som sedan förra utdraget har lämnat bokaktiviteten, kommer här tillbaka för att göra Fanny uppmärksam på att pedagogen Lotta har kommit och föreslå att Fanny ska följa med till henne. I och med detta avbryts bokaktiviteten för en kort stund.

Aktiviteten återupptas genom att Bodil ännu en gång använder ordet ”titta” för att fånga och rikta Fannys uppmärksamhet mot bokens innehåll. Bodil fortsätter därefter genom att länka ihop ”titta” med de tidigare yttrandena om Maria som i boken sätter på sig en tröja, då hon säger ”men hon tycker de e lite svårt” (raderna 13-14). Sedan följer ytterligare en fråga från Bodil, som den här gången söker information om Fanny: ”kan du sätta

på dej en tröja” (rad 17). Denna fråga är av samma sort som frågorna i utdrag 21a då den, genom att vara personrelaterad, knyter samman fiktionsinnehållet i boken med Fannys verklighet. Det är också en fråga som avser ett ja eller nej-svar och som således är lättare att besvara, än en öppen fråga. Här kommer också ett svar från Fanny utan någon paus, ”a” (rad 19). Bodil bekräftar detta direkt med ett ”a:”, samtidigt som hon också nickar (rad 20). När Bodil sedan fortsätter talturen nyper Fanny tag i sin tröja och Bodil avbryter sitt yttrande för att i stället verbalt bekräfta och relatera till Fannys förkroppsligade handling (raderna 20-23). Bodil förhåller sig till Fannys rörelse som om det vore en verbal taltur och knyter an till den genom att säga ”a: har du satt på dej den tröjan”. Efter en sekunds paus fortsätter Bodil med ”a en fin orange tröja har ru” och utvecklar därigenom språket genom att bygga ut nominalfrasen<sup>28</sup> ”den tröjan” till ”en fin orange tröja”. Efter ytterligare en paus på drygt en sekund säger Bodil ”men kaninen har ju ingen tröja” samtidigt som hon lyfter upp Fannys gosedjurskanin som hon har i sitt knä (raderna 23-24). På detta vis använder Bodil ännu en artefakt för att fortsätta arbeta med begreppet tröja och utveckla samtalet. Det skulle också kunna beskrivas som om Bodil här utför det tredje steget i en lokal ”bokläsningsrutin”. Det första steget är när Bodil och Fanny talar om det som utspelar sig i boken (raderna 1-6), det andra steget är när Bodil och Fanny knyter innehållet i boken till läsarna av boken (raderna 17-20) och det tredje steget är när innehållet kopplas till konkreta föremål, som Fannys tröja och gosedjur (raderna 21-29).

Efter detta svarar Fanny med ett tyst ”ne” (rad 28). Bodil bekräftar Fannys svar ”nej” och fortsätter med ”han kanske fryser då” och utvecklar på så vis innebörden av begreppet tröja ytterligare (rad 29). Efter en sekunds paus återvänder Bodil sedan tillbaka till boken igen genom att ställa frågan ”va ska Maria sätta på sig nu rå” samtidigt som hon pekar i boken. Frågan söker återigen information om det som utspelar sig i boken. Fanny tittar där Bodil pekar men svarar inte på denna något öppna fråga (rad 31). Bodil omformulerar då frågan till ”va är re här för nåt” och pekar igen i boken (rad 32). Denna mer specifika fråga, som genom sin formulering och Bodils förstärkning genom pekning, kan sägas guida Fanny då den kräver ett specifikt svar, en benämning. När en informationssökande fråga inte får något svar, visas således återigen hur Bodil verbalt packar upp den sökta

---

<sup>28</sup> ”Nominalfrasen utgörs av ett substantiv eller pronomen plus eventuella bestämningar. Bestämningarna kan specificera eller ge ytterligare information om huvudordet men påverkar inte huvudordets syntaktiska egenskaper” (Jørgensen & Svensson, 1987[1986], s. 64).

informationen genom att införliva den i en mer specifik fråga. Utan någon paus svarar Fanny nu ”bytto” och Bodil hanterar detta svar som korrekt och bekräftar det med ”byxor ja” (raderna 33-34). Genom att benämna det som Bodil pekar på, lämnar Fanny också den information som tidigare söktes om handlingen i boken. Bodils respons är här något mer än bara en bekräftelse av ett korrekt svar. Att upprepa ett litet barns icke-korrekta verbala yttrande genom att ge det en korrekt form betecknas i språksociologiska sammanhang som en implicit eller ”inbäddad korrektion” (*embedded correction*) av något yttrande i en föregående tur (Brouwer, Rasmussen, & Wagner, 2004; Jefferson, 1987). Eftersom korrektionen är inbäddad genomförs den utan att för den skull vara själva huvudsaken i talturen. Detta förfarande kan också sägas vara ett vedertaget handlande i den svenska förskolans språkutvecklande arbete med de yngsta barnen.

Efter en knapp sekunds paus fortsätter Bodil att tala om innehållet i boken, samtidigt som hon pekar (raderna 34-35). Samtidigt som Bodil sedan vänder sig till Elin, som har kommit fram till dem, förändras Fannys deltagande. För första gången i detta exempel tar hon ett eget initiativ. Fanny anammar Bodils frågestrategi att ställa en informationssökande fråga där det förväntade svaret redan är känt och säger i överlapp med Bodils yttrande ”å va e va e va” (rad 39). Hennes upprepande, och återanvändande av sin turstart, kan tolkas som en strategi för att bli hörd, eftersom det sägs i en överlappning med annat tal (Schegloff, 1987b). När Bodil tystnar kan Fanny därför fortsätta med det hon vill säga: ”va adja pumpan” (rad 40). Detta är intressant. I och med detta yttrande tar Fanny upp en organisatorisk princip för bokläsningsaktiviteten och visar på så sätt att hon har erfarenhet och förstått hur hon och Bodil gör när de läser den här boken. I stället för att sedan svara på Fannys fråga, tar Bodil tillbaka frågeinitiativet genom att upprepa frågan och säger ”ja var e den andra strumpan” (rad 42). Genom detta agerande blir det ännu en gång Bodil som styr samtalet och samspelets utveckling och Fanny får åter en plats som svarare i turtagningen. Fanny svarar, med emfas, ”dä::r” och böjer sig fram och tar tag i boken (rad 43). Bodil bekräftar och utvecklar Fannys svar med ”där på golvet låg strumpan” och formulerar samtidigt ett svar på Fannys tidigare fråga på rad 40 (rad 44). Fanny bekräftar sedan Bodils svar och säger ”a:.” och Bodil upprepar ”a:.” (raderna 45-46) och på så vis når de tillsammans konsensus.

Efter en kort paus, då Bodil vänder sida i boken, fortsätter sedan samtalet. Bodil pekar och uppmärksammar Fanny på innehållet i boken. Hon låter också sin beskrivning av vad som händer i boken direkt följas av en fråga som knyter an till detsamma, och som uppmanar Fanny att engagera sig i bokinnehållet: ”kan du hitta Marias toffler” (raderna 47-50). Bodil

formulerar denna gång direkt sin fråga så att den är specifik och efterfrågar ett ja eller nej-svar. Frågan behöver inte heller omformuleras som tidigare för att få ett svar, utan Fanny svarar ”a” (rad 51). Bodil bekräftar kort Fannys svar och utvecklar därefter sin fråga: ”va:r ser du tofflorna- ser du nå toffler” (rad 52). Bodils självreparation gör att frågan som först kräver ett specifikt svar, var tofflorna är, omformuleras till att bli en fråga av samma sort som den förra, en fråga som ber om ett ja eller nej-svar och som på så sätt lättare möjliggör ett svar. Fanny svarar också direkt, genom att göra en snabb inandning och böja sig fram och peka i boken (raderna 53-54). Bodil verbaliserar därefter Fannys förkroppsligade handling, och formulerar också svaret på frågan om var tofflorna är, genom att säga ”dä:r ligger rom också på golvet” (rad 55).

Efter en sekunds paus fortsätter Bodil med att initiera ytterligare en fråga-svar-sekvens genom att fråga ”men va gör hon där rå” och peka i boken. Ånyo söker frågan information om det som händer i boken. Fanny svarar efter en kort paus ”på” och Bodil utvecklar återigen Fannys svar genom att säga ”sätter hon på: tofflorna” (raderna 55-58). Genom Bodils respons syns hur Fannys yttrande hanteras som om det innehåller mycket mer mening än vad det enstaka ordet inbegriper. Ordet ”på” tolkas rymma informationen om vad Maria i boken gör med sina tofflor, att hon sätter på sig dem. Den organisatoriska principen att prata om det som händer i boken, med hjälp av en informationsökande fråga och dess svar, genomförs här okomplicerat i samspelet mellan Bodil och Fanny. Efter detta går det ungefär 15 sekunder i videoklippet där Bodil berättar om innehållet i boken, men därefter återkommer fråga-svar-förfarandet, vilket kommer att visas i nästkommande utdrag.

I utdraget ovan organiseras både själva samspelet och bokaktiviteten av deltagarna med hjälp av fråga-svar-sekvenser i ett slags flöde. Sammanfattningsvis ställer Bodil frågor som, om den efterföljande pausen är längre än en sekund, omformuleras till dess att hon får ett svar av Fanny och detta svar utvecklas också vidare av Bodil. Frågorna, som framför allt är informationssökande i sin karaktär, anknyter till bokens innehåll på olika vis och de relaterar också bokinnehållet till Fannys erfarenhetsvärld. Analysen visar hur bokläsningsaktiviteten också kan beskrivas som ett gemensamt rutinerat projekt där en lokal organisatorisk princip för att läsa bok tillsammans exempelvis handlar om att ”gemensamt leta efter för barnet kända föremål i bokens innehåll”. Andra organisatoriska principer som blir synliga i detta utdrag är att bokläsandet görs tillsammans genom samtal om i) bokens karaktärer (raderna 1-6), ii) läsarna själva (raderna 17-20) och iii) konkreta artefakter som Fannys tröja och hennes gosedjurskanin (raderna 21-

29). Med utgångspunkt i dessa organisatoriska principer, som genomförs med hjälp av fråga-svar-sekvenser, åstadkommer Bodil och Fanny tillsammans aktiviteten ”att läsa bok”.

### *Uppvisad förståelse för hur bokaktiviteten går till*

I följande utdrag använder sig Fanny av de organisatoriska principer för bokaktiviteten som har etablerats tidigare (utdrag 21a-b) och visar på så sätt upp en förståelse för aktivitetens samtalsinnehåll.

#### Utdrag 21c

- 1 Bodil:->å:: °va ska Maria göra nu° mamma ska borsta  
2 ->håret på Maria- brukar du borsta håre (2.1)  
3 ((pekar Fanny i magen))  
4 Fanny: ((tar snabbt tag i sitt hår))  
5 Bodil:->°brukar du° eller mamma (0.7) ((tittar på  
6 Fanny))  
7 Fanny: °mamma°  
8 Bodil: mamma (1.6) ((tittar snabbt upp mot  
9 kameran och sedan i boken))  
10 Fanny: ((tar sats med handen och kommer åt Bodils  
11 arm)) dä e min hår ((klappar sig på  
12 huvudet, på håret))



- 13 Bodil: ja där e ditt hår du har [brunt hår ]  
14 Fanny: [du ha du ha] ottå  
15 håj  
16 Bodil: ja ja har också hår (1.5) ((tar i sitt  
17 hår))  
18 Fanny: ((tar i sitt hår))  
19 Bodil: men nu e inte Bodils hår brunt längre ((tar  
20 i sitt hår)) nu e de lite rött (1.8) °a°  
21 Fanny: ((pekar på gosedjurskaninens huvud)) knine  
22 ostå håj (0.7) ((tittar på kaninen))

*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*



- 23 Bodil: ((tar i sitt hår)) °a titta (.) rött° vi  
24 har nästan likadant hår du å ja  
25 Fanny: ((pekar på gosedjurskaninens huvud)) kanine  
26 ostå håj ((tittar på Bodil))  
27 Bodil: °a:° ((nickar)) (1.6) å du har ett hårspanne  
28 på dej i dag- ((tar på Fannys hårspanne))  
29 MAXIMILIAN ((ropar på ett barn som är på väg  
30 ut ur rummet)) MAXIMILIAN kom

Utdrag 21c inleds med att Bodil både ställer en fråga om innehållet i boken och direkt, utan att lämna över talturen, själv svarar på den, ”å:: °va ska Maria göra nu° mamma ska borsta håret på Maria-”. Att Bodil själv svarar på frågan, även om svaret inte ”matchar” frågan, skulle kunna uppfattas som ett förberedande arbete av henne för att sedan direkt kunna ställa nästa fråga, ”brukar du borsta håre” (rad 2). Med andra ord skulle det kunna vara så att Bodil själv svarar på den första frågan för att antingen omformulera den till en variant som lättare möjliggör ett svar från Fanny eller för att gå vidare till nästa steg i den gemensamma aktiviteten – att knyta bokens innehåll till Fannys erfarenhetsvärld.

Fanny svarar inte verbalt, utan tar tag i sitt hår (rad 4). Det kan tolkas som om Fanny här svarar på en annan fråga än den som ställs, nämligen frågan ”var är håret?”, eftersom det är den typ av fråga som tidigare har ställts. Fannys respons kan också tolkas visa hur hon har ”tagit upp” de organisatoriska principer för bokaktiviteten som tidigare etablerats (se utdrag 21b), nämligen att först samtala om bokens karaktärer och sedan om läsarna. Genom att ta tag i sitt eget hår knyter Fanny samtalet till sig själv som ”läsare”. Bodil orienterar sig dock inte mot detta och hanterar heller inte Fannys förkroppsligade handling som ett svar, utan omformulerar sin fråga till ”°brukar du° eller mamma” och tittar på Fanny (rad 5). Bodil lämnar här två ömsesidigt uteslutande kandidatsvar (*candidate answers*, se Pomerantz, 1988, jfr också Björk-Willén, 2013) som guidar Fanny och ”ger” henne två möjliga sätt att svara, till skillnad från den första frågan (rad 2) som är en ja eller nej-fråga. Fanny säger då tyst ”°mamma°”, vilket kan uttrycka något

annat än just ett svar på frågan, men Bodil upprepar detta, ”mamma” och hanterar det därigenom som ett svar (raderna 7-8).

Sedan tar Fanny initiativet i samtalet och säger ”dä e min hår” och klappar sig på håret (raderna 11-12). Detta kan sägas bekräfta tolkningen ovan, att Fanny svarar på frågan ”var är håret?”, som dock inte har ställts i denna sekvens. Fanny utför nu också explicit det andra steget i de organisatoriska principerna för bokaktiviteten, hon knyter bokinnehållet till sig själv som ”läsare”. Bodil följer med i samspelets utveckling och lämnar bokinnehållet för att både bekräfta Fannys påstående och expandera det med ”ja där e ditt hår du har brunt hår” (rad 13). Fanny knyter då an till ytterligare en läsare av boken, Bodil, och säger, inledningsvis överlappande, ”du ha du ha ottå håj” (raderna 14-15). Bodil upprepar och bekräftar på nytt med ”ja ja har också hår” och tar tag i sitt hår (raderna 16-17). Därefter utvecklar Bodil återigen innehållet i deras samtal och säger ”men nu e inte Bodils hår brunt längre nu e de lite rött”, samtidigt som hon tar tag i sitt hår (raderna 19-20). Fanny fortsätter sedan samtalet, dock utan att plocka upp Bodils ”färgtema”, med att inkludera sin gosedjurskanin, ”knine ostå håj” och hon både pekar och tittar på kaninen (raderna 21-22). Här visas att Fanny också har tagit upp ett tredje steg i bokaktivitetens organisatoriska principer, att samtala om och involvera en artefakt, sin gosedjurskanin. En tolkning av Fannys handlande skulle kunna vara att hon uppvisar ett kunnande om den lokala ordningen i den gemensamma bokaktiviteten eftersom det demonstrerar hur hon ”hänger på” bokläsningens, genom fråga-svar etablerade, sekventiella organisation.

Bodil verkar dock inte uppfatta vad Fanny säger eller menar, eftersom hon varken upprepar eller utvecklar Fannys yttrande som tidigare. Bodil säger i stället, lite tyst först, ”a titta (.) rött° vi har nästan likadant hår du å ja” (raderna 23-24). Fanny som inte får någon bekräftelse på vad hon har sagt, upprepar ”kanine ostå håj” och tittar på Bodil (raderna 25-26). Bodil svarar tyst och kort ”a:” innan hon, efter ungefär en och en halv sekunds paus, fortsätter utveckla det språkliga innehållet i samtalet med fokus på Fannys hår, ”å du har ett hårspanne på dej i dag-” (raderna 27-28). Den korta responsen på Fannys tal om att kaninen också har hår skulle kunna tolkas som att Bodil svarar och ger någon slags bekräftelse, trots att hon inte verkar ha uppfattat eller förstått Fannys budskap. Bodil fortsätter i stället med att utveckla det samtalsinnehåll som hon initierat och på så sätt visas också att det främst är hon som har makt att styra över samtalets progression. Efter denna ordväxling avbryts dock samtalet och bokaktiviteten abrupt av att ett ettårigt, nyinskolat, barn går ut ur rummet och Bodil ropar och går efter honom.

Utdrag 21c skiljer sig från det förra, då det inte innehåller lika många fråga-svar-sekvenser. Utdraget innehåller bara en sådan sekvens, alldeles i början. Jag vill med anledning av detta poängtera att det inte är kvantiteten av fråga-svar-sekvenser som står i fokus. Jag vill i stället belysa vad som händer i interaktionen mellan förskolläraren Bodil och barnet Fanny när deras samtal organiseras genom fråga-svar-sekvenser. I detta utdrag skulle det kunna sägas att de inledande informationssökande frågorna medför att deltagarnas uppmärksamhet riktas mot ett specifikt samtalsinnehåll om ”att borsta hår”, som tar utgångspunkt i bokens innehåll och sedan flyttas till deras eget, läsarnas, hår. Den inledande fråga-svar-sekvensen öppnar sålunda upp för en stunds samtal mellan Bodil och Fanny. I detta samtal ges Fanny möjlighet att ta egna initiativ, utöver att svara på frågor. Bodil svarar också på Fannys initiativ, även om hon inte verkar uppfatta allt. När Bodil inte uppfattar vad Fanny menar blir det problem med intersubjektiviteten dem emellan och interaktionen fortlöper mer på den vuxnes villkor. Fannys initiativ i detta utdrag visar ändå att hon har fångat upp bokaktivitetens organisatoriska principer och normativa ordning, tidigare etablerade genom fråga-svar-sekvenser, och att det är just därför som hon kan förändra sitt deltagande från att vara den ”som svarar” till att vara den ”som tar initiativ”. Detta visar att Fanny har kunskaper om hur det gemensamma projektet och aktiviteten ”att läsa bok tillsammans” går till. Fannys agerande visar dessutom hur hon håller kvar vid de etablerade organisatoriska principerna trots Bodils försök till expansion av rutinen genom att också ta in hårfärg. När pedagoger, i likhet med Bodil, expanderar aktivitetens lokala rutiner kan det ställa till det för barnens uppfattning av vad de förväntas göra (Björk-Willén, 2008). Med hjälp av lokala rutiner kan barn producera relevant respons på pedagogers initiativ, men om rutinen expanderas kan det skapa problem både för intersubjektiviteten och barnens deltagande i den gemensamma aktiviteten (a.a.). I detta exempel kan vi dock inte se hur Bodils expansion av rutinen påverkar Fannys deltagande i bokläsningen, eftersom aktiviteten avbryts.

Sammanfattningsvis visar detta exempel hur en bokaktivitet i förskolan genomförs med hjälp av organisatoriska principer som etableras genom främst informationssökande frågor. I aktiviteten läser Bodil inte boken ordagrant, utan hon och framför allt Fanny samtalar utifrån både bokens innehåll och Fannys erfarenheter. Flera av frågorna som ställs av förskolläraren väcks av boken och söker information om dess innehåll. Några av frågorna söker också information om Fannys erfarenhetsvärld. Analysen visar hur Fanny ”tar upp”, och själv använder, bokaktivitetens organisatoriska principer. Med andra ord belyser exemplet hur det med hjälp av fråga-svar-sekvenser blir möjligt för Fanny, ett av förskolans yngsta barn,

att ”fånga” aktivitetsrutinerna och därigenom utveckla sitt deltagande i den gemensamma bokläsningssituationen.

## Sångstund

I följande, avslutande, exempel deltar förskolläraren Bodil och barnen Sebastian, Fanny, Jonatan, Maja, Lukas och Molly. Alla barnen är i ett till tvåårs-åldern. Här analyseras utdrag ur en videoinspelning där Bodil tillsammans med 7-9 barn har sångstund tillsammans. Sångstunden utspelar sig på förmiddagen, precis före lunch, och samtidigt som Bodil har sångstund byter hennes ena kollega Sussie blöjor, i ett annat rum, och en annan kollega, Helena, dukar. Några av barnen går emellan de två aktiviteterna blöjbyte och sångstund. Sångstunden, som gestaltas i fyra transkriptionsutdrag nedan, har således några barn som deltar hela tiden och andra barn som kommer och går. Utdragen kommer att visa hur fråga-svar-sekvenser är mycket centrala för sångstens genomförande.

### *Vad ska vi sjunga?*

Utdrag 22a visar hur Bodil och barnen inleder sångstunden. Bodil sitter på golvet i ett relativt litet rum med 7 barn omkring sig och hon har en låda i knät. Inuti lådan ligger olika leksaker och fingerdockor. I detta första utdrag åskådliggörs sångstens organisatoriska principer.

### Utdrag 22a

1 Bodil: ((sitter på golvet och har 7 barn runt omkring  
2 sig, fem sitter och två står. Hon har en rosa  
3 låda i knät)) kom (0.7) ((Bodil tar bort  
4 Sebastians arm från lådan hon har i knät))  
5 hörrudu du rivs (.) sätt dej ner (.)  
6 Sebastian kan du sitta på golvet ((Sebastian  
7 sätter sig ned)) så: (1.7) ((öppnar locket  
8 till lådan)).hhh ((tittar på Sebastian))



*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*

9 ->vet du va Bodil hitta (1.0)  
10 Fanny: en (hemfå)((tittar på Bodil))  
11 Bodil: ((tittar på Fanny))  
12 Jonat: pöke [to- ]  
13 Bodil: [tror ni-]  
14 Jonat: [pö:: ]  
15 Bodil: [ett spöke] ((tittar på Jonatan))  
16 Sebas: ((reser sig upp))  
17 Jonat: ja:  
18 Fanny: ((tar i Bodils hand))  
19 Bodil: kommer de kommer ett spöke ((tittar på Fanny  
20 och tar fram den leksaksbuss hon har gömd i  
21 ->handen)) men vem äre här rå ((alla barnen  
22 tittar på bussen i Bodils hand))



23 Fanny: boss  
24 Bodil:->buss: va sjunger- (1.7)((ett barn utanför  
25 rummet knackar på väggfönstret och Bodil  
26 ->skrattar)) va sjunger vi då  
27 Jonat: ((kliver fram mot Bodil))  
28 Bodil: ((tar tag i Jonatans axel)) sitt ner ((Jonatan  
29 ->och Sebastian sätter sig ned)) (0.7) va ska  
30 vi sjunga ((tittar på Sebastian)) (1.4)  
31 Fanny: °botten°  
32 Sebas: lule byss  
33 Maja: ((kliver in i rummet och fram mot Bodil))  
34 Bodil: hju:::len ja på bussen= ((tar tag i Majas  
35 arm)) =sätt dig ner Maja (.) så sitt  
36 Maja: ((sätter sig ned))  
37 Lukas: ((reser sig upp))  
38 Sebas: lule [på byssen] ((tittar på Bodil))  
39 Bodil: ((sjunger)) [hju:len ] ((tittar på  
40 Sebastian)) på bussen snurrar runt runt runt  
41 ((håller ut pekfingrarna och gör  
42 cirkelrörelser))



Bodil inleder sångstunden med att be barn att komma och sätta sig ned. Hon öppnar sedan upp aktiviteten genom att säga ”så”, sakta öppna locket på lådan hon har i knät och ställa frågan: ”vet du va Bodil hitta” (raderna 7-9). Frågan som Bodil ställer söker en benämning av något som hon har ”hittat”. Eftersom Bodil inte visar upp det hon har ”hittat”, blir det dock svårt för barnen att relatera sina svar till något konkret. Detta hindrar dock inte Fanny som svarar ”en (hemfå)”, och Jonatan som, med Bodils hjälp, lämnar förslaget spöke (raderna 10-17). Barnens svar blir dock inte utgångspunkt i fortsättningen av aktiviteten, utan Bodil plockar upp en liten leksaksbuss ur lådan och säger ”men vem äre här rå” (raderna 20-21). Bodil ställer här ännu en fråga som söker en benämning, men denna gång åsyftas det konkreta föremål som hon håller i. Alla barnen tittar på bussen i Bodils hand och Fanny svarar ”boss” (raderna 21-23). Bodil bekräftar benämningen genom att upprepa, ”buss:”. De sju barnens uppmärksamhet är nu riktad mot bussen som Bodil har orienterat mot i sina frågor och benämningen av den har producerats gemensamt i samspelet mellan förskollärare och barn.

Bodil initierar sedan direkt en ny fråga ”va sjunger-”, men avbryter sig för att uppmärksamma ett barn utanför rummet. Bodil börjar sedan om och säger ”va sjunger vi då” (rad 26). Denna fråga söker också en benämning, men inte av ett föremål, utan av en sång att sjunga tillsammans. Benämningssproceduren vidareutvecklas således från att fokusera enskilt föremål till att handla om att sjunga. Efter att ha ordnat så att Jonatan och Sebastian sätter sig ned, omformulerar Bodil frågan något och säger ”va ska vi sjunga” (raderna 29-30). Efter en kort paus svarar först Fanny tyst, ”botten” och sedan Sebastian, ”lule byss” (raderna 31-32). Bodil upprepar och bekräftar Sebastians svar, ”hju:::len ja på bussen” och bäddar också in en korrigerig av Sebastians respons i sitt eget yttrande (jfr Jefferson, 1987). Sebastian tittar på Bodil och reparerar också han sin tidigare respons och säger ”lule på byssen” (raderna 36-38). Sebastians reparation skulle här kunna förstås som genererad ur Bodils föregående inbäddade korrigerig. Bodil börjar samtidigt sjunga ”hju: len på bussen snurrar runt runt runt” och gör cirkelrörelser med pekfingrarna framför sig. Därefter sjunger Bodil hela sången och några av barnen sjunger med i enstaka ord, eller ljud och andra gör cirkelrörelser med händerna. Vissa barn deltar genom att bara sitta, titta och lyssna.

I utdraget ovan visas hur en sångstund påbörjas i samspel mellan en förskollärare och sju-åtta barn. Eftersom barnen är yngre krävs en del arbete av förskolläraren för att dels få barnen att sitta ned, dels få barnen att intressera sig för och delta i sångstunden. Samspelets och aktivitetens organisation genom frågesekvenser, gör det dock möjligt för Bodil att fånga barnens uppmärksamhet och rikta den mot både innehållet i, och benämningen av, den sång som ska sjungas. Bodil formulerar sina frågor i två steg, i det första ställer hon en fråga som söker ett svar där barnen uppmärksammar och benämner den leksaksbuss som hon har plockat fram. Fanny svarar med ordet för den konkreta symbolen och får på så vis praktisera sin ordförståelse. De andra barnen lyssnar och får höra ett ord beteckna den leksak som Bodil håller upp. I det andra steget ställer Bodil frågor där svaret som söks är en specifik sång som de ska sjunga tillsammans. Barnens uppmärksamhet riktas då mot hur en leksaksbuss kan symbolisera en viss sång och de får således även erfara och/eller praktisera symbolförståelse på en språklig metanivå. De frågor som formuleras i det andra steget kan sägas utgå ifrån och bygga på barnens responser på de först ställda frågorna, det vill säga på deras korrekta identifiering och benämning av artefakten buss. Detta förfarande menar Bateman (2013) kan förstås som ett slags samkonstruerande av pedagogisk kontext. Fråga-svar-sekvenserna som indelas i två steg, är följaktligen centrala i deltagarnas turtagning och åstadkommande av den gemensamma sångaktiviteten.

Analysen visar på så sätt hur organisatoriska principer som ingår i den lokala rutinen för sångstund, praktiseras av förskollärare och barn tillsammans i samspel. Dessa organisatoriska principer är i) att benämna en artefakt, ii) att benämna en sång och iii) att sjunga sången som har benämnts tillsammans. Analysen visar också hur Bodils orientering mot dessa organisatoriska principer styr samspelets och aktivitetens progression när hon väljer att inte fortsätta samtala kring Jonatans förslag, spöke, utan i stället ställer en fråga om leksaksbussen hon har i handen (raderna 12-21). Genom detta förfarande blir det dock möjligt att genomföra själva sångaktiviteten med utgångspunkt i den lokala rutinen för gemensam sångstund – att låta en artefakt symbolisera en viss sång som sjungs gemensamt – än om samtalet skulle ha fortsatt handla om spöken.

### *Att fortsätta sjunga tillsammans*

Efter att ha sjungit en vers i ”Hjulen på bussen” bibehålls barnens fokus på, och deltagande i, den gemensamma sångstunden genom att Bodil direkt ställer en ny fråga om vad de ska sjunga. Fanny återanvänder då Jonatans tidigare förslag om spöken, vilket blir accepterat och de sjunger tillsammans

om ”Spökena på bussen”. På så sätt kan Bodil skapa en känsla av att bli räknad med i den gemensamma aktiviteten hos både Jonatan och Fanny. Därigenom lämnar Bodil också ifrån sig viss makt över sångstundens innehåll till barnen utan att tappa kontrollen över aktiviteten. När de sedan har avslutat sången ”Spökena på bussen” lägger Bodil ner bussen i lådan. I inledningen av följande utdrag ska hon precis plocka fram något nytt ur sin låda. Sebastian och Molly stoppar in sina händer i lådan, men Bodil hindrar dem både fysiskt och verbalt och plockar i stället själv fram en liten fingerdockskatt.

### Utdrag 22b

1 Bodil: ((tittar ned i lådan))  
2 Sebas: ((stoppar in handen i lådan))  
3 Molly: ((stoppar in handen i lådan))  
4 Bodil: ((tar bort barnens händer ur lådan)) vänta-  
5 nej vänta nu nu ska vi se (.) ((plockar fram  
6 ->en fingerdockskatt ur lådan)) .hh (.) men vem  
7 e de



8 Jonat: katte  
9 Bodil: de e katten [uss- ]  
10 Fanny: min [katt ] ((pekar på  
11 fingerdockan))  
12 Bodil: e de din katt  
13 Fanny: ja  
14 Jonat: ne min katt (.) ete mao mao (.) mao  
15 Bodil:->va e de för en sång då (1.4) ((tittar på  
16 Jonatan och/eller Fanny?))  
17 Lukas: ((har klivit fram framför Bodil och pekar på  
18 fingerdockan))



19 Maja: dä:::: ((sträcker en hand mot fingerdockan))



20 Bodil: ((tittar på Maja, sjunger)) lille katt lille  
21 katt lille söte katta

I utdragets inledning andas Bodil hörbart in och frågar sedan ”men vem e de” och Jonatan svarar ”katte” (raderna 6-8). Bodil upprepar, korrigerar, utvecklar kort och bekräftar: ”de e katten” (rad 9). Denna frågesekvens följer ett mönster som återkommer flera gånger i både sångstunden och det förra exemplet, bokläsningen. Bodil ställer en fråga i ett första led, ett barn, denna gång Jonatan, svarar i ett andra led och Bodil upprepar och bekräftar i det tredje ledet. Att upprepa ett barns svar på en fråga beskriver Bateman (2013) som ett sätt för förskollärare att bekräfta ett svar, utan att (ut)värdera det som korrekt eller inkorrekt, och på så sätt visa att de lyssnar. I denna frågesekvens utför också Bodil och Jonatan tillsammans det första steget i sångstens lokala rutin – med hjälp av fråga och svar benämns ett föremål som Bodil håller fram.

Fanny gör då anspråk på att det är hennes katt och pekar på fingerdockan, Bodil replikerar med ”e de din katt” och Fanny svarar ”ja” (raderna 10-13). Jonatan går i lekfullt motstånd mot Fanny och säger ”ne min katt (.) ete mao mao (.) mao” (rad 14). Här ser vi följaktligen att Fannys initiativ, Bodils respons och Jonatans inspel gör att interaktionen riktar in sig mot något annat än att sjunga tillsammans. Bodil styr sedan tillbaka samtalet mot aktiviteten genom att återgå till sångstens lokala rutin att låta en artefakt symbolisera en sång. Genom frågan ”va e de för en sång då” praktiseras den andra organisatoriska principen – att benämna sången som artefakten symboliserar och som de ska sjunga tillsammans (rad 15). Denna andra fråga som relaterar till sångaktiviteten får inte något verbalt svar, men genom att följa Bodils agerande kan det tolkas som att hon orienterar sig mot Lukas och Majas rörelser mot fingerdockan som ett svar, eftersom hon börjar sjunga på precis samma sätt som när hon tidigare fick ett verbalt svar. Även svar som är icke-verbala räknas således som fullvärdiga i samspelet och därmed inkluderas också fler barn i aktiviteten.

Även i detta utdrag praktiserar förskolläraren och barnen, med hjälp av fråga-svar-sekvenser, organisatoriska principer för den gemensamma sångstunden. Efter en kort ordväxling om katter i allmänhet, där barnen har haft mycket talutrymme, visas hur dessa organisatoriska principer är

avgörande för att kunna fortsätta aktiviteten. I och med Bodils fråga som ber om en specifik sång om katter i sitt svar, och två barns förkroppsligade responser, styrs interaktionens innehåll från ett generellt samtalande om katter, mot själva huvudsaken i det gemensamma interaktionella projektet – att sjunga tillsammans.

### *Sångstunden fortsätter*

I detta utdrag fortsätter sångstunden att genomföras med hjälp av fråga-svar-sekvenser och genom att tillgängliga artefakter används för att konkretisera ett symboliskt innehåll.

#### Utdrag 22c

1 Bodil: ((tar upp en fingerdocksapa ur lådan)) men  
2 ->vem ere här (0.9) °vem ere här vem e de°  
3 ((sätter apan på pekfingret, alla barnen  
4 utom Maja tittar på apan)) (1.4)



5 Jonat: a:pa:  
6 Bodil: apan ja=  
7 Maja: ((reser sig upp))  
8 Bodil: =sitt ner Maja (1.4) ((tar Maja på axeln))  
9 Maja: ((sätter sig ned))  
10 Bodil:->vem e- v- hur sjunger vi då (1.0)  
11 Maja: ((sträcker handen mot apan)) e:n [dä dä:  
12 ]  
13 Jonat: [ >haupp  
14 haupp] haupp haupp haupp haupp< (.) haupp  
15 (0.7)  
16 Bodil: sjunger vi hopp hopp hopp ((tittar på Jonatan  
17 och nickar))  
18 Molly: opp ((reser sig snabbt och sätter sig igen))  
19 Jonat: opp opp [opp opp ]  
20 Bodil:-> [vet ni va] vi ska sjunga  
21 Fanny: ((reser sig snabbt och sätter sig igen))

*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*

- 22 ?: ja: (0.8)  
23 Bodil: tänk att- Jonatan kan du hämta ((pekar)) stora  
24 apan där (.) den sitter ((pekar)) i hyllan  
25 (1.0)  
26 Jonat: ((går iväg, Molly följer efter honom))  
27 Bodil: ser ru den e  
28 Jonat: ((tar tag i den stora apan))  
29 Bodil: dä::r ja (1.1)  
30 Jonat: ((bär fram den stora apan till Bodil))



- 31 Bodil: dä::r har vi vår stora apa (0.5) ((tar emot  
32 apan av Jonatan och sätter den på golvet))  
33 titta  
34 Fanny: [min min apa där]  
35 Jonat: [opp opp opp ] [opp opp opp opp opp opp  
36 opp opp opp opp opp]  
37 Bodil: ((sjunger)) [tänk om ja hade en liten  
38 liten apa ompa ] ompaha falleralleraha

Ännu en gång under sångaktiviteten tar Bodil upp en fingerdocka ur lådan, denna gång en apa, och frågar sedan ”men vem ere här.” (raderna 1-2). När hon inte får något svar, fortsätter Bodil med att först upprepa och sedan omformulera frågan, denna gång nästan viskandes ”vem ere här vem e de<sup>o</sup>” och hon sätter också på apan på sitt pekfinger. Liksom i tidigare utdrag ställs frågor som ber om en verbal benämning av ett fingerdocksdjur. Nästan alla barnen tittar på apan och efter en kort paus säger Jonatan ”a:pa:” (raderna 3-5). Bodil upprepar och bekräftar sedan Jonatans benämning som korrekt: ”apan ja” (rad 6).

Efter att både verbalt och fysiskt uppmanat Maja att sätta sig ned igen ställer så Bodil, efter en självreparation då hon omformulerar sig, återigen en fråga som knyter begreppet och symbolen apa till en viss sång: ”vem e- v- hur sjunger vi då” (raderna 8-10). Maja sträcker sig efter apan och säger ”e:n dä dä:” och Jonatan börjar samtidigt säga ”>haupp haupp haupp haupp haupp

haupp< (.) haupp”<sup>29</sup>, varpå Bodil responderar med ”sjunger vi hopp hopp hopp” och tittar på Jonatan och nickar bekräftande (raderna 11-17). Bodil väntar inte ut Jonatan utan påbörjar sin taltur i överlapp med hans fortsatta ”opp opp opp opp” och ställer frågan ”vet ni va vi ska sjunga” (rad 20). Majas och Jonatans responser hanteras således inte som tillräckliga av Bodil eftersom hon återigen frågar barnen om vad de ska sjunga.

Något barn, oklart vilket, svarar ”ja.” (raderna 21-22). Bodil uppmärksammar inte detta fullt adekvata svar utifrån frågans formulering, utan ber i stället Jonatan att hämta en till apa (raderna 23-24). I några rader går det därefter att följa hur Bodil verbalt kommenterar Jonatans arbete med att hämta en stor gosedjursapa, för att sedan säga ”dä:r har vi vår stora apa” och sätta ned den på golvet (raderna 27-31). Bodil utökar här med ytterligare en materiell resurs utöver den lilla fingerdocksapan för att illustrera sången. Utan att ta någon notis om Fannys kommentar, börjar Bodil sedan sjunga ”tänk om ja hade en liten liten apa ompa ompaha falleralleraha” samtidigt som Jonatan i överlapp fortsätter med ”opp opp opp opp opp opp opp opp opp opp opp opp” (raderna 34-38).

Även i detta utdrag går det att se hur sångaktivitetens samspel organiseras genom samma rutin som tidigare – att låta en artefakt symbolisera en gemensam sång – och hur organisatoriska principer för denna rutin etableras och upprätthålls genom fråga-svar-sekvenser. Sångstundens genomförande är således starkt präglat av upprepningar, vilket gör den lokala rutinen mer tydlig och aktiviteten mer sammanhållen för de yngre förskolebarnen än om sångstunden i stället hade genomförts på ett mer olikartat och spretande vis.

### *Hjälp till rätt svar genom ledtråd*

I utdrag 22d använder sig Bodil av guidning (*scaffolding*) med hjälp av ledtrådar, för att nå ett korrekt svar på sin inledande fråga.

#### Utdrag 22d

- 1 Bodil: °en sån har vi-° hä:r har vi han (1.1) ((tar
- 2       upp en fingerdocksbjörn och stänger sedan
- 3       ->lådan)) vem ere här ((tittar på björnen))
- 4       (0.8)
- 5 Maja: s- sä ((sträcker sig efter björnen))

---

<sup>29</sup> Detta skulle kunna jämföras med ”ompa ompa” i sången de strax ska sjunga, fast så tolkar inte Bodil det.

*Att etablera organisatoriska principer för en gemensam aktivitet*

6 Sebas: ((ställer sig på knä))

7 Bodil:->vem e de ((sätter på björnen på fingret,

8 tittar på Sebastian))



9 Sebas: apa ((tittar på Bodil))

10 Bodil: nej: ere- de e ingen apa ((skakar på huvudet))

11 (3.2)

12 Sebas: ((tittar på och viftar till björnen))

13 Bodil:->ni brukar so:va när vi sjunger den (1.3) va e

14 de för en sång ((fortsätter titta på

15 Sebastian)) (1.1)

16 Fanny: (here) börn ((tittar på björnen/Bodil?))

17 Bodil: ((tittar på Fanny)) bjö::rn ja björnen sover

18 Sebas: ((pekar på björnen)) bö:rn

19 Bodil: bjö:rn ska ni sova (.) ((tar ner fingret med

20 björnen på))

21 ?: m

22 Bodil: m (2.5) ((alla barnen, utom Maja, lägger sig

23 ned på golvet)) får ni plats (2.9) ((sjunger))

24 björnen sover björnen sover i sitt lugna bo

I det här utdraget plockar Bodil upp en fingerdocksbjörn ur lådan. Sedan ställer hon en fråga, som precis som tidigare ber om benämningen av fingerdockan (rad 3). När Bodil inte får något svar, frågar hon om en gång till (raderna 7-8). Sebastian svarar därefter: ”apa”, och möter Bodils blick. Här skiljer sig Sebastians respons ifrån tidigare svar i det här exemplet, eftersom han svarar fel. En tolkning av Sebastians felaktiga svar skulle kunna vara att han helt enkelt upprepar Jonatans svar på den förra frågan som ju rönt framgång. Bodil visar dock tydligt att Sebastians svar inte duger när hon, både verbalt och förkroppsligat, explicit markerar att apa är fel svar (raderna 9-10).

Efter en lite längre paus guidar och stöttar Bodil barnen genom att ge dem ledtråden: ”ni brukar so:va när vi sjunger den” och hon fortsätter efter en kort paus med frågan ”va e de för en sång” (raderna 13-15). Bodil genomför

här det andra steget i sångstundens lokala rutin, hon ställer en fråga som söker en benämning av sången som symboliseras av fingerdockan. Sebastian svarar inte, men efter en sekunds paus gör Fanny det och säger "(here) börn" (rad 16). Bodil vänder då sin blick mot Fanny och upprepar och bekräftar hennes svar tydligt "bjö::rn ja" och benämner direkt därefter sången hon efterfrågade "björnen sover" (rad 17). Efter att tidigare först ha svarat fel och sedan inte svarat alls korrigerar Sebastian därefter sitt svar, på frågan om vem figuren Bodil har i handen är, då han pekar på björnen och säger "börn" (rad 18). Bodil upprepar och bekräftar Sebastians svar som korrekt, "bjö:rn" och fortsätter direkt med att knyta an till sången genom att uppmana barnen, "ska ni sova" och tar samtidigt ner fingret med björnen på (rad 19). Något barn säger "m", Bodil upprepar detta och när alla barnen utom Maja har lagt sig ned på golvet börjar hon sjunga "björnen sover björnen sover i sitt lugna bo".

Även samspelet med att inleda sången "Björnen sover" organiseras, i utdraget ovan, genom fråga-svar-sekvenser som åstadkommer organisatoriska principer. När frågesekvensens tredjeled ger ett icke önskat svar, visar utdraget hur Bodil utvidgar sekvensen genom att ge barnen en ledtråd. Både Fanny och Jonatan lyckas också efter detta med att lämna var sitt korrekt svar. Bodils mycket tydliga ledtråd kan således sägas göra arbetet med att guida barnen till ett korrekt svar (jfr Wood, Bruner, & Ross, 1976). På så vis kan Bodil, genom stöttning, tolkas ta på sig ansvaret för Sebastians förståelse av den först initierade frågan när hon arbetar mot att hans icke prefererade svar ska kunna bli till ett korrekt och förväntat svar (jfr Zemel och Koschmann, 2011).

I den aktuella sångstunden introduceras varje sång, även de som inte är representerade i något transkriptionsutdrag, med hjälp av fråga-svar-sekvenser och särskilda materiella attribut. Detta upprepande medför att aktivitetens organisatoriska principer och lokala rutin blir kända för barnen, vilket i sin tur hjälper dem att delta i och agera inom en viss ram av turtagning och ordkunskap. I hela sångstunden fungerar med andra ord fråga-svar-sekvenserna som ett slags nav, genom vilket själva aktiviteten – att som ensam förskollärare och 7-9 yngre barn sjunga tillsammans, samtidigt som det pågår annat som drar till sig barnens uppmärksamhet i rummen intill – organiseras. Genom att fråga-svar-sekvenser är ett så centralt innehåll i aktivitetens samspel underlättas också en slags gemensamhet och delaktighet. Det är inte bara förskolläraren som ensam utför aktiviteten inför barnen som passiva åskådare, utan just eftersom sångstunden organiseras genom fråga-svar-sekvenser etableras en turtagning som lämnar plats för flera av barnen att delta i interaktionen och aktiviteten. Genom att etablera organisatoriska principer med hjälp av fråga-svar-sekvenser skapas också en lokal

pedagogisk ordning i själva aktiviteten i sig. För att som ensam vuxen förskollärare faktiskt kunna genomföra en gemensam sångstund med ett flertal yngre barn, och lyckas behålla barnens uppmärksamhet och lust att delta i aktiviteten samtidigt som annat pågår runt omkring, kan fråga-svar-sekvenser förstås som centrala för att göra en till synes oordnad och delvis kaotisk situation till en lokalt ordnad och meningsfull gemensam aktivitet (jfr Danby & Baker, 2000). Upprepandet av de likartade fråga-svar-sekvenserna, hela aktiviteten igenom, blir ett konkret exempel på hur både turtagandet och sångstundens innehåll omsätts i praktiken som en rutin, som både produceras och erfärs tillsammans av förskollärare och förskolans allra yngsta barn i samspel.

## Sammanfattande kommentarer

Även i det här avslutande kapitlet visar exemplen sammanfattningsvis hur fråga-svar-sekvenser tjänar pedagogiska syften för en förskollärare i samspel med barn. Mer specifikt demonstrerar analysen konkret hur frågehandlingar används strategiskt av förskolläraren Bodil för att visa upp och etablera de organisatoriska principerna för en bokläsnings- och en sångstundsaktivitets lokala rutiner. Genom dessa rutiner skapas mening och därigenom underlättas de yngre förskolebarnens deltagande i aktiviteterna. De lokala rutinerna är dessutom helt avgörande för bokläsningens och sångstundens genomförande och upprepningar tydliggör aktiviteternas organisatoriska principer. Kapitlets exempel visar även hur olika steg i den lokala rutinen utförs med hjälp av fråga-svar-sekvenser, liksom hur den information och de benämningar som söks av förskollärarens frågor packas upp i flera led. Likaså belyser analysen hur majoriteten av de frågor som ställs är slutna och hur dessa är lättare för barnen att svara på än de öppna frågorna. Barnens deltagande underlättas därför av de slutna frågorna. Sammantaget visar kapitlets analys således hur frågesekvenser kan förklaras som ett centralt nav genom vilket de organisatoriska rutinerna för den gemensamma aktiviteten etableras. När interaktionen upprätthålls med hjälp av frågor och svar etableras också en lokal pedagogisk ordning som i sin tur underlättar meningsskapandet mellan förskollärare och barn. Dessutom synliggör analyserna i detta kapitel hur de yngre förskolebarnen kan delta i gemensam bokläsning och sångstund trots att de inte ännu har ett så rikt verbalt språk. Analyserna visar därutöver hur även de yngsta barnen kan delta i det grundläggande samtalsmönstret turtagning trots att deras talspråk inte är fullt utvecklat ännu. Exemplen visar dessutom hur samspelekompetens – bland annat att erfara och förstå hur man

kan läsa av aktiviteter och ”fånga” rutinordningar – praktiseras av barnen när de deltar i interaktionen.

I både detta, liksom i studiens tidigare, empiriska kapitel har analyserna således visat hur en stundtals förgivettagen förskolevardag både är komplex och dynamisk (jfr Hamerslag, 2013) och hur vi, genom att detaljstudera interaktion mellan förskolepedagoger och barn, kan få ökad kunskap både om socialt samspel och om förskolepedagogisk praktik. Nu följer avhandlingens avslutande diskussionskapitel.

## Kapitel 11

### Diskussion

I denna studie har jag haft för avsikt att åskådliggöra hur social interaktion mellan förskolepedagoger och barn i vardagliga förskoleaktiviteter genomförs, och därigenom också visa hur förskolepedagogisk praktik åstadkoms. Med hjälp av etnometodologi, konversationsanalys och sekventiella analyser har jag undersökt hur det går till, och vad som händer, när interaktionen organiseras genom multimodalt handlande och fråga-svar-sekvenser. I detta avslutande kapitel diskuterar jag vad studiens analyser visar i förhållande till tidigare forskning och i relation till förskolans pedagogiska praktik. Avslutningsvis närmar jag mig en förståelse av denna studie som ett slags erövrande av vardagen i förskolan.

Eftersom svenska etnometodologiska och konversationsanalytiska studier av samspel mellan förskolepedagoger och barn är få, finns det fortfarande många detaljer i denna interaktion och i svensk förskolepedagogisk praktik kvar att utforska och analysera. För att uttrycka mig enkelt – vi vet för lite om det som konkret sker i samspelet mellan förskolepedagoger och barn liksom om vilken betydelse det har för den förskolepedagogiska praktiken och det finns mycket mer att ta reda på gällande detta. Studier med detaljerade analyser, som denna, bidrar därför med viktig kunskap till både förskoleforskare och praktiker, kunskap som också saknas i förskolans styrdokument – om *hur* samspelet mellan pedagoger och barn går till och om *hur* förskolepedagogisk praktik åstadkoms. Sammanfattningsvis åskådliggör jag i den här studien konkret både hur interaktion mellan förskolepedagoger och barn genomförs och hur deltagarna i detta samspel åstadkommer pedagogisk praktik. Mer specifikt visar analyserna:

- hur förskolepedagoger och barn genomför gemensamma interaktionella projekt,
- hur ett yngre förskolebarn kan delta aktivt i måltider utan tal,
- hur förskolepedagoger och barn eftersträvar intersubjektivitet, samt hur de hanterar eventuella problem i arbetet mot intersubjektivitet,
- hur lokala pedagogiska praktiker genereras spontant i måltidsinteraktion, liksom
- hur vardagliga förskoleaktiviteter transformeras till problemlösningsprojekt, och

- hur organisatoriska principer för vardagliga förskoleaktiviteter, och därigenom lokal pedagogisk ordning, etableras och upprätthålls.

Sammantaget visar analyserna i den här studien hur det konkret kan gå till när lek, möjligheter till lärande, omsorg och fostran sammanflätas i samspelet mellan pedagoger och barn i förskolans vardagliga aktiviteter. Avhandlingen lämnar på så sätt ett kunskapsbidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen om förskolan specifikt, om förskolepedagogers och barns interaktion, men också till den samhällsvetenskapliga forskningen i stort, om aspekter av socialt liv i vardagen under de tidiga levnadsåren.

## Studiens resultat i relation till tidigare forskning

Tidigare studier har definierat förskolans pedagogiska praktik som de vuxnas handlingar (Ekström, 2007) och betecknat denna som något som sker i ”nuet” (Jonsson, 2013; 2011) och med hjälp av inbäddad undervisning (Tate, Thompson, & McKerchar, 2005). Föreliggande studies kunskapsbidrag har genererats med utgångspunkterna att det är vuxna och barn som *tillsammans* gör förskolepedagogisk praktik och att det är lokalt situerad pedagogisk praktik – det vill säga människors konkreta, praktiska handlande – som behöver studeras. Därigenom kan den här avhandlingen visa viktiga aspekter av förskolepedagogisk praktik som förbises i några av de tidigare studierna. Den här studien demonstrerar också hur inbäddad undervisning i svensk förskolekontext kan gå till. Avhandlingen kompletterar därmed de tidigare studierna genom att visa hur det konkret går till när barn och förskolepedagoger samspekar och om hur de tillsammans gör pedagogisk praktik. Detta kommer att utvecklas längre fram, under rubriken ”att göra förskolepedagogisk praktik tillsammans”.

Tidigare måltidsforskning i förskole- och skolkontext har studerat omsorgens ömsesidighet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001), (förskol)lärares förhållningssätt och strategier (Dotson & Vaquera, 2014; Hallam, Fouts, Bargreen, & Perkins, 2014; Persson Osowski, Göranson, & Fjellström, 2013) och barns förhandlingar om måltidsregler (Munck Sundman, 2013). Förskolemåltider har också analyserats utifrån intresse för andraspråkstalande barns deltagande och kommunicerande (Kultti, 2014), för lärande i vardagliga aktiviteter (Bae, 2009), för pedagogiska intentioner i förskolepedagogers gemensamma narrativ med barnen (Eriksen Ødegaard, 2007) och för vilka teman barnen konstruerar i dessa narrativ (Eriksen Ødegaard, 2006). Interaktionsorienterade måltidsstudier har därutöver visat hur måltiden kan fungera som central arena för socialisering (av exempelvis

matpreferenser och smak, agerande i enlighet med normer och av måltidskultur generellt) (Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011; Blum-Kulka, 1990; Burdelski, 2014; Ochs, Pontecorvo, & Fasulo, 1996; Tulviste, Mizera, De Geer, & Tryggvason, 2002; Wiggins, 2014). Dessa tidigare måltidsstudier har främst sitt fokus på verbal interaktion och analyserna i den här avhandlingen kan därför komplettera ovanstående studier på ett betydelsefullt vis. Genom att studera multimodal interaktion kan analyserna i den här avhandlingen öka kunskapen om exempelvis i) hur ömsesidighet och intersubjektivitet i måltiden konkret kan yttra sig och möjliggöra för ett yngre barns deltagande på sina egna villkor, ii) hur meningsskapande och möjligheter till lärande kan åstadkommas i måltiden genom andra modaliteter än enbart den verbala, och iii) hur måltiden utgör arena för socialisering även med hjälp av icke-verbala resurser. Denna avhandling kompletterar också tidigare måltidsstudier med ökad kunskap om det som händer under måltider i specifikt den svenska förskolepedagogiska praktiken.

### *Multimodal interaktion*

Analyserna i den här avhandlingen riktar delvis fokus mot multimodal interaktion. Tidigare konversationsanalytiska studier har visat hur multimodala aspekter är centrala i social interaktion (exempelvis Goodwin 2000; 2003; 2007; 2009). Denna studies analyser stödjer också detta antagande och visar detaljerat hur samspel genom flera olika modaliteter – talade, förkroppsligade och materiella – är avgörande för ett yngre barns deltagande och delaktighet i förskolemåltider på sina egna villkor.

Flera tidigare studier analyserar pekningar och demonstrerar hur dessa handlingar inte bara indikerar kurs utan också fungerar när andra typer av tecken och symboler skapas (Goodwin, 2003; Kita, 2003b). För barn har pekningshandlingar också visat sig vara viktiga för att uppnå gemensam uppmärksamhet med någon annan (Andrén, 2010; Butterworth, 2003; Filipi, 2009; Masataka, 2003; Thuresson, 2013; Wootton, 1990). Dessutom har tidigare studier visat skillnaden mellan barns kortvariga och upprepade eller fortsatta pekning i förhållande till vuxnas responser (Andrén, 2010; Filipi, 2009; Wootton, 1990). Dessa analytiska fynd kan jämföras med vad som åskådliggörs i föreliggande studie. Denna avhandlings analyser visar i detalj pekningshandlingars semiotiska komplexitet när ett yngre förskolebarn ber om mat och även hur ett barns pekningshandlingar kan möjliggöra gemensam uppmärksamhet med förskolepedagoger. Därutöver visar också analyserna i denna studie hur ett barn avslutar sin begäran (oavsett om den utförs genom pekning, utsträckt arm, eller framsträckt hand) vid en relevant respons av den

vuxne medan han fortsätter, alternativt upprepar, sin begäran vid en utebliven eller irrelevant respons. Eftersom föreliggande avhandling studerar interaktion i förskola kan den komplettera ovanstående studiers resultat genom att också visa hur pekning möjliggör ett yngre barns deltagande i förskolemåltidens centrala handlingar. Till exempel synliggör denna studie hur ett yngre förskolebarn med hjälp av en pekning, byggd i flera led i en handlingsbana, kan nyansera och tydliggöra sin begäran om mat.

Denna studies analyser stödjer också tidigare forskning som har visat hur yngre barns kommunicerande till stor del görs med hjälp av kroppen (Andrén, 2010; Hildén, 2014; Løkken, 2008; Thuresson, 2013) och hur en begäran kan kommuniceras genom kombinationen av gest och ljud (Wootton, 1997). I föreliggande studies måltidsexempel syns genomgående hur barnets kommunicerande med pedagogen sker förkroppsligat. Framför allt använder Nicolas sig av utsträckt arm och hand, pekning och framsträckning av föremål och lyckas på så sätt oftast skapa intersubjektivitet tillsammans med pedagogen. Att kunna nå fram till pedagogen (och andra barn) med sitt kommunicerande, även innan talet är utvecklat, är helt avgörande för ett förskolebarns deltagande och delaktighet i en förskoleverksamhet, kanske än viktigare än i samspelet med vårdnadshavarna på grund av antalet barn i förskolegruppen. I den här studien visas konkret hur det kan gå till när ett av de yngsta barnen lyckas med detta multimodalt, i vardagligt samspel med en pedagog under måltider. Därutöver visar analyserna också hur ett yngre förskolebarns begäranden inte bara åstadkoms med hjälp av yttrande och gest utan genom att nyttja en multimodal repertoar innehållandes en mängd olika sätt att kombinera tal, kropp och materialitet. Därigenom åskådliggör också den här studien hur ett av de yngsta förskolebarnens agens konkret kommer till uttryck i måltidsinteraktion med två pedagoger.

De flesta studierna av multimodalt samspel mellan vuxna och barn har utförts i hemmiljö och studier utförda i pedagogiska sammanhang är mycket färre. Tidigare studier av multimodal interaktion mellan barn och förskolepedagoger har dessutom oftast utförts utanför Sverige (Burdelski, 2010; Lerner, Zimmerman, & Kidwell, 2011, se dock Björk-Willén, 2009 för svensk förskolekontext) och flertalet svenska studier har antingen analyserat enbart förskolebarns multimodala samspel (Björk-Willén, 2012; 2016; Björk-Willén & Cromdal, 2009; Hildén, 2014; Skaremyr, 2014; Thuresson, 2013) eller interaktion mellan lärare och elever i skolan (Cekaite, 2008; 2015). Den här avhandlingen kan därför lämna ett viktigt kompletterande kunskapsbidrag till forskningen om multimodal interaktion. Sammantaget visar denna studie hur ett av de yngsta förskolebarnen kan delta i måltidens centrala handlingar utan att kunna prata, genom ett samordnat multimodalt agerande. Med hjälp

av en multimodal repertoar kan barnet också vara delaktig i sitt deltagande – det sker inte bara på den vuxne pedagogens villkor, utan även på barnets.

Den här avhandlingens analyser av multimodal interaktion belyser aspekter av barns delaktighet som jag menar är viktiga för kunskapen om förskolepedagogisk praktik. Jag vill därför framhålla hur studiens teoretiska och analytiska utgångspunkter – etnometodologi och konversationsanalys – har varit helt avgörande för att både kunna se och skriva fram barnet Nicolas agens. Utifrån den syn på barn som tidigt etablerades inom etnometodologin (se exempelvis Mackay, 1975 och Speier, 1976), liksom konversationsanalysens deltagarperspektiv har jag genom att analysera multimodal interaktion kunnat lyfta fram ett av de yngsta förskolebarnen som kompetent tolkare av sociala samspelsituationer och som kompetent deltagare i socialt vardagsliv och pedagogisk praktik.

### *Fråga-svar-sekvenser*

Denna studie riktar också analytiskt fokus mot fråga-svar-sekvenser. Inom förskoleforskningen har Siraj-Blatchford och Manni (2008) visat att fråga-svar-sekvenser generellt utgör ett betydande inslag i förskolors pedagogiska praktik och att majoriteten av frågorna i dessa sekvenser är slutna frågor (jfr Jonsson & Williams, 2012). Föreliggande studies analyser kompletterar Siraj-Blatchfords och Mannis studie, genom att konkret och detaljerat visa hur fråga-svar-sekvenser med mestadels slutna frågor kan tjäna pedagogiska syften i förskollärares och barns samspel.

I interaktionsorienterad forskning som har utförts i andra institutioner än förskolan återfinns studier vars analyser visar hur fråga-svar-sekvenser fungerar som resurser i social interaktion (se exempelvis Hepburn & Potter, 2010; Heritage, 2010; Holmes & Chiles, 2010; Speer, 2010; Stokoe & Edwards, 2010). Interaktionsorienterade klassrumsstudier visar också hur fråga-svar-sekvenser kan möjliggöra ett mer specifikt pedagogiskt fokus i samspelet (exempelvis Koshik, 2005; 2010; Macbeth, 2000; Zemel & Koschmann, 2011). Analyserna i den här avhandlingen stödjer denna tidigare forskning eftersom de visar hur fråga-svar-sekvenser fungerar som resurser och tjänar pedagogiska syften även i en svensk förskolekontext. Särskilt vill jag peka på hur exemplen visar fråga-svar-sekvenser med förväntade svar (jfr Macbeth, 2000) och hur förskolläraren reviderar och omformulerar sin fråga i stället för att utvärdera svaret som inkorrekt (jfr Zemel & Koschmann, 2011). Analyserna belyser hur frågor med kända svar kan fungera som en strategi för förskolläraren för att göra viss kunskap relevant i samspelet med barnen. Genom de förväntade svaren blir denna kunskap offentlig och mer tillgänglig och lättare att lära (jfr Macbeth, 2000). När frågan omformuleras för att få ett

korrekt svar, i stället för att explicit utvärdera svaret eller det uteblivna svaret som inkorrekt, visar analyserna också hur förskollärarna tar på sig ansvaret för barnens förståelse av frågan (jfr Zemel & Koschmann, 2011).

Den tidigare forskning som behandlar fråga-svar-sekvenser i formella klassrumssamtal på 1960- och 1970-talen kom fram till att karaktären på lärare-elev-interaktion domineras av ett särskilt sekventiellt samtalsmönster (Bellack et al., 1966; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Detta samtalsmönster består av en lärarinitierad fråga, ett elevsvar och en lärarrespons där elevens svar utvärderas, och mönstret betecknas IRF (*Initiative-Respons-Feedback*), eller IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*) (a.a.). Analyserna i den här avhandlingen visar exempel på hur ett tredjeled kan vara så mycket mer än enbart en utvärdering och exempelvis åstadkomma följande: i) visa upp vad som är institutionellt prefererat som svar under problemlösning, ii) ge ett barns svar en provisorisk status för att kunna fortsätta utforska ett problem, iii) utvidga frågesekvensen med ett inskott och omformulera frågan för att guida och underlätta för barnen att lämna ett korrekt svar, iv) uppmana barnet att räkna om för att det på så sätt ska kunna lämna ett nytt och korrekt svar, v) bekräfta att barnet är bra på att räkna trots att svaret är felaktigt, vi) repetera frågan, vii) implicit korrigerar barnets yttrande genom att upprepa det i korrekt form, eller viii) upprepa och också vidareutveckla barnets responser.

Jonsson och Williams (2012) visar i en fallstudie hur en förskollärare frekvent använder sig av frågor (80 frågor ställs under loppet av tio minuter) i sin kommunikation med de yngsta barnen. Författarna diskuterar huruvida detta förfarande medför att kommunikationen blir mer fragmentarisk eftersom många olika barn involveras, flera ämnesinnehåll behandlas och framför allt eftersom barnen inte får en chans att respondera. Jonsson och Williams skriver hur frågor ställda av förskolläraren å ena sidan kan stimulera och utmana barns kunskapsutveckling och å andra sidan kan göra barnen förvirrade då de inte får en chans att tänka efter, eller respondera. Föreliggande studies analyser skulle också kunna läsas kritiskt utifrån detta resonemang, även om denna studie inte är likvärdig med Jonssons och Williams gällande barnens möjlighet att få svara på förskollärarens frågor. Analyserna visar dock att samspelet inte är fragmentariskt, utan i stället har ett sekventiellt flöde där barnen får chans att tänka efter och respondera. I detta flöde får barnen en möjlighet att agera som kompetenta deltagare i turtagning, samtal och gemensamma aktiviteter på ett lustfyllt och meningsfullt vis. Analyserna visar också att fråga-svar-sekvenserna inte i sig utgör ett hinder för deltagarna i samspelet och kommunikationen, utan snarare fungerar som ett centralt nav genom vilket själva interaktionen organiseras och en lokal pedagogisk ordning skapas. Följaktligen menar jag

att resultaten i min studie tillför viktiga detaljer till Jonssons och Williams bidrag, om hur förskollärares och barns gemensamma fråga-svar-sekvenser, som vid en första anblick kan upplevas som fragmentarisk interaktion, också kan göra något av värde med samspelet och kommunikationen.

I ytterligare en annan förskolestudie visar Thulin (2006) att lärandets hur-aspekt, i ett naturvetenskapligt innehåll i förskolan, bland annat tar sig uttryck i att förskolläraren ställer frågor som barnen får svara på. Dessa frågor karaktäriseras som problematiseringar i form av öppna frågor och Thulin beskriver hur denna form av samtalsmönster medför att det är förskolläraren som blir den drivande i samtalet och att barnens problematiseringar inte får respons. Thulin betecknar därför barnen som i stort sätt styrda och, så att säga, förhörda av förskolläraren. Thulin uttrycker det inte explicit, men jag tolkar hennes resonemang som att förskollärarens styrning genom att ställa frågor sker på bekostnad av barnens initiativ och möjlighet till att påverka samtalets riktning och innehåll. Skulle det också kunna vara så att förskollärarna, i de aktiviteter med frågor och svar som analyseras i denna studie, är de som styr både innehåll och riktning i samspelet, medan barnen reduceras till svaranden på de vuxnas villkor? Detta går nog inte helt självklart att avfärda. Jag menar dock, utifrån denna studies syftesformulering och teoretiska och analytiska utgångspunkter, att förskollärarnas styrning inte nödvändigtvis behöver uppfattas som negativ. Styrning av en förskoleaktivitet innebär en didaktisk inramning av det pedagogiska innehållet och detta ligger också i förskollärares uppdrag. Ur ett etnometodologiskt perspektiv kan styrning av ett pedagogiskt skeende dessutom förklaras som en slags professionell metod i det sociala samspelet. Utifrån föreliggande studies empiri kan också barnen ses som aktiva och kompetenta deltagare i ett samspel som organiseras genom fråga-svar-sekvenser där de inte bara blir ”förhörda”, utan tillsammans med förskollärare samkonstruerar pedagogisk praktik på sina villkor. Detta kan sägas komplettera Thulins resultat ovan.

Analyserna i den här avhandlingen visar att slutna frågor har tydliga didaktiska poänger och således inte helt kan avfärdas som negativa i utbildningssammanhang, utan i själva verket kan förstås som värdefulla, särskilt i samspel med yngre barn. Analyserna i denna studie synliggör hur fråga-svar-sekvenser, med emellanåt förväntade svar utgör en väsentlig resurs genom vilken deltagare i ett förskolepedagogiskt sammanhang kan ”peka ut något för någon”, vilket har förklarats som det centrala i didaktik – en viktig komponent i pedagogisk praktik (Doverborg, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2013, s. 108; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011; Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013, s. 33).

## Att göra förskolepedagogisk praktik tillsammans

Genom att undersöka förskolepedagogers och barns samspel har jag också kunnat studera hur denna interaktion *gör* pedagogisk praktik. Den här avhandlingen demonstrerar således konkret hur det kan gå till när förskolepedagoger och barn samkonstruerar pedagogisk praktik i sitt handlande. Bland annat har jag visat hur barns delaktighet kan komma till uttryck, vilket är en viktig aspekt av förskolepedagogisk praktik. Jag har också visat hur lokala pedagogiska praktiker kan genereras i vardagligt förskolesamspel. I detta avslutande kapitel vill jag särskilt betona att den här studien åskådliggör hur *inbäddad undervisning* kan gå till och hur *innehåll möjliga att lära* kan framträda spontant i barnens och pedagogernas vardagliga interaktion.

Undervisningsbegreppet används sällan i svensk förskolekontext (se dock exempelvis Doverborg et al., 2013 och Larsson, 2016), även om förskolan som skolform, sedan 2010, också innefattas i skollagens (SFS 2010:800) definition av undervisning<sup>30</sup>. Om vi förstår undervisning som att det handlar om att som pedagog och ”lärare förstå, kunna utmana och stötta” (Doverborg et al., 2013, s. 10) barn i meningsskapande och lärprocesser, alternativt om ”hur förskollärare genom målstyrda processer stimulerar och utmanar barnen i sin utveckling och i sitt lärande” (Skolinspektionen, 2016, s. 12), är det högst relevant att också prata om undervisning i förskolan. En granskning av Skolinspektionen visar dock att det finns ”en otydlighet bland såväl arbetslag som förskolechefer i vad undervisning innebär och hur den ska bedrivas i förskolan” (Skolinspektionen, 2016, s. 6). Med andra ord är det inte klart definierat *hur* undervisning i förskolan konkret kan komma till uttryck. Jag vill med denna avhandling därför plocka upp undervisningsbegreppet och särskilt den undervisning som beskrivs som inbäddad. Inbäddad undervisning (*embedded teaching*) definieras som undervisningsstrategier införlivade i vardagliga förskoleaktiviteter och rutiner, som exempelvis lek eller måltider (Tate, Thompson, & McKerchar, 2005). Enligt Tate et al. (a.a.) är inbäddad undervisning motsatsen till det som på engelska benämns *direct instruction*, vilket innefattar instruktioner i ett mer strukturerat undervisningssammanhang med i förväg bestämda och fokuserade lärandeobjekt. Inbäddad undervisning betecknar både processer som har åskådliggjorts i den här studiens analyser och ett särdrag hos den

---

<sup>30</sup> ”undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800 3 §).

svenska förskolan generellt<sup>31</sup>. Undervisning i förskolan skulle därför kunna skrivas fram som ofta varande inbäddad. Det är genom en inbäddad undervisning som lärande kan sammanflätas med lek, fostran och omsorg/omvårdnad i förskolans vardag och hur denna undervisningsform konkret kan gå till visar jag i den här studien. Genom att införliva undervisningsstrategier i vardagliga förskoleaktiviteter går det också att generera lokala pedagogiska praktiker i det sociala samspelet.

I den här studien är ett av de analytiska fynden att lokala praktiker med specifikt pedagogiskt fokus framträder spontant i vardaglig interaktion mellan förskolebarn och pedagoger. Jag vill i detta avslutande kapitel resonera kring om vi också skulle kunna kalla dessa lokala pedagogiska praktiker för *lärandeinhåll*. Majlesis (2014) avhandlingsstudie av SFI-undervisning demonstrerar hur tillfällen till lärande kan karaktäriseras som framträdande i ett socialt samspel. Majlesi undersöker så kallade *learnables* och hur dessa åstadkoms i SFI-undervisningens praktik. *Learnables* definierar Majlesi (a.a., sammanfattning) som något som ”utgörs av språkliga objekt eller konstruktioner, som hanteras som obekanta av elever, eller som problematiseras av elever och lärare, och därför orienteras emot som objekt som kan förklaras, korrigeras eller förbättras”. Dessa *learnables* kännetecknas av att de växer fram, eller framträder, i pedagogiska situationer när något ”dyker upp” som ger möjligheter för att någon ska kunna orientera sig mot det som *learnable*. Lärandeinhåll blir på så sätt genererade spontant ur undervisningens sociala interaktion och deltagarnas gemensamma pedagogiska fokus.

På samma sätt genereras innehåll möjliga att lära ur interaktionen i den här avhandlingens empiriska exempel. I denna studie visar analyserna hur förskolepedagoger och barn i sitt samspel både riktar sin uppmärksamhet mot dessa lärandeinhåll och konkret ”packar upp” och omsätter dessa i praktiken. Inga av de analyserade aktiviteterna har dock haft en särskild förplanerad agenda med ett specifikt lärandeobjekt eller innehåll i fokus, utan tillfällen till möjligt lärande sker i stället spontant, i stunden, inbäddat i den vardagliga aktivitetens sociala samspel. Detta skulle också kunna beskrivas som ett av den svenska förskolans generella särdrag. Det är i stunden, i nuet, utifrån barns perspektiv och förskolepedagogers handlingsberedskap som lärandeinhåll erfars och utforskas (jfr Jonsson 2011; 2013). Hur detta kan gå till synliggörs konkret och i detalj i föreliggande studies analyser. Jag vill särskilt peka på hur denna studies analyser visar hur spontant genererade lärandeinhåll är *helt beroende* av den sociala interaktionen mellan förskolebarn och pedagoger eftersom det är i detta samspel som lärandeinhållen växer fram, eller framträder, när ”något dyker upp” som ger möjligheter att

---

<sup>31</sup> I jämförelse med grundskolan.

orientera mot det som ett innehåll möjligt att lära (jfr Majlesi, 2014; Majlesi & Broth, 2012). Med andra ord kan vi inte tala om dessa lärandeinnehåll som slumpartade utan som relationellt och situationellt förankrade, och genererade med hjälp av barns agens och kompetens samt förskolepedagogers lyhördhet i ett vardagligt samspel.

Den här studien har således visat hur lärandeinnehåll om sociala (måltids)normer, språk, fysik och matematik konkret kan packas upp, erfaras och utforskas spontant i de vardagliga förskoleaktiviteterna lunch, mellanmål, fruktstund, gungbrädegungning, dukning, bokläsning och sångstund genom inbäddad undervisning. Genom att på detta vis skriva fram och synliggöra hur inbäddad undervisning kan gå till, ger det möjlighet för pedagoger i förskolan att både bli medvetna om denna sorts pedagogiska praktik och därigenom också utveckla sin egen undervisning.

## Slutord – om att erövra vardagen i förskolan

Analyserna i denna studie åskådliggör hur samspel mellan pedagoger och barn är något centralt i förskolans vardag. De visar också hur *väsentlig* vardagen är för förskolans pedagogiska praktik (jfr Adelswärd et al., 2009). I den förskolepedagogiska vardagen är lek, lärande och omsorg/omvårdnad sammanflätat. I den förskolepedagogiska vardagen försiggår också ett ständigt samspel mellan pedagoger och barn. Detta samspel tas ofta för givet både i forskning och i praktik, just för att det är så vardagligt. Det sägs också att förskolepedagogiken är otydlig i jämförelse med skolans, och förskollärare uppmanas att ”sätta ord på det de gör”, både för sin egen professions och för andras skull. I förskolans styrdokument framhålls dessutom samspels betydelse utan att det beskrivs hur detta kan genomföras.

Jag har i den här studien noggrant undersökt hur detta samspel går till och hur det åstadkommer pedagogisk praktik. Med andra ord har jag, med hjälp av särskilda teoretiska, analytiska och metodologiska överväganden, försökt att *erövra vardagen i förskolan* eftersom jag anser att det vardagliga är väsentligt och att både forskare och praktiker kan lära sig mycket om människors meningsskapande av det. Genom att detaljerat analysera exempelvis vardagligt samspel i förskolan går det att få ökad kunskap om både förskolans pedagogiska praktik och om människors socialitet. Jag menar att praktiska och teoretiska konsekvenser av det som jag i denna studie har kommit fram till är att vi behöver fortsätta att göra detta – erövra vardagen i förskolan – för att på så sätt både delta i den vetenskapliga kunskapsproduktionen om förskolans pedagogiska praktik och för att utveckla praktiken i sig. Detta kan göras genom fortsatta forskningsprojekt där

## *Diskussion*

samspel mellan förskolepedagoger och barn i förskolans vardagliga aktiviteter får stå i fokus och där man i detalj studerar hur förskolans pedagogiska praktik åstadkoms – i förskolepedagogers och barns interaktion.



## Kapitel 12

### English summary

#### Doing educational practice together – social interaction in the everyday life of preschool

This study explores the social interaction between educators and children in the Swedish preschool. It also examines educational practice in preschool. More specifically – using an ethnomethodological and conversation analytical approach – I analyse *how* the interaction between preschool educators and children is organized and *how* educational practice is accomplished in, and through, this interaction.

In this summary, I briefly describe some of the aspects of educational practice in preschool and the study's overarching aim. I then proceed to give an account of the theoretical and analytical points of departure as well as of the method used in the study. In the subsequent section, the study's empirical findings are presented and the chapter then ends with some concluding words.

#### Educational practice in preschool

Much of what children and adults do in preschool can be thought of as educational practice and this practice can be characterized in certain ways. In the educational practice of preschool, play, learning, socialization, and care are intertwined (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013; Skolverket, 2016; Utbildningsdepartementet, 2010) and situated in various everyday activities. Since learning cannot be separated from play in the educational practice of preschool, preschool children can be described as both playing and learning (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). The educational practice of preschool has also been categorized as routine-bound with care oriented activities (for example mealtimes, nap times) as a base for the daily structure (Ekström, 2007). The activities in preschool that are associated with learning, are both related to educational practice and to didactics.

Preschool instruction has been termed the didactics of the moment (Jonsson, 2011; 2013). Jonsson (2011) describes how preschool educators' work with children's learning takes place largely in "the here and now", and

less frequently in planned activities. In preschool, learning opportunities thus arise spontaneously, in the spur of the moment – in everyday activities. Preschool didactics has also been described as something that takes place in the interaction between the preschool educators and children (Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013).

However, the question is *how* the educational practice of preschool is accomplished, or done, by educators and children. The curriculum of the preschool, as well as other national policy, is permeated by socio cultural theory and the educational task of preschool is based on the assumption that children's learning and development take place in social interaction (Skolverket, 2013a; 2016). Since these regulatory documents do not specify how the practice of preschool is supposed to be organized in the social interaction, the growing field of early childhood education and care research analyzing interaction in its situated detail is very important. These studies contribute to both the research field of early childhood education and to preschool practice, with increased and nuanced knowledge about *how* the social interaction between preschool educators and children gets done and *how* educational practice is accomplished. My objective in this thesis therefore, is to demonstrate how educational practice in preschool is carried out as part and parcel of the social interaction between educators and children. By specifically focusing on *everyday activities*, my intention is to show how aspects of preschool's educational practice that often are perceived as trivial in fact are analytically interesting, and crucial for the participants' meaning making (Adelswärd, Sparrman, Cromdal, & Evaldsson, 2009).

## Aim and research questions

In this thesis, early childhood education is assumed to be produced and practiced by educators and children together, often in everyday activities. Accordingly, the educational practice of preschool is seen as created in social interaction. In line with an ethnomethodological perspective, everyday preschool activities are understood as practically accomplished and fundamental for social meaning making (Adelswärd et al., 2009; Francis & Hester, 2004; Garfinkel, 1967). The overarching aim of the study is:

- To elucidate how the social interaction between preschool educators and children in everyday activities gets done.
- To illuminate how educational practice is accomplished as an integral part of such interaction.

The analytical gaze is directed towards the participating educators' and children's methods in social interaction. The following research questions have been formulated:

- How do the educators and children accomplish interactional projects?
- How do local practices constitute the educational everyday life of preschool?
- How do the educators and children aim for and maintain inter-subjectivity?
- How are problems with achieving intersubjectivity handled?

## Theoretical and analytical points of departure

The analysis in this study draws on an *ethnomethodological* and a *conversation analytical* approach. Given an ethnomethodological perspective, the analysis focuses on explicating the methods that members in social contexts use in order to understand and act in that same situation (Heritage, 1984; 2001). Further, within ethnomethodology, social activities and actions are understood as locally accomplished and participant produced phenomena. One ethnomethodological theme of importance is inter-subjectivity (Duranti & Goodwin, 1992), which could be defined as methods of sharing the experience, apprehension, and understanding of a social situation.

Conversation Analysis (henceforth CA) is closely linked to ethnomethodology and treats societal contexts as produced by its members' mutually oriented actions (Heath & Hindmarsh, 2002; Heritage, 1984). CA is sensitive to details in social events and focuses on sequentiality, that is how turns at talk-in-interaction are related in the sense that subsequent turns rely on the previous ones and so on (Duranti & Goodwin, 1992; Heritage, 1984; 2001; Sacks, 1987; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010). Within CA one particular interest is directed towards the resources people use in order to organize, produce and thus take part in and maintain social interaction (Heritage, 1984). CA studies are data driven and informed by the principle of unmotivated examination, which allows the empirical data to form the ground for the researcher's analytical categories and findings (Sacks, 1984; Schegloff, 1996). Another important CA principle is that the analyses always should emanate from the participants' perspectives – their mutually displayed, local concerns. Consequently, it needs to be demonstrated in the analysis of the data just how the participants' orient their actions to a range of local orders (Cromdal, 2009a; Schegloff, 1996; Sidnell, 2013).

## Method

The analyses in this thesis build on video data from three Swedish preschools. A total of approximately 18 hours of video have been recorded during a range of mundane activities. In two of the preschools, interaction between one of the preschool teachers and children were video recorded. In the third preschool, interaction between three different educators<sup>32</sup> and children were video recorded. Recordings were made in two preschool classrooms with groups of children aged 1-3 years and one classroom with 3-5 year olds.

The analysis of the data was conducted in three phases. The first phase could be described as survey of the data, the second phase was characterized by a more systematic sorting work and the third phase comprised focused sequential analyses of the interaction.

One important part of the data production was the transcribing, since a crucial part of video based research is trying to fashion a text based representation of the recordings. All types of transcripts could be understood as a construct where complex interactional phenomena are reduced to some of its features (Duranti, 1997). It is therefore important to bear in mind that the transcript does not replace the original recording, but that it is a tool allowing the researcher to get close to the participants actions (Heath & Hindmarsh, 2002; Sidnell, 2010). In this thesis, both transcription conventions originally developed by Jefferson (Jefferson, 2004; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) and conventions developed by Mondada (2006) have been used.

In the present project, ethical considerations are taken into account according to Swedish guidelines for research ethics and have been conducted continuously and cautiously (Vetenskapsrådet, 2011; Utbildningsdepartementet, 2003). The study has been approved by a Local Ethical Review Board. Also, the headmasters, preschool educators and parents have all given their informed consent in writing. All names on persons and places have been changed in order to maintain the participants' anonymity. Several researchers have pointed out that it is a researchers responsibility to get consent from children participating in research and that this process should go on continuously during the whole project (Aarsand & Forsberg, 2010; Danby & Farrell, 2005; Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2009; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Thus, to be able to get the children's consent continuously, I have told the children (aged 3-5) about the project and asked them if they allowed me to video record them. I also told the children that

---

<sup>32</sup> One preschool teacher and two childminders.

they could decline to participate at any time. Furthermore, I have been particularly observant of the children's body language (especially with the youngest children, age 1-3) in order to continuously interpret that as expressions of consent or non-consent (Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2009).

## Findings

In this thesis, I examine the social interaction between preschool educators and children in everyday activities to illuminate how educational practice is accomplished in and through such events. In six empirical chapters the analyses show how *multimodally built actions* and *question-answer sequences* are crucial to the parties' social interaction, and thereby to their accomplishment of preschool education. In detail, the analyses show:

- how preschool educators and children carry out mutual interactional projects,
- how a younger preschool child is able to participate actively in mealtimes, relying to a great extent on non-verbal means,
- how educators and children are aiming at and maintaining intersubjectivity, and how they handle problems with achieving intersubjectivity,
- how local educational practices are generated spontaneously in mealtime interaction, as well as
- how everyday preschool activities are transformed into problem solving projects, and finally
- how organizational principles for everyday preschool activities, and hence local educational order, are established and maintained.

### *Multimodal interaction in preschool mealtimes*

Four empirical chapters demonstrate how a 1,5 year old child and two preschool educators recurrently communicate using non-verbal modalities. More specifically, it is shown how an outstretched arm, gaze, or a pointing finger, for example, serve as embodied resources for social action. It is further demonstrated how material artefacts such as cutlery, plates, a sippy cup, or a box of milk can be recruited for building actions. These embodied and material resources are, together with verbal or vocal utterances, methodically used by the preschooler and the educators in order to request, offer, or serve food and beverage. Central for the participants' work towards intersubjectivity is the coordination and calibration of different

communicative resources in local contextual configurations (Goodwin, 2000).

The analyses also show how a longer course of events, or in other words a joint interactional project, is sequentially maintained by the child's and the educator's interlinked first actions as well as through the multimodal interaction. Although a preschool meal could be described as a swarm of actions and although a participating child has not developed any spoken language yet, it is shown how one of the youngest preschoolers, together with an educator, can maintain meaningful interaction with the help of a linked chain of interaction.

Additionally, the analyses show in detail how the parties' situated use of a multimodal repertoire makes it possible for the child to request food and beverage, and also to insist on getting food as well as to choose between different toppings for his sandwich. Non-verbal communication through embodied and material resources is thus shown to function as a very important aid for children's participation in mealtimes on their own conditions, irrespective of their verbal competence.

The analyses furthermore illuminate how the joint construction of meaning making between the child and an educator can be challenged in several ways. With misunderstandings, non-responses, or unclear responses, the participants have to work towards restoring intersubjectivity. Non-responses, or the parties' different orientations, can also lead to failure in achieving intersubjectivity, for instance when the teacher is not open to the child's attempt to communicate, but instead strictly oriented to follow principles in a local mealtime order. Accordingly, the child's participation in the mealtimes is dependent upon, and also strongly regulated by, the educators' responses or non-responses. It is the responses that determine if the child's participation is achieved on the child's terms or the adult's only, or indeed on both parties' terms. When the child's actions are demonstrably received and responded to, he becomes an active and involved participant in the mealtimes.

An important aspect of educational practice in preschool is to create opportunities for children to be involved in the everyday activities and in the chapters that analyze multimodal interaction, it is shown how that can be accomplished with young children who are not yet able to talk. Another important preschool educational aspect highlighted in the analyses, is how mealtime distributions of food and beverage can be intertwined with scaffolding, socializing and language oriented educational agendas. The analyses make visible how a young child is able to put food on his plate with the help of the educator's embodied scaffolding. The analyses also show how a spontaneous socialization work is unfolded in the interaction between the

child and an educator, when mealtime norms are unpacked, instructed, and experienced. Breaches against a normative mealtime order are managed, often through the educator's instructing the child how to participate in the meal in a correct way, for instance by using a special serving spoon when taking salad out of a common bowl. Furthermore, the analyses show how educators spontaneously attend to matters of vocabulary in mealtime interaction. By seamlessly naming, formulating, and clarifying the meaning of different words, concepts, and social norms in the ongoing interaction, the educator provide the child with mealtime relevant vocabulary, concepts and procedures, anchored in a natural material as well as discursive setting. For instance, such instructional work may target the routine practice of making a sandwich, or more generally how to behave (or not to behave) when eating together.

### *Question-answer sequences in everyday preschool activities*

Two of the empirical chapters focus on how the interaction between the preschool teachers and children is repeatedly carried out through question-answer sequences, and how these sequences serve certain educational aims.

More specifically, the analyses show how question-answer sequences are used methodically by a preschool teacher in order to invite the children to shared problem solving projects, with the children's interest in eating fruit, seesawing, and taking part in setting the tables for lunch as starting points. Questioning thus enables the teacher, together with the children, to initiate, explore, and solve mutual problems. The analyses further demonstrate how the problem solving projects are built and developed in several stages. Further, the analyses show how a specific solution to the problem is made public by teacher and children in interaction, since only correct answers are evaluated. Wrong answers were typically not evaluated at all.

Furthermore, the analyses show how the preschool teachers, through question-answer sequences, are able to support the children's participation in different ways. By asking questions, the preschool teacher can entice certain knowledge from the children instead of her conveying it. By re-formulating her questions, or with the help of a clue, the preschool teacher is also able to avoid evaluating the children's answers as incorrect and can instead scaffold or guide them to new answers.

The analyses also show how the problems oriented to by teacher and children, could be defined as both practical and theoretical. It is demonstrated in detail how local educational practices – oriented to mathematics and physics – are generated spontaneously in the interaction between teacher and

children, and how such educational practices are anchored in the practical problem solving projects.

The analyses also demonstrate how questioning is used by a preschool teacher in order to highlight and make meaningful organizational principles of participation in different joint activities, such as book reading and singing in a group. Such local routines are shown to be crucial for the book reading and the singing activities, and occasionally repeated rounds of questions make their organizational principles more clear to the children. In other words, the question-answer sequences comprise a central hub of interactional routines, through which a local educational order is established, facilitating participation in joint activities as well as the joint construction of meaning between the teachers and the children.

## Concluding words

In closing, this thesis demonstrates how the, oftentimes, taken for granted everyday life of preschool is a complex and dynamic locus of educational practice. It also illustrates how, by studying the interaction between preschool educators and children in detail, we can gain increased knowledge about how preschool educational practice is generated in and through social interaction. It points to the necessity of attending to the details of social interaction uncovering the complexity of everyday life in preschool.

## Referenslista

- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research, 10*(2), 249-268.
- Adelswärd, V., Sparrman, A., Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (2009). Introduktion I. Den väsentliga vardagen. I: A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss. 9-12). Stockholm: Carlsson.
- Andrén, M. (2010). *Children's Gestures from 18 to 30 months*. Diss. Lund: Lunds universitet 2010.
- Aronsson, K. (2012). Den moderna familjen och förhandlingar om tid. I: L. Aarsand, & P. Aarsand (Red.), *Familjeliv och lärande* (ss. 27-46). Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2009). Förhandlingar mellan föräldrar och barn. I: A.-M. Markström, M. Simonsson, I. Söderlind, & E. Änggård (Red.), *Barn, barndom och föräldraskap* (ss. 136-154). Stockholm: Carlssons.
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse and Society, 22*(2), 137-154.
- Aronsson, K., & Forsberg, L. (2010). Generationspositioner och förhandlingar vid middagsbordet. I: B. Anne (Red.), *Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv* (ss. 23-38). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Aronsson, K., & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society, 40*, 405-426.
- Auer, P. (1984). On the Meaning of Conversational Code-Switching. I: P. Auer, & A. di Luzio (Red.), *Interpretive sociolinguistics: migrants, children, migrant children* (ss. 87-112). Tübingen : Narr.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlaering? *Nordisk Barnehageforskning, 2*(1), 3-15.
- Baker, C. (1991). Literacy practices and social relations in classroom reading events. I: W. C. Reading (Red.), *Towards a critical sociology of*

- reading pedagogy: papers of the XII World Congress on Reading* (ss. 161-188). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bateman, A. (2010). *Children's co-construction of context: prosocial and antisocial behaviour revisited*. Diss. Swansea: Swansea University, 2010. Swansea.
- Bateman, A. (2011). Hurts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation. *Journal of Pragmatics*, 43, 3111-3121.
- Bateman, A. (2013). Responding to children's answers: questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years: An International Research Journal*, 33(3), 275-288.
- Bateman, A. (2015). *Conversation Analysis and Early Childhood Education: The Co-Production of Knowledge and Relationships*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bergeling, A.-S. (2001). *"Du och jag fröken!" Pedagogiska möten mellan barn och vuxna på fyra daghem*. Lic.-avh. Linköping: Linköpings universitet, 2001. Linköping.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2133-2158.
- Björk-Willén, P. (2008). Routine Trouble: How Preschool Children Participate in Multilingual Instruction. *Applied Linguistics*, 29(4), 555-577.
- Björk-Willén, P. (2009). Jag vill sitta med dej! En samlingsepisod i förskolan betraktad ur ett interaktionanalytiskt perspektiv. I: A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. (ss. 256-271). Stockholm: Carlssons.

- Björk-Willén, P. (2012). Being Doggy: Disputes Embedded in Preschoolers' Family Role-play. I: S. Danby, & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: social and moral orders of children and young people* (ss. 119-140). Bingley, U.K: Emerald.
- Björk-Willén, P. (2013). Samtal i förskolans tambur – på skilda villkor. I: P. Björk-Willén, S. Gruber, & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (ss. 91-115). Stockholm: Liber.
- Björk-Willén, P. (2016). Friendship and Peer Collaboration in Front of Two Alphabet Charts. I: M. Theobald (Red.), *Friendship and peer culture in multilingual settings Special Volume 21, 2016* (ss.143-169). ASA Emerald.
- Björk-Willén, P. (kommande). "Now it was meal": Use of tense work as an important social and organization device in preschoolers' pretend play. I: C. Butler, & S. Danby (Red.), *Children's play and game books* (ss.x-x). London: Routledge.
- Björk-Willén, P., & Aronsson, K. (2014). Preschoolers' "Animation" of Computer Games. *Mind, Culture, and Activity, 21*(4), 318-336.
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics, 41*(8), 1493-1518.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & the Family life project. (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher-child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. *Learning and Instruction, 41*, 85-93.
- Blay, J. A., & Ireson, J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 1105-1116.
- Blum-Kulka, S. (1990). You Don't Touch Lettuce with your Fingers: Parental Politeness in Family Discourse. *Journal of Pragmatics, 14*, 259-288.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Assoc. Publishers.
- Brouwer, C. E., Rasmussen, G., & Wagner, J. (2004). Embedded Corrections in Second Language Talk. I: R. Gardner, & J. Wagner (Red.), *Second language conversations* (ss. 75-92). London: Continuum.

- Bruce, B. (2013). Språkutveckling genom dialogspel. I: I. Pramling Samuelsson, & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande, ämnesdidaktik* (ss. 69-90). Lund: Studentlitteratur.
- Burdelski, M. (2010). Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42, 1606-1621.
- Burdelski, M. (2014). Early experiences with food: Socializing affect and relationships in Japanese. I: P. E. Szatrowski (Red.), *Language and food: verbal and nonverbal experiences* (ss. 233-256). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Butterworth, G. (2003). Pointing Is the Royal Road to Language for Babies. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 9-33). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning* (2:a uppl.). Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Cekaite, A. (2008). Developing conversational skills in a second language. Language learning affordances in a multiparty classroom setting. I: J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Childs play?* (ss. 105-129). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cekaite, A. (2008). Soliciting Teacher Attention in an L2 Classroom: Affect Displays, Classroom Artefacts, and Embodied Action. *Applied Linguistics*, 30(1), 26-48.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk*, 30(1), 1-25.
- Cekaite, A. (2015). The Coordination of Talk and Touch in Adults' Directives to Children: Touch and Social Control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 152-175.
- Church, A. (2010). Opportunities for learning during storybook reading at preschool. *Applied Linguistics Review*, 2010, 221-246.
- Cobb-Moore, C. (2008). *Young children's social organisation of peer interactions*. Diss. Brisbane: Queensland University of Technology, 2008. Brisbane.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of pragmatics*, 41, 1477-1492.

- Cochran-Smith, M. (1984). *The maker of a reader*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cohrssen, C., Church, A., & Tayler, C. (2014). Purposeful pauses: teacher talk during early childhood mathematics activities. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 169-183.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood* (3:dje uppl.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cromdal, J. (2006). Socialization. I: K. Brown (Red.), *Encyclopedia of language and linguistics* (ss. 462-466). North-Holland: Elsevier.
- Cromdal, J. (2009a). Handlingars konsekvens och tolkningars relevans: Om deltagarorientering inom konversationsanalys. I: A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss. 39-73). Stockholm: Carlssons.
- Cromdal, J. (2009b). Childhood and social interaction in everyday life: Introduction to the special issue. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1473-1476.
- Csordas, T. J. (2008). Intersubjectivity and intercorporeality. *Subjectivity*, 22, 110-121.
- Dalgren, S. (2014). *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion: Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter*. Lic.-avh. Linköping: Linköpings universitet, 2014. Linköping.
- Danby, S., & Baker, C. D. (2000). Unravelling the Fabric of Social Order in Block Area. I: S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (ss. 91-140). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Danby, S., & Baker, C. D. (2001). Escalating Terror: Communicative Strategies in a Preschool Classroom Dispute. *Early Education & Development*, 12(3), 343-358.
- Danby, S., & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I: A. Farrell (Red.), *Ethical Research with Children* (ss. 49-67). Maidenhead: Open University Press.
- Danis, A., Bernard, J.-M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A Segquential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.

- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298.
- Dotson, H. M., & Vaquera, E. (2014). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), 362-376.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Duranti, A. (1997). Transcription: from writing to digitized images. I: A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (ss. 122-161). New York: Cambridge University Press.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). Rethinking context: an introduction. I: A. Duranti, & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (ss. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007.
- Elfström Petterson, K. (2014). *Playing a part in preschool documentation : a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. Lic.-avh. Linköping: Linköpings universitet, 2014. Linköping.
- Elm, A. (2008). *Interaktion och naturvetenskap i en förskola och en förskoleklass*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2008. Stockholm.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2001.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2015). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet* (1:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Eriksen Ødegaard, E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years: An international Research Journal*, 26(1), 79-92.

## Referenser

- Eriksen Ødegaard, E. (2007). What's up on the teachers' agenda? A study of didactic projects and cultural values in mealtime conversations with very young children. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 45-64.
- Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I: S. Lindblad, & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (ss. 9-35). Stockholm: Liber.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and Parent Interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fisher, J., & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an Adult-Child Interaction Project. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 114-129.
- Francis, D., & Hester, S. (2004). *An Invitation to Ethnomethodology*. London: SAGE.
- Fredriksson Sjöberg, M. (2014). *Vad händer med dialogen? : En studie av dialogisk interaktion mellan pedagog och barn i förskolan*. Lic.-avh., Umeå.: Umeå universitet, 2014. Umeå.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage.
- Freed, A. F., & Ehrlich, S. (Red.). (2010). *Why Do You Ask? The Function of Questions in Institutional Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1986). On formal structures of practical actions. I: H. Garfinkel (Red.), *Ethnomethodological studies of work* (ss. 160-193). London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Garfinkel, H., & Wieder, L. D. (1992). Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. I: G. Watson, & R. M. Seiler (Red.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (ss. 175-206). Newbury Park, Calif.: SAGE.

- Gejard, G. (2014). *"Jag kan göra matte å minus å plus": Förskolebarns och pedagogers deltagande i matematiska aktiviteter*. Uppsala, Lic.-avh.: Uppsala universitet, 2014, Uppsala.
- Glassman, M. (2000). Adult and Peer Social Interactions During Preschool Activity: A Combination for Gender Segregation? *Early Child Development and Care*, 165(1), 1-16.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Association*, 48(1), 1-17.
- Goldin-Meadow, S., & Butcher, C. (2003). Pointing Toward Two-Word Speech in Young Children. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 85-107). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as Situated Practice. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 217-241). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. I: S. D. Duncan, J. Cassel, & E. T. Levy (Red.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill* (ss. 195-212). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C. (2009). Embodied Hearers and Speakers Constructing Talk and Action in Interaction. *Cognitive Studies*, 16(1), 51-64.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of pragmatics*, 46, 8-23.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Grunditz, S. (2013). *Små barns sociala liv på vilan. Om deltagande och ordningsskapade i förskolan*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher-Child Interactions During Mealtimes: Observations of Toddlers in

- High Subsidy Child Care Settings. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 51-59
- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet. Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing Interaction: Video, ethnography and situated conduct. I: T. May (Red.), *Qualitative Research in Action* (ss. 99-121). London: SAGE Publications Ltd.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE Publications Ltd.
- Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied Action and Organizational Activity. I: J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 283-307). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Heiberg Solem, I., & Lie Reikerås, E. K. (2004). *Det matematiska barnet* (1:a uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hemmings, T., Randall, D., Marr, L., & Francis, D. (2000). Task, Talk and Closure. Situated learning and the use of an 'interactive' museum artefact. I: S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order* (ss. 223-244). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hepburn, A., & Potter, A. (2010). Interrogating Tears: Some Uses of "Tag Questions" in a Child-Protection Helpline. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 69-86). Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I: M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice. A reader* (ss. 47-56). London: Sage.

## Referenser

- Heritage, J. (2010). Questioning in Medicine. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Function of Questions in Institutional Discourse* (ss. 42-68). Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J., & Atkinson, M. J. (1984). Introduction. I: M. J. Atkinson, & J. Heritage (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (ss. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Watson, D. (1979). Formulations as Conversational Objects. I: G. Psathas (Red.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (ss. 123-162). New York: Irvington Publishers Inc.
- Hester, S., & Francis, D. (2000). Ethnomethodology and Local Educational Order. I: S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action.* (ss. 1-20). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hildén, E. (2014). *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek. Meningsskapande genom den levda kroppen.* Lic.-avh. Karlstad: Karlstad universitet 2014.
- Hindman, A. H., Pendergast, L. L., & Gooze, R. A. (2016). Using bifactor models to measure teacher-child interaction quality in early childhood: Evidence from the Caregiver Interaction Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 366-378.
- Holmes, J., & Chiles, T. (2010). "Is That Right?" Questions and Questioning as Control Devices in the Workplace. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 187-210). Oxford: Oxford University Press.
- Hopper, R. (1992). *Telephone conversation.* Bloomington: Indiana University Press.
- Houen, S. (2014). 'I wonder what you know...': Teachers designing requests for factual information. *Joint AARE-NZARE, 2014 Conference, Brisbane 2014.*
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). 'I wonder what you know...' teachers designing requests for factual information. *Teaching and Teacher Education*, 59, 68-78.
- Huq, R., Eriksson Barajas, K., & Cromdal, J. (2016). Sparkling, Wrinkling, Softly Tinkling: On Poetry and Word Meaning in a Bilingual Primary Classroom. I: A. Batman, & A. Church (Red.), *Children's*

## Referenser

- Knowledge-in-Interaction: Studies in Conversation Analysis* (ss. 189-209). Singapore: Springer.
- James, A., & Prout, A. (Red.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (2:a uppl.). London: Falmer.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. I: G. Button, & J. R. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (ss. 86-100). Clevedon: Multilingual matters.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss. 13-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal of Early Years*, 13(2), 129-143.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2:a rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg - en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jones, S. E., & Zimmerman, D. H. (2003). A child's point and the achievement of intentionality. *Gesture*, 3(2), 155-185.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Lic.-avh. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2011. Kristianstad.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Jonsson, A., & Williams, P. (2012). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), ss. 589-604.
- Justesen, K. (1988). *Maria kan själv*. Stockholm: Carlsen/if.

- Jørgensen, N., & Svensson, J. (1987[1986]). *Nusvensk grammatik* (1:a uppl.). Malmö: Gleerups.
- Karrebæk, M. S. (2008). *At blive et bornehavebarn. En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i bornefaelleskabet*. Diss. København: Københavns universitet, 2008. København.
- Karrebæk, M. S. (2014). Healthy beverages?: The interactional use of milk, juice and water in an ethnically diversified kindergarten class in Denmark. I: P. E. Szatrowski (Red.), *Language and food: verbal and nonverbal experiences* (ss. 279-300). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Keel, S. (2015). Young children's embodied pursuits of a response to their initial assessments. *Journal of Pragmatics*, 75, 1-24.
- Kendon, A., & Versante, L. (2003). Pointing by Hand in "Neapolitan". I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 109-137). Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kennedy, E. (2012). Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood: Engaging Classrooms, Creating Lifelong Readers, Writers and Thinkers. I: J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (ss. 541-560). London: SAGE Publications Ltd.
- Kidwell, M. (2013). Interaction among children. I: J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation analysis* (ss. 511-532). West Sussex: Wiley Blackwell Publishing Ltd.
- Kidwell, M., & Zimmerman, D. H. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics*, 39, 592-611.
- Kita, S. (2003a). Pointing: A Foundational Building Block of Human Communication. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 1-8). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kita, S. (2003b). Interplay of Gaze, Hand, Torso Orientation, and Language in Pointing. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 307-328). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Koshik, I. (2005). *Beyond Rhetorical Questions. Assertive questions in everyday interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koshik, I. (2010). Questions That Convey Information in Teacher-Student Conferences. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 159-186). Oxford: Oxford University Press.
- Kugelmass, J. W., & Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child interactions in a Quality Childcare Center. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 19-27.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18-31.
- Kärkkäinen, E., & Keisanen, T. (2012). Linguistic and embodied formats for making (concrete) offers. *Discourse Studies*, 14(5), 587-611.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction: A Multisemiotic Perspective*. Diss., Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010. Jyväskylä.
- Lagerlöf, P. (2016). *Musical play : children interacting with and around music technology*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.
- Larsson, J. (2016). *När fysik blir lärområde i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.
- Lerner, G. H. (2004). Introductory remarks. I: G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss. 1-11). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lerner, G. H., Zimmerman, D. H., & Kidwell, M. (2011). Formal Structures of Practical Tasks: A Resource for Action in the Social Life of Very Young Children. I: J. Streeck, & C. Goodwin (Red.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (ss. 44-58). Cambridge: Cambridge Academic Press.

## Referenser

- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science*. New York: Cambridge University Press.
- Løkken, G. (2008). *Toddlarkultur: om ett- och två åringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 461-479.
- Löwing, M., & Kilborn, W. (2003). *Huvudräkning: en inkörspport till matematiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Macbeth, D. (2000). Classrooms as Installations. Direct instruction in the early grades. I: S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (ss. 21-72). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mackay, R. W. (1975). Conceptions of Children and Models of Socialization. I: R. Turner (Red.), *Ethnomethodology: Selected Readings* (ss. 180-193). Harmondsworth: Penguin.
- Majlesi, A. R. (2014). *Learnables in Action: The Embodied Achievement of Opportunities for Teaching and Learning in Swedish as a Second Language Classrooms*. Diss. Linköping: Linköpings universitet 2014. Linköping.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 193-207.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping.
- Masataka, N. (2003). From Index-Finger Extension to Index-Finger Pointing: Ontogenesis of Pointing in Preverbal Infants. I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (ss. 69-84). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282.

- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 562-573.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Melander, H. (2003). "E han lessen bara för att han ska dö?" Om bokanvändning i en förskola, förskoleklass och skola. I: H. Pérez Prieto, F. Sahlström, & H. Melander (Red.), *Från förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt* (ss. 281-303). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2009). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics, 41*, 1519-1537.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mondada, L. (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. I: H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner, & B. Schnettler (Red.), *Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 51-67). Bern: Lang.
- Mondada, L. (2007). Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse studies, 9*(6), 809-821.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. *Applied Linguistics, 27*(2), 195-219.
- Munck Sundman, U. (2013). *Hur barn gör måltid*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lunds universitet: Lärarhögskolan i Malmö, 2000. Malmö.
- Neuman, D. (1989). *Räknefärdighetens rötter* (1:a uppl.). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor*. Lic.-avh. Göteborg: Göteborgs universitet 2014, Göteborg.  
<http://hdl.handle.net/2077/37236>.

- Norman, J. (2003). *Språkspel i förskolan - uppfostran vid matbordet*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Malmö.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I: E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental pragmatics* (ss. 43-72). New York, NY: Academic Press.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New directions for child and adolescent development*(111), 35-49.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1992). Family narrative as political activity. *Discourse and Society*, 3(3), 301-340.
- Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (1996). Socializing Taste. *Ethnos*, 61(1-2), 7-46.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57-72.
- Papageorgiou, I. (2011). *When Language Policy and Pedagogy Conflict: Pupils' and Educators' 'Practiced Language Policies' in an English-Medium Kindergarten Classroom in Greece*. Diss. Edinburgh: The University of Edinburgh, 2011. Edinburgh.
- Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.). (2003). *Från förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Persson Osowski, C., Göranson, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(5), 420-427.
- Pomerantz, A. (1988). Offering a Candidate Answer: An Information Seeking Strategy. *Communication monographs*, 55(4), 360-373.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2011). Didactics in Early Childhood Education: Reflections on the Volume. I: N. Pramling, &

## Referenser

- I. Pramling Samuelsson (Red.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics* (ss. 243-256). Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2013). Introduktion. I: I. Pramling Samuelsson, & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (ss. 23-41). Lund: Studentlitteratur.
- Rossano, F., & Liebal, K. (2014). "Requests" and "offers" in orangutans and humans. I: P. Drew, & E. Coupler-Kuhlen (Red.), *Requesting in Social Interaction* (ss. 335-364). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rossi, G. (2014). When do people not use language to make requests? I: P. Drew, & E. Coupler-Kuhler (Red.), *Requesting in Social Interaction* (ss. 303-334). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sacks, H. (1984). Notes on Methodology. I: M. J. Atkinson, & J. Heritage (Red.), *Structures in Social Action: Studies in Conversation analysis* (ss. 2-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I: G. Button, & J. R. Lee (Red.), *Talk and Social Organisation* (ss. 54-69). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vol. 1 och 2). Oxford, UK: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet 1999, Uppsala.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sahlström, F. (2009). Conversation Analysis as a Way of Studying Learning - An Introduction to a Special Issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 103-111.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*(70), 1075-1095.

- Schegloff, E. A. (1987a). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. I: J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser (Red.), *The Micro-Macro Link* (ss. 207-234). Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1987b). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation. I: G. Button, & J. R. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (ss. 70-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1), ss. 161-216.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organisation in Interaction: A Primer in Conversational Analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing Limited.
- SFS. (2010:800). Skollag. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis. An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I: J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 77-99). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years: An International Research Journal*, 28(1), 5-22.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola, 2011. Malmö.

## Referenser

- Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns språkliga händelser i förskolan*. Lic.-avh. Karlstad: Karlstad universitet, 2014, Karlstad.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2013a). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Flera språk i förskolan: teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg]). Stockholm: Skolverket.
- Sparman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv - bilder, medier och praktiker*. Diss. Linköping: Linköpings universitet 2002, Linköping.
- Speer, S. A. (2010). Pursuing Views and Testing Commitments: Hypothetical Questions in the Psychiatric Assessment of Transsexual Patients. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 133-158). Oxford: Oxford University Press.
- Speier, M. (1971). The everyday world of the child. I: J. D. Douglas (Red.), *Understanding everyday life: towards a reconstruction of sociological knowledge* (ss. 188-217). London: Routledge & Kegan Paul.
- Speier, M. (1976). The child as a conversationalist: some culture contact features of conversational interactions between adults and children. I: M. Hammersley, & P. Woods (Red.), *The Process of Schooling* (ss. 98-103). London: Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press.
- St. John, O., & Cromdal, J. (2016). Crafting Instructions Collaboratively: Student Questions and dual Addressivity in Classroom Task. *Discourse Processes*, 53(4), 252-279.
- Stokoe, E., & Edwards, D. (2010). Asking Ostensibly Silly Questions in Police-Suspect Interrogations. I: A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 108-132). Oxford: Oxford University Press.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). Embodied Interaction in the Material World: An introduction. I: J. Streeck, C. Goodwin, & C.

## Referenser

- LeBaron (Red.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (ss. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Red.). (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Szatrowski, P. E. (Red.). (2014). *Language and Food: Verbal and nonverbal experiences*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training Teachers in an Infant Classroom to Use Embedded Teaching Strategies. *Education and treatment of children*, 28(3), 206-221.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide* (2:a uppl.). London: SAGE.
- Theobald, M. (2009). *Participation and social order in the playground*. Diss. Brisbane: Queensland University of Technology, 2009. Brisbane.
- Theobald, M. (2016). Achieving competence: The interactional features of children's storytelling. *Childhood*, 23(1), 87-104.
- Theobald, M., & Kultti, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.
- Tholander, M., & Cekaite Thunqvist, A. (2009). Konversationsanalys. I: A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 154-177). Stockholm: Liber.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2013). Teachers' Commitment to the Field and Teacher-Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*, 41, 227-234.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Lic.-avh, Växjö: Växjö universitet, 2006. Växjö.
- Thuresson, H. (2013). *Att läsa bilder med kroppen. En studie om yngre förskolebarns kommunicerande*. Lic.- avh. Karlstad: Karlstad universitet 2013.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling Teacher-Child Play Interactions: Do Teacher Education and Experience Influence

- "Good-Fit" Responses to Children's Play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106-128.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716-733.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004. Malmö.
- Tulviste, T., Mizera, L., De Geer, B., & Tryggvason, M.-T. (2002). Regulatory Comments as Tools of Family Socialization: A Comparison of Estonian, Swedish and Finnish Mealtime Interaction. *Language in Society*, 31(5), 655-678.
- Utbildningsdepartementet. (2003). Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Walldén Hillström, K. (2014). *I samspel med surfplattor: om barns digitala kompetenser och tillträde till digitala aktiviteter i förskolan*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet, 2014. Uppsala.
- Wassrin, M. (2013). *Musicking. Kreativ improvisation i förskolan*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Waters, J., & Bateman, A. (2013). Revealing the interactional features of learning and teaching moments in outdoor activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 264-276.

- Wiggins, S. (2014). Family mealtimes, yuckiness and the socialization of disgust responses by preschool children. I: P. E. Szatrowski (Red.), *Language and food: verbal and nonverbal experiences* (ss. 211-232). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wilkins, D. (2003). Why Pointing With the Index Finger Is Not a Universal (in Sociocultural and Semiotic Terms). I: S. Kita (Red.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet* (ss. 171-215). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, ss. 89-100.
- Wootton, A. J. (1990). Pointing and interaction initiation: the behaviour of young children with Down's syndrome when looking at books. *Journal of Child Language*, 17(3), 565-589.
- Wootton, A. J. (1997). *Interaction and The Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), ss. 475-488.

## Bilaga 1: transkriptionsnyckel

Utifrån Jeffersons konventioner (Jefferson, 2004; Sacks et. al., 1974):

(0.6)	Indikerar paus i tiondels sekunder.
=	Indikerar <i>latching</i> , dvs. tal utan uppehåll.
(( ))	Står för både ickeverbal aktivitet och för forskarens kommentarer.
[ ]	Indikerar början och slutet på överlappande tal.
( )	Står för icke hörbara ord.
(gissar)	Står för att detta troligtvis sägs, men indikerar gissning vid oklart tal.
:	Står för förlängning av föregående ljud. Ju fler kolon, desto längre förlängning.
<u>Understrykning</u>	Markerar tal som uttalas med emfas.
VERSALER	Markerar tal som är märkbart högre än omgivande tal.
° °	Omgärdar tal som är märkbart tystare än omgivande tal.
> <	Omgärdar tal som produceras märkbart fortare än omgivande tal.
.hh	Står för inandning. Utan punkt framför står h för utandning.
->	Markerar fråga i fråga-svar-sekvens som analyseras.

Utifrån Mondadas (2006) konventioner:

* *	Avgränsar beskrivning av en deltagares handlingar.
+ +	Avgränsar beskrivning av en annan deltagares handlingar.
*--->	Den beskrivna handlingen fortsätter i påföljande rader.
*--->>	Den beskrivna handlingen fortsätter till och efter transkriptionens slut.

## *Bilagor*

-->* eller >*	Den beskrivna handlingen fortsätter till samma symbol används igen.
>>--	Den beskrivna handlingen börjar innan transkriptionens början.
<b>nico</b>	Deltagaren som utför handlingen identifieras med grå gemener.
<b>bild</b>	Bild, <i>frame grab</i> .
<b>#</b>	Indikerar när/var i videoinspelningen bilden är tagen.

## Bilaga 2: förteckning över deltagare

Tabell 5. Förteckning över de pedagoger och barn som deltar i avhandlingens exempel.

<b>Pedagog:</b>	<b>Barn:</b>	<b>Förskola:</b>
Sanna, förskollärare		Tallbacken
Tove, barnskötare		Tallbacken
Malin, förskollärare		Ängen
Bodil, förskollärare		Havsörnen
	Nicolas	Tallbacken
	Kristyna	Tallbacken
	Amir	Tallbacken
	Hayat	Tallbacken
	David	Tallbacken
	Aisha	Tallbacken
	Amina	Tallbacken
	Emmi	Tallbacken
	Mahad	Ängen
	Emil	Ängen
	Julia	Ängen
	Lisa	Ängen
	Lukas	Ängen
	Pelle	Ängen
	Elias	Ängen
	Fanny	Havsörnen
	Sofia	Havsörnen
	Lukas	Havsörnen
	Sebastian	Havsörnen
	Jonatan	Havsörnen
	Maja	Havsörnen
	Molly	Havsörnen



## LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHANSSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.

12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.
13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÈN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17. FREDRIKSSON, KRISTINA (Licentiatavhandling). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18. BENGTTSSON, JENNY. Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19. SÖDERMAN LAGO, LINA. ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20. STENLIDEN, LINNÉA. Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA (Licentiatavhandling). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7

22. DALGREN, SARA (Licentiatavhandling). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8
23. HJORT, SIMON (Licentiatavhandling). Kritiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91-7519-166-9
24. BOO, SOFIA (Licentiatavhandling). Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i Klassrummet. 2014. ISBN: 978-91-7519-157-7
25. JOHANSSON, MARITHA. Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text. 2015. ISBN: 978-91-7685-964-3
26. NORBURG, ULRIKA. Fängelse, skola uppfostringsanstalt eller skyddshem? Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876-1940. 2015. ISBN: 978-91-7685980-3
27. ALBINSSON, ANDERS (Licentiatavhandling). ”De var svinhögt typ 250 kilo”. Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken. 2016. ISBN: 978-91-7685-828-8
28. WINZELL, HELEN (Licentiatavhandling). Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning: Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning. 2016. ISBN: 978-91-7685-788-5
29. BODÉN, LINNEA. Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism. 2016. ISBN: 978-91-7685-722-9

# LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

ISSN 1653-0101

1. SUSANNE, SEVERINSSON. (2010) *Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende.* (Doktorsavhandling) ISBN 978-91-7393-402-2
2. KRISTINA, FREDRIKSSON. (2013) *Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan.* (Lic) ISBN 978-91-7519-613-8
3. JENNY, BENGTSSON. (2013) *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år.* (Doktorsavhandling) ISBN 978-91-7519-560-5
4. KATARINA, ELFSTRÖM PETERSSON. (2013) *Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-339-7
5. LINA, LAGO. (2014) *"Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7519-349-6
6. LINNEA, STENLIDEN. (2014) *Visual Storytelling Interacting in School. Learning Conditions in the Social Science Classroom* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7519-338-0
7. SARA, DALGREN. (2014) *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-262-8

8. MATS, BEVEMYR (2014) *Potentiella lärandesituationer och vardagliga matematiska begrepp. 4-5 åriga barns interaktion vid datorn under fri lek i förskolan* (Lic) ISBN: 978-91-7519-259-8
9. ANDERS ALBINSSON (2015) *"De var svinhögt typ 250 kilo"* *Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken.* (Lic) ISBN: 978-91-7685-828-8
10. LINNEA BODÉN (2016). *Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-722-9.