

Måltiden i förskolan

– barns utrymme i kommunikation
och handling

Lena Ryberg





Denna licentiatuppsats är en del av den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRFa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848)

Abstract

Titel: Mealtime in preschool: Children's space in communication
Författare: Lena Ryberg
Language: Swedish with an English summary
Opponent: Ingrid Granbom
Examinator: Thomas Johansson
Presenterat vid licentiatseminarium vid Göteborgs universitet 2019-04 25
Keywords: children, preschool, meals, actor

In Sweden, approximately 84% of children are enrolled in preschool, which constitutes the first step of the educational system and which embraces children from ages 1–5 years. Most children eat breakfast, lunch and snacks at preschool. In previous research, (Pramling & Ødegaard Eriksen, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009) preschool teachers have described the meal as an activity in which children are given the opportunity to communicate and interact with adults and other children. Despite this approach, research has shown that the meal activities often foster values, for example, eating with cutlery, eating the food served, and sitting right at the tables and peace and quiet can play a prominent role at the table when the children are going to eat (Emilsson, 2008; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Norman, 2003). This study is expected to increase our knowledge regarding children's perspectives during mealtimes at preschool. The aim of this study is to contribute with knowledge about children's space to act during meals at preschool. The questions at issue are as follows: How are children positioned and how do they position themselves in meal situations? What becomes visible in these situations? The study is theoretically based on a sociocultural perspective, theories from Vygotsky (1978, 1995 and 2010) and Goffman (1983b) and the interaction order. The method of selection was based on the aim of the study—to contribute to the knowledge of children's space as actors during meals. Data were generated qualitatively through video observations in two Swedish preschool departments.

One main finding in the study was that children's space to become actors during meals was limited and linked to structural conditions, which framed the meal. The structural conditions limited children's participation and influence. In addition, in conversations, the children positioned themselves in both challenging and playful ways, and these positions were determined based on how the meal was framed. Sometimes, children used either their age, their positions or a pronounced resistance to be heard. This reflects the importance of adults understanding and taking responsibility for how they assign children responsibility and

the importance it can then have for the group. In this study, the children tried to create space by breaking rules or by acting in a non-normative manner, such as by either moving a chair, pouring water or not taking food in the way that was expected by the adults. Because a meal is part of a preschool's practice, where there are no pre-determined discussion topics, the subjects that the children choose to talk about often reflect their own experiences. Children want to own their conversations and thus try to position themselves to do so.

Innehållsförteckning

ABSTRACT	3
INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	5
FÖRORD.....	8
KAPITEL 1. INLEDNING	9
Syfte.....	11
Disposition	11
KAPITEL 2. TIDIGARE FORSKNING.....	12
Förskolan som praktik.....	12
Barns aktörskap	14
Kommunikation som en del av barns aktörskap.....	17
Måltiden som aktivitet i förskolan	23
Måltiden som rutinsituation.....	24
Måltiden som fostran.....	26
Måltiden som omsorg.....	28
KAPITEL 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	31
Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling	31
Kommunikation.....	32
Mediering.....	34
Proximal utvecklingszon	36
Kontext	37
Erving Goffmans perspektiv.....	38
Regler för interaktionsordning - Förväntningar och förpliktelser.....	38
KAPITEL 4. METOD.....	41
Kvalitativ metod.....	41
Videoobservationer.....	42
Fältanteckningar	44
Fältstudier som redskap vid generering av empiriskt material	45
Urval för deltagare i studien	46
Beskrivning av förskolan och dess aktörer.....	47

Genomförande	48
Access till fältet	48
Videofilmade måltidsaktiviteter och fältanteckningar i anslutning till videoobservationer	49
Empiriskt material	50
De filmade måltidssituationerna	50
Analysförfarande	51
Urval från empiriskt material	52
Tematisk analys	53
Studiens tillförlitlighet	55
Etiska överväganden	56
Metoddiskussion	58
 KAPITEL 5. RESULTAT	 60
Avdelningen Skogen	60
Avdelningen Trädet	61
Att förhålla sig till regler och rutiner	61
Sekvens 1. Vänta på sin tur	61
Sekvens 2. Äta av all mat	64
Sekvens 3. Att uppföra sig vid bordet	66
Sekvens 4. Att äta rätt	68
Sammanfattning	70
Hur samtal ramas in	72
Sekvens 5. Att samtala utifrån en lekfull position: Klessica och Kulis	72
Sekvens 6. Att samtala utifrån en utmanande position: Det är en korumpa	74
Sekvens 7. Delade erfarenheter i kamratkulturen	76
Sekvens 8. Maten som utgångspunkt för samtal	78
Sammanfattning	79
Att samtala kring ett gemensamt fokus	81
Sekvens 9. Att samtala utifrån kamratrelationer: Star Wars	82
Sekvens 10. Hästen som sprang iväg	84
Sekvens 11. Målade naglar	86
Sekvens 12. Vem är det på fotot	88
Sekvens 13. Vad gjorde du på Gotland	90
Sammanfattning	92
 KAPITEL 6. DISKUSSION	 94

Strukturella villkor.....	95
Barn utmanar normer och värderingar	97
Agera utifrån förväntningar	98
Äga sina samtal	99
Att hitta gemensamma samtalsämnen.....	100
Att samtala kring gemensamt fokus	101
Fortsatt forskning.....	102
SUMMARY.....	104
Background and previous research.....	104
Aim.....	105
Theoretical framework and methodology	105
Results	107
Conclusions.....	111
REFERENSLISTA.....	113

Förord

Då var det dags att skriva förordet och många tankar far runt i huvudet. Efter 25 år i förskolan skulle jag ta steget att forska i en praktik som varit min vardag och som jag brinner för. Vardagen i förskolan har alltid varit viktig för mig och det är den som blev utgångspunkt när jag fick förmånen att skriva min licentiatuppsats. Tänk om jag vetat det jag vet idag när jag påbörjade denna resa. En resa där kurser gett kunskap och utvecklat mig och fått mig att reflektera kring både stort och smått. Efter planeringsseminariet stod det klart att jag behövde snäva in mig på någon aktivitet, valet föll på måltiden efter mycket funderande tillsammans med mina handledare. Det har visat sig bli många val som behövs göras i skrivandet av licentiatuppsatsen, det skulle väljas bland annat teoretiskt perspektiv, metod och analysredskap. Hela vägen har mina handledare funnits där med stöd och utmanat i olika lägen.

Det är så många som jag vill tacka i detta förord, först och främst ett stort tack till barn, vårdnadshavare, vuxna och förskolechef på den förskola som ingår i studien, tack för att jag fick komma till er och ta del av era måltider. Ett stort tack till Ulla Mauritzon som trodde på mig och pushade på så att jag sökte till forskarskolan FoRFa. Tack Jan-Eric Gustafsson som var examinator och Louise Peterson som var opponerare på planeringsseminariet som med sina kloka ord hjälpte mig att förstå att jag var tvungen att snäva in mig och välja en aktivitet. Tack till mina handledare, Pia Williams, Torgeir Alvestad och Louise Peterson som under hela resan gett kloka råd, kommentarer, och hela tiden varit ett oerhört stort stöd, jag kan inte nog tacka er och det går inte med ord beskriva vad ni betytt för mig under dessa år. Tack Ingrid Pramling Samuelsson som läste mitt manus och gav kommentarer som var till stor hjälp i slutfasen av skrivandet. Tack alla forskarkollegor och handledare i FoRFa att lära känna er alla under internat och konferenser har varit ett privilegium. Ett speciellt tack till min vän och forskarkollega Kristina Melker, vad hade skrivandet varit om vi inte nött och blött allt under dessa år, alla dessa helger som vi suttit tillsammans och pratat om både forskning och vardag. Tack Anette Hellman för dina kloka och stödjande ord i korridoren. Tack Ylva Odenbring som alltid frågar hur det är, och hur det går. Tack Desirée Engvall för all hjälp. Tack alla på IPKL i lunchrum och korridorer, det är många som jag vill tacka, men utrymmet räcker inte till. Mina älskade barn Carolin, Christoffer och Alexander tack för att ni stått ut under dessa år. Ni är så värdefulla och jag älskar er. Brage och August mina barnbarn ni är så värdefulla och få tillbringa tid med er ger alltid mer kraft och energi. Den kärlek som jag känner till er går inte att sätta ord på. Min svärson Tobias och svärdotter Emmy jag är så glad över att ni finns i familjen. Min älskade mamma som alltid frågar hur det går och bjuder på mat när min tid inte räcker till. Tack för att du finns. Mina syskon Lennart, Kerstin och Monica med familjer tack för ert stöd under min resa, vad vore tillvaron utan er.

Göteborg februari 2019

Lena Ryberg

Kapitel 1. Inledning

Licentiatuppsatsen riktar sitt fokus mot måltider i förskolan, med syfte att bidra med kunskap om barns utrymme att agera som aktörer i förskolans verksamhet. Utifrån en kvalitativ ansats med en utforskande karaktär förväntas studien bidra med kunskap hur barn positioneras och positionerar sig i måltidssituationer. I Sverige går idag de allra flesta barn i förskolan¹. Då förskolan numera är en egen skolform inom utbildningssystemet är den också en del i barns livslånga lärande. Varje dag i förskolan sker möten mellan barn och mellan barn och vuxna². I dessa möten bygger barn relationer, utvecklar kunskaper, grundlägger färdigheter, leker och skapar mening tillsammans med andra i olika situationer. Måltider har en speciell roll i förskolan och barn och vuxna är väl förtrogna med dessa då måltider förekommer flera gånger per dag och utgör en bas i barnens liv, såväl som i förskolans rutiner. Mycket i förskolan kretsar kring måltider och många aktiviteter är också avhängiga dessa, eftersom maten oftast serveras vid bestämda klockslag. Lämnning, hämtning, lek, utevistelse, planerade och spontana aktiviteter behöver därför planeras med utgångspunkt i när måltiderna serveras. Måltiden kan oftast beskrivas som en trevlig och lustfylld stund, som bidrar till socialiserande, kommunikation och lärande mellan barn och mellan barn och vuxna (Pramling & Ødegaard Eriksen, 2011; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Hur måltiderna går till, skiljer sig emellertid från förskola till förskola, mellan avdelningar och kanske till och med från dag till dag, beroende på vem som arbetar och hur barngruppen är organiserad. Varje förskolegrupp skapar sina ramar för vad som gäller före, under och efter måltiden. Dessa ramar påverkas av traditioner, regler, arbetslagets förhållningssätt och förgivettaganden, och inverkar på barns möjligheter att göra sin röst hörd och skapa mening i tillvaron (Johansson, 2003; Johansson 2009; Sepp 2002; Stjerna, 2007).

Forskning som berör måltiden i förskolan beskriver till exempel hur barn gör måltider, genom att samtala, berätta skratta eller göra miner (Munk Sundman, 2013). Andra fokuserar på barns deltagande ur ett lärande och omsorgsperspektiv (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000) eller belyser måltidens betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling (Kultti, 2012). Det finns även studier i relation till moralfrågor och disciplinering (Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011; Blum-Kulka, 1990, 1997) och i relation till barns lek om mat, matlagning och ätande (Tullgren, 2004). Tidigare studier har även intresserat sig för måltiden som en pedagogisk aktivitet kring mat och ätande och där vuxna agerar som förebilder och barn får hjälp och stöttning med att klara sig själva (Sepp, 2002).

¹ 2017 var 84 % av alla barn i Sverige inskrivna i förskolan. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3949>

² Med vuxna avses i denna studie alla vuxna som arbetar i förskolan. Det innebär att de vuxna kan ha olika utbildningar. I studien ingår förskollärare, barnskötare, grundskollärare och även vuxna som inte har någon pedagogisk utbildning

Andra studier fokuserar måltiden som en aktivitet för kontroll, fostran och disciplinering (Emilson, 2008; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Norman, 2003). Resultaten i ovan nämnda studier visar hur barns samtal, och interaktion begränsas och där barn inte ges möjligheter till självständighet, eller att utvidga och fördjupa sitt lärande.

I studier som intresserar sig för barns möjligheter att påverka, kommunicera och vara delaktiga i specifika sammanhang, positioneras ibland barn som kompetenta, sociala aktörer (Corsaro, 2003; James & Prout, 2015; Sommer, 2014; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). Positionering kan då förstås som att människor intar olika roller, vilket bland annat kan innebära att agera på ett speciellt sätt för att passa in, att inte försätta någon i en obekväm situation, eller för att säkerställa något som man redan vet (Goffman, 2011). Hur måltidssituationer i förskolan utvecklas och tar sig uttryck, handlar bland annat om arbetslagets kompetens, förskolans atmosfär och barns möjligheter till deltagande. Omfattande forskning har studerat vad barn uppfattar som meningsfullt att lära sig i sin vardag (Dahlberg, Moss & Pence, 2006; Helavaara Robertson m.fl., 2015; Kutnick, Brighi & Colwell, 2016). Likaså finns forskning om hur förskollärare arbetar och undervisar i förskolan för att skapa villkor för barn, där de får möjligheter att uppleva en meningsfull tillvaro (Johansson & Pramling, 2001). Flera av dessa studier visar att en viktig del för att barn ska uppleva mening i sin förskolevardag, är att de har inflytande i verksamheten, att vuxna lyssnar till dem, och att de är delaktiga i att ta beslut. Det vill säga att barnen kan påverka det som sker under dagen (Arnér, 2006; Johansson, 2003; Shier, 2001). En kvalitetsfaktor för förskolans verksamhet är att barn har möjligheter till inflytande och delaktighet. Sheridan (2009) uttrycker att delaktighet har en avgörande betydelse för de villkor som möjliggör för barns meningsskapande och lärande, till exempel vad barn kan och har möjligheter att kommunicera om, att bestämma kring och påverka.

I föreliggande studie tar jag som forskare avstamp i ett perspektivtagande som innebär att i alla sammanhang se till barns bästa och utifrån etiska hänsynstaganden lyfta fram barns röster. Med ett genomgående barnperspektiv som utgångspunkt i studien, riktas uppmärksamhet mot barns uttryck, erfarenheter och handlingar (Johansson, 2009; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Att se barn som aktörer innebär att studien riktar fokus på barns möjligheter och utrymme, vuxnas tilltro till barns kompetens och kommunikationsförmåga, samt barns rätt till delaktighet och inflytande. Aktör definieras i studien som hur och på vilka sätt barns handlingar och idéer synliggörs samt hur barns perspektiv tillskrivs värde, och kommer till uttryck (Jonsdóttir, 2007; Pramling Samuelsson Sommer, & Hundeide; 2011; Ärlemalm-Hagser & Pramling Samuelsson, 2013).

Studien kommer att synliggöra hur barns och vuxnas kommunikation under måltiden bidrar till barns utrymme att agera. Utifrån studiens forskningsfrågor synliggörs hur barnen positioneras eller positionerar sig i aktiviteten måltiden.

Syfte

Genom att studera hur barn kommunicerar att de förstår förväntningar och förpliktelser i måltidssituationer, är studiens syfte att bidra med kunskap om barns utrymme att agera som aktörer i förskolans måltider.

Studiens forskningsfrågor är:

- Hur positioneras och positionerar sig barn i måltidssituationer?
- Vad blir synligt i dessa situationer?

Disposition

Licentiatuppsatsen är indelad i sex kapitel. Det första kapitlet Inledning, innehåller en ingång till licentiatuppsatsen, samt presenterar syfte och forskningsfrågorna för studien. Därefter följer kapitlet Tidigare forskning, som tar utgångspunkt i forskning som belyser förskolan som praktik, barns aktörskap och kommunikation som en del av barns aktörskap. Vidare kommer måltiden som aktivitet utifrån rutiner, fostran, och omsorg belysas. I det tredje kapitlet, Teoretiska utgångspunkter, presenteras det sociokulturella perspektivet som ligger till grund för studien, men även Erving Goffmans perspektiv. Därefter följer kapitel fyra, Metod som belyser studiens metodologiska avgränsningar samt etiska aspekter. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion. I kapitel fem Resultat, presenteras studiens resultat utifrån tre teman: Att förhålla sig till regler och rutiner, Hur samtal ramas in, samt Att samtala kring gemensamt fokus. Licentiatuppsatsen avslutas med kapitel sex Diskussion, där studiens resultat diskuteras under sex rubriker: Strukturella villkor, Barn utmanar normer och värderingar, Agera utifrån förväntningar, Äga sina samtal, Att hitta gemensamma samtalsämnen och Att samtala kring gemensamt fokus. Sist i uppsatsen görs en engelsk summary.

Kapitel 2. Tidigare forskning

För att ringa in licentiatuppsatsens syfte görs i detta kapitel en genomgång av tidigare forskning, som på olika sätt belyser områden som är relevanta för studien. I syfte att finna liknande undersökningar har en litteraturgenomgång gjorts, vilken visar att i den forskning som återges beskrivs måltiden som en aktivitet där barn ges möjlighet att kommunicera och interagera med vuxna och andra barn. Litteratursökningen har i huvudsak skett via sökmotorerna: Education research complete, Education collection, Scopus, och Scholar. Sökord som använts är *preschool, child, toddler, actor, food, school food, meal, meaning and communication*. Samt *måltid, förskola, meningsskapande, kommunikation och aktörskap*. Kapitlet beskriver utifrån tidigare forskning, Förskolan som praktik, Barns aktörskap, Kommunikation som en del av barns aktörskap och Måltiden som aktivitet i förskolan. Kapitlet avslutas med en genomgång av studier där måltiden beskrivs ur flera perspektiv: måltiden som rutinsituation, måltiden som fostran, och måltiden som omsorg.

Förskolan som praktik

Förskolan som praktik, handlar i föreliggande studie om att förskolan och dess olika rum är en stor del av barns vardagsliv, som barnen tillsammans med kamrater och vuxna gör till sitt eget, utifrån de förutsättningar som ges (Haldén, 2007). Ett sätt att beskriva förskolan som praktik är utifrån begreppet kontext, vilket i en sociokulturell ansats innebär att varje kontext är unik och innefattar redskap, normer och värden och bygger på interaktion mellan olika samspelande parter. Att en kontext ses som unik innebär att den är föränderlig, beskriver King, Weber, Meiselman och NanLv (2004). De framhåller att faktorer som den fysiska miljön, rådande normer och sociala effekter, regler och förväntningar är det som bidrar till att göra kontexten föränderlig. Kontext kan också förstås utifrån strukturella villkor, vilka påverkas av deltagarnas handlingar (Johansson, 2012). Kontexten omfattar följaktligen den miljö och verksamhet inom vilken handlingar vanligtvis utförs (Säljö, 2000). Genom att belysa förskolans praktik som föränderlig och unik framstår aspekter som strukturella villkor, hur barn positioneras, språk och kommunikation som bidragande till att den är föränderlig. Det innebär att barnen och de vuxna behöver förhålla sig till de värden, normer och regler som skapas i den specifika kontexten. På så vis, kan en kontext också synliggöra hur barn positioneras eller positionerar sig, både efter egna val och utifrån hur vuxna och andra barn sätter in dem i den.

Förskolan som praktik innefattar strukturella villkor som exempelvis att rum är designade och planerade för särskilda syften. Alla som på något sätt är involverade i verksamheten behöver förhålla sig till och anpassa sig till rummen och till varandra (Nyberg & Grindland,

2008). Att borden som äts vid används till annat under dagen är inte unikt, det visar snarare att rum ofta är sammanlänkade med förväntningar, föreställningar och funktioner där barnen är väl medvetna om vad och hur borden ska användas. I förskolan benämns ofta rummen utifrån vilka aktiviteter som genomförs där. Det kan vara *lekrummet*, *målrummet*, *matrummet*, *snicken*, *hemvrån/dockvrå* och *ateljén*. En plats eller ett rum får alltså särskild mening genom hur det benämns och används av aktörerna och hur de tillskriver platsen mening. Meningen framstår i detta sammanhang som situerad, vilket innebär att mening uppstår och skapas i det specifika sammanhanget (Halldén, 2007; Säljö, 2011). Det vill säga att rummen kan anpassas till de personer som vistas där och för att passa avsedda ändamål. Ett lekrum som nyss stod för lek, pyssel och samvaro kan snabbt förändras och bli matrum, där borden får en annan funktion än att jobba vid, och istället blir en plats som ska dukas och där barnen och de vuxna ska äta tillsammans. De flesta barn är uppmärksamma på när rum byter skepnad (Halldén, 2007). Språket har i sådana situationer en aktiv funktion för att uppmärksamma på förändring. Det kan ske genom att barnen erbjuds att duka borden eller att vuxna och barn sjunger eller läser matramsor inför att de ska sätta sig till bords. Dessa språkliga uttryck kan då fungera som markörer som stöttar och hjälper barnen att (om)definiera syftet med rummet (Bae, 2012; Säljö, 2011).

En aspekt att förhålla sig till när det gäller strukturella villkor (Markström, 2005; Åsén & Vallberg Roth, 2012) är att måltider i förskolan ofta är organiserade utifrån en fast struktur, som vilken tid som maten ska ätas, hur den ska serveras; vid borden eller dukas fram som en buffé, eller hur och var barnen och de vuxna ska sitta. Den kultur som skapas i förskolans praktik, innefattar även vilka regler och normer som bör gälla vid matbordet. Dessa regler och normer är ofta bestämda av vuxna, men kan förändras utifrån vilka förutsättningar som skapas. Det kan till exempel vara regler som handlar om hur samtal ska föras vid matbordet, vilka samtalsämnen som är accepterade, om det ska vara tyst vid bordet innan barnen får ta mat, att gruppen ska läsa en gemensam ramsa innan maten serveras och liknande. Studier visar dock att under måltidsituationer har lärare sällan bestämt vad man ska kommunicera kring, vilket medför att det kan finnas utrymme för barn att initiera olika samtal (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Förskolans kultur inbegriper idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som människor förvärvar i interaktion med sin omvärld (Säljö, 2011). Vilket handlingsutrymme barn ges vid måltidssituationer kan skapa möjligheter eller begränsningar, beroende på de villkor och förutsättningar som ligger till grund för verksamheten. Samtal som tar utgångspunkt i populärkultur kan utgöra en grund för barns lärande beskriver Giroux (2000). Han uttrycker att barn kan finna en plats för sitt känsloliv till exempel i filmvärlden. Giroux framhåller att det är viktigt att vuxna förstår hur filmer och populärkultur formar värderingar hos barn. Han hävdar att genom att använda populärkultur i pedagogiska syften kan vuxna stödja barn i att förstå dominerande normer (a.a.).

För att ringa in de strukturella villkor som blir synliga i måltiden behöver föreliggande studie förhålla sig till hur barn hanterar de villkor som gäller. Här tar studien hjälp av Goffmans (2011) definition av position vilken innebär att människor intar olika roller, utifrån både förväntningar och förpliktelser. För att ytterligare förklara position, använder Johansson (2009) avgränsning som beskriver position som ”en kroppslig och mental ”utkikspunkt” eller placering i förhållande till andra. Denna utsiktspunkt medverkar till det man ser eller det andra ser, till de handlingar som uppfattas möjliga som kommer till uttryck” (Johansson, 2009, s. 196). Enligt Johansson kan en position förhandlas och förändras, men förutsätter ett aktivt barn med möjligheter att skapa sig utrymme för deltagande. Barns positionering i en kontext är i relation till vuxna ofta underordnad vad det gäller integritet och inflytande (Punsch, 2002; Österlund, 2012). Barns underordnade position beskrivs även av Quennerstedt, Harcourt och Sargeant (2014) som visar att forskning som involverar barn i förskola och skola också innefattar strukturer och normer som kan bära en hierarkisk maktstruktur. Quennerstedt, Harcourt och Sargeant beskriver att i maktstrukturer synliggörs barns positioneringar som underordnade. Författarna förklarar att även i dominerande maktrelationer finns utrymme för motstånd och att det finns forskare som hanterar maktbalansen genom att välja en forskningsdesign som i vissa avseende förflyttar makten. Även barns ålder och att ha specifika uppgifter i förskolan som till exempel att vara ansvarsbarn kan förstås som underordnad position. Ett sådant motstånd kan till exempel ta sig uttryck i att agera på ett icke normgivande sätt eller att inte vilja delta i aktiviteter, eller vid forskning. Protester från barn kan ses som motståndshandlingar i en ojämlik relation och en viktig del av ett demokratiskt samtal (Dolk, 2013).

Barns aktörskap

Barns aktörskap beskrivs utifrån en barnsyn där barn är aktiva deltagare, som utifrån sina förutsättningar hanterar olika situationer som de befinner sig i. Inom definitionen aktörskap lyfts barnets egenvärde fram med hänsyn till barnets rådande livssituation, snarare än i förhållande till vad det kommer att bli (James & Prout, 2015). Med utgångspunkt i en sådan beskrivning bör barns perspektiv, uppfattningar och önskemål genomsyra barns vardag så att barnen kan ses, höras och beröras av sitt eget värde (Trondman, 2013). Barns aktörskap framhålls av Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2013), som relationellt, där barnet är aktivt och handlande med förmåga att förändra och där barns tankar och idéer kommer till uttryck. På ett liknande sätt beskriver Löfdahl (2004), att aktörskap innebär hur barn tolkar och omtolkar, formar och omformar strukturella villkor. Dessa villkor kan formuleras som hur barn hanterar innehållet i situationen, både genom ord och genom handling. Aktörskap ses då som en sammansatt interaktion där barn påverkas av och påverkar sin samtid och det

omgivande samhället, där barn är delaktiga i vardagliga, återkommande handlingar och förhandlingar (se även Corsaro, 2011; Trondman, 2013). Forskning om strukturella villkor i förskolan lyfts också fram av Dotson, Vaquera och Argeseanu Cunningham (2015), som framhåller att strukturella villkor på varje förskola är viktiga aspekter för att förstå barns specifika villkor när det gäller aktörskap.

Aktörskap är sammanlänkat med de miljöer och sociala strukturer där barnen ingår och lever sina vardagsliv. I forskning beskrivs ofta att barns aktörskap sker inom ramen för de institutionella strukturer där barnen agerar och på så sätt bidrar till att synliggöra barns perspektiv. (Halldén, 2007; Jonsson, 2016; Pramling Samuelsson & Fleeer, 2009). Det finns forskning som beskriver att institutionella strukturer leder till att barn agerar i olika sammanhang och utifrån de förutsättningar och förväntningar som finns (Säljö, 2013). Förväntningar på barnet hör samman med en situerad identitet, som till exempel ”elev”, ”treåring” eller ”kamrat” vilken bidrar till att definiera den position som barnet har eller tilldelats. Det finns också en förväntning på att barnen ska lära sig att agera utifrån dessa förväntningar. Säljö beskriver detta som en komplicerad socialisationsprocess. Barns utgångsläge innebär utifrån sådana förväntningar en tilldelad position i förhållande till de som de möter.

Barns delaktighet lyfts i relation till aktörskap och kan relateras till Barnkonventionen (1989), där konventionens grundläggande idé är att se barn som självständiga subjekt med möjligheter att påverka sin situation. Barnkonventionens formulering innebär att man ser barnet som aktör som sätter barnet i position att göra något. Det kan ställas i förhållande till forskning som belyser barn i en underordnad position (Punsch, 2002; Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014; Österlund, 2012). Bland annat lyfter Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2016/2018) att i förskolan bör vuxna sträva mot att följa barns intressen och perspektiv, genom att till exempel låta barns delaktighet och inflytande genomsyra verksamheten. I förskolans arbete kan delaktighet visa sig genom en respekt för barnet som individ och att ge utrymme för barns intresse, behov och vilja. Bae (2009) framhåller att barns delaktighet omfattar mer än enbart barns individuella val. Hon framhåller att det bör ske en kritisk granskning av förskolans diskurs³ för att synliggöra hur kontroll, ordning och strategier påverkar barns och vuxnas relationer och sätt att kommunicera och i förlängningen barns delaktighet och inflytande. Bae lyfter bland annat fram hur vuxna kategoriserar vad barn är, att vuxna vet bättre eller framställer barn som irrationella. Hon anser att för att förstå hur barn positioneras och ges utrymme och hur relationer och kommunikation blir synliga behövs diskussioner i frågor om barns delaktighet och inflytande, diskuteras.

³³ Diskurs avser sammanhängande utsagor som beskriver en helhet.

I förskolan kan vuxna genom att tillvarata barns perspektiv, intressen och erfarenheter i olika, kommunikativa möten bidra till barns aktörskap. I dessa möten, såväl verbala som kroppsliga, skapas ny mening och nya relationer etableras. Det kan uttryckas som att erfarenheter knyts till varandra genom språkliga och andra handlingar. Att lära sig något i en sådan kontext innebär att delta genom att utforska, formulera problem, ställa frågor samt på olika sätt observera och reflektera i relation till det övergripande syftet (Caiman & Lundegård, 2015). Jonsson (2016) belyser hur aktörskap är något som barn uppnår i praktiken, i en ömsesidig relation med de vuxna och inte något som vuxna beviljar barn utifrån en rättighet (som de vuxna också kan ta bort). Utifrån ett sådant synsätt är aktörskap kopplat till miljöer och strukturer där barn ingår och lever sina liv. Inom förskolans praktik är ”det kompetenta barnet” vanligt förekommande. Relaterat till aktörskap blir synen på barn som kompetenta (Sommer, 2014) och vuxnas tilltro till barns kommunikationsförmåga central, likaså att vuxna eftersträvar att närma sig barns intressen och perspektiv. Att definiera barn som kompetenta framstår i flera studier dock som komplext (Jonsson, 2013; Kampmann, 2004; Pramling Samuelsson, 2010) genom att det dels, kan sättas i samband med en syn på mognad där ålder tillskrivs betydelse för vad barn kan lära, dels som ett synsätt som bidrar till att lyfta fram barns kompetenser och förmågor från tidig ålder.

Alvestad (2010) visar hur de yngsta barnen i förskolan ger uttryck för sin kompetens genom förhandlingar i lek. Dessa förhandlingar är en del av deras sociala utveckling. Genom att använda sig av förhandlingar lär sig barnen vilka regler som ger trygghet i det sociala samspelet. Ofta handlar de yngsta barnens förhandlingar om att förstå ett socialt sammanhang och den kulturella kontexten och hur de ska handla i linje med den för att bli accepterade. I förhandlingar med andra barn bygger de upp sin förhandlingskompetens inom de kulturella ramar som förskolan sätter (a.a.). Utifrån ett mognadsperspektiv kan barns kapacitet och kompetens ibland ifrågasättas och vuxna kan uttrycka förvåning när barn klarar av att genomföra något, eller förstå sammanhang som kanske inte är brukligt utifrån förväntningar på barn i relation till deras ålder. Vuxnas kompetens och lyhördhet blir därför avgörande för att möjliggöra barns aktörskap, det vill säga, att vuxna visar tilltro till barns alla kompetenser och på olika sätt bidrar till barns delaktighet och inflytande (James & Prout, 2015; Woodhead, 2006; Årlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013).

Genom att lyfta fram barns kompetenser, synliggörs barns möjligheter till en framträdande roll och ett handlingsutrymme gällande kunskaper, färdigheter, kommunikation och interaktion (Pramling Samuelsson & Tallberg Broman, 2013). Det ”kompetenta barnet” har ibland associerats till det ”rika” barnet (Persson, 2008) där det rika innefattar att besitta förmågor som att till exempel, knyta kontakter och kommunicera, att kunna utforska sin omvärld och skapa mening och förståelse (Pramling Samuelsson, 2010). Halldén (2007) ifrågasätter att barns kompetenser endast är en förmåga hos det enskilda

barnet. Framför allt understryks att det handlar om barnets relation till omvärlden. Jonsson (2013) framhåller att synen på barn som kompetenta innebär en beskrivning av barns förmåga att använda meningsskapande strategier. Hon uttrycker att både unga och gamla kan hamna i situationer där de framstår som mindre kompetenta. Att vara mindre kompetent förklaras då med sårbarhet. Jonsson betonar att det kan vara en fara i att ständigt behandla barn som kompetenta, i betydelsen att det kan läggas för stort ansvar på barn att de ska förstå vad som händer runt omkring dem och lära av erfarenheter de erbjuds. Kampmann (2003) beskriver ”det kompetenta barnet” utifrån att det skildrar ett synsätt där barn själva prioriterar sina sociala relationer i form av vem de vill leka med, med vem de vill ha en nära interaktion och vem de vill vara engagerade tillsammans med. Barn förväntas många gånger, utifrån en normaliseringspraxis, att de ska kunna ”knäcka koden” för att kunna förstå vad som förväntas av dem (Kampmann, 2004. s. 145). Det kan då handla om att barn förväntas göra egna val i aktiviteter och göra det som accepteras av vuxna utan att vuxna säger till dem. Ytterligare en dimension som Kampmann lyfter i synen på barn som kompetenta, är att barn bör kunna lösa de flesta av sina egna konflikter själva, där den vuxne snarare ska inneha en tillbakadragen roll, än att stötta och vägleda. Det relateras till synsättet att definiera barn som *being* och *becoming* (Qvortrup, 1994), där *being* gäller något redan existerande och *becoming* avser en process i vilken barnet blir till. Trondman (2013) beskriver ett dilemma för vuxna, att dels kunna relatera till och respektera barns egenvärde i nuet. Dels stötta och bidra till att barnet med ökande ålder kan utveckla kunskaper så att de kan hantera, både dagens och morgondagens situationer. Trondman beskriver “att barns egenvärde integreras i insikten om tillblivelsens sociokulturella nödvändighet för välbefinnande i nuet och en öppen framtid” (Trondman, 2013, s. 30). Det kan tolkas som att vuxna i förskolan behöver kunna relatera såväl till hur barnet skapar mening här och nu i en situerad praktik, som till barnets tidigare erfarenheter. Trondman uttrycker att ge barn röster kan ses som en social konstruktion, men det går inte att ge barn röster om det inte finns vuxna som tar ansvar för och förstår värdet i det.

Kommunikation som en del av barns aktörskap

Uppsatsen riktar fokus mot barns och vuxnas kommunikation under måltiden och hur den bidrar till barns utrymme att agera och hur formuleringar, tankar och idéer kan komma till uttryck. Kommunikation beskriver Halldén (2007) kan ses både som ett redskap för att synliggöra utrymme för aktörskap och som en del av barns aktörskap. Hon uttrycker att barns aktörskap är knutet till vuxna utifrån en syn att vuxna och barn är beroende av varandra, utifrån en relationell och interaktiva aspekt (Halldén, 2007). Halldén framhåller att den vuxne har ansvar för att relationer upprätthålls, se till barns behov och önskningsar

upprätthålls samt att skapa förutsättningar för att barnens uttryck och idéer får utrymme och tillskrivs värde i förskolans verksamhet. En sådan interaktion bidrar till att forma och omforma villkor för kommunikation och handlingar (a.a.). Även Trondman (2013) pekar på vuxnas ansvar i barns kommunikationsutveckling. Trondman beskriver att den vuxnes kompetens att på olika sätt stötta och möta barnen i deras lärande och utveckling blir av stor betydelse för att se, tolka och förstå barnets intentioner; likaså för att kunna skapa tillfällen att lära både i riktning mot läroplanens strävansmål och för att ta tillvara spontana lärtillfällen i vardagen (a.a.). Den verksamhet som barnen möter i förskolan bör utifrån ett sådant synsätt genomsyras av ett barnperspektiv och barns perspektiv, där barns röster är i fokus och där barnen upplever verksamheten som meningsfull (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Aktörskap handlar då om hur vuxna visar tilltro till barns kompetens och kommunikationsförmåga och erkänner barns rätt till delaktighet och inflytande (Pramling Samuelsson, 2010). Med utgångspunkt i argumentet att kompetens både kan vara ett innehåll och en form, det vill säga både kunskap och färdighet kan definitionen kring det kompetenta barnet, bidra till möjligheter för alla barn att utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar.

Måltider i förskolan lyfts fram i forskning som en pedagogisk aktivitet där kommunikation mellan vuxna och barn, samt mellan barn kan bidra till att ge barn utrymme för att aktivt agera, kommunicera och få vidga sina kunskaper och erfarenheter (Bae, 2009). Bae framhåller hur läraren stöttar barnet och nyttjar vardagliga situationer, som exempelvis vid måltider, till att utvidga kommunikationen med barnen. Likaså har Harding, Wade och Harrison (2013) identifierat måltiden som viktig, med avseende på barns socialisation och kommunikation. Men likaväl som måltiden kan vara en situation i barns vardag som bidrar till språkutveckling, samspel och interaktion på olika plan, kan den också vara det motsatta. I en studie av Klette, Drugli och Aandahl (2018) beskrivs hur barnen inte gavs möjlighet att expandera sitt språk under måltiderna. Måltiderna var snarare stunder som bidrog till begränsad interaktion.

I förskolan pågår hela tiden någon form av kommunikation mellan vuxna och barn och mellan barn. Verksamheten präglas av det gemensamma, där barnen är del i ett kollektiv och där nästan allt de gör, sker tillsammans med andra barn och vuxna. Gemenskapen bidrar till att barn utvecklar, befäster och förändrar sina emotionella, sociala och kognitiva kompetenser och färdigheter (Williams, Sheridan & Sandberg, 2014). Genom att på olika sätt kommunicera; med ord, handlingar, symboler, kroppsspråk, tecken eller andra signaler, kan barnen uttrycka sig och formulera tankar och idéer. Säljö (2011) beskriver att både verbal, och icke verbal kommunikation är en förutsättning för utveckling och lärande. Ordet kommunikation kommer från latinets *communis* och betyder att göra gemensamt och *communicare*⁴ som betyder göra tillsammans. Att göra gemensamt kan då handla om att kunna

⁴ <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/kommunikation>

förhandla och förmedla innehåll inom kulturen och därmed blir språk och kommunikation i dagliga rutiner viktiga. Löfdahl (2014) beskriver att ett sätt för barn att förstå den omgivande kulturen som inbegripande händelser, normer och värderingar som vuxna och andra barn visar, tar sig uttryck genom att barn tolkar och omtolkar kulturen och gör den begriplig och möjlig att handskas med i sina egna aktiviteter. Hon skriver att det är både en generell förståelse för fenomen som finns i kulturen och specifik förståelse, vilken är användbar i olika situationer (Löfdahl, 2014, s. 94). Även att lära sig språk och bli en del av en kultur är en pågående process i barns liv (Ødegaard Eriksen, 2006). Bae (2012) visar i sina studier hur vuxna ger utrymme till barn att uttrycka sina tankar och erfarenheter. Barnen kan då bidra aktivt i interaktionen med sina lärare, där de använder uppmärksammande markörer som startpunkt för att involvera vuxna. Dessa markörer kan till exempel vara icke verbala signaler som att få ögonkontakt, artefakter eller verbala uttryck.

Människors sätt att lösa problem, handla eller resonera är alltid relativt till kontext och de redskap som finns till hands, beskriver Säljö (2000). Varje institution och miljö utvecklar och skapar sina specifika, kommunikativa mönster som får konsekvenser för hur, när och på vilka sätt barn och vuxna kommunicerar. Mauritzson och Säljö (2003) uttrycker att samhälleliga förändringar gör att barn allt tidigare ställs inför krav att hantera kommunikativa situationer och därmed ökar också anspråken att förstå andra människors perspektiv.

Omfattande forskning lyfter fram kommunikation som en förutsättning för barns välmående, lärande och utveckling (Jonsson, 2016; Siraj-Blatchford, 2007; Säljö, 2000; Wertsch, 1989). En av människans främsta resurser för att bevara, anpassa och utveckla kunskaper och färdigheter är att samtala (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001). I samtal som sker öga mot öga, kan människor rama in situationer för att klargöra ur vilket perspektiv de talar. Kommunikationen kan då bli en handlingsplan, där positioner förstärks eller ändras (Mauritzson & Säljö, 2003). I sådana nära, sociala möten äger också det mesta av den emotionella uppladdningen rum (Johansson & Lalander, 2013). Det innebär att människor söker sig till miljöer där de känner sig bekräftade i mötet med andra och där de kan ”ladda sina batterier” för att få ny energi genom andra människor. Denna laddning sker bland annat genom ritualer i vardagslivet som till exempel sociala möten ansikte mot ansikte (Johansson & Lalander, s.48). Även Minick (1993) understryker betydelsen av att i samtal mötas ansikte mot ansikte. Språk är då inte enbart en mekanism för att kommunicera med andra, utan också bryggan mellan det ”yttre” och observerbara, kommunikativa aktiviteterna och det ”inre” av vårt tänkande och vår föreställningsvärld (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001). Människor resonerar och tänker med hjälp av språkliga, medierade redskap. Samma redskap använder människor sig av för att göra sig förstådda i samtal med andra. Relaterat till förskolans verksamhet är de vuxnas förmåga att skapa en miljö där barnen blir sedda, lyssnade på och bekräftade i ömsesidig kommunikation och interaktion avgörande, för att barn ska kunna

skapa mening i sin vardag (Sheridan &, Pramling Samuelsson 2009). Om barn möts av lyhörddhet i sina olika uttrycksformer, kan barns aktörskap synliggöras genom att vuxna lyssnar och är öppna för vad barnen uttrycker och där de möts av förståelse för sina idéer, tankar och emotioner. Barnens perspektiv tillskrivs på så vis värde (Årlemalm-Hagser & Pramling Samuelsson 2013).

Att berätta något är viktigt för barn i förskolan och för att utveckla sin förmåga att berätta behöver barn mötas av öppna frågor och intresse för att utveckla sin kommunikativa förmåga (Siraj-Blatchford, 2007, 2010). Den kommunikativa kultur som barnen är del av i förskolan kan i hög grad bidra till att barn kommunicerar och berättar för varandra i icke strukturerade sammanhang. Barnen blir då engagerade i och är aktiva med att skapa förskolans kulturella praktik, där de tolkar och omtolkar varandras berättelser som de lyssnar på och tar del av (Bae, 2012). Rogoff (2003) liknar detta vid att barnen blir en del av förskolans kulturella traditioner, i samspel med sina kamrater. Måltider i förskolan kan vara tillfällen där barn ges möjlighet att berätta. Emellertid visar Pramling och Ødegaard Eriksen (2011) att på institutioner, som till exempel i förskolan, är kommunikationen och berättande konversationer ibland mer strukturerade och kortare än de som till exempel sker i hemmen och att berättande aktiviteter oftast sker vid samlingar, bokläsning, måltider och andra lärarledda aktiviteter.

Kamratrelationer är viktiga för barn och i dessa relationer kommer normer, attityder och värden till uttryck genom kommunikativa handlingar (Löfdahl, 2014). Det blir inte minst synligt under förskolans måltider, där barn sitter tillsammans i mindre grupper och samtalar kring olika företeelser som bygger både på eget intresse och tidigare erfarenheter om vad de varit med om. Löfdahl lyfter fram att när barn möts och är tillsammans i förskolan kan de dela värderingar och funderingar men också ge uttryck för motstånd och makt genom att inte förhålla sig till förskolans förväntade regler eller önskvärda sätt att handla (Löfdahl, 2004, s. 107). Kamratrelationer är viktiga för barns meningsskapande (Jonsdottir, 2007). Barns meningsskapande går då ut på att göra samma sak som kamraterna. Där det uppstår en gemensam mening kan det ske ett dynamiskt meningsskapande där barnen omförhandlar identiteter, status och maktstrukturer. Här framhålls vikten av att känna tillhörighet i de sociala sammanhang barnet vistas i, och att skapa allianser med andra barn, där både uteslutande av andra barn och maktutövning är förekommande (a.a.). Löfdahl beskriver hur barn uppfattar regler och hur de utvecklar strategier för motstånd där makt och motstånd är intimt förbundna. Änggård (2006) belyser att vänskap och samhörighet med andra har stor betydelse för barn i förskolan. När barn sitter runt ett och samma bord kan både inkludering, exkludering och maktutövning förekomma, där ålder kan vara en faktor i sammanhanget. Det kan innebära att barn som är yngre inte ses som kompetenta och därmed inte har samma möjlighet som sina äldre kamrater att göra sina röster hörda. Löfdahl (2014) beskriver att

barnen är en del i en specifik kamratkultur som innehåller både egna och kamraters sociala statusposition som innefattar både vem som bestämmer och hur man ska bete sig mot varandra. Även Corsaro (2011) betonar kamratgruppen som socialisationsagent för utveckling och lärande. Han visar hur barn skapar sin egen kamratkultur genom att ta kontroll över sina liv och dela med sig av information, saker och lekar till sina jämnåriga. Att ha kontroll kan betyda att bryta mot, eller omvandla regler som vuxna bestämt.

Hur vuxna i förskolan stöttar barnet och använder situationer i vardagen till kommunikativa möten har starkt samband med arbetslagets utbildning, kompetens och medvetenhet kring att bekräfta genom språk och kommunikation (Jonsson, 2016; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Barn möter olika kommunikativa praktiker i förskolan beroende på hur vuxna använder kommunikation som ett redskap visar Johansson (2009). Johansson ger exempel på verksamheter där vuxna ständigt kommunicerar med barnen, bekräftar det barnen uttrycker genom att upprepa samt genom öppna frågor utvidgar det barnet ger uttryck för. Barnen bemöts med respekt och lyhördhet och ges tid och möjlighet att uttrycka det som upptar deras intresse. Den vuxne är närvarande och bekräftar barnet genom ögonkontakt. Johansson beskriver att det också finns exempel på det motsatta, där vardagliga, kommunikativa situationer inte tas tillvara, där kommunikationen blir distanserad och innehåller negativa kommentarer, tillsägelser och korrigeringar och liknas mer vid instruktioner. Även andra studier visar att mycket av den kommunikation som barn är involverade i under en dag i förskolan handlar i liten utsträckning om öppna frågor, det vill säga frågor som inte har ett givet svarsalternativ och som kan bidra till reflektion, utan i hög grad bygger kommunikationen mellan vuxna och barn på frågor som kan besvaras med ett ja eller nej eller av karaktären ”gissa vad läraren tänker” (Alcock, 2007; Eidevald, 2009; Gjems, 2011; Jonsson 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2008).

Måltider framhålls många gånger som situationer där barn kan få kunskap kring berättande, (Pramling & Ødegaard Eriksen, 2011) och där läraren kan vägleda barnet i samtalen genom att stötta med frågor. Läraren kan då få kunskap om det barnen vill uttrycka sig kring. Genom en sådan strategi, att ta fasta på barns intentioner, kan vuxna anpassa sitt arbetssätt till barnens intressen, initiativ och önskemål i förskolan (Johansson, 2009). En förutsättning i ett sådant förhållningssätt är vuxnas riktadhet mot och närvaro i samtalen med barnen. Kommunikationen sker då dialog med barnen och där vuxna i vardagliga situationer uppmärksammar barnens intressen. Då rör det sig om att lyssna till vad barnet säger, ge barnet tid till att uttrycka sig och som vuxen visa att det barnet uttrycker har betydelse. På så vis kan vuxna i samtal spinna vidare på det barnet intresserat sig för och upptäcka vad barnet har för avsikter (a.a.). Ett annat sätt att på ett omsorgsfullt sätt stötta och vägleda barn i kommunikativa situationer är det som Siraj-Blatchford (2007, 2010) benämner som *sustained*

shared thinking. Det kan förklaras med att vuxna och barn i kommunikation och interaktion, tillsammans bidrar till att lösa problem, förklara begrepp, utvärdera en aktivitet eller fördjupa och utvidga en berättelse. För att en situation ska kunna definieras som *sustained shared thinking* är ömsesidigheten grundläggande och alla som ingår i situationen bör gemensamt bidra till tänkandet, för att utveckla och utvidga förståelsen kring ett innehåll. I en förskoleverksamhet kan ett sådant förhållningssätt relateras till en verksamhet av hög kvalitet (Sheridan, 2009) och karakteriseras av en utvecklad och medveten, ömsesidig kommunikation och interaktion mellan barn och vuxna (Sheridan, 2009), där verksamheten präglas av tydliga, barnfokuserade strategier som relaterar till barnen i ett dialogiskt möte i ett gemensamt hållbart tänkande (Aspelin & Persson, 2011).

Hur den vuxne använder kommunikation som redskap i måltidssituationer kan ge en bild av på vilka sätt barns röster blir hörda under måltiderna. Med hjälp av öppna frågor kan barn ges möjlighet att tänka efter och problematisera kring ett innehåll. På så vis kan barns aktörskap synliggöras. Studier visar dock att dialoger i förskolan ofta är korta tidsmässigt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006), där den kommunikation som sker under måltider främst är i form av monolog av de vuxna och till stor del handlar om stängda frågor och av kontrollerande art (se Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Gjems (2011) uttrycker att lärare många gånger inte utmanar barn i vardagsaktiviteter och ger barn möjligheter att utveckla sina svar, utan nöjde sig med de svar som barnen gav. Flera forskare lyfter fram att även korta sekvenser av kommunikation kan vara betydelsefulla och innehållsrika (Bae, 2004; Mac Naughton & Rolfe, 2001). Längden på samtal beskriver Gjems (2011) är kopplade till engagemang och lärarens intresse kring det som barn vill samtala kring. Även Jonsson och Williams (2013) ger exempel på hur förskollärare använder en begränsad tid till att ge respons och interagera med barnen, där interaktionen i hög grad består av frågor till barnen. Trots det framstår interaktionen som god mellan förskollärare och barn

Rosendahl (2016) beskriver fyra olika varianter av samtal som förs i samband med förskolans måltider. En variant är av karaktären disciplinerande/reglerande, vilket kännetecknas främst av tillsägelser och förväntningar utifrån att barn ska anpassa sig till rådande ordning. En annan variant av samtal som förs under måltiderna är av undervisande karaktär/instruerande, vilka präglas av småprat kring ätande. En tredje typ av samtal har karaktären av kollektivt orienterande, vilket involverade flera barn och har fokus på delade händelser på förskolan. Den fjärde varianten visade samtal av individorienterad karaktär, vilka präglades av samtal mellan vuxen och ett barn åt gången. De olika samtalen visar att det kommuniceras kring olika värden, som omsorg, demokrati och kompetens. I de disciplinerande och undervisande samtalen blir det synligt hur normer formar samtalskulturen runt bordet (a.a.).

Måltiden som aktivitet i förskolan

Måltiden utgör en återkommande aktivitet i förskolan och bildar tillfällen för samvaro. Hur samvaron kan se ut, om och på vilka sätt den omgärdas av regler, skiljer sig från förskola till förskola. Ofta presenteras dock måltiden i förskolan som en aktivitet med målet att vara en lugn stund med trevlig samvaro, där barn och vuxna i mindre konstellationer får möjlighet att samtala med varandra (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Internationella studier kring måltider i förskolan relaterar ibland till uppförande och social interaktion där uppförande vid måltiden har kopplingar till lugn och ro (Ahn & Nelson, 2015). Måltider kan då relateras till omsorg (Alcock, 2007) då strukturen i många fall byggs upp så att barn och vuxna kan njuta av maten och få ett avbrott i den intensiva vardagen. När det gäller måltider i förskolan är det i hög grad de vuxna som sätter regler för vad som är ett accepterat handlingssätt. Studier visar att lek som innefattar att äta eller olika matrelaterade situationer är vanligt förekommande i förskolan. Måltiden kan ibland vara en situation där barnen inte tillåts att leka (Øksnes, 2011). För barn kan det dock innebära en konflikt då lek är svårt för barn att välja bort. Att leka under måltider är inte alltid accepterat utifrån vissa normer kring vad som förväntas av barn vid matsituationer. Knutsdotter Olofsson (2017) beskriver att lek förutsätter delaktighet, där barnen känner till och är förtroga med vissa lekregler som samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Vuxnas styrning av barns lek kring mat kan peka på att vuxna via leken visar att mat och måltider är viktigt. Det kan även innebära att vuxna genom barnens lek etablerar vissa regler och normer som senare kan visa sig i barns agerande under måltiden. Barn kan börja leka under måltiden med olika sorters mat och bjuda in lärare till lekfulla dialoger (Bae, 2012). Ett sådant lekfullt sätt skulle kunna beskrivas som intersubjektivitet, där vuxna och barn inte är låsta i positioner och att det då kan ge möjligheter till interaktiva processer på lika villkor, där barn får uttrycka sig utifrån sin syn. Låsta positioner kan då begränsa barns möjlighet till delaktighet.

Mårdsjö Olssons (2012) studie redovisar hur mycket tid förskollärare använder för olika aktiviteter i förskolan och där måltidsaktiviteter tar längst tid i anspråk, cirka 20 timmar i veckan och måltiden är den femte vanligaste aktiviteten. Trots att vuxna lägger mycket tid på rutinsituationer, visar forskning att vuxna är mindre inkännande och stimulerar barn i lägre utsträckning i dessa aktiviteter, än under exempelvis leksituationer (Klette, Drugli & Aandahl, 2018). I svensk förskola äter de flesta barn såväl frukost som lunch och mellanmål. Barn deltar i måltidsaktiviteter cirka 10–15 timmar under en vecka på förskolan (Kultti, 2012). Måltiderna hör ihop med rutiner och struktureras ofta kring fasta tider och det är inte ovanligt att förskoleavdelningar artikulerar sina egna språkliga uttryck för när det är dags att äta. Innebörden i uttryck som att ”plocka undan innan lunch”, ”samling före mellanmålet” eller ”dukarn”, signalerar både när och vad barnen förväntas göra och kan sägas utgöra en

institutionaliserad form av kommunikation. Alla som är del i den specifika miljön och som är kända med rutinerna kring uttrycken, vet vad som förväntas av dem i situationen (Kristjánsson, 2011; Markström, 2005). För barn i förskolan kan detta innebära att de förväntas kunna identifiera måltidens struktur, där måltiden tar avstamp i kroppsliga behov, men formas genom ett givande och tagande som förutsätter tillitsfulla relationer och överenskommelser som handlar om att äta och hur man gör detta (Ballidin & Ljungberg, 2016). Måltiden framstår som omsorgslogisk, det vill säga den får en tydlig och styrande struktur där fördelning och ordning dominerar.

Måltiden som aktivitet hör nära samman med fostran och lärande ur olika perspektiv som till exempel att maten som serveras bör vara näringsrik, så att barn ges förutsättningar att orka med dagen och få energi till att leka, lära och må bra (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Måltiden kan också innebära en aktivitet för barn att bli nyfikna på ny mat och pröva att äta av olika maträtter, lära sig bordsskick och matvanor (Sepp, 2002). Sepp beskriver, utifrån perspektivet att måltiden är en del av den pedagogiska verksamheten, hur den kan bli ett tillfälle för undervisning, och samtal kring demokrati, solidaritet, olika kulturer, ekologi, hållbar utveckling och andra aktuella innehåll. Vuxna kan agera som rollmodeller för barnen och hjälpa och uppmuntra dem att själva kunna ta för sig av den mat som serveras och rikta samtal mot innehåll som de vill att barn ska utveckla kunskap kring (a.a.). Emellertid innebär måltider, mat och ätande inte alltid samma sak för barn som för vuxna. Barn kan uppleva måltider som stressande och associera till begränsande regler och normer kring såväl maten som samtalsämnen. Flera forskare framhåller (Alcock, 2007; Dotson, Vaquera & Argeseanu Cuningham, 2015; Persson Osowski, Göransson & Fjellström, 2013; Klette, Drugli & Aandahl, 2018.) att för att barn ska uppleva måltiden som en positiv aktivitet där de ges möjlighet att prata och lära och där de kan känna tillhörighet, fordras att vuxna sitter ner vid borden med barnen och ger respons till deras olika initiativ.

Måltiden som rutinsituation

Måltider presenteras ofta som en rutinsituation i förskolan där rutinerna skiljer sig från olika förskolor och avdelningar och anpassas till barngruppens sammansättning och ålder. Rutinerna består i att mat erbjuds varje dag och på de flesta förskolor tre gånger per dag (frukost, lunch och mellanmål), oftast i en given ordning. Tider för när barnen äter de olika måltiderna kan variera, likaså hur och på vilka sätt maten serveras. På vissa förskolor serveras till exempel frukosten alltid vid fasta tider, på andra är det ”drop-in” mellan vissa klockslag och barnen kan äta när de kommer till förskolan på morgonen. Hur lunchen serveras varierar också. På vissa förskolor har barnen och vuxna bestämda platser vid borden och maten dukas fram på respektive bord. På andra, är det buffé, och barnen tar själva från ett bord och går

och sätter sig där det finns en ledig plats, eller på angivna platser. Variationerna är många. Många förskolor har också speciella matsånger eller ramsor som läses innan det är dags att äta. I en norsk studie (Klette, Drugli & Aandahl, 2018) belyses olika igångsättningar av måltiden, som att tvätta händerna ordentligt eller att sjunga en måltidssång. Det är också vanligt att barnen har specifika uppgifter kring måltiderna som att duka, att hämta matvagnen, torka av borden, och så vidare. Dessa uppgifter alternerar mellan barnen. Barns väntetider skiljer sig också åt. Klette, Drugli och Aandahl, (2018) visar att i vissa förskolor serverades barnen sin mat relativt fort, medan vid andra placerades barnen vid borden och fick vänta längre än fem minuter innan de fick mat.

Även om måltidens rutiner kan variera och att det finns en öppenhet på många förskoleavdelningar kring förhandlingar angående rutiner och regler, visar forskning att tidsscheman och klockstyrning är något som över tid präglad och påverkat hur dagen strukturerats (Markström, 2005; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Tiden styr i hög grad över aktiviteter och begränsar till viss del verksamhetens innehåll. Kultti (2012) beskriver att organiseringen av förskoleverksamheten är en viktig institutionell aspekt. Hon visar hur förmiddagarna i förskolan till stor del ägnas åt gemensamma aktiviteter, då de flesta barn i gruppen är på plats och då det också är flest vuxna närvarande. Eftermiddagarnas aktiviteter präglas i hög grad av barnens sovtider och mellanmål. De aktiviteter som genomförs är inordnade i tidsscheman där vuxna oftast är organisatörer och initiativtagare. Det får till följd att tiden för olika aktiviteter styr verksamheten och barn har relativt liten möjlighet till inflytande för att påverka och förändra. Asplund Carlsson (2000) hävdar att barnens behov ibland kommer i bakgrunden, bland annat när det gäller tider för måltider, och att det snarare är arbetslagets behov av raster som styr dagsschemat. En indikation på detta är att det inte skett så stor förändring under de senaste decennierna när det gäller tidsmarkörer i dagens förskola. Det är fortfarande vanligt att personalens arbetstider förläggs i ett tidigt arbetsskift (cirka 06.00-14.00) ett mellan skift (cirka 07.30-16.00) och ett sent skift (cirka 09.00-18.00) och att aktiviteter under dagen anpassas till dessa. Det gäller inte minst när måltiderna serveras.

Nordin-Hultman (2004) benämner den tidsinrutade dagen på förskolan som reglering, där rutiner och aktiviteter följer på varandra i en given ordning, där måltiden många gånger styr aktiviteterna. Nordin-Hultman visar i sin forskning att reglering ger barnen förhållandevis lite utrymme, för egen kontroll över sina aktiviteter och över tid och rum. Schemaläggning, av såväl rutiner som aktiviteter, bestämmer var barnen ska vara vid en viss tidpunkt. Inrutningen av tiden i många planerade inslag utgör stommen i dagsprogrammet i en rad dagliga, återkommande inslag och rutiner. Ett exempel som lyfts fram är måltider, som är en aktivitet som barngruppen oftast görs samtidigt. Nordin-Hultman anser dock att förskolans traditionsburna dagsprogram inte är något givet, eller nödvändigt, utan bör, och

kan omprövas. Nordin-Hultman lyfter fram att tillåta att barn får ta mellanmål på eget initiativ, skulle medföra för barnen en större kontroll över sin tid. Det skulle kunna innebära att vissa aktiviteter blir längre och mer sammanhängande. Att alla gör allt samtidigt uttrycks som ett hinder i synen på barn som subjekt i sin vardag (a.a.). Tullgren (2004) beskriver att förskolan i många fall använder en styrning mot lekar som innehåller matsituationer. Om vuxna anser att lekar kring mat inte följer förskolans och/eller familjens normer kan de använda sig av en uteslutande teknik, som innebär att förhindra leken. Tullgren beskriver lärande i lek utifrån en riktadhet mot barns framtida kompetenser som exempelvis samspel och kommunikation. Sådana lärdomar anses viktiga för barn inte bara i nuet utan också för framtiden, för att vara med och bygga ett demokratiskt samhälle där människor visar omtanke om varandra (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009). Hellman (2010) efterlyser en högre grad av medvetenhet kring förskolans måltider som vanlig och alldaglig, i betydelsen att vuxna ska vara uppmärksamma på de normer som verkar under måltiden. Detta har enligt Hellman betydelse för att normer och värden inte ska riskera att bli oreflekterade och osynliga, utan vara överensstämmande med förskolans uppdrag.

Måltiden som fostran

Historiskt sett har måltider haft en central roll i svensk förskoleverksamhet och fostran har under förskolans framväxt funnits som en röd tråd i hela verksamheten (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Måltidens roll i ett längre tidsperspektiv synliggör hur måltider varit ett medel för fostran som till exempel att lära sig ett gott bordsskick och visar hur normer och värden som under lång tid varit rådande också får en framträdande roll idag, genom ett förhållningssätt som kan uttryckas som att ”så har vi alltid gjort”. I barnkrubborna som i Sverige startade i mitten av 1800-talet, fanns både sociala och pedagogiska motiv. Barn skulle få vård, tillsyn och mat för dagen. Måltiderna var ett medel i att fostra barn och familjer utifrån en pedagogik som byggde på föreställningar om vad som anses vara det goda, givande och nyttiga för barn (Nordin-Hultman, 2004; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Utifrån Friedrich Fröbels (1782–1852) pedagogiska idéer som byggde på lek och verksamhet och som hade en framträdande roll i svensk förskola på 1900-talets första decennier, fanns lek-kök där flickor och pojkar skulle fostras till renlighet och ordning. I Barnstugeutredningens arbete (Socialstyrelsen, 1972), beskrivs måltider under rubriken Rutinssituationer. Syftet med måltiderna tydliggjordes genom att personalen skulle vara goda förebilder som i dialog med barnen pratade om bordsskick och visade detta i praktisk handling. I det Pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) nämns matkultur i samband med seder och traditioner. Barns utveckling och socialisation beskrevs

som ett växelspel mellan barnet och omgivningen. Mat och måltider relaterades till kulturella fenomen som barn skulle få inblick i.

Måltiden är präglad av kulturella traditioner som innefattar en rad regler som både är uttalade men även outtalade (Balldin & Ljungberg, 2016). Reglerna har ofta en stark sammankoppling till fostran i betydelsen att barn ska lära sig olika saker som hör till en måltid. I dagens förskola kan det till exempel handla om att inte röra bestick innan maten ligger på tallriken, att äta med bestick och inte med händerna, att inte ta mat innan allt står på bordet, på att tacka för maten, vilka sätt man kan tacka nej till viss mat, eller hur man ska uttrycka att man inte tycker om något. I den nuvarande läroplanen formuleras förskolans uppdrag att utifrån demokratiska principer ge barn en god omsorg och fostran och främja barnets utveckling och lärande (Skolverket, 2016). Fostran ges där en vidare betydelse och sammanlänkas med omsorg och lärande. Måltiden som aktivitet kan på så vis ses som ”inbyggd” i förskolans kontext utifrån ett förgivettagande (Kultti, 2012), men kan inkluderas i det pedagogiska arbetet och göras till tillfällen för lärande, undervisning och utbildning. Stöd för ett sådant förhållningssätt ger också Alcock (2007) som hävdar måltiden som lärandetillfälle.

Komplexiteten kring måltidens fostrande funktion i förskolan visar Johansson & Pramling Samuelsson (2000) i en studie där förskollärare beskriver att måltider bör innefatta både trivsam samvaro och att barn ska lära sig goda matvanor och bordsskick. Det senare skulle kunna tolkas som en riktning mot fostran av värden (Emilson, 2016). Värden handlar enligt Emilson om hur något bör vara, och hur vi helst bör agera. Emilson beskriver att disciplinering av barn kan förändrats från auktoritär till styrning av mer osynlig karaktär. De disciplinära värdena kommuniceras medvetet eller omedvetet genom regler och normer. Måltiden kan ses som omgärdad av maktförhandlingar, där normalitet och sociala regler för samvaro utmanas och upprättas genom kommunikation och interaktion (a.a.). Då måltiden är en vardaglig situation som sker både i förskola och i hemmet kan det innebära att normer som verkar i förskolan kan förbli oreflekterade (Hellman, 2010). Måltider i dagens förskola är många gånger omgärdade av regler och värden som barnen behöver förhålla sig till (Emilson, 2016). Studier visar att när barnen bryter mot regler kopplar lärare i vissa fall tillbaka till barnens hemförhållanden (Sepp, 2013), vilket kan ses som en framträdande fostransaspekt.

Måltiden rymmer många möjligheter till samtal och samarbete och är en av de stunder på dagen då det finns tid för samvaro för barn och vuxna (Bae, 2009). Bae påvisar måltidens fostrande funktion och beskriver måltidssituationerna som en stund där barn kan grundlägga goda matvanor, samtalskompetens och välmående. De vuxnas roll vid måltiderna har stor betydelse för att skapa förutsättningar för barns delaktighet och aktörskap (Erinosho, Hales, McWilliams, Emunah & Ward, 2012). Fostran får då en vidare betydelse, som kan

sammanlänkas med kommunikation, omsorg och lärande. I en studie av Eidevald (2009) synliggörs hur vuxna bemöter barn vid måltider där de kan bli tillfällen där barn görs delaktiga genom att vuxna pratar med barnen och barnen tränas att sätta ord på sina känslor. Hans studie visar att det framförallt var de barn som redan hade ett rikt utvecklat språk som gavs möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga. Studien lyfter också att måltiderna är tillfällen där förskollärare övervakar hur barn uppträder samt hjälper barn med olika saker. Det framkom också att flickor har mindre handlingsutrymme än pojkar, där pojkar i högre grad kunde bryta mot måltidsregler, utan att de blev tillsagda.

Sunesson (2016) beskriver hur fostran har framträdande roll i förskolans kontext, utifrån förståelsen att fostran bland annat går ut på att lära sig att anpassa sig. När barn känner till regler handlar de utifrån en ”osynlig styrning” (Sunesson, 2016 s.83). Det innefattar förskolans regler, och normer som tar utgångspunkt i vad som är ett rimligt sätt för hur beteende och bestämda värden ska upprätthållas. Sunesson avser med osynlig styrning att barn upprätthåller de regler som finns, oberoende av om vuxna säger att de ska göra det. Det kan då bli viktigt för barn att se till att ingen av de andra barnen bryter mot regler. Vad barnens avsikt med det kan vara är inte belagt, men ett sätt att förstå det kan vara att barn vill visa att de förstått de aktuella reglerna. Relaterat till förskolans måltidssituationer skulle det kunna visa sig i att barn både tillrättavisar varandra (fostran) och stödjer varandra (omsorg).

Måltiden som omsorg

Omsorg kan på flera sätt sammanlänkas med det som sker före, under och efter måltider i förskolan. Vuxnas omsorg under måltiden kan handla om att visa empati för barnen under tiden de äter. Måltiden kan också beskrivas som ett rikt tillfälle för möten, en stund för omtanke och för nära samtal kring känslor, händelser och annat som är av betydelse. Omsorg är en del av förskolepedagogiken och kan definieras utifrån ett etiskt förhållningssätt (Halldén, 2007), som inkluderar och ger utrymme för barns röster. Omsorg kräver kunskap av den vuxne där lyhördhet och förmåga att närma sig barns perspektiv, inläggande dialoger och stöttande i ord och handlingar är centralt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000).

Omsorg inom förskolans kontext är en definition som både ändrats och bibehållits vissa betydelser (Lindgren, 2000). Lindgren beskriver att omsorg handlar om delaktighet, som innefattar att möjliggöra för barn att tänka, fundera och kommunicera sina tankar med andra. I måltidssituationer med fokus kring hur omsorg synliggörs, framkommer omsorgens etiska dimensioner, som även kan ha en riktning mot lärande. Balldin och Ljungberg (2016) beskriver omsorg utifrån kvaliteter i det som görs i praktiken och i handlingar. Ett sätt att beskriva omsorg under måltider är utifrån en återkommande struktur där exempelvis

fördelning av platser blir omslutande, att någon ombesörjer för min plats vid bordet. Författarna visar hur måltiden blir en omsorgshandling utifrån vuxnas perspektiv, när en rad tysta överenskommelser är infriade och där omsorg synliggörs genom frågor kring maten som ”nu ska vi se, vad vi får idag?” (Balldin & Ljungberg, 2016. s.172) vilket kan leda blickarna till maten och styra samtal till det som ska ätas och där det sagda ordet blir en omsorgshandling, det vill säga ett sätt att sörja för barnens välbefinnande. Johansson & Pramling Samuelsson (2001) betonar att omsorg innefattar ett förhållningssätt till barn som bör finnas där hela tiden, att det har med omtanke att göra och att som vuxen möter barn utifrån vad barn är, deras erfarenheter, upplevelser och tankar.

I förskolan kan omsorg ta sig uttryck i de flesta moment och situationer och kan handla om en riktadhet mot lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Omsorg kan även beröra hur verksamheten förverkligas och möter andra. Författarna beskriver att svensk förskola under lång tid eftersträvat att förena att lek, omsorg och lärande. I den praktiska verksamheten i förskolan kan det förklaras med att förskollärare använder omsorgssituationer pedagogiskt, genom en omsorgsinriktad infallsvinkel i allt lärande och undervisning. Ur ett sådant perspektiv ses lärande och omsorg som sammanvävda aspekter där lärandemiljöerna karakteriseras av tillitsfulla, sociala relationer, omsorg och dialog. Omsorg begränsas då inte till vissa situationer, utan kan innefattas i lek, lärande och undervisning. Utifrån den svenska läroplanen för förskolan poängteras att lärande och omsorg förekommer tillsammans (Halldén, 2007) men att det ges lite utrymme åt omsorgsbegreppet om det inte är kopplat till lärande.

Sammanfattningsvis synliggör litteraturgenomgången att varje förskoleavdelning utgör en unik kontext. Forskning som lyfts fram i kapitlet visar att normer för måltider skapas bland annat genom rumsliga förutsättningar, resurser, av de personer som ingår i sammanhanget samt den rådande kulturen och kan förändras utifrån de förutsättningar som ges, regler och förväntningar (Halldén, 2007; King, Weber, Meiselman & NanLv, 2004). Vilket utrymme barn ges till kommunikation och interaktion i måltidssituationer, kan utifrån ett sådant perspektiv handla om vilka strukturella villkor som ligger till grund för verksamheten (Nyberg & Grindland, 2008). I kapitlet synliggörs att barns aktörskap handlar om på vilka sätt barn ges möjlighet till en framträdande roll, att uttrycka sig och kommunicera och vilket handlingsutrymme de tilldelas. Kommunikation som sker i dialog där barns intresse uppmärksammas i öppna frågor är av vikt för att barn ska få möjlighet att utveckla kommunikativa kompetenser (Siraj-Blatchford, 2007, 2010). I relation till detta visar forskning att många av de samtal som sker under måltiden är i form av monolog av de vuxna och till stor del av stängda frågor utifrån en kontrollerande art (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Kommunikationens betydelse när barn skapar mening i sin vardag både den verbala och den icke verbala, beskrivs med en utgångspunkt i barns möjligheter att agera som aktörer

och hur och på vilka sätt deras tankar och idéer får komma till uttryck, vilket är viktiga aspekter för att synliggöra barns meningsskapande (Pramling Samuelsson & Fleer, 2009). Forskning visar att måltiden är central i svensk förskoleverksamhet och att den framstår som en rutinsituation med inslag av fostran och omsorg. Måltider lyfts fram som en aktivitet där kommunikation, inflytande och delaktighet kan få stort utrymme, men som är avhängigt vuxnas kompetens och kunskap i att relatera till barns perspektiv, lyhördhet inför barns intressen och att skapa möjligheter för lärande.

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling och några, för studien, centrala begrepp. I ett sociokulturellt perspektiv kan lärande, mediering och kommunikation förstås och tolkas som socialt och kulturellt situerade, relaterat till en given kontext. I föreliggande studie betyder detta att perspektivet bidrar till att kunna tolka och förstå barns utrymme att agera som aktörer under måltiden på de förskoleavdelningar som studerats. Genom att studera hur deltagarna medierar sin förståelse av hur de kan agera under måltiden, blir analysobjektet, givet perspektivet, deltagarnas kommunikation och interaktion. Studien innefattar också Erving Goffmans (1970) teoretiska perspektiv och hans grundläggande idéer av social interaktion ansikte-mot-ansikte. Analysen tar stöd i begreppen förväntningar och förpliktelser. Dessa begrepp möjliggör att synliggöra hur barn positioneras och positionerar sig och vad som blir synligt i dessa situationer.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling

Sociokulturellt perspektiv tar utgångspunkt i den ryske psykologen Lev Vygotskij⁵ (1896–1934) idéer att människor lär i kommunikation och via samspel med andra människor. Vygotskij (1978, 1995, 2010) beskriver erfarenheter som en grund för utveckling och lärande, där tänkande och språk är centralt. Vygotskij's idéer ska förstås i förhållande till den forskning som föregick honom, där Vygotskij var kritisk till ett då rådande dualistiskt perspektiv (John-Steiner & Mahn, 1996; Wertsch 1985a). Det vill säga behavioristiska/empiristiska och kognitiva/rationalistiska som gör en skarp skillnad mellan det inre och det yttre, mellan tanke/språk, kropp/själ, teori/praktik (John-Steiner & Mahn, 1996). Vygotskij (2010) ansåg att världen inte är direkt åtkomlig utan att människan medierar sin förståelse av världen, genom de kulturella redskap hon använder och där det främsta redskapet är språket. Vygotskij (2010) ansåg att man inte kan skilja mellan tanke och språk och hävdade att språket föregår tänkandet i ett dialektiskt växelspel. Språk och tanke är nära förknippade med varandra, men inte identiska.

⁵ Vygotskij's namn stavas på olika sätt i olika språk. I engelskspråkig translitteration används i första hand Vygotsky, medan man numera i svenskspråkiga sammanhang ofta skriver Vygotskij. Det är exempelvis den translitteration som det svenska biblioteksväsendet valt. Jag använder därför Vygotskij denna i texten, medan däremot referenserna och litteraturlistan återger den stavning som respektive publikation har" (Säljö, 2013 s. 21).

Vygotskij (2010 s. 167) genomförde experimentella studier där han utgick från att barn var aktörer. I dessa studier kring barns kommunikation, visade Vygotskij (1978 s. 12) att barn utvecklas i högre grad i samspel med andra och problemlösning utvecklas genom att bland annat inkludera variationer av material. Vygotskij (1978 s. 84) beskrev att tillsammans med någon som har mer kunskap inom området kan barn komma vidare i sin lärprocess. Han uttryckte att människans utveckling sker genom social interaktion, där sociala, historiska och kulturella kontexter har stor betydelse för människor och deras utvecklingsprocesser. Vygotskij (2010) beskrev att människans inre (intramentala) mentala processer först har varit mellanmänniska (intermentala) interaktioner. Det innebär enligt Vygotskij att människans mentala processer har ett kommunikativt och diskursivt ursprung. Sociokulturellt perspektiv tar fasta på inre processer som föregås av yttre aktiviteter, där en inre process föregås av social aktivitet. Vygotskij (1978 s. 73) beskriver att dessa processer är beroende av varandra och ska förstås som dynamiska (se Mahn, 2003, s. 128). Perspektivets analytiska intresse är människors interaktion och kommunikation (Säljö, 2000). Vygotskij och hans kollegor hade ett sociohistoriskt intresse och använde olika begrepp för att förklara utveckling: fylogenes - artens utveckling, sociogenes - samhällets utveckling, ontogenes - exempelvis barnets utveckling och mikrogenes - individens utveckling under specifika perioder (Vygotskij, 2010 s. 145).

Två år efter Vygotskijs död förbjöds hans skrifter av Stalinregimen i Sovjetunionen (Bakhurst, 2005, s.174). Många av Vygotskijs texter brändes och hans idéer traderades muntligt av en liten grupp ryska forskare. Det var dock först 1958 som de blev kända utanför Sovjetunionen. I väst växte det fram olika ansatser, eller traditioner (Cole, 1995) som betonade olika saker från Vygotskijs idéer i det socio-kulturella-historiska perspektivet. Wertsch, del Rio och Alvarez (1995) har föreslagit termen sociokulturell där språkets medierande roll och dialogen betonas. Forskare som lyft fram Vygotskijs idéer i utbildningsvetenskap är bland annat Barbara Rogoff (se t.ex. 2003) och James Wertsch (se t.ex. 1989, 2009). I Skandinavien har forskare som exempelvis Karsten Hundeide (t.ex. 2006) och Roger Säljö (t.ex. 2000, 2005) lyft fram Vygotskijs idéer utifrån ett dialogiskt intresse. I början av 1980-talet översattes vissa av Vygotskijs texter till svenska. Det är i denna idétradition som denna föreliggande studie har sina teoretiska utgångspunkter.

Kommunikation

Studien riktar fokus på deltagarnas meningsskapande i den kommunikation som de är involverade i. På så sätt används meningsskapande för att synliggöra hur barns aktörskap kan ta sig uttryck i måltidsituationer i förskolan. Att skapa mening handlar om en förståelse för vad någon uttrycker och att kunna sätta in det i ett sammanhang. Hundeide (2006. s. 76)

beskriver den meningsskapande och utvidgade dialogen, som innebär att barnet intar en riktning mot omgivningen eller det som barnet fokuserar på. Kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv handlar om både det verbala, det icke verbala, men även att lyssna. Det vill säga både det som sägs och det som görs. Språket ses som ett övergripande redskap som vi använder för att bli delaktiga, förstå och förhålla oss till i det sociala livet. Säljö (2000) beskriver språket som ett redskap som vi använder för att bli en del av en komplex och intellektuell praktik.

Vygotskij (2010) uttryckte att en förståelse av den kommunikation som sker, endast kan infinna sig när personen kan generalisera och beteckna det upplevda. På så sätt blir det tydligt att barn behöver tidigare erfarenheter kring det som det kommunicerar kring, för att kunna tolka olika signaler – såväl verbala som icke-verbala. Vygotskij beskriver betydelsen av tidigare erfarenheter, och om det finns en avsaknad av erfarenheter kring det som det samtalas om behöver den andra parten i samtalet förtydliga för att uppnå en gemensam förståelse. Ett sociokulturellt perspektiv har ett analytiskt intresse för kommunikation. Perspektivet bidrar i studien till att fokusera på just den interaktion och kommunikation som visar sig mellan de olika aktörerna. Interaktion har en avgörande betydelse för den kommunikativa utvecklingen. Vygotskij beskrev betydelsen av interaktion utifrån att mänskligt handlande är sammankopplat med institutionella, kulturella och historiska kontexter, där handlingar uppstår. Enligt Vygotskij är språket det allra viktigaste redskapet i människors samspel. Inte bara som ett medel för utbyte av ord och tankar, utan också för att förmedla åsikter och information. Perspektivet tar fasta på, att i samspel etableras sociala relationer, vilket för studien omfattar de sociala relationer barn-vuxna och barn-barn (kamratrelationer). Perspektivet lyfter fram att det är genom symboliska handlingar som barns kommunikativa förmågor utvecklas (Vygotskij, 1978). En sådan symbolisk handling är gester som kan beskrivas som en icke verbal kommunikativ handling, och som är en viktig del i barns kommunikation. En gest kan vara att peka, vilket kan bidra till att andra får en större förståelse för vad som avses (Vygotskij, 1978). I studien förstås gester utifrån hur det icke verbala språket tar sig uttryck och hur barn använder gester för att förmedla eller förtydliga vad de avser. Vygotskij beskriver att barns första ord ofta uttalas tillsammans med expressiva gester. För de yngsta barnen, som inte har ett fullt utvecklat verbalt språk, kan gester vara ett expressivt redskap och bidra till att skapa en gemensam förståelse kring ett innehåll, som till exempel vid en måltidssituation.

Säljö (2000) uttrycker att mänskliga praktiker är både kommunikativa och fysiska, där kommunikativa praktiker ofta innehåller ett fysiskt moment. Det kan beskrivas med att vi gör något samtligt som vi kommunicerar kring vad vi gör (a.a.). För studien innebär det att det inte bara det som sägs som visar barns utrymme, utan även det som görs. Med andra ord, genom ord och handling. Säljö (2000) beskriver att genom språket har människor en unik

förmåga att dela erfarenheter med varandra. I måltiden som studeras förstås det genom de samtal som sker mellan barn-barn, och barn-vuxna i vilka de delar erfarenheter med varandra. Erfarenheter blir på så sätt kopplade till tidigare händelser. Måltiden kan då ses som en arena, där barn kan dela erfarenheter och få nya perspektiv, i linje med det sociokulturella perspektivet som utgår från att vi lär med och av varandra. Det kan innebära att samtalen vid måltiden, kan etablera och utveckla normer och värden. Säljö uttrycker att med stöd av kommunikation med andra, byter vi ständigt information, kunskaper och färdigheter och vi kan "låna" andras kunskaper och använda dem som egna. Under måltiden skulle det kunna innebära att genom att se, eller lyssna till vad någon annan berättar, kan nya erfarenheter uppstå. Säljö hävdar att det mänskliga språket är unikt och går inte att jämföra med något annat. Människans kunskaper är i stor utsträckning är språkliga, diskursiva (Säljö, 2000, s. 35). Det är genom att kommunicera om vad som händer i interaktion och lek, som barn blir delaktiga i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser. Det kan förklaras utifrån hur kommunikation och språkanvändning blir centralt i sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000, s.67). Säljö beskriver att institutionalisering skapar speciella, kommunikativa mönster, utifrån att det finns en konkurrens om talutrymmet och därmed får det en direkt konsekvens för hur och på vilka sätt barn, och vuxna kommunicerar. Säljö påpekar att en orientering mot kommunikation med andra är något människan föds med och att kunna lära sig att kommunicera innebär att bli en sociokulturell individ. Det synliggörs i studien genom ett perspektiv på barn som utgår från att de har förmåga att agera som aktörer, där aktör handlar om möten mellan olika parter i interaktion, där barn positionerar sig eller positioneras.

Mediering

Mediering är ett centralt begrepp i den sociokulturella traditionen. För Vygotskij handlade begreppet om hur människor tänker, kommunicerar och relaterar till sin omvärld. Mediering kan definieras som att människors tänkande och föreställningsvärld är framvuxna ur den omgivande kulturen (Säljö, 2005). Säljö (2000, s. 82) beskriver att det är de medierade redskapen som människor använder är en viktig resurs för att utvecklas och lära. Wertsch (1989) beskriver att de medierande redskapen formar och omformar handlingar. Medierade redskap är både fysiska och intellektuella, där det viktigaste redskapet är språket (Säljö, 2000.). Enligt Säljö innebär det, att ett kompetent användande av redskap kan bli delar av den komplexa och intellektuella praktiken. Enligt detta synsätt är handlingar och kommunikation ett uttryck för hur aktörer handlar inom strukturen, för vissa sociala och kulturella sammanhang. Det är via begrepp som människan kan utveckla och bevara olika föreställningar om omvärlden. Meningsskapande utifrån mediering förstås i studien utifrån

hur normer och värden kommuniceras via ord och handling av barnen under måltiden och hur de tolkas av barnen under processen. Det innebär att vi lär genom att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen uppmuntrar och tillåter (Säljö, 2000, s. 66).

Lärandet beskrivs i ett sociokulturellt perspektiv utifrån processer. Enligt Vygotskij innebär det att inte enbart bemästra något, utan även att göra det till sitt eget. Ett sociokulturellt perspektiv handlar på så sätt om att lära sig använda olika medierade redskap. Bland andra Säljö, (2005), Wertsch (1998) och Jakobsson (2012, s. 157), skriver att begreppet internalisering är ofullständigt för att beskriva vissa typer av lärprocesser. Istället använder de sig av approprieringsbegreppet,⁶ vilket förklaras med att göra en förmåga, eller en handling till sin egen och avser att beskriva en förändring i relationen mellan yttre och inre dimensioner (Jakobsson, 2012, s.158). Wertsch beskriver att medierade handlingar uppstår i ömsesidig relation mellan personer och artefakter. Hans tankar tar utgångspunkt i att lärande inte ska förstås som en överföring från en yttre till en inre dimension. Genom att lyssna på andra i olika sammanhang, medieras nya tankar och idéer, vilka bidrar till att kunna se världen med andra ögon och appropriera och generera nya tankegångar, sätt att lösa problem och att resonera. Människors varseblivning, vårt sätt att minnas och fysiska handlingar sker med hjälp av de medierade redskap som vi har tillgång till (Säljö, 2013). Det innebär att när vi ska göra eller förklara något, exempelvis visa vägen, använder vi både språkliga kategorier och gester, vilket betyder att vi medierar våra kunskaper på ett sätt som passar den vi talar med (Säljö, 2013, s.44).

Mediering, kopplas i studien till barns delaktighet. Begreppet används för att synliggöra på vilket sätt barnen blir delaktiga i måltidsaktiviteten och hur normer och värden kommuniceras via ord och handling, liksom hur barn positionerar sig eller blir positionerade. Delaktighet är ett sätt att förstå barns utrymme att agera som aktörer. Olika typer av meningsskapande verksamheter påverkar varandra interaktivt, vilket får betydelse för barns möjligheter att agera som aktörer. Inte minst handlar det om den interaktion som sker mellan barn och mellan barn och vuxna och om interaktionen ges utrymme att växa eller om den begränsas. Artefakter är ett exempel på fysiska medierade redskap. Säljö (2005) beskriver att de fysiska artefakterna tjänar som teckenbärare (sign.) (Säljö, 2005 s. 228). Vygotskij (1978, s. 55) använder ordet ”signs”/symboler (Jakobsson, 2012, s.155) som avser begreppsmässiga och psykologiska artefakter. Ordet ”signs”/symboler har på senare tid fått ytterligare en dimension som beskrivs som psykologiska mentala hjälpmedel. I detta sammanhang innebär det att symboler, språk och formler används som tankeredskap. I sociokulturellt perspektiv beskrivs fysiska redskap/artefakter utifrån att de ingår i kulturen, där utveckling och lärande

⁶ Approprieringsbegreppet används av bland annat Wertsch för att undvika associationer till internalisering (Bakhtin, 1981).

är en fråga om att nyttja kognitiva resurser som är införlivade i artefakterna som exempelvis rutiner, information och procedurer. Relationen mellan människor och artefakter diskuteras utifrån Vygotskijs argument som innebär att beroende av vilka symboler och redskap vi använder och har tillgång till i vår interaktion med omvärlden så skapas och utvecklas högre mentala funktioner. Schoultz, Säljö och Wyndhamn, (2001) visar i sin studie att artefakter spelar en roll i kommunikationen genom att den kan bidra till att ge barn bättre förutsättningar att beskriva och förklara vad de avser. Artefakter kan bli ett redskap för barn i studien när deras kommunikativa förmåga inte räcker till, eller när de vill förstärka något.

Proximal utvecklingszon

Barns utveckling och lärande sker också, enligt det sociokulturella perspektivet i processer, där en del av dessa processer kopplas till problemlösning. Ibland innebär problemlösning att barn behöver få hjälp av en vuxen eller en mer kunnig kamrat för att komma vidare i sin läroprocess.

Ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet är ”den närmaste utvecklingszonen” (zone of proximal development). Den definieras som följande:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij, 1978, s. 86).

Genom socialt samspel i en gemensam situation kan strategier överföras från en mer kunnig kamrat eller en vuxen, till barnet. Dessa strategier kan barnet tillägna sig och använda i nya sammanhang. Vygotskij (1978) lyfter fram att problemlösning tillsammans med mer erfarna kamrater kan möjliggöra för barn att potentiellt gå in i nya områden. Han avsåg då att lärande behöver ligga nära barnets utvecklingszon, som innebär att barns erfarenheter ligger till grund för möjliggörande av en fördjupad förståelse (Rogoff, 2003; Wertsch, 1989). När det gäller förskolans måltider är det situationer som i hög grad kan relateras till begreppet *zone of proximal development* i bemärkelsen att barn får stöttning, eller utmanas i aktiviteter som kan vara problematiska för dem, genom vuxnas ledning eller i samarbete med mer kunniga kamrater. I denna studie bidrar begreppet *zone of proximal development* att studera position utifrån hur vuxna och barn kommunicerar när de hjälper varandra, där position handlar om att bli positionerad av någon eller att positionera sig.

Ett annat sätt att stötta och hjälpa barn i problemlösningssituationer är genom det som Hundeide (2006. s. 81) beskriver som ”den reglerande och gränssättande dialogen”. Det handlar om att vägleda barnet steg för steg, samt hjälpa barnet med att förutse konsekvenser av handlingar och projekt och samtidigt sätta gränser för handlingar som inte är socialt

acceptabla (Hundeide, 2006. s. 76). Hundeide benämner detta som anpassat stöd men utan att ta ifrån barnet dess initiativ. Stödet kan vara genom demonstrationer eller ledande kommentarer. Det blir en reglering i en didaktisk betydelse, det vill säga att hjälpa barnet att handla mer reflekterat och strategiskt än barnet annars hade gjort. Men det skulle även kunna handla om att barn förväntas att agera utifrån vissa förväntningar eller förpliktelser. Förväntningarna och förpliktelserna kan då förstås utifrån de strategier som barn har i samspel med andra och hur de positionerar sig i förhållande till hur de förstår och känner för varandras avsikter. Ytterligare en form av reglering benämns som ”principen om att utmana barnet ett steg i förväg” vilket formuleras som den optimala strategin för att befrämja barns utveckling (Hundeide, 2006. s. 82). Principen innebär att den vuxne riktar barnets uppmärksamhet mot det som ligger över den kunskapsnivå som barnet befinner sig på, så att barnet måste ”sträcka” sig för att nå målet. I en måltidssituation skulle det kunna innebära att den vuxne visar hur kniv och gaffel kan användas för att äta. Det kan då beskrivas som att måltidens kontext synliggör utrymme för olika processer att utvecklas.

Kontext

Begreppet kontext kan vara svårt att precisera beskriver Säljö (2000). Ordagrant betyder det ”det som omger”. I ett sociokulturellt perspektiv förstås kontexten utifrån att människans handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Säljö (2000. s. 104) beskriver att förståelse och handlingar är en del av kontexten, utifrån att tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter. Samtal vid matbordet kan utgöra en kontext. De vuxnas kunskaper och kompetens att kunna föra samtal med pedagogiska syften har då självklar betydelse (Säljö, 2011). Det handlar också om vilket utrymme barn kan skapa för att föra samtal med ett innehåll som är meningsfullt för dem, utifrån sina erfarenheter och kunskap. För min studie innebär det hur barns röster blir lyssnade till och hur barn positionerar sig.

I det sociokulturella perspektivet beskrivs kulturella kontexter som situerade och avser den uppsättning av kunskaper, värderingar och andra resurser och idéer som människan förvärvar genom interaktion (Säljö, 2000. s. 130). I förskolan kan det förstås utifrån hur fostran av värden synliggörs både mellan vuxen och barn samt mellan barn och hur normer kan bidra till en struktur för verksamheten. Utifrån en sådan förståelse blir det möjligt att beskriva både hur barn positioneras och hur de positionerar sig. Säljö framhåller att det inte först finns en kontext och sedan en handling. Den fysiska kontexten gäller i den miljön, eller i den verksamheten där handlingen vanligtvis utförs och där det också finns olika typer av kommunikativa kontexter. Barn kan i sin omgivande kultur omtolka och använda kulturen. I denna studie synliggörs hur barn agerar utifrån förväntningar när regler införs och barnen förväntas efterleva dessa. Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter ses måltiden som

situerad i en specifik kontext. Detta har bland annat bidragit till den design som studien har, att måltiderna är videofilmade för att synliggöra utrymme för barn att agera som aktör, där normer och värden kan bli synliga i den praktik som studeras, där barn positioneras eller positionerar sig via ord och handling.

Erving Goffmans perspektiv

Den kanadensiske sociologen Erving Goffman (1922–1982) beskrivs ofta som en av de mest inflytelserika amerikanska sociologerna under 1900-talet. Under hela sin karriär studerade han människors dagliga, sociala samspel i en rad olika kontexter, där hans studier ofta placerar sig på en mikroanalytisk nivå. Goffmans (1983b) grundläggande forskningsintresse för social interaktion tar sin utgångspunkt i människors möten ansikte mot ansikte och beskrivs i artikeln *The interaction order* (1983). I artikeln presenteras de villkor som Goffman ser ramar in ett socialt möte. Även om fokus riktas mot social interaktion ansikte-mot-ansikte och dess implikationer på jaget, är det inte den enskilde individen som Goffman primärt är intresserad av. Snarare då, den interaktionsordning (eng. Interaction Order) som Goffman framhöll endast kan visas i interaktion (Manning, 2010, s. 114). På så sätt delar Goffmans perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv samma analysobjekt. Detta gör att de teoretiska utgångspunkterna i föreliggande studie kan ses som kompatibla, det vill säga att det är ord och handling via kommunikation och interaktion som binder samman de två perspektiven.

Ett primärt intresse för Goffman, var möten mellan människor där de bär med sig förväntningar om de olika parterna som deltar. Förväntningar tar utgångspunkt i tidigare erfarenheter och utgår från en gemensam kulturell kunskapsbas. Goffman (1983) beskrev också att i alla mänskliga möten bär vi med oss våra munderingar och på så sätt bildar vi också oss uppfattningar om ålder, etnicitet, kön eller samhällsgrupp, som kan förstås som strukturella villkor. Det innebär att människan i sina möten läser in olika saker och det finns förväntningar på vilka normer och värderingar som ska gälla för hur vi ska respektera varandra och förhålla oss till de regler som gäller. Strukturella faktorer kan då bli underordnade.

Regler för interaktionsordning - Förväntningar och förpliktelse

Goffman (1970) beskriver att är genom möten som människor får sina identiteter, det är även där som identiteter upprätthålls. Goffman hävdade att det finns regler kring interaktionsordning. Det vill säga regler för hur man får uppföra sig i olika sociala sammanhang. Genom att använda ritualen som metafor, utvecklade han sina idéer hur

människor agerar i möten både utifrån förväntningar och utifrån förpliktelser. Enligt Goffman (1970) innebär uppföranderegler en moralisk dimension, där vi medvetet eller omedvetet agerar på ett visst sätt. Uppföranderegler påverkar individer på olika sätt, där det ena innebär att handla utifrån förväntningar, och det andra att handla utifrån förpliktelser. Dessa regler är förknippade med de roller som vi i situationen identifierar oss med. Uppföranderegler är ofta kopplade till vår kulturella samspelordning och att vi agerar utifrån vad som är passande för olika sociala relationer. Goffman beskriver att det som formar människor till sociala varelser är deras skilda roller i samhällskontexten. Det är genom möten som människor får sina identiteter och det är även där som identiteter upprätthålls. Dessa sociala möten som sker mellan människor, ansikte mot ansikte, innehåller både verbala och ickeverbala handlingar (Goffman, 1970), som bland annat kan innefatta så kallade "ansiktsräddande vanor" med syfte att hindra att relationer eller samtal avbryts. Sådana vanor inbegriper både att rädda sitt eget och andras anseende eller position i kommunikativa situationer. Det kan ta sig uttryck i att göra omskrivningar och omformuleringar eller i form av list, vilket kan generera en ansiktsräddning mot såväl hot av det egna ansiktet som mot den andres. För att hindra att relationer avbryts är det nödvändigt att undvika att skada andras ansikte. Goffman beskriver att individens ansikte är den bild av sig själv, som individen skapat i samspel med andra med hjälp av godkända, sociala attribut. Det kan förstås som att sociala interaktioner bygger på individers eget intresse, samhällets normer samt respekt och ömsesidighet för individer. Regler för uppförande kan ses utifrån handlande, antingen som förpliktelser eller utifrån förväntningar, där den ena personens förpliktelser ofta är den andras förväntan. Handlingar som styrs av beteenderegler utförs ofta utan att människor tänker på det, vilket skulle kunna beskrivas som att uppförande-regler både är moraliska och normativa. Normer är då i hög grad kopplade till moraliska antagande (Goffman, 2011), där individer agerar utifrån förpliktelser för att vara en socialt anpassad person. Goffman har även studerat upprätthållande av regler. Han beskriver dessa utifrån att de kan kopplas till en bild som personen har kring sig själv utifrån att förpliktelser och förväntningar är en del av den bild som personen vill eller känner att den måste upprätthålla för det egna anseendet. Denna bild kopplas till uppförande-regler och om det sker en avvikelse från dessa kan personen mista sitt anseende.

Sammanfattningsvis förstås de studerade måltidsituationer i min undersökning, som situerade i en unik och föränderlig kontext. På så sätt blir det intressant hur måltidsaktiviteterna förstås av deltagarna i studien, då det är via kommunikation och interaktion som barns utrymme att agera blir synligt. Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter, är det analytiska intresset deltagarnas interaktion och kommunikation. Studiens inramning tar utgångspunkt i hur måltiden ramas in, vilket då kan beskrivas som kontext, där ord och handling blir en del av praktiken och bildar ram för aktiviteten måltiden.

Hur måltidsaktiviteterna förstås av deltagarna visar sig genom deltagarnas interaktion och kommunikation, som på så sätt kan bidra som analysredskap, i syfte att belysa hur barn positioneras och hur de positionerar sig under måltiden. Att positioneras innebär att inta en roll som man antingen tilldelas eller skapar utifrån förväntningar som omgivningen har, vilka blir synliga genom att normer och värderingar kommuniceras i ord och handling, både verbalt och icke verbalt. Det innebär att inramningen analyseras utifrån hur barn både tolkar och omtolkar det som sker. Barnens tolkningar av ord och handling kan innebära att de agerar på sätt som kan förstås som förväntningar eller förpliktelser. Ett sådant sätt att förstå inramningen kan ge stöd för att förstå olika sätt att agera, vilket blir relevant då utrymme blir kopplat till kontextbegreppet. Det är den aktuella inramningen som studeras för att beskriva barnens utrymme att agera som aktörer.

Utifrån Goffmans (2011) idéer kan barnens meningsskapande av måltiden analyseras utifrån hur måltiden ramas in av barnen, det vill säga hur barnen i ord och handling (interaktionellt) visar hur de positionerar sig och andra under måltiden. Det är utifrån dessa utsagor som deltagarnas handlingar och kommunikation kan förstås. I studien handlar det om barnet som aktör och de vuxna och/eller de andra barnen som publik. Det är gentemot dessa som barnet kan agera, antingen utifrån förväntningar eller förpliktelser och synliggöra hur barn positioneras eller positionerar sig.

Kapitel 4. Metod

I följande kapitel redogörs för studiens metod. Metodvalet utgår från studiens syfte, att bidra med kunskap om barns utrymme att agera som aktörer under måltiden. Datagenerering har skett kvalitativt genom videoobservationer. Videoobservationer visade sig vara ett verkningsfullt sätt att få ta del av den interaktion och kommunikation som skedde under måltiden i förskolan. Tematisk analys valdes som analysverktyg, vilken är kompatibel med kvalitativa metoder (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Analysen innebär att söka efter mönster eller teman som återfinns i empirin. Studiens teoretiska perspektiv bildar grund för analysen och metodval har gjorts utifrån vad som är relevant för studier som har i avsikt att synliggöra barns interaktion och kommunikation.

Kvalitativ metod

Då uppsatsen syfte är att studera barns utrymme under en vardaglig aktivitet som måltiden i förskolan, innebär det att ord och handling är i fokus. Handling omfattas av både agerande och kommunikation och därmed behövdes såväl kommunikation som interaktion i barns och vuxnas samspel studeras. Studiens forskningsfrågor pekar ut en sådan riktning. Med hjälp av en kvalitativ metod som videoobservationer var intentionen att studera barnens uttryck för förväntningar och förpliktelser. Studien har därför en explorativ karaktär (Alvesson & Sköldberg, 2010) och strävar mot att ta del av vad barn är med om i den specifika praktiken som förskolans måltider utgör och fokuserar på den interaktion som sker mellan deltagarna (Silverman, 2011 s. 3–12).

För att förstå valet av metod beskriver jag först hur uppsatsen är förankrad i metoden. Styrkan i kvalitativ forskning ligger bland annat i att kunna studera ofta förekommande händelser för att lokalisera sekvenser av interaktion, till exempel vem som styr ett samtal genom handlingar som frågor och svar som kan föra samtalet mot ett visst innehåll, eller påverka samtalets utgång (Bryman, 2011; Linell & Gustavsson, 1987). Kvalitativa metoder kan bidra till att få en bredare och djupare förståelse av det som studeras. Inte minst genom att se resultatet i sken av liknande studier som genomförts av andra forskare. Kvalitativa studier kritiserar ibland då de uppfattas vara fyllda av triviala detaljer som återges i excerpten (Bryman, 2004). Sådana detaljer kan likafullt vara viktiga i beskrivandet av en kontext där människors kommunikation och göranden äger rum. Bryman diskuterar orsakerna till varför kvalitativa undersökningar är angelägna att återge beskrivande detaljer. Här framhålls vikten av att i undersökningarna betona det som är typiskt för en kontextuell förståelse vad det gäller till exempel socialt beteende. Detaljer i beskrivningarna kan då ha ett betydande värde för att förstå den specifika kontext som studeras, samtidigt som det är viktigt att ha en

fullständig data med noggrannhet, utvalda och utförliga exempel på vad som sker i verksamheten. Bryman framhåller att för mycket detaljer kan bidra till att skapa en övertolkning av data. Det är därför av stor vikt att göra noggranna avvägningar i dataproduktionen så att den är relevant för studiens syfte och frågeställningar.

Studien har ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk grund, där kommunikation och interaktion mellan människor är centralt. Studien innefattar också Erving Goffmans perspektiv och tar fasta på hans idéer av social interaktion. För att studera detta tar uppsatsen fasta på vad som sker i ord och handling för att kunna synliggöra den kommunikation och det samspel som sker mellan barn och mellan barn och vuxna. Vilken version av kvalitativ design som väljs är av stor betydelse för att kunna visa komplexiteten av det som barnen är med om under måltidssituationerna i förskolan för att ge tillträde till den interaktion som sker just vid det tillfället (Edwards, 2001). Tillvägagångssättet för forskare som har en kvalitativ ansats brukar kallas för ett ”inifrån eller deltagarperspektiv” (Angelöw & Jonsson, 2012). Enligt Angelöw och Jonsson innebär det att forskaren försöker förstå verkligheten som studeras utifrån syftet att spegla den så noggrant som möjligt (Angelöw & Jonsson, 2012 s. 62).

När det gäller forskning om barn och annan social forskning som berör människor, är det av stor vikt hur forskningsfrågan ställs för att få en väl genomförd undersökning (Christensen & James, 2000). Forskningsfrågorna ska även prövas i förhållande till studiens teoretiska ramverk och till vad andra studier lyfter fram utifrån tidigare forskning (Mac Naughton & Rolfe, 2001). Frågorna ska hjälpa till att nå syftet och vinna kunskap kring det man eftertraktar. Forskningsfrågorna utgår då från att kunna förklara något, exempelvis: Hur positioneras...? Det kan beskrivas som att forskningsfrågorna gör syftet undersökningsbart, empiriskt. Forskningsfrågorna bidrar även med att avgränsa och konkretisera för att få fram ett meningsfullt resultat. I formuleringen av forskningsfrågorna ska jag som forskare hantera min förförståelse för fältet. Det medför ett noggrant arbete med att formulera frågorna så att de är relevanta för studiens syfte. Att belysa praktiken utifrån att den konstrueras i aktiviteter ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv, då kontext förstås som föränderlig genom att den konstrueras av deltagarna. Dock innebär det för denna studie att förhålla sig till att vissa strukturella villkor och miljön inte kan beskrivas som föränderliga.

Videoobservationer

Videoobservationer är i dag en väl etablerad metod i fältarbete (Heikkilä & Sahlström, 2003; Knoblauch & Schnettler, 2012) och valet av metod behöver alltid bestämmas utifrån studiens avsikt och val av perspektiv. Fördelarna med videoobservationer är att de ger tillgång till omfattande data som kan ligga till grund för en djupgående analys av det som studeras

(Eberle & Maeder, 2011). Videoobservationer gav därmed en möjlighet att fånga komplexiteten i en vardaglig aktivitet, där syftet var att ta del av deltagarnas verbala såväl som ickeverbala kommunikation och interaktion (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). För min studie innebar det att både ord och handling under måltiden kunde fångas. Heath, Hindmarsh och Luff beskriver att videoobservationer bidrar till att fånga komplicerade skeenden och interaktion och möjliggör att som forskare ställa frågor till materialet genom att kunna gå tillbaka till sitt material och titta igenom de inspelade sekvenserna upprepade gånger. Att kunna gå tillbaka vid flera tillfällen till händelser som skett kan ge en möjlighet att få syn på något som missats vid första anblicken. Det blev synligt vid transkribering av studiens empiri, då filmerna stoppades och spolades tillbaka vid flera tillfällen. Dock påpekar Klerfelt (2007) att videoobservationer inte är en neutral observationsmetod eftersom forskaren alltid väljer vad som ska fångas med kameraögat. En medvetenhet kring att videoobservationer ger en bild av det som jag väljer att filma, behöver tas hänsyn till för att inte sätta för stor tilltro till att metoden ger en enhetlig bild av vad som sker under måltiden. Metoden ger en bild av det bord som jag valt att filma och därmed försvinner det som inte fångas av kameran (Eidevald, 2015).

Det som talar för videoobservationer är bland annat fyra aspekter av interaktion, som Heikkilä & Sahlström (2003) beskriver:

- Interaktionen i de samtal som barnen deltar i.
- Den blickorientering som är en integrerad del i de samtal som utspelar sig.
- Kropporientering, som kan användas som ett sätt att ta reda på vem barnet vänder sig mot.
- De artefakter som barn och deras interaktionspartners kan orientera sig mot.

Utifrån dessa fyra aspekter kan komplexiteten i deltagarnas kommunikation och interaktion fångas, vilket inte skulle vara möjligt med enbart fältanteckningar (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Det är inte enbart den ickeverbala kommunikationen och interaktionen som blir mer lättolkad med videoobservationer. I min studie möjliggör videoobservationer också att ta del i tonfall och tystnad som kan vara aspekter att ta hänsyn till vid transkribering av empirin.

I uppsatsen används tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) för att analysera empirin. Tematisk analys kräver att empirin möjliggör att upptäcka mönster i materialet. Här gav videoobservationerna mig möjlighet att gå tillbaka till empirin, för att urskilja och fånga något som jag inte hade haft möjlighet att notera via fältanteckningar, då min ambition var att fånga både ord och handling. En viktig aspekt att ta hänsyn till när det gäller videoobservationer är om det verkligen är verkligheten som fångas (Nilsen, 2014). Det finns forskning som beskriver att när barnen blir filmade förhåller de sig på olika sätt (Lindgren & Sparrman,

2003). Ett sätt kan vara att barnen inte gör några reaktioner. Ett annat kan vara att bjuda in forskarna att filma dem. Vissa barn kan också förbjuda forskare att filma dem. Barn kan alltså både utmana eller glömma bort kameran. Sparrman (2003) framhåller att det visar hur mångfacetterat barnen kan förhålla sig till att bli filmade av forskare på institutioner, vilket också speglar de maktrelationer som skapas mellan barnen och forskaren.

Videobeställningar kan varieras av rörlig eller fast kamera, av användandet av kameramikrofon eller trådlösa mikrofoner och av en eller flera kameror. Vilket val man som forskare gör innebär både för- och nackdelar. En kamera som står på stativ kan ge bättre bilder och filmning kan ske med ett visst avstånd från situationen. Nackdelen kan vara att forskaren blir bunden till en viss plats eller miljö. En handburen kamera ger större möjligheter att snabbt förflytta sig mellan miljöer och att komma nära de situationer som observerades. Med utgångspunkt i vad det kunde innebära för barnen som ingick i studien, övervägde jag noga valet att använda kamerastativ eller att ha videokameran i handen. I studien användes handhållen kamera vid två tillfällen och övriga gånger användes stativ. Att videokameran stod på stativ vid flest tillfällen kommer sig av den erfarenhet jag har av barnobservationer och detta sätt framstod som bäst för såväl barnen som mig som forskare. För mig blev handkameran tung att hålla under den tid lunchen pågick. Min uppfattning från de två tillfällena som handkamera användes blev även att kameranärvaron upplevdes som störande för barnen. En extern mikrofon fastsatt på kameran användes för att störa barnen och verksamheten i så liten grad som möjligt. Tekniken innebär att samtalen som fördes vid borden upptogs på ett tydligt sätt.

Fältanteckningar

Då varje observation videofilmades kom fältanteckningar att användas för att minnet inte är helt pålitligt och syftet med anteckningar var att bevara minnesbilder av skeenden. Bryman, (2011) benämner detta som provisoriska eller primära anteckningar (s.399). Fältanteckningar genomfördes i syfte att dokumentera detaljer som vid en första anblick kanske kunde ses som triviala men kan komma att visa sig betydelsefulla i analysen av data. Bryman (2011) beskriver att kvalitativa studier ofta innehåller detaljrik information. Med denna utgångspunkt gjordes fältanteckningarna i direkt anslutning till varje videobeställning och de innehöll egna reflektioner kring filmtillfället. Ytterligare en avsikt med fältanteckningarna var att beskriva detaljrikt vad som hände före måltiderna och när barnen ätit klart. Anteckningar kunde till exempel beskriva vad som iakttagits under själva observationen, hur placeringen av kameran fungerat, strategier kring genomförande av filmningen samt noteringar och reflektioner kring det som upplevts före, under och efter videobeställningen.

Anteckningarna kunde också innehålla noteringar om vad barnen berättade för mig under observationstillfällena.

Fältstudier som redskap vid generering av empiriskt material

Studiens empiri har genererats under måltider på förskolan på ett systematiskt och diskret sätt. Detta sätt brukar benämnas som den kvalitativa metodens kärna (Angelöw, Jonsson, & Stier 2015). En metod för att generera empiri i kvalitativa studier är direktobservationer, vilket kom att användas i min studie. Det innebar att jag som forskare fanns på plats och gjorde iakttagelser med egna ögon. Det kan även förstås som deltagarperspektiv och som en lämplig form av observationer när det som ska studeras förekommer i ett relativt, avgränsat sammanhang (Bryman, 2004). För mig som forskare innebar det ett metodval för att generera empiri med hjälp av videoobservationer och fältanteckningar på plats, när måltiden ägde rum, för att få en så rättvis bild som möjligt av det som sker. För att fånga måltidens samtal och göranden och för att ha möjlighet att vid upprepande tillfällen kunna rekapitulera de studerade situationerna (Jordan & Henderson, 1995) blev videoobservationer ett relevant val för generering av empiri. I studien genomfördes också informella samtal med barnen i syfte att vid behov förtydliga det som hände under videoobservationen och för att ta del av barnens reflektioner kring måltiden. Dessa samtal dokumenterades i mina fältanteckningar. I samtalen berättade barnen olika saker om måltiden exempelvis vad de inte fick göra under måltiden och vem som bestämmer var de ska sitta.

Observationsstudier har vissa likheter med hur etnografiska studier genomförs, det vill säga att likheterna ligger i genererandet av det empiriska materialet vilket sker på fältet genom att forskaren befinner sig i den aktuella miljön (Bryman, 2004). Likheterna ligger även i hur studien genomförs; via exempelvis fältanteckningar och videoobservationer. Ytterligare likheter kan vara hur empirin transkriberas och analys av empirin. Skillnaden kan därmed sägas ligga i längden som forskaren tillbringar på fältet och därmed mängden empiri som genererats.

Det finns olika roller som bör beaktas när en observationsstudie görs (Bryman, 2004). Eftersom jag som forskare i så liten mån som möjligt ville påverka de observerade situationerna antog jag rollen deltagande observatör. Deltagande observatör innebär i studien att agera obemärkt men ändå närvarande. Det innebär att hela tiden beakta etiska aspekter såsom att all filmning sker med barnens samtycke och att de var informerade om sin rätt att avbryta deltagande. Samt att som forskare inte påverka det som sägs eller görs. Hellman (2010) beskriver att deltagande observatör innebär att beskriva vilken position som använts i studien. DeWalt och DeWalt (2002) uttrycker att deltagande i fältarbete är något man alltid

är och att deltagande handlar om förtroende och interaktion. Spradley (1980) beskriver olika grader av deltagande, vilka sträcker sig från icke deltagande till fullt deltagande och där formen av studien avgör graden av deltagande. Deltagande i denna studie handlar om att interagera med barnen innan och efter videoobservation för att barn ska få möjlighet att kommunicera med mig som forskare och jag med dem. Deltagande handlar då om närhet (före och efter videoobservationen) och distans (under videoobservationen). Observationsstudien har genomförts inom den kontext som här benämns som måltidens inramning. Kontexten har en överordnad betydelse i studier baserade på observationer i naturlig miljö (Gobo, 2011). För denna studie innebär det en förförståelse kring att en kontext är föränderlig och att den konstrueras av deltagarna.

Urval för deltagare i studien

För att få tillträde till fältet och få videoobservera måltider i förskolan, gjordes ett målstyrt urval (Bryman, 2018), vilket innebär att deltagarna väljs ut på ett strategiskt sätt, som är relevant för de forskningsfrågor som formuleras. Som ett första led valde jag att kontakta tre förskolechefer och i samråd med dem kontaktade jag två förskoleavdelningar med en förfrågan om de ville delta i studien. Personalen på dessa två avdelningar hade en viss kännedom om mig, då jag tidigare varit där som stöd för verksamheten. I samråd med personalen gav förskolechefen för förskolan Skogsdungen sitt samtycke att genomföra studien på ”sin” förskola. Därefter träffade jag de vuxna som arbetar på förskolan för att informera om syftet med studien och de gavs möjlighet att ställa frågor. Två av de vuxna, en från varje avdelning, avböjde att delta vilket främst berodde på att de inte fann sig bekväma med att bli videofilmade.

Då jag fått klartecken från de två förskoleavdelningar på förskolan Skogsdungen lämnades information via barnens fack i förskolans hall till vårdnadshavare med barn på respektive avdelning om syftet med undersökningen, forskningsetik samt att den empiri som genereras enbart ska användas för forskningsändamål. Informationen innehöll också kontaktuppgifter till mig som forskare (se bilaga 1). En samtyckesblankett medföljde där varje vårdnadshavare gavs möjlighet att välja deltagande i studien för sitt barn eller inte (se bilaga 2). Förskolepersonalen fick information om studien, forskningsetik samt på vilket sätt empirin ska användas (se bilaga 3). Detta missiv innehöll samma information som vårdnadshavarna fått med möjlighet att kryssa i deltagande eller ej (se bilaga 4). Förskolechefen fick ta del av båda missiven (bilaga 1–4) för att ha kännedom om vilken information som såväl vårdnadshavare som förskolepersonal fått.

Två veckor innan studien påbörjades besöktes förskolan för att samla in samtyckesblanketterna. Påminnelse lämnades till de vårdnadshavare som ännu inte gett svar

på förfrågan. Av vårdnadshavare till 36 barn valde 12 vårdnadshavare att deras barn inte skulle delta. Det respekterades och hänsyn togs till dessa barn under hela dataproduktionen, då endast barn som hade medgivande placerades vid det bord som skulle observeras, vilket är i linje med vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Den slutliga urvalsgruppen kom att bestå av 24 barn på två förskoleavdelningar; Avdelning Skogen med barn i åldrarna 1–3 år och avdelning Trädet med barn i åldrarna 4–6 år. Fyra vuxna i arbetslaget, två från varje avdelning, valde att delta i studien.

Tabell 4.1: Översikt av antal barn och vuxna på avdelningarna och antal deltagare i studien

Förskolan Skogsdungen	Antal vuxna som deltar	Antal vuxna på varje avdelning	Antal barn som deltar	Antal barn på varje avdelning	Barnens ålder
Avdelning Skogen	2	3	10	14	1–3 år
Avdelning Trädet	2	3	14	22	4–6 år
Totalt:	4	6	24	36	

Beskrivning av förskolan och dess aktörer

Förskolan som deltar i studien ligger i utkanten av en större svensk stad. Förskolan består av två avdelningar och närområdet är lantligt. Barnen är mellan 1–6 år och förskolan är indelad i en avdelning för yngre barn (Skogen) med 14 barn i åldern 1–3 år, och en för äldre barn (Trädet) med 22 barn i åldern 4–6 år. På varje avdelning arbetar 3 vuxna. I studien presenteras inte de vuxnas utbildning eller antal år de arbetat i förskoleverksamhet med argumentet att detta är inget som studien förhåller sig till.

Alla måltider serveras i ett större rum som ligger i anslutning till båda avdelningarna. Måltiden uppdelas i två grupper, en för de yngre barnen och en för de äldre. Maten tillagas inte på förskolan utan kommer från en skola i närheten och läggs upp av en personal som är anställd för uppläggning, disk och städning. Det stora rummet används även till andra aktiviteter när det inte serveras måltider. De yngre barnen har alltid en samling innan lunch. Barnen ställer upp sig på ett led och går tillsammans in i stora rummet och tar mat i ordning som bestäms av de vuxna, ett bord i taget. Lunchen serveras för de yngre barnen cirka klockan 11.00. Barnen väljer inte platser själva utan det är de vuxna som anvisar platser.

För de äldre barnen serveras lunch cirka klockan 11.30. Liksom de yngre barnen ställer de sig på ett led utanför stora rummet och väntar på att borden ska torkas av och att ny mat ska ställas fram. De går därefter till sina platser, som markerats med ett kort på respektive

barn och väntar på att det ska bli deras tur att ta mat. Det bord där barnen är tystast får börja ta mat. Lunchen serveras som buffé för såväl de yngre som för de äldre barnen, vilket innebär att de går fram bordsvis till buffébordet för att hämta mat. På detta avlånga bord är all mat upplagd på serveringsporslin. Lunchen består av en huvudrätt, antingen fisk, kött eller vegetariskt. Till detta serveras ris, potatis, pasta eller bulgur. Det kan noteras att det finns barn som serveras specialkost utifrån allergi eller restriktion utifrån olika matpreferenser.

Frukostarna på förskolan är ”drop-in” vilket innebär att den serveras mellan klockan 7.30–8.30. Även frukosten serveras som buffé. Barnen väljer om de vill sätta sig direkt vid frukosten när de kommer till förskolan eller om de vill avvakta en stund. De barn som anländer till förskolan före klockan 07.30 samlas på avdelning Skogen innan frukosten. Vid frukosten får barnen placera sig var de själva önskar. Frukosten består av gröt eller flingor och någon dag i veckan serveras ägg och mjölkchoklad. Det finns även smörgås till de barn som vill ha. Mellanmål serveras som buffé från klockan 14.00 med två sittningar, en för de yngre och en för de äldre barnen. Mellanmålet består oftast av smörgås och mjölk eller vatten att dricka. Vid de observerade tillfällena serverades smörgåsar. Till de yngre barnen var dessa färdiggjorda. Vid observationerna av mellanmålen kunde barnen placera sig var de själva ville.

Genomförande

Empirin genererades under våren och försommaren 2016. Följande avsnitt beskriver forskningsprocessens samtliga steg i kronologisk ordning under rubrikerna: Access till fältet, Videofilmade måltidsaktiviteter och fältanteckningar i anslutning till videoobservationer.

Access till fältet

För att få access till fältet krävs att forskare måste begära tillstånd från de personer som undersökningen kommer att gälla (Bryman, 2004). Huvuddragen i en forskningsstudie baserad på observationer är enligt Gobo (2011), för det första att få tillträde till fältet genom vad han beskriver som en grind-öppnare, för att etablera en social relation till informanterna. I studien utgjorde förskolechefen på förskolan en grind-öppnare då jag som forskare mött förskolechefen vid tidigare tillfällen. Det innebär att en social relation redan var etablerad. För det andra, är det av betydelse att kunna befinna sig naturligt i kontexten och kunna beskriva det som sker för att synliggöra ett deltagandeperspektiv. För att få ta del i återkommande, vardagliga händelser och rutiner krävs därför att forskaren interagerar och deltar i kontexten. Slutligen framhåller Gobo vikten av att forskaren lär sig att tolka och förstå de koder som gäller i den verksamhet som studeras för att kunna begripa vad och hur deltagarna gör det de gör. I min profession som förskollärare har jag kännedom om verksamhetens organisation, struktur och förskolan som praktik. Som tidigare beskrivits är

det av vikt att hantera sina egna värderingar kring det som ska studeras. Då jag har en bakgrund som förskollärare under nästan 30 år, skulle det kunna försvåra i min roll som forskare. Dock har jag med stor medvetenhet, vilket innebar att jag kontinuerligt i studien varit noga med att skilja på min roll som forskare och som förskollärare.

Videofilmade måltidsaktiviteter och fältanteckningar i anslutning till videoobservationer

Resultatet för denna studie tar utgångspunkt i nio stycken videofilmer, som transkriberats och analyserats för att därefter presenteras i resultatdelen i tre teman. Under besöken på förskolan fördes fältanteckningar i syfte att skapa ett detaljrikt material (Bryman, 2011). De informella samtalen som fördes med barn kom att ge mig en bättre förståelse för hur barnen upplever sin vardag och vad de gör både på förskolan och hemma. Alla videoobservationer har genomförts under lunchen. Valet att filma vid lunchen utgjordes av att barnen då hänvisades till specifika platser att sitta vid, vilket underlättade för att enbart observera de barn som samtyckt till att delta i studien. Under frukosten och mellanmålen genomfördes endast fältanteckningar för att undvika att de barn som inte deltog i studien blev synliga i videofilmerna. Att inte filma frukosten var ett beslut som togs med utgångspunkt i att det kan vara en känslig stund när barnen precis sagt hejdå till sin förälder eller annan vuxen som följt barnet till förskolan. Att inte filma mellanmålen handlade om att barnen då kunde placera sig var de ville.

Vid de tillfällen då fältanteckningar gjordes vid frukosten var jag på förskolan klockan 07.00 och förde anteckningar på behörigt avstånd för att inte störa morgonrutiner och de barn som kom till förskolan tidigt på morgonen. För att videofilma lunchen kom jag till förskolan klockan 10.00, för att få inblick i vilka aktiviteter och händelser som föregick måltiden. Videokameran placerades på stativ i det stora rummet där måltiderna skedde, innan barnen var på plats för att äta och de vuxna informerades om vilka bord som kameran skulle riktas mot.

Innan måltiderna hade jag möjlighet att föra fältanteckningar och prata med barnen om vad jag som forskare skulle göra på deras förskola under dagen. Det var också ett tillfälle till att stämma av med de barn som hade ett medgivande från sina vårdnadshavare om deltagande i studien, om de ville vara med och bli filmade den dagen. Barnen gavs möjlighet att samtala, och få svar på eventuella frågor som de har, samt jag som forskare fick möjlighet att söka deras medgivande. Samtalen hade också som syfte att vinna barnens förtroende och att de skulle kunna känna sig trygga med att samtala med mig, om vad de gör och vem de leker med på förskolan. Ibland ville de prata om vad de gör hemma. Jag fick även ta del av barnens funderingar kring vad de inte får göra under måltiden och vem som beslutar om var

och vid vilket bord de ska sitta. Efter måltiden och avslutad videofilmning gavs också tillfälle till fältanteckningar.

Empiriskt material

Följande avsnitt beskriver det empiriska material som genererats i studien; hur många videoobservationer som genomförts och hur långa dessa är i tid. I tabell 4:2 återges videofilmernas nummer från 1–9, vilken förskoleavdelning där observationerna genomförts, antal barn som återfinns i videoobservationerna samt hur lång tid som varje film genererat.

De filmade måltidssituationerna

Empirin omfattar nio videoobservationer under lunchen på avdelning Skogen och avdelning Trädet. Fältanteckningar genomfördes kontinuerligt under hela dataproduktionen. Varje lunch pågick i cirka 30 minuter och hela måltidssituationen videoobserverades. Kameran var då riktad mot det bord som observerades. Varje videofilm är cirka 30 minuter, förutom ett tillfälle som varar 15 minuter. Det beror på att videoobservationen pausades för att ett barn gav uttryck för att hon inte visste att jag skulle filma. Det innebär att detta tillfälle representeras av två filmer 6 och 7. Datan omfattar således cirka fyra timmar videofilm material. Från de nio videofilmerna används empiri från alla.

Videofilmningen genomfördes vid sju tillfällen med videokameran på stativ och vid två tillfällen med handburen kamera. Valet av hur kameran skulle användas avgjordes av att jag ville se om data blev annorlunda om jag filmade med handkamera eller stativ. Filmer genomförda med handkamera är film 8 och 9, övriga filmer är filmade när kameran stod på stativ.

När stativ användes kunde jag som forskare befinna mig en bit från borden där barnen åt, men samtidigt så nära att jag kunde se och höra vad som utspelade sig vid borden. Det möjliggjorde också att anteckna vid behov. Vid de tillfällen då en handburen videokamera användes satt jag på en rullpall, för att kunna ta mig runt i olika vinklar vid bordet. Vid ett av de två tillfällena som kameran hölls i handen, uppmärksammade jag att barnen påverkades av situationen mer än när stativet användes. Det visade sig genom att barnen i högre utsträckning riktade fokus mot mig. Under detta tillfälle valde ett barn att byta bord.

Tabell 4.2: Översikt av det empiriska materialet

Film	Avdelning	Antal barn i videoobservationerna	Videoobserverad tid
1	Skogen	5	27 minuter
2	Trädet	8	32 minuter
3	Skogen	5	30 minuter
4	Trädet	5	32 minuter
5	Skogen	4	25 minuter
6	Trädet	5	15 minuter
7	Trädet	4	27 minuter
8	Skogen	3	25 minuter
9	Trädet	9	32 minuter
Totalt: 9 videoobservationer	4 Skogen 5 Trädet	Totalt: 48 barn varav 17 från Skogen, och 31 från Trädet	Totalt: cirka 4 timmar

Analysförfarande

Under den period som studien pågick tittade jag igenom varje film efter varje avslutat observationstillfälle i syfte att se på kvalitén på filmen och att bild och ljud fungerade. Den initiala analysen startade med att titta och lyssna igenom alla videoobservationer, utan att göra några anteckningar, för att få en helhetsbild av materialet och bli väl förtrogen med hela empirin. Det var också ett sätt att låta materialet komma så nära som möjligt. Detta gjordes vid ett flertal tillfällen. Därefter transkriberades alla videoobservationer ordagrant, vilket innebär att cirka 4 timmar av videoobservationer är transkriberade. Gester, blickriktning, skratt, pauser och andra handlingar har tagits med i transkriptionerna, i de fall då dessa bedömts ha betydelse för att förstå det som sägs och för interaktionen i samspelet och kommunikationen. Nästa fas i analysen bestod av att finjustera transkriptionerna genom att gå tillbaka till videoobservationerna, titta och lyssna, för att jämföra med transkripten, för att säkerställa noggrannheten. Därefter gjordes systematiska anteckningar kring mönster som blev synliga i filmerna. Löpande protokoll skrevs kring samtal och händelser samt när under måltiden det skedde. Denna procedur upprepades vid tre tillfällen och protokollen fylldes på allteftersom. Protokollen lästes därefter noga igenom och olika samtal uppmärksammades, genom att med olika färger markera vad som sågs som eventuella teman och vilka sekvenser som på ett rättvist sätt kunde illustrera temat. Ett antal nyckelord identifierades, som till exempel kommunikation, meningsskapande, kontext, regler och fostran. Protokollen möjliggjorde att fortlöpande reflektera kring innehållet i observationer och fältanteckningar, där pendlingen mellan helhet och detaljer blev en viktig del i analysen.

I transkriberingen framkom att de olika samtalen var relativt korta. Bae (2009) beskriver att korta samtal kan verka obetydliga och flyktiga från vuxnas synpunkt, men från barnens

perspektiv kan de upplevas som betydelsefulla ögonblick där barn delar tankar och upplevelser. Korta samtal under måltider har även identifierats av Ødegaard Eriksen (2006), som beskriver att det i hennes transkribering ibland var svårt att identifiera start och slutpunkt i samtalen. När alla filmer var transkriberade och namn på barn avidentifierats, markerades när samtal startar och när de slutar. På så sätt blir det markörer att titta närmare på, i syfte att försöka förstå barnens utrymme att agera och vad som blir barnens position i samtalen. Resultaten analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv där perspektivet beskriver att erfarenheter ligger till grund för utveckling och lärande och tänkande och språk är centralt. Under analyskeendet framkom att studien behövde innehålla ytterligare begrepp för att fånga barns möjlighet att agera. Utifrån dessa ställningstagande kom analysen även att förhålla sig till Goffman (2011) teoretiska perspektiv och då i synnerhet begreppen förpliktelse och förväntningar, då dessa framstod som viktiga för att orientera och peka ut en riktning i analysarbetet med att hitta teman. Analysen relateras också till förskolans praktik där varje förskoleavdelning ses som unik och visar hur medlemmarna i den aktuella verksamheten konstruerar sin praktik.

Analysen tar sin utgångspunkt i helheten av materialet, och pendlar mellan helhet och delar (Tavory & Timmermans, 2014), för att få nya infallsvinklar, en process som kan leda till ny kunskap om barns utrymme att agera som aktörer i förskolans måltider. I dessa situationer ger barnen på olika sätt uttryck för förväntningar och förpliktelser. Därefter började arbetet med att identifiera teman i de nio videoobservationerna. Dessa teman förändrades ett flertal gånger under analysprocessen, men slutligen framstod tre teman som ramade in och fångade komplexiteten i materialet.

Urval från empiriskt material

Sammanlagt identifierades 80 samtal i transkriberingen. Vissa av samtalen går i varandra och vissa återkommer barn och vuxna till under en måltid. Det innebär att ett samtal som påbörjas kan under samtalet ta en riktning mot ett annat samtal, som gör att det ibland blir byte av samtalsämne under en pågående konversation. Ibland är det därför svårt att tydligt se var samtal startar och avslutas. Samtal kan ibland påbörjas av två barn och något annat barn fyller i, och då tar samtalet en ny vändning, varefter de två första barnen kanske inte alls följer med i den riktningen. Ett samtal definieras utifrån när en dialog mellan barn-barn eller barn-vuxen startar, med vad jag uppfattar som en markör för en inledande kommunikation. För att illustrera varje tema gjordes ett urval från de samtal som identifierades i de olika videofilmerna. Dessa samtal presenteras i de olika sekvenserna, med avsikt att synliggöra barns utrymme att agera som aktörer i förskolans måltider. När samtal skulle väljas för att synliggöra trovärdigheten i de olika temana, blir termen flexibilitet aktuell (Bryman, 2018).

Det handlar då om att sekvenserna är en spegling av min plats i tiden och i det sociala rummet där jag intar en position och att den speglar en variation av det som utspelar sig vid det observerade tillfället (Bryman, 2018). Det skulle kunna innebära att en annan kameravinkel eller en annan dag, hade kunnat synliggöra något annat. Resultatet presenteras i 13 sekvenser, där en sekvens definieras som något som fångar en del av forskningsfrågan. Varje sekvens förstärks med utdrag från samtal som identifierats i empirin.

Tabell 4.3: Översikt av antal identifierade samtal

Film	Antal identifierade samtal
Film 1	8
Film 2	12
Film 3	5
Film 4	5
Film 5	12
Film 6	9
Film 7	9
Film 8	5
Film 9	15
Totalt: 9 filmer	Antal: 80

Tematisk analys

Mitt analysförfarande grundar sig i en tematisk analys. Tematisk analys redogör för mönster eller teman som återfinns i empirin, där varje tema fångar en del av forskningsfrågan (Braun & Clarke, 2006). Braun och Clarke beskriver tematisk analys som flexibel och kompatibel med flera olika teoretiska ansatser. Det innebär att tematisk analys inte är bunden till en på förväg vald teori.

”... thematic analysis should be seen as a foundational method for qualitative analysis. It is the first qualitative method of analysis that researchers should learn, as it provides core skills that will be useful for conducting many other forms of qualitative analysis.”

”Through its theoretical freedom thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex, account of data” (Braun & Clarke, 2006, p. 78)

I analysen har jag förhållit mig till vad Bryman (2018) benämner som *framework*, en matrisbaserad metod (s. 704) vars tillvägagångssätt innebär att syntetisera data, vilket gjordes i den inledande fasen. Varje transkriberad del klipptes ner i sekvenser utifrån när samtal påbörjades och när de avslutades. Utklippen sattes upp på olika ark och flyttades mellan dessa för att finna gemensamma nämnare för olika teman, med andra ord finna teman i empirin. Ryan och Bernard (2003) rekommenderar att vid sökandet av teman försöka finna:

- Repetitioner - teman som återkommer.
- Lokala typologier - uttryck som är obekanta eller används på ett ovanligt sätt.
- Metaforer och analogier – tankar som återges som metaforer eller analogier.
- Övergångar – hur teman förändras i utskriftena.
- Likheter och skillnader – hur ett tema kan diskuteras på olika sätt av intervjupersoner.
- Språkliga kopplingar – ord som deltagarna använder.
- Saknande data – vad som inte finns med.
- Teorirelaterat material – samhällsvetenskapliga begrepp.

Det är utifrån Ryan och Bernards (2003) åtta punkter som sökandet av teman tar sin utgångspunkt. I analysen framstod tre teman: *Att förhålla sig till regler och rutiner* – som lyfter fram strukturella villkor som inte verkar vara förhandlingsbara för barnen. Temat synliggör att barns delaktighet och inflytande inte är i fokus i dessa situationer och uppmärksammar att det finns situationer som kan te sig oreflekterade vid måltider. Det andra temat: *Hur samtal ramas i* - beskriver hur barn positionerar sig genom lekinviter och kamratrelationer. En viktig aspekt är att barn till stor del vill äga sina samtal och temat uppmärksammar hur barn får utrymme för att kunna agera i dessa situationer. Det tredje temat: *Att samtala kring gemensamt fokus* - beskriver samtal utifrån ett gemensamt fokus, där samtalen som ger barnen möjlighet att agera som aktörer är i fokus och vad det är som blir synligt i dessa situationer. Sekvenserna som lyfts fram under detta tema uppmärksammar hur barnen bidrar i samtalen. I empirin synliggjordes att det både finns tillfällen då barn har utrymme att agera och tillfällen då de inte finns utrymme. Det handlade ibland om samtal som fortlöpte och samtal som avstannade, och hur strukturella villkor hanteras av barn och vuxna. Processen med att finna teman startar med att söka efter och upptäcka mönster av mening och frågor som är intressanta inom empirin. Då tematisk analys inte är beroende av någon speciell teori, utan är kompatibel med flera olika teorier, blev sökandet i empirin att handla om mönster som blev synliga via den kommunikation och interaktion som visade sig i ord och handling.

Studiens tillförlitlighet

Karaktären på forskningsfrågan är det som ska avgöra valet av metod (Bryman, 2004). Forskningen ska i slutändan svara på frågan: vad bidrar forskningen med? Denna studie förväntas bidra med kunskap kring barnens utrymme under måltider. En viktig del av en undersökning är att undersöka om det finns liknande studier och undersökningar som är gjorda av andra forskare som studerat liknande fenomen med liknande metod. Det hjälper till att etablera generaliserbarhet av resultat och slutsatser (Mac Naughton & Rolfe, 2001).

Deltagande observationer ses som en betydelsefull metod för att få en inifrån vy av den miljö som studeras. Nackdelelen med metoden är att resultatet inte alltid blir generaliserbart på grund av den begränsas till att visa en given situation (Angelöw, Jonsson, & Stier 2015). Kvale och Brinkmann (2009) argumenterar för att validering ska integreras i forsknings hantverk. De uttrycker att validering är en förmedling av pragmatiska effekter av kunskapens anspråk. Bryman (2004) diskuterar validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning och om relevansen i forskningen. Kvale och Brinkmann (2009, s. 279) hävdar att verifiering av information och tolkning är en normal verksamhet i den dagliga interaktionen. Bryman (2004) argumenterar kring aktiviteter och omständigheter när det gäller att återskapa en situation. Han hänvisar till att använda sig av begreppen *trustworthiness and authenticity* (Bryman, 2004, s. 273) som kan översättas med trovärdighet och äkthet. Enligt Bryman består då tillförlitligheten i fyra delkriterier. Det första, trovärdighet, är motsvarigheten till intern validitet, där det läggs en tonvikt på att det kan finnas flera tänkbara beskrivningar av en verklighet, därmed utgår trovärdigheten för studien från att den har som avsikt att ta del i det som händer här och nu, men att det kan vara applicerbart på andra liknande situationer. Det andra, överförbarhet motsvarar extern validitet. Både i metod och i resultat ges detaljrika beskrivningar av situationerna i syfte att studien kan bli överförbar på andra liknande situationer. Det tredje, pålitlighet, kan jämföras med reliabilitet och för studien innebär det att alla faser i forskningsprocessen är tillgängliga. Slutligen, objektiviteten, som ger möjlighet att styrka och konfirmera studien, handlar om att säkerställa att jag i alla lägen har agerat i god tro. Detta resonemang och de begrepp framstår som relevanta för min studie då den beskriva vad som händer och blir gällande för den praktik som studeras, men att resultaten också kan vara applicerbara i studier av andra förskolors måltidssituationer.

Etiska överväganden

Studien följer svenska forskningsrådets riktlinjer och etiska regler inom samhällsvetenskaplig forskning (codex⁷ & Vetenskapsrådet⁸, 2011), och tar utgångspunkt i FN:s barnkonvention om alla barn är lika mycket värda, och har samma rättigheter. Ingen får diskrimineras. Enlig dessa bör särskild uppmärksamhet riktas mot att forskningen genomförs i förskolan, där barn är involverade. Barns samtycke är en etisk aspekt som i studien tas på största allvar. Kontinuerligt har jag som forskare reflekterat kring vad det innebär att videoobservera yngre barn som inte varit läskunniga och på så sätt inte kunnat ta till sig information om vad det betyder att vara delaktig i forskning. I studien har det inneburit stor lyhördhet inför vad barnen uttrycker, både verbalt och icke verbalt, inför och under videoobservationerna. Barnen har också vid några tillfällen påvisat med kroppsspråk och i ord att de inte kände sig bekväma med att bli filmad, genom att till exempel lämna matbordet eller säga till att jag ska stoppa filmningen.

I undersökningar som gör gällande att göra barns röst hörda och att se barn som sociala, kompetenta individer, blir metoder, tillvägagångssätt, frågeställningar och etik än mer angelägen framhåller Hendrick (2000) (se även Larsson, 2016; Punch 2002; Quernerstedt m fl., 2014). Forskningsfrågorna i studien är formulerade utifrån en intention att låta barns röst bli hörda. Syftet är att studien ska ge en bild av hur en vardaglig aktivitet som måltiden, kan te sig för barnen, snarare än att intervjua vuxna kring hur de uppfattar att barn har utrymme i vardaglig verksamhet.

Att videoobservera barn innebär alltid en påverkan i deras vardagsliv. När det gäller denna undersökning påverkades också de barn som inte deltog, då de vid vissa tillfällen inte kunde sitta på sina ordinarie platser för att undvika att bli filmade.

I genomförandet av studien beaktades vetenskapsrådets fyra grundläggande huvudkrav på forskning för individskyddet Vetenskapsrådet (2011; 2017);

- Informationskravet, innebär att samtliga deltagare först ska informeras om den aktuella forskningens syfte. Detta har jag beaktat genom att informera, förskolechef, vuxna som arbetar på förskolan, vårdnadshavare och barn.
- Samtyckeskravet, innebär att allt deltagande är frivilligt, detta beaktats genom att vårdnadshavare och vuxna på de två avdelningarna har skrivit under missiv som delades ut. Missiven bestod av två alternativ antingen delta eller inte delta i studien. Barnen fick kontinuerligt möjligheter att dra sig tillbaka från deltagande när de så önskar. Detta innebar att barnen inför varje tillfälle som har videoobserverats tillfrågats om samtycke.

⁷ ISBN:91-7307-008-4 Utgivare: Vetenskapsrådet Copyright © Vetenskapsrådet Tryck: Elanders Gotab

⁸ Samma skrivning i Vetenskapsrådet 2017 God forskningssed.

- Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter om de som ingår i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. I studien har detta krav beaktats genom att en avidentifiering av barn, vuxna, förskoleavdelningar och förskolor. Allt deltagande är helt frivilligt. Materialet förvaras på sådant sätt att inte obehöriga kan få tillgång till det.
- Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om personer endast får användas i forskningsändamål. Genom att observera någons vardagsliv innebär att forskaren ska se till att uppgiftslämnarens intresse bevakas. I studien betyder det att empirin endast kommer att användas i forskningsändamål. Detta informerades om informerades om i missivet.

Eftersom studien gjordes i förskolan och yngre barn var informanter, togs särskild hänsyn vad det gällde barnens deltagande. Det innebar bland annat att etiska aspekter aktualiserades under hela forskningsprocessen. Barnens medgivande inhämtades på plats och krävde en respekt för barn som inte ville vara med, även om vårdnadshavarna hade gett sitt medgivande. Att vara lyhörd för vad barn uttrycker under studiens gång är en viktig, etisk aspekt (Mayall, 2001), för att barnen ska kunna känna sig respekterade och uppleva att de har möjligheter att avbryta sitt deltagande.

Vid varje lunchtillfälle valde jag att rikta fokus mot ett bord under hela måltiden. Detta för att fånga sammanhang och inte missa någon fördjupad kommunikation. Att rikta fokus mot ett bord innebar även att säkerställa att barn som inte hade medgivande om att delta inte kom med på film. I genomförandet av studier med barn krävs en stor grad av förtroende. Det kan illustreras i studien genom att barnen vid ett observationstillfälle ville ha mer information om varför jag filmade, varpå videokameran pausades så att jag kunde berätta mer utförligt för barnen om anledningen till att jag filmade så många måltider. Barnen gavs samtidigt möjlighet att avsluta sitt deltagande, som dock inget av barnen valde att göra. Vid de tillfällen barnen ville avbryta sitt deltagande visades det genom att barnet bytte bord.

En vuxen har alltid ett övertag gentemot barn både när det gäller storlek och kunskaper. Mayall (2001) uttrycker det som att vuxna har makt över barn. Utmaningen blir att få barnen att acceptera forskaren som en av dem. Under de dagar jag var på förskolan och observerade, samtalade jag med barnen om vad jag som forskare gör och varför. Jag satt ner tillsammans med barnen och lät dem styra samtalet. Ibland handlade det om mina observationer och ibland handlade det om något som var intressant för dem. Det är av stor vikt att skapa en förtroendefull relation med barnen. Det gjordes genom att jag var med under ett flertal dagar utan avsikt att bedriva observationer, men med syftet att lära känna barnen och deras sammanhang. För att underlätta vid studier bör forskaren engagera sig med barnen för att

skapa en relation, där respekt, öppenhet och ett genuint försök till att lyssna är uppenbart (O'Kane, 2000). Min roll under perioden i förskolan var att agera en icke auktoritär vuxen, en vuxen som lyssnade på barnen och visade intresse för det som barnen uttryckte. Det ligger i linje med studiens syfte, och de rekommenderade regler kring forskning som inbegriper barn (Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2000).

Metodlitteratur om forskningsetik (Roberts, 2000) lyfter att det är av största vikt att erkänna och respektera barnens värld, som i högsta grad är länkat till barns rättigheter och till barnkonventionen. Roberts (2000) och Quennerstedt m fl. (2014) uttrycker att det är viktigt att använda enkla ord och begrepp i samtalen med barnen för att ge tillräcklig information som blir begriplig. I denna studie är det något som jag har strävat efter. För att göra studien begriplig för barnen har jag återkopplat till dem genom att visa videofilmerna för de barn som deltog i den aktuella observationen. Vid dessa tillfällen fick jag också möjlighet att samtala med barnen och vara lyhörd inför deras frågor och funderingar. Många barn fnissade när de såg sig själva på filmen och kommenterade vad de hade på sig och liknande.

Metoddiskussion

Metoden har gett möjlighet att få ta del i vad som händer här och nu, i ord och handling. Olika val i studien diskuterades och reflekterades kring ur olika infallsvinklar, med fokus på forskningsfrågorna. Att enbart använda sig av fältanteckningar övervägdes och prövades men visade, att det var svårt att fånga essensen och trovärdigheten i aktiviteten med enbart papper och penna. Likväl föll användning av enbart ljudupptagning bort, då studien hade för avsikt att beskriva både ord och handling. Slutligen beslöt jag att använda mig av videokamera. En konsekvens av metodvalet blev att några vuxna inte ville delta. Empirin som genererades gav möjlighet att under flera tillfällen titta igenom materialet och upptäcka nya fenomen, som kanske inte blivit synlig vid enbart fältanteckningar. Min uppfattning kring att svårigheter med att använda handkamera får stöd i att andra forskare har beskrivit handkamera som stressande för barnen, speciellt på nära håll (Eidevald, 2015). Trots att videofilmning kan påverka barnen på olika sätt är min uppfattning att barnen utifrån att de fick möjlighet att ställa frågor och bli lyssnade till, och se de olika videofilmerna där de själva deltog, upplevde att de kunde göra sina röster hörda.

Mac Naughton och Rolfe (2001) diskuterar kring att 'övertaskas under vägen', vilket enligt dem är vanligt när den sociala världen studeras. Vad som blev överraskande i min studie, var insikten i att det kommunicerades lite om vad som görs på förskolan och att kommunikationen till stor del rörde sig mest om det som sker i hemmet, samt att dialogerna

var relativt korta. En annan, ny kunskap var att väntetiden blev lång för att ta mat för flera av barnen.

Även om sekvenserna som redogörs för utgår från videoobservationer, samtalade jag med barnen när jag var på plats. Det kan beskrivas att informella samtal gjordes, dock är det inget som redovisas i de olika sekvenserna. Dessa samtal kan ha medfört att jag som forskare gjorde det möjligt för barn att beskriva hur de upplevde den observerade situationen. Samtalen med barnen är en viktig pusselbit när det gäller att ge så detaljrika och innehållsmässiga beskrivningar av det som sker. Det gav mig som forskare möjlighet att ta del av barnens funderingar som bidrog till en större förståelse av aktiviteten. Fältanteckningar från frukost och mellanmål finns inte återgivna under resultatet. Valet att inte videofilma vid frukost och mellanmål kommer sig av etiska aspekter som beaktats i hela studien. Fältanteckningarna bidrog till att ge mig en större förståelse kring förskolans strukturella villkor under måltiderna. Men när empirin skulle transkriberas så visade fältanteckningar, att de gav ett stöd när jag detaljrikt skulle beskriva måltiderna och det som föregick dem, men de innehöll ingen information som kunde användas för att finna mönster till de tre teman som presenteras i denna studie. Att inte beskriva de vuxnas utbildning och antal år i yrket har problematiserats kring under arbetet med uppsatsen. Å ena sidan hade en kunskap kring utbildning kunnat medföra att jag vid videoobservationerna enbart riktat kameran mot de bord där förskollärare satt. I mitt val att inte presentera eller ta reda på de vuxnas utbildning, anser jag att jag kan presentera en bild av måltiden som den är för barnen, då uppsatsens intention är att få kunskap kring barns utrymme att agera som aktörer. Barnen möter varje dag vuxna som har olika utbildning på förskolan och det är utifrån detta som jag gjorde mitt val. De vuxnas utbildning har givetvis en stor påverkan på kvalitén i förskolan. (Sheridan, 2009; Sylva et al., 2010) Resultatet hade kanske visat något annat om jag hade relaterat resultatet till de vuxnas utbildning, men i denna studie valde jag att inte lägga vikt på detta.

Materialet består i cirka fyra timmars videofilm där varje film är transkriberad. Alla samtal som identifierades har inte blivit analyserade, utan analys har gjorts av de samtal som presenteras under resultatet. Då det inte är möjligt att presentera så många samtal så måste val göras, val som innebär att något väljs bort. Ibland är det svårt att säga varför något väljs, eller väljs bort. När samtalen liknar varandra även om samtalsämnen är olika, så blir valen att gälla ibland med utgångspunkt i längd på samtalet, ibland blir någon härfin skillnad som gör att det ena samtalet blir det som beskriver tydligast, vad som ska illustreras i sekvensen. Det skulle kunna uttryckas att samtal som valdes bort, inte blev att visa på mönster för de olika temana.

Alla videoobservationer som gjort i studien kommer att förvaras i Göteborgs Universitets långtidsforskningslagrings mapp. Där kommer även missiv som inhämtades inför studien från barnens vårdnadshavare förvaras.

Kapitel 5. Resultat

I detta kapitel kommer studiens resultat att presenteras, utifrån tre teman som illustreras med tretton sekvenser. Kapitlet inleds med en beskrivning av hur måltidssituationerna för respektive avdelning kan se ut på förskolan Skogsdungen.

Resultaten presenteras sedan utifrån tre teman:

- *Att förhålla sig till regler och rutiner* med fokus på strukturella villkor som synliggör hur barnen både anpassar sig och utmanar de ramar som omgärdar måltiden.
- *Hur samtal ramar in* visar språkets kraft som intellektuellt redskap för barns meningsskapande i måltiderna.
- *Att samtala kring gemensamt fokus* synliggör att ett engagerat sätt att ställa intresserade frågor stöttar barnen att hålla kvar och utveckla dialogerna vid måltiderna.

Varje tema inleds med en beskrivning och illustreras med sekvenser från empirin.

Avdelningen Skogen

Klockan är 10.45 och de yngsta barnen på avdelning Skogen har alla varit ute under förmiddagen. Det är dags för lunch och allt eftersom rutiner som blöjbyten, toalettbestyr och att barnen ska tvätta händerna innan måltiden ska klaras av, väntar barnen in varandra i ett av avdelningens rum. Där sätter sig barnen i en cirkel på golvet. En av de vuxna sjunger med barnen. De sjunger sånger som är bekanta för barnen, som "Bä bä vita lamm", "Hjulen på bussen" och "Nyss så träffa' jag en krokodil". Något av barnen vill sitta i den vuxens knä och den vuxne tar barnet i knät. Den vuxne berättar för barnen att just den här dagen har de besök på avdelningen och jag får berätta att idag kommer jag att vara med och filma. När samlingsen är färdig ställer sig alla barn på ett led för att gå in i stora rummet där en vuxen ställt fram maten. Maten står på ett buffébord i ena ändan av rummet. Där står även tallrikar och bestick. På de fyra borden där barnen ska sitta och äta är redan glas och tillbringare med vatten uppdukade. Alla bord och stolar är i barnstorlek, så barnen sitter bekvämt och kan själva ta sig upp och ner på stolarna. När barnen kommer in i rummet blir de hänvisade till olika platser att sitta vid. Barnen går bordsvis och hämtar sin mat och det är de vuxna som bestämmer turordningen. Det sitter hela tiden någon vuxen vid buffébordet när barnen tar sin mat i syfte att hjälpa och stötta barnen och i den händelse det behövs, hålla ordning så att allt fungerar. När barnen ätit färdigt går de från bordet och skrapar av överbliven mat från sina tallrikar och ställer tallriken på matvagnen. Därefter går barnen in till avdelningen där några ska sova, och resterande barn ska sitta tillsammans med en vuxen som läser för dem. En av de vuxna stannar kvar i stora rummet för att torka av borden och den vuxne som ansvar för maten kommer in med ny mat och ställer fram på buffébordet.

Avdelningen Trädet

Klockan är strax före 11.30 och utifrån hallen hörs barnen från avdelning Trädet. Nu är det dags för de äldre barnen att äta. De har kommit in från gården och väntar i förskolans hall, tills de yngre barnen ätit färdigt. Under tiden de väntar finns det böcker för dem att läsa och titta i. Barnen går på toaletten och tvättar händerna. Det finns en glasruta i dörren mellan hallen och stora rummet och några barn hoppar upp för att se om de yngre kamraterna har ätit färdigt och om det är snart är klart att gå in. Strax innan det är dags att gå in i matrummet har en av de vuxna lagt ut fotografier på barnen på de fyra borden, i syfte att barnen tydligt ska se var de ska sitta. Barnen ställer upp sig på led och går in en och en och letar upp sin plats. När barnen sitter på sina platser får de vänta på att ta sin mat tills de vuxna bestämt i vilken ordning som gäller denna dag. Regeln säger att när det är tyst vid bordet får barnen hämta mat. Även nu sitter en vuxen vid buffébordet för att finnas till hands för barnen. Barnen hämtar sin mat i den ordning som deras bord blir uppropat och sen är det dags att börja äta. När barnen ätit klart dukar de av, skrapar sina tallrikar och ställer dem på matvagnen. Därefter går de in på avdelningen och sätter sig i olika läsgrupper. En av de vuxna stannar kvar i stora rummet och torkar av bord och sopar golven.

Att förhålla sig till regler och rutiner

Temat Att förhålla sig till regler och rutiner, synliggör hur barn positionerar sig kring de normer och värden som tar sig uttryck i måltidssituationerna, samt hur regler för uppförande hanteras under måltiden, av barn, och vuxna. Temat beskriver barns utrymme att agera som aktörer utifrån hur barn positionerar sig och tar kontroll över situationer och hur barn förhåller sig till det som sker under måltiden. I fyra sekvenser återges hur barnen hanterat regler och rutiner under måltiden i ord och handling och hur strukturella villkor formar måltidssituationen. Temat är indelat i sekvenserna 1–4 och benämns som:

1. Vänta på sin tur
2. Äta av all mat
3. Att uppföra sig vid bordet
4. Att äta rätt

Sekvens 1. Vänta på sin tur

Som nämnts tidigare, finns det på avdelningen Trädet en regel som säger att barnen vid det bord som är tystast får ta mat först. Det får till följd att väntetiden ibland blir lång, ibland upp till tio minuter, för det bord som får ta mat sist och ska vänta in att de andra barnen tagit sin mat. I följande sekvens visas hur barnen hanterat denna regel. I sekvensen synliggörs att

väntan kan fungera som en form av disciplinering av barnen, det vill säga att barnen med tiden lär sig hur de bör förhålla sig när de väntar på att få ta mat.

Fem barn sitter vid det bordet som kameran är riktad mot: Sonja, Asta, Erik, Lars och Jane. Vid bordet bredvid sitter Charlie, Hugo, Nelly och Katrin. Barnen har suttit och väntat vid det observerade bordet i närmare sex minuter. Det är framförallt Sonja som hörs. Lars och Erik pratar med varandra och vid några tillfällen gestikulerar de med händerna för att förstärka det de säger. Barnen har pratat om ålder och vem som är äldst av dem vid bordet. De har även pratat om vatten och hur mycket vatten som de får ta i glaset. Sonja stampar i golvet för att uppmärksamma de andra barnen på att de ska vara tysta. När de inte hörsammar henne håller hon händerna för ansiktet. Erik och Lars fortsätter att prata med varandra, Erik tar tag i Sonjas arm. Efter cirka elva minuter är det Sonja, Asta, Jane, Lars och Eriks tur att ta mat.

Sonja: Ni gör så vi kommer sist jag gillar inte det.

[Lars och Erik sitter och pratar med varandra]

Sonja: Jag gillar bara Asta för hon är tyst. [Asta nickar]

[Sonja lämnar bordet och går och säger till en vuxen, att dom pratar hela tiden]

/.../ [Det går ytterligare ett par minuter]

Sonja: [vänder sig till de andra vid bordet] Jag är faktiskt jättehungrig.

Asta: [till vuxen] Jag är också jättehungrig.

Vuxen: [ohörbart]

[vid det andra bordet hyssjar barnen och ber varandra vara tysta]

Sonja: Vi kommer att få ta sist. När jag blir stor ska jag bestämma jag är fem år och ni är fyra. [till Jane] Det är jag som bestämmer.

Charlie: [som sitter vid bordet bredvid] Jag är ansvarsbarn jag bestämmer.

Hugo: [vänd till Lars] Dom välde mig till ansvarsbarn men då var jag inte där.

Charlie: [Tar tag i Nellys arm och vrider den och nyper henne] (Film 6)

I sekvensen framkommer att det blir en lång väntan för vissa barn innan de får ta mat och börja äta. Barnen väljer att hantera tiden på olika sätt. Några väljer att fortsätta prata med varandra, trots vetskapen om förlängd väntetid. För andra blir det en jobbig stund och de uppmanar sina kamrater att vara tysta. Sonja ger uttryck sin frustration över att behöva vänta och försöker få de andra vid bordet att vara tysta, genom att föra fram olika argument såsom ”det är jag som bestämmer eller jag gillar bara Asta” (därför att hon är tyst). Sonja använder sin ålder som ett argument i samtalet och markerar att den som är äldst har mandat att bestämma. Charlie, vid bordet bredvid ger uttryck för att det är han som bestämmer eftersom

han är ansvarsbarn. Lars och Erik bryr sig inte om vad Sonja säger, eller att både hon och Asta uttrycker att de är hungriga, utan fortsätter att prata med varandra.

Regeln att vara tyst och den väntetid som den innebär, är något som barnen måste förhålla sig till i måltidssituationen. Den kan innebära både en möjlighet till en rutinmässig ordning, då den definierar ett accepterat beteende vid lunchen, och en svårighet, då den skapar oenighet mellan barnen vid bordet. I sekvensen synliggörs hur barnen positionerar sig gentemot varandra med hjälp av markörer som ålder och att ha en uppgift vid måltiden. Högre ålder associeras med att bestämma, det vill säga ju äldre du är, desto mer har du att säga till om (Hellman, 2010). I sekvensen visas hur Sonja positionerar sig gentemot de andra barnen, i kraft av sin ålder. Hon är äldst, hon vill bestämma och underförstått borde de andra barnen lyssna på henne när hon argumenterar och ger tydliga skäl till varför alla ska vara tysta ("jag är faktiskt jättehungrig; vi kommer att få ta sist; när jag blir stor ska jag bestämma"). Asta som är yngre än Sonja får positiv respons från Sonja då hon är tyst. Ålder är enligt Goffman (1970) kopplat till en maktordning och en organisering utifrån åldershierarkier. Goffman beskriver ålder som en flytande positionering och uttrycker att det kan handla om vem vi jämför oss med. Han uttrycker att ålder är knutet till normer och värderingar.

När barnen har en tydlig uppgift under måltiderna, som att vara ansvarsbarn, blir även det en markör som relateras till makt och ger legitimitet till att bestämma. Barnen ger uttryck för en mening som innebär större möjlighet att få gehör för sin vilja ju äldre de är och beroende på vilken uppgift de har tilldelats av vuxna under måltiden.

I sekvensen är barns utrymme att agera som aktörer tydligt kopplat till vad vuxna bestämt gällande regler vid matsituationen och vad de andra barnen gör vid bordet. Reglerna framstår inte som förhandlingsbara för barnen, utan något som de förhåller sig till. Om barnen följer regler och rutiner kan det ge upphov till en kollektiv belöning; att ta mat först (om alla vid bordet är tysta) eller ett kollektivt straff; få vänta på att ta mat (om någon eller några pratar). Barns utrymme att agera som aktörer i förhållande till rådande rutiner vid måltidssituationen framstår som relativt begränsad när måltiden är organiserad utifrån att tystnad premieras.

Att vänta på sin tur kan förstås som en norm som bidrar till en struktur för verksamheten (Säljö, 2000). Strukturen under måltiderna tar utgångspunkt i att maten serveras som buffé, vilket kräver en viss ordning för att måltiderna ska fungera. Att bordet där barnen är tystast får börja ta mat kan då förstås som strukturella villkor för måltiden, det vill säga regeln har starkt samband med att måltiden ska fungera. Det finns studier som visar att regler som omgärdar matsituationen är kopplade till ordning, lugn och ro (Ahn & Nelson, 2015; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Det kan tolkas som en disciplinering av barnen; att åtfölja de förhållningssätt som omgärdar måltiden uppmuntras, och att inte göra det innebär påföljder i form av väntan på mat. Det försätter barn i situationer där de måste förhålla sig till de regler och rutiner som gäller. Det kan bidra till ordning, men också

svårigheter som barnen behöver hantera mellan sig. Barns inflytande och delaktighet i rutinsituationer och i val av aktiviteter (Rogoff, 2003; Åsén & Vallberg Roth, 2012) synliggörs i sekvensen, genom att det är vuxna som bestämmer vilket bord som får ta mat först och var barnen ska sitta. Sekvensen visar ett begränsat utrymme för barn att agera och barnen positioneras i en underordnad ställning. Vid borden uppstår vad som kan beskrivas som hög grad av oenighet när de hamnar i positioner där de behöver hålla ordning på varandra. Barnen försöker att lösa de oenigheter som uppstår själva, genom att argumentera för sin sak, och genom att språkligt använda markörer som ålder, och uppgifter vid bordet som ger dem mandat att upprätta ordning. Förväntningar och förpliktelser (Goffman, 1970, 2010) kan här förstås utifrån hur barnen agerar i väntan på mat. Att sitta tyst blir en bekräftelse på ett accepterat beteende och kan då förstås utifrån att barnen agerar utifrån en förväntning. Enligt Goffman kan det härledas till regler som finns kring interaktionsordning, med andra ord hur man ska uppföra sig. Förpliktelse handlar om att handlingar styrs av beteenderegler som människor gör, ibland utan att tänka på det. Förpliktelser handlar om att bli socialt anpassad och beskrivs av Goffman som uppföranderegler.

Sekvens 2. Äta av all mat

Att äta av all mat som serveras kan beskrivas som en situerad regel på de båda avdelningarna. Vid måltiderna kan dock barnen till viss del bestämma vad de vill äta, även om de blir uppmuntrade att smaka på allt som serveras. I sekvensen som beskriver fyra samtal från videoobservationer, blir barnen uppmärksammade på om de inte tagit av all mat, av både vuxna och kamrater. Regeln blir även synlig när de vuxna uttrycker att barnen ska smaka på viss mat. Barnen använder sig av olika strategier beroende på hur de uppfattar regeln eller väljer att agera kring den. Följande sekvens utspelar sig när barnen precis ska ta, eller just tagit mat på avdelningen Trädet och Skogen och visar dels hur barnen utmanar regeln att ta av all mat, dels förhåller sig till vuxnas uppmaningar att ta av all mat.

Avdelning Trädet

Patrik: Jag vill inte ha fisk

Vuxen: Jo du får smaka på den.

[Patrik tar ingen fisk] (Film 4)

Ofelia: [till Sonja] Du har inte tagit någon fisk.

Sonja: Den har jag redan ätit upp. [Ofelia tittar på Sonja och ler mot henne] (Film 2)

Avdelning Skogen

Vuxen [vid buffébordet till Frans] Vad duktig du är som tar av allt. (Film 8)

[Frans har inte tagit av all mat utan har bara grönsaker på sin tallrik]

Vuxen: Ska du inte ha ris och fisk?

Vuxen: Missade du ris och fisk?

Frans: Ja. (Film 3)

I sekvensen riktar de vuxna fokus mot att barnen ska ta och helst äta av all mat. Om barnen inte vill, uppmanas de att åtminstone smaka. Att äta av allt uppmuntras verbalt genom att den vuxne bekräftar barnen och benämner dem som duktiga. Barnen blir påmindas om att ta av allt som serveras om den vuxne ser att något fattas på tallriken. I de fall när barn blir påmindas om att ta av allt, använder sig barnen av olika strategier; att återvända till buffébordet och hämta det som fattades; att trovärdigt tala om att man redan ätit upp det som fattas på tallriken, eller att negligera den uppmaningen att ta av allt. För de yngre barnen på avdelning Skogen framstår de vuxnas uttalanden som ett sätt att uppmuntra barnen till att följa rådande matregler och samtidigt tala om vilka förväntningar som finns. När den vuxne frågat Frans om han missade att ta av all mat, går Frans och hämtar det han eventuellt valt bort eller glömt att ta av.

Sekvensen synliggör att barns utrymme att agera som aktörer är begränsat, då regeln att äta av allt överskuggar det egna valet, att själv få välja det man vill äta. Barnen uppmuntras att ta av all mat och underförstått att äta upp den, men använder sig av olika strategier för att hantera regeln när det inte verkar finnas utrymme för förhandlingar mellan barnen och de vuxna. Förväntningarna på barnen vid matsituationerna ger upphov till olika agerande hos barnen, där de äldre barnen omformar och på ett strategiskt sätt förhåller sig till reglerna, genom att i vissa fall bara ta lite, eller inte bry sig om vad den vuxne säger. De yngre barnen verkar i högre grad följa de vuxnas uppmaningar och agera utifrån förväntningar.

Att bara ta en liten bit av något, kan förstås som en strategi hos barnen för att inrätta sig i regelverket och samtidigt göra det man själv vill. I kommentaren mellan Ofelia och Sonja blir en sådan strategi synlig. Sonja agerar utifrån förväntningar, genom att uppge att hon tagit av all mat, men kringgår också regeln genom att berätta att hon redan ätit upp. Patrik använder strategin att negligera vad den vuxne säger, och agerar inte utifrån förväntningar. På så vis skapar barnen utrymme för sig själva genom att visa motstånd till regler.

I sekvensen kan förväntningar kopplas till att de regler som förskolans avdelning har kring äta av all mat, här verkar det finnas en förväntan på att barnen ska anpassa sig till regeln. När Sonja tar en liten bit av maten förhåller hon sig till en sådan förväntning och hon bryter inte mot någon regel. Patrik visar ett motstånd mot regeln och gör inte så som han blir

uppmädat. Ett sådant agerande kan peka på att barn söker utrymme genom att visa motstånd, där motstånd blir en strategi som barn kan använda sig av när de positionerar sig. Att använda sig av icke verbal kommunikation som Ofelia gör när hon ler mot Sonja, kan förstås som barnen vill skapa och utveckla en ömsesidig förståelse för vad som sker i interaktionen. Att le skapar ömsesidighet och ett samspel mellan barnen (Vygotskij, 1978, 2010) och kan bidra till att skapa mening, (Jonsson, 2013). Utifrån en sådan förståelse kan det betyda att barn skapar utrymme som de vuxna inte har tillträde till (Corsaro, 2011; Säljö, 2010).

Vuxnas förväntningar blir tydligare tillsammans med de yngsta barnen, där barnen får höra att de är duktiga när de gör så som det förväntas av dem, det vill säga att ta av all mat. Förskolans regler och normer kan här förstås utifrån ett rimligt sätt för handlande och för att bestämda värden ska kunna upprätthållas (Löfdahl, 2014). Samtidigt visar sekvensen att vuxna inte visar tilltro till barn som kompetenta, när det gäller att själva avgöra vad de vill äta, eller hur mycket (Jonsdottir, 2007). Sekvensen kan på så vis beskriva tre sätt att positionera sig: att utmana regler, att följa regler och att gå en medelväg. Likafullt pekar resultatet på en riktning där barns utrymme är begränsat och att barnen positioneras till en underordnad position av de vuxna, utifrån att vuxna ”vet bättre” (Bae, 2009; Dolk, 2013).

Sekvens 3. Att uppföra sig vid bordet

Sekvensen utspelar sig när barnen på avdelning Skogen ska äta. Fem barn sitter vid bordet, Valter, Sina, Frans, Jessica och Esther. Ingen vuxen sitter vid bordet vid detta måltidstillfälle. Esther sitter med ryggen mot kameran och vänder sig vid flera tillfällen om och tittar mot videokameran. Barnen har pratat om vatten och har jämfört sina glas. En regel på avdelningarna är att stolarna ska stå intill bordet under måltiden. Om barnen på något sätt bryter mot detta, uppmärksammas det av kamraterna och de blir tillsagda av andra barn hur det ska vara. Esther har puttat ut stolen med foten vid ett par tillfällen innan sekvensen startar. Valter uppmärksammar det och ställer tillbaka stolen, så att den står intill bordet. En annan norm som barnen ska förhålla sig till är att bemöta varandra med respekt och ha omtanke om alla. Ett sådant förhållningssätt ska genomsyra hela verksamheten och alla aktiviteter i förskolan.

Valter: [till vuxen] Esther puttar ut stolen.

Vuxen: [till Valter] Bra Valter att du fixar iordning.

/.../ [Det går tre minuter.] [Esther puttar ut stolen]

/.../ [Det går tio minuter]

Vuxne puttar in stolen som Esther puttat ut. Esther puttar ut den igen Valter håller emot.

Valter: Nej Esther. [tittar mot Esther och rynkar ögonbrynen]
Valter: [till vuxen] Titta vad hon gör.
Vuxen: Valter du har rätt stolen skall stå kvar.
Valter: [mot Esther] Jag håller ett öga på dig. [upprepar detta fyra gånger] [Han ser upprörd ut]
Esther: Bajskorv. [vänder sig mot Jessica]
Jessica: Jag heter Jessica.
Jessica: Fröken hon säger jag heter bajskorv. [pekar på Esther]
Vuxen: [vänd till Jessica] Du heter Jessica.
Vuxen: Esther säg inte bajskorv till henne.
Valter: [till vuxen] Jag håller ett öga på henne. [Esther]
Vuxen: Behövs det?
Valter: Ja.
Vuxen: Hur man gör då?
Valter: Då stoppar man.
Vuxen: Funkar det?
Valter: Ja. (Film 3)

I sekvensen gör Valter den vuxne uppmärksam på att Esther bryter mot regeln om stolarna. Han accentuerar sitt handlande genom att uttrycka att han ska ”hålla ett öga på henne”, vilket den vuxne först inte bekräftar men senare ifrågasätter om det behövs. Den vuxne ber om en förklaring till hur Valter ska gå tillväga. Esther som får en tillsägelse av Valter för att hon inte följer regeln kring stolarna, vänder sin uppmärksamhet mot en annan kamrat och kallar henne för bajskorv. Valter uttrycker att han ska ”hålla ett öga” på Esther vilket kan förstås i dubbel bemärkelse; att upprätthålla regeln kring stolarna och att se till så att Esther bemöter sina kamrater på ett accepterat sätt, det vill säga att inte kalla någon för öknamn.

Sekvensen synliggör hur barnen vid matbordet upprätthåller regler genom att tillrättvisa varandra och uppmärksamma den vuxne på om kamraterna bryter mot det som ska gälla vid matsituationen. Barnen uppmärksamar varandras uppförande, både när det gäller struktur (stolarnas placering) och etik det vill säga hur de tilltalar varandra (att bli kallad för bajskorv) vid matbordet. Barnen disciplinerar varandra utifrån de regler som gäller i den specifika kontexten, och uppmärksamar en vuxen när någon av kamraterna bryter mot de överenskomna reglerna. Det kan relateras till Goffmans (1970) uppföranderegler, som innebär att regler har en moralisk dimension som påverkar individer på olika sätt. Att säga till varandra, kan handla om att agera utifrån förväntningar eller försöka upprätthålla ett accepterat beteende. I sekvensen säger flera barn och den vuxne till Esther att hon inte följer de normer som gäller vid bordet. Esther agerar på flera fronter med att göra motstånd, hon puttar ut stolen och hon säger ord till sin kamrat som de inte tycker är godtagbara. Valter

intar en roll som den som ska upprätthålla att regeln, genom att uttrycker att han håller ett öga på Esther och Jessica agerar genom att avslöja för den vuxne vad Esther sagt. Vissa ageranden som barnen gör vid måltiderna kan beskrivas som en strategi för att bryta mot regler i ett försök att finna en mening i situationen, men även ett sätt att skapa utrymme. Att agera som aktör handlar då om att barn agerar för att ha större möjligheter att göra sin röst hörd, och därmed skapa utrymme för delaktighet. Barn som hörsammar regler och rutiner benämns ofta som kompetenta barn och får gillande från de vuxna (Löfdahl, 2014). Det kan uttryckas som en osynlig styrning kring vad som är ett korrekt uppförande och att barn repeterar lärares handlingar där en fostranaspekt kommer i fokus. I sekvensen kan en sådan repetitiv handling synliggöras, då Jessica påpekar för en vuxen att kamraten bryter mot en given regel eller att visa att de upprätthåller ordning genom att ”hålla ett öga” på någon.

Barnen disciplinerar varandra i såväl ord som handling. Trots tydliga tillrättavisande från kamrater, finns ändå en påtaglig vilja att skapa motstånd mot regler och rutiner. Sekvensen kan relateras till en fostranaspekt som har en stark tradition i förskolan och som i hög grad hör ihop med att lära sig att anpassa sig till de strukturella villkor som är rådande (Sunesson, 2016), samt till hur barnen ska förhålla sig till varandra. Fostran kan förstås på olika sätt, där en utgångspunkt är att uppföra sig på ett accepterat sätt, där regler för uppförande blir synliga i möten mellan människor (Goffman, 2011). Barnens agerande kan förstås utifrån att barn positionerar sig olika under måltiden, dels genom att utmana regler, dels genom att se till att regler efterlevs (Goffman, 2010). Esthers agerande kan beskrivas utifrån hur hon försöker att skapa utrymme att agera (Säljö, 2011), genom att både utmana regler och att bryta mot dem.

Sekvens 4. Att äta rätt

Sekvensen utspelar sig på avdelningen Skogen och synliggör hur barn styrs mot att lära sig att äta på ett sätt som dels är accepterat, dels underlättar för barnen att äta. I följande sekvens som beskrivs utifrån tre samtal är det den vuxne som tar rollen som den som visar och verbaliserar det som barnen förväntas lära sig.

Vuxen: [till Frans] Har du en kniv så kan du skrapa?

Frans: Mmm.

Vuxen: Då kan du putta in maten så att den inte ramlar ut. Ska jag visa dig? [vuxen visar]

Vuxen: Så skrapar man, nu kan du äta igen bra. (Film 8)

Vuxen: Jessica vill du skrapa med din kniv så inte maten åker ut?

Vuxen: [till Jessica] Ska du skrapa ner maten från kanten så den inte ramlar ut?

Jessica: Mmm.

Vuxen: Så ja.

Vuxen: [till Jessica] Har du kniv hemma, har mamma gett dig kniv och gaffel?

Jessica: Mmm.

Jessica: Man kan inte äta med kniven.

Vuxen: Varför inte då, vad händer?

Jessica: Man kan äta med gaffel.

Vuxen: Man får upp mer mat på den också. (Film 8)

Vuxen: [till Mattias] Ät med gaffel.

Vuxen: Var det gott.

Vuxen: Hugo ät inte med händerna. (Film 5)

I sekvensen blir barnen både uppmanade och instruerade till att använda kniv och gaffel när de äter. Samtidigt gör den vuxne kopplingar till hur barnet gör vid måltiderna i hemmet. Det är den vuxne som styr samtalen och i ord och handling talar om och visar hur barnen ska göra.

Situationen kan beskrivas som att vuxna möjliggör för barnen att lära sig att agera och äta på ett korrekt sätt genom att till exempel, använda bestick. Detta är inte något som barnen motsätter sig, utan kan tolkas som en förväntad händelse i en situerad praktik, men där den vuxne också kan länka till barnets erfarenheter utanför förskolan. Här tar vuxna en aktiv roll genom att visa och förklara hur barnen ska göra. Underförstått kan det tolkas som att om barnen gör så som de vuxna beskriver, så förhåller de sig till de regler och rutiner som gäller under måltiden. Det kan också ses som en del i måltidens strukturella villkor.

Med utgångspunkt i ett perspektiv på fostran som innebär att anpassa sig till ett lämpligt beteende (Sunesson, 2016), bidrar de vuxnas förhållningssätt till att rama in agerandet med maten. Barnen uppmanas att inte äta med händerna och att använda besticken som redskap för att få med all mat på tallriken. En sådan fostran har sin utgångspunkt i specifika normer som omger just måltiden i förskolan. Fostran kan visa sig på olika sätt, genom en fostran utifrån ett synsätt på barn som *becoming*, det vill säga att skapa kunskap som blir av vikt i framtiden och där värden blir en viktig aspekt (Trondman, 2013), som till exempel bordsskick och gott uppförande. Men också genom en fostran utifrån perspektivet *being* där den vuxne kommunicerar sitt budskap i interaktion med barnet i det som sker i den konkreta händelsen. Genom att barnet får kunskap i vad det innebär att ”äta rätt”, kan barnet skapa mening, och förståelse för den specifika situationen och ingå i en gemensam praktik med andra barn och vuxna runt bordet. Sekvensen kan också relateras till begreppet *zone of proximal development*, (på svenska: den proximala utvecklingszonen), där barnen, med vuxnas ledning, eller med

hjälp av mer erfarna kamrater utmanas i att sträcka sig mot nya kunskaper och färdigheter, som de för tillfället inte behärskar (Vygotiskij, 1978). Utifrån en sådan tolkning riktar den vuxne fokus mot ett mål, visar och förklarar både verbalt och icke verbalt, ett innehåll som barn bör lära sig eller fördjupa sina kunskaper och kompetenser kring. Fostran bottnar på så vis i att förhålla sig till regler och rutiner, som i detta fall kan förklaras utifrån strukturella villkor för måltiden. Sekvensen kan även förstås utifrån att den är ett led i vad vuxna har för förväntningar på barn vid en viss ålder och vad barn bör kunna när de äter i förskolan.

Barns utrymme att agera som aktör i situationen kan tolkas som begränsad, då barnen intar en position där de agerar utifrån vuxnas förväntningar genom att förhålla sig och anpassa sig till de regler som de får lära sig gäller vid förskolans måltider, som kan relateras till vad Goffman (2011) beskriver som interaktionsordning. Barn positioneras i sekvensen utifrån en underordnad position och ges i sekvensen inte möjlighet till att utmana just detta förhållningssätt. Barnen ger heller inte uttryck för en vilja att skapa motstånd kring vissa ramar som omger måltiden, som till exempel när det handlar om att "äta rätt", vilket kan förklaras med att viss ordning också kan stötta och underlätta för barnen att äta och njuta av en måltidssituation.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar temat *Att förhålla sig till regler och rutiner*, att barns utrymme att agera som aktörer i samband med måltiden är i specifika situationer begränsat. Att förhålla sig till regler och rutiner innebär att måltidens strukturella villkor formar måltidssituationen och barn positioneras på ett avgränsat sätt. Det handlar om att vuxna har utformat regler kring måltiden som ramar in vad barnen får eller kan göra. Flera aspekter blir synliga i de regler som omgärdar måltiderna: omsorg, fostran, lärande och kontroll. I de flesta återgiva sekvenserna synliggörs att barnen både anpassar sig och utmanar de ramar som omgärdar måltiden (att vara tyst, äta av all mat, sitta och äta på ett accepterat sätt). Barnen positionerar sig på olika sätt i relation till dessa aspekter och på så sätt frigörs utrymme för dem att agera som aktörer. Sekvenserna visar hur barn utmanar strukturerna genom motstånd, att inte vara tyst, att inte ta av all mat, eller att fortsätta att putta ut stolen. När barn visar och skapar motstånd mot regler och rutiner, blir barns utrymme att agera som aktör tydligt utifrån att de utmanar normer och värderingar. I relation till Goffman (2014) totala institutioner skulle det kunna betyda att barn är underordnade i institutionens organisation, vilket skulle kunna vara ett hinder för socialt umgängen.

De strukturella villkoren för måltiden visar sig vid vissa tillfällen utifrån en fostransaspekt. Sekvenserna indikerar att under måltidssituationer i förskolan finns regler som inte är förhandlingsbara för barnen. Det synliggörs till exempel genom att det är vuxna

som bestämmer i vilken turordning barnen ska få hämta mat, och till viss del vad barnen ska äta, eller att stolar ska stå på ett visst sätt vid borden. Barnens position i de olika sekvenserna synliggörs genom att de ofta förhåller sig till den position som förväntas av dem, vilken är underordnad de vuxna i exempelvis olika val (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014). Då de flesta barn förhåller sig till en sådan position kan det innebära att hur barn agerar är kopplat till förpliktelser, där barnens röster inte blir hörda under måltidssituationerna.

Barn försöker att skapa utrymme genom att bryta mot regler, eller genom att agera på ett icke normgivande sätt exempelvis, flytta stolen, hålla upp vatten eller inte ta mat på det sätt som de vuxna förväntar sig. Det kan då förklaras utifrån hur barn tolkar och omtolkar situationer, men också att barn försöker att finna en ny position som de själva vill definiera. Värt att notera är att barnen själva försöker att hålla kvar i varandras positioner och motverka att kamraterna agerar på ett annat sätt än det som förväntas under måltiden. Här kan barns meningsskapande synliggöras i situationer där värden och normer kommer till uttryck (Löfdahl, 2014). Vid de tillfällen som barnen bryter mot regler eller uppförande, visar barnen en egen strävan för att agera som aktörer i ett försök att skapa utrymme. Resultatet pekar på att fostran har en framträdande roll under måltiden utifrån perspektivet vuxen-barn, men även fostran mellan barn. Överenskomna regler upprätthålls och verkställs av barnen och när de inte får gehör av kamraterna blir vuxnas uppmärksamhet ett led i att få bekräftelse. Fostran blir en viktig aspekt i temat både ur ett barnperspektiv och ett vuxenperspektiv, då barn sinsemellan bidrar till att kamraterna ska anpassa sig till gällande normer och regler och vad som uttrycks vara ett lämpligt beteende (Sunesson, 2016). Fostran under måltiden handlar om regler som barnen måste förhålla sig till. Säljö (2000) uttrycker att människor agerar i verkligheten på det sätt som omgivningen uppmuntrar och tillåter. Ur dessa ramar skapar dock barnen egna strategier för att göra sin röst hörd. Det som utifrån sett kan ses som bryta mot regler, kan vara ett uttryck för att göra sin röst hörd och därmed ett sätt för barnen att agera som aktörer.

Ibland använder barn sin ålder, sin position eller ett uttalat motstånd för att få gehör för sin vilja. Det speglar vikten av att vuxna förstår och tar ansvar för på vilka sätt de tilldelar barn ansvar och vad det kan få för betydelse i barngruppen. Det kan relateras till en syn på barn som såväl *being* som *becoming* (Trondman, 2013). Specifika, situerade kunskaper, kompetenser och erfarenheter är viktiga aspekter för barnet i nuet, som till exempel i förskolans måltidssituationer, för att vara delaktiga i kamratgemenskapen, förstå måltidens ramar och känna lust inför att äta tillsammans. Regler och rutiner som omgärdar måltiden framstår också viktiga kunskaper för barn att utveckla i ett längre perspektiv, med innebörden att kunna skapa motstånd, ha inflytande och få gehör för sin vilja (Kampmann, 2004; Trondman, 2013).

Hur samtal ramas in

Temat Hur samtal ramas in, riktar fokus mot samtal som barnen för med varandra, och med vuxna under måltiden. Temat beskriver hur barn och vuxna initierar till ömsesidiga samtal i lekfulla och utmanande positioner genom att dela erfarenheter kring olika innehåll. Temat visar hur vissa ord eller samtalsämnen kan vara värdeladdade, och hur barnen utmanar regler, ramar och normer genom att inte undvika sådana områden. I fyra sekvenser återges hur barn och vuxna strävar efter att rama in samtal mot en gemensam förståelse. Temat beskrivs i sekvenserna 5–8 och benämns som:

5. Att samtala utifrån en lekfull position: Klessica och Kulis
6. Att samtala utifrån en utmanande position: Det är en korumpa
7. Delade erfarenheter i kamratkulturen
8. Maten som utgångspunkt för samtal

I sekvenserna synliggörs hur samtalen vid måltiderna ramas in genom att barn positionerar sig genom lek, språkliga utmaningar och genom att försöka hitta gemensamma samtalsämnen som intresserar dem. I vissa sekvenser synliggörs hur barnen inte blir förstådda av den samtalande parten. I motsats till de förväntningar som finns kring interaktionsordning och uppförande och vilka samtalsämnen som är accepterade, kan barnens verbala uttryck framstå som normbrytande. Barnen intar olika positioner i de samtal som de är inbegripna i, som tar sig uttryck i lekfullhet, att utmana och inta nya positioner under samtal, samt att positioneras i en underordnad position.

Sekvens 5. Att samtala utifrån en lekfull position: Klessica och Kulis

I följande sekvens sitter Jessica, Frans och Fatima ensamma vid matbordet på avdelningen Skogen. Det är förmiddag och klockan är 11.00. Barnen har precis satt sig vid bordet och väntar på att få hämta sin mat. Jessica och Frans tittar mot kameran som står på stativ en bit från matbordet, Jessica ler och tittar mot kameran och Frans sitter och tittar rakt fram.

Jessica pratar mot kameran.

Vuxen: Prata med varandra. [till Jessica och Frans]

Jessica: Jag är bara Klessica.

Frans: Inte jag.

Jessica: Jag är Klessica du är Kulis. [vänd mot Frans]

Frans: Jag är Frans.
Jessica: Du är inte Frans vid matbordet.
Frans: Jo jag är Frans vid matbordet.
Jessica: Vad gör hon? [vänd mot kameran]
Frans: Jag är Frans.
Jessica: Nej vad gör hon [pekar mot kameran].
Frans: [viskar] Hon filmar mig. [pekar på sig själv]
Jessica: Nej. [viskar]
Frans: Jo. [viskar]
Jessica: Nej på mig.
Frans: På mig också.
Jessica: Nej inte på dig. [tar på Frans arm och slår på den, mungiporna dras nedåt på Jessica och hon tar på Frans huvud]
Jessica: [till Frans] Jag vill inte prata med dig. (Film 8)

Barnen blir inledningsvis instruerade av den vuxne att prata med varandra, och inte mot kameran. Sekvensen visar hur barnen i sin väntan på maten, börjar prata med varandra. Jessica leker med deras namn och pratar om att hon är Klessica och att Frans inte är Frans vid matbordet, utan att han är Kulis. Frans ger uttryck för att han inte förstår vad hon menar och vill inte medverka i ordleken utan vidhåller att han är Frans. Jessica når inte någon överenskommelse kring ordleken och när hon inte får gehör säger att hon inte vill prata med honom.

I sekvensen bjuder Jessica in till lek, genom att leka med sitt namn där hon ska vara Klessica och Frans ska vara Kulis. Lekinviten avfärdas dock av Frans. Frans tycks inte förstå vad Jessica avser med sin namnlek, och även om barnen både vänder sig mot varandra i samtalet och använder gester genom att peka, så når de inte fram till varandra. Jessicas lek kan tolkas som en invit att hitta ett gemensamt samtalsämne, men barnen har olika utgångspunkter om vad den vuxnes instruktioner ”prata med varandra” ska gå ut på i deras väntan att få hämta mat. Det uppfattas som en tillrättavisning och uppmaning att inte prata in i kameran, utan med kamraten vid bordet. Barnen lyckas inte hitta något gemensamt att samtala kring.

När Frans inte antar Jessicas inbjudan förhåller sig Frans till de regler för ordning och uppförande som han uppfattat gäller vid måltiden. Goffman (2011) uttrycker att social interaktion bland annat bygger på normer, det vill säga en norm som här utgår från att inte leka inte vid matbordet. Knutsdotter Olofsson (2017) beskriver att lek förutsätter delaktighet där barnen känner till och är förtrogna med vissa lekregler, som samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Jessica försöker att förhandla med Frans kring att de kan ta olika namn vid

bordet, dock är det inget som Frans tar fasta på. Kanske leker Jessica med namnen i ett försök att samtala och få kontakt med Frans. Alvestad (2010) beskriver att de yngsta barnens förhandlingar handlar om att förstå ett socialt sammanhang och den kulturella kontexten och handla i linje med den för att bli accepterad genom sina handlingar. När Jessica säger till Frans att hon inte vill prata med honom, utmanar Jessica en norm att prata med varandra vid matbordet. När Jessica förstår att Frans inte vill vara med i leken använder hon en tydlig strategi, genom att säga att hon inte vill prata med honom och agerar fysisk för att förstärka det hon avser. Jessica positionerar sig i förhållande till Frans utifrån hur de förstår varandra, och känner för varandras avsikter. Bae (2009) beskriver att barn är beroende av medkännande svar för att kunna uttrycka sig fullt ut, med utgångspunkt i kontroll, ordning och strategier. Att inte vilja prata med varandra tolkas som ett uttryck för att inte kunna ta ett gemensamt perspektiv vad det gäller att leka eller att vara överens om hur ett samtal ska ramas in under måltiden. Positionen som Jessica tar i sekvensen tyder på att hon utifrån förväntningen att de ska tala med varandra, handlar i enlighet med vad hon anser vara samtal under måltiden. I situationen finns utrymme att agera, men det verkar som barnen inte förstår varandras mening, vilket bidrar till att samtalet inte kommer igång och att barnen inte har ett gemensamt fokus.

Sekvens 6. Att samtala utifrån en utmanande position: Det är en korumpa

I följande sekvens är klockan 11.30 och det är dags för barnen på avdelning Trädet att äta. Barnen börjar med att ställa upp sig utanför dörren till stora rummet och går därefter till sina platser vid borden. Lunchen består av potatis, köttgryta, grönsaker och vatten att dricka. De vuxna har innan måltiden lagt ut ett foto på varje barn på matborden, som markerar barnens plats. Vid bordet som observeras sitter fem barn; Patrik, Ofelia, Jane, Asta och Adam tillsammans med en vuxen. Vid detta tillfälle är det barnen vid detta bord som får börja ta mat och någon säger: äntligen fick vi börja. I följande sekvens kretsar samtalet kring den mat som barnen ska äta, där ett av barnen börjar likna maten med annat och med ord som kokad bajs och korumpa. Barnets ordval framstår som en utmanande positionering, som på olika sätt provocerar en reaktion från kamraterna och de vuxna.

Patrik: [håller upp en köttbit på gaffeln] Kokad bajs.

Ofelia: Patrik pratar om kokad bajs. [till vuxen]

Vuxen: [vänder sig till Patrik] Tycker du det är roligt att säga så?

Patrik: Ja.

Ofelia: ...inte heller bajs.

Vuxen: [vänd mot Patrik] Tycker du om att prata om bajs.

Patrik: Men det är en korumpa.

Jane: Korumpa, korumpa, korumpa [skrattar]

Vuxen: Skinka menar han kanske?

Patrik: Nej korumpa. [han håller upp köttet]

Patrik: Detta är ett bildäck [något ohörbart] radio.

Patrik: Kokat bildäck. (Film 9)

Sekvensen visar hur Patrik håller upp köttet på sin gaffel och säger att det är kokad bajs. Ofelia reagerar på hans ordval, och vänder sig till en vuxen och säger att Patrik pratar om kokad bajs, varpå den vuxne ställer en fråga till Patrik om han tycker det är roligt att uttrycka sig så. Patrik vänder samtalet till att gälla köttbiten, som han benämner som korumpa och ett barn skrattar och upprepar ordet. Den vuxne försöker då att använda sig av en annan definition, vilket inte Patrik går med på. När han inte får gehör för sitt ordval försöker han med annat ordval (kokat bildäck) för att beskriva köttbiten. En beskrivning av maten som kanske framstår som mindre utmanande.

Sekvensen synliggör hur den vuxne går in i samtalet och gör en definition av Patriks uttalande om köttbiten som korumpa. Ett sätt att förstå det som Patrik uttrycker, kan vara att han med korumpa avser att köttet som de äter kommer från ett nötkreaturs bakdel. Trots att Patrik med en tydlig gest visar vad han avser, när han håller upp köttbiten på gaffeln, är det ingen som frågar vad han menar. Den vuxne väljer att inte utveckla samtalet vidare kring vad Patrik vill ge uttryck för när han håller upp köttbiten. Att benämna maten som de äter som korumpa, framstår som ett icke accepterat sätt att prata om mat i den specifika kontexten. Det bekräftas genom att ett av barnen upprepar ordet och skrattar. Patrik bryter mot den samtalsnorm som finns vid måltiden. Att bajs är ett värdeladdat uttryck blir synligt i dialogen. Om Patriks avsikt är att leka med ord, att kanske i ett försök att hitta något gemensamt att samtala kring eller att utmana, kan vara svårt att tolka. Tydligt blir dock att vuxna och barn reagerar på vissa ord, vilket förstås utifrån att det finns regler kring vad som är lämpliga ord att använda under måltiden, och att Patrik utmanar denna norm. Den vuxnes uttryck kan handla om en fostransaspekt, där den vuxne vill leda samtalet mot att barnen själva reflekterar kring vad som är godtagbart att tala om under måltider och att synliggöra för honom att det inte är ett accepterat ordval i just denna situation.

När Patrik blir varse att den vuxne inte verkar förstå vad han avser med korumpa, väljer han ett annat uttryck (kokat bildäck). Han gör en omformulering för att få acceptans för sitt uttryck. Patrik gör en verbal vändning i språket och använder sig av en strategi för att eventuellt rädda situationen, både för egen del och eventuellt för den vuxne (att den vuxne uttrycker "skinka menar han kanske" skulle kunna tolkas som att skinka är en benämning på

griskött och Patrik kanske vet att det är nötkött som serveras). Goffman (1970) beskriver liknade situationer som ”ansiktsräddande vanor” med syfte att hindra att relationer eller samtal avbryts. En sådan tolkning innebär att Patrik försöker att hitta ett samtalsämne med hjälp av att leka med ord, men inte får gehör för det. Det skulle även kunna förstås som att han utmanar normer och värderingar, med tanke på att han bryter mot regler genom att använda värdeladdade ord. Regler kan då ses utifrån en styrning kring vad som är ett korrekt uppförande där fostransaspekten kommer i fokus (Löfdahl, 2014).

I sekvensen söker Ofelia stöd hos den vuxne för att normer ska upprätthållas, där hon positionerar sig i avsikt att upprätta regler, vilket kan förklaras utifrån en osynlig styrning. Accepterat beteende handlar många gånger om vad som är lämpligt att tala om vid borden, där en kontext innefattar normer och kan förändras utifrån vilka förutsättningar som ges. Varje förskoleavdelning skapar sin unika kontext utifrån förutsättningar, resurser, personer, kultur etc. (Säljö, 2000). Utrymme att agera som aktör i sekvensen pekar mot en riktning att användande av värdeladdade ord kan innebära att barn blir tillrättavisade och har svårt att få samtal att fortgå. Barn som inte förstår samtalsnormen positioneras utifrån de rådande reglerna. Här skulle det kunna definieras som att barnens utrymme att agera som aktör begränsas när de utmanar regler och normer.

Sekvens 7. Delade erfarenheter i kamratkulturen

I följande sekvens sitter barnen på avdelning Trädet och äter lunch. Det är Charlie, Nelly, Katrin, Viktor, Linda och en vuxen som sitter tillsammans vid bordet. Barnen inleder ett samtal om ett populärt tv-program, *Let's dance*. Barnen har svårt att få den vuxne intresserad av samtalet och det framgår att hon inte har sett programmet. När den vuxne inte visar kännedom om innehållet avstannar samtalet. Sekvensen kan förstås utifrån värderingar och den komplexitet som kan finnas kring vissa samtalsämnen.

Katrin: Jag vet vem som vann *Let's dance* Jag tyckte dom var så bra när de hade den där discojackan.

Vuxen: Jag har inte sett *Let's dance*.

Linda: [vänd mot vuxen] Jag har sett *Let's dance* det är där de dansar.

Charlie: Elisa är söt. [en som medverkar i programmet]

Charlie: Hon heter ELISA. [Charlie ljuda bokstäverna]

Nelly: Det börjar på E.

Vuxen: Mmmm.

Linda: Det finns barn som dansar. [vänd mot vuxen]

Katrin: Ja, barn *Let's dance*. [ett TV program]

Vuxen: Jag har inte sett det heller.

Katrin: Jag har sett det.

Katrin: Min lillasyster hon är inte stor ens.

Vuxen: Hur gammal är hon? (Film 7)

I sekvensen beskriver barnen ett tv-program som flera av dem verkar ha sett och har ett intresse av. Den vuxne uttrycker att hon inte sett programmet. Barnen utvecklar samtalet med flera infallsvinklar, men den vuxne tar inte tag i några av barnens samtalstrådar. När Katrin berättar att hennes lillasyster sett programmet frågar den vuxne hur gammal hennes syster är.

Barnen tar initiativ till ett samtalsämne som intresserar och engagerar dem och försöker att få med den vuxne i dialogen, men den vuxne följer inte upp barnens intresse och samtalet avstannar. Trots avsaknad av den vuxnes intresse, intar barnen en position där de försöker äga innehållet i samtalet genom att hitta flera vinklar på samtalstemat. Barnen försöker att involvera den vuxne i samtalet, kanske för att ytterligare få dela sina erfarenheter och upplevelser av programmet, men det är inte något som den vuxne hakar på. När Katrin tar upp hur gammal hennes syster är lyckas hon få den vuxne intresserad som ställer en fråga om systemens ålder.

Sekvensen visar att barnen vill äga samtalsämnen vid måltiden genom att initiera till innehåll som de kan, har erfarenheter av och kan ge synpunkter på. I sekvensen synliggörs den vuxnes inflytande i barnens samtal i form av att inte visa intresse för vad barnen vill samtala om. Barnen försöker att finna infallsvinklar i samtalsämnet som skulle kunna göra den vuxne intresserad, men utan den vuxnes vilja och kunskap i att stötta barnen i att utveckla samtalet, finns risk för att dialogen avstannar. Det får till följd att barns utrymme att agera som aktör minskar.

Lyhördhet inför vad barn uttrycker är en aspekt i synliggörandet av barns aktörskap (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). Lindas försök att förklara, visar hur barnens egna initiativ till att agera som aktör kommer till uttryck och hur agensen avstannar när vuxna inte visar intresse. Sekvensen visar att barn är kompetenta att initiera till samtal och hur de anpassar sig i samtalen, genom att positionera sig och försöka skapa utrymme. Det kan kopplas till att barn vill skapa utrymme för samtal med för dem meningsfulla innehåll, där deras erfarenheter och kunskaper får uppmärksamhet. I sekvensen hade barnen svårt att skapa ett sådant utrymme och inget gemensamt fokus uppstod mellan dem och den vuxne. Trondman (2013) beskriver att barns röst är deras erfarenheter och upplevelse av sin sociala konstruktionstillblivelse. I sekvensen agerar barnen som aktiva aktörer, men får lite eller ingen stöttning av den vuxne för att utveckla innehållet i samtalet. Utifrån en avsaknad

av *scaffolding* eller stöttning från den vuxne (Hundeide, 2006. s. 82) blir det svårt för barnen att gå vidare i samtalet och utveckla sina resonemang.

Sekvens 8. Maten som utgångspunkt för samtal

Följande sekvens utspelar sig på avdelning Skogen. Klockan är 11.00 och barnen har haft en gemensam samling och därefter gått in till stora rummet där de ska äta. Alla har satt sig vid sina anvisade platser. Vid bordet sitter Frans, Jessica, Fatima och en vuxen och de har tagit sin mat. I sekvensen är det maten på tallriken som bildar utgångspunkt i konversationen. Alla barnen vid bordet är inte aktiva i det pågående samtalet, utan det är Frans och Jessica som tillsammans med den vuxne samtalar. Fatima som är det yngsta barnet på avdelningen deltar inte i samtalet.

Frans: Det är slut. [pekar på tallriken]

Vuxen: Då får du äta din bulgur och majs också. [till Frans]

Jessica: [vände sig till Frans] Nu måste du äta den.

Vuxen: Tror du Frans vågar det? [Jessica tittar på Frans]

Vuxen: [vänder sig till Frans] Du har ju börjat äta jättemycket mat.

Jessica: Ja det gillar han.

Vuxen: Nu gillar han det, och du då? [till Jessica]

Jessica: Nej, det var sallad. [plockar bort salladen och lägger den på bordet]

Vuxen: Var det andra bra? Vilken tur.

Vuxen: Frans kände du att det var ananas i maten. Det är frukt i maten.

Vuxen: Där har du ananas, Fatima.

Jessica: Min ananas.

Vuxen: Om du äter lite kan vi fylla på med ananas, jag kan visa dig.

Jessica: Mmm.

Frans: [något ohörbart till Jessica]

Jessica: [vänder sig till Frans] Jag vill inte prata med dig. (Film 8)

I sekvensen riktar den vuxne samtalet mot det barnen ska äta och uppmärksammar och benämner maten som de äter: bulgur, majs och ananas. Jessica vänder sig till Frans och uppmanar honom att äta och den vuxne och Jessica pratar också om Frans. Den vuxne försöker involvera barnen i samtalet genom att ställa frågor både direkt till respektive barn, och till barnen om varandra genom att till exempel fråga Jessica om hon tror att Frans vågar smaka på all mat. Frans försöker säga något till Jessica men hon avvisar honom.

I sekvensen försöker den vuxne att skapa ett gemensamt samtal vid bordet genom att benämna vad barnen äter. Barnen hakar dock inte riktigt i, eller verkar inte ha intresse av att samtala kring det som den vuxne initierar. Jessica och den vuxne pratar om Frans, och Jessica svarar vid ett tillfälle för Frans, vilket skulle kunna beskrivas som maktutövning mellan barn (Sunesson, 2016), där Frans ges en underordnad position. När Frans i ett försök att inleda ett samtal med Jessica väljer Jessica att säga till honom att hon inte vill prata med honom. Det kan tolkas som om hon vill hålla kvar i sin position i relation till den vuxne och på så sätt exkludera Frans i samtalet.

Den vuxne väcker i sekvensen barnens intresse för maten och för fram budskapet att barnen förväntas att äta av allt som serveras. I samtalet riktas också fokus mot vad barnen äter och inte äter av maten som serveras. Att måltiden är ett viktigt och återkommande inslag för både barn och vuxna i förskolan är obestridligt och vad måltiden består av framstår då som ett tämligen självklart samtalsämne (Löfdahl, 2014). Eftersom barnen och de vuxna sitter i mindre grupper när de äter, kan samspel och en riktad kommunikation bli möjlig, där barnen kan ges möjlighet att skapa mening med utgångspunkt i den kommunikation som de är involverade i. I den återgivna sekvensen utblir ett sådant meningsskapande. När Jessica svarar för Frans intar hon en position som hon tilldelas genom att den vuxne vänder sig till henne och ställer en fråga om kamraten och som ger henne legitimitet att svara för honom. Sekvensen kan tolkas att som Frans inte ses som en kompetent av Jessica eller den vuxne, då Jessica får mandat att tala för honom. Kanske är detta en position som Jessica inte vill ha eller kan hantera eftersom hon senare avfärdar hans inbjudan till samtal. Samtidigt följer hon de uppföranderegler (Goffman, 1970) som den specifika kontexten har, det vill säga att hon svarar när den vuxne tilltalar henne och hon uppmanar sin kamrat att äta upp sin mat. Det kan relateras till Rogoffs studier (2003) som beskriver hur människor förhåller sig till de förväntningar som finns i en gemenskap och som i detta fall, den aktivitet som barnen befinner sig och den kontext som situationen inbäddas i. Jessica ger uttryck för vad som kan beskrivas som en förväntning kring att Frans ska äta av maten och får legitimitet för sitt uttalande då den vuxne vänder sig till Jessica och frågar ”Tror du Frans vågar det?”. Hon tilldelas på så vis en överordnad position gentemot sin kamrat. I sekvensen får inte alla barn utrymme att agera som aktörer, trots den vuxnes försök att involvera barnen i ett samtal som tar utgångspunkt i ett här och nu det vill säga om den mat som de för tillfället har på tallriken.

Sammanfattning

Temat *Hur samtal ramas in* visar språkets kraft som intellektuellt redskap för barns meningsskapande i måltiderna. Barnen och de vuxna strävar efter att rama in samtalen mot en gemensam förståelse, för att vara del i måltidens komplexa, praktik. Barnen och de vuxna

initierar till ömsesidiga samtal, i lekfulla och utmanande positioner genom att dela erfarenheter kring olika innehåll och ta utgångspunkt i den mat som serveras. Trots det når de inte alltid fram till varandra. Samtalen ramar in genom att utgå från det som är nära barnen; som lekinviter, populärkultur eller maten som serveras. Barnen initierar till samtal under måltiden, både riktade till sina kamrater och till vuxna. Då barnen och de vuxna ibland har svårt att mötas i gemensamma samtalsämnen kan det leda till att de pratar förbi varandra och därmed reduceras barns meningsskapande. Vissa samtal framstår som problematiska för barnen att få gehör för. Det finns även samtalsämnen som engagerar barnen mer, där de visar antingen att de har en djupare kunskap och större erfarenhet än de vuxna, eller en lekfullhet där barnen utmanar de vuxna i vad som kan anses som accepterade samtalsämnen. Barnen positionerar sig genom att välja samtalsämnen som de är intresserade av och skapar därmed utrymme där de kan äga sina samtal.

I temat framkommer att vissa ord eller samtalsämnen kan vara värdeladdade. Barnen utmanar ramar, regler och normer genom att inte undvika sådana områden. I samtalen intar då barnen en position genom att använda sig av strategier såsom ansiktsräddningar, så att samtalet ändå ska framstå som accepterat inom ramen för måltiden (Goffman, 1970). Ansiktsräddning innebär i sekvensen att Patrik försöker hindra att samtalet avbryts, genom att ändra ordval i situationen. Temat synliggör barns egna initiativ och hur både perspektiv och förståelsen för vad som uttrycks ibland missförstås. I dessa situationer framstår vuxnas stöttning som avgörande för att skapa mening i samtalen vid måltiden. Temat pekar på en riktning där vuxna kan förbise möjligheter att expandera innehållet och skapa förutsättningar för utveckling och lärande, genom att inte aktivt använda sig av *sustained shared thinking* i samtalet (Siraj-Blatchford, 2010), och inte visa intresse för det som barn uttrycker. Barns utrymme att agera som aktör handlar om hur barn agerar för att rama in samtalet, även om det inte finns ett gemensamt perspektiv, eller förståelse för vad som uttrycks, och att barn försöker att äga samtalen själva. Temat synliggör att barns utrymme att agera som aktörer är komplext, där barnen ibland handlar efter förväntningar eller förpliktelse samt regler för interaktionsordning (Goffman, 1970).

Barnen framstår som aktiva aktörer när de ändrar perspektiv under kommunikationen och på ett kompetent sätt kan läsa av situationen och göra förändringar utifrån vad som förväntas av dem. Det kan relateras till barn som aktiva och som konstruerar sin sociala värld och sin plats i den (James & Prout, 2015), genom att tolka och omtolka, forma och omforma strukturella villkor. Goffman (1970) uttrycker att det är genom möten som människor får sina identiteter och det är även där som identiteter upprätthålls. Vid vissa tillfällen stannar samtalen av och leder inte vidare. Barns utrymme att agera som aktörer blir då begränsat, relaterat till svårigheten att hitta ett gemensamt samtalsämne som ramar in situationen. Vid andra tillfällen bidrar inte vuxna till att skapa utrymme för barn att agera som aktörer utifrån

en avsaknad av barns perspektiv, intresse och erfarenheter i kommunikativa situationer (Jonsson, 2013). Barnen får då svårigheter att göra sina röster hörda, eller få spelrum för tankar och idéer. Resultatet kan förstås utifrån att en rådande kultur vid måltidssituationen inte möjliggör för barnen att agera som aktörer, trots att kulturen skulle kunna vara präglad av en öppenhet där barn ges möjlighet att tala och uttrycka sig kring en mångfald av innehåll, få stöttning i sin kommunikation med andra och utbyta information, kunskaper och färdigheter.

Att samtala kring ett gemensamt fokus

I temat *Att samtala kring ett gemensamt fokus*, synliggörs hur ett gemensamt fokus skapar förutsättningar för att barn under måltiden, att aktivt kommunicerar med varandra, och med vuxna. Temat beskriver hur barn i samtal bjuder in de vuxna att delta i dialoger, men visar också samtal där barnen stänger ute de vuxna och positionerar sig utifrån att de vill äga sina samtal. Användande av öppna frågor visar sig betydelsefullt genom att barn kan stanna kvar i samtalen och utveckla sin kommunikativa förmåga. Temat beskriver samtal som bygger på gemensamt intresse och som utgår barnens erfarenheter. Temat beskrivs i sekvenserna 9–13 och benämns som:

9. Att samtal utifrån kamratrelationer: *Star Wars*
10. Hästen som sprang iväg
11. Målade naglar
12. Vem är det på fotot
13. Vad gjorde du på Gotland

Sekvenserna beskriver hur ett gemensamt, hållbart fokus i samtalen mellan barn och vuxna eller mellan barnen, är betydelsefullt för att kommunikationen ska fortgå och utvecklas. Samtalen stöds ibland genom specifika artefakter som fotografier. Samtalsämnen utifrån ett delat intresse bidrar till att utveckla kamratrelationer. I sekvenserna visas hur barnens och/eller vuxnas frågor och nyfikenhet kring ett samtalsämne, stöttar barnen i att aktivt positionera sig i kommunikationen, både som kompetenta samtalspartners och att äga sina samtal.

Sekvens 9. Att samtala utifrån kamratrelationer: Star Wars

Följande sekvens utspelar sig vid två bord på avdelningen Trädet när barnen ska äta lunch. Vid ett av borden sitter Patrik och Adam och vid det andra bordet sitter Erik. Barnen har hämtat sin mat, och ska börja äta. Borden är placerade nära varandra, så barnen kan höra vad det samtalas om vid bordet bredvid. Vid Adams bord pågår en diskussion om ett dataspel om zombier. Ett av barnen säger till en av de vuxna att de pratar om zombies.

Vuxen: Nej, nej, så kan man inte säga, det är inte trevligt att säga så när man äter. [att prata om zombies]

Patrik: Jag har ett spel om det.

Adam: Jag har Star Wars.

Erik: [vänd mot Adam] Har du *Star Wars*?

Patrik: [vänd mot Adam] Det heter *Star Wars*.

Erik: Jag har det hemma.

Adam: [från andra bordet] På riktigt.

Erik: Min storebror har ett pirat-spel.

Adam: Batman.

Erik: Nej [ohörbart].

Adam: Batman.

Erik: Ja, det är jätterolig.

Erik: [vänd mot Adam] Vill du komma hem till mig?

Adam: Ja. (Film 9)

Sekvensen visar hur barnens gemensamma intresse kring dataspel blir utgångspunkt för samtal mellan barnen vid de två borden. Adam säger att han har ett *Star Wars* spel. Erik som sitter vid bordet bredvid ropar på Adam och berättar att hans bror har ett piratspel. Erik och Adam börjar prata mellan borden. Samtalet rör sig kring olika spel som de benämner. Barnens gemensamma fokus riktas deras intresse för spel som de förmodligen har erfarenheter av. Samtalet leder till att Erik till slut frågar om Adam vill komma hem till honom och han får ett bekräftande svar.

I sekvensen reagerar ett barn på att det pratas om zombies vid bordet och påkallar den vuxnes uppmärksamhet. Det får till följd att den vuxne ramar in konversationen på normativt sätt, genom att uttala att zombies inte är ett trevligt samtalsämne vid måltiden. Barnen tar dock inte fasta på det utan är engagerade i och utvecklar samtalet genom att prata med varandra mellan borden om olika dataspel. På så vis är de barnen aktiva i dialogen med

varandra och vidgar också kretsen av samtalspartners genom att inte bara prata med kamraterna vid det egna bordet, utan också med de vid grannbordet. Sekvensen synliggör kraften av barnens egna val av samtalsämnen och vad barn tycker om att samtala kring. Den pekar på en riktning mot att ett gemensamt fokus mellan barnen bidrar till samtal där barnen äger samtalet själva, där de vuxna inte bidrar. Att barnen positionerar sig och tar kontroll över samtalet vid matbordet bidrar till att de skapar mening och en gemensam förståelse för ett innehåll där kamratrelationerna blir ett verktyg för att dela värderingar och funderingar. Ett gemensamt fokus skapar bland annat förutsättningar för nya eller fördjupade kamratrelationer. Men normer kring vad som är accepterade samtalsämnen kan begränsa utrymmet för barnen att agera som aktörer när det gäller ett meningsskapande. Att spela dataspel är ett spännande samtalsämne som engagerar barnen. Innehållet framstår som något som barnen i högre grad än de vuxna har kunskap om. Det kan tolkas som ett sätt att utmana vuxna genom att prata om en lekvärld som vuxna kanske har begränsad tillgång till.

Sekvensen visar också hur barnens placering vid matborden kan vidga eller begränsa barnens utrymme att agera som aktörer och skapa mening under måltiden. Frågan är om barnen placeras utifrån vad som skapa lugn och ro eller om hänsyn tas till kamratrelationer och gemensamma intressen? Det påkallar vikten av barns delaktighet och inflytande vid bordplacering, det vill säga att barnen kan påverka vem de vill sitta bredvid för att kunna utveckla samtal. Att barnen i denna sekvens trots allt kunde ha ett gemensamt samtal blev möjligt då borden stod tätt in till varandra. I det återgivna citatet framträder en syn på barn som blir i motsats till att vara kompetent eftersom barnen inte själva kan välja vem de vill sitta bredvid. Att ha en barnsyn där barn ses som kompetenta framstår som avgörande för att barn ska kunna vara aktiva aktörer i olika sammanhang.

Corsaro (2003) framhåller vikten av att barn ges möjlighet att söka sig till någon att vara tillsammans med och att socialt deltagande är hjärtat i barns kultur. Forskning visar att barn prioriterar sina sociala relationer och vem de vill vara tillsammans med (Kampmann, 2004). Kamratrelationer är viktiga för barns meningsskapande och kan ta sig uttryck i att barn vill göra samma sak som kamraterna för att känna tillhörighet (Jonsdottir, 2007; Änggård, 2006). Att som i den återgivna sekvensen, prata med någon som sitter vid ett annat bord skulle kunna uppfattas som att bryta mot de regler som skapats i den specifika kontexten. Goffman (1970) uttrycker att uppföranderegler innefattar en moralisk dimension där vi medvetet eller omedvetet agerar på ett visst sätt. Enligt Goffman påverkar uppföranderegler individer på olika sätt. I detta exempel är det dock inte något som de vuxna förhindrar, barnen kunde fortsätta sitt samtal. Därmed kan sekvensen relatera till det utrymme som barn skapar för att föra samtal om ett innehåll som är meningsfullt för dem, utifrån deras erfarenheter och kunskap (Säljö, 2011). Genom gemensamt intressefokus finner barnen varandra i samtalet

och vad som kan förstås som en begynnande kamratrelation blir synlig mellan de barn som vänder sig till varandra, och uttrycker en önskan om att leka med varandra hemma.

Sekvens 10. Hästen som sprang iväg

Sekvensen inleds när barnen på avdelningen Trädet ska äta lunch. Vid det observerade bordet sitter Charlie, Linda, Katrin, Nelly och en vuxen. Klockan är 11.30 och barnen har just tagit sin mat. På matbordet står en skylt med ett foto med hästar. Charlie initierar till ett samtal vid lunchbordet genom att berätta om en händelse om en häst som han varit med om hemma hos sig. Barnen runt bordet och den vuxne blir intresserade och ställer frågor som för samtalet vidare. Det leder till att Katrin vill dela med sig av en berättelse utifrån samma tema. Ett gemensamt fokus i samtalet bidrar till att barnen positionerar sig som kompetenta samtalspartner, genom att ställa frågor som utvecklar samtalet genom att lyssna och engagera sig i varandras berättelser.

Charlie: Nu har vi bara en häst.

Vuxen: [vänd mot Charlie] Har ni sålt den andra hästen, eller lånat ut den?

Linda: [vänder sig mot Charlie] Är det den hästen som sprang iväg?

Linda: [vänd mot vuxen] Det var en häst som sprungit iväg.

Vuxen: Jaha.

Charlie: Hon hade hoppat ut [boxen] jag var ute då.

Linda: Då kom min mamma och pappa, det kom massa som hjälpte er.

Vuxen: Vad hände då? Fick ni tag på hästen

Charlie: [Nickar] Vi fick tag i den.

Linda: Min pappa fick det.

Katrin: [vänd mot Linda] Blev det att hästen skadade sig?

Linda: Ja den skadade sig lite på magen.

Vuxen: Skadade den sig?

Charlie: Ja

Linda: [vänd mot Charlie] Ni hade en sån där lucka som man kan öppna och stänga.

Katrin: Linda var det så här att hästen skadade sig innan?

Vuxen: Vad hände med den?

Charlie: Det var en vass grej som gjorde att den skadade sig.

Vuxen: Fick den en tråd i magen.

Linda: Det var inne i boxen.

Vuxen: [vänd mot Charlie] Hoppade den ut ur boxen?

Charlie: Ja.

/.../

Katrin: [vänd mot vuxen] Jag har varit med om något ännu värre, min mamma har berättat om häst som klämde sig. Den skulle hoppa ur boxen så klämde den benet.

Vuxen: [vänd mot Katrin] Oj, det är otäckt.

Katrin: Den dog.

Katrin: Jag har varit med om en till olycka.

Vuxen: Vad var det för en olycka?

Katrin: På min mormors land, fanns det en häst som min mamma älskade när hon var liten, det var när jag inte var född. Detta har hon berättat för mig. Då blev den hästen så gammal så ingen ville ha honom. Då bestämde de att de skulle ge honom till någon annan och då blev min mamma ledsen. Då frågade de vad min mamma önskade sig i julklapp. Ingenting sa min mamma. Till slut sa hon när mormor frågat vad hon önskar sig mest av allt i hela världen. Då sa hon den hästen hon gillade. Då sa de att hon fick den hästen som blivit gammal.

Vuxen: Vilken tur din mamma hade då.

Katrin: Det var en liten olycka.

/.../

Katrin: Vet ni Brunte hemma hos oss har nästan ett sår i snoppen. Hon som pillar i snoppen.

Nelly: Vem då?

Katrin: Hon som äger den.

Katrin: I snopphålet.

Vuxen: Det är nog för att göra rent va?

Katrin: Ja.

Linda: Man måste göra det annars blir det smuts i hela. (Film 7)

Sekvensen visar att Charlie initierar till ett samtal som Linda hakar på, och som hon vidgar genom att vända sig mot den vuxne och bjuder in i samtalet. Charlie och Linda har båda varit med när incidenten med hästen inträffade och delar denna erfarenhet med varandra och med den vuxne. Den vuxne ställer frågor som gör att samtalet fortgår och barnen berättar både hur hästen kommit ur sin box och vad som hänt med den. Efter en stund hakar Katrin på i samtalet och berättar om en incident som hon hört om. När Katrin börjar berätta tystnar Charlie och Linda. Linda gör ett förtydligande i slutet av sekvensen när hon berättar om varför hästen behöver tvättas. Även Nelly gör en kommentar under samtalet.

Sekvensen synliggör hur ett gemensamt fokus bildar en ram i samtalet vid bordet som knyter an till barnens egna erfarenheter om hästar. Det skapar möjligheter till dialog mellan barnen och den vuxne vid bordet. Barnen vänder sig till varandra och till den vuxne och berättar. Barnen lyssnar på varandra och tar upp trådar i samtalet som de spinner vidare på.

Den vuxne och barnen bekräftar varandra genom att nicka och ställa följdfrågor. Samtalet spinner vidare och tar nya riktningar beroende vilket barn som tar ordet.

När det finns ett gemensamt fokus att kommunicera kring, blir barnen aktiva och berättar och samtalar om sina tankar och idéer kring något som inträffat och som de på något sätt kan relatera till. Bae (2012) beskriver att barn spontant bidrar i konversationer och delar berättelser från hemmet eller från situationer utanför förskolan. Barnen positionerar sig genom att äga samtalet. Den vuxne bidrar till att positionera barnen i samtalet genom att skapa handlingsutrymme för dem att vara aktiva aktörer och genom att vara lyhörd och visa intresse för det barnen ger uttryck för. Även barnen sinsemellan visar intresse för varandras yttranden. De ställer frågor, breddar och fördjupar samtalet genom att tillföra egna erfarenheter kring samma tema. Här bidrar den vuxne och barn med öppna frågor till den som äger samtalet och barnen ges förutsättningar att utveckla sin kommunikativa förmåga. Samtalet visar hur ett *sustained shared thinking* bildar utgångspunkt i samtalen (Siraj-Blatchford, 2010). Den vuxne deltar i samtalet utan att styra, men genom att fråga och vara nyfiken på det som barnen har att berätta. När samtalet tar utgångspunkt i ett delat fokus kan såväl barn som vuxna bidra till att vidga och fördjupa innehållet i samtalet. Barnen positionerar sig som aktiva aktörer genom sin kunskap och vilja att prata om det specifika innehållet. I en sådan dialog skapas utrymme för såväl kamraternas berättelser som de vuxnas stöttande hållning.

Sekvens 11. Målade naglar

Följande sekvens utspelar sig på avdelningen Skogen med de yngre barnen. Klockan är 11.00 och barnen har efter en gemensam samling gått in i stora rummet och satt sig på sina respektive matplatser för att äta sin lunch. Fem barn, Sina, Esther, Frans, Valter, Hugo och en vuxen sitter vid ett av borden. De samtalar om vad de gjort tidigare på förmiddagen och det framgår att barnen har varit indelade i grupper som haft olika aktiviteter, där några har varit och sparkat fotboll och en grupp har varit i skogen. När nedanstående samtal inleds har lunchen pågått i cirka tjugo minuter och barnen börjar bli klara. Sina inleder ett samtal om sina målade naglar.

Sina: [tittar på sina naglar] Jag har lila.

Vuxen: Vad har jag då?

Esther: Jag har rosa.

Vuxen: Vad har jag då? Ska vi jämföra? [vänd mot Esther]

Vuxen: [som också har nagellack] [hon håller sina naglar mot Esters] Nästan samma.

Esther: Mmm, jag har också samma färg.

Vuxen: Vem har målat dig?

Esther: Mamma.
Vuxen: Har mamma målat dig?
Sina: Min mamma har också.
Esther: Fina.
Vuxen: Jättefint, det är fint med färg nu när det är sommar.
Frans: [tittar på sina fingrar] En, två tre.
Valter: [tittar på sina naglar] Mina.
Vuxen: Du har gul färg.
Hugo: [håller upp sina naglar] Jag har grön färg.
Sina: [vänd mot vuxen] Jag har nästan samma.
Vuxen: Nästan samma olika rosa bara.
Hugo: Jag har inte samma.
Sina: [vänd mot Hugo] Nej dina är gula.
Hugo: Nej gröna är dom.
Valter: [håller upp sina fingrar mot den vuxne] Mina [ohörbart]
Vuxen: Gula, du är fin. [vänd mot Valter] (Film 1)

Sekvensen återger ett samtal som tar utgångspunkt i att fyra av de fem barnen samt den vuxne har nagellack. Barnen jämför färgerna både med varandra och med den vuxne. Den vuxne bidrar till att hålla dialogen igång genom att ställa frågor till barnen och titta på barnens naglar och bekräftar genom att säga färgen på både sina och barnens naglar. Den vuxne tittar på varje barn som hon pratar med och håller upp sina naglar för att visa hur de ser ut. Barnen vänder sig både till varandra och till den vuxne och visar sina målade naglar och jämför. Frans som inte har något nagellack på sina fingrar deltar inte i samtalet. Vid ett tillfälle tittar han på sina fingrar och räknar, vilket ingen uppmärksammar.

Samtalet kring nagellack visar hur kommunikationen tar utgångspunkt i det som är gemensamt för flera av barnen vid bordet; att ha målade naglar. Barnen är intresserade och engagerade i samtalet och den vuxne visar lyhördhet och intresse inför vad barnen uttrycker. Barnen initierar till samtal och den vuxne bidrar i samtalet med att ställa frågor om färger, om vilka som har samma färg och vem som har målat naglarna etc. Kommunikationen synliggör både en verbal och en icke verbal del, där det icke verbala språket genom gester får stor betydelse. Genom öppna frågor och icke verbal kommunikation fortgår och utvidgas samtalet. Räknetal och färg bildar utgångspunkt och belyser hur barnen som ingår i kommunikationen är uppmärksamma på varandra.

Den vuxne visar en lyhördhet och ett intresse för vad barnen uttrycker genom att både jämföra, och ta aktiv del i det som barnen samtalar kring. Ett sådant förhållningssätt kan relateras till forskning som beskriver forskollärares lyhördhet inför vad barn uttrycker som

en viktig aspekt för att synliggöra barn som aktörer (Årlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). Interaktionen mellan barn-barn och barn-vuxna blir synlig i sekvensen och kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som lyfter fram interaktionens betydelse i utvecklandet av kommunikativa processer (Vygotskij, 1978). Utifrån ett sådant perspektiv kan sekvensen tolkas som att barnens röster blir hörda och hur ett samtal kan bidra till att skapa utrymme för barn att agera som aktörer. Barnen framstår som aktiva aktörer i samtalet genom att välja att samtala kring ett gemensamt fokus. Det kan förstås som att barn tar en aktiv position när de initierar till samtal. I sekvensen blir användning av *sustained shared thinking* (Siraj Blatchford, 2010) tydligt via den vuxnes användande av öppna frågor som bidrar till att vidga barnens kommunikativa förmågor. Samtalet i sekvensen kan peka på hur vuxnas förhållningssätt är en avgörande aspekt när det gäller utrymme för barn att agera som aktörer vid samtal under måltiden.

Sekvens 12. Vem är det på fotot

I följande sekvens är det fyra barn, Mattias, Esther, Hugo, Amanda och en vuxen från avdelningen Skogen som sitter vid bordet och äter sin lunch. Sekvensen beskriver hur foton som finns uppsatta på väggen i rummet där barnen äter, bidrar till samtalsämnen och ett gemensamt fokus under måltiden mellan barnen och den vuxne. Fotografierna föreställer barn som går på förskolan och barn som tidigare gått på förskolan. Alla barnen vid bordet är delaktiga i den kommunikation som förs.

Mattias: [pekar på foton] Vem har film på sig?

Vuxen: [vuxen som suttit med ryggen mot foton vänder sig om så att den vuxne både ser foton och Mattias] Menar du vem det är? Det är Jane.

Esther: [pekar] Vem är det där uppe, den.

Vuxen: [tittar upp mot fotot] Jag vet faktiskt inte Esther.

Mattias: Det är snö där. [pekar på fotot]

Vuxen: Det är vinter.

Esther: Det är Emma.

Vuxen: Är det Emma tror du det?

Mattias: Och Sina.

Esther: Man vet inte vem det är.

Hugo: Sina. [de andra säger namn på andra barn i gruppen]

Amanda: [pekar] Sina.

Vuxen: Är det Sina?

Esther: Det är Sina, det är Sina.

Vuxen: Är det Sina tror du? Vi kan kolla det sen.

Esther: Är det Sonja där?

Vuxen: Det är kanske Sonja, ska vi kolla det efter vi vilat?

Mattias: [pekar på foton] Vem är det där då?

Vuxen: Dom barnen har slutat och går i skolan, dom går på den skolan där. [pekar]

Mattias: Jag kommer bli större och gå i skolan med Kalle. [inget namn på barn i gruppen]

Vuxen: Med Kalle, vem är Kalle är det din kompis?

Mattias: Min lillebror.

Vuxen: Är det din lillebror? [tittar på Mattias] (Film 5)

I sekvensen rör sig samtalet om vilka barn som är med på fotografierna och vilken årstid det var när de togs. I samtalet är både barnen och vuxna engagerade. Sekvensen visar att den vuxne rättar barnets språkliga fel och svarar på och ställer frågor som leder samtalet vidare. Barnen i sekvensen berättar om vad de ser på foton och söker förståelse eller förklaring kring det hos varandra och den vuxne. Den vuxne tittar hela tiden upp mot det som barnen pekar på och bekräftar barnens uttryck och frågor och barnen följer den vuxne med blicken när den vuxne pekar. I sekvensen används gesten att peka, både av barnen och vuxen vilket bidrar till att förtydliga vilket foto och vad i fotot det samtalas kring.

Sekvensen synliggör hur foton kan användas som stöd i samtal för att skapa en förståelse för exempelvis årstider och för att känna igen och prata om barn som de nuvarande barnen inte längre har daglig kontakt med. Även om sekvensen inte kan visa på att barnen fick en ökad förståelse, kan den synliggöra hur foton kan användas i ett led att samtala kring gemensamt fokus. Samtalet karakteriseras även av att barnen och vuxna reflekterar kring vad som kommer att ske i framtiden, att barnen kommer att sluta på förskolan och fortsätta i förskoleklass. Den vuxne både bekräftar barnen och ger förslag på att de tillsammans kan ta reda på vad, eller vilka som finns med på foton. Samtalet fortgår och utvidgas med stöd av det icke verbala språket. Barnen riktar ingen fråga till varandra utan de vänder sig till den vuxne med det som är viktigt för var och en av dem. I denna sekvens använder barnen inte varandra som samtalspartners men positionerar sig tydligt i förhållande till den vuxne där de också får gehör för sina tankar.

Det är barnens frågor, förslag och funderingar som ligger i fokus i samtalet och den vuxne bekräftar det barnen ger uttryck för. I sekvensen blir även det icke verbala språkets betydelse synligt genom att barnen pekar mot foton för att göra sig förstådda och framstår som ytterligare ett uttryck i kommunikationen. Vygotskij (1978) framhåller att genom att förklara med hjälp av att peka, uppstår en förståelse för vad som avses. Att peka på något för att förtydliga vad man menar, framstår både som en gest som bidrar till att inbegripa de andra i samtalet, och att visa andra vad man avser att poängtera. Artefakter som foton på väggen,

bidrar till något att samtala kring och synliggör hur meningsskapande kan ta sig uttryck i det gemensamma fokus som bilderna utgör, men förutsätter att det är intressanta och meningsfulla för barnen (Vygotskij, 1995). Att barn ges tillgång till artefakter i en kommunikation kan bidra till en högre medvetenhet kring vad de vill berätta om (Schoultz, Säljö & Wyndhamn, 2001). Ett foto kan till exempel vara till stöd för att visa vad man avser. Mattias och Esther kunde genom att peka på fotot skapa en gemensam förståelse för vad de samtalade om, och såg mening i sitt handlande. För Mattias del innebar det att han fick utrymme att agera som aktör genom att få ställa frågor, berätta och på olika sätt göra sin röst hörd.

Sekvens 13. Vad gjorde du på Gotland

Sekvensen utspelar sig på avdelning Trädet och tar utgångspunkt i en semesterresa som Katrin gjort. Samtalet som följer blir ett gemensamt fokus för två av barnen och den vuxne. Vid bordet sitter Katrin, Linda, Charlie, Nelly och Viktor. Katrin, Linda och Nelly pratar med och tittar med varandra och skrattar. Sekvensen startar när den vuxne ber Katrin att berätta om en semesterresa som hon nyligen gjorde med sin familj till Gotland. Barnen positionerar sig som kompetenta samtalspartners genom att visa lyhördhet för vad som uttrycks och vara aktiva deltagare i ett annat barns berättelse.

Vuxen: Katrin kan inte du berätta vad du gjorde på Gotland, vad gör man där?

Linda: Man rider på hästar. [tittar på vuxen]

Katrin: Nä det gjorde jag inte.

Katrin: Vi var vid en kyrka och cyklade fast mormor ramlade.

Vuxen: Vid en kyrka?

Vuxen: Vilka var du där med?

Katrin: Mormor, morfar, mamma, pappa och Lea. [Katrins lillasyster]

Linda: Inte Lea. [tittar på Katrin och ler, Katrin ler tillbaka]

Vuxen: Hur åkte du till Gotland åkte du bil, tåg eller hur åkte du dit?

Katrin: Det är svinlångt vi åkte husbil.

Linda: Har ni en husbil? [vänd mot Katrin]

Katrin: Nej vi har hyrt.

Vuxen: Vet du var hyrt är, det är när man lånar. (Film 7)

Sekvensen visar hur den vuxne startar ett samtal vid bordet genom att ta upp Katrins semesterresa genom att fråga vilka som var med på resan och hur de åkte till Gotland. När den vuxne frågar Katrin vad de gjorde på Gotland svarar ett annat barn, Linda, men Katrin

återtar frågan och ger sitt svar. Under samtalet ställer Linda en fråga till Katrin som bidrar till att föra samtalet framåt. Samtalet har karaktären av ett fokus på gemensamma erfarenheter där flera barn kan vara delaktiga.

Sekvensen synliggör hur den vuxne och ett av barnen genom sina frågor visar nyfikenhet och intresse kring det Katrin varit med om och därmed ges Katrin en möjlighet att berätta. De öppna frågorna leder samtalet framåt och möjliggör för Katrin att utveckla sina kommunikativa förmågor. Sekvensen kan förstås som vad som kan vara en jämbördig position mellan två barn, då Katrin kan möta Lindas svar på frågor som ställs till henne och att Linda kan haka på och försätta att vara delaktig i samtalet. Lindas och Katrins leende mot varandra kan beskrivas som att det är en lustfylld situation och en förtrolighet och relation mellan barnen och att de vill äga samtalet. I sekvensen synliggörs att både Katrin och Linda kan agera som aktörer i ett jämbördigt möte i en kamratrelation, där deras erfarenheter av ett delat fokus skapar en gemensam förståelse kring ett innehåll. Med stöttning av andra i kommunikationen kan barnen utbyta information och kunskaper.

I sekvensen synliggörs hur den vuxne blir intresserad av det barnet berättar och ställer genuint, engagerade frågor som bidrar till att hålla dialogen igång. Den vuxnes sätt att kommunicera, i form av frågor, bidrar till ett delat fokus kring ett innehåll, där barnen och den vuxne tillsammans kan bidra i samtalet, med tankar och olika yttranden.

Katrin blir en aktör i samtalet genom att hon berättar och svarar på frågor och bidrar i kommunikationen med att skapa förståelse kring sin resa och hur den gick till. Den vuxnes öppna frågor stöttar Katrins berättelse och hon blir uppmuntrad att minnas och knyta an till de erfarenheter hon gjorde och varit med om. Språket blir ett viktigt redskap för att dela praktiken med de andra runt bordet, där erfarenheterna tar utgångspunkt i minnet (Vygotskij, 1978). Minnet har på så vis en viktig funktion i samtalet och blir till ett intellektuellt redskap. Genom att Katrin får berätta om det hon varit med om, synliggörs ett meningsskapande. Utrymmet att agera som aktör kan i sekvensen beskrivas genom den vuxnes roll som tar tillvara av barns perspektiv, intresse och erfarenheter i den kommunikativa situationen (Jonsson, 2013). Det är också i via de kommunikativa handlingarna som äger rum i sekvensen, som barnens kamratrelationer blir synliga (Löfdahl, 2014). Lindas lyhördhet och intresse bidrar till delaktighet bland de som sitter runt bordet. Det blir också tydligt att barnen är medvetna om den ordning för samspel och uppförande som gäller i samtalet vid matbordet. Den vuxne har inledningsvis ställt en fråga till Katrin, som intar en position av att äga samtalet, då hon är experten för tillfället. När Linda säger att ”man rider på hästar”, positionerar sig Katrin genom att återta samtalet och föra in det på sina egna erfarenheter, vilket Linda tycks finna sig i då hon, trots anmärkningen från Katrin, är en samtalspartner i dialogen.

Sammanfattning

Temat *Att samtala kring gemensamt fokus*, synliggör att ett engagerat sätt att ställa intresserade frågor stöttar barnen att hålla kvar och utveckla dialogerna vid måltiderna. Genom att vara uppmärksam på det som barnen riktar sitt intresse och fokus mot och ge akt på vad barnen ger uttryck för, kan den vuxne haka tag i innehållet och se till att barnen stannar kvar i samtalet i ett här och nu, genom att återkoppla till vad som händer och att utveckla samtalet framåt.

Såväl barnen som vuxna söker ofta samtalsämnen som handlar om något som ligger nära barnens erfarenheter. Samtalen kan ta utgångspunkt i populärkultur, något som är utmärkande för barnen (målade naglar), artefakter (foton på förskolan), eller något som barn varit med om hemma eller på andra ställen. Eftersom en måltid är en del av förskolans praktik där det inte finns några på förhand givna samtalsämnen, blir de ämnen som barnen väljer att samtala kring ofta nära de egna erfarenheterna. Det kan beskrivas som att barn vill äga sina samtal och att de positionerar sig i olika innehåll. I samtalen kan barnen bjuda in de vuxna att delta i dialogerna, där de vuxna kan stötta barnen genom öppna frågor och andra inlägg. Samtalen kan också initieras av vuxna genom att de uppmanar barnen att berätta om något de vet intresserar barnen. Det finns också exempel på samtal där barnen stänger ute de vuxna och där barnens agens framstår som ett sätt att utveckla kamratrelationer. Även barnen kan då använda sig av öppna frågor för att föra samtalen framåt, vilket synliggör barnens kompetens som samtalspartners.

Sustained shared thinking (Siraj-Blatchford, 2007, 2010), framstår som en viktig aspekt när barns aktörskap ska synliggöras. Användande av *sustained shared thinking* innefattar att barn blir lyssnade till och möts av förståelse för sina idéer och tankar, ett synliggörande av kommunikation och interaktion mellan barn, och mellan barnen och den vuxne. Sekvenserna i detta tema visar att den vuxne har en avgörande roll i hur barn ges utrymme att agera som aktörer i måltidsituationerna, för att samtala kring ett gemensamt fokus. När barnen och vuxna delar ett intresse synliggörs barns aktörskap i kommunikationen och interaktionens betydelse framträder i utvecklandet av kommunikativa processer (Vygotskij, 1978). När barns verbala språk inte räcker till, blir användandet av artefakter och gester verktyg för att utveckla samtalen. Utifrån studiens definition av kultur visar temat hur dessa bidrar till barns utrymme att agera som aktörer (Säljö, Riesbeck & Wyndham, 2001) och positionera sig som kompetenta samtalspartners.

Sammantaget visar resultaten i denna studie att barns utrymme att agera som aktörer under måltiderna är till viss del begränsat och barns delaktighet och inflytande styrs i hög grad utifrån måltidens strukturella villkor.

Barnen förhåller sig till regler och rutiner på olika sätt. I samtal positionerar sig barnen på såväl ett utmanande som på ett lekfullt sätt. Den utmanande positionen visar sig genom att de ibland gör motstånd mot de regler som ramar in måltiden (Dolk, 2013). Det lekfulla visar sig genom att barn leker med ord, hittar gemensamma intressen med kamrater där de äger sina samtal och där vuxna till viss del utesluts. Hur samtal ramar in under måltiden hör nära samman med de möjligheter språket ger för att skapa mening i ömsesidiga, hållbara samtal. Hur barnen positionerar eller positioneras, bestäms dock ofta utifrån hur de vuxna ramat in aktiviteten måltiden. Barnen har ofta en underordnad position (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014), då det är de vuxna som utformat måltidens strukturella villkor och bestämmer och sätter ramar för vad barn kan eller får göra eller säga. Dessa regler upprätthålls i vissa fall också av barnen själva. Det kan relateras till Goffmans (1970) begrepp uppföranderegler som ofta är kopplade till vår kulturella interaktionsordning där människor agerar utifrån vad som är passande för olika sociala relationer. I resultaten beskrivs det som att barnen agerar antingen utifrån förväntningar eller förpliktelser. Val av samtalsämnen vid matbordet reducerar ibland barns meningsskapande, då det finns tillfällen då vuxna och barn pratar förbi varandra. Tydligt blir att då barn och vuxna samtalar kring ett gemensamt fokus, bidrar det till en hållbar kommunikation där vuxna lyssnar på och stöttar barnens samtal och barnen kan positionerar sig utifrån att de äger sina samtal. Studien visar på vikten av att vuxna är uppmärksamma vilka samtalsämnen som engagerar barnen.

Kapitel 6. Diskussion

Förskolans måltider kan beskrivas som ett nav i verksamheten. De flesta av barnen äter både frukost, lunch och mellanmål på förskolan. Denna studie har som syfte att studera barns utrymme att agera som aktörer under måltiden i förskolan. Studiens forskningsfrågor är formulerade som: Hur positioneras och positionerar sig barn i måltidssituationer? Vad blir synligt i dessa situationer? Kunskapsbidraget i uppsatsen är att synliggöra hur barn skapar mening och förståelse under måltiden i förskolan, hur barnen är en del av denna praktik. Samt hur barns meningsskapande blir synliggjort i ord och handling. Resultatet har framkommit genom att studera hur barn kommunicerar att de tolkar och omtolkar förväntningar och förpliktelser i måltidssituationer.

I detta kapitel kommer jag att diskutera studiens resultat. Kapitlet inleds med en presentation av studiens viktigaste resultat:

- Resultatet indikerar att fostran av värden spelar en viktig roll och att agera som en aktör är begränsat när barn agerar som aktörer. Kommunikation och interaktion relaterar till förväntningar och diskursiva regler verkar vara det som ramar in måltiden i förskolan.
- Barns utrymme att agera som aktörer under måltiderna var begränsat och kopplas till strukturella villkor, som ramar in måltiden. De strukturella villkoren begränsar barns delaktighet och inflytande. I samtal positionerar sig barnen på såväl ett utmanande, som på ett lekfullt sätt och dessa positioneringar bestäms utifrån hur måltiden ramades in.
- Under måltiderna agerar barnen ibland utifrån förväntningar eller förpliktelser.
- När barn och vuxna samtalar kring ett gemensamt fokus, bidrar det till en hållbar kommunikation där vuxna lyssnar och stöttar barnens samtal, och barnen kan positionera sig utifrån att de äger sina samtal. Ett gemensamt fokus kan skapa förutsättningar för nya eller fördjupade kamratrelationer.
- Vuxna i förskolan behöver kunskaper och kompetenser för att lyssna, möta och utmana barn i samtal och kommunikation under måltiden.

Resultaten kommer att diskuteras utifrån följande rubriker: Strukturella villkor, Barn utmanar normer och värderingar, Agera utifrån förväntningar, Att äga sina samtal, Att hitta gemensamma samtalsämnen samt Att samtala kring gemensamt fokus.

Strukturella villkor

En slutsats som är möjlig att lyfta fram är att barns utrymme att agera som aktör begränsas utifrån förskolans strukturella villkor. Slutsatsen dras utifrån att barnen placerades vid borden av vuxna och verkade inte ha möjlighet att placera sig tillsammans med någon som de själva valde, vilket gör att barns egna önskemål inte blev synliga eller tillgodosedda. Värt att notera är att barnens begränsade handlingsutrymme gällde både de yngre och de äldre barnen. I informella samtal med barnen under tiden studien pågick beskrev de att det är vuxna som bestämmer var de ska sitta. Slutsatsen kring begränsat utrymme kan diskuteras utifrån barns delaktighet och inflytande. Detta är intressant att relatera till Hellmans (2010) studie som fann att måltiden framstår som oreflekterat utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Även Johansson och Pramling Samuelssons (2000) forskning blir relevant för min slutsats. Författarna lyfter fram att vuxnas agenda kring måltiden tar utgångspunkt i att lugn och ro ska råda när barnen äter. Det kan betyda att vuxna har barns bästa för ögonen, men kan också diskuteras utifrån att barn ges en underordnad position, där de vuxna vet bättre (se Punsch, 2002; Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014; Österlund, 2012). Oavsett, verkar barns inflytande och delaktighet inte vara i fokus under måltiderna och därmed begränsas barns utrymme att agera som aktörer. Tidigare forskning visar att förskolans strukturella villkor är viktiga för att synliggöra barns aktörskap (Dotson, Vaquera & Argeseanu Cunningham, 2015). Beroende på vilka villkor som gäller, innebär det att barns utrymme att agera som aktörer kan förändras.

De strukturella villkoren för förskolan Skogsdungen i denna studie blev också synliga på vilket sätt maten serverades. Vid alla observationstillfällen serverades måltiden som buffé. Vilket kan visa på att förskolan går mot en riktning som liknar skolans sätt att serverar mat. Jag har inte kunnat finna forskning som visar vad det innebär för barn eller verksamheten med en sådan struktur, men det finns en del förskolor som skriver fram på sina hemsidor att det ökar barns delaktighet och inflytande. Det finner jag dock inget stöd för i min studie. Snarare visade resultaten att väntetiden för barnen blev ibland lång, vilket också stöds i studier av Klette, Drugli och Aandahl (2018). Vid flera tillfällen som observerades fick barnen vänta relativt lång tid på att få ta och äta sin mat. Att vänta, och förhålla sig till de regler som omgärdades av att få ta mat blev problematiskt för vissa barn. Barnen hanterade väntan på olika sätt, till exempel utmanade de regeln och ibland negligerade barnen vad andra ville. Ibland ledde väntan till att barnen blev fysiska mot varandra och vid vissa tillfällen så skvallrade de på varandra. En viktig markör är att barnen vid några tillfällen använde sin ålder, eller sin status när de ville uppnå det resultat som var bäst för dem. Därmed intog de en position att ålder och att vara exempelvis ansvarsbarn gav makt att bestämma. Hellman (2010) lyfter fram ålder som en markör då åldersnormer accentueras. Vilket skulle placera

yngre barn i en underordnad position. Att vara ansvarsbarn skulle då kunna diskuteras i termer av att vuxna positionerar vissa barn i rollen av att se till att det blev lugn och ro vid måltiden, men skulle även kunna beskrivas utifrån att genom att ge barn olika ansvarsområden kan barnen bli de vuxnas förlängda arm för att ha kontroll över situationen. Det kan kopplas till vad Sunesson, (2016) beskriver som osynlig styrning i betydelsen att barn gavs en position i förhoppning att de skulle kunna säkerställa att regler efterlevdes. Barnen satt under väntan vid de flesta tillfällen utan någon vuxen vid bordet. Om det finns en intention i verksamheten att barnen skulle föra samtal med varandra när de väntar är svårt att säga, men det finns indikationer i sekvenserna som tyder på det, då barnen uppmanas att prata med varandra. Att samtidigt belöna tystnad framstår som en motstridighet som kan vara omöjlig för barn att förstå. Att låta barn vänta kan också kopplas till kvalitet i förskolans verksamhet (Sheridan, 2009). Barnen positionerades utifrån ett förhållningssätt att de alla förväntades kunna hantera väntan på samma sätt, och att kunna förhålla sig till regeln att tystaste bordet får ta mat först. De som levde upp till denna förväntan fick sin belöning, de fick ta mat först, och de som inte levde upp till förväntningen blev straffande genom att de fick vänta med att ta mat. Noterbart är att om ett barn vid bordet pratar fick alla vänta, vilket kan ses som en kollektiv bestraffning. Barnens position blir utifrån en sådan förståelse underordnad de vuxnas (se Punsch, 2002; Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014; Österlund, 2012). Det är de vuxna som har makt att besluta vem som får ta mat först och barnen ska förhålla sig till det. Men barnen gör också motstånd. Barnens motstånd kan peka på att måltiden inte utgår från ett jämlikt förhållande och ett demokratiskt förhållningssätt (Dolk, 2013). Frågan blir om det är viktigt för vuxna att barn kan vänta på att få ta mat? Eller är det just det oreflekterade som visade sig här? Att barnen agerade utifrån förväntningar kan diskuteras genom att barnen påtalade för vuxna när andra barn inte agerade enligt vad som kan förstås som en förväntning. Även detta kan handla om en osynlig styrning (Sunesson, 2016).

En annan regel som ramade in måltiden var att barnen uppmuntrades till att smaka av all mat. Det här kan innebära en osynlig styrning och relatera till en fostransaspekt som handlar om att barn ska lära sig att äta av all mat, eller åtminstone smaka av all mat som serveras. Detta verkar vara en regel som barnen utmanade genom att ta mindre av något som de inte ville äta av, alternativt helt struntade i att smaka av allt. I sekvens två, *Äta av all mat*, är det ett barn som gick tillbaka till buffébordet och tar den mat som utelämnats, efter det att en vuxen frågat barnet om barnet glömt att ta av allt. Att barnet gick tillbaka och hämtar maten kan tolkas som att barnet faktiskt glömt, eller att barnet inte ville utmana den regel som gäller. Det kan även peka på att barns delaktighet är begränsad utifrån en underordnad position och att barns utrymme var begränsat att agera som aktör. Utifrån sekvens två, *Äta av all mat*, är det av intresse att diskutera frågan kring förväntningarna att barn ska smaka på all mat. Att

de yngre barnen i studien agerade utifrån dessa förväntningar kan beskrivas som ett accepterande av just en sådan regel. Enligt Goffman (2011) innebär roller som människor förväntas ta i olika situationer, bland annat att människor agerar på ett speciellt sätt för att inte försätta någon i en obekväm situation. Goffman benämner detta som ansiktsräddande vanor som innebär att man hindrar att relationer och samtal avbryts. Det kan också betyda att säkerställa något som de redan vet. I denna regel, att äta av all mat gjorde de äldre barnen motstånd medan de yngre agerade utifrån förväntningarna. Regeln verkade dock inte vara förhandlingsbar för barnen, och därmed begränsades barns utrymme vad det gäller delaktighet och inflytande. Barnen positionerades utifrån en underordnad position. Resultaten visade att barnen själva intar fyra olika positioner, där det första var att utmana regler, det andra att se till att regler efterlevdes, det tredje att de följde regler och slutligen det fjärde, att de gick en medelväg, vilket innebar att de exempelvis bara tog lite av något som de snabbt åt upp.

Måltidens villkor är utformade utifrån vuxnas regler och normer. När barn visade motstånd mot regler och rutiner blev barns utrymme att agera som aktörer tydligt utifrån att de på olika sätt utmanade dessa normer och värderingar i situationen. De strukturella villkoren för måltiden visade sig vid vissa tillfällen utifrån en fostransaspekt, där barnen skulle lära sig ett rätt beteende. Det kan kopplas till att barns positioneras utifrån en barnsyn där barn beskrivs utifrån tillblivelse (Trondman, 2013).

Barn utmanar normer och värderingar

I det empiriska materialet framkommer olika sätt som barnen förhåller sig till normer och värderingar, vilket var att antingen acceptera den position som de tilldelades, eller inta en position som utmanade, vilket kan beskrivas som att göra motstånd. Enligt Goffman bygger normer på människors val, och normer som blir regler är ett hot mot vår moral. Han ansåg att normer är starkt kopplade till uppföranderegler. Vilka medel tar då barnen till då de vill bryta mot regler som visar sig?

Att sitta rätt var en av reglerna som ett av barnen utmanade. I resultatet blev det synligt genom att Esther struntade i att hon blev tillsagd av både en vuxen och ett annat barn. Esther höll kvar i det hon föresatt sig. Det andra barnet, Valter som satt vid samma bord försökte att få mandat att säga till sin kamrat, och blev bekräftad av den vuxne. Esthers utmaning kan tolkas som att det skapar ett dilemma för Valter, vilket framkommer genom hans svar, ”jag håller ett öga på henne” och han försöker att rädda situationen när han säger till henne. Esther försökte ta kontroll över situationen men får inget stöd i sitt agerande. Det kan vara en markör för att barn har svårt att göra sin röst hörd, när det gäller regler som omgärdar måltiden, då barn intar positioner där de försöker att utmana uppföranderegler, genom att

utmana regler. Det kan vara så att Esther känner sig begränsad och att hennes anseende är hotat, vilket skulle kunna innebära att Valter sätter Esther i en position som ”typiskt henne”. Då ingen frågade varför Esther puttar ut stolen får vi heller aldrig veta vad hennes avsikt var. Det vi fick kunskap om, var att det finns tillfällen då barn agerar utifrån vad som kan vara förväntningar från vuxna för att upprätthålla vissa regler. En slutsats som kan dras är att barn visar motstånd mot vad som kan vara förväntningar på dem. Ibland genom icke verbala handlingar, som att putta ut en stol. Barnens motstånd verkade dock inte ha så stor inverkan på villkoren, utan motståndet möttes i flera fall av att andra barn upprätthöll normer och värden för måltiden. Denna studie visar att tillfällen då barnen intog en position som innebar att de utmanade regler som fanns, likväl att det fanns barn som intog en position där de försökte att se till att regler efterlevdes.

Utifrån att studien har som avsikt att belysa barns röster, kan det tyckas att det är svårt för barn att nå gehör för vissa yttringar, därför att normer och värden kan vara vedertagna inom kontexten. Det understryker antagandet att barns utrymme att agera som aktörer via motstånd är begränsat. Det kan innebära att barns inflytande är begränsat, utifrån att de inte blir lyssnade till eller delaktiga i demokratiska beslut (se Arnér, 2006; Johansson, 2003; Shier, 2001). Ett antagande som denna studie gör, är att demokratiska värden inte var i fokus under måltiden.

Agera utifrån förväntningar

Regler kring vad barnen fick och inte fick göra vid matbordet gav i flera fall upphov till diskussioner mellan barnen, till exempel att hålla upp vatten, att dricka innan de tagit mat. Här visade sig en osynlig styrning mot ett accepterat beteende, då barnen hade lite att säga till om regeln kring att ta vatten. När något av barnen bröt mot regeln uppmärksammades det av kamraterna. Detta är intressant att relatera till Balldin och Ljungbergs (2016) forskning som fann en rad tysta överenskommelser under måltiden, där barn förväntades agera utifrån de förväntningar som skapats i den specifika verksamheten. Balldin och Ljungberg uttrycker att måltiden är präglad av kulturella traditioner. Resultaten visar att det var viktigt för barnen att visa att de vet, eller kan göra på ett accepterat sätt. Tydligast framkommer det i sekvensen där Valter säger att han håller ett öga på Esther. Valter både sökte och fick bekräftelse från den vuxne. Detta blir intressant att koppla till först och främst till Sunessons (2016) studie som beskriver osynlig styrning, där barn agerar utifrån förväntningar när de säger till varandra. Men det kan även relateras till Hellman (2010) som uttrycker att det kan te sig som en maktstyrning av de vuxna men kanske utan att ha reflekterat kring vad regeln får för konsekvenser för barnen, när det gäller vad barnen får eller inte får göra under måltiden. Jag

tolkar här mitt resultat som att när barn agerar utifrån förväntningar kan det många gånger te sig som att det är viktigt för dem att agera utifrån vad vuxna anser vara ett accepterat sätt.

Äga sina samtal

Resultaten visar tydligt att det fanns normer och värderingar kring vad barnen får samtala om vid måltiden. Frågan blir hur barn förhöll sig till innehållet i de samtal som skapades? Resultatet beskriver att barnen skapade utrymme för samtal, som vuxna inte blev inbjudna till, där barnen positionerade sig genom att utesluta vuxna i samtalet och fortsätta att kommunicera med sina kamrater. Säljö (2011) uttrycker att barn kan på det viset skapa utrymme för sina samtal med ett innehåll som är meningsfullt för dem, med utgångspunkt i erfarenheter och kunskap. I studien synliggörs det då två barn samtalar om dataspel (sekvens nio). Barnen valde att ignorera den vuxne. Ett sådant förhållningssätt från barnen kan visa att kamratrelationer kan ta utgångspunkt i tillfälliga eller gemensamma intressen (Jonsdottir, 2007). Det pekar även på vikten av kamratrelationer spelar en avgörande roll för barnen (Löfdahl, 2014; Änggård, 2006).

Utifrån slutsatsen att populärkultur var ett intresse som barnen ville samtala kring, kan det vara en aspekt att ta hänsyn till för att måltiden ska kunna gynna barns kamratrelationer, och ge barn möjlighet att agera som aktörer. Samtal kring populärkultur kan vara problematiska för de vuxna. I dessa samtal synliggjordes normer och värderingar och barnen positionerade sig på olika sätt där ett var att anpassa sig till rådande samtalsnormer, och prata om det som kan beskrivas som ett accepterat innehåll. I samtal kring populärkultur kunde vuxna inta olika positioner där ett var, att ifrågasätta det som barnen samtalade kring, och ett annat var att inte visa intresse för det barnen ville samtala om. Om vuxna tagit fasta på barnens val av samtalsämnen hade de kunnat agera på ett stödjande sätt för att främja barns identitetsskapande, så som Giroux (2000) uttrycker, att samtal kring populärkultur kan användas i pedagogiska syften för att kunna stödja barn i att förstå dominerande normer som genomsyrar viss populärkultur. Barnen positionerades i dessa sekvenser utifrån en underordnad position. Beroende på vuxnas förhållningssätt och kunskaper skapades olika förutsättningar för barns samtal under måltiden. Gjems (2011) beskriver att samtal är beroende av hur vuxna visar intresse för det som barn uttrycker. När barnen uteslöt den vuxne, kan det peka på att dessa samtal var viktiga för barnen. I situationer när vuxna tog del av barnens intresse var det barnens fokus som blev utgångspunkt i samtalen då barnen bjöd in den vuxne. Detta kan beskrivas som att barnen ägde sitt samtal och den vuxne blev en samtalspartner. I dessa samtal framkommer att det finns utrymme för barnen, men det är starkt kopplat till vad vuxna tillåter. Det kan relateras till villkor för hur måltiden ramar in, och hur vuxna kontrollerar att samtalen som förs under måltiden.

De samtal som barnen är med om i de återgivna sekvenserna leder till skilda erfarenheter för barnen. Det handlade ibland om att barnen blev begränsande och sattes i en underordnad position. Punsch (2002) och Österlund (2012) beskriver att barns positionering i en kontext är i relation till vuxna ofta underordnad vad det gäller integritet och inflytande, vilket i studiens resultat kopplas till att det fanns tillfällen då barns delaktighet och inflytande, i val av samtal inte blev synliga. När barn gjorde motstånd genom att negligera de vuxna kan det handlat om att barnen skapade utrymme. Att barn vill äga sina samtal kan vara en utmanande möjlighet för vuxna att stötta barns berättande, vuxna behöver här aktivt arbeta med *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford, 2010) i samtalet, vilket ger barn möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga. Att äga sitt samtal kan beskrivas som viktigt för barnen, och att de i dessa samtal ha utrymme att agera.

Att hitta gemensamma samtalsämnen

Vuxnas respons på samtalsämnen som barnen tog upp blev avgörande för om det var ett accepterat samtalsämne eller inte, och barnen positioneras därefter. Vuxna ifrågasatte ibland samtal, och uttryckte tvivel kring varför barnen uttryckte sig på ett visst sätt, eller vad de valde att samtala om. Det innebär att barnens delaktighet vad det gällde val av samtalsämnen begränsades, och att vuxna styrde samtalsämnen utifrån normer och värderingar, som inte alltid var självklara för barnen. I ett av de tre teman i empirin uppstår samtal där barn och vuxna inte verka förstå varandras intentioner. I det samtalet ledde vissa ord till att samtalet inte fortgick. Barnen tog då olika positioner, där ett var att använda sig av ansiktsräddande vanor (Goffman, 1970). Goffman (2011 s. 211) uttrycker att det kan uppstå störningar i interaktionen mellan olika samtalsparter, dessa kan få olika konsekvenser. Han beskriver att individer anstränger sig för att undvika att själv bli förödmjukad eller att förödmjuka någon annan. Att då använda en ansiktsräddning som Patrik gör kan då förstås som att han försöker att finna ett gemensamt samtalsämne men i dialogen som pågår när han inte fram, och i ett försök att hitta ett gemensamt samtalsämne ändrar han inriktning i ett försök att få till stånd ett samtal. Patriks position kan då förstås som kompet utifrån hur han hanterar situationen, men då ingen gav sig tid att ta reda på vad han egentligen menade så ledde inte samtalet till att dialogen fortlöpte. Det här skulle kunna beskrivas som att vuxna missar tillfällen för barn att skapa utrymme. En annan position var att barnen tystnade och slutade att prata med varandra. Det kan diskuteras i termer om att barn antingen visade omsorg om varandra, och inte vill försätta varandra i underordnad position, eller att barnen befann sig i olika maktordningar. Utifrån en sådan syn blir barnen oerhört kompetenta på att sitta tillsammans och samtala med andra barn som de kanske inte har gemensamma intressen med, eller som de inte ingått i gemensam lek eller aktivitet med, och ändå vid varje måltid förväntas föra

samtal med. I parallell till detta kan reflektioner göras utifrån hur vuxna ibland kan agera vid bordsplaceringar på bjudningar, vilket inte alltid är så lätt, men det finns förväntningar på att barn ska kunna hantera dessa förväntningar, (se sekvens fem), *Att samtala utifrån en lekfull positionering: Klessica och Kulis*.

Noterbart vid alla måltiderna som videoobserverats är det faktum att barn placeras vid borden av de vuxna, och att de har begränsat utrymme att välja kamrater att sitta vid. Det är relaterat till de strukturella villkor som ramar in måltiden och till att barn är placerade utifrån vad som tycks vara en intention att det ska råda lugn och ro under måltiden (Ahn & Nelson, 2015; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Kontroll är något som återkommer i min studie. Detta kan diskuteras utifrån villkor som ramar in måltiden. Studien visar att vuxna försöker att ha kontroll över att regler efterföljs, och till sin hjälp, medvetet eller omedvetet tar de hjälp av andra barn. I resultatet framkommer att barn får mandat av vuxna att se till att regler efterlevs. Även ålder och att vara ansvarsbarn är positioner som barn intar och som ger mandat att ställa andra i en underordnad position. Vilket kan förstås som att måltiden ramas in genom en osynlig styrning.

Att samtala kring gemensamt fokus

Uppsatsen visar att barnen vid de allra flesta fall för samtal med varandra och med vuxna, de berättar om det som är intressant, och viktigt för dem, många gånger utifrån erfarenheter gjorda i hemmet. Resultatet visar även att det finns tillfällen då vuxna bjuds in i barnens samtal. Barns förmåga att leda samtal framåt och hur de bjuder in vuxna i samtal framgå i sekvens tio, *Hästen som sprang i väg*, och sekvens tretton, *Vad gjorde ni på Gotland*. I de två sekvenserna visar barnen på att de ställer frågor till andra barn som leder samtalen framåt, barnen visar även på intresse, och nyfikenhet kring vad andra barn uttrycker, och gör detta på ett engagerat sätt. Studien visar att barnen kan vara aktiva i samtalen, och ibland initierar till samtal, för att kunna göra sin röst hörd om det finns förutsättningar för ett deltagande i samtal både mellan barn-barn, och mellan barn-vuxen. I dessa samtal positionerades barnen utifrån delaktighet och ha inflytande. Barns position vad det gäller situationer som kan förstås utifrån en syn på barn som kompetenta samtalspartner, framkommer både vad det gäller att hantera många av de tillfällen som uppstår vid matborden, då barn initierar till samtal, för samtal framåt genom att använda öppna frågor, och agera så att samtalen inte ställer vuxna i positioner där det framkommer att de inte förstår vad barnen menar. Bae (2012) beskriver att barn använder uppmärksamhets markörer för att involvera vuxna i interaktion, exempelvis icke verbala signaler, artefakter och verbala uttryck.

Vid några av observationerna söker den vuxne efter samtalsämne som kan visa sig intressanta för barnen. När dessa samtal tog form använde sig vuxna av öppna frågor till viss

del, här framträder vikten av ett användande av *sustained shared thinking* (Siraj Blatchford, 2010), vilket beskrivs som en viktig aspekt för att föra samtal framåt. Ibland under dessa samtal tog även barnen initiativ till att leda samtalen framåt, och var nyfikna på varandra. Vad som framkom under observationerna var att dessa samtal ofta ligger nära vad som sker utanför förskolan, och att barnen hade någon gemensam referenspunkt. Ofta blev det dock den vuxne som barnen vänder sig mot. Vid enstaka tillfällen utvecklade sig dialoger mellan barnen, men oftast var det vuxna som frågade, eller barn som berättade för vuxna. Det kan styrka att förekomsten av öppna frågor i förskoleverksamhet är relativt låg (se Alcock, 2007; Eidevald, 2009; Gjems, 2011; Jonsson 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Ytterligare ett sätt att se barn utifrån en position där de kan beskrivas som kompetenta är de strategier som barn använder sig av när de märker att deras inviter till samtal inte förstås (Dolk, 2013).

Barnen använde sig av strategier när det gäller att agera kring regler, där kunde barnen ändra ord, när de upptäcker att vuxna eller andra barn inte förstod vad de avsåg. Detta skulle kunna tyda på hur barn är lyhörda inför vilken riktningar som samtal tar. Det kan vara en markör för hur barn försöker finna lösningar för att inte bryta mot någon regel, och måna om att samtal inte ska leda till negativa yttringar. Det skulle kunna betyda att barn handlar utifrån förväntningar, men även är kompetenta samtalspartners (Corsaro, 2016; James & Prout, 2015; Sommer, 2014; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2013). Vad som framkommer i studien är, att när vuxna sitter med vid bordet och delar barnens intresse blir det de vuxna som ofta styr samtalet. Många av de samtalen handlar om ett gemensamt innehåll, där alla kan vara med, och där vuxna oftast är initiativtagare. Resultatet visar att vuxna har en tydlig intention med att alla ska prata, detta kan vara noterbart när längden på samtalen beskrivs.

Fortsatt forskning

Samtal vid måltiden är något som ur svensk förskolepedagogik eftersträvas, då förskolepersonal lyfter fram måltiden som värdefulla tillfällen då barn och vuxna har möjlighet att samtala med varandra. Min studie pekar på att förskolans strukturella villkor begränsar barns möjlighet att agera. Här skulle vidare forskning kring de strukturella villkoren under måltiderna kunna medföra attoreflekterade normer och värden blev synliggjorda. Likaså skulle fördjupade studier kring hur måltiden kan bli ett verktyg i ett demokratiarbete kunna bidra till intressanta perspektiv på hur måltidsituationer kan stimulera till ett holistiskt lärande. Måltiden har en omfattande pedagogisk potential i förskolan, då måltiden kan planeras utifrån ett pedagogiskt innehåll, exempelvis hållbarhet och hälsa, matvanor, matsvinn, mål för måltiden, rättvisa, näringslära, sunt förhållningssätt till mat etcetera. En reflektion jag gjort i studien, är avsaknaden av längre samtal mellan barn och mellan barn och

vuxna under måltiderna. Fortsatt forskning kring samtal som pågår under måltiderna, utifrån både längd på samtal, vilka samtalsämnen som barn vill och får ha vid matborden kan bidra med kunskap om barnens strävan mot att få utrymme att berätta, äga samtal och på olika sätt uttrycka sig, för att ge kunskap om hur normer och värden kommuniceras på ibland ett oreflekterat sätt under måltiderna i förskolan.

Summary

Background and previous research

The number of children who are enrolled in preschool has increased during the last ten years. In Sweden, approximately 84% of children are enrolled in preschool, which constitutes the first step of the educational system and which embraces children from ages 1–5 years.

In the present study, I take a perspective approach and thus, in all contexts, look for the best in children and, based on ethical considerations, highlight children's voices. With a consistent perspective of children as a starting point, attention is drawn to children's expressions, experiences and actions (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Seeing children as actors' means that the study focuses on children's opportunities and space, adults' confidence in children's competence and communication skills as well as children's right to participation and influence. An actor is defined in the study as how and in what ways children's actions and ideas are made visible and how children's perspectives are attributed value as well as expressed (Jonsdottir, 2007; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011; Ärlemalm-Hagser & Pramling Samuelsson, 2013). The study will show how children's and adults' communication during the meal contributes to children having space to act. Based on the study's research questions, it will be clarified how the children either place themselves or are placed in the activity.

Research has shown that mealtime is central to Swedish preschool activities, and it appears as a routine situation, with elements of education and care (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000). Meals are highlighted as an activity in which communication, influence and participation can have a great scope yet are dependent on the involved adults' competence and knowledge in relation to children's perspectives, their responsiveness to children's interests and their ability to create opportunities for learning. Despite this approach, research has shown that meal activities often foster values, for example, eating with cutlery, eating the food served, and sitting right at the tables and peace and quiet will play a prominent role (Emilson, 2008; Johansson & Pramling Samuelsson, 2000; Norman, 2003). In addition, norms for meals are created through, among other things, spatial conditions and resources, by the persons involved in the context and by the prevailing culture. They can be changed based on the conditions given, rules and expectations (Halldén, 2007; King, Weber, Meiselman & NanLv, 2004). Children's involvement includes the ways in which children are given the opportunity to play a prominent role, to express themselves and to communicate as well as what room for action they are allocated. Communication that takes place in dialogue in which children's interests are highlighted in open issues is important for providing them with the opportunity to develop communicative skills (Siraj-Blatchford,

2007, 2010). In relation to this, Siraj-Blatchford and Manni (2008) found that many of the conversations that take place during the meal are in the form of a monologue of the adults and, to a great extent, they contain closed questions based on a controlling species. The importance of communication when children create meaning in their everyday lives, both verbal and non-verbally, is described as a starting point in children's opportunities to become actors and how and in what ways their thoughts and ideas may be expressed, which are important aspects for understanding children's meaning making (Pramling Samuelsson & Fler, 2009).

Aim

By studying how children communicate that they understand expectations and obligations in meal situations, the purpose of the study is to contribute with knowledge about children's space to act as actors in preschool meals.

The questions at issue include the following:

- How are children positioned and how do they position themselves in meal situations?
- What becomes visible in these situations?

Theoretical framework and methodology

This study is theoretically based on a sociocultural perspective, including theories from Vygotsky (1978). The sociocultural perspective contributes to interpreting and understanding children's space to become actors during meals in preschool, with the support of the following concepts:

- communication, which is understood from a social act;
- mediation, which is understood based on how children become involved through interaction in the activity meal in, for example, their peer culture; and
- context, which is understood from the current meal being studied and the structural conditions that become visible based on the norms and values that surround the meal.

The study also includes Erving Goffman's (1970) theoretical perspective and his basic ideas of social face-to-face interaction, and its implications on the self, it is not the individual that Goffman is primarily interested in. Rather, the interaction order that Goffman emphasized can only be shown in interaction (Manning, 2010, p. 114). The analysis of data supports the

concepts of expectations and obligations. These concepts make it possible to visualise how children are positioned, how they position themselves and what becomes visible in these situations.

As its starting point, this study assumes that a context is unique and changeable. It is through communication and interaction that children's space to act becomes visible. Based on the study's theoretical starting points, the analytical interest is in the participants' interaction and communication. The framework of the study is based on how the meal is framed, which can then be described as the context, where words and actions become part of the practice and form the framework for the activity meal. How the meal activities are understood by the participants is manifested by their interaction and communication, which can thus be used as analytical tools to illustrate how children are positioned and how they position themselves during the meal. Position means taking on a role that one is either assigned or creates based on the expectations of the environment, which become visible via the norms and values that are communicated both verbally and non-verbally. This means that the framing is analysed based on how children interpret and reinterpret what happens. The children's interpretations of words and actions may mean that they act in ways that are understood as expectations or obligations. Such an understanding of the framing can provide support for understanding different ways of acting, which becomes relevant when spaces are linked to the context. The current framing was studied to describe the children's space to become actors. Based on Goffman's ideas, the children's meaning creation of the meal was analysed via how the meal was framed by the children and how they—via words and actions (interactively)—positioned themselves and others during the meal. It was from these statements that the participants' actions and communication were understood. This study explored the child as an actor and the adults and/or the other children as an audience. In this environment, a child can act on the basis of either expectations or obligations, and it shows how children are either positioned or position themselves.

The selected method was based on the aim of the study: to contribute to the knowledge of children's space to become actors during a preschool meal. Data generation was done qualitatively through video observations, which proved effective for getting to know the interaction and communication that took place during the meal in the preschool. Thematic analysis, which is compatible with qualitative methods, was chosen as an analysis tool (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). This analysis involves searching for patterns or themes that are found in generated empirical data, which means that patterns that become visible based on words and actions. The study's theoretical perspective formed the basis for the analysis, and the method was selected based on what is relevant for studies that intend to highlight children's interaction and communication. The method of video observation was

used in two Swedish preschool departments. Analyses were drawn to examine situations in which children are participants during meals in preschool.

This study followed the Swedish Research Council's guidelines and ethical rules in social science research. Special attentiveness was taken as the research was conducted in preschool settings and concerning young children. The children were continuously given opportunities to withdraw from participating in the study

Results

The results are presented under three themes:

- Relating to rules and routines
- How conversations are framed
- Talking about a common focus

The theme *Relating to rules and routines* shows that the children's space to become actors in connection with the meal was limited in specific situations. Relating to rules and routines means that the meal's structural conditions shaped the environment, and the children were positioned in a defined way. It is about adults having designed rules about the meal that framed what the children could or could not do. Several aspects became visible in the rules that surrounded the meals: care, fostering values, learning and control. In most rendered sequences, it was clear that the children both adapted to and challenged the frames of the meal (e.g. to be silent, eat all the food and sit and eat in an accepted manner). The children positioned themselves in different ways in relation to these aspects and thus freed space to become actors. The sequences showed how children can challenge structures through resistance (e.g. not being silent, not taking away all the food or continuing to move the chair). When children show and create resistance to rules and routines, their space to become actors is clear because they are challenging norms and values.

The structural conditions for the meal appeared to be, on certain occasions, based on fostering values aspect. The sequences indicated that, during meal situations in the preschool, there are rules that are not negotiable for the children. This was made visible, for example, by the fact that adults decided in what order the children should get food and, to some extent, what the children should eat as well as that chairs should stand in a certain way at the tables. The positioning of the children in different sequences was made visible by how they often related to the position that was expected of them, which was subordinate to the adults regarding different choices (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014). Most of the children

related to such positioning, which may mean that how the children acted was linked to obligations, and their voices were not being heard during meal situations.

The children tried to create space by breaking rules or by acting in a non-normative manner, such as by moving a chair, pouring water or not taking food in the way that the adults expected of them. This can be explained on the basis of how children interpret and reinterpret situations as well as on the basis that children try to find a new position that they want to define. Notably, the children themselves tried to keep one another's positions and to prevent comrades from acting in a way that differed from what was expected during the meal. Here, children's meaning making can be made visible in situations where values and norms are expressed (Löfdahl, 2014). On the occasions when the children violated rules and/or had poor behaviour, they showed their own endeavour to become actors in an attempt to create space. This result indicates that fostering values has a prominent role during the meal based on the perspective of adult children but also fostering values between children. Which means that children maintain rules based on what can be understood as expectations from the adults. Agreed upon rules were maintained and enforced by the children, and when their comrades did not oblige, the attention of adults became a part of getting confirmation.

Fostering values during the meal was about rules to which the children must relate. Säljö (2000) expressed that people act in reality in the way that the environment encourages and permits. From these frames, children create their own strategies to make their voices heard. What can be seen as a breach of rules can be a child's attempt to make his/her voice heard and thus a way to become an actor?

Sometimes, the children used either their age, position or a pronounced resistance to gain attention for their will. This reflects the importance of adults understanding and taking responsibility for how they assign children's responsibility and the importance that it can have for the group. This understanding is related to a view of children who are both being and becoming (Trondman, 2013). Specific situational knowledge, competencies and experiences are important aspects for children in the present. For example, in the preschool's meal situations, this means being involved in the companion community, understanding the meal frameworks and having the desire to eat together. Rules and routines that surround the meal also appear to be important knowledge for children to develop in the long term regarding being able to create resistance, having influence and gaining respect for their will (Kampmann, 2004; Trondman, 2013).

The theme *How conversations are framed* shows the power of language as an intellectual tool for children to create meaning in meals. The children and the adults worked to frame the conversations against a common understanding and to be part of the meal complex. Both the children and the adults initiated mutual conversations in playful and challenging positions

by sharing experiences with different content, starting from the food served. Playful positions that the children showed were when they played with their names. The children occupied a challenging position when they used words that were not accepted. Even so, they did not always reach each other. The conversation was framed by starting from what was close to the children, such as play invitations, popular culture or the food served. The children initiated talks during the meal, both for their peers and for adults. When the children and the adults sometimes found it difficult to meet in common conversation topics, it led to them talking past each other and thus reducing the meaning making of children. Some conversations appeared to make it difficult for the children to be heard. There were also topics of discussion that engaged the children more, where they either showed that they had a deeper knowledge and greater experience than the adults or exhibited a playfulness that challenged the adults in what could be considered accepted topics. The children positioned themselves by choosing topics in which they were interested to create space where they could own their conversations.

Regarding the theme, it appears that certain words or topics can be not accepted. The children challenged frames, rules and norms by not avoiding such areas. In the conversations, the children took a position by using strategies, such as facial rescues, so that the conversation nevertheless appeared accepted within the framework of the meal (Goffman, 1970). The theme highlights children's own initiatives and how both perspective and understanding of what is expressed are sometimes misunderstood. In these situations, the support of adults appeared to be crucial for creating meaning in the conversations during the meal. The theme points to a direction where adults can overlook opportunities to expand the content and create conditions for development and learning by not actively using sustained shared thinking in the conversation (Siraj-Blatchford, 2010) and not showing interest in what children express. Children's space to become actors is about how they act to frame the conversation, even if there is no common perspective or understanding of what is expressed, and that children try to own the conversations. The theme makes it clear that children's space to become actors is complex, and the children sometimes act according to expectations or obligations as well as rules for interaction. Children appear to be actors when they change perspectives during communication. They can competently read the situation and make changes based on what is expected of them. Children construct their social world and their place in it (James & Prout, 2015) by interpreting and reinterpreting, shaping and transforming structural conditions. In this study, the children's space to become actors was limited due to the difficulty of finding a common topic of conversation that framed the situation. At other times, the adults did not contribute to creating space for children to become actors based on a lack of the children's perspectives, interests and experiences in communicative situations (Jonsson, 2013). The children then had difficulty making their voices heard or gaining room

for thoughts and ideas. The results stemmed from a prevailing culture at the meal situation that did not allow the children to become actors, even though the culture could be characterised by an openness, where children are given the opportunity to speak and express themselves about a variety of content, gain support in their communication with others and exchange information, knowledge and skills.

The theme *Talking about a common focus* made it clear that a committed way of asking interested questions supported the children's continued dialogue development at meals. By remaining cognisant of children's interests and focusing on what they express, adults can grasp the content and ensure the children's participation in the conversation by offering feedback to what happened and developing the conversation that lies ahead.

Both the children and the adults often sought conversation topics that were about something close to the children's experiences. The conversation topics varied, such as popular culture, something that was characteristic of the children (painted nails), artefacts (photos at the preschool) or something that the children had experienced at home or elsewhere. Because a meal is a part of the preschool's practice of no pre-given conversation topics, the subjects that the children chose to talk about often focused on their own experiences. Children want to own their conversations and thus position themselves in familiar content. During the conversation, the children can invite the adults to participate in the dialogue, allowing the adults to support the children through open questions and other contributions. The conversation can also be initiated by adults by encouraging the children to talk about something of interest. In some conversations, the children closed out the adults as a way to develop peer relations. The children could then make use of open questions to move the conversation forward, which made their skills as call partners visible.

The concept of sustained shared thinking (Siraj-Blatchford, 2007, 2010) appears important if children's involvement is to be made visible. The concept includes that children are listened to and met with an understanding of their ideas and thoughts, and visualisation of communication and interaction between children and between the children and the adult are clear. The sequence in this theme shows that the adult has a crucial role in how children are given the opportunity to become actors in meal situations and to talk about a common focus. When children and adults share an interest, children's involvement in communication is made visible, and the importance of interaction emerges in the development of communicative processes (Vygotsky, 1978). When children's verbal language is not enough to gain them space to participate, artefacts and gestures become tools for developing the conversations. The study shows how these tools contribute to children's space to become actors (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001) and how they position themselves as competent interlocutors.

Overall, the results of this study found that the children's ability to create space to become actors during preschool meals was, to some extent, limited, and the children's participation and influence were largely governed by the meal's structural conditions.

Children relate to rules and routines in different ways. During conversations, the children positioned themselves in both challenging and playful ways. The challenging position was shown by resisting meal rules (Dolk, 2013). The playful position was manifested by children playing with words, finding common interests with peers, where they owned their conversations, and adults were, to some extent, excluded. How conversations were framed during the meal was closely related to the opportunities that language provided to create meaning in mutual, sustainable conversations. However, how the children were positioned or positioned themselves was often determined based on how the adults framed the activity meal. The children often had a subordinate position (Quennerstedt, Harcourt & Sargeant, 2014) because the adults designed the meal's structural conditions and determined and set a framework for what the children could do or say. These rules were, in some cases, also maintained by the children themselves. The children acted either on the basis of expectations or obligations. The choice of conversation topics at the dining table can reduce children's meaning making, such as when adults and children talk past each other. Hence, when children and adults talk about a common focus, it contributes to sustainable communication, where adults listen to and support the children's conversation and the children can position themselves based on their own conversation. This study therefore shows the importance of adults being aware of the topics that involve children.

Conclusions

Fostering values played a prominent role during meals, and participation was limited as the children acted, communicated and interacted according to the expectations and discursive rules that appeared to be framing the meals in the preschool context.

Children's space to act during meals was limited and linked to structural conditions, which framed the meal. The structural conditions limited the children's participation and influence. In conversations, the children positioned themselves in both challenging and playful ways, and these positions were determined based on how the meal was framed.

During meals, the children sometimes acted on the basis of expectations and/or obligations.

When the children and the adults discussed a common focus, it contributed to sustainable communication, during which the adults listened to and supported the children's conversation, and the children could position themselves based on their own conversation. A common focus can create conditions for new and/or in-depth peer relationships

Therefore, adults in preschools need the appropriate knowledge and skills to listen, meet and challenge children in conversation for enhanced and meaningful communication during meals.

Referenslista

- Ahn, R., & Nelson, M. R. (2015). Observations of food consumption in a daycare setting. *Young Consumers, Vol. 16*(4), s.420-437.
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years, Vol. 27*(3), s. 281-293. ISSN: 0957-5146 (print) 1472-4421.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och Kvalitativ metod*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. (Doktorsavhandling, 294). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Angelöw, B., & Jonsson, T. (2012). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnér, E. (2006) *Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. (Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 3).
- Aronsson, K., & Forsberg, L. (2010). *Generationspositioner och förhandlingar vid middagsbordet*. I Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv 2010. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms Universitet.
- Aronsson, K., & Gottzen, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society 40*, s. 405-426. Doi: 10.1017/S0047404511000455
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Stockholm: Gleerups.
- Asplund Carlsson, M. (2000). *Huslighet i förskolan en omsorg om barn, familj och samhälle*. I omsorgsbegreppet i förskolan olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. (Rapport från nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg 20–21 november 2000). Working papers on childhood and studies/tema barn. Linköpings universitet Sweden. s.30–36.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærar og barn – en beskrivande og fortolkende studie*. (Doktorsavhandling, HiO – rapport 2004 nr. 25). Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 17*(3), September 2009, s. 391-406.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne i måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning, Vol. 2*(1), 2009 s. 3-15.
- Bae, B. (2012). Children and teacher as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow International Patterns. *April 2012, Vol. 44*(1), s. 53–69. *Published online: 29 January 2012. Springer Science+Business Media B.V 2012. IJEC (2012) 44:53-69 DOI 10.1007/s13158-012-0052-3*.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhurst, D. (2005). Social memory in Soviet thought. I H. Daniels (Red.), *An introduction to Vygotsky* (2.ed., s. 178-198). New York: Routledge.
- Ballin, J., & Ljungberg, C. (2016). Omsorg vid bordet. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red.), *Omsorg I en förskola på vetenskaplig grund* (s.163–176). Stockholm: Natur & Kultur.

- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with fingers: Parental Politeness in Family Discourse. *Journal of Pragmatics* 14(1990), s. 259-288.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourses*. New Jersey 07430: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers 10 Industrial Avenue.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Second Edition. New York: Oxford Press.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2 Malmö: Liber AB.
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber AB.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2015). Barns meningsskapande i ett projekt om biologisk mångfald och ekologi. *NorDiNa* 1(1), 2015 s.73-87.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practice* (s. 1–8). London: Falmer Press.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), s. 297-298.
- Cole, M. (1995). Social-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. I J. V. Wertsch, P. D. Rio & A. Alvarez (Red.), *sociocultural studies of mind* (s. 187-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndomens sociologi*. Köpenhamn: Gyldendanske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Corsaro, W. A. (2003). "We're Friends Right"? Inside Kids' Culture. *Department of sociology Indiana University Bloomington IN USA*.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3 uppl.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2016). Friendship and Peer Culture in Early Years. Interpretive Reproduction in Children's Play. *Article in American Journal of Play Vol. 4(4)*, s.488-504. *Contemporary Sociology July 1987*.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag.
- Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the Lives of Disabled Children Developing a Reflexive Approach. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practice* (s. 201–224). London: Falmer Press.
- DeWalt, B., & DeWalt, K. (2002). *Participant Observation*. Oxford: Altra Mira press.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet I förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Dotson, HM., Vaquera, E., & Cunningham, A. S. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschools' agency. *Childhood* 2015, Vol. 22(3), s. 362-376 SAGE DOI: 10.1177/090756821439711.
- Eberle, T. S., & Maeder, C. (2011). Organizational Ethnography. I Silverman, D. *Qualitative Research* (s. 53-73). 3rd Edition London: SAGE.

- Edwards, A. (2001). Qualitative designs and analysis. I G. Mac Naughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford, *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice* (s. 117–135). Buckingham, England: Open University Press.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.* (Doktorsavhandling, Jönköping University Dissertation No4) Jönköping: ARK tryckare AB ISBN 978–91–628–7692–0.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red), *Handbok i kvalitativa metoder.* (s.114-125). Stockholm: Liber AB.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikations-handlingar mellan lärare och barn i förskolan.* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 268). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A. (2016). Värdefull förskola. I A. Emilson & I. Moqvist-Lindberg (Red.), *Värdefull förskola perspektiv på värdepedagogiskt arbete* (s.13–43). Lund: Studentlitteratur.
- Erinosho, T., Hales D., McWilliams C., Emunah J., & Ward, D. (2012). Nutrition Policies at Child-Care Centers and Impact of Role Modeling of Healthy Eating Behaviors of Caregiver *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics Vol. 112*(1), s. 119-124.
- Giroux, H. A. (2000). Att animera de unga – barnkulturens disneyfiering. I M. Persson (Red.), *Populärkulturen och skolan* (s. 105–137). Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2011) Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal. Vol 19*(4) December 2011 501-513.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research 3rd edition.* (s. 15-34). California: SAGE.
- Goffman, E. (1970). *När människor möts.* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Goffman, E. (1983b). The interaction order: American Sociological association, 1982 presidential address. *American Sociological Review 48*(1), s. 1-17.
- Goffman, E. (2011). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik.* Falun: Norstedts.
- Goffman, E. (2014). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstallt livets sociala villkor.* Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Harding, C., Wade, C., & Harrison, K. (2013). Communication between children and cares during mealtime. *Journal of Research in Special Educational Needs Vol. 13*(4), 2013 s. 245-250.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life.* London: Sage.
- Helavaara Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: Exploring young children's views on Decision. *Early Child Development and Care, 2015 Vol. 185*(11-12), s. 1815-1827. DOI: 10.1080/03004430.2015.1028392.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* (Doktorsavhandling, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN 978-917346-689-9. ISSN 0436–1121.

- Hendrick, H. (2000). The Child as a Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practice* (s. 36-61). London: Falmer Press.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning I fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige årg. 8*(1-2), s. 24-41.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel och lärande.* (s.143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling -Barns livsvärldar.* Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige årgång17*(3-4) ISSN 1401-6788. s. 152-170.
- James, A., & Prout, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood. I A. James, & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood* (s. 6-28). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- James, A., & Prout, A. (2015). Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. I A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (s. 202-219). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige årgång 8*(1-2), s. 1-5.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige 8*(1-2), s.46-61.
- Johansson, E. (2009). Barns samspel. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (s. 185-214).
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Måltidssituationer på förskolan – ur ett omsorgs- och lärandeperspektiv.* I Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. (Rapport från nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg 20-21 november 2000). Working papers on childhood and studies/tema barn. Linköpings universitet Sweden. (s. 37-51).
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogik. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige Årg. 6* (2), s. 81-101 ISSN 1401-6788.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskolan och skolan.* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 249. ISBN 91-7346-573-9. ISSN 0436-1121.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan – utveckling lärande socialisation.* Malmö: Liber.
- Johansson, T., & Lalander, P. (2013/2018). *Vardagslivets socialpsykologi.* Stockholm: Liber AB.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige Årg. 2012 17*(3-4) ISSN 1401-6788. s. 152-170.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Sambhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap.* Malmö Studies in Educational Sciences, 35. Malmö: Lärarutbildning.

- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barnperspektiv och nuets didaktik*. (Doktorsavhandling, 343). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A., & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), s. 589–604 DOI: 10,1080/03004430.2012.678488.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidskrift för nordisk barnebagoforskning/Nordic Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 12(1), s. 1-16.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Kampmann, J. (2004). Socialization of childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhood in the nordic welfare societies* (s. 127–152). Roskilde: University Press.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokator til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14, 2. s. 79-93.
- King, S., Weber, A., Meiselman, H., & Nan, Lv. (2004). The effect of meal situation, social interaction physical environment and choice on food acceptability. *Food Quality and Preference* 15 2004 s. 645-653 Elsevier.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klette, T., Drugli, MB., & Aandahl, AM. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centers. *Early Child Development and Care Vol. 188(3)*, s. 387-398. ISSN: 0300-4430 (print) 1476-8275 (online) Journal homepage:
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2012). Videography: analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research* 12(3), s. 334–356.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik. Teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber.
- Kristjansson, B. (2011). *Barndomen och den sociala moderniseringen. Om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millenium*. (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktorsavhandling, 321). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kutnick, P., Brighi, A., & Colwell, J. (2016). Interactive and socially inclusive pedagogy: a comparison of practitioner- and child-oriented cognitive/learning activities involving four-year-old children in preschools in England. *European Early Childhood Education Research Journal* 24(2), s. 265-286.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, J. (2016). *När fysik blir lärområde i förskolan*. (Doktorsavhandling, 390). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lindgren, A-L. (2000). Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program – ett tentativt resonemang i omsorgsbegreppet. I *omsorgsbegreppet i förskolan olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (Rapport från nätverk för barnomsorgsforskning Göteborg 20-21 november 2000). Working papers on childhood and studies/tema barn. Linköpings universitet Sweden. (s.21–30).
- Lindgren, A., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), s. 58–69.
- Linell, P., & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitet i Linköping.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma leka – Mening och innehåll*, Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratrelationer i förskolan – en lek på andras villkor*. 2a upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Mac Naughton, G., & Rolfe S.A. (2001). The research process. I Mac G. Naughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice* (s. 12–30). Buckingham, England: Open University Press.
- Mahn, H. (2003). Periods in child development: Vygotsky's perspective. I A. Kozulin, B. V. Gindis, S. Ageyev & S.M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 119-137) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Manning, P.K. (2010). Continuities in Goffman: The interaction order. I Jacobsen, M.H. (Red.), *The contemporary Goffman* (s. 98-118). London, NY: Routledge.
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). ”Ja vill va Simba å du ä Nala” - barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola* (s. 159–196). Lund: Studentlitteratur.
- Mayall, B. (2001). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights* 8: s. 243-259.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices 1 2005).
- Minick, N. (1993). Teacher's directives: The social construction of “literal meanings” and “real worlds” in classroom discourse. I S. Chaiklin, & J. Lave (Red.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. (s. 343–374). New York: Cambridge University Press.
- Munck Sundman, U. (2013). *Hur barn gör måltid*. (Licentiatuppsats, Stockholms Universitet 2013) ISBN 978-91-637-2803-7.
- Mårdsjö Olsson, A-C. (2012). *Att lära andra lära -medveten strategi för lärande i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor i förskolan*.(Licentiatuppsats). Göteborgs Universitet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Norman, J. (2003). *Språkspel i förskolan – uppfostran vid matbordet*. (Licentiatuppsats). Malmö högskola: Lärarytbildningen.
- Nyberg, M., & Grinland, B. (2008). “The Influence of the Room Context in the Meal Experience: Examples from a Hospital and a Nursery”. *Journal of Foodservice*, 19(1), s. 35–43.

- O'Kane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions which Affect Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practice*. (s. 136–159). London: Falmer Press.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande I förskolan, Förskoleklass och Fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson Oscowski, C., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Pedagogic Meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior, Volume 45*(5), 2013 s. 420-427.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnebageforskning, 2010 Vol 3*(3), s. 159-167. ISSN 1890-9167.
- Pramling, N., & Ødegaard Eriksen, E. (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. I N. Pramling & I. Pramling Samuelsson, (Red.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (s.15–35). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Fleer, M. (2009). Commonalities and Distinctions Across Countries. I I. Pramling Samuelsson & M. Fleer (Red.), *Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives*, (s. 173-190). Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). *Play and Learning in Swedish Early Childhood Education*. I I. Pramling-Samuelsson & M. Fleer (Red.), *Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives* (s. 135–154). Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (Red.), (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *SAGE Publications London Thousand Oaks and New Delhi, Vol. 9*(3) 321-341 [0907-5682(200208)9:3; 026045].
- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education Vol. 34*, 77–93 Oslo: ISSN: 1891-5914.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. I J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Roberts, H. (2000). Listening to Children: and Hearing Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practice* (s. 225-240). London: Falmer Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: University press.
- Rosendahl, G. (2016). Måltiden som arena för olika slags samtal. I A. Emilson & I. Moqvist-Lindberg (Red.), *Värdefull förskola perspektiv på värdepedagogiskt arbete* (s. 155–175). Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, R., & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods, 15*, s. 85-109.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development, 44*, s.103–118.

- Sepp, H. (2002). *Pre-school Children's Food Habits and Meal Situation: Factors Influencing the Dietary Intake at Pre-school in a Swedish Municipality*. (Doktorsavhandling, 114). Uppsala universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sepp, H. (2013). *Måltidspedagogik – mat och måltidskunskap i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S. (2009). Perspektiv på kvalitet. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). (Red.). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Liber, Stockholm.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society Volume 15*(2001), s. 107–117.
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. 3rd Edition London: SAGE.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, s. 3-23.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy Case studies of effective practice. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Red.), *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project* (s. 149–165). London: Routledge (235 s).
- 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*, 28(1), s.5-22.
- Skolverket, (2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2017). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Socialstyrelsen, (1972). Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning Stockholm 1972. ISBN 91-38-00173-x.
- Socialstyrelsen, (1987:3). *Pedagogiska programmet*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi utveckling i en förändrad värld*. Andra reviderade utgåvan. Stockholm: Liber.
- Sparman, A. (2003). Aktörsblick, observatörsblick och kameraöga. Videoinspelning som forskningsmetod. I A. Sparman, U. Torell Åhrén & E. Snickare (Red.), *Visuella spår. Bilder i samhälls- och kulturanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stjerna, M-L. (2007). *Föreställningar om mat och ätande. Risk, kropp, identitet och den "ifrågasatta" maten i vår tid*. (Doktorsavhandling). Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

- Sunesson, G. (2016). Möten med barn som gör motstånd. I A. Emilson & I. Moqvist-Lindberg (Red.), *Värdefull förskola Perspektiv på värdepedagogiskt arbete* (s.107-128). Lund: Studentlitteratur.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 219–240). Oslo: Abstrakt.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati 2011, Vol. 20(3)*, s.67-82.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning & Demokrati 2013, Vol. 22(2)*, s. 7–35.
- Tullgren, C. (2004). *Den vägledande friheten, att konstruera det lekande barnet*. Malmö studies in educational sciences. No. 10. Malmö högskola Lärarutbildningen.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4 Utgivare: Vetenskapsrådet Copyright © Tryck: Elanders Gotab. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad den 30 april 2015.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Rapport nummer 1:2005 Bromma: CM gruppen.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. VR 1708 ISBN: 978-91-7307-352-3.
- Vetenskapsrådet. *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. ISBN: 978-91-7307-297-7.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. ISBN 0-674-57629 United States of America. London, England: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och Kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Vygotskij, V. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wertsch, J. V. (1989). *A Sociocultural Approach To Mind: Some Theoretical Considerations. Vol 2(2)*, s. 140-161. Issue published: June 1 1989.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Red.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (2009). The primacy of mediated action I sociocultural studies. *Mind, Culture and Activity*, Vol 1(4), s. 202-208.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool - an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 3(3), s. 226–240.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2018). A Perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: [10.1080/00313831.2018.1434823](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823)
- Woodhead, M. (2006). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. I A. Prout & A. James (Red.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (s. 54-73). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Åsen, G., & Vallberg Roth, A-C. (2012). *Utvärdering i förskolan -en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Kulturer av hållbarhet - Förskolebarns aktörskap och meningsskapande. I I. Tallberg Broman & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik*. (s.143–163). Lund: Studentlitteratur.
- Ødegaard Eriksen, E. (2006). What's worth talking about? Meaningmaking in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, Vol. 26(1), s. 79-92, DOI: [10.1080/09575140500507892](https://doi.org/10.1080/09575140500507892)
- Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydlighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö Studies in Educational Sciences, No 67. Malmö: Malmö högskola.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTION FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Information till vårdnadshavare om Ditt/Ert barns deltagande studien
Förskolebarns aktörskap

Jag heter Lena Ryberg och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande (FoRFa). Inom ramen för min forskarutbildning ska jag planera och genomföra en egen studie som kommer att rapporteras i form av en licentiatuppsats. Mina handledare i detta arbete är professor Pia Williams och universitetslektor Torgeir Alvestad från Göteborgs universitet.

Denna studie handlar om barns kommunikation och meningsskapande vid måltidssituationer. Under en dag i förskolan sker många möten mellan barn och vuxna. Ett exempel är förskolans måltider, en rutinsituation som barn och vuxna är väl förtrogna med. Vid måltiderna kan barn kommunicera, bygga relationer och få möjlighet att lära olika innehåll.

Genomförandet av studien kommer att ske genom att jag med hjälp av observationer, samtal och videospelningar dokumenterar måltidssituationer i förskolan. Studien pågår sammanlagt i fyra veckor under våren 2016.

Förutsättningen för att jag ska ha möjlighet att videofilma och samtala med barnen är att ni som vårdnadshavare ger ert samtycke till att barnen medverkar i studien. Även barnen kommer att tillfrågas i förskolan och deras vilja att medverka i studien kommer självklart att beaktas. Om barnet på något sätt kommunicerar eller visar motvilja till att bli filmad kommer jag att respektera detta och avbryta videospelningen.

Etik i projektet: Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning som bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att jag inte kommer att namnge vare sig förskola, avdelning eller någon deltagande person i studien. Den information som samlas in kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Tack på förhand för er medverkan!

Lena Ryberg
Doktorand vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs
Universitet



Lena Ryberg
Forskarsholan i kommunikation och relationer som
grundläggande för barns lärande (FoRFa)
0739933960
epost: lena.ryberg@gu.se

Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Läroverksgatan 15, Box 300
SE 405 30 Göteborg
+46 (0)31 7863846



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUT FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Du/Ni som vill att Ditt/Ert barn skall delta i studien *Förskolebarns aktörskap*; fyll i nedanstående talong och lämna på förskolan i medföljande kuvert.

Jag har fått information om studien *Förskolebarns aktörskap* och samtycker inte till att mitt barn deltar i studien.

Jag har fått information om studien *Förskolebarns aktörskap* och samtycker till att mitt barn deltar i studien. Videoinspelningarna får användas i projektet samt i utbildning och vid forskningskonferenser.

.....
Barnets namn

.....
Förskolans namn

.....
Avdelning

.....
Datum

.....
Vårdnadshavares/vårdnadshavarnas underskrift

Lena Ryberg
Forskarskolan i kommunikation och relationer som
grundläggande för barns lärande (FoRFa)
0739933960
epost: lena.ryberg@gu.se

Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Läroverksgatan 15, Box 300
SE 405 30 Göteborg
+46 (0)31 7863846



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUT FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Information till förskolepersonal om deltagande i studien *Förskolebarns aktörskap*.

Jag heter Lena Ryberg och är antagen som doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Där ingår jag forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande (FoRfa). Inom ramen för min forskarutbildning ska jag planera och genomföra en egen studie som kommer att rapporteras i form av en licentiatuppsats. Mina handledare i detta arbete är professor Pia Williams och universitetslektor Torgeir Alvestad från Göteborgs universitet.

Denna studie handlar om barns kommunikation och meningsskapande vid måltidssituationer. Under en dag i förskolan sker många möten mellan barn och vuxna. Ett exempel är förskolans måltider, en rutinsituation som barn och vuxna är väl förtrogna med. Vid måltiderna kan barn kommunicera, bygga relationer och få möjlighet att lära olika innehåll. Genomförandet av studien kommer att ske genom att jag med hjälp av observationer, samtal och videoinspelningar dokumenterar måltidssituationer i förskolan. Studien pågår sammanlagt i fyra veckor under våren 2016.

För att ha möjlighet att videofilma och samtala med dig som förskolepersonal är det nödvändigt för mig att ha ditt samtycke. Det jag önskar av dig är att du ger ditt samtycke till att delta i studien.

Etik i projektet: Studien följer de etiska reglerna från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning som bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande enligt informationskravet. Allt deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst utan angivande skäl för detta, enligt samtyckeskravet. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att jag inte kommer att namnge vare sig förskola, avdelning eller någon deltagande person i studien. Den information som samlas in kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Tack på förhand för er medverkan!

Lena Ryberg
lana.ryberg@gu.se



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUT FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

För samtycke om deltagande i studien *Förskolebarns aktörskap*, fyll i nedanstående talong och lämna på förskolan i medföljande kuvert.

.....
 Jag har fått information om studien *Förskolebarns aktörskap* och samtycker inte till att delta i studien.

Jag har fått information om studien *Förskolebarns aktörskap* och samtycker till att delta i studien. Videoinspelningarna får användas i projektet *samt i utbildning och vid forskningskonferenser*.

.....
Lärarens namn

.....
Förskolans namn

.....
Avdelning

.....
Datum

.....
Underskrift

Lena Ryberg
Forskarskolan i kommunikation och relationer som
grundläggande för barns lärande (FoRFa)
0739933960
epost: lena.ryberg@gu.se

Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Läroverksgatan 15, Box 300
SE 405 30 Göteborg
+46 (0)31 7863846