

Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan

En mikrosociologisk studie av interaktion mellan
förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter

Katarina Nilfyr



Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan

Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan

En mikrosociologisk studie av interaktion mellan
förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter

Katarina Nilfyr



© Katarina Nilfyr, 2023
ISBN 978-91-7963-119-2 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-120-8 (pd)
ISSN 0436-1121

Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/73608>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Föreliggande avhandling har dels utförts inom ramen för en forskarskola (Små barns lärande) till licentiatexamen vid Linnéuniversitetet, dels har Kristianstad högskola tillsammans med Göteborgs universitet samfinansierat vidare forskning mot doktorsexamen.

Foto: Klara Nilfyr

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2023



Abstract

- Title: Interaction patterns, social adaptation and emotions in preschool;
A micro-sociological study of interaction between preschool teachers and children in goal-oriented activities
- Author: Katarina Nilfyr
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7963-119-2 (printed)
- ISBN: 978-91-7963-120-8 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: deference-emotion system, documentation activities, early childhood education, emotion, framing, goal-oriented activities, Goffman, interaction order, micro-analysis, Scheff, social adaptation, social bond, teacher–child interaction

The overarching aim of this thesis is to contribute knowledge about the interactions between preschool teachers and children in ongoing goal-oriented documentation activities in preschool. More specifically, the thesis aims to contribute with in-depth knowledge of how interaction and social adaptation can be understood based on Goffman's (1983, 1986) and Scheff's (1990, 1997) micro-sociological theories. The empirical data were generated by video recordings of documentation activities that took place in the everyday context of preschools. The thesis comprises three chronologically accomplished sub-studies. Study I is a rewritten and condensed study with a focus on the results and discussion of my published licentiate thesis. The first study takes an exploratory analytical approach by means of Goffman's concepts of framing and interaction orders, which implies that the interaction and the social behaviour are organised based on shared norms. Studies II and III constitute an in-depth development of the initial results of Study I and have a micro-sociological analytical approach using Scheff's theory, in particular his concept of the deference-emotion system, which denotes an informal system of social sanctions that subtly promotes conformity. The overarching results show the complexities and the nature of interaction in a goal-oriented activity, with the preschool teachers demonstrating a task- and result-oriented definition, whereas the children's definition of the situation was of a more spontaneous and changeable character. However, later in the interaction, the children adapted by temporarily agreeing with the teachers' definition and aligning their performance accordingly, which occurred through an informal and subtle system of social influence. The thesis highlights the functions that the interaction order and emotions have

in social adaptation in preschool, which need to be discussed with regard to an overall adaptation to formal schooling. This raises questions regarding the balance between conducting goal-oriented education and following children's interests with a teacher-child relationship approach to learning activities. These questions are targeted at the policy level. In practice, however, the responsibility is placed on individual preschool teachers to handle the complexity of goal-oriented activities in preschool contexts that should also create conditions for children's socio-emotional development and lifelong desire to learn.

Förord

Så skönjas slutet på ett akademiskt maraton. Uthållighet, tålmodighet, ovisshet, vishet, inspiration, glädje och en ofantlig mängd lärdom har genomsyrat denna process. I ett avhandlingsprojekt är man beroende av ett starkt och inspirerande team. I arbetet med denna avhandling har ett antal personer på olika sätt betytt mycket för mig.

Först vill jag rikta ett stort tack till de deltagande förskolorna. Till alla pedagoger och barn (vårdnadshavare) för att ni så generöst och välvilligt lät mig få ta del av er vardag på förskolan.

Tack till alla de barn och pedagoger som jag, genom mitt kommunala uppdrag i förskolan, förmånligt och kontinuerligt får möta. Ert engagemang och arbete är beundransvärt! Ni är den ultimata bekräftelsen på att, teoretiska synsätt på interaktion och relationella processer dels kan utvecklas och omsättas praktiskt, dels är ytterst betydelsefullt! Jag vill rikta ett särskilt tack till deltagarna i förskolans utvecklingsgrupp under ledning av rektor Maria Winquist. Våra spännande diskussioner gällande utbildningens förutsättningar, innehåll och praktik är enormt givande och värdefulla! Tack också för att ni, mycket intresserat, orkar lyssna på mina teoretiska tankegångar och problematiserande inspel. Tack även till Robin Yjord för all teknisk support.

Jag vill tacka Linnéuniversitetet och de personer som vid olika seminarium bidrog till utvecklingen och slutförandet av min licentiatuppsats, vilken ligger till grund för denna avhandling. Tack också till alla dåvarande licentiandkollegor. Jag vill rikta ett särskilt tack till mina handledare under licentiatprojektet, Anette Emilson och Peter Karlsudd, som på ett mycket kompetent, intresserat och ödmjukt sätt vägledde mig in i den akademiska världen.

Tack också till Anders Persson som i inledningsfasen av licentiatarbetet bidrog med värdefull och inspirerande kunskap gällande Goffmans terminologi.

Jag vill också tacka skrivgruppen i regi av Göteborgs universitet. Tack Astrid Schubring och Jenny Green för våra givande skrivfredagar, inte minst det avkopplande pratet i pauserna. Särskilt tack till dig Jenny! Du och jag började våra doktorandstudier samtidigt och har sedan dess stött och blött diverse akademiska tvektigheter. Jenny; du har verkligen varit superviktig för mig i detta avhandlingsprojekt!

Tack till Desirée Engvall vid Göteborgs universitet som tjänstvilligt hjälpt mig under vägs gång och ett särskilt tack för supporten med ACTA-mallen.

Tack till Högskolan Kristianstads forskningsmiljö FoRP för intressanta, såväl teoretiska som metodologiska, diskussioner och för konstruktiva textuella synpunkter under avhandlingsprocessens olika skeden.

Tack Emma Sorbring som förtjänstfullt tog sig an avhandlingsmanuset vid slutseminariet. Din synnerligen noggranna och konstruktiva läsning gav betydelsefulla synpunkter, tankar och förslag på hur texten kunde utvecklas. Tack också till Johan Söderman för dina värdefulla synpunkter på mitt manus.

De två personer som tveklöst har haft störst betydelse för denna avhandlingsprocess är mina fantastiska handledare, Annika Lantz-Andersson vid Göteborgs universitet och Jonas Aspelin på högskolan i Kristianstad. Ni har med enorm kunskap, stort engagemang och generös välvillighet stöttat, uppmuntrat och väglett mig genom min forskarutbildning. Jag är obeskrivligt tacksam för alla våra intressanta, utmanande och spännande diskussioner. Det har också varit oerhört lärorikt, inspirerande och mycket roligt att få skriva artiklarna tillsammans med er. Er teoretiska kunskap, analytiska skärpa och era konstruktiva synpunkter på såväl innehåll som form har haft stor betydelse för fortskridandet av denna avhandling. Annika och Jonas; tack för er gedigna kunskap, skicklighet, tidsgenerositet, kritiska blick och humor!

Givetvis finns det andra personer i omgivningen som på olika sätt har inspirerat mig i detta arbete. Jag vill tacka mitt ”kursgäng” från lärarutbildningen! Tänk att vi fortfarande hänger, trots att det var miljoner år sedan vi tog examen. Tack till fina vänner för mysiga middagar och befriande snack. Ett särskilt tack till Kristina för innerlig och lång vänskap!

Till hela finaste familjen. Varmt och så mycket tack för att ni på olika sätt funnits där för mig. Ni har hela tiden, med värme, intresse och tålmodighet, lyssnat, stöttat och uppmuntrat mig, trots att jag stundtals har varit i min egen bubbla. Tack goe Folke för att du tvingat ut mig (eller kanske var det tvärtom) på långa promenader. Tack, puss och kram mina underbara och goa döttrar; Hanna och Klara ni betyder allt! Älskar er!

Lund, december 2022

Innehåll

1.	INTRODUKTION.....	13
	Övergripande syfte och frågeställningar	20
	Avhandlingens disposition	23
2.	FÖRSKOLANS FÖRÄNDRADE UPPDRAG OCH INTRÅDE I UTBILDNINGSSYSTEMET	25
	Framväxten av en läroplan och ett uppdrag i förändring.....	25
	Dokumentation som begrepp lyfts.....	27
	Målinriktat arbete.....	28
	Förskolans första läroplan införs.....	30
	Verksamhet i fokus för dokumentation.....	30
	Målinriktade processer och undervisning sätts i fokus	31
	Förändrad retorik i balansen mellan omsorg och målstyrt kunskapsuppdrag.....	34
3.	TIDIGARE FORSKNING	37
	Dokumentationens innehåll och relationen till kvalitetsarbete	37
	Förskollärares uppfattningar om vad som bör dokumenteras	40
	Interaktion i dokumentationsaktiviteter i förskolan.....	43
	Interaktion i målinriktade aktiviteter i förskolan och intersubjektivitet	44
	Interaktion och social anpassning.....	46
	Interaktion och emotioner.....	48
	Emotioners interaktiva funktion i undervisning.....	50
	Sammanfattande reflektion.....	53
4.	TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	55
	Ett situerat interaktionsperspektiv.....	55
	Ett mikrosociologiskt interaktionsperspektiv	56
	Inramning - delad uppmärksamhet	59
	Sociala inrättningar och social anpassning.....	62
	Respektsystem och konformitet	63
	Emotionerna skam och stolthet, spegeljaget och tabun kring begreppet skam ..	64
	Skam och stolthet	65
	Spegeljaget och tabun kring begreppet skam.....	67
	Emotioner ur ett interaktionsperspektiv	70
5.	METODOLOGI, DESIGN, METOD OCH ANALYS.....	73
	Tolkande kritisk ansats.....	73

Partiell etnografi och videodokumentation i förskolan	75
Val av undersökningsgrupp	77
Datagenerering, tolkning och analysförfaranden.....	78
Urval av empiriskdata till de olika delstudierna	80
Analys och tolkning.....	80
Förförståelse.....	81
Analysprocess i delstudie I	82
Den fortsatta analysprocessen	84
Analysprocess delstudie II.....	86
Analysprocess delstudie III	87
Redovisning av analysunderlag (data) och resultat	88
Etiska aspekter	89
Metodologisk reflektion.....	91
Pragmatisk validitet, ekologisk validitet och analytisk generalisering	92
6. SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA	95
Delstudie I	96
Delstudie II.....	99
Delstudie III	102
7. DISKUSSION	107
Interaktion, inramning och social anpassning i en institutionell utbildning	107
Den sociala interaktionens sårbarhet	111
Dynamiska sociala band i institutionell utbildning.....	114
Framåtblickande.....	116
Implikationerna för den pedagogiska praktiken	118
Teoretisk och analytisk reflektion samt idéer om fortsatt forskning	120
Avslutning.....	124
8. ENGLISH SUMMARY	127
Introduction.....	127
Aim and research questions.....	128
Theoretical perspectives.....	129
Research design.....	131
Analysis	131
Short summary of the studies	132
Study I.....	132
Study II	133
Study III.....	135
Discussion and concluding remarks.....	136

REFERENSER	139
DELSTUDIerna	149

1. Introduktion

I min avhandling riktas fokus mot interaktionen mellan förskollärare och barn i pågående målorienterade¹ aktiviteter i förskolan. Avhandlingen består av tre empiriska studier² samt en inramande kappa och situeras i skärningspunkten mellan förskolans sociala omsorgsuppdrag och det successivt ökade målstyrda kunskapsuppdraget (se vidare kap. 2). Specifikt har jag på basis av videodokumentationer analyserat interaktion i pedagogisk praktik mellan förskollärare och barn i denna skärningspunkt. I mina studier förstås social interaktion eller samspel teoretiskt i termer av vad Erving Goffman (1983) benämner som interaktionsordning (eng. ”interaction order”), vilket innebär att se interaktionen som organiserad utifrån gemensamma normer. Interaktionsordningen innebär att individer samordnar sina vardagliga handlingar, meningsskapanden och relationer genom delade regler och förväntningar; detta i en praktik som oftast är förgivettagen och ritualiserad. Vidare har mina analyser av interaktionen utförts med stöd i relationsteori, framför allt Thomas Scheffs (1990, 1997) teori om sociala band (eng. ”social bond”). Fokus riktas då mot social anpassning, det vill säga hur barns och förskollärares interaktion samordnas, samt vad det har för pedagogiska implikationer. Centralt i avhandlingen är den mikrovärld som utifrån detta synsätt antas existera under de pedagogiska aktiviteternas ytskikt. Mikrovärlden består av en enorm mängd verbala och ickeverbala yttranden samt individers tankar och känslor om dessa (Scheff, 1990). Genom sitt fokus på skeenden i mikrovärlden bidrar avhandlingens delstudier med kunskap om aspekter av interaktion som sällan uppmärksammas inom forskning om målorienterade aktiviteter i förskolan eller inom i forskning om förskolan mer allmänt.

¹ Begreppen målorienterade och målinriktade aktiviteter används i föreliggande avhandling synonymt

² Delstudie 1 är en omskriven och kondenserad studie med fokus på resultatet och diskussionen utifrån min publicerade licentiatuppsats (Nilfyr, 2018). Delstudie II (Nilfyr et al., 2021) och delstudie III (Nilfyr et al., 2022) är peer-reviewed och publicerade artiklar. Avhandlingens kappor är mestadels nyskrivna men delar av kapitel 3, 4 och 5 i denna avhandling är reviderade och utvecklade utifrån motsvarande kapitel i licentiatuppsatsen som examinerades 2018.

Internationellt såväl som nationellt visar forskning att relationer och relationskapande mellan lärare³ och barn är väsentligt för barns möjlighet till lärande och utveckling inom ramen för en målinriktad förskola (se t.ex. Mortensen & Barnett, 2015; Murray et al., 2022; Persson, 2015; Sabol & Pianta, 2012; Smith & Glass, 2019; White, 2020). Interaktioner och relationer mellan lärare och barn uppfattas med andra ord som fundamentalt i utbildningssammanhang (Birch & Ladd, 1997; Hall-Kenyon & Rosborough, 2017; Lim & Lim, 2013; McNally & Slutsky, 2018; Pianta et al., 2003). Emellertid utforskas sällan *in situ*⁴ hur dessa fenomen framträder i mötet mellan förskollärare och barn i förskolans utbildning. Det råder med andra ord sparsamt med forskning gällande karaktären på samspel mellan förskollärare och barn samt vad de betyder för den pedagogiska praktiken (Dalgren, 2017; Howes et al., 2013; Lippard et al., 2018). Förskollärare och barn interagerar inom mer eller mindre föreskrivna ramar och ett institutionellt sammanhang där uppdraget ändrat riktning under de senaste decennierna.

Uppdraget i förskolan har över tid förändrats från ett socialpedagogiskt projekt till ett utbildningspolitiskt projekt med en, i allt större utsträckning, akademisk och skolförberedande riktning (Ackesjö & Persson, 2020; Broström, 2017). Sedan den svenska förskolan 1996 blev en del av utbildningssystemet har det, genom olika utredningar och läroplansskrivningar, skett ett ökat fokus på förskolans kunskaps- och dokumentationsuppdrag (se vidare kap 2 i denna avhandling). När den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft blev förskolan en egen skolform och verksamheten kom därmed att omfatta begreppen utbildning och undervisning. Förändringen av uppdraget i förskolan är i linje med en rådande global utbildningsdiskurs. Internationellt såväl som nationellt förs följaktligen diskussioner gällande tidiga utbildningsinsatser och skolförberedande åtgärder (Ackesjö & Persson, 2019; Aspelin & Persson, 2011; Broström, 2017; Park et al., 2020; Ring & O’Sullivan, 2018; Smith & Glass, 2019; White, 2020). Begreppet skolberedskap (eng. ”school readiness”) används av en rad forskare (se t.ex. Smith & Glass, 2019; Alasuutari, 2020). Alasuutari et al. (2020) uttrycker att ”[t]he term ‘school readiness’ ascribes individual competencies to children and pinpoints the institution’s expectations for children’s adaptivity to school”(s.6). Traditionella mått på skolberedskap inkluderar kognitiva bedömningar, exempelvis avseende matematiskt kunnande, läs och

³ Förskollärare och lärare används synonymt i texten om inget annat anges

⁴ Begreppet *in situ* är latinskt och betyder ”på plats”, vilket i föreliggande avhandling innebär att jag som forskare har genererat det empiriska materialet på den plats där interaktion mellan förskollärare och barn skedde i pågående aktiviteter, situerade i förskolans praktik. Aktiviteterna skedde också utan intervention eller iscensättning av forskaren och skulle ha ägt rum även om inte forskaren var där och videodokumenterade

skrivfärdighet och problemlösningsförmåga, samt sociala, känslomässiga, beteendemässiga och fysiska bedömningar (Smith & Glass, 2019). Var och en av dessa faktorer, förmågor och färdigheter har också kopplats till senare skolframgång och utveckling, och det finns en utbredd föreställning om att de är avgörande för akademisk framgång (Smith & Glass, 2019). Förskolans positionering inom utbildningssystemet har även inneburit tydligare krav på dokumentations- och kvalitetsarbete (Skolverket, 2010, 2018). Barns utbildningspotential ska dels tas i anspråk, dels redogöras för och det anses betydelsefullt att noggrant dokumentera barns utvecklingsframsteg såväl som deras brister (Alasuutari et al., 2020).

Förskolan har således både ett socialt omsorgsuppdrag och ett målstyrt utbildningsuppdrag, men i motsats till förskoleklass och grundskola är förskolan en icke-obligatorisk skolform. Förskolebarn har inte heller några individuella uppnåendemål. Däremot har förskolan krav på måluppfyllelse (Skolverket, 2018a). Dock ska barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följas, dokumenteras och analyseras. På så vis möjliggörs för förskollärare och arbetslag att dels följa barns förändrade kunnande, dels utvärdera i vilken grad förskolan tillgodoser barns möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med målen i läroplanen (Skolverket, 2018b). Att fokusera på övergripande kvalitet och på enskilda barn, men utan att bedöma⁵ deras resultat, leder ofta till osäkerhet hos förskollärare rörande hur och vad de ska dokumentera (Elfström Pettersson, 2020). På motsvarande sätt förekommer en viss tvekan hos förskollärare huruvida barns fokus ska styras mot ett specifikt lärandeinhåll eller inte (Lindgren, 2020). Utbildningen i förskolan ska utgå ifrån läroplanen och barns behov, erfarenheter och intressen (Skolverket, 2018b).

Arbetet i förskolan ska vara målinriktat (Skolverket, 2017). Dokumentation är en del av uppdraget i förskolan och något som äger rum i vad som därmed, i denna avhandling, förstås som ett målorienterat sammanhang. Som begrepp har dokumentation, enligt Vallberg Roth (2014) flertydiga innebörder inom förskolan men kan på ett övergripande sätt beskrivas som att samla in och sammanställa information, vilket exempelvis kan ske genom video, foto, anteckningar, observationer

⁵ Bedömning förstås i den här avhandlingen utifrån Vallberg Roths (2014, s. 405) beskrivning, det vill säga att "Bedömning ses sammantaget vara invävd i dokumentation som å ena sidan kan stödja och förstärka å andra sidan kan försvaga och vilseleda olika aktörer, såsom lärare, föräldrar och barn". Begreppen dokumentation och bedömning är dock inte entydiga. Fortsatt finns det behov av studier som prövar, nyanserar och relaterar begreppen till varandra, både i relation till förskolans praktik och styrning (Vallberg Roth, 2014). Bedömning förstås, i föreliggande studie, som en del av och sammanvävd med dokumentationspraktikens målorienterade kontext och behandlas därmed inte som ett separat fenomen.

och ljudupptagningar. Dokumentationens innehåll består ofta av barns egna arbeten och alster (Knauf, 2017), och har också en funktion som igenkänning av något som ägt rum i förskolan och som förskollärare är intresserade av att visa för barn, föräldrar eller dela och diskutera med varandra eller med barnen (Elmström Petersson, 2020). Teoretiskt kan dokumentation beskrivas som en handling för att skapa institutionell verklighet genom att upprätthålla, omforma eller dekonstruera idéer, normer och värderingar (Heiskanen, 2020). Det är i aktiviteter i denna kontext, det vill säga, i specifika dokumentationsaktiviteter⁶ som den interaktion jag studerat ägt rum.

Förskollärare ska navigera i samtida utbildningsverksamhet för yngre barn (eng. "early childhood education" med akronymen ECE⁷) som ramas in av förväntningar på både ökad skolförberedelse och högkvalitativa relationer (Smith & Glass, 2019; White, 2020). För förskollärare innebär målorienterad styrning en balansgång mellan att ge emotionellt och kognitivt stöd i mötet med barn (Persson, 2015). I situationer som är målorienterade förutsätts med andra ord en balans mellan emotionell stödjande interaktion och kommunikation riktad mot specifika mål, vilket sätter press på förskollärares kompetens (Howes et al., 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2013). Detta är i sig ingen motsättning, men kan behöva synliggöras, ventileras och problematiseras inom ramen för förskolans uppdrag och utbildning. Mot denna bakgrund är det värdefullt att, i pågående målorienterade aktiviteter, på mikronivå studera interaktion och dess relationsskapande implikationer.

Inom utbildningsforskning mer allmänt betonas ofta interpersonella relationers betydelse för utbildningens kvalitet samtidigt som begreppet relation sällan problematiseras och diskuteras (Aspelin, 2022). Att så är fallet kan, påstår Scheff (1997), bero på att relationer ofta tas för givna: "[t]he idea of relationships between persons is so primitive and fundamental that it goes without saying, both in ordinary and in social science discourse" (s.69). I den svenska förskolans läroplan (Skolverket, 2018b) förekommer knappt begreppet relation, detta till skillnad från andra länder, som exempelvis Nya Zeeland, (se Warren, 2014). Dock påtalas bland annat vikten av att de som arbetar i förskolan "...har förmåga att förstå och samspe-

⁶ Dokumentationsaktiviteter och dokumentationssituationer innebär följaktligen i denna avhandling en aktivitet i vilken barn eller förskollärare producerar något, skriver ner och/eller fotograferar handlingar som sedan samlas in och sammanställs.

⁷ Både akronymen ECE och ECEC där C betecknar "care" används i forskning och diskussioner gällande utbildningsverksamheter för yngre barn. I min avhandling har jag valt att använda akronymen ECE eftersom omsorg (care) kan i en svensk kontext förstås som innefattat i begreppet utbildning (education) inom förskolan (jfr Skolverket, 2018a).

med barnen...” (Skolverket, 2018b, s. 8). Innebörden av denna förmåga – hur den kan förstås, utvecklas och upprätthållas – ges emellertid ingen särskild uppmärksamhet i styrdokumentet.

Utbildningen i förskolan skall utgå ifrån beprövad erfarenhet och vila på vetenskaplig grund (Skolverket, 2018b). I forskning om förskolan behöver därför diskussioner föras gällande vilka teoretiska koncept som är relevanta och användbara för att förstå den pedagogiska praktiken, och då inte minst interaktion mellan lärare och barn (Bae, 2012; Insulander & Svärde Åberg, 2014; Svärde Åberg & Insulander, 2019). Enligt Bae (2012) tenderar forskning gällande interaktion mellan lärare och barn i förskolan dels att ta lärares perspektiv för givet, dels att förbise barns verbala och ickeverbala initiativ. I syfte att förstå innebörder i relationer mellan lärare och elever behöver man uppmärksamma och analysera verbal kommunikation, ord och meningar, men i synnerhet ickeverbal kommunikation – så som ansiktsuttryck, kroppspositionering, paralingvistiska uttryck och gester (Aspelin, 2022). I föreliggande avhandling undersöks interaktioner och relationer utifrån Scheffs (1997) teori om sociala band. Denna teori bygger på antagandet att människan i grunden är en relationell varelse och därmed i ständigt samspel med sin omgivning. Sociala band kan beskrivas som interaktionsprocessers implikationer för relationer mellan människor (jfr med Aspelin, 2010). På så vis ses inte relationskapande som något statiskt utan snarare som en dynamisk process som kommer till uttryck och ändrar karaktär i socialt samspel. Kvaliteten på banden omförhandlas mer eller mindre jämt, vilket betyder att band kan skapas, stärkas, försvagas eller till och med förstöras i varje ögonblick av kontakt, människor emellan (Scheff, 1997).

I min avhandling analyseras både verbal och ickeverbal interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterad dokumentationsaktivitet, men särskilt intresse riktas mot ickeverbala aspekter. Interaktion i målorienterade aktiviteter kan vara värdefullt att studera med utgångspunkt i att utbildningen ska grundas i ett målinriktat arbete. Oavsett målområde, innehåll, ämne eller lärandeobjekt, är det interaktion mellan förskollärare och barn som är central. Att i interaktion uppmärksamma barn gentemot ett visst lärandeobjekt eller innehåll är heller inte okomplicerat, vilket framgån av tidigare studier (se t.ex. Björklund & Palmér, 2019; Fridberg et al., 2019, 2020; Pramling & Wallerstedt, 2019). Begrepp och lärandeinnehåll kan stundtals uppfattas som svårt och abstrakt för både barn och förskollärare, vilket kan leda till missförstånd och osäkerhet i interaktionen samt komplicera barns lärande (Fridberg et al., 2019, 2020). Forskning har också visat att barn kan ge uttryck för osäkerhet eller förlägenhet i situationer då de inte verkar förstå vad

som förväntas av dem eller inte lyckas motsvara ställda förväntningar (Bae, 2012; Emilson, 2008). Dessutom visar studier att barn i stor utsträckning anstränger sig, för att anpassa sitt agerande och tillmötesgå de förväntningar som ställs (Bae, 2012; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Nilfyr, 2018).

Målorienterade aktiviteter förutsätter dock social anpassning, det vill säga att individer samarbetar utifrån de normer och förväntningar som för tillfället råder (Mercer, 1992). I mina studier förstås, som tidigare nämnts, social interaktion utifrån begrepp som inramning (eng. ”framing”) och interaktionsordning (Goffman, 1983, 1986) vilket innebär en samordning av interaktionella handlingar utifrån delade, uppfattade förgivettagna förväntningar (delstudie I). Vad ett verbalt yttrande eller en gest får för betydelse i en viss situation är avhängigt hur de involverade individerna tolkar uttrycket, sett i ljuset av dess aktuella kontext. De interagerande antas också sträva efter att anpassa sig till och upprätthålla vad de uppfattar som en lämplig interaktionsordning (Goffman, 1983). Vidare baseras begreppet social anpassning⁸ (eng. ”social adaptation”) i denna avhandling på Scheffs (1990, 1997) mikrosociologiska ramverk (delstudie II och III), i synnerhet hans begrepp respektssystem (eng. ”the deference-emotion system”),⁹ vilket betecknar ett informellt system av sanktioner som på subtila sätt främjar konformitet.¹⁰

Som jag tolkar Aspelin (2010) kan lärare åstadkomma social anpassning i målorienterade aktiviteter, såsom undervisning, genom tre huvudsakliga, alternativa metoder; (i) kräva lydnad genom att uttryckligen kontrollera barnens beteende, (ii) förlita sig på barnens självkontroll när det gäller att följa rådande normer och (iii) stödja barnen i att anpassa sitt beteende genom interaktioner. I modern västerländsk undervisning tillämpas företrädesvis det tredje tillvägagångssättet. En viktig fråga blir då hur lärare kan uppmuntra barn att agera och interagera i enlighet med rådande normer och uppnå fördefinierade mål utan att använda tvång eller explicita och implicita sanktioner, som barn kan uppfatta som otydliga, hämmande eller skrämmande (Aspelin, 2010). Sålunda antas förskollärare, i interaktion i en målorienterad aktivitet, skapa förutsättningar för barn att nå fördefinierade mål och samtidigt etablera och upprätthålla sociala band. Utifrån detta resonemang finns det anledning att diskutera konsekvenserna för relationskapandet mellan förskollärare och barn i denna skärningspunkt, vilket tydligt uttryckts av Koch och Schulz (2020);

⁸ Begreppet kommer att utvecklas i kapitel 4.

⁹ The deference-emotion systemet och begreppet konformitet kommer att utvecklas i kapitel 4.

¹⁰ Begreppen social anpassning och konformitet används i föreliggande avhandling synonymt.

In conclusion, we may ask, however, what effects a reality of ECEC focused on education and learning might have; in other words, how is the relationship between teachers and children restructured differently within the framework of the requirements for education and care? (Koch & Schulz, 2020, s. 237)

Interaktioners implikationer för relationsskapande mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter är ett av de centrala intressena i min forskning. Ett antagande i avhandlingen, vilket kommer att utvecklas i det följande, är att all mänsklig interaktion sker via två parallella aktivitetssystem: ett kommunikationssystem, som främst berör verbal interaktion och kognition, samt ett respektssystem som fokuserar på ickeverbal interaktion och känslor (Scheff, 1990). Ickeverbala uttryck och emotionella aspekter i interaktion och relationsskapande har inte, åtminstone inte i någon större utsträckning, studerats i ett utbildningssammanhang. Beträffande forskning inom ECE med avseende på emotioner fokuseras i allmänhet inte explicit på hur känslor utspelas i interaktion. Snarare riktas blicken mot förutsättningar för barns socioemotionella lärande (Ng & Bull, 2018; Sahin Asi et al., 2019).

I mina studier förstås emotioner ur ett interaktionsperspektiv, och fokus riktas mot emotioners funktion för relationskapande. Genom att ta avstamp i Hochschilds (1979) definition förstås emotioner som aspekter av interaktion där emotioner också antas ha en aktiv, dynamisk funktion. Utgångspunkten är även i linje med Hargreaves (2000) synsätt som implicerar att emotioner existerar mellan människor i interaktioner och i relationer: "[e]motions are located not just in the individual mind; they are embedded and expressed in human interactions and relationships." (s. 824). Detta innebär att emotioner ses som betydelsefulla för att förstå hur individer skapar mening och agerar i olika situationer (Hochschild, 1979; Scheff, 1990). Den starka kopplingen mellan lärande och emotioner uttrycks kraftfullt av Klusemann (2017) i termer av att "[t]hus, what happens in the here and now of learning interactions emotionally is the key to understand successful and unsuccessful learning"(s.13).

Många forskare har påpekat att emotioner sällan ägnas stor uppmärksamhet inom utbildningspolitik och utbildningsforskning där det i stället skett en ökande kognitionsdriven prioritering av föreskrivna kunskaper, mål och mätbarhet (Bellocchi, 2019; Hargreaves, 2000; Koch & Schulz, 2020; Park et. al., 2020; Smith & Glass, 2019). Med fokus på interaktionsmönster, social anpassning och emotioners funktion i interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter vill avhandlingen bidra med förståelse för hur förskolans alltmer tilltagande skolförberedande inriktning kan ta sig uttryck i mikrovärlden.

Övergripande syfte och frågeställningar

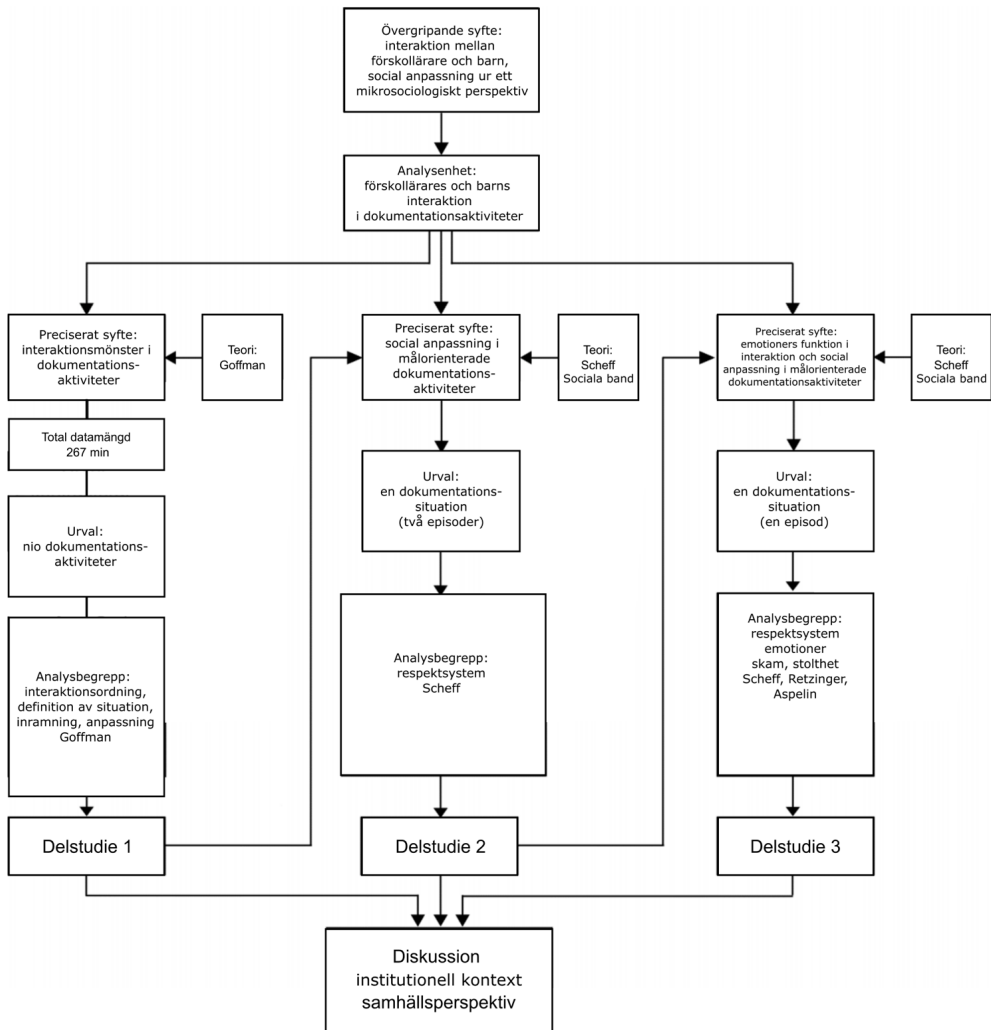
Det övergripande syftet med avhandlingen är att, med utgångspunkt i mikrosociologisk teori, bidra med kunskap om interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationsaktiviteter i förskolan. Mer specifikt vill avhandlingen bidra med ingående kunskap om hur interaktion och social anpassning kan förstås med stöd i Erving Goffmans (1983, 1986) och Thomas Scheffs (1990, 1997) teoretiska ramverk. Begrepp som inramning och interaktionsordning (Goffman, 1983, 1986) samt respektsystem, sociala band och skam/stolthet (Scheff, 1997) används för att utforska interaktionsmönster, social anpassning och emotioners funktion i förskolans mikrovärld. Den övergripande frågeställning som väglett avhandlingsarbetet är hur förskollärares och barns interaktion samordnas i målorienterade dokumentationsaktiviteter. Syftet och den övergripande frågeställningen konkretiseras i följande forskningsfrågor, vilka kopplas till respektive delstudie:

1. Vilka interaktionsmönster framträder i dokumentationsaktiviteter i förskolan och hur kan dessa mönster förstås framför allt utifrån Goffmans interaktionsperspektiv?
2. Hur sker social anpassning i de målorienterade dokumentationsaktiviteterna, med fokus på verbal och icke-verbal interaktion mellan förskollärare och barn, och hur kan denna anpassning förstås utifrån Scheffs begrepp respektsystemet?
3. Vilken funktion har emotioner i interaktion och social anpassning i de målorienterade dokumentationsaktiviteterna, sett utifrån Scheffs emotionsteori och begrepp respektsystemet?

Den första frågeställningen handlar således om att analytiskt utforska interaktionsmönster i det empiriska materialet. Den andra frågeställningen bygger vidare på resultatet från den första studien och inriktas på att fördjupa förståelsen av interaktionen och hur social anpassning sker. I den tredje studien fördjupas analysen ytterligare genom att emotionella aspekter av interaktionen och dess innebörder för social anpassning analytiskt uppmärksammas. Studierna länkas således samman genom att bygga vidare på dess tidigare resultat. Avhandlingen diskuterar dessutom hur resultatet av mikrostudierna kan förstås i ljuset av förändringar i förskolan

som institutionell utbildningskontext, i skärningspunkten mellan dess sociala omsorgsuppdrag och det successivt tilltagande skolförberedande uppdraget. Nedanstående modell illustrerar relationen mellan de tre delstudierna. De begrepp och analysverktyg som presenteras redogörs för och diskuteras vidare i teorikapitlet och i metodkapitlet. Specifikt i avsnittet *analys och tolkning* görs en utförlig beskrivning av hur de olika studierna vuxit fram genom analyserna och hur de förhåller sig till varandra – empiriskt urvalsmässigt och teoretiskt – och till det övergripande syftet i avhandlingen. Modellen visualiserar också den gemensamma överordnade analysenheten, det vill säga interaktion mellan förskollärare och barn, som legat till grund för analys och tolkning i samtliga delstudier.

Figur 1. Översikt av avhandlingsdesignen¹¹



¹¹ Modellen har som utgångspunkt haft Emilsons (2008) översiktsmodell som förklaring av en avhandlingsdesign.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av två delar. Den första delen är en kapp som redogör för och diskuterar undersökningens bakgrund, teoretiska och metodologiska utgångspunkter och resultat. Den andra delen består av de tre empiriska delstudierna. Efter föreliggande inledning, kapitel 1, följer kapitel 2 som redogör för styrdokument och policys. Därefter kommer kapitel 3 vilket ger en överblick över tidigare forskning gällande dokumentation, interaktion i målorienterade aktiviteter och emotioner ur ett interaktionsperspektiv. I kapitel 4 presenteras avhandlingens teoretiska perspektiv och centrala analytiska begrepp. I kapitel 5 introduceras och diskuteras de forskningsmetoder som valts. Därefter, i kapitel 6, följer en sammanfattning av de tre delstudierna. Del 1 avslutas med en diskussion om avhandlingens resultat som helhet (kapitel 7).

Följande delstudier ingår och benämns i kappan som delstudie I, II och III:

- I. Nilfyr, K. (2022).¹² En interaktionistisk studie av förskolans dokumentationspraktik.
- II. Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2021). Teacher–child interaction in a goal-oriented preschool context: A micro-analytical study. *Education Sciences*, 11(11), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci11110692>
- III. Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2022). To conform or not to conform: An in-depth analysis of teacher–child interaction and the role of emotions in social adaptation in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 383–396. <https://doi.org/10.1177/1476718X221087073>

¹² Delstudie 1 är en omskriven och kondenserad studie med fokus på resultatet och diskussionen utifrån min publicerade licentiatuppsats; Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationsyndromet – en interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*. Växjö: Linnéuniversitetet.

2. Förskolans förändrade uppdrag och inträde i utbildningssystemet

Som framgått av inledningen fokuserar min avhandling på den interaktion som kommer till uttryck inom ett specifikt institutionellt sammanhang. Den teoretiska och metodologiska ansatsen förutsätter att de interagerandes yttranden analyseras, tolkas och förstås i förhållande till de strukturer och förväntningar som kan antas finnas, dels i de aktuella situationerna, dels övergripande inom institutionen. Mot denna bakgrund blir det viktigt att övergripande redogöra för den översyn och de omarbetade skrivningar som gjorts rörande innehållet i förskolans styrdokument samt för det revideringsarbete som inneburit ökade krav och tydliggjorda förväntningar på verksamheten och de som verkar inom institutionen.

Framväxten av en läroplan och ett uppdrag i förändring

Förskolans ställning i det svenska utbildningssystemet är numera väl förankrad och erkänd. Genom läroplanens införande 1998 och dess efterföljande revideringar,¹³ har utbildningens och undervisningens mål och innehåll i förskolan tydliggjorts och preciserats. I detta kapitel ger jag en historisk bakgrund till hur varje läroplans revidering har medfört en förstärkning av kunskapsuppdraget och att kraven på målinriktat arbete, undervisning och dokumentation av detsamma har skärpts.

Utvecklingen inleddes med regeringsförklaringen i mars 1996, där det fastställdes att en integrering av förskola, skola och skolbarnsomsorg skulle ske i syfte att förbättra grundskolans första viktiga år (SOU 1997:21). Formuleringar gällande styrningsformer¹⁴ av barnomsorg och skola såg olika ut. Skolans styrdokument

¹³ Revideringen av läroplanen 2016 (Skolverket, 2016) berörs inte här då den enbart avsåg övergång/samverkan mellan förskolan, förskoleklassen, fritidshem och skolan samt digitalisering.

¹⁴ Fram till och med år 1996 låg huvudmannaskapet för förskolans verksamhet hos socialdepartementet. Fr.o.m. 1996 ligger huvudmannaskapet för förskolans utbildning hos utbildningsdepartementet.

hade en mer målorienterad inriktning medan barnomsorgens rekommendationer i större omfattning diskuterade frågor kring innehåll och arbetsmetoder (SOU 1997:21). Barnomsorgs- och skolkommittén som fått i uppdrag att utarbeta ett sammanhållet måldokument gällande den pedagogiska verksamheten för barn och unga mellan 6 - 16 år, gavs genom tilläggsdirektiv även uppdraget att utarbeta förslag till måldokument för den pedagogiska verksamheten gällande barn i åldern ett till fem år i förskolan. Uppdraget innebar därtill att göra en översyn av skollagen (SOU 1997:157a).

Kommittén beskrev i utredning att "[d]en mest avgörande skillnaden för skolans och barnomsorgens professionella möten ligger i att de olika institutionsformerna inrymmer två olika traditioner" (SOU 1997:157a, s. 39). Pedagogiken i förskolan hade haft barnet och barnets intressen som utgångspunkt, vilket till stor del byggt på tillämpning av utvecklingspsykologisk teoribildning. Skolans pedagogik däremot grundades i skolämnen och vetenskaper där de pedagogiska frågeställningarna handlade om urval av kunskap och didaktik. Förskolans och skolans disparata traditioner innebar också att olika språkbruk hade utvecklats inom institutionerna. En integration förutsatte en gemensam terminologi och värdegrund. Dessutom, för att en integration skulle utvecklas, var det tvunget att ett måldokument för förskolan knöts till skolans läroplan (SOU 1997:157a). I betänkandet gällande förslag till läroplan i förskolan uttrycktes att "[l]äroplan avser, som ordet anger, en plan för lärande, dvs. en form av studieplan." (SOU 1997:157b, s.121).

I slutbetänkandet Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan (SOU, 1997:157a, b) uttrycktes bland annat att förskolan borde tillmätas betydelsen av att vara utbildningssystemets första instans. Förskolans pedagogiska arbete skulle ta sin utgångspunkt i att "...varje barn arbetar med att erövra omvärlden och att detta arbete skall ledas och stödjas i riktning mot de mål som läroplanen anger" (SOU, 1997:157a s. 46). Kärnan i det pedagogiska arbetet skulle kännetecknas av aktiviteter som gav möjlighet till lärande riktat mot uppförda mål och syften (SOU, 1997:157a). Samtidigt uttrycktes att verksamheten skulle grundas i barns intresse, nyfikenhet och lust att lära samt ta utgångspunkt i barnens erfarenhetsvärld. Därtill betonades leken, språket och skapande som viktiga för barns lärande. Sammantaget skulle förskolan erbjuda barn en god pedagogisk verksamhet där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande integreras.

Dokumentation som begrepp lyfts

Betydelsen av utvärdering och dokumentation samt dess funktion lyftes fram i slutbetänkandet (SOU, 1997:157 a, b). Dokumentation som tog sig uttryck genom texter, video, foton, diabilder och barnens egna alster, skrevs fram som viktiga för barnen genom att de därigenom fick tillfälle till att minnas och känna igen samt göra reflektioner kring de egna läroprocesserna. Detta, framhöll man, öppnade i sin tur upp för barn att bli synliga och betraktade som subjekt. Pedagogers utveckling genom dokumentationsarbetet ansågs också betydelsefullt. Att det gavs möjlighet för pedagogen att utveckla sin förmåga att ta barns perspektiv nämndes som en väsentlig faktor i den pedagogiska kvalitetsutvecklingen (SOU, 1997:157a). Ytterligare en roll som tillskrevs dokumentationsarbetet var att detta skulle underlätta bedömningar av förskolans kvalitet. Kommittén uttryckte att i samband med decentraliseringen och den ökade målstyrningen blev frågor gällande utvärdering av utbildning ånyo aktuella.

I undervisning sker ständiga bedömningar, där den som lär kan få stöd och ”feed-back” i sitt lärande. En viktig utgångspunkt för att utvärdera kvalitet i en pedagogisk verksamhet är att kvaliteten byggs i själva undervisningsprocessen. Den avgörs av hur mötet mellan lärare och elev gestaltas. Med detta perspektiv handlar utvärdering om att värdera det som sker i undervisningsprocessen. (SOU 1997:157a, s. 92)

I citatet beskrivs mötet mellan lärare och elev i undervisningsprocessen som en avgörande kvalitetsfaktor. För att kvalitén i förskolan skulle utvecklas krävdes att målen ständigt prövades och att processer samt resultat dokumenterades, följdes upp och utvärderades. Förskolans uppdrag beskrivs i läroplanen 1998 bland annat utifrån att verksamheten ska utgöra grunden för ett livslångt lärande och ta utgångspunkt i omvårdnad, omsorg, fostran och lärande. Lärandet ska grundas i såväl samspel mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra (Skolverket, 1998). Därtill ska verksamheten ta stöd i barns erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Genom de framskrivna målen anges inriktningen på förskolans arbete och därmed också den önskade kvalitetsutvecklingen i förskolan.

Som tidigare nämnts var barnomsorgs- och skolkommitténs uppgift också att göra en översyn av skollagen och överväga om och i så fall hur förskolan skulle kunna bilda en egen skolform inom det offentliga skolväsendet (SOU 1997: 157b). Kommittén uttryckte att skollagen tydligare skulle omfatta verksamheter som berörde omvårdnad och omsorg, det vill säga, verksamheter som innefattade mer än

utbildning i traditionell mening, vilket också förutsatte en analys av hur olika grundläggande begrepp och principer skulle kunna utformas (SOU 1997: 157b). Begreppet undervisning diskuterades också och likställdes med pedagogisk verksamhet/arbete. Kommittén uttryckte att både undervisning och pedagogisk verksamhet/arbete var begrepp som handlar om att främja lärande mot uppsatta mål och att förskolläraren skulle ha det specifika ansvaret för undervisningens innehåll och för att de uppställda målen uppnåddes (SOU 1997: 157b).

Ytterligare ansats till ny skollag gjordes genom att 1999 års skollagskommitté gavs i uppdrag att göra en översyn av skollagstiftningen. Syftet var att granska och modernisera lagens struktur samt anpassa den till det målstyrda utbildningssystemet. Likaledes innebar uppdraget "...att utreda och föreslå hur målstyrningen kan förtydligas och förstärkas" (SOU 2002:121, s. 83). Ännu en utredning initierades 2006 då Skollagsberedningen gavs uppdraget att ta fram förslag till en ny skollag. I propositionen Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet (Prop. 2009/10:165) lämnade regeringen ett förslag till en ny skollag som beskrevs vara "...anpassad till och moderniserad för att passa i ett mål- och resultatstyrt skolväsende där kunskapsuppdraget står i fokus" (Prop. 2009/10:165, s. 203). Förskolan skulle nu bli en egen skolform och därmed klargjordes dess position som utbildningssystemets första instans. Förskolans särart skulle likväl fortsatt bibehållas, vilket uttrycks i följande citat:

Syftet med att göra förskolan till en egen skolform är framför allt att ytterligare betona att förskolan har ett pedagogiskt uppdrag och därmed är en del av skolväsendet. Avsikten är dock inte att ändra förskolans uppdrag där omsorg och lärande bildar en helhet. (Prop. 2009/10:165, s.212)

Målinriktat arbete

Trots att begreppet undervisning hade definierats skulle det enligt skrivningarna i propositionen ges en vid tolkning inom förskolan och fritidshemmet; detta utifrån föreställningen att: "[i] förskolan bildar omsorg, utveckling och lärande en helhet i undervisningen." (Prop. 2009/10:165, s. 217). I Prop. 2009/10:165 underströks också att införande av begreppet undervisning i förskolans pedagogiska verksamhet inte skulle förändra verksamhetens uppdrag och sålunda inte syftade till att ändra verksamheten eller arbetssätten. Kombinationen att förskolans roll i utbildningssystemet skulle tydliggöras samtidigt som dess särart skulle värnas framfördes även i Regeringens proposition Läroplan i förskolan (Prop.1997/98:93). I

propositionen framträder vikten av att förskolans pedagogiska arbete utvecklas, förstärks och förtydligas:

Regeringen anser att det nu är viktigt att utveckla förskolans inre arbete och förstärka och tydliggöra förskolans pedagogiska roll. Detta innebär en perspektivförskjutning som är både viktig och möjlig att göra, eftersom förskolan genom ett målinriktat och framgångsrikt arbete i dag kan erbjudas det stora flertalet barn. Dessutom ställer samhällsutvecklingen ökande krav på en kunskaps- och kompetensutveckling för individen som kan grundläggas redan i förskolan. (Prop. 1997/98:93, s. 8)

I citatet nämns betydelsen av en perspektivförskjutning i riktning mot ett målinriktat arbetssätt. Även ett tilltagande kunskapskrav för individen och förskolans roll för att möta dessa framträder. Trots att innebörden i perspektivförskjutningen inte klargörs indikerar talet om denna, tillsammans med intensifierade kunskapskrav, en förändring av förskolans uppdrag. Dock uttrycks att "[r]egeringens avsikt med att göra förskolan till en del av utbildningspolitiken är inte att frångå grundläggande principer om förskolans familjepolitiska uppgift." (Prop. 1997/98:93, s. 8). Förskolan skulle således tillgodose både omsorgsbehov och barns utvecklingspotential samt vara organiserad så att föräldrar kunde arbeta eller studera. I propositionen framkom att förskolan liksom skolan skulle styras av en läroplan i form av en förordning och att en läroplan skulle kunna leda till kvalitetsutveckling. Återigen framhölls att detta inte kom att medföra en förändring av förskolans övergripande syfte.

Det är angeläget att förskolan på ett kvalitativt och professionellt sätt kan verka inom utbildningssystemet. Det är dock inte avsikten att förskolan därmed skall förändras till sin funktion. Förskolan skall fortsätta att vara ett viktigt komplement till föräldrarnas omsorg och fostran. (Prop. 1997/98:93, s.15)

I citatet lyfts betydelsen av att förskolan blir en del av utbildningssystemet samtidigt som förskolans funktion fortsatt ska bevaras och bibehållas. Beträffande dokumentation och systematiskt kvalitetsarbetet på förskole-, enhets- och skolenhetsnivå samt på huvudmannanivå framkom i regeringens förslag till ny skollag (Prop. 2009/10:165) att detta kvalitetsarbete utgör ett viktigt underlag för de statliga myndigheterna i deras arbete, framför allt för den nationella inspektionsverksamheten. Dock gavs i propositionen ingen detaljerad reglering av innehåll och struktur för dokumentation. Emellertid uttrycktes att "...rimligen bör information om resultat och måluppfyllelse, analys av förbättringsområden samt beslut om förbättringsåtgärder ingå i en sådan redovisning" (Prop. 2009/10:165, s. 305).

Förskolans första läroplan införs

Förskolan får sin första läroplan 1998 (Skolverket 1998) och blir genom Skollagen (SFS 2010:800) slutligen en egen skolform. Begreppen utbildning och undervisning blev därmed också en del av förskolans terminologi.

I den nationella utvärderingen Tio år efter förskolereformen (Skolverket, 2008) undersöktes vilken genomslagskraft införandet av en läroplan i förskolan haft och vilka konsekvenser det fått. Det framkom då att det efter implementeringen av läroplanen, trots medvetenheten om att förskolans uppdrag skulle formas utifrån treenigheten omsorg, fostran och lärande, hade skett en förskjutning mot en tonvikt på barns lärande. Vidare konstaterades att förskolan i större utsträckning än tidigare iklätt sig rollen som skolförberedande, att uppdraget hade stramats upp samt att språkutveckling fått en framskjuten position. Dessutom hade det skett en ökad kartläggning och bedömning av barns utveckling, prestationer och färdigheter.

Regeringen gav 2008 Skolverket i uppdrag att göra förtydliganden och kompletteringar gällande läroplansmålen inom språk och matematik (se U2008/6144/S). Detta gjordes trots att utvärderingen varnat för att ett riktat lärande eventuellt skedde på bekostnad av barns allsidiga utveckling. Det motiv till förtydligande som framfördes var att förskolan inte i tillräckligt stor utsträckning nyttjat sin kapacitet i att stimulera barns naturliga lust att lära. Dessutom gavs uttryck åt att förskolan, i större omfattning än innan, tidigt skulle skapa pedagogiska förutsättningar för barns språkliga och matematiska utveckling. Denna åtgärd ansågs också rusta barn inför fortsatt utbildning vilket formulerades som att: "[e]tt sådant förstärkt pedagogiskt arbete kan också förbereda barn för deras framtida skolgång" (Skolverket 2009, s. 5). Dock betonades att lärandet fortsatt skulle utgå ifrån barns utveckling, behov och förutsättningar samt ske i lekens tecken.

Verksamhet i fokus för dokumentation

Skolverket fick även i uppgift att ta fram förslag på riktlinjer för uppföljning och utvärdering av verksamheten med avsikt att detta skulle leda till verksamhetsutveckling. I uppdraget från regeringen framhölls också förskolans möjligheter att stimulera barns intresse för naturkunskap och teknik. Av samma anledning lämnade Skolverket (2009) förslag på att det skulle ske ett klargörande och kompletterande gällande målen inom dessa områden. Därtill var det angeläget att utforma och förtydliga mål även inom områdena lek och skapande, utifrån idén att dessa

områden var av vikt för barns utveckling och lärande. Läroplansmålen omfattade inte barns kunskaper eller prestationer. I riktlinjerna för uppföljning och utvärdering föreslogs därför att verksamheten skulle vara i fokus. Dokumentation, utvärdering och uppföljning skulle riktas mot hur och i vilken utsträckning verksamheten, utifrån läroplansmålen, förmått skapa en utvecklande och lärorik miljö för barnen.

Noterbart är att i bakgrunden till ändringarna 2009 betonades betydelsen av dokumentation ur en verksamhetsaspekt, detta i relation till den slutliga versionen av läroplanen (Skolverket, 2010) som i större utsträckning lyfte fram vikten av dokumentation av varje enskilt barns förmågor och förändrade kunnande i relation till läroplansmålen. Den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) kompletterades således med ett avsnitt om uppföljning, utvärdering och utveckling. I detta avsnitt betonades att barns utveckling och lärande behövde följas, dokumenteras och analyseras. Denna dokumentation skulle ligga till grund för utvärdering av förskolans kvalitet och därmed utgöra underlag för skapandet av goda villkor för lärande. Utvärderingen skulle bidra med kunskap om hur förskolans kvalitet – verksamhetens organisation, innehåll och genomförande – kunde utvecklas så att varje barn gavs bästa möjliga förutsättningar för utveckling och lärande. Oaktat att verksamheten skulle vara i fokus gällande utvärdering och dokumentation uttrycktes i efterföljande riktlinjer förskollärarens och arbetslaget ansvar beträffande:

att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner. (Skolverket, 2010, s. 14)

I citatet framkommer att barns utveckling och lärande ska dokumenteras och utgöra underlag för utvärdering av förskolans verksamhet. Emellertid ska mål- och resultatuppfyllelse riktas mot verksamheten. Kunskapsuppdraget stärktes ytterligare genom att utvecklings- och lärandemålen inom matematik, naturvetenskap och teknik tydliggjordes och/eller kompletterades (Skolverket, 2010).

Målinriktade processer och undervisning sätts i fokus

Skolinspektionen fick uppdrag att under åren 2015–2017 granska förskolornas kvalitet och måluppfyllelse (Skolinspektionen, 2018). I delrapporten Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar (se

Skolinspektionen, 2016) redovisades bland annat granskningen gällande hur förskolorna tagit sig an det pedagogiska uppdraget och om undervisningen utgick ifrån läroplanens riktlinjer. I rapporten framkom att:

Den sammantagna bilden är att arbetet i de granskade förskolorna generellt genomförs på ett sådant sätt att barnen ges förutsättningar att utvecklas och lära men är begränsat då det inte alltid sker på ett medvetet sätt genom målstyrda processer, det vill säga undervisning. Det är därmed inte säkerställt att barnens utveckling och lärande sker i riktning mot de mål som förskolan ska sträva efter. De flesta förskolor erbjuder dock en verksamhet som är både rolig och meningsfull för barnen. (Skolinspektionen, 2016, s. 6)

Således uttrycks att verksamheten i förskolan de facto i stor utsträckning möjliggör för barns utveckling och lärande samt är rolig och meningsfull. Emellertid, då förutsättningarna inte skapas genom undervisning, råder osäkerhet om denna utveckling och detta lärande är i paritet med läroplansmålen.

Det finns inga krav på individuell måluppfyllelse i förskolan. I citatet ovan uttrycks ändå vikten av att kunna säkerställa barns utveckling och lärande inom specifika områden. Granskningen visade vidare att i flertalet förskolor stimulerades och utmanades barns språkliga och kommunikativa utveckling. I pedagogernas samspel med barnen tillvaratogs emellertid inte, enligt granskningen, alla tillfällen till detta, vilket även noterades gällande arbetet med att stimulera och utmana barnens utveckling och lärande inom matematik. Det framkom också att tillräckliga aktiviteter relaterat till naturvetenskap och teknik inte involverades i den dagliga verksamheten i vissa förskolor. Skolinspektionen (2016) ger i sina slutsatser bland annat uttryck åt att:

Förskollärare behöver bli mer medvetna om sin roll i det direkta mötet med barnen och använda språklig och kommunikativ interaktion i en målstyrd process som syftar till utveckling och lärande, det vill säga undervisa. (Skolinspektionen 2016, s. 31)

I citatet lyfts mötet förskollärare/barn och förskollärarens roll i detta samt interaktion i målstyrda processer. I rapporten beskrevs även att omsorg, utveckling och lärande inte bildar en helhet. Skolinspektionen (2016) uttryckte att situationer som uppstod vid måltider och i förskolans tamburer framstod som rutiner där möjligheterna till att stimulera ett lärande inte utnyttjades. Liknande resonemang fördes gällande barnens lek, att denna inte till fullo användes i syfte att stimulera och utmana barnens utveckling och lärande. Gällande undervisning föreföll varken förskollärare/arbetslag eller förskolechefer ha anammat begreppet eller diskuterat dess innebörd i förhållande till arbetssättet i förskolan. Merparten av de intervjuade

uttryckte, enligt Skolinspektionen (2016), ”...att undervisning är något som hör till skolans värld och att det inte hör hemma i förskolan.” (s.14). I Skolinspektionens slutrapport (2018) uttrycktes att förskollärare inte såg sig själva som undervisande lärare och att begreppet kändes obekvämt för många. Denna inställning till begreppet kan, enligt Skolinspektionen (2018) tolkas som att undervisning inte fått utrymme i förskolans kultur. De skriver att ”[f]örskolepersonal har traditionellt definierat sin verksamhet som något skilt från skolan och därmed ska man inte göra det skolan gör, det vill säga undervisa.” (Skolinspektionen 2018, s. 40). Skolinspektionen uttrycker också att, uppfattningen om att omsorgsuppdraget är det mest centrala och att lärandeuppdraget betraktas som mer sekundärt, fortfarande förekommer i vissa förskolor. En uppfattning som enligt Skolinspektionen kan härledas till förskolans dubbla uppdrag, det vill säga att dels bedriva undervisning och en pedagogisk verksamhet, dels vara en institution där barn har sin plats i relation till vårdnadshavares arbetstider eller studieförhållanden.

I Skolinspektionens slutrapport (2018) framkom, precis som i delrapporten (2016), att arbetet i förskolorna generellt gav barnen möjlighet till och förutsättningar för att utvecklas och lära. Dock visade granskningen att verksamheten inte var tillräckligt aktivt målstyrd, vilket medförde att barnen riskerade att gå miste om tillfällen och möjlighet till att utmanas och få använda sin förmåga till att lära i riktning mot målen i läroplansuppdraget. Likaså noterades att delar av målen inom matematik, naturvetenskap och teknik såväl som inom demokratiuppdraget inte synliggjordes i förskolan. Behovet av ett förbättrat systematiskt kvalitetsarbete uppmärksammades, vilket skulle styras utifrån läroplansuppdraget och barnens bästa i syfte att bidra till kvalitetsutveckling och måluppfyllelse i förskolan. Förskolepersonal ansågs också behöva kompetensutveckling och stödmaterial inom flera läroplansområden (Skolinspektionen, 2018).

Utifrån Skolinspektionens granskningar beslutade regeringen om en översyn av förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2017). Regeringen uttryckte att Skolinspektionens kvalitetsgranskningar visat på en utvecklingspotential på flera nivåer för förskolan. Särskilt betonades det komplexa pedagogiska uppdrag som förskollärare och arbetslag i förskolan har enligt läroplanen och de svårigheter som kan finnas med att arbeta med samtliga målområden. Likväl uttrycktes att ”[f]örskolan ska uppfylla både sitt omsorgsuppdrag och sitt lärandeuppdrag.” (Utbildningsdepartementet 2017, s. 5). Emellertid saknades en närmare definition av begreppet omsorg. Dessutom behövdes begreppet omsorg klargöras i förhållande till hur begreppet undervisning definieras i skollagen (1 kap. 3 §). I uppdraget poängterades att begreppet undervisning, vilket beskrivs som centralt i utförandet av

förskolans verksamhet, saknades i läroplanen och undervisning som målstyrd process behövde tydliggöras:

För att det som sker i förskolan ska kunna betecknas som undervisning krävs att arbetet med att stimulera och utmana barnen har strävansmålen i läroplanen som en självklar utgångspunkt och riktning, och syftar till en lärandeprocess. (Utbildningsdepartementet 2017, s. 5–6)

I citatet ovan lyfts betydelsen av att verksamheten i förskolan har läroplansmålen som utgångspunkt och riktning och att lärandeprocesser eftersträvas.

Förändrad retorik i balansen mellan omsorg och målstyrt kunskapsuppdrag

I Skolverkets (2018a) redovisning av läroplansöversynen beskrivs att texten i förskolans läroplan har uppdaterats i enlighet med Skollagen och övriga läroplaner. Begrepp som utbildning, undervisning och måluppfyllelse har införts. Måluppfyllelse i förskolan definieras som resultat i relation till de nationella målen i skollagen och målen i läroplanen anger inriktningen på förskolans arbete och därmed dess förväntade kvalitet. Skolverket uttrycker att målen är ställda till förskolans verksamhet och ska således inte ses som mål att uppnå för enskilda barn. I förslaget framkommer också att helheten mellan omsorg, utveckling och lärande behöver förtydligas. Dock gjordes bedömningen att en definition av begreppet omsorg inte var möjlig eftersom begreppet då riskerar att ges en för snäv innebörd. Läroplanen ska signalera att omsorg genomsyrar allt som sker i förskolan och att det handlar om förhållningssätt och bemötande. En ny rubrik införs i del 1, Omsorg, utveckling och lärande och rubriken i avsnitt 2.2 har kompletterats med begreppet omsorg. Skolverket skriver:

Genom att använda rubriken Omsorg, utveckling och lärande betonas vikten av omsorg som en del av utbildningen i förskolan men det innebär inte någon förändring av inriktningen på förskolans arbete. (Skolverket 2018a, bilaga 2, s. 4)

Omsorg lyfts i citatet som en betydande del i utbildningen men det ska inte förändra inriktningen på förskolans arbete. Att verksamheten eller arbetet i förskolan inte ska förändras då nya styrdokument eller begrepp införs har, som nämnts, betonats i tidigare skrivelser (se Prop. 1997/98:93; Prop. 2009/10:165). Emellertid handlade det då om införandet av en läroplan och sedermera om begreppet undervisning. Vidare uttrycker Skolverket att "[b]egreppet 'omsorg' har införts på flera

olika ställen i läroplanstexten för att tydliggöra att omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” (Skolverket 2018a, s. 7). Gällande undervisning skriver Skolverket (2018a) att förskolläraren har ett särskilt ansvar för att de målstyrda processerna som syftar till utveckling och lärande bedrivs i enlighet med läroplanens mål och intentioner, vilket också explicit uttrycks i den slutgiltiga versionen av läroplanen (Skolverket 2018b).

I ljuset av beskrivningen ovan framträder över tid en förändrad retorik rörande förskolans verksamhet och uppdrag. Sammantaget förefaller förskolans huvudsakliga uppdrag ha skiftat från att vara en omsorgs- och tillsynsverksamhet med en viss utvecklings- och lärandeuppgift till att numera explicit utgöra utbildningsväsendets första anhalt med fokus på ett målstyrt kunskapsuppdrag, om än fortsatt utifrån ett socialt omsorgsperspektiv. Mot bakgrund av denna genomgång av framväxandet av en läroplan och ett uppdrag i förändring, vill jag ändå poängtera det motsägelsefulla och kanske i praktiken svårtolkade. En rad aspekter i de framställda skrivelserna betonar att verksamheten eller arbetet i förskolan inte ska förändras då nya styrdokument eller begrepp införs. Sålunda ska de utredningar och de omformuleringar som har gjorts gällande uppdraget i förskolan inte egentlig mening medföra någon förändring av förskolans praktik. Förskolan är en del av utbildningssystemet och en – icke obligatorisk – målstyrd skolform. Tillika ska förskolan särart bevaras och förskolan ska vara ett familjepolitiskt projekt, det vill säga att vara så ordnad att vårdnadshavarna antingen kan arbeta eller studera. Det är i denna skärningspunkt i uppdraget mellan social omsorg och ett målstyrt kunskapsuppdrag – och dess medförande krav på dokumentation av detsamma – som min avhandling placeras. Interaktionen mellan förskollärare och barn tolkas och förstås därmed i min forskning i förhållande till de förväntningar och krav som förskolan genom styrdokumentet har att förhålla sig till.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel följer en genomgång av tidigare forskning av relevans för syftet i föreliggande avhandling. Inga anspråk görs på en heltäckande forskningsorientering, utan denna genomgång avser snarare att positionera avhandlingen i ett relevant sammanhang.

För att rama in min avhandling inom forskningsfältet inkluderas ett urval av tidigare studier som genererats genom sökningarna i databaserna ERIC och Psycinfo under november 2021. Därtill har studier inkluderats dels genom (i) den så kallade ”snöbollseffekten” (Biernacki & Waldorf, 1981) då jag fått kunskap om relevanta artiklar och avhandlingar utifrån referenslistor i redan inkluderade artiklar, dels genom (ii) att inkludera några studier från min licentiatuppsats (Nilfyr, 2018) och dessutom genom (iii) de sökningar som gjorts i samband med skrivandet av de två internationella artiklarna som ingår i avhandlingen (Nilfyr et al., 2021; Nilfyr et al., 2022)¹⁵.

Kapitlet inleds med forskning som berör dokumentation i förskolan utifrån följande indelning: dokumentationens innehåll och relationen till kvalitetsarbete, förskollärares uppfattningar om vad som bör dokumenteras samt interaktion i dokumentationssituationer i förskolan. Därefter följer en presentation av forskning om interaktion i målinriktade aktiviteter i förskolan som utgår ifrån begreppen intersubjektivitet. Därpå berörs studier som i någon mån behandlar interaktion och social anpassning. Avslutningsvis följer ett avsnitt som berör studier om emotioner i interaktion och i undervisning. Då få studier inom ECE haft fokus på emotioner i interaktion har även studier gjorda i en skolkontext inkluderats, såvida de haft samma metodologiska och teoretiska perspektiv som min avhandling.

Dokumentationens innehåll och relationen till kvalitetsarbete

Som jag lyft i tidigare avsnitt anger styrdokumentet (SFS 2010:800; Skolverket, 2018) att utbildningen i förskolan ska dokumenteras, utvärderas och följas upp i syfte att utveckla verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse. Varje barns

¹⁵ Se Bilaga (A) för mer utförlig beskrivning av sökord, sökkluster av avgränsningar som gjordes inför sökningen och urvalet av studier till detta kapitel.

utveckling och lärande ska kontinuerligt och systematiskt följas, dokumenteras och analyseras. Sålunda ska både det enskilda barnet och verksamheten dokumenteras, vilket förskollärare och arbetslag har att förhålla sig till och verkställa i praktiken. Tidigare studier visar att det som blir föremål för dokumentation till stor del är kopplat till prestation och skolinriktat lärande med betoning på det ämnesinriktade kunskapsuppdraget (t.ex. Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Lindberg, 2018; Karlsudd, 2021). Ett exempel på detta är en studie av förskolors publika dokumentationer, det vill säga den dokumentation som är synlig på förskolornas väggar och tillgänglig i barnens pärmar (Lindberg, 2018). I Lindbergs (2018) studie framkom att kunskap och lärande, i synnerhet kopplat till ämnen såsom matematik, naturvetenskap och språk, var i fokus i 317 av 441 dokumentationerna från de nio förskoleavdelningar som utgjorde empiriskt underlag i studien. Vad som framstod som viktigt i dokumentationen var att visa barnens kunskaper och färdigheter relaterade till läroplansmålen eller kunskap om det som pedagogerna undervisat om. Även i Karlsudds (2021) studie, som har analyserat fem licentiatuppsatser vilka samtliga tagit utgångspunkt i förskolans dokumentationspraktik, konkluderas att ett traditionellt skolinriktat lärande värderas högt. Kognitiva ämnesfärdigheter, kompetens och prestationer betonades. Genom dokumentation åskådliggörs, uttrycker Karlsudd (2021), en bild av förskolans verksamhet som varande i linje med de läroplansformulerade utbildnings- och kunskapsinriktade intentionerna.

En liknande betoning på det ämnesinriktade kunskapsuppdraget i dokumentationer visade sig i Lindgrens (2020) analys av inspelade samtal där arbetslagen diskuterade den dokumentation som producerats i samband med systematiskt kvalitetsarbete. Det samma framkom i Insulander och Svärde Åbergs (2014) studie av vilken kunskap som framträder i förskolans systematiska kvalitetsarbete där barnens kunskapsrepresentationer, i form av teckningar och andra arbeten som tydligt kopplades till ämnen såsom svenska, matematik, teknik, dokumenterades av förskollärarna. En aspekt av förskolans dokumentation, vilket nämnts tidigare, är att den ska ligga till grund för fortsatt kvalitetsarbete.

I några studier har det framkommit att pedagoger upplever dokumentation som ett betydande systematiskt bidrag i arbetet med måluppfyllelse av prioriterade mål (se t.ex. Lindgren, 2020; Sheridan et al., 2013). Detta visade exempelvis studien av Sheridan et al. (2013) där resultatet pekar på att pedagoger ansåg att kunskap från dokumentation och utvärdering var ett behjälpligt underlag i arbetet med att förbättra förutsättningarna för barn att lära och utvecklas i förskolan. Emellertid visade Insulander och Svärde Åbergs (2014) studie att en struktur saknades beträffande hur dokumentation och analys av barns lärande relaterades till ett

systematiskt kvalitets- och utvärderingsarbete som ledde till verksamhetsutveckling. Denna avsaknad kan ses som en följd av läroplanens dubbla uppdrag, det vill säga att förskolan ska följa, dokumentera och analysera barns lärande och utveckling och samtidigt följa, dokumentera och utvärdera pedagogisk verksamhet (Insulander & Svärdemo Åberg, 2014). Den svårförenliga utgångspunkten i förskolans pedagogiska uppdrag blir således synlig i förskolans systematiska kvalitetsarbete. Ett liknande resonemang förs av Lindgren (2015) som utifrån en observationsstudie av åtta pedagogers samtal kring dokumentation i relation till barns meningsskapande fann att det inte är helt oproblematiskt att utvärdering av förskolans kvalitet ska grundas i dokumentation och analys av barns utveckling och lärande. Hon uttrycker att, i viljan att förstå hur och på vad barn tänker, ingår en viss styrning och en form av övertag av barns upplevelser. Förskollärares tolkningar av barns agerande och kommunikation kan till och med innebära "...att ambitionen för synliggörande och förståelse övergår i kolonialisering av barns tankar- och känslövärldar" (Lindgren, 2015, s.120).

En aspekt av dokumentationspraktiken är att fokus och innehåll i dokumentationerna visar på vilken kunskap som ska prioriteras i förskolan. Därmed utvecklas även en gemensam syn på vad som utgör lärande inom förskoleverksamheten. Detta pekar Schultz (2015) på i sin etnografiska studie av 18 förskolegrupper. I studien fokuserades situationer där pedagoger observerade barn samt bearbetade sina observationer. Dessutom analyserades dokumentationsverktyg och producerad dokumentation. Resultatet visade bland annat att observationsprocesser och dokumentationsprocesser konstruerade barnet som "det lärande barnet" samt att ögonblick av handling transformerades till stunder av lärande. Dokumentationen blir en väsentlig del av institutionaliseringen av den tidiga barndomen, i så måtto att den utgör bevis på förskolans effektivitet och utbildningspotential. Dock uttrycker Schultz (2015) att "...it is still an open question how the assessment and documentation of children's learning is carried out in practice in the actual situation"(s.209). I studien uppmärksammades att barnen kände av när det var något som pedagogerna förknippade med lärande och att de då också uppfattade vad som borde bli föremål för dokumentation. Barnen lärde sig på så vis vad som förväntades av dem inom institutionen förskola.

Dokumentationspraktiken kan således ge indikationer på vad som är eller blir eftertraktad kunskap i förskolan. Kognitiva färdigheter relaterade till ämnesspecifika läroplansmål förefaller framstå som eftersträvningsvärda för barn i förskolan. På liknande sätt ger dokumentationspraktiken en fingervisning om vilken riktning utbildningen i förskolan ska ta och därmed vad som blir betydande i förskollärares

uppdrag. Dock ter sig dokumentationsuppdragets utformning inte självklart för förskollärare.

Förskollärares uppfattningar om vad som bör dokumenteras

En viss tveksamhet har visat sig framträda hos förskollärare gällande huruvida dokumentationsprocessen ska följa barns intressen eller utgå ifrån förutbestämda mål (se t.ex. Lindgren Eneflo, 2014; Lindgren, 2020; Lindroth, 2018; Löfgren, 2017). Denna tveksamhet visades tydligt i en intervjustudie av 17 förskollärares erfarenheter av dokumentation i förskolan (Löfgren, 2017). Av resultaten framkom att förskollärarna uttryckte en ambivalens gällande huruvida man skulle dokumentera en ”school-kind of learning” (s. 138), vilken utgår ifrån externa mål, eller en ”preschool-kind of learning” (s. 138) med utgångspunkt i barnens intressen (Löfgren, 2017). Denna osäkerhet om vad och hur man ska dokumentera hantlade lärarna genom att beskriva sig själva som att de fortfarande höll på att lära sig dokumentationsuppdraget. Liknande resultat blev synligt i Lindgrens (2020) studie, vilken visade att pedagogerna strävade efter att dokumentation skulle kunna användas både som kontroll i form av extern utvärdering och som ett gemensamt reflektionsunderlag. Det uttryckta uppdraget i läroplanen att förskolan ska dokumentera, följa upp och analysera varje barns lärande uppfattas således inte som oproblematiskt av pedagogerna, vilket enligt Lindgren (2020) kan förstås i relation till att det är verksamheten, inte barnen, som har krav på målpuffyllelse.

Liknande problematik visades i en intervjustudie av Alvestad och Sheridan (2015), vilken innefattade nio förskollärares erfarenheter av utmaningar, problem och dilemman relaterade till planering och dokumentation. Resultatet pekar på att förskollärarnas uppfattning är att en mer öppen och flexibel planering lämnade utrymme för barnens intresse och underlättade samarbetet mellan barn och förskollärare samt möjligheten till ett gemensamt intressefokus. Dock betonade förskollärarna i studien att relationen mellan planering och dokumentation utvidgade deras förståelse av det pedagogiska arbetet med barnen och gav mening åt det samma. Förskollärarna ansåg också att dokumentations- och planeringsutförandet visade om de hade lyckats med att genomföra läroplansmålen i arbetet med barnen (Alvestads & Sheridan, 2015).

Att dokumentation innebär en problematiskt balansgången mellan målinriktade och mer flexibla aktiviteter diskuteras ofta inom tidigare forskning i relation till att pedagoger vanligtvis har ett särskilt mål med de dokumenterade aktiviteterna

(Elfström Pettersson 2020; Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Lindgren, 2020; Lindroth, 2018; Nilfyr, 2018). I Lindroths (2018) studie gällande dokumentation i relation till barns delaktighet framkom, till exempel, att pedagogerna inte dokumenterade det barnen visade intresse för. I stället styrdes barnens uppmärksamhet mot innehållsområden som pedagogerna bestämt, områden som sedermera blev föremål för dokumentation. Även i Elfström Petterssons (2020) studie gällande barns delaktighet i dokumentationsprocesser visade en diskrepans mellan å ena sidan lärares intentioner med dokumentation och å andra sidan vad som producerades. Medan lärarna syftade till att uppmuntra barn att komma ihåg vad de tidigare sagt (och rita det), eller se tillbaka på vad som hade hänt tidigare (på ett specifikt foto), var barnen mer intresserade av att skapa nya berättelser. Även om förskollärares intention, enligt Elfström Pettersson (2020), var att ta hänsyn till vad barnen själva uttryckte, vilket exempelvis visade sig genom att barn initialt fick rita vad de ville, så fanns det också en tydlig agenda hos läraren att dokumentera barns tidigare tankar och uttryck.

Liknande resultat synliggjordes i studierna av Svärdemo Åberg och Insulander (2019) och av Emilson och Pramling Samuelssons (2014) som visade att förskollärarna fokuserade på det aktuella ämnesinnehåll som lärdes ut. I Svärdemo Åberg och Insulander (2019) var förskollärarna huvudagenter och de som i hög grad styrde aktiviteten och vägledde barnen att observera och fokusera på de olika ämnesinnehållen. I pågående dokumentationsaktiviteter försökte förskollärarna i Emilson och Pramling Samuelssons (2014) studie se det de ville se i barnens agerande. Detta visade sig genom att förskollärarna kommenterade händelseförloppet utifrån sitt perspektiv och sin intention med aktiviteten.

I Lindgrens studie (2020) framgick en ambivalens mellan i vilken grad förskollärare skulle styra barns fokus mot ett specifikt lärande innehåll kontra följa barns spontana intressen. Denna tveksamhet förstås i relation till perspektivförskjutningen av förskolans inriktning ifrån en socialpedagogisk till en mer ämnesinriktad och skolförberedande institution. Pedagogerna i Lindgrens (2020) studie gav uttryck för att det fanns en risk att de övertolkade barnens handlingar och att dessa anpassades till arbetslagets dokumentationsarbete, i syfte att visa på barns kompetens och en positiv bild av det egna arbetet (jfr Emmoth, 2014; Lindgren, 2015; Schultz, 2105). Ett konkret exempel i Lindgrens (2020) studie visades när pedagogerna transformerade innehållet i en situation där ett barn hittade en pinne i en vattenpöl till en situation där barnet utforskade pinnens flytförmåga. Samtidigt påtalade pedagogerna svårigheten att veta om det faktiskt var detta som barnet utforskt. Liknande omskrivningar visades i Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015)

studie beträffande hur förskollärare och deras chefer talade om omsorg i förhållande till arbetet med kvalitetsdokumentation. Omsorg förstås av Löfdahl och Folke Fichtelius (2015) i termer av att ta hand om, vaka över och se till att barn mår bra och inte blir sårade. Forskarna uttrycker att flera sådana aktiviteter omvandlades från omsorgsverksamhet till lärandeaktiviteter i förskolepersonalens tal och därmed gjordes till föremål för det dokumenterade kvalitetsarbetet. Rutinaktiviteter som måltider, hygien och påklädningssituationer förändrade fokus från hur förskollärare organiserade dessa situationer för barnet till hur barn lärde sig att äta, klä på sig och gå på toaletten. Forskarna uttrycker;

In their efforts to ensure preschool quality, it was not good enough to engage in what appeared to be caring. Teachers and managers had to make use of concepts that were target-related, evaluable and showed progression. We interpret this as making use of a transformation strategy, where every day and seemingly trivial activities were presented in terms of children's learning and knowledge. (Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015, s. 267)

Vardagliga aktiviteter transformeras och beskrivs således i termer av barns lärande och kunskaper, vilket kan förstås som ett sätt för förskolepersonalen att utföra sin profession och visa på kopplingar till den målinriktade läroplanen (Löfdahl & Folke Fichtelius, 2015). Löfdahl och Folke-Fichtelius uttrycker att förskollärarna också talade om omsorg i termer av att ha goda relationer med barnen. Dock var dessa relationer sällan föremål för dokumentation (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Även i Löfgrens (2015) intervjustudie, där 17 förskollärare fick beskriva och berätta hur de hanterade policyförändringen i arbetet med att dokumentera aktiviteter och barns lärandeprocesser, visade att lärarna producerade, eller fabricerade, bilder av sitt arbete som överensstämde med de kommunala kvalitetsmätinstrumenten och läroplanen.

Tidigare forskning visar således att det kan vara en utmaning för förskollärare att balansera de krav och tvetydigheter som finns inom dokumentationspraktiken. Denna balansgång förefaller, retoriskt och i färdigställda dokumentationer, exempelvis hanteras genom att vardagliga aktiviteter i förskolan kan transformeras till predestinerade lärandesituationer. Mina *in situ* studier av hur interaktion utspelas mellan förskollärare och barn i dokumentationsaktiviteter kan därför ge värdefull kunskap till forskningsfältet.

Interaktion i dokumentationsaktiviteter i förskolan

Även om forskning om dokumentation inom ECE sällan inriktats på interaktionen mellan barn och förskollärare i pågående dokumentationsaktiviteter finns några studier med sådant fokus (se t.ex. Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Insulander & Svärdemo Åberg, 2014). I exempelvis Emilson och Pramling Samuelssons (2014) studie undersöktes, genom videodokumentation, interaktionen mellan sju förskollärare och 30 barn i situationer där pedagogerna samtidigt dokumenterade aktiviteten. I resultatet framkom att förskollärarna antingen blev tysta betraktare eller ivriga förespråkare för en viss upptäckt. Kommunikationen var till stor del av mål- och framgångsorienterad karaktär och gick ut på att förmå barn att agera på föreskrivna sätt. Enligt Emilson och Pramling Samuelsson (2014) tycktes förskollärarna inriktade på barnens prestationer och ställde frågor som ledde mot just detta. Mot bakgrund av resultatet riktar Emilson och Pramling Samuelsson (2014) kritiska frågor om huruvida dokumentation av barns prestationer och görande riskerar att leda till att det redan i förskoleåldern skapas en prestationskultur där barn känner sig värdesatta utifrån det de presterar i stället för utifrån vem de är. Forskarna ställer också frågor vilka konsekvenserna blir när det ställs krav som barnen inte kan leva upp till.

Även i Insulander och Svärdemo Åbergs (2014) studie beträffande vilken innehållslig och relationell kunskap som kommer till uttryck och ges särskilt värde samt ses som väsentlig kunskap i interaktion mellan förskollärare och barn, visade på en uppgifts- och målinriktad interaktion. Forskarna analyserade förskollärares planering, arbete och uppföljning gällande tre målrelaterade arbetsprocesser relaterade till läroplanens kunskapsuppdrag kring språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik i två olika förskolor. Resultatet visade att förskolläraren förevisade och vägledde barnen om vad de skulle uppmärksamma och intressera sig för. Forskarna benämner detta interaktionsmönster som ”förskollärare lär ut och barn lär in” (Insulander & Svärdemo Åberg, 2014, s. 11). Mönstren kännetecknades av att det i interaktionen uppstod en orientering mot ett specifikt objekt som ska åskådliggöras och läras ut. Uppgiftsrelaterade yttranden användes i syfte att förstärka innehållet i aktiviteten och det som förskolläraren betraktade som viktig kunskap, medan barnens uppmärksamhetsfokus förbisågs.

Att barnens uppmärksamhetsfokus inte beaktades visade även Emilson och Pramling Samuelssons (2014) studie. I Insulanders och Svärdemo Åbergs (2014) studie åskådliggjordes ytterligare ett interaktionsmönster, viktet benämns

”ömsesidigt meningsskapande om tecken på lärande”, (s. 10) där barns intresse, engagemang och tolkningar är i fokus. Interaktionsmönstret kännetecknades vidare av att både vara bekräftande och förevisande. Insulander och Svärdemo Åberg (2014) påtalar att, i en målstyrd förskoleverksamhet kan synen på lärande kopplat till läroplansmål också behöva förhållas till synen på att barns lärande inte relateras till i förväg formulerade mål, utan snarare ses som och transformativa processer. I ljuset av detta blir det, enligt Insulander och Svärdemo Åberg (2014), viktigt att studera hur förskollärare tolkar och genomför sitt uppdrag.

Till stor del förefaller interaktionen i dokumentationsaktiviteterna i de refererade studierna vara målorienterad med fokus på specifika prestationer. I föreliggande avhandling förstås dokumentationsuppdraget som en del av det målinriktade arbetet i förskolan.

Interaktion i målinriktade aktiviteter i förskolan och intersubjektivitet

En rad studier om förskolan har använt begreppet intersubjektivitet för att analytiskt förstå interaktion, det vill säga hur förskollärare försöker förstå om samsyn med barnen skapats gällande kunskapsobjektet i aktiviteten (se t.ex. Björklund & Palmér, 2019; Fridberg et al., 2019, 2020; Magnuson & Pramling, 2016; Pramling & Wallerstedt, 2019). I dessa studier används ofta Rommetveits (1974) beskrivning av intersubjektivitet och fokus riktas mot huruvida intersubjektivitet uppstår och möjliggör utveckling och lärande. Intersubjektivitet i interaktion förstås således som en pågående process snarare än som ett tillstånd. Analytiskt studeras detta utifrån om och i så fall hur individer som interagerar etablerar en tillräckligt gemensam förståelse, det vill säga tillfällig och tillräcklig intersubjektivitet, för att kunna upprätthålla interaktionen (Rommetveit, 1974). En gemensam förståelse kan inte uppnås till fullo (Rommetveit, 1974).

I Fridberg et al. (2019, 2020) beskrivs tillräcklig (eng. ”sufficient”) och illusorisk (eng. ”illusory”) intersubjektivitet som aspekter av intersubjektivitet. Den illusoriska aspekten av intersubjektivitet är central i studien av Fridberg et al. (2019) som med hjälp av videoobservation av interaktion (främst verbal) undersökte vad som kännetecknade kommunikationen mellan lärare och barn i relation till ett specifikt lärandeobjekt. I studien gavs exempel på interaktion som rörde vattnets reningsprocess och resultatet visade att läraren fokuserade på reningsprocessen, medan barnets uppmärksamhet riktades mot vatten som renar stenarna, vilket förstås som illusorisk intersubjektivitet. Även om lärarens och barnens uppmärksamhet

riktades mot samma ”vattenrening”, fokuserade de olika aspekter av lärandeobjektet. Läraren behöver, enligt forskarna, uppmärksamma dels vad barnen förväntas rikta fokus mot i den aktuella situationen, dels vad barnen faktiskt sysslar med i denna situation, det vill säga barnets perspektiv. Det huvudsakliga lärandeobjektet framstår stundtals som abstrakt och svårt för både barn och lärare. I de fallen kan det, enligt Fridberg et al. (2019) behövas ett intermediärt lärandeobjekt, det vill säga en form av brobygge eller övergång som lägger grund för det egentliga lärandeobjektet.

Behovet av intermediärt lärandeobjekt och att läraren måste fokusera både på barns perspektiv och det aktuella lärandeobjektet framkom även i en senare studie av Fridberg et al. (2020). I denna observationsstudie av 15 aktiviteter där lärare och barn mellan 3 och 5 år arbetade med ett vetenskapligt fenomen undersöktes vad som ”hotar” lärarens och förskolebarnens möjlighet till intersubjektivitet. Fokus var på de erbjudanden som läraren gav och på hur barn skapade mening genom kommunikation. En djupgående analys av framför allt verbal kommunikation mellan lärare och barn genomfördes. I studien analyserades orsaker till att tillräcklig intersubjektivitet bryts i samband med undervisning och lärande av ett vetenskapsfenomen, detta utifrån lärarens användning av ord, abstraktioner och naturvetenskapliga begrepp i processen.

Analysen visade hur missförstånd och osäkerheter kan uppstå kring något av dessa områden och hindra barnens möjligheter att urskilja kritiska lärandeaspekter (Fridberg et al., 2020). Vikten av förskollärarens lyhörddhet och samordning mellan förskollärarens och barnens perspektiv visade sig även i Björklund och Palmér (2019) studie om vad som händer med lekens öppenhet när målorientering integreras i leken. Forskarna har, som en del i ett utvecklings- och forskningsprojektet gällande lekresponsiv undervisning, studerat lekens öppenhet i relation till undervisningens målorientering. I studien visades att förskollärarens förmåga att urskilja men också hantera barns intentioner sattes på prov. För att interaktionen mellan förskollärare och barn skulle kunna riktas mot samma mål för leken, där ett för leken nödvändigt innehåll fokuserades, behövde deltagarna i interaktionen vara responsiva på varandras interaktion. I ett sådant samspel möjliggörs en gemensam förståelse som inkluderar både lek och undervisning (Björklund & Palmér, 2019).

I en studie av Fredriksson (2019) framgick att då pedagogen hade en bestämd uppfattning om vad som skulle ske i mötet och inte öppnade upp för barnets perspektiv kan detta medföra att pedagogen blir pådrivande i sitt agerande, vilket då kan begränsa förutsättningarna för pedagogiska möten. Med stöd i Martin Bubers pedagogiska filosofi intresserade sig Fredriksson (2019) för förutsättningar för

mellanmänskliga möten, i bemärkelsen sådana som karakteriseras av ömsesidighet, närvaro, spontanitet och oförutsägbarhet. Vidare resonerar Fredriksson om pedagogiska möten, vilket kort sagt avser mellanmänskliga möten mellan förskollärare och barn i vilka kunskapande processer äger rum. Videoobservationerna och mikroanalyser av möten mellan pedagoger och barn i en förskolas vardagspraktik har utgjort empiriskt underlag. Resultatet visade att då pedagogen i stunden omprövade sin förståelse, lyssnade in barnet och bekräftade samt förtydligade, skapades goda möjligheter till pedagogiska möten. Pedagogerna agerar i en omedelbarhet, vilket då enligt Fredriksson (2019), inte lämnar något större utrymme för planering eller reflektion kring innehållsfokus.

Även Bateman (2013) uttrycker att interaktioner är intensiva och händelserika och att läraren svårligen kan ha en analytisk blick i den pågående interaktionen. Av den anledningen är det, påstår Bateman (2013), problematiskt att tillgodose både innehållsliga och emotionella aspekter. Utifrån en transkriberad excerpt som var 1 minut och 2 sekunder lång analyserades interaktion mellan en förskollärare och två barn som var i treårsåldern (Bateman, 2013). Deltagarnas yttranden analyserades i syfte att grundligt presentera hur de tillsammans skapade interaktionen samt vilka sociala implikationer detta hade. Ökad medvetenhet om turtagningsprocesser i samtal med yngre barn kan underlätta för vuxna att följa barnets intressen, hävdar Bateman (2013). Först då blir det möjligt att utveckla förståelse av hur undervisning och lärande utvecklas i mikrovärlden och huruvida ett barns svar uppmärksammas och besvaras efter en lärares fråga. Dock framhåller Bateman (2013) komplexiteten i att skapa både uppgifts/utbildningsstöd och emotionellt stöd för barn inom ECE samt hur komplicerat det kan vara för lärare att tillgodose detta dagligen och för varje barn.

Sälunda framstår det, utifrån de refererade studierna, som en betydande men grannliga uppgift för förskollärare att vara lyhörda för barns intentioner och sätt att uppfatta världen och samtidigt rikta fokus mot specifika lärandeinhåll. Dessutom lyfts vikten av-, men också svårigheten med att realisera en tillräcklig gemensam förståelse och samordning mellan förskollärarens och barnens perspektiv.

Interaktion och social anpassning

Studier visar att interaktion mellan förskollärare och barn innefattar social anpassning och konformitet gentemot institutionella förväntningar och regler. (se t.ex. Cekaite & Ekström, 2019; Johansson et al., 2016). Noteras här kan att de undersökningar som refereras nedan ligger nära det som studeras i föreliggande

avhandling men att social anpassning i dessa studier snarare utgör resultat än explicit fokus för studiet. Studier har bedömts som relevanta för mitt forskningsintresse i att förstå den interaktionella utmaningen med att involvera barn i ömsesidig interaktion och samtidigt rikta kommunikationen mot specifika mål (se t.ex. Cekaite & Ekström, 2019; Howes et al., 2013; Johansson et al., 2016).

I studien av Johansson et al. (2016) utforskades bland annat vilken typ av rättigheter som kommunicerades i interaktionerna mellan lärare och barn genom det sätt på vilket det kommunicerades. Det empiriska materialet bestod av 25 videoobservationer av konflikter i interaktionen mellan lärare och barn i nordiska förskolor. Resultatet visade att barnen gavs utrymme att uttrycka sin mening och blir lyssnade på men att deras rättigheter begränsades om de krockade med de institutionella reglerna. Johansson et al. (2016) uttrycker att lärare har respektfulla ambitioner med sina relationer med barnen, men att dessa ambitioner också involverar implicita disciplineringsprocesser, det vill säga handlar om social anpassning. Parallellt kan dras mellan detta resultat och Cekaite och Ekströms (2019) analys av förskollärares respons på barns negativa känslouttryck. Den senare studien involverade 35 barn och fem förskollärare och empirin bestod av videoobservationer av dagliga aktiviteter. Forskarna noterade att det fanns betydande spänningar mellan, å ena sidan, enskilda barns handlingar, känslomässiga upplevelser och vilja samt, å andra sidan, kollektiva och allmänna beteende- och känslonormer.

Den socialisering och de kulturella normer som främjades av lärarna gentemot barnen visade på ett visst mått av social kontroll och underordning utifrån sociala och institutionella normer. På så vis, uttrycker Cekaite och Ekström (2019), värderas också en viss konformitet gentemot allmänna normer i förskolan. Även i Emilson och Pramling Samuelssons (2014) analys av interaktion mellan förskollärare och barn i pågående dokumentations-situationer kunde barns följsamhet urskiljas. Barnen svarade inte sällan med att upprepa eller peka på just det som förskolläraren hade fokuserat på. De tycktes helt enkelt svara upp mot förskollärares förväntningar för att tillfredsställa dessa. Emellertid ställs lärare, enligt Cekaite och Ekström (2019), inför komplexa uppgifter i att både uppmärksamma och stödja barns känslomässiga behov och välbefinnande samt att orientera aktiviteter mot förskolans utbildningsmål.

I de refererade studierna ovan framkommer att interaktion mellan förskollärare och barn även kan implicera visst mått av social kontroll och anpassning gentemot institutionella normer.

Interaktion och emotioner

En rad studier inom ECE betonar vikten av att det i förskolan skapas möjlighet för barn att utveckla socioemotionell kunskap och positionerar förskollärare som betydelsefulla i det arbetet (Ng & Bull, 2018; Sahin Asi et al., 2019; Zinsser et al., 2015). Dessa studier fokuserar således inte på hur emotioner framträder i interaktion utan på barns utveckling av ett socioemotionellt förhållningssätt. Exempelvis utforskades, i en observationsstudie, stödjande strategier som antagits av förskollärare för att underlätta socioemotionellt lärande (Ng & Bull, 2018). Den mest använda strategin i utvecklandet av socioemotionell kunskap visade sig, enligt Ng och Bull (2018), vara att uttrycka en positiv ton som kännetecknas av en varm och innerlig interaktion, verbalt engagemang och responsiv feedback.

Tidigare studier som mer tydligt fokuserat på hur emotioner framträder i interaktion har visat vikten av att barns emotionsuttryck uppmärksammas och bekräftas i interaktion (Bae, 2012; Cekaite & Ekström, 2019; Emilson, 2008). I en mikroanalytiskt studie av vardagliga interaktioner i förskolan mellan två lärare och 14 barn utförd av Bae (2012) identifierades två olika interaktionsmönster: ”Spacious” (rymliga) och ”narrow” (trånga) (s. 53). Inom rymliga interaktionsmönster uppmärksammade läraren barnens ickeverbala uttryck (tonläge, blickar, kroppspositionering etc.), det vill säga deras känslouttryck eller upplevelser av situationen. Rymliga mönster kännetecknades av lekfullhet och humor i interaktionen, utrymme för misstag och osäkerhet samt tillåtande atmosfär. I interaktioner som utgjordes av trånga mönster uppmärksammades inte i samma utsträckning ickeverbala signaler, då läraren var mer emotionellt distanserad och fokuserad på sin egen agenda i stället för barnets. Många och ofta retoriska frågor med ett förutbestämt svar ställdes av läraren och barnen ansträngde sig återkommande för att komma på ett tillfredsställande svar, vilket tycktes begränsa interaktionen (Bae, 2012).

Betydelsen av emotionell närvaro och lekfullhet i interaktion mellan förskollärare och barn framkom även i Emilson (2008) avhandling. Utifrån bland annat Jürgen Habermas analytiska begrepp kommunikativt och strategiskt handlande, studerade Emilson (2008) fostran som kommer till uttryck i vardagliga interaktioner mellan lärare och barn i förskolan. Fokus var på demokratiska värden som delaktighet och inflytande och värden som lärare uttryckligen eller implicit uppmuntrar samt hur dessa värden kommunicerades till barnen. Studien innefattade 46 barn, i åldern 1 till 3 år, och tio lärare. Data genererades genom videoobservationer av deras interaktion. Emilson (2008) fann tre väsentliga kvaliteter i

kommunikationen mellan förskollärare och barn som var väsentliga för att denna skulle framstå som just kommunikativt handlande, nämligen förmågan att närma sig barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet. Resultatet visade att när dessa kvaliteter genomsyrade kommunikationen rubbades hierarkiska maktstrukturer mellan den vuxne och barnet och det blev möjligt för båda parter att mötas i ömsesidighet och samförstånd (Emilson, 2008).

Både studien av Bae (2012) och Emilson (2008) visade att barn gav uttryck för osäkerhet och förlägenhet i samband med att de inte riktigt förstod vad som förväntades av dem eller inte lyckades motsvara ställda förväntningar. Exempelvis i Baes (2012) studie lyfts situationer där barns svar inte motsvarade lärarens förväntningar eller interaktioner då läraren, på ett abrupt eller strängt vis, satte gränser för ett barns beteende. Interaktionen i dessa situationer verkade göra barnet förvirrat och/eller förläget. Denna typ av interaktioner kan, uttrycker Bae (2012) också riskera att få barn att känna sig förödmjukade inför andra. Interaktion som kännetecknades av ”trånga” mönster avrundades ofta med ett tillbakadragande från barnets sida, vilket barnet kommunicerade genom att titta ner eller bort och ibland med en irriterad eller förlägen blick och intresset som kom till uttryck i början verkade ha försvunnit i slutet av interaktionen.

I Emilsons (2008) studie uppmärksammades att ett barn inte verkade förstå vad som förväntades i en situation där uppgiften var att rita en buss. Barnet lät, enligt Emilson, förvirrat och upprepade nyckelord ifrån lärarens instruktioner. Även om barnet inte tycktes förstå instruktionerna försökte han fullfölja uppgiften. Initialt såg han entusiastisk ut och försökte övertala förskolläraren att strecken på pappret symboliserade en buss. Förskolläraren responderade inte på barnets försök och gradvis avtog barnets entusiasm och till slut uttryckte han att han ville sudda ut strecken. Analysen visade hur mycket barnet ansträngde sig för att förstå uppgiften och att tillfredsställa läraren samt hur svårt detta blev när läraren avstod från att svara på barnets frågor och initiativ. Detta tolkar Emilson (2008) som uttryck för barnets osäkerhet i situationen och som konsekvens av att omvärlden inte reagerade, varken kognitivt eller emotionellt, som barnet förväntat sig. Att barnens emotionella uttryck eller dess innebörder inte uppmärksammas eller kommuniceras framkommer även i den tidigare nämnda studien av Cekaite och Ekström (2019). Där analyserades barns emotionella socialisering som del av sociala interaktionspraktiker i förskolan. Situationer i vilka barn uttryckte negativa känslor – som frustration, irritation eller missnöje – och där dessa bemöttes av förskolläraren identifierades. Genom interaktionsanalys undersöktes förskollärares explicita och implicita förhållningssätt till barns negativa känslomässiga hållning

och handlingar. Analysen visade att förskollärarna bemötte barns negativt laddade känslomässiga uttryck som sociala handlingar, vilka också utvärderades i termer av relevans och normativ lämplighet. Förskollärarna instruerade också barnen hur de skulle ändra sitt sociala beteende snarare än att de samtalande med barnen om känslor. Implicit eller uttryckligen hanterades barnens beteende och känslomässiga uttryck av lärarna genom korrigerande instruktioner eller anmärkningar (Cekaite & Ekström, 2019).

Bae (2012) påtalar vikten av att uppmärksamma och kommunicera interaktion. Interaktion som initialt kännetecknas av trånga mönster kan, genom lärarens agerande, övergå till interaktion som beskrivs i termer av rymliga mönster. Detta framgick tydligt i interaktion där barns svar inte motsvarade lärarens förväntningar och där barnen framstod som förvirrade och/eller förlägna (Bae, 2012). Vid flera sådana tillfällen verkade läraren emellertid uppfatta det som att hon hade misstolkat barnets första kommunikation. Barnets ickeverbala signaler, kroppsspråk och förlägenhet uppmärksammades i större utsträckning och läraren tog på sig ansvaret för den uppkomna situationen, vilket också kommunicerades. Denna form av uppmärksamhet och kommunikation, uttrycker Bae (2012), har en potential att skapa känslor av samhörighet och barn ges möjlighet att uppleva att missförstånd och obehagliga känslor inte behöver bryta relationen.

Den refererade forskning visar att barn kan ge uttryck för osäkerhet och förlägenhet i situationer där de inte tillförlitligt förstår vad som förväntas av dem eller om de inte motsvarar ställda förväntningar. Emotionssignaler yttras verbalt men framför allt ickeverbalt. Därmed är det betydelsefullt att även uppmärksamma barnets ickeverbala emotionsuttryck i interaktionen, likaledes att dessa också kommuniceras med barnet.

Emotioners interaktiva funktion i undervisning

Av de studier som lyfts i detta avsnitt har merparten genomförts i en skolkontext. Studiernas relevans grundas i att de har en liknande teoretisk och analytisk ansats som delstudie II och III i föreliggande avhandling.

I Park et al. (2020) användes begreppet emotionell stöttning (eng. ”emotional scaffolding” s. 572) för att studera hur två förskollärare hanterade barns emotioner i undervisningssituationer. Emotionell stöttning kännetecknas av att barns känslomässiga reaktioner på begrepp, material och andra delar i läraaktiviteten tas i beaktande. Med utgångspunkt i fältanteckningar, intervjuer med lärarna och videoobservationer av klassrumsaktiviteter, visade analysen att lärarna ständigt modulerade

tonfall och begreppsuttryck beroende på barnens emotionella uttryck. Med stöd av begreppet emotionell stöttning blir det tydligt hur lärarna i instruktionssammanhang tog hänsyn till hur elevernas känslor påverkade deras undervisning och elevernas lärande vilket, enligt forskarna inte betyder att lärarna undervisar om känslor. Park et al. (2020) påtalar avslutningsvis avsaknaden av studier som undersöker hur förskollärare förhåller sig till barns emotioner i undervisningssammanhang. På motsvarande sätt är det inom ECE sällsynt med forskning om emotioners funktion i interaktion och om barns/elevs sociala anpassning i förhållande till normativa förväntningar, (Klusemann, 2017), det vill säga det som utgör specifikt fokus i föreliggande avhandling. De studier som finns har mestadels utförts i en skolkontext (se t.ex. Aspelin, 2022, 2017; Beaulieu, 2016; Bellocchi, 2018; Bellocchi & Ritchie, 2015; Evaldsson & Melander, 2017). Ett sådant exempel är studien av Bellocchi och Ritchie (2015) som genom ett mikrosociologiskt perspektiv studerat emotioner som skapas i möten ansikte mot ansikte mellan lärare och elever och där även elevers självrapportering inkluderats. Totalt deltog 29 högstadiееlever och en lärare.

Videobobservationerna av interaktion (som hade fokus på fyra elever) jämfördes med elevernas erinrade känslomässiga upplevelser så som de beskrevs i självrapportering. I analysen av interaktion mellan en lärare och en elev kring ett vetenskapligt begrepp framkom att elevens förklaring inte tillfullo motsvarade lärarens förväntning. I självrapporteringen beskrev eleven sin besvikelse tillsammans med sin förlägenhet på grund av lärarens negativa sanktioner samt klasskamraternas skratt. Elevens förklaring överensstämde med videobobservationen som visade hans nedsjunkna hållning med blicken nedåtvänd, vilket enligt Bellocchi och Ritchie (2015), kännetecknar en individs upplevelser av förlägenhet eller skam. Då eleven vid ett senare tillfälle fick visa sin förståelse av de aktuella vetenskapliga begreppen och svarade korrekt på frågorna uttrycktes stolthet i form av ett verbalt ”yes”. Andra tecken på stolthet som framkom i analysen var en upprätt kroppshållning, armarna utsträckta uppåt och ett lätt leende.

Resultatet i studien visade att stolthet och framgång förknippades med elevernas förändrade eller bekräftade förståelse av ett vetenskapligt begrepp. Två elever som inte rapporterade stolthet i sin självrapportering beskrev att de inte såg naturvetenskap som sitt starka ämne. Eleverna förklarade att de inte kände stolthet eftersom de inte särskilt ofta upplevde framgång inom ämnet. I intervjuer uttryckte eleverna att det var pinsamt att framstå som ointelligent framför sina kamrater och att de fann det önskvärt att kunna visa att de förstod vetenskapliga begrepp. I resultatet visades att känslor som ångest, förlägenhet, besvikelse och irritation

förknippades med att eleverna svarade fel på frågor eller misslyckades på prov. Vid andra tillfällen ansåg elevernas att klassens reaktioner på deras felaktiga svar eller lärarens negativa sanktioner var faktorer som framkallade emotioner som de nämnda (Bellocchi & Ritchie, 2015). I en senare mikrosociologisk studie av Bellocchi (2019) undersöktes relationen mellan emotionshantering och sociala band. I studien deltog en skolklass (årskurs nio) som bestod av 24 elever och en lärare. Det empiriska underlaget utgjordes av videoobservationer av klassrumsaktiviteter i naturvetenskap samt så kallade ”emotions/sociala band-dagböcker”, vilket var böcker i vilka eleverna vid lektionens slut antecknade sina emotionella upplevelser och vad dessa kopplades till under lektionen. Bellocchi (2019) utgick ifrån Scheffs teori om sociala band samt Hochschilds (1979, 1990) interaktionistiska perspektiv på emotioner.

I studien exemplifierades två situationer varav den ena visade på intakta sociala band mellan en lärare och en elev och den andra på hur dessa band bröts. I analysen framkom hur spänningar uppstod mellan två möjliga tolkningar av en elevs verbala uttryck – som skämt eller förolämpning. Forskaren betonar att sociala ledtrådar och ickeverbala uttryck är betydelsefulla för att förstå en situation. I lärarens samtal med forskaren framgick att läraren tolkade situationen som en förolämpning. Läraren uppfattade inte de exakta uttalandena och missade den underliggande humorn. Resultatet visade att situationsbaserade sociala handlingar skapade en gemensam hantering av emotioner i klassrummet och påverkade de sociala banden mellan en lärare och en elev, vilket slutligen ledde till att banden bröts. Genom mikrosociologisk analys visar Bellocchi (2019) att hantering av emotioner i interaktion har betydelse för etableringen och sedermera nedbrytningen av sociala band. Han uttrycker att:

Theoretical and practical insights about the co-constructed nature of emotion management and social bonds present novel perspectives that can help to avoid pathologizing the actions of individual students and teachers for sustaining positive social bonds. (Bellocchi, 2019, s. 322)

Sammantaget visar de refererade studierna på värdet av att tolka emotionella uttryck och på vikten av att kunskapen ökas inom detta fält eftersom de är få studier som har detta fokus. Den refererade forskningen visar att emotionerna skam och stolthet har betydelse i utbildningssammanhang och för upprätthållandet av sociala band.

Sammanfattande reflektion

Förskolan är således i likhet med skolan en utbildningsinstans med ett uttalat undervisnings- och dokumentationsuppdrag. Även om det är utbildningen i förskolan som skall dokumenteras har detta lett till att dokumentationsaktiviteter kan beskrivas som målorienterade i relation till individuella barns utvecklade kunskaper. Att balansera de krav och tvetydigheter som finns inom dokumentationspraktiken är därför en utmaning för förskollärare. Eftersom det ännu inte finns mycket forskning om interaktionen mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationsaktiviteter och ännu färre som studerat detta på mikronivå, har jag *in situ* studerat interaktionen i dokumentationsaktiviteter utifrån ett mikrosociologiskt perspektiv (Goffman, 1959/1990; Scheffs, 1990, 1997). Analys av interaktion på mikronivå innebär bland annat att ett särskilt fokus riktas mot ickeverbala uttryck, vilket inte ofta uppmärksammas i tidigare interaktionsstudier inom utbildning. Tidigare studier pekar på att interaktion mellan förskollärare och barn innefattar social anpassning och konformitet gentemot institutionella förväntningar samt att emotioner spelar en viktig roll för detta, vilket gör det till värdefulla aspekter att beforska vidare. Min avhandling avser att, med utgångspunkt i mikrosociologisk teori, bidra med fördjupad förståelse för interaktionsmönster, social anpassning och emotioners funktion i förskolans mikrovärld genom analyser av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationsaktiviteter. Avhandlingen bidrar därmed även genom att utgå ifrån ett teoretiskt och metodologiskt angreppssätt som sällan använts inom ECE, vilket presenteras i de följande kapitlen.

4. Teoretisk utgångspunkt

I det följande presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkt och analytiska ingång. Analytiskt riktas intresset mot de interaktionsmönster och den sociala anpassning samt den emotionalitet som kommer till uttryck i interaktionen mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter inom förskolan. Interaktioner och sociala handlingar förstås som situerade, det vill säga utifrån den specifika lokala kontexten och det institutionella sammanhanget. Utifrån den teoretiska och metodologiska grunden i avhandlingen ses således interaktion som sammankopplad med sociala mönster och normer i samhället, vilket innebär att yttranden och uttryck tolkas utifrån den sociala kontexten på olika nivåer (Goffman, 1959/1990; Greeno, 1998; Scheff, 1990, 1997). Därmed inkluderas i min analys av interaktion även en förståelse för de principer som organiserar praktiken (jfr Greeno, 1998).

Ett situerat interaktionsperspektiv

Den teoretiska utgångspunkten i avhandlingen bygger på Goffmans (1959/1990; 1974/1986) och Scheffs (1990, 1997) mikrosociologiska ramverk. Dessa ramverk delar grundläggande antaganden om hur kunskap utvecklas situerat i praktiker och i interaktion. De delar också analytiskt fokus, om än på lite olika nivåer. Att kombinera Goffmans och Scheffs teoretiska ramverk överensstämmer med Greenos, Collins och Resnicks (1996) vedertagna klassificering av teoretiska traditioner inom forskningsfältet pedagogisk psykologi. Klassificeringen innebär att forskningstraditioner som har bidragit till det situerade perspektivet, till exempel etnografi, ekologisk psykologi och sociologiska situationsbundna utgångspunkter, ingår i det övergripande situerade/pragmatiska-sociohistoriska perspektivet (Greeno et al., 1996). Utifrån klassificeringen kan således Goffmans och Scheffs teorier beskrivas som tillhörande det situerade/pragmatiska-sociohistoriska perspektivet. Fokus för teoretiska utgångspunkter inom detta perspektiv är interaktion mellan människor samt mellan människa och social miljö. Enligt Greeno et al. (1996) syftar forskning som tar utgångspunkt i ett situerat perspektiv också till att förstå kognitiva innehåll och processer som inkluderade i interaktion. Utifrån ett situerat

perspektiv förskjuts då analytiskt fokus från individuellt beteende och kognition till socialt samspel, relationer och sociala system.

Frågor som rör förhållandet mellan interaktion, socialt beteende och emotionella uttryck är betydelsefulla i mina analyser. Forskning som tar utgångspunkt i interaktion lämpar sig väl inom det situerade perspektivet (Greeno et al., 1996). Enligt Greeno (1998) behöver forskare emellertid i större utsträckning fundera över de teoretiska analysbegreppens rimlighet och användbarhet för att tolka och förstå praktiken. Greeno (1998) efterfrågar ett epistemologiskt skifte inom vetenskapen från att enbart betona huruvida våra påståenden om praktiken stämmer eller inte till att snarare fokusera på om våra principer är användbara som antaganden om praktiken, han uttrycker att "...we need more general concepts to understand the kinds of interaction that occur in many kinds of situations between an individual and other people and between people and other systems." (Greeno, 1998, s. 14). Vad Greeno tydligt pekar på är att det behövs fler generella begrepp för att analysera och förstå vilken form av interaktion som förekommer i olika sociala situationer och sammanhang. Scheff (2011b) för fram liknande argument:

It does not do any good to be scientific if it is going nowhere. As it stands, belief in science has become a dogma like belief in magic; the words empirical, quantitative and systematic have become totems that are worshiped, rather than tools that must be used carefully and creatively (Scheff, 2011b, s. 266)

I citatet ovan eftersöks en utveckling inom vetenskapen i riktning mot fokus på noggrann och kreativ användning av analysverktyg (Scheff, 2011b). Mina studier har utgått från ett situerat interaktionsperspektiv, och då mer specifikt från Goffmans och Scheffs sociologiska interaktionsperspektiv. Dessa båda teoretiska ramverk, med sina respektive begrepp har utgjort en utgångspunkt för min analys och tolkning av interaktionen mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter i förskolan.

Ett mikrosociologiskt interaktionsperspektiv

På ett generellt plan kan mikrosociologi beskrivas som studiet av vardagliga sociala situationer eller, med andra ord, av hur människor interagerar när de möts i autentiska omgivningar. Intresset riktas mot detaljer i social interaktion, såväl verbal- som ickeverbal sådan, och mot hur individers beteende regleras av- eller bryter mot de ordningar som strukturerar interaktionen. I fokus finns mikrovärlden och de processer och strukturer som utspelar sig mellan individer i en viss social

kontext. Goffman är en förgrundsgestalt inom traditionen, och Scheff är en av de forskare som byggt vidare på och utvecklat hans forskning. Goffman (1959/1990, 1974/1986) intresserade sig för interaktion mellan individer och mellan individer och institutioner. I Goffmans teoretiska perspektiv är fokus riktat mot situationen, inom vilken mikrosociala interaktioner utspelas. Scheff (2005) uttrycker att Goffmans huvudsakliga fokus kan benämnas som en mikrovärld av emotioner och relationsskapande och att vi alla är delar av denna emotionella/relationella värld. Scheffs teori är eklektisk, det vill säga den bygger på flera andra teorier från olika vetenskaper (Aspelin, 1999).

I föreliggande avhandling fokuseras dock de delar som är av relevans för interpersonella möten mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter inom förskolans institutionella kontext. Scheffs (1990, 1997) interaktionistiska teori om emotioner baseras främst på Charles H. Cooleys (1992/1922) begrepp spegeljaget (eng. "looking-glass self"). Därtill är Goffmans (1956, 1959/1990) begrepp förlägenhet (eng. "embarrassment") och dess roll i sociala möten samt intryckshantering (eng. "impression management") betydelsefulla delar i Scheffs begreppsapparat. Fokus i Scheffs (1990, 1997) teoretiska perspektiv är sociala interaktioner och mellanmänniska relationer. Han undersöker, på ett mer systematiskt vis än Goffman, förhållandet mellan interaktionsprocesser och dess implikationer för relationer mellan människor (Aspelin, 2010).

Ett grundantagande i Scheffs teori är att människan i grunden är motiverad till att bygga sociala band. En individs personlighet, grundläggande beteende och attityder uppfattas som relationella fenomen som uppstår och utvecklas i samspel mellan människor. Stabila sociala band kännetecknas av ömsesidig förståelse och respekt; detta till skillnad från bräckliga sociala band som utmärks av missförstånd och bristande respekt. Stabila sociala band byggs då det uppstår balans mellan närhet och distans i relationen, det vill säga då de individer som samspelar erfar skenden från motpartens perspektiv utan att för den sakens skull göra avkall på sina egna behov. Med stöd i familjesystemteorin av Bowen (1978, refererad i Scheff, 1990) talar Scheff (1990) om stabila band i termer av optimal differentiering (eng. "optimal differentiation") och skiljer det från "överdifferentiering" (eng. "over differentiation"), där individens behov överbetonas, respektive "underdifferentiering" (eng. "under differentiation"), där motpartens/gruppens behov överbetonas. I skapandet och upprätthållandet av sociala band spelar emotioner, i synnerhet skam och stolthet, väsentliga roller. Karaktären på sociala band sammanhänger i

Scheffs (1990) teori även med graden av samklang¹⁶ (eng. ”attunement”) mellan människor. Samklang innefattar såväl en kognitiv som en känslomässig dimension:

By attunement I mean a mutual understanding that is not only mental but also emotional. I do not mean agreement but rather empathic intersubjectivity: mind reading. Such attunement can occur as easily in conflict as in cooperation. (Scheff, 1990, s. 7)

Samklang betecknar således ömsesidig förståelse – empatisk intersubjektivitet – eller delad uppmärksamhet mellan individer som samspelar (Scheff, 1990). Individer kan nå ömsesidig förståelse på en verbal och kognitiv nivå, men fallera i att tyda varandras ickeverbala signaler och emotionella uttryck (Aspelin, 1999). Scheff (1990) betonar intersubjektivitetens olika meningslager:

...theories of intersubjectivity; they seem to imply almost continuous attunement between interactants. Although this may be true at the surface level, it seems untrue and misleading when applied to the many layers of meaning and implication below the surface of discourse: feelings, motives, and long-range intentions. (Scheff, 1990, s. 35)

Jag tolkar det som att Scheff (1990), genom att lyfta fram och tydligt betona den emotionella aspekten och peka på att ömsesidig förståelse kan ske på såväl intellektuell som emotionell nivå, ger begreppet intersubjektivitet en särpräglad innebörd sett i relation till hur detta begrepp ofta tolkas (jfr exempelvis med Linell 2014, 2017; Rommetveit, 1974). Både Rommetveit (1974) och Linell (2014, 2017) uttrycker att intersubjektivitet i kommunikation bör uppfattas som en process snarare än ett tillstånd, där deltagarna försöker etablera tillfällig och tillräcklig gemensam förståelse, till den grad att interaktionen och därmed aktiviteten kan fortsätta. Som framgått av min litteraturgenomgång är intersubjektivitet också ett begrepp som används för att analysera interaktion inom förskola (se t.ex. Björklund & Palmér, 2019; Fridberg et al., 2019, 2020).

Illusorisk intersubjektivitet som används av Fridberg med kollegor (2019) uppfattas uppstå i situationer där exempelvis läraren har intrycket att han/hon och barnen har kommit överens om hur kommunikationen i lärandeaktiviteten ska förstås (jfr Linell, 2014). Vidare innebär illusorisk intersubjektivitet att den som talar har talföreträde (vilket i förskola och skola ofta är läraren) och har ett privilegium att avgöra när interaktionen kan fortsätta (Rommetveit, 1985). Scheffs (1990) syn på begreppet överensstämmer med exempelvis Rommetveit (1974) – rörande betoningen på processer – men framhåller tydligare dess emotionella och ickeverbala

¹⁶ I avhandlingen används översättningar av Scheffs begrepp utifrån Aspelin (1999).

aspekter. Denna utgångspunkt har viktiga implikationer i min forskning om förskolans praktik, där såväl verbal- som ickeverbal kommunikation, samt såväl kognitiva som emotionella innebörder av interaktionen beaktas. Emellertid använder varken Goffman eller Scheff begreppet intersubjektivitet i någon större utsträckning för att beskriva ömsesidig eller delad uppmärksamhet. I min avhandling används därmed inte heller analytiskt begreppet intersubjektivitet, till exempel utifrån Rommetveit (1974) eller Linell (2014). I stället utgår jag ifrån de närbesläktade begreppen från Goffman (1959/1990, 1961, 1974/1986) i termer av inramning och resonemang om ömsesidig, delad förståelse (eng. ”shared/mutual awareness”) samt Scheffs (1990) begrepp emotionell intersubjektivitet.

Inramning - delad uppmärksamhet

För att analytiskt förstå de interaktionsmönster som framträder i interaktionen mellan förskollärare och barn i pågående dokumentationsaktiviteter har, i delstudie I, begrepp ifrån Goffmans (1959/1990, 1961, 1974/1986) sociologiska interaktionsteori använts. Företrädesvis baseras min analys på begreppen inramning, definition av situation (eng. ”definitions of a situation”) och anpassning. Dessa begrepp kommer i detta kapitel att diskuteras för att ge en bild av hur de förhåller sig till varandra och kan förstås utifrån Goffmans bärande idéer samt för att tydliggöra sambandet mellan Goffmans och Scheffs teoretiska ramverk.

En utgångspunkt i Goffmans (1959/1990, 1961, 1974/1986) teoretiska perspektiv är föreställningen att social interaktion kan definieras på skilda sätt och inbegriper ett flertal samtidiga, parallella uppfattningar om vad det är som pågår. Att social interaktion vanligen ges olika betydelse av de som interagerar medför, enligt Goffman (1974/1986), att den inte sällan är sårbar och flyktig. Interaktionen uppfattas som en form av förhandling, vilken syftar till att åstadkomma ömsesidig förståelse i situationer gällande både innehåll och hur interaktionen ska fortgå. Betydelsen av att i en situation försöka uppnå ömsesidig, delad förståelse är grundläggande komponenter i Goffmans (1974/1986) teoretiska perspektiv, vilket kan jämföras med tidigare diskussion om intersubjektivitet. De interagerande försöker i interaktionen uppnå någon form av ömsesidig förståelse av det som sker eller är tänkt att ske. Sålunda antas i denna avhandling utgångspunkten att förskollärare och barn i de pågående dokumentationssituationerna strävar efter att åstadkomma en ömsesidig förståelse i aktiviteterna.

Delstudie I utgår ifrån Goffmans (1974/1986) begrepp inramning som innefattar en definition av situationen, vilken kan vara mer eller mindre gemensam

och/eller underförstådd av de som deltar i aktiviteten. Hur inramningen i en aktivitet görs kan förstås som deltagarnas ömsesidiga svar på frågan ”[w]hat is it that’s going on here?” (Goffman, 1974/1986, s. 8). Inramning definieras av Goffman som en sammansättning av erfarenheter, förväntningar och förgivettaganden som etableras kring en aktivitet. Individer förstås som deltagare och inramningen omfattas av deras föresatser, intentioner och agens. Inramningen eller tolkningen av en situation är något som formas och omformas om och om igen i interaktion. Det betyder att inramning inte skall ses som något statiskt utan som ett dynamiskt och interaktionellt begrepp för att beskriva deltagarnas interaktion i linje med deras definition av vad som pågår. Deltagarnas inramning av en situation återspeglar deras förståelse av vad som pågår i aktiviteter, och genom den förståelsen kan de samagera i aktiviteten.

I de analyserade dokumentationssituationerna i denna avhandling är förskollärare och barn deltagare och interaktionen inbegriper följaktligen deras individuella perspektiv på det pågående skeendet. Inramning kan alltså förstås inte bara som vad en aktivitet uppfattas som, utan också som en form av fingervisning om hur individer bör agera inom ramen för situationen. Detta blir analytiskt tydligt i delstudie I, när barnen inte agerar efter förskollärarens målinriktade intentioner. De sätt som deltagare interagerar på i sådana situationer kan också indikera att inramningen, som i delstudie I, inbegriper ett slags institutionaliserat, socialt tvång¹⁷ (jfr Persson, 2012).

Socialt samspel är beroende av att de interagerande, utifrån sina tidigare erfarenheter och delade situationer, skapar gemensamma situationsdefinitioner. Interaktioner yttrar sig alltså på skilda sätt beroende på hur de som deltar i det sociala mötet definierar det som händer (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012). På så sätt kan det visa sig svårt att i interaktion uppnå samstämmighet eller delad förståelse av det som sker eller är tänkt att ske. I delstudie I analyseras interaktionen mellan förskollärare och barn i dokumentationsaktiviteter utifrån hur de interagerande definierar aktiviteten, det vill säga hur de utifrån sina erfarenheter och förväntningar försöker komma fram till en gemensam situationsdefinition. Analytiskt sett blir det i delstudie I tydligt att sådana processer är allt annat än självklara. Enligt Goffman innebär delad förståelse endast undantagsvis att en verklig samstämmighet gällande deltagarnas uppfattningar råder. Snarare handlar det om vems eller vilkas definition av den aktuella situationen som tillfälligt gynnas (Goffman 1974/1986; Persson, 2012).

¹⁷ Ett utvecklat resonemang om institutioner förs i avsnittet Sociala inrättningar och social anpassning.

Inramning kan leda till att förvandlingar i form av så kallade nyansförskjutningar äger rum, vilket blir tydligt i delstudie I, där barnen gör något annat än det som förväntas i dokumentationsaktiviteten medan läraren tolkar det utifrån sitt planerade innehåll. En nyansförskjutning innebär således att en inramning medför ett handlande i en annan riktning än den förväntade, det vill säga att förståelsen för situationen transformeras eller omkodas till något annat. De som deltar i aktiviteten kan vara mer eller mindre medvetna om denna nyansförskjutning (Goffman, 1974/1986; Persson, 2012). Att en situations innebörd kan transformeras och omkodas kan också medföra svårigheter för deltagarna att nå fram till en gemensam förståelse av det som sägs eller händer i situationen (Goffman, 1974/1986). Oklara förväntningar på vad som pågår kan då analytiskt förstås råda bland de interagerande.

För analys och tolkning i delstudie I har jag särskilt valt ut episoder i det empiriska materialet som analytiskt sett indikerar att tvetydighet uppstått mellan förskollärare och barn gällande hur situationen ska definieras och vad som händer i situationen. Det handlar med andra ord om episoder där det framgått att förskollärare och barn inte haft samma mål med aktiviteten. Tvivel om vad som pågår kan leda till osäkerhet eller tveksamhet hos deltagarna gällande hur situationen ska definieras (Goffman, 1974/1986). Felaktigheter, misstag och tvetydigheter gällande hur en situation ska definieras kan, enligt Goffman, ligga till grund för rambrott (eng. "frame disputes" eller "shifts of framing"). Med rambrott avses att osäkerhet om vad det är som pågår eller händer i situationen uppstår mellan deltagarna, vilket blir tydligt i deras interaktion. Genom att studera situationer inom vilka inramningen tycks vålla problem öppnas en möjlighet till att få syn på saker som förefaller vara underförstådda och förgivettagna (Lantz-Andersson, 2009).

Sammanfattningsvis förstås begreppet inramning i avhandlingen i relation till deltagares egna erfarenheter och andras förväntan, men också till samhällets normer (Goffman, 1974/1986). Inramning är således en form av situationsdynamik som är beroende av deltagarnas erfarenheter och situationsdefinitioner, men de förekommer inte i något socialt tomrum utan är relaterade till en samhällskontext (Persson, 2012). Det innebär att i delstudie I används inramning som ett dynamiskt och interaktivt begrepp för att analytiskt utforska förskollärares och barns förståelse av en aktivitet, en definition av situationen som analytiskt kan tolkas utifrån deras interaktion. Vidare används begreppet inramning för att diskutera den interaktion och den sociala anpassning som empiriskt framträder i relation till förskolans institutionella, målorienterade utbildningskontext.

Sociala inrättningar och social anpassning

Sociala inrättningar eller så kallade institutioner utgör platser inom vilka det återkommande och regelmässigt utspelas en särskild sorts aktivitet (Goffman, 1959/1990). Dessa institutioner har alla någon form av inneslutande tendenser, vilket innebär att de till viss del upptar deltagarnas tid och intresse. Institutionerna kännetecknas även av mer eller mindre tvingande drag, vilka tar sig uttryck i att människor, både rumsligt och socialt, tillbringar tid där tillsammans med andra (Goffman, 1959/1990). När det gäller mina studier i förskolan relateras och diskuteras graden av frivillighet och tvång till barns vistelse inom denna institution. Barn väljer inte själva att vara i förskolan utan närvarar efter överenskommelse mellan sina vårdnadshavare och förskolan. Likaledes kan förskolan uppfattas ha inneslutande tendenser, i så måtto att den i stor omfattning tar deltagarnas, det vill säga barnens tid och intresse i anspråk. Mot den bakgrunden förstås förskolan i föreliggande avhandling som en social inrättning inom vilken det både återkommande och regelmässigt utspelas aktiviteter av särskilda slag.

Utifrån Goffmans perspektiv (1961) kan förskolan förstås som en social inrättning där det både sker anpassning och motstånd i fråga om individens förhållande till institutionens regleringar. I delstudie I blir det tydligt att anpassning innebär att en aktivitet utförs på ett sätt som det var menat sett utifrån de institutionaliserade normerna, det vill säga att det planerade innehållet utförs planenligt. Således medför anpassning att både förskollärare och barn begränsas i sin rätt att välja mellan olika handlingsalternativ, eftersom de förväntas samarbeta utifrån det förgivettagna inom institutionen. Handlingsmönster inom ramen för social anpassning motiveras av såväl involvering som motstånd. Analytiskt kan motstånd tolkas som att barn, genom att initialt göra något annat än det som förskollärarna initierat, bryter mot de förväntningar och krav som via den organiserade aktiviteten kommer till uttryck i förskolan. Förskollärarnas handlande, där de försöker förmå barn att utföra det planerade, kan analytiskt förstås som involvering i en institutionell social praktik, vilket i det aktuella sammanhanget består av en målstyrd dokumentationspraktik.

Anpassning är, enligt Goffman (1961), socialt definierat och en samordning av beteenden samt eventuell efterföljande belöning legitimeras utifrån sitt sammanhang och rådande samhällskontext samt samtid. Goffman (1961) skriver att ju mer tid som tas i anspråk av en institution desto mer anpassning äger rum. Sociala inrättningar har publika förväntningar beträffande deltagarnas åtaganden i förhållande till institutionen. Dessa förhoppningar och krav grundas i ledningens

underförstådda uppfattning om hur individen ska bete sig för att leva upp till kraven (Goffman, 1961).

Respektsystem och konformitet

I delstudie II och III analyseras social anpassning och konformt agerande *in situ*, i den meningen att en förskollärare och ett barn möts i en målorienterad aktivitet i förskolan. Scheff (1990) utvecklar Goffmans teori om sociala möten och uttrycker att all mänsklig interaktion sker via två parallella system. Det ena är ett kommunikationssystem (eng. ”communication system”) som främst rör verbal interaktion och kognition. Inom detta system förstår de interagerande varandra - mer eller mindre väl - intellektuellt sett. Verbala yttranden och uttryck tolkas och ges betydelse. Det andra systemet benämns, vilket nämnts tidigare, respektsystemet (eng. ”the deference-emotions system”) vilket fokuserar på deltagarnas ickeverbala uttryck och deras emotionella innebörd i interaktionen (Scheff, 1990, 1997). Respektsystemet är en informell och subtil process som i stort sett är omärklig, invävd och ständigt modifierad i vardaglig interaktion (Scheff, 1990). Tilläggas bör att dessa system är en analytisk konstruktion, det vill säga utgör två teoretiska perspektiv på social interaktion, och att de inte föreligger separat i realiteten (Aspelin, 2010).

I avhandlingens delstudie II och III analyseras interaktionen mellan en förskollärare och ett barn främst utifrån respektsystemet. Respektsystemet grundas bland annat i Goffmans (1983) begrepp interaktionsordning vilket, som tidigare nämnts, betecknar organisering av deltagarnas agerande i sociala samspel utifrån deras relationer och gemensamma normer samt institutionella regler. Ett ytterligare antagande i begreppet respektsystem rör människans benägenhet att följa normer och regler i socialt samspel för att på så vis åtnjuta belöning och undvika bestraffning; konformitet antas således grundat i sociala sanktioner (Scheff, 1990). Dock antas viljan till social anpassning och konformt agerande finnas även utan förekomsten av uppenbara sanktioner. Dessutom kan vi ofta anpassa oss i sociala samspel trots att vi inte vill det (Scheff, 1990, 1997). Enligt Scheff (1990) beror denna konformitet på informella sanktioner, det vill säga att socialt samspel styrs av implicita och i princip osynliga processer, vilka inte sällan är omedvetna för dem som interagerar. I relation till föreliggande avhandling undersöks i delstudie II vilka implicita, invädda och sannolikt till vis del omedvetna processer som sätts i spel när en förskollärare och ett barn möts i en målorienterad aktivitet. Framför allt görs en mikroanalys av ickeverbala signaler, utifrån hur social anpassning eller konformitet

bedrivs, genom mer eller mindre underförstådda sociala sanktioner. Att konformt agerande kommer till stånd utan formella sanktioner, och till viss del motvilligt, grundas också i att människor strävar efter, och har ett primärt behov av att mötas med respekt:

The degree and type of deference, and the attendant emotions of pride and shame, make up a subtle system of social sanctions. This is the system that leads to experiencing social influence as constraining. Our thoughts and perceptions of social expectations only set the stage for social control. We experience it as compelling because of emotions: specifically, the pleasure of pride and fellow feeling, on the one hand, and the punishment of embarrassment, shame, or humiliation, on the other (Scheff, 1990, s. 75)

I citatet ovan påstår Scheff att kognitiva aspekter av sociala förväntningar utgör själva arenan för social kontroll, medan erfarenheten av social påverkan som påtvingad härleds till emotionella aspekter. Scheffs (1990) teori om konformt agerande och emotioners betydelse inom ramen för det utgår till stor del ifrån Goffmans syn på förlägenhet och dess betydelse i sociala sammanhang. Enligt Goffman (1959/1990) är en potentiell upplevelse av förlägenhet allestädes närvarande i sociala möten. Förlägenhet uppstår då en persons framträdande i ett socialt möte inte förefaller förenligt med hur andra medlemmar i gruppen uppfattar det. Goffmans djärva insisterande på att emotioner är allestädes närvarande i normala, vardagliga sociala relationer är, enligt Scheff (2005), unikt. Emellertid uttrycker Scheff (1990) att Goffman begränsade sin analys till den sociala aspekten av förlägenhet, det vill säga vad som händer mellan de interagerande och utesluter känslans ”inre”, individuella innebörder. Scheff (1990) utvecklar därmed Goffmans idé genom att insistera på att känslor inte bara har en interpersonlig aspekt utan också en intrapersonlig, i den meningen att känslor inte bara är aspekter av interaktion utan också upplevs på individuellt olika sätt i interaktionen.

Emotionerna skam och stolthet, spegeljaget och tabun kring begreppet skam

I detta stycke lyfts emotionerna skam och stolthet samt deras interaktiva funktion. Likaså beskrivs begreppet spegeljaget och dess ursprung. Därtill ges en bild över tabun kring begreppet skam.

Skam och stolthet

I delstudie III riktas ljuset mot emotionerna skam och stolthet och deras interaktiva funktion¹⁸ i ett informellt respektssystem, då en förskollärare och ett barn möts i en målorienterad aktivitet i förskolan. I fokus är mikroanalys av interaktionen mellan en förskollärare och ett barn samt känslors funktioner i social anpassning. Ett antagande i Scheffs (1990, 1997) begrepp respektssystem är att känslorna skam och stolthet spelar centrala roller i social anpassning och överhuvudtaget vid byggandet av sociala band. Goffmans (1956) markeringar för emotionen förlägenhet – "[t]he fixed smile, the nervous hollow laugh, the busy hands, the downward glance that conceals the expression of the eyes, have become famous as signs of attempting to conceal embarrassment" (s. 266) – kan enligt Scheff (2003, 2005) ses som en början till ett kodsysteem.

Scheffs kollega Suzanne Retzinger (1991) utvecklade dessa markörer till ett kodningssystem för verbala och ickeverbala indikatorer på skam och förlägenhet (1991). Noteras här kan att Retzinger själv framför allt applicerat indikatorerna på vuxnas interaktion, men att de bygger på Scheffs (1990, 1997) generella teori om sociala samspel och därför är användbara också för att förstå interaktion mellan vuxna och barn, liksom mellan barn. Scheff (1997) har till exempel använt Retzingers markörer för skam i en re-analys av barns sociala integration, med fokus på dispyter mellan barn. I delstudie III antas Retzingers (1991) modell för att analysera relationer mellan socialt beteende och emotionen skam (se vidare kap 5). Aspelin (1999) konstruerade en motsvarande modell för stolthetskänslor (se vidare kap 4) vilken används, om än i liten utsträckning, i delstudie III. Således utforskas, med hjälp av detta analytiska tillvägagångssätt, hur känslor är med om att skapa konformitet i målorienterad aktivitet i förskolan.

Skam förstås, enligt Scheff (2003), som både ett socialt och psykologiskt fenomen. Gällande det senare hänvisar Scheff (2003) bland annat till Lewis (1971, refererad i Scheff, 2003) som studerat skam inom psykoterapi och uttrycker att skam till skillnad från andra känslor beror på specifika aspekter av sociala relationer. Scheff (2003) påstår att känslan av skam eller förmodad skam är närvarande i de flesta sociala interaktioner, även om den inte sällan är omedveten, outtalad eller dold. Skam kan även betraktas som ett överordnat begrepp gentemot andra emotioner i så måtto att skam har fler funktioner än andra känslor (Scheff, 2003). Skamkänslan ses som en viktig del av vårt samvete och som signalinstans för moralisk överträdelse även utan tankar eller ord, det vill säga antas fungera som ett slags

¹⁸ Emotioner ur ett interaktionsperspektiv beskrivs i slutet av detta kapitel.

moraliskt gyroskop (Scheff, 2003; Starrin, 2013). Därtill kan skam uppstå om man känner att man har misslyckats med att leva upp till sina egna och/eller andras förväntningar och normer:

No matter how slight the difference between what is expected and what is received, whether the difference be too little or too much, embarrassment and other painful emotions are the result. (Scheff, 2005, s. 151)

Skam och förlägenhet är således främst sociala känslor, eftersom de vanligtvis uppstår i samband med hot mot sociala band. Dessa hot kan vara ringa och tyckas triviala för en utomstående, men ändå upplevas som sårande för den enskilde individen (Scheff, 2003, 2005). I delstudie III visar analysen hur anpassning till formella förväntningar etableras och att undvikanden av förlägenhet spelar en viktig roll i den processen. Scheff (2003) beskriver vidare skam i termer av ett slags familj av känslor:

...I define Shame as the large family of emotions that includes many cognates and variants, most notably embarrassment, guilt, humiliation, and related feelings such as shyness that originate in threats to the social bond. This definition integrates self (emotional reactions) and society (the social bond). (Scheff, 2003, s. 255)

Skam kan med andra ord beskrivas som ett paraplybegrepp då det inrymmer andra emotioner. Detta synsätt öppnar upp för en vidare definition av begreppet. I min forskning förstås skam utifrån Scheffs definition, som en form av emotionskompass som guidar och vägleder individer i de sociala samspelets snåriga terräng. Skam/förlägenhet förstås också utifrån Goffmans (1956) beskrivning, som en naturlig del i det sociala livet:

One assumes that embarrassment is a normal part of normal social life, the individual becoming uneasy not because he is personally maladjusted but rather because he is not; presumably anyone with his combination of statuses would do likewise (Goffman, 1956, s. 269-270)

Skam och stolthet beskrivs även av Scheff (1990) som primärt sociala emotioner och utifrån deras funktion i relation till de sociala bandens status:

In this framework, pride and shame serve as intense and automatic bodily signs of the state of a system that would be otherwise difficult to observe, the state of one's bonds to others. Pride is the sign of an intact bond; shame a severed or threatened bond. The clearest outer marker of pride is holding up one's head in public and looking others in the eye, but indicating respect by taking turns looking and looking away. In overt shame, one shrinks, averting

or lowering one's gaze, casting only furtive glances at the other (Scheff, 1990, s. 15)

Spegeljaget och tabun kring begreppet skam

En teoretisk utgångspunkt i min avhandling är att emotionerna skam och stolthet spelar en viktig roll i skapandet och upprätthållandet av sociala band (jfr Scheff, 1990, 1997). En aspekt av utgångspunkten är att deltagares strävan efter ömsesidig förståelse i interaktion implicerar ett slags sårbarhet (jfr Goffman, 1974/1986). Individer som samspelar kan, vilket nämnts tidigare, åstadkomma ömsesidig förståelse på en verbal och kognitiv nivå men förbise varandras emotionella uttryck, det vill säga misslyckas med att etablera emotionell intersubjektivitet (Aspelin, 1999; Scheff, 1990). I analysen av implikationer för de sociala bandens status blir både verbala och ickeverbala uttryck betydelsefulla. Begränsningarna i att enbart analysera verbala uttryck är att individer tämligen enkelt kan dölja sitt motiv och mål genom dessa (Scheff, 1997). Då skamsignaler, enligt Scheff (1997), mestadels är stereotypa och till stor del omedvetna kan man genom analys av ickeverbala uttryck upptäcka dolda och gömda spänningar i relationen.

Spegeljaget

Den teoretiska konceptualiseringen av ömsesidig förståelse ur såväl kognitiv som emotionell synvinkel grundas, enligt Scheff (1990), i Charles H. Cooley (1992/1922) begrepp spegeljaget (eng. "the looking-glass self"). Begreppet utvecklades sedermera av både Goffman (1959/1990) och Scheff (1990). Spegeljaget innebär att en individs självuppfattning vanligtvis formas genom en process innehållande tre betydelsebärande element: 1) hur vi uppfattar oss själva i andras ögon; 2) hur vi värdesätter oss själva i andras ögon, och som ett resultat av detta 3) någon form av efterföljande självkänsla i form av stolthet eller skam. Förmågan hos människor att kontinuerligt observera sig själva från andras synvinkel, imaginärt eller reellt, ger således upphov till känslor i form av stolthet eller skam (Cooley, 1992/1922; Scheff, 1990). Cooley (1922) uttrycker vidare att människor "...living in the minds of others without knowing it, just as we daily walk the solid ground without thinking how it bears us up" (s. 208). Cooley antar alltså att individer ofta inte är medvetna om andra människors stora betydelse för deras medvetandeprocesser. I motsats till Cooley ansåg Goffman att människan är fullt medveten om att hon lever i andras medvetande om henne, vilket för med sig självmedvetna emotioner som förlägenhet, skam, förödmjukelse och i sällsynta fall stolthet, eller en förväntan om dessa emotioner (Goffman, 1959/1990; Scheff, 2005). Enligt

Scheff (2005, 2011a) följde Goffman, å ena sidan, upp och utforskade konsekvenserna av spegeljaget, å andra sidan hur detta genererar känslor.

Begreppet intryckshantering, som är centralt i Goffmans teori, är enligt Scheff (2005) ett tydligt exempel på nämnda koppling till Cooleys spegeljagsbegrepp. Genom intryckshantering försöker individen framställa sig själv i så god dager som möjligt, men framför allt sträva efter att undvika förlägenhet, vilket enligt Goffman är ett centralt motiv för mellanmänniskt beteende (Goffman, 1959/1990). Intryckshantering innebär att individen försöker undvika emotionen förlägenhet. Detta behöver dock inte betyda att förlägenhet i realiteten har uppstått. I stället kan det handla om en förmodad eller imaginär förekomst av förlägenhet och en individs hantering av intryck som grundas i denna förmodan. I delstudie III visas hur en förskollärare och ett barn genom verbala och ickeverbala signaler, hanterar intryck för att på så vis också undvika skamkänslor. I de fall förlägenhet inte går att undvika förnekas emotionen i syfte att rädda ansiktet (eng. ”face-saving”) och/eller undvika obehag (Goffman, 1959/1990). Föreställningen att individer, i de situationer skam inte kan undvikas, försöker dölja känslor för andra och för sig själva kan, enligt Scheff (2011a, 2014), förstås som en utvidgning av Cooleys (1992/1922) begrepp spegeljaget.

Goffman fokuserade på emotioner som resultat av våra interaktioner med andra människor, i synnerhet vår rädsla för att misslyckas eller vårt faktiska misslyckande i att följa rådande förväntningar eller regler. Scheff (1990, 1997) lyfter begreppet spegeljaget ytterligare en dimension genom att uttryckligen inrikta sig på emotioner så som individer använder dem i själva interaktionen samt på emotionernas funktion för konformitet. I delstudie III antas att förskollärare och barn kontinuerligt uppfattar, utvärderar och upplever självets status i förhållande till andra och engageras i en social anpassningsprocess i syfte att undvika skam och uppleva stolthet. Spegeljaget har, enligt Scheff (2005), uppmärksammats mycket inom sociologin och socialpsykologin medan de emotionella aspekterna av modellen – delad uppmärksamhet (emotionell intersubjektivitet) rörande skam och stolthet – mer sällan har beaktats.

Tabun kring begreppet skam

Inom flertalet institutioner i dagens samhälle betonas individualism och individuell rationalitet (Scheff, 2014). I relation till förskolan framträder, i styrdokumentet, ett förändrat fokus i riktning mot lärande, undervisning och individualisering (Tallberg Broman, 2017). Förståelsen av förskolans verksamhet har, som jag tidigare redogjort för, i stor utsträckning omorganiserats från en social och

omsorgsinriktad verksamhet till en alltmer skolförberedande utbildningsverksamhet (Ackesjö & Persson, 2020). Detta kan med Scheffs (2014) terminologi uttryckas som att socio-emotionella aspekter har hamnat i skymundan till förmån för kognitiva aspekter. Enligt Cooley ger all social interaktion upphov till någon form av emotioner, antingen stolthet eller skam, och dessa fenomen är sociala såväl som psykologiska (Scheff, 2014). Scheff (2005) påstår emellertid att även om Cooley i sin beskrivning av spegeljaget betecknar skam och stolthet som basala sociala emotioner, görs inga anspråk på att definiera emotionerna. Emotioner och delad uppmärksamhet är viktiga komponenter även i Goffmans teoretiska perspektiv. Han använde dock i liten utsträckning ordet skam, snarare användes begreppet förlägenhet (eng. ”embarrassment”) och Goffman studerade dess roll i sociala möten:

Embarrassment has to do with unfulfilled expectations but not of a statistical kind. Given their social identities and the setting, the participants will sense what sort of conduct ought to be maintained as the appropriate thing, however much they may despair of its actually occurring (Goffman, 1956, s. 268)

I citatet ovan tydliggörs att förlägenhet uppträder i samband med ouppfyllda förväntningar och att individer kan känna av vilken sorts beteende som bör upprätthållas. I Goffmans teori används begreppet förlägenhet utan att det explicit knyts till skam. Att begreppet skam inte utvecklas av Goffman kan, enligt Scheff (2005), förstås i ljuset av de tabun som omgärdar skam i modern tid och utifrån hur det ignoreras inom forskning. Begreppet förlägenhet är en mildare och mindre utmanande medlem av emotionsfamiljen. Inom forskning och i allmänhet tycks det, framhåller Scheff (2003), råda ett visst tabu och undvikande strategier kring skam, vilket kan bero på en snäv definition och omskrivningar av känslan. Genom att använda andra ord och begrepp förtäcks och maskeras skam, något som kan inverka på forskningens inriktning och resultat (Scheff, 2003):

The taboo on shame, defined narrowly, may be a way of upholding the status quo in the emotional/relational world. This usage also influences the direction and results of research. The effect on results is subtle, because it occurs covertly, as a result of taken-for-granted classifications. These classification schemes, when generated by taboo, have had strong effects on research and scholarship (Scheff, 2003, s. 258)

Enligt Scheff (2003), är det viktigt att man tydligt anger vad man avser med skam samt att begreppet varken ges en för allmän eller snäv innebörd. Goffman (1956) antar att emotioner ständigt ingår i social interaktion och att förlägenhet är en

normal del av det sociala livet. Scheff (2014) talar för vikten av att medvetandegöra sig om skamkänslor och de processer där dessa känslor kamoufleras, det vill säga synliggöra det som annars är osynligt.

I relation till förskolan som en utbildningsinstitution inom vilken det förväntas ske utveckling och lärande kan det vara viktigt att beakta att lärande inte sällan skapar en rädsla för skam, förlägenhet eller för att verka dum (Klusemann, 2017). Lärande innebär emellertid, uttrycker Klusemann (2017), nödvändigtvis att barn och elever gör misstag och dessa misstag kan vara viktiga steg i utveckling av kunskap. Detta förutsätter dock att barn och elever befinner sig i interaktion med lärare vilka kan och vågar medvetandegöra skamkänslor (Klusemann, 2017). Goffman (1956) poängterar vikten av att man i empiriska studier inom olika sociala system, som exempelvis utbildning, utforskar i vilka återkommande situationer och sammanhang som individer kan tänkas bli förlägna. I likhet med Goffman påtalar även Scheff (2003) vikten av att utföra systematiska empiriska studier om den inverkan som skamkänslor har inom sociala system. Den teoretiska och analytiska utgångspunkten i delstudie II och III motiveras därför av att respektsystemet knappast har utforskats systematiskt tidigare, och än mindre inom en förskolekontext. Respektsystemet kan, uttrycker Scheff (1990), analytiskt studeras ”[b]y microscopic analysis of sequences of interaction ritual in concrete episodes...”(s.77). Delstudie II och III bidrar i detta avseende.

Emotioner ur ett interaktionsperspektiv

I delstudie III undersöks således social anpassning i en målorienterad aktivitet i förskolan genom att fokusera på emotioners funktioner i social interaktion. Att studera emotioner ur ett interaktionsperspektiv innebär att rikta intresset mot hur känslor uppstår och formas i social interaktion (Hochschild 1990; Scheff, 1990). Hochschild (1990) hänvisar till tre teoretiska modeller av känslor, vilka karakteriseras utifrån dess föreställningar om social påverkan: i) den organismiska (eng. ”organismic”) modellen, där känslor antas ha en oberoende existens i förhållande till mänskligt medvetande och där social påverkan anses mindre viktigt; ii) den socialkonstruktivistiska (eng. ”social constructionist”) modellen, inom vilket känslor förstås som i stor utsträckning bestämda av social påverkan; och iii) den interaktionistiska (eng. ”interactional”) modellen, där känslor ses som aspekter av interaktion, där social påverkan beaktas men där känslor också antas ha en aktiv, dynamisk funktion. I delstudie III utgår jag ifrån den interaktionistiska modellen genom att studera emotioners funktion i interaktion och med fokus på social

anpassning. Känslor betraktas därtill som processer vilka relateras till de olika positioner som de interagerande har i en social struktur, det vill säga att mänskliga uttryck förstås i ett institutionellt sammanhang (Bericat, 2015; Scheff, 1990). Därmed ses känslor inte enbart som viktiga för att förstå individuella belägenheter och social interaktion utan också för att förstå sociala strukturer (Hochschild, 1990).

I delstudie III undersöks specifikt hur en förskollärare och ett barns emotionella uttryck framträder genom interaktion i en aktivitet inramad av institutionella normer. Under all form av social interaktion finns en mikrovärld, som förbinder individer i gemensamma tankar och känslor (Scheff, 1990, 1997). Denna mikrovärld kopplar också individer till sociala strukturer i samhället (Scheff, 1990). För att få tillgång till mikrovärlden behöver forskaren, enligt Scheff (1990) "... shift mental gears, to relinquish, for the time being, the attitude of everyday life ..." (s. 27). Det är värdefullt att beakta lärares och barns emotionella uttryck i situerade sammanhang då man vill förstå institutionella lärandeaktiviteter (Kuby, 2014). Av den anledning är det, uttrycker Kuby, viktigt att pedagogisk forskning inom ECE "...move beyond mainstream psychological or even discourse perspectives to study the complexities of emotions as performed" (s. 1286). Liknande argument förs av Klusemann (2017), som betonar att inläring i första hand är interaktion, och eftersom känslor utgör en central dimension av interaktion, genomsyras alltid kunskap av känslor. Därför behövs forskning som uttryckligen undersöker hur förskollärares och barns känslor sätts i spel i aktiviteter inramade av institutionella normer.

Känslor styrs, i likhet med beteenden och tankar, av sociala regler (Hochschild, 1979). För att tydliggöra detta ställer Hochschild frågan; "[w]hy, generally speaking, do people feel gay at parties, sad at funerals, happy at weddings" (s. 552). Det Hochschild (1979) pekar på är att individer aktivt i olika sociala situationer försöker hantera vad de känner i enlighet med potentiella regler. I studier av emotioner där man utgått från interaktionsperspektiv förstås känslors ändamålsenlighet analytiskt genom att dess uttryck relateras till den situation och kontext som de är del av. Hochschild (1979) skriver; "[w]e assess the 'appropriateness' of a feeling by making a comparison between feeling and situation, not by examining the feeling in abstracto" (s. 560). I föreliggande avhandling görs heller inga anspråk på tillgång till de interagerades känslor. I stället tolkas, genom ett analytiskt raster, verbala och ickeverbala interaktionsuttryck i relation till emotionsfamiljerna skam och stolthet samt till den specifika kontext inom vilken de uttrycks.

5. Metodologi, design, metod och analys

I detta kapitel beskrivs vilka metodologiska ställningstaganden som har gjorts generellt i avhandlingen och specifikt i de olika delstudierna samt vilka analysmodeller som har använts.

Tolkande kritisk ansats

Avhandlingen kan placeras inom en interaktionistisk och socialkritisk tradition. Det innebär att något som allmänt uppfattas som självklart och givet ifrågasätts och förstås analytiskt som en social konstruktion (Alvesson & Deetz, 2021). Inom den kritiska forskningen har det utkristalliserats två skilda inriktningar. Den ena riktas mot ett ifrågasättande av vedertagna samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier och diskurser samt institutioner. Den andra riktningen har en mer tolkande karaktär och dess avsikt är att, genom empiriska studier, förstå sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker (Alvesson & Deetz, 2021). I föreliggande avhandling studeras interaktionen mellan förskollärare och barn, interaktionsordning, anpassning och emotioners roll i den sociala anpassningen inom en begränsad del av förskolans vardagspraktik, närmare bestämt mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationspraktiker. Således placeras denna avhandling främst inom det kritiska perspektiv som benämns tolkande och är av mikro-analytisk karaktär.

Jag har genomgående i avhandlingen utgått ifrån ett interaktionistiskt perspektiv (Goffman, 1974/1986; Scheff, 1990, 1997). I delstudie I har även ett socialkritiskt perspektiv utifrån Reed (2011) och Waltzer (1987) använts för att förstå de interaktionsmönster som framträder. Analysen av interaktion mellan förskollärare och barn i delstudie I har inspirerats av Reeds (2011) begrepp maximal tolkning (eng. "maximal interpretation") med en utopisk referent (eng. "utopian referent"), vilka syftar till tolkning och förklaring av sociala fenomen i förhållande till ett idealtillstånd. Att relatera analysen av interaktion till en utopisk hållning gällande förskolans dokumentationspraktik innebär att förhålla det empiriska till hur det goda eller önskvärda kan visa sig eller komma till uttryck inom en institution. Enligt

Reed (2011) är den maximala tolkningens uppgift främst att begripliggöra landskapet, det vill säga få det aktuella sammanhanget att träda fram på ett meningsfullt sätt för läsaren. I delstudie I utgörs landskapet av interaktionen i institutionella dokumentationsaktiviteter och min ambition är att tydligt och omsorgsfullt återge dess konturer samt även visa på dess snårigheter (jfr Nilfyr, 2018).

Yttranden och uttryck behöver tolkas och förstås i den närliggande och vidare kontext som de är en del av (Alvesson & Deetz, 2021; Scheff, 1997). Tolkning är en process som inkluderar olika aspekter och det är inte tillräckligt att utgå ifrån de interagerandes yttre framträdanden utan hänsyn måste även tas till det som sker under samspelets ytskikt (Aspelin, 2022; Scheff, 1997). All social interaktion rymmer en underliggande mikrovärld som sammankopplar individer i gemensamma betydelser och känslor (Scheff, 1997). På motsvarande sätt sammankopplas individerna till samhällets sociala struktur och för att förstå hur samhället byggs upp behövs studier av mikrosociologisk karaktär (Scheff, 1997). Skildringar av processer i samhället är betydelsefulla även om det inte förekommer några obestridliga eller absoluta berättelser om ett samhälle (Walzer, 1987). En kritisk blick och kritiska berättelser är betydelsefulla inom samhällsforskning, eller som Walzer uttrycker saken: "[n]or is there a society, waiting to be discovered or invented, that would not require our critical stories." (Walzer, 1987, s. 66). Tron på det utopiska kan inte förenklas till stora ideal och tankar som tvingas på mänskligheten för deras eget bästa, i stället är det väsentligt att verkligen tränga in på djupet för att undersöka och få vetskap om hur denna utopi berör människan i hennes vardag (Trondman, 2016).

Sålunda öppnar den kritiska hållningen upp för att genomföra forskning utifrån en vardaglig praktik på mikronivå, samtidigt som dess förhållande till ett större samhällsperspektiv inte förbises (Denzin & Lincoln, 2000). Å ena sidan kan fokus riktas mot det empiriska för att därefter förhålla det till teorin, vilket kan leda till en vidgad förståelse av det som studerats. Å andra sidan kan fokus styras mot teorin för att skapa grund för denna i empirin, vilket i sin tur kan möjliggöra en vidgad förståelse av det teoretiska angreppssättet (Denzin & Lincoln, 2000). I min avhandling strävar jag efter att bidra i båda dessa avseenden. Teorins roll i delstudie I är att visa på mönster i den interaktion som observerats medan den teoretiska ambitionsgraden kan sägas vara högre i delstudie II och III, då syftet där innefattar att utforska respektsystemets rimlighet som tolkningsram i sammanhanget.

Partiell etnografi och videodokumentation i förskolan

Då fokus i min avhandling är på den interaktion som kommer till uttryck i målorienterade situationer, vilka utspelas i förskolans vardagliga kontext, har empirin genererats i den dagliga praktiken och i specifika situationer. Partiell etnografi beskrivs som en variant av etnografi där vissa situationer blir föremål för observation (Alvesson & Deetz, 2021). Vid fokus på bestämda situationer kommer både de agerande och det institutionella sammanhang som de befinner sig i, till uttryck (Alvesson & Deetz, 2021). De som agerar ses som till viss del formade av den scen där handlingen äger rum och likaså antas scenen påverkas av de agerande och deras handlingar. Då uppmärksamhet styrs mot bestämda situationer ges möjlighet att skildra mångfald och obestämda aspekter av sociala processer och relationer samt undersökningspersonernas handlingar (Alvesson & Deetz, 2021).

Traditionellt sett innebär etnografisk forskning att forskaren vistas under en längre tid på fältet och genererar en omfattande mängd empiri (Alvesson & Deetz, 2021; Silverman, 2016). Fokuseras situationer kan i stället ett begränsat empiriskt material genereras, vilket öppnar upp för rika och detaljerade beskrivningar och tolkningar. En partiell etnografisk studie förväntas dels kunna säga något intressant om det som händer i en speciell situation, dels möjliggöra förståelse för andra situationer. Nackdelen med den här typen av tillvägagångssätt är att den leder till en selektiv bild av det sammanhang som studeras. Fördelen med tillvägagångssättet är att det ger utrymme för detaljerad beskrivning av naturliga vardagshändelser som i sin tur kan öppna upp för att synliggöra och konceptualisera sociala praktiker och ordningar (Alvesson & Deetz, 2021).

Då det övergripande intresset i denna avhandling riktas mot analys och förståelse av pågående interaktion mellan förskollärare och barn i en målorienterad dokumentationspraktik valdes videodokumentation som datagenereringsmetod. Videodokumentation är ett adekvat verktyg för att fånga och belysa interaktionen människor emellan (Heath et al., 2010). Videodata omfattar både verbal och icke-verbal interaktion i form av gester, ansiktsuttryck och kroppsrörelser, vilket gör det möjligt för forskare att identifiera subtila händelser som svårigen annars låter sig urskiljas i vardagen (Heath et al., 2010). I delstudie I har verbal interaktion företrädesvis analyserats medan det i delstudie II och III riktades ett särskilt fokus mot ickeverbal interaktion. En annan fördel med videodata är att empiri som genereras kan studeras och omprövas mot bakgrund av olika forskningsfrågor (Goodwin, 1990). Handlingar och uttryck kan därtill studeras upprepade gånger

från olika synvinklar och med hjälp av olika teoretiska ingångar (Aspelin, 2017). Det empiriska underlaget i föreliggande avhandling har studerats och analyserats i relation till olika forskningsfrågor såväl som utifrån olika teoretiska perspektiv. Videodata möjliggör också att forskaren återkommer till materialet under hela forskningsprocessen. Empirin och potentiella tolkningar kan också ventileras och analyseras både enskilt och gemensamt inom ett forskningsteam, vilket bidrar till en mer transparent analysprocess (Derry et al., 2010). Under analysarbetet i denna avhandling har jag upprepat och återkommande granskat det inspelade och transkriberade materialet. Individuella analyser och tolkningar har genomförts och diskuterats tillsammans med mina handledare. Datamaterialet har även utsatts för gemensamma analyser. Därtill har transkriptioner och analyser diskuterats inom mina forskningsmiljöer, dels på Linnéuniversitetet, dels på Högskolan Kristianstad. Tolkningar har således genomförts, ventilerats och prövats både enskilt och i samarbete med andra.

Även om videodokumentation har många fördelar, är det viktigt att notera att videodata endast representerar en del av de aktiviteter som fokuseras och inte ger den enda fullständiga och ”sanna” bilden av händelseförlopp (Lantz-Andersson, 2009). Videodata representerar bara delar av aktiviteter, eftersom inspelning av video – även i ett inledande skede – innebär urvalsförfaranden genom vilka till exempel kamerans position återspeglar forskarens intresse (Heath et al., 2010). Personen som filmar avgör vilka aktiviteter/situationer som filmas och vilka som lämnas därhän (Heikkälä & Sahlström, 2003). Vid datagenerering i föreliggande avhandling riktades intresset redan i ett inledande skede mot pågående dokumentationssituationer. Dessa situationer har filmats med en fast placerad Ipad.

En utmaning med att använda video i undersökningar av en utbildningspraktik är att samtidigt som forskaren ska sträva mot ett detaljfokus får han/hon inte låta den bredare bilden gå förlorad (Blikstad-Balas, 2017). Å ena sidan finns det en risk för fokusering på betydelsefulla tendenser i data, utan ett erkännande av komplexa detaljer i den sociala praktiken. Å andra sidan finns risken att fokus riktas mot fragment eller datasegment utan att dessa relateras till större mönster av händelser (Blikstad-Balas, 2017). I denna avhandling har hänsyn tagits till båda dessa risker. I delstudie I, identifierades typiska interaktionsmönster ur det empiriska materialet i sin helhet. Baserat på dessa interaktionsmönster utförs i delstudie II och III en fördjupad analys av avgränsade, situerade och kontextualiserade episoder.

Val av undersökningsgrupp

Empirin som ligger till grund för denna avhandling har genererats inom kommuner som deltog i utvecklings- och forskningsprojektet ”Små barns lärande”¹⁹ under år 2015 - 2018. Urvalet kan beskrivas som målstyrt, vilket innebär att platser, organisationer och personer väljs utifrån dess relevans för forskningsfrågorna (Silverman, 2016). Det faktum att dokumentationsarbete var och är ålagt alla förskolor och ingår i förskolans uppdrag betydde att i princip alla förskolor inom de deltagande kommunerna hade kunnat följas. Eftersom intresset i licentiatuppsatsen riktades mot hur dokumentationssituationerna definieras och inramas utifrån företrädesvis verbal interaktion, var det dock min utgångspunkt att de allra yngsta barnen inte var aktuella för deltagande. Endast avdelningar med barn i åldern tre till sex år kom följaktligen att inkluderas i studien (jfr Nilfyr, 2018).

Inledningsvis tog jag kontakt med projektkommunernas processledare för att förklara syftet med forskningsprojektet. Processledaren i de deltagande kommunerna hade det övergripande ansvaret att driva processer och förmedla samt implementera projektet ”Små barns lärande” inom respektive kommun. Därefter förmedlade processledarna kontakter till ett antal presumtiva förskolors förskolechefer.²⁰ Efter att ha samtalat med ett par förskolechefer och besökt förskolor i deras område, valde jag två avdelningar på två olika förskolor där förskollärarna var positiva till att delta. Dessa båda avdelningar motsvarade kravet gällande barns ålder. På en avdelning gick 18 barn, samtliga födda 2010, och där arbetade fyra pedagoger. Den andra förskoleavdelningen bestod av en barngrupp på 18 barn födda 2012 och två pedagoger (jfr Nilfyr, 2018). I nästa steg i processen informerade jag berörda förskollärare om forskningsprojektet och vad ett eventuellt deltagande skulle innebära²¹ (bilaga B, C). Jag informerade också om att projektets godkänts av Etikprövningsnämnden (dnr 2016/62–31). Samtliga tillfrågade pedagoger valde att delta. Efter detta informerade jag brevledes barnens vårdnadshavare. Till detta informationsbrev²² (bilaga D) följde även ett samtyckesformulär (bilaga E) där

¹⁹ Utvecklings- och forskningsprojektet ”Små barns lärande” initierades och finansierades av tolv kommuner i södra och mellersta Sverige. Projektet koordinerades av Ifous. Forskarutbildningen bedrevs på Linnéuniversitetet. Frågor gällande förskolans dokumentations- och utvärderingspraktik utgjorde fokus i forskarutbildningen. Forskarutbildningen ledde fram till en licentiatexamen.

²⁰ Titeln har sedan revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2018) ändrats till ”rektor”.

²¹ Förskollärarna informerades om licentiatavhandlingens övergripande syfte, tillvägagångssätt, hantering av data och samtyckeskravet samt kravet gällande konfidentialitet.

²² Vårdnadshavarna hade, via de kontaktuppgifter som förmedlas i informationsbrevet, möjlighet till att ställa frågor gällande studien och ett eventuellt deltagande både till mig och handledarna

vårdnadshavarna skriftligen ombads ta ställning till barnets eventuella deltagande i studien. Respektive avdelning både distribuerade brevet till samtliga vårdnadshavare och tog emot samtyckesblanketterna. Av 36 barn gavs 30 samtycke till medverkan (jfr Nilfyr, 2018). Att inte medgivande getts för samtliga barn löstes genom att jag enbart filmade de situationer där barn vars vårdnadshavare gett sitt samtycke deltog. Innan datagenereringen inleddes samtalande jag med barnen, cirka hälften åt gången, om vad jag skulle göra på deras förskola. Jag berättade för dem att de själv fick bestämma om de ville vara med på film eller inte. Vi talade också om hur de skulle kunna säga eller visa att de inte ville delta. Några barn nämnde att de inte ville att filmning skulle ske i vattenrummet och i omklädningsrummen.²³ (jfr Nilfyr, 2018). I det empiriska datamaterialet²⁴ som ligger till grund för avhandlingen medverkade sammanlagt 35 barn. Barnen var mellan tre och sex år då empirin genererades. Totalt antal deltagande pedagoger uppgick till sju. Sex av dem hade en förskolläraryr utbildning. I avhandlingen benämns samtliga pedagoger som ingår i delstudierna som förskollärare, detta då samtliga som ingått i det urval som gjorts har förskolläraryr utbildning (jfr Nilfyr, 2018).

Datagenerering, tolkning och analysförfaranden

Fältarbetet inleddes i slutet av mars 2016 och pågick fram till början av maj 2016. Sammanlagt tillbringade jag fem veckor på de deltagande förskolorna. Under den här tiden var jag närvarande företrädesvis mellan kl. 09.00 – 12.00 (jfr Nilfyr, 2018). Under loppet av denna period genererade jag det empiriska materialet för mina studier genom att filma samtliga situationer där förskollärarna och/eller barnen utförde någon form av dokumentationsaktivitet. Det handlade oftast om att barnen producerade egna alster som var kopplade till tidigare eller pågående temaarbeten (jfr Elmström Petterson, 2020; Knauf, 2017). I dokumentationsaktiviteterna bestod förskollärarnas dokumentation av fotografering och anteckningar ofta i kombination (jfr Vallberg Roth, 2014). När det gäller genereringen av mitt

²³ Samtal fördes kring att på dessa platser var man inte helt påklädd och då kanske inte ville bli filmade eller fotograferade.

²⁴ Ytterligare en förskola kom att ingå i delstudie I, då möjligheten gavs att addera material som genererats på en annan av förskolorna inom forskningsprojektet. Materialet bestod av filmade situationer där dokumentation genomfördes samtidigt som pedagogen och barnen interagerade. Datamaterialet ifrån denna förskola har lagts till det ursprungliga. Då den aktuella förskolan medverkade i projektet "Små barns lärande" fanns tillstånd att analysera empiri från övriga delstudier. Barnen på den aktuella förskolan var 3 – 6 år då data genererades.

empiriska material gjordes det, som tidigare nämnts, med hjälp av kameran i en Ipad som var fast monterad. Ipaden var placerad cirka en meter ifrån platsen där den aktuella dokumentationsaktiviteten ägde rum. Kameran i Ipaden riktades mot hela gruppen. Fältanteckningar fördes som stöd till det filmade materialet och för att skapa en kontextuell bakgrundsförståelse. Den totala mängden videodokumentation består av 267 minuters inspelat material. Dokumentation tillsammans med interaktion har varit vägledande och initialt gjordes en översiktlig analys av det empiriska materialet för att göra ett första urval av situationer där dessa båda parametrar framgick tydligt. Då avsikten inte var att göra någon jämförelse mellan de olika förskolorna eller studera varje förskola för sig betraktas materialet som en helhet.

Situationer inom vilka det förekommer dokumentation men inte i någon större utsträckning interaktion finns med som en del av det videodokumenterade materialet, men ingår inte i den analyserade empirin. Skälet till detta bortval var att i dessa situationer visade sig interaktionen mellan förskollärare och barn vara marginell. I dessa fall förekom således inget underlag för att analysera interaktion och tolka interaktionsmönster och hur situationen definierades av de som deltog. Denna initiala analys resulterade i ett urval av 173 minuter film fördelat på nio situationer, med en förskollärare och några barn för vidare analys (se tabell 1). Situationerna varierade i längd från 5 till 34 minuter.

Tabell 1. Översikt av det empiriska materialet

	Kort beskrivning av dokumentationsaktiviteten där barnen har fått i uppgift att:	Antal barn
1	rita något som flyter och något som sjunker	4
2	rita något som flyter och något som sjunker	5
3	tillverka ett träd i papier mache	4
4	tillverka djur i trolldeg	5
5	måla trolldegdjur	4
6	rita ett träd	4
7	rita ett träd	4
8	måla träd	3
9	samtala om en utförd gymnastikaktivitet	2

Urval av empiriskdata till de olika delstudierna

I ovanstående nio situationer förekom följaktligen interaktion mellan förskollärare och barn samtidigt som det också genomfördes någon form av dokumentation. Det som tydligt framgick i detta steg av analysen var att samtliga nio dokumentationssituationer hade ett förutbestämt mål med aktiviteten. Det innebär att förskollärarna interaktivt försökte orientera barnen mot ett specifikt mål och redan i denna initiala analys kunde aktiviteterna således förstås som målorienterade. I analysen av de nio situationerna i delstudie I, utkristalliserades åtta interaktionsmönster. Det visade sig bland annat att barnen, i aktiviteterna, gradvis anpassade sina handlingar för att harmonisera med lärarens förväntningar. I delstudie II valdes det ut ett typiskt och återkommande exempel som tydligt belyser de interaktionsmönster som identifierats i delstudie I för fördjupad analys med fokus på hur social anpassning genomförs på mikronivå. Då ett mikrosociologiskt tillvägagångssätt innebär en noggrann och detaljerad analys av interaktion valdes två korta episoder som uttryckligen visar på social anpassning. Analysen i delstudie II visade att social anpassning i den målorienterade aktiviteten kunde förstås som strukturerat av ett informellt, subtilt respektsystem (Scheff, 1990, 1997). I upprätthållandet av detta system har emotionerna skam och stolthet betydande funktioner (se kapitel 4). Därför valdes att i delstudie III utveckla förståelsen av social anpassning i en målorienterad förskolekontext genom att uttryckligen fokusera på emotioners funktion i social interaktion. I syfte att både teoretiskt och metodologiskt fördjupa analysen valdes en annan episod men samma situation som i delstudie II.

Analys och tolkning

I översikten av avhandlingens design illustreras, som framgår av Figur 1 (se sid 22), övergripande syfte och den gemensamma överordnade analysenheten, de tre delstudiernas förhållande till varandra samt deras preciserade syfte som legat till grund för analys och tolkning i respektive delstudie. Dessutom åskådliggörs de teoretiska analysbegrepp som varit betydelsefulla i de olika studierna samt det specifikt selekterade empiriska underlaget. Analysen gällande interaktionsordning, definition av en situation, inramning och anpassning i delstudie I (Nilfyr, 2022) och de interaktionsmönster samt den sociala anpassning som framträdde i denna studie ledde fram till syftet i delstudie II, det vill säga att *in situ* analysera hur social anpassning går till i mikrovärlden (Nilfyr et al. 2021). Resultatet och det teoretiska samt metodologiska angreppssättet i delstudie II blev sedan avgörande för att i delstudie III rikta blicken mot emotioner ur ett interaktionsperspektiv (Nilfyr et al. 2022). Varje

delstudie kan emellertid betraktas som en helhet utifrån dess specifika syfte med tillhörande frågeställningar. Det analytiska arbetet inom respektive studie har in- neburit omfattande och ingående granskning av såväl filmsekvenser som tran- skriptioner. Analysprocessen kan beskrivas som en pendling mellan empiri och teori där förståelsen för både empiri och teori har utvecklats och fördjupats under processens gång. Tillvägagångssättet kan liknas vid Peirces (1955, refererad i Scheff, 2011a) begrepp abduction (eng. abduction), vilket i Scheffs (2011a) tolk- ning innebär att induktion och deduktion ges samma dignitet. Induktion utgör den empiriska delen och deduktion den föreställda delen, att se helheten i en samling av specifika delar. Abduction beskrivs vidare av Scheff (1990) som "...the rapid shuttling back and forth between observation and imagination" (s. 31).

Den imaginära delen är betydelsefull inom forskning men har, enligt Scheff (2011a) inte fått någon naturlig plats eller fäste inom den samhällsvetenskapliga disciplinen. Vetenskaplighet innebär inte att enbart följa strikta regler utan också att ge utrymme för flexibilitet (Scheff, 2011a). De identifierade interaktionsmöns- ter och den sociala anpassning som visade sig i delstudie I har sedan legat till grund för delstudie II och III, där jag utgick från en annan teoretisk ansats i syfte att skapa fördjupad och kvalitativ ny förståelse av empirin, det vill säga av interaktion och social anpassning i en målorienterad aktivitet.

Förförståelse

I avhandlingen har tolkning använts som en viktig kunskapsform. Utgångspunkten för detta angreppssätt är att analytiskt förstå vilka innebörder individers verbala och ickeverbala uttryck kan ha i en målorienterad interaktion. Ett tolkande tillvä- gagångssätt förpliktigar till såväl ödmjukhet och respekt som noggrannhet (Al- vesson & Deetz, 2021; Scheff, 1990). Forskarens egen förförståelse har betydelse i tolkning av data och bör därför kommenteras. Den förförståelse som kan vara av betydelse att redovisa för föreliggande avhandling är min bakgrund som specialpe- dagog i förskolan. Jag har sedan 2007 arbetat med – och arbetar delvis fortfarande med – utvecklingsarbete och handledning i förskolan. Det har gett mig en förtro- genhet med förskolan som institution och tillhörande uppdrag. Denna förtrogen- het kan både vara begränsande och möjliggörande i tolkning av data. Risken finns att min förtrogenhet bidrar till att förgivettaganden inte ifrågasätts och utmanas, men den kan också leda till att data förstås på ett mer nyanserat sätt än om jag inte haft denna erfarenhet. Forskningsfrågor och de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för avhandlingen styr i hög grad det som blir möjligt att tolka och

förstå i materialet. En explicitjord förförståelse innebär därför också att redogöra för valda teorier så att tolkningarna kan granskas utifrån den specifika synvinkeln (se kap 4). Angreppssättet innebär således att det inte blir görbart att förhålla sig neutral till data. Teoretiska utgångspunkter, forskningsfrågor och förförståelse bildar referensram för vad som blir möjligt att komma fram till. Hänsyn tas också till att uttryck som förekommer i den sociala och naturliga världen i sig är tvetydiga, vilket innebär att förståelsen ofrånkomligen blir approximativ (Scheff, 1990).

Nedan redovisas vilka situationer, teoretiska analysbegrepp och metodologiska tillvägagångsätt som förekommer i respektive studie samt hur studierna har utvecklats under avhandlingsprocessens gång. De tre studierna sammanfattas och presenteras i kapitel 6

Analysprocess i delstudie I

Analysarbetet inleddes med att jag upprepade gånger tittade på videomaterialet för att på så vis bekanta mig med, och få en överblick över data. Fokus på hur en aktivitet förstås av deltagarna är grundläggande i Goffmans (1974/1986) teoretiska perspektiv på inramning. Användningen av begreppet inramning som analysverktyg innebar att fokus var på segment i aktiviteterna där interaktionen stannade upp och något stod på spel. Därefter påbörjades ett analytiskt arbete med att förstå utsagors innebörder för deltagarna genom hur de svarade i interaktionen och därmed vad inramningen betydde för dem (jfr Nilfyr, 2018). Föreställningen om att något står på spel innebär dock inte nödvändigtvis en total kollaps av deltagarnas interaktion utan snarare en paus eller en förändring i fokus som gör det möjligt för forskaren att förstå vad som är problematiskt och genom detta utveckla kunskap om vad som krävs för att aktiviteten ska kunna fortsätta (Lantz-Andersson, 2009). Sekvenser har ”frysts” och transkriberats till text för ytterligare granskning och analys av interaktionen.

Transkriptionen i delstudie I kan ses som en förenklad form av det slags transkriptionsmodeller som utvecklats inom interaktionsanalys (jfr Plowman & Stephen, 2008). Plowman och Stephen (2008) beskriver olika sätt på vilka interaktion kan framställas; däribland ”written representations of interaction” (s. 6), vilket kan förstås som att det talade språket är i fokus vid transkription, men att ytterligare information i form av bland annat intonation och gester transkriberas och förses med parentes. På så vis kan både verbal och ickeverbal interaktion synliggöras och integreras. I studie I har deltagarnas uttalanden i sekvenserna transkriberats. Därtill har tonfall och gester i den mån de tydligt framkommit transkriberats och försatts

inom parentes (jfr Nilfyr, 2018). Att överföra och transkribera videomaterial till textbaserat analysunderlag gör data mer tillgänglig, men det innebär också att viss interaktion kan gå förlorad i processen. I den meningen kan transkriptionerna inte heller förstås som kompletta representationer av videodokumentation (Plowman & Stephen, 2008).

I det fortsatta analysarbetet har jag pendlat mellan att observera och transkribera interaktionen i videosekvenserna. Därefter har urval gjorts av sekvenser som ur analytiskt perspektiv indikerar tvetydighet mellan förskollärare och barn gällande hur situationen ska definieras och vad som händer i situationen. Genom att studera situationer inom vilka inramningen tycks vålla problem öppnas möjligheter till att få syn på saker som är underförstådda och förgivettagna (Lantz-Andersson, 2009). Analysen av transkriberade excerpter och motsvarande videodata har företrädesvis utgått ifrån små delar av verbal interaktion. Förståelsen av interaktionen har utgått ifrån turtagningen, det vill säga utifrån hur ett yttrande mottas och responderas på. Interaktionen har analyserats med fokus på hur mottagaren har förstått det som sagts i föregående tur och därigenom responderat på utsagan utifrån sin egen förståelse i nästa tur. Ett antagande i avhandlingen är att deltagarnas sociala beteende koordineras utifrån gemensamma normer, vilket, som tidigare uttryckts, teoretiskt förstås i termer av en interaktionsordning (Goffman, 1983). Interaktionsordningen innebär att deltagarna bedömer varje situation de deltar i och agerar mer eller mindre därefter. Innebörden av ett yttrande, en gest, ett uttryck eller en handling följer av hur individer tolkar och förstår varje situation och påverkar därmed individens fortsatta agerande inom situationen. I den här studien förstås denna process med andra ord i termer av hur situationen definieras och inramas (Goffman, 1974/1986) av förskollärarna och barnen. Deltagare tenderar att följa vad de uppfattar som den rådande interaktionsordningen och gör ansträngningar för att upprätthålla den. I interaktionsanalys antar man att kunskaper och handlingar är sociala och situerade i specifika kontexter (Goffman, 1974/1986; Plowman & Stephen, 2008; Scheff, 1990). Detta blir tydligt i interaktionen mellan förskollärare och barn i avhandlingen, när de försöker skapa förståelse av vad som sker i situationen och av vad interaktionen betyder för dem.

Analys- och tolkningsprocessen har därefter skett i tre steg och på tre nivåer. Initialt gjordes en beskrivande analys, det vill säga en minimal tolkning (Reed, 2011). Likheter och variationer i materialet noterades och genererade till slut 8 olika interaktionsmönster, vilka redovisas i figur 1 i delstudie I. De olika mönstren beskrivs i resultatdelen i delstudie I och exemplifieras med fyra situationer som är representativa för de mönster som utmejslades. Därefter satte jag de identifierade

interaktionsmönstren under lupp i ett försök att analytiskt bestämma vad som var det mest essentiella i materialet, en så kallad maximal tolkning (Reed, 2011). Dessa interaktionsmönster namngavs också i termer av framträdandegap och som-om-praktik (jfr Nilfyr, 2018). Tillsammans med de teoretiska begreppen definition av en situation, inramning och anpassning (Goffman, 1959/1990, 1961, 1974/1986) fick de namngivna händelserna sedan utgöra verktyg för ytterligare förståelse och tolkning av interaktionsmönstren. I denna avslutande analysdel relaterades den minimala och teoretiska tolkningen av empirin till och placerades i ett meningslandskap (eng. "landscapes of meaning"), det vill säga det aktuella sammanhanget. Enligt Reed (2011) liknar ett meningslandskap ett naturligt landskap och dess variationer. När man använder det begreppet behöver hänsyn tas till att aktörerna placerar sig själva i olika positioner i ett givet landskap, vilket medför att skillnader i perspektivtagning uppstår. Olika perspektivtaganden bidrar till att ge en bild över landskapets former och existentiella villkor i det sociala livet (Reed, 2011). När ett landskap ska framställas och porträtteras behövs, enligt Reed (2011) även normativa penseldrag.

I delstudie I tolkades det empiriska materialet utifrån en utopisk referent (Reed, 2011). I denna delstudie innebar det att analytiskt tolka och förstå de framkomna interaktionsmönstren i förhållande till de normativa förväntningar och krav som förskolans dokumentationspraktik struktureras av (jfr Nilfyr, 2018). Inom ett tolkande socialkritiskt perspektiv görs försök att, genom empiriska studier, tolka och förstå sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker (Alvesson & Deetz, 2021; Waltzer, 1987). Inom den socialkritiska traditionen ifrågasätts också företeelser som allmänt uppfattas som självklara och givna och förstås analytiskt som en social konstruktion (Alvesson & Deetz, 2021; Waltzer, 1987). Analys- och tolkningsförfaranden på denna nivå svarar, tillsammans med den beskrivande och teoretiska analysen utifrån Goffmans (1959/1990, 1961, 1974/1986) ramverk, mot syftet i delstudien.

Den fortsatta analysprocessen

Avhandlingens andra och tredje delstudie bygger vidare på analysen och resultatet i delstudie I. Då delstudie 1 bland annat visade att förskollärarna var målorienterade och uppgiftsstyrda i sin definition av dokumentationsaktiviteten samt att både barn och förskollärare anpassade sig efter rådande institutionella förväntningar och krav, väcktes intresset av att undersöka hur denna anpassning sker på mikronivå i en målorienterad aktivitet samt hur den tar sig uttryck inte bara i verbal utan också

ickeverbal interaktion. Teoretiskt riktades ljuset mot hur social anpassning kan förstås i termer av ett informellt respektsystem (se kap 3). På basis av de interaktionsmönster som identifierades i delstudie I valde jag ut ett typiskt och återkommande exempel från en av de nio aktiviteterna. Den valda aktiviteten belyser alltså de mönster som upptäckts tidigare och de utsätts i delstudie II för en fördjupad analys med fokus på hur social anpassning sker på mikronivå. Ett mikrosociologiskt tillvägagångssätt innebär en noggrann, detaljerad och ingående analys av interaktion. Scheff (1997) skriver:

Consider, for example, a second-by second description of transactions between actual persons in a relationship, what was said and done by each person, and their manner. We would put the discourse that constitutes a relationship under a microscope (Scheff, 1997, s. 69)

Analysen begränsas till ”kopplingar” eller ”kontakter” som uppstår i möten här-och-nu, vilket, som nämnts tidigare, kallas sociala band av Scheff (1990). I denna avhandling fokuseras sålunda inte analys av relationer som utvecklas över tid (jfr distinktionen mellan kontakt och relation i Karpouza & Emvalotis, 2019). Avgränsningen bygger på antagandet att mellanmännsliga relationer till stor del konstrueras i pågående interaktion, vilket formuleras av Scheff (1997) som att ”...in every moment of contact, one’s status relative to the other is continually being signaled, usually unintentionally”(s.76). Likaledes antas det i avhandlingen att de sociala bandens kvalitet prövas och omförhandlas kontinuerligt: ”...each new situation becomes an arena for an exploration of the nature and degree of the bond” (Scheff, 1990, s. 8). Detta betyder, vilket nämnts tidigare, att sociala band i princip kan skapas, stärkas, försvagas eller förstöras i varje ögonblick av kontakt, människor emellan (Scheff, 1997).

En betydande del i denna process är att utforska situerade, kontextspecifika betydelser av fenomen. För att kunna göra rättvisa åt komplexiteten i interaktioner, behöver analyser vanligtvis fokusera på några få episoder (Scheff, 1990, 1997). I delstudie II utgör två episoder empiriskt analysunderlag och i delstudie III är en episod, föremål för analys. Urvalet skedde utifrån fokus i analysarbetet och det specifika syftet i de olika delstudierna (se stycket ”Urval av empiriska data till de olika delstudierna”). I både delstudie II och III antas analytiskt ett mikrosociologiskt angreppssätt med fokus på detaljer i social interaktion, vilket har inspirerats av Scheffs (1997) metod del/helhets- analys (eng. ”Part/Whole analysis”). Tillvägagångssättet innebär att sociala fenomen undersöks genom att man växelvis relaterar interaktionens minsta delar (ord, gester och meningar) till större helheter som

dessa delar är inbäddade i (vilket kan vara interpersonella relationer eller en vidare institutionell och samhällelig kontext). Del/helhetsmodellen har således varit en viktig metodisk inspirationskälla under analysarbetet i delstudie II och III, vilket beskrivs mer utförligt nedan.

Analysprocess delstudie II

Analysarbetet i delstudie II inleddes med upprepat betraktande av videomaterialet och noggrann genomläsning av transkriptioner. Utifrån denna granskning valdes sedan två korta episoder ut för mer detaljerad transkription, framför allt med fokus på ickeverbal interaktion, vilket behandlats mer schematiskt i delstudie I. En analys av videodata på mikronivå förutsätter en minutiös granskning av materialet och en mycket nära och detaljrik transkribering. En så noggrann, detaljrik granskning och transkribering är ytterst tidskrävande och den beskrivande texten blir omfattande. Av den anledningen kan endast en mycket begränsad mängd data utgöra empiriskt analysunderlag (Scheff, 1997). Beträffande ickeverbal kommunikation gjordes noggranna noteringar om ansiktsuttryck, blickar, gester, intonation, tonfall, pauser och kroppspositionering. Parallellt med detta granskades videoepisoderna och transkriptionerna förfinades efter hand. Fokus låg på att tolka samband mellan små delar, som en individs leende, och deras större helheter, till exempel deras implikationer för den (pågående) relationen. Syftet var att få en så både konkret och nyanserad förståelse som möjligt av förskollärares och barnens upplevelser av den pågående interaktionen. Forskaren bör, enligt Scheff (1990) fokusera på vissa aspekter av interaktionen. Analysens grundenhet är en turtagning (eng. "exchange"), det vill säga en persons handling och en annan persons svar, en persons svar på detta och så vidare.

I denna avhandling kan det förstås som en växelverkan mellan förskollärares och barns yttranden. En turtagning innehåller mindre delar, till exempel enskilda ord och gester och aspekter som ansiktsuttryck, ögonkontakt och kropps rörelser bör noteras. I delstudie II har framför allt barnets och förskollärares ickeverbala uttryck noggrant analyserats och tolkats. Uttryck som förekommer i den sociala och naturliga världen är i sig tvetydiga (Scheff, 1990). Därför analyserades innebörder i ord och gester minutiöst. I syfte att åstadkomma så rimliga tolkningar som möjligt diskuterades analyserna upprepade gånger med handledarna och vid ett flertal tillfällen på forskningsseminarier. Reflektioner och diskussioner fördes gällande hur den observerade interaktionen kunde tolkas utifrån Scheffs teoretiska

ramverk, det vill säga vad den innebar för konstruktionen av mellanmännsliga relationer.

Optimalt har forskaren tillräcklig information för att ”klättra upp och ner” på en ”del/hel stegen” (Scheff, 1990, 1997) – det vill säga att förflytta sig från de minsta detaljerna i en interaktion till de olika större helheterna, till exempel meningar, hela dialogen och hela relationen (som den framträder i den fullständiga datamängden) och till dess institutionella sammanhang. Scheff (1997) uttrycker att “...there is a micro-world underlying all social interaction. This micro-world connects individuals in shared meanings and feelings, and also connects them to the social structure of their society” (s. 190). Av pragmatiska skäl behöver forskare dock vanligtvis fokusera på vissa aspekter av ”stegen”. I delstudie II fokuserades turtagning – inklusive enskilda ord och gester – mellan en förskollärare och ett barn i två korta episoder. Vidare diskuterades konsekvenser för deltagarnas mellanmännsliga relation samt hur de konkreta fallen kunde förstås i ljuset av att de äger rum i en viss institutionell förskolekontext.

Analysprocess delstudie III

Analysen i delstudie II visade att socialt beteende i den målorienterade aktiviteten kunde förstås som strukturerat av ett informellt, subtilt respektssystem. I upprätthållandet av detta system har emotionerna skam och stolthet betydande funktioner (se kap 3). Av den anledningen valdes att i studie III utveckla förståelsen av social anpassning i en målorienterad förskolekontext genom att uttryckligen fokusera på emotioners funktion i social interaktion. I syfte att både teoretiskt och metodologiskt fördjupa analysen valdes en annan episod från samma situation som i delstudie II. Angreppssättet gällande transkription och analys på mikronivå var likartat i de båda delstudierna, dock antogs i delstudie III delvis nya teoretiska och metodmässiga perspektiv, vilka kommenteras nedan.

Att analysera känslor ur ett interaktionsperspektiv förutsätter noggrant studium av de interagerandes uttrycksätt, det vill säga de ickeverbala komponenterna i deras yttranden (Scheff, 1990). I analysen gällande delstudie III antogs Retzingers (1991) modell för analys av emotioner inom skamspektrat. Modellen består av både paralingvistiska och visuella gester. Exempel på paralingvistiska markörer för skam är tvekan, självavbrott, fyllda pauser (-uh-), långa pauser, tystnader, spända toner, fragmenterat tal, snabbt tal och mumlande. Exempel på visuella markörer för skamemotioner är att med handen täcka hela eller delar av ansiktet, sänkt eller avvärjd blick, att rynka pannan vertikalt eller på tvärs och olika typer av döljande beteenden

(Retzinger, 1991). Därtill användes Aspelins (1999) motsvarande modell för hur emotionen stolthet uttrycks, enligt vilken dessa känslor indikeras av paralingvistiska signaler som tydligt tal och visuella signaler som upphöjd blick och inget ansiktsdöljande. Förskollärares och barnets verbala och ickeverbala uttryckssätt beskrevs minutiöst och analyserades om och om igen i förhållande till ovan nämnda indikatorer och med inspiration av Scheffs (1990, 1997) del/helhets-analys. Som Aspelin (2022) konstaterar finns det emellertid ingen automatisk koppling mellan beteenden och känslor eller någon teknisk manual för att bestämma innebörder av enstaka yttranden. Mitt arbete som forskare har då varit att tolka interaktionen så noggrant som möjligt och ge stöd för tolkningen genom det antagna teoretiska perspektivet. I nästkommande avsnitt redogörs för hur transkription, analys och tolkningar av det empiriska underlaget i respektive studie presenteras för läsaren.

Redovisning av analysunderlag (data) och resultat

Data- och resultatredovisningen i de tre delstudierna är detaljrik och initierad, vilket kan betraktas som värdefullt då den utgör grund för argumentation och diskussion. En väl tilltagen beskrivning av data, analys och resultat lämnar möjlighet för läsaren att pröva forskarens förståelse och tolkning av materialet samt medför en konkretisering av det undersökta (Plowman & Stephen, 2008). Ett mål i mitt analytiska arbete har därför varit att beskriva situationer, episoder/excerpter och analyser så detaljrikt och noggrant som möjligt. Risken med en alltför detaljerad resultatbeskrivning är att läsbarheten påverkas negativt (Plowman & Stephen, 2008). Ambitionen i analysen och presentationen har emellertid varit att på ett transparent sätt skildra situationer, episoder/excerpter och analyser, med syfte att tillvägagångssättet ska uppfattas som tillförlitligt och att läsningen samtidigt ska underlättas.

I presentationen av resultatet i delstudie I har fyra karaktäristiska empiriska exempel valts ut för att de speglar återkommande mönster som visade sig i analysen av det empiriska materialet. Dessa situationer visar även förekommande variation i data. Resultatet av analysarbetet presenteras som etnografiska berättelser med inslag av utsagor som ordagrant återgivits. Avsikten är att dessa berättelser ska underlätta för läsaren att följa och förstå gjorda analyser och tolkningar. I delstudie II och III redovisas de analyserade episoderna med hjälp av två respektive sex excerpter. Excerpterna presenteras sekventiellt, med varje excerpt organiserat i kolumnutskrift (jfr Jordan & Henderson, 1995). I kolumnerna visas bland annat

tidsangivelse, transkription av förskollärarens och barnets verbala yttranden liksom deras ickeverbala yttranden så som exempelvis gester och ansiktsuttryck. Efter varje kolumn/excerpt följer analysen. På liknande sätt som i delstudie I är syftet att läsaren, genom de detaljrika och fylliga transkriptionerna samt de efterföljande deskriptiva liksom teoretiska analyserna och tolkningarna, ska ges möjlighet att följa och förstå analyser och tolkningar.

Etiska aspekter

Det sannolika värdet av ny kunskap måste sättas i relation till integritetskränkning och skydd mot insyn i personers privatliv (Vetenskapsrådet, 2017). I undersökningar som på något vis involverar barn bör forskaren särskilt fundera över vikten av att dessa studier genomförs (Alderson & Morrow, 2011). I föreliggande avhandling har empiriskt material återanvänts och utgjort analysunderlag i samtliga tre studier. Regenerering av befintliga data kan ses utifrån ett etiskt perspektiv då varken barn eller förskollärare ånyo behöver utsättas för observationer eller annat intrång. Emellertid förutsätter återanvändningen av videodata god kunskap om när, var och hur data genererades (Derry et.al., 2010). Eftersom datamaterialet i den här avhandlingen genererades av mig under våren 2016 har jag full kännedom om alla aspekter i den fasen.

Då undersökningen i licentiatuppsatsen (som här skrivits om till delstudie I) rörde förskolebarn – och med anledning av barnens ålder vid datagenerering samt metodvalet att använda videodokumentation – gjordes en etikprövning till centrala etikprövningsnämnden i Linköping, där studien också godkändes (dnr 2016/62–31). Initialt utgick jag från de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vilka beskrevs av Vetenskapsrådet (2002) som krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. I den fortsatta processen har också Vetenskapsrådets (2017) principer om god forskningssed varit vägledande. Dels bör man nogsamt ge barnen möjlighet att ge sitt samtycke dels, eftersom barnen var under 15 år, krävdes även informerat samtycke ifrån vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017). Yngre barns möjlighet att ge samtycke till medverkan är dock en komplex fråga. En studie bör kunna förklaras så tydligt att de barn som berörs ges en reell möjlighet att lämna ett väl införstått ja eller nej till deltagande (Alderson & Morrow, 2011). Beträffande barns samtycke till medverkan finns det en del att fundera över. Är det överhuvudtaget möjligt att kräva av barn att de ska kunna ta ställning till vad de samtycker till både i nutid och i framtid? Ett skriftligt samtyckeskontrakt var utifrån barnens ålder inte aktuellt. Med tanke på barnens

ålder föreföll även ett muntligt samtycke väl komplicerat. I stället har ett ständigt samtycke från barnen sökts, vilket inneburit att jag vinnlagt mig om att uppmärksamma barnens verbala och ickeverbala signaler angående både min närvaro och mitt tillvägagångssätt gällande datagenerering (jfr Larsson et al., 2019). Indikationer och känslan för barnens upplevelser har prioriterats före datamaterial och vårdnadshavares samtycke till barnets medverkan (jfr Nilfyr, 2018). Av de deltagande barnen var det inga barn som uttryckte eller visade några tecken på att de inte ville medverka.

Vidare såg jag det som etiskt viktigt att berätta för barnen om min roll som forskare och att min vistelse på förskolan var temporär. Rollen som observatör och i viss utsträckning deltagare i den miljö som studeras är frågor som forskare behöver problematisera (Alvesson & Deetz, 2021). I detta sammanhang måste även min egen etiska trovärdighet beaktas. Att analysera och tolka förskolans dokumentations- och målorienterade skolförberedande praktik samtidigt som jag agerar och till en del är delaktig i det sammanhang som undersöks och problematiseras, bör kommenteras. Risker finns att förkunskaper om förskolemiljön påverkar det egna omdömet och att egna erfarenheter tolkas in i situationer och på så vis bekräftar förgivettaganden. Likväl är jag en del av kontexten, vilket öppnar upp för att skapa initierad förståelse och kunskap om den företeelse som studeras och sedermera problematiseras. Min intention var att närma mig förskolans praktik med en ödmjuk, nyfiken och granskande blick (jfr Nilfyr, 2018). Jag har därför bemödat mig om att anta ett reflexivt förhållningssätt, vilket innebär att jag under pågående forskning funderat över etiska frågor som tänkts bidra till projektets kvalitet eftersom det inkluderar alla stadier av planering, genomförande, analys och publicering av resultat (jfr Coady, 2010).

När det gäller konfidentialitetskravet har jag också återkommande reflekterat över den utmanande balansgången mellan analys, publicering och etiska hänsyn samt hur dessa aspekter ska hanteras i såväl databearbetning som publicering (jfr Nilfyr, 2018). Jag har därför medvetet försökt att delge endast den information angående deltagare och förskolor som kan vara av betydelse för förståelsen av studierna (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga deltagare har avidentifierats med fingeerade namn. Därtill borgar studiens godkännande av den centrala etikprövningsnämnden för en etisk kvalitetssäkring, även om det inte innebär att etiska reflektioner inte är nödvändiga. Etiska överväganden har därför varit centrala för mig under hela forskningsprocessen, då det inte i förväg är möjligt att veta vilka etiska dilemman som kommer att uppstå eller hur saker och ting utvecklas (jfr Quennerstedt et al., 2014).

Metodologisk reflektion

I min avhandling har interaktion i pågående dokumentationsaktiviteter mellan förskollärare och barn varit i fokus. Av den anledningen har videdokumentation som datagenereringsmetod bedömts lämplig. Videodokumentation ger möjlighet att studera verbal och ickeverbal kommunikation under pågående aktiviteter (Heath et al., 2010). Likaså medför videodata att hänsyn kan tas till ansiktsuttryck, gester, kroppspositioner, blickorientering, tonfall, etcetera, vilka samtliga integreras i interaktion (Derry et al., 2010). Videodata möjliggör också djupgående och noggranna beskrivningar av pågående interaktioner, vilket öppnar upp för tillvägagångssätt och teoretiska perspektiv som fokuserar analys på mikronivå. Dock ger videodokumentation inte en identisk bild av vad som faktiskt har ägt rum. Videodata – i likhet med all empiriska data – är alltid underlägsen den verklighet som den enbart till viss del fångar, och vi kan alltid anta att viktig information går förlorad (Aspelin, 2022).

Återanvändningen av videodatan i min avhandling utifrån den empiri som genererats för min licentiatuppsats innebär att barn och förskollärare inte har behövt utsättas för nya observationer. Exempelvis diskuteras fördelen av återanvändning av data av Bishop och Kuula-Luumi (2017) som uttrycker att det finns en stor fördel med att den stora mängd data som genereras inom forskning delas och används igen, vilket betyder att onödiga och ytterligare intrång i respondenters praktik kan minimeras. Emellertid, uttrycker Kim et al. (2020), att trots att ett stort antal videostudier har genomförts inom utbildningsforskning har endast ett fåtal diskuterat användningen av videodokumentation utifrån aspekten av återanvändning av data. Videodokumentation tillåter detaljerade studier av komplexa interaktioner inom särskilda sammanhang vid en given tidpunkt, vilket gör videodokumentation särskilt användbar för nya studier som involverar andra frågor och perspektiv (Kim et al., 2020).

I denna avhandling har som framgått tidigare, återanvändning av redan genererad videodatan beaktats. Återanvändningen var inom ramen för min avhandling även ett teoretiskt val, då syftet var att göra en re-analys utifrån en fördjupad frågeställning och ur ett annat teoretiskt perspektiv än i delstudie I. I de fallen empiriska data ska re-analyseras är det dock av högsta vikt att man förhåller sig till de etiska formuleringar som skrivits fram i etikansökningar och i samtyckesblanketter så att det görs inom ramen för dessa. För mina studier vad dock detta inget problem eftersom det redan initialt handlade om att analysera interaktionen mellan förskollärare och barn. Vid återanvändning av data eller sekundär analys av

kvalitativa data som exempelvis videodokumentation av utbildningspraktik är det viktigt att ha vetskap om den ursprungliga datagenereringen, detta eftersom data ofta är situerad och meningsfull i den situerade situationen (Yakel et al., 2021). Det är således betydelsefullt att känna till det sammanhang inom vilken data initialt genererats och avsikten med datagenereringen samt fokus i videdokumentationerna, om data ska kunna återanvändas och/eller sekundär analyseras på ett meningsfullt sätt (Derry et al., 2010; Kim et al., 2020; Yakel et al., 2021). I denna avhandling har jag dels genererat det empiriska underlaget, dels genomfört den initiala analysen och haft huvudansvaret för samtliga re-analyser.

Pragmatisk validitet, ekologisk validitet och analytisk generalisering

I studier med en kvalitativ ansats inom utbildning diskuteras ofta pragmatisk validitet och ekologisk validitet snarare än validitet och reliabilitet, där de senare termerna främst anses höra hemma inom kvantitativ forskning. I den pragmatiska validiteten fokuseras tillämpning i stället för rättfärdigande, vilket medför att det blir betydelsefullt att fundera kring resultatets tillämpbarhet (Kvale, 2007; Wallerstedt et al., 2022). Pragmatisk validitet kan i detta sammanhang kopplas till huruvida genererad kunskap kan bedömas skapa förutsättningar för analys, reflektion och diskussion kring den egna praktiken. I förhållande till denna avhandling relateras den pragmatiska valideringen till huruvida utförda analyser och tolkningar erbjuder möjlighet till reflektion och diskussion kring interaktion, social anpassning och implikationer för relationskapande i förskolans utbildning, vilket i så fall ökar den pragmatiska validiteten. Pragmatisk validitet kan också jämföras med ekologisk validitet som avser de samhällsvetenskapliga resultatens tillämpbarhet i människors vardag och i deras naturliga sociala miljöer (Silvermann, 2016).

Ekologisk validitet handlar om i vilken utsträckning samhällsforskaren ingriper i naturliga miljöer eller skapar onaturliga miljöer till exempel genom experiment, arrangerade miljöer, platser och situationer. Det betyder att ju mer forskaren intervenserar i undersökningsmiljön desto mindre ekologisk validitet (Wallerstedt et al., 2022). Empiriska data till min avhandling har genererats i dokumentationssituationer som utspelade sig i vardagliga sammanhang inom förskolans verksamhet vilka antas förekomma oavsett forskning. Diskussioner om ekologisk validitet inom samhällsvetenskaplig forskning har sitt ursprung i att man erfarit svårigheter med att överföra resultat från- och upprepa studier i en naturlig miljö som tidigare genomförts som någon form av experimentella aktiviteter. Genom ett analytiskt

åtagande att *in situ* studera den mångfacetterade interaktion som målorienterade aktiviteter utgörs av, kan ekologisk validitet sägas vara beaktad (jfr Wallerstedt et al., 2022). Ekologisk validitet handlar också om huruvida en studies resultat kan sättas i relation till liknande aktiviteter inom liknande kontexter och innebär en närhet mellan det som studeras och de tolkningar och resultat som sedan presenteras, vilket är ett viktigt kvalitetskriterium för praktikbaserad forskning (Wallerstedt et al., 2022). Även utifrån denna aspekt kan resultaten i min avhandling bedömas som ekologiskt valida. Empirin är genererad i deltagarnas vardagliga miljö och de analyserade situationerna är aktiviteter som sker naturligt i miljön oavsett om forskaren är närvarande eller ej. Likaledes åskådliggörs och exemplifieras interaktionerna på ett ingående sätt såväl deskriptivt som analytiskt vilket, enligt Al-veesson och Deetz (2021), kan lämna utrymme för läsaren att följa gjorda tolkningar och därmed öppna upp för reflektion.

I förhållande till omfattande och ingående kontextuella beskrivningar diskuterar Kvale (2007) begreppet analytisk generalisering, vilket innebär en motiverad bedömning av i vilken utsträckning resultaten från en studie kan användas som vägledning för vad som kan inträffa i en annan situation. Kvale (2007) uppmärksammar en forskarbaserad och en läsarbaserad analytisk generalisering. I det första fallet kommer forskaren, utöver detaljrika beskrivningar, också med argument om det allmänna i resultaten, det vill säga huruvida resultaten kan överföras till andra områden och situationer. I det senare fallet är det läsaren som utifrån de detaljerade kontextuella beskrivningar av en studie bedömer om resultaten kan generaliseras till en ny situation (Kvale, 2007). I den här avhandlingen har det teoretiska perspektivet i samarbete med en minutiös analysansats på mikronivå gjort det möjligt att tolka och förstå interaktion i en målorienterad och skolförberedande förskolepraktik utifrån ett perspektiv som inte tidigare i någon stor utsträckning antagits. Såväl teoretiskt angreppssätt som analytiskt tillvägagångssätt har dessutom noggrant redogjorts för. Med en tydlig teoretisk och metodisk ram kan också möjligheterna för andra forskare att göra liknande forskning öka (Wallerstedt et al., 2022). Tillvägagångssättet i denna avhandling skulle på så vis kunna tillämpas i studier av social interaktion i andra kontexter i förskolan och i andra institutionella miljöer samt därmed i någon mån också motsvara analytisk generalisering.

Generalisering kan vidare göras på en konceptuell nivå, det vill säga genom empirisk generalisering utifrån tidigare litteratur som presenterar liknande resultat (Wallerstedt et al., 2022). Det blir också tydligt i min genomgång av tidigare forskning att resultaten till vis del bekräftas av liknande studier av målorienterade aktiviteter i förskolan.

6. Sammanfattning av delstudierna

De tre delstudierna som ingår i min avhandling har genomförts kronologiskt med ett specifikt intresse av att utforska interaktion mellan förskollärare och barn i en målorienterad och skolförberedande förskolekontext. På ett övergripande plan fokuseras, genom ett mikrosociologiskt perspektiv, hur interaktion i dessa praktiker framträder. Den empiriska grunden är gemensam för de tre studierna, det vill säga respektive studies empiri har genererats ur ett och samma datamaterial innefattande videodokumentationer av interaktion mellan förskollärare och barn i pågående dokumentationssituationer.

Den första delstudien (Nilfyr 2022) är, som tidigare redogjorts för, en omskriven och kondenserad studie med fokus på resultatet och diskussionen utifrån min licentiatuppsats (Nilfyr, 2018) och bygger på en explorativ analytisk ansats med stöd av Goffmans (1959/1990, 1974/1986, 1983) teoretiska ramverk. De två andra delstudierna (Nilfyr et al., 2021, Nilfyr et al., 2022) kan dels ses som en fördjupning av resultatet från delstudie 1, dels som en utveckling av de initiala resultaten och har en medveten och tydlig mikrosociologisk ansats med utgångspunkt i Scheff teori (1990, 1997). De övergripande och gemensamma resultaten av de tre studierna är att ett interaktionsmönster framträder som innebär att barnen definierar situationen och anpassar sig utifrån ett invävt, informellt respektsystem och att emotioner har en betydande funktion i interaktionen och den konformitet som uppstår.

I delstudie II togs utgångspunkt ifrån resultatet av delstudie I som visade att förskollärare och barn definierade dokumentationsaktiviteterna på olika sätt. I analysen i delstudie I framkom att förskollärarna till stor del var uppgiftsorienterade med ett visst resultat som mål, medan barnen initialt interagerade som om aktiviteten var flexibel och föränderlig men anpassade sig undan för undan på olika sätt till förskollärarnas definition av aktiviteterna. Intresset i delstudie II riktades mot att *in situ* undersöka hur social anpassning/konformitet i en målorienterad kontext sker genom interaktion. Resultaten i delstudie II visade att social anpassning/konformitet sker genom ett informellt, inbäddat och subtilt, inte sällan omedvetet respektsystem. Den tredje delstudien byggde vidare på dessa resultat och fokuserade på hur emotionerna skam och stolthet framträder i interaktionen. Dessa emotioner

spelar, enligt Scheff (1990), en nyckelroll i respektsystemet genom att de manar på individer i riktning mot konformitet. Emotionerna fungerar som indikatorer på de sociala bandens status och kan därmed vara vägledande i den pågående interaktionen (Scheff, 1990, 1997). I mellanmänskliga interaktioner och relationer är inte enbart verbala yttranden och kognitivt samförstånd av betydelse, uppmärksamhet behöver även ägnas åt ickeverbal kommunikation och emotionell intersubjektivitet (Scheff, 1990). I delstudie III analyseras vidare emotioners funktion i interaktion och social anpassning.

Nedan följer en sammanfattning av var och en av de tre delstudierna i avhandlingen.

Delstudie I

Nilfyr, K. (2022). En interaktionistisk studie av förskolans dokumentationspraktik.

I avhandlingens första delstudie är interaktionen mellan förskollärare och barn inom förskolans vardagliga dokumentationspraktik i fokus. Intresset riktas mot de interaktionsmönster som kommer till uttryck i pågående dokumentationsaktiviteter i förskolan och hur dessa mönster kan förstås utifrån ett interaktionistiskt och socialkritiskt tolkande perspektiv. Syftet med studien var att bidra med kunskap om förskolans dokumentationspraktik, med specifikt fokus på interaktionen i dessa praktiker.

Studien placeras inom ett sammanhang där uppdraget i förskolan har fått en mer skolförberedande riktning och en fokusering på preakademiska kunskaper (Ackesjö & Persson, 2020; Broström, 2017). Barns utbildningspotential ska delas i anspråk, dels redogöras för och det ses som betydelsefullt att noggrant dokumentera barns utvecklingsframsteg såväl som deras brister (Alasuutari et al., 2020). Således ska förskollärare och arbetslag dokumentera och analysera det enskilda barnets utveckling, lärande och utvecklade kunnande i relation till de förskrivna läroplansmålen (Skolverket, 2018; Vallberg Roth, 2014). Dokumentationen ska sedermera utgöra underlag för utvärdering och utveckling av utbildningen (Skolverket, 2018). Emellertid har forskning visat att det finns en osäkerhet hos pedagoger huruvida dokumentationsprocesser ska ta utgångspunkt i ett förutbestämt mål/lärande eller följa det barn visar intresse för (Lindgren Eneflo, 2014; Lindroth, 2018; Löfgren, 2017).

Teoretiskt utgår studien ifrån Goffmans (1959/1990, 1961, 1974/1986) interaktionistiska perspektiv. I analys och tolkning av de interaktionsmönster som framträder i interaktionen mellan förskollärare och barn i pågående

dokumentationsaktiviteter har företrädesvis begreppen interaktionsordning, inramning, definition av situation och anpassning använts. Dessutom har Reeds (2011) begrepp maximal tolkning med utopisk referent, det vill säga vad som anses önskvärt eller eftersträvansvärt inom en social praktik, varit till stöd i analysarbetet.

Empirin har genererats ifrån tre förskolor och sammantaget deltog sju pedagoger och 35 barn i åldern tre till sex år. Den totala mängden videodokumentation utgörs av 267 minuters inspelat material. Initialt granskades det empiriska materialet i syfte att urskilja dokumentationssituationer där interaktion mellan förskollärare och barn tydligt framkom. Denna granskning resulterade i 173 minuters videodokumentation fördelat på nio situationer som varierade i längd mellan 5–34 minuter. Videodata transkriberades noggrant och interaktionerna analyserades sekvens för sekvens, med stöd av Goffmans (1974/1986) begrepp inramning samt med ett särskilt fokus på instanser där något stod på spel i interaktionen.²⁵ Därefter gjordes ett urval av sekvenser som ur analytiskt perspektiv indikerar tvetydighet mellan förskollärares och barns inramningar och således deras olika sätt att definiera vad som händer i situationen. Analysen av transkriberade excerpter och motsvarande videodata har företrädesvis inriktats på delar av verbal interaktion. Som stöd i min tolkning av empirin utifrån Goffmans teoretiska perspektiv antogs även Reeds (2011) orientering mot att tolka, förklara och kritisera sociala fenomen, en så kallad maximal tolkning.

Resultatet visade att förskollärare och barn i studien gav dokumentationsaktiviteterna olika innebörd. I analysen av interaktionen framträdde att förskollärarna var uppgiftsstyrda och målorienterade i sin definition av situationen och att de, genom att tala i frågor, försökte få barnen att dela deras inramning av aktiviteten det vill säga av det som sker eller är tänkt att ske i aktuell situation. Karaktäristiskt för samtliga situationer är således att förskollärarna genom interaktionen visade att de hade ett förutbestämt och förväntat resultat med aktiviteten. I barnens interaktion framträdde en mer spontanstyrd inramning och deras agerande skedde utifrån en förståelse av aktiviteten som om den vore flexibel och föränderlig, vilket exempelvis visade sig genom att de initialt gjorde något annat än vad förskollärarna efterfrågade. Analysen indikerade vidare att både barnen och förskollärarna hade underförstådda eller förgivtagna definitioner av dokumentationssituationerna. Även om det rädde osäkerhet om hur situationen skulle definieras visade resultatet att förskollärarnas övergripande definition av situationen ”att utföra en specifik uppgift” blev överordnad relativt tillvaratagandet av barnens mer spontana och

²⁵ För utförligare redogörelse av analysförfarandet i delstudie I, se resonemanget under rubriken Analysprocess i delstudie I.

flexibla definition. Av analysen framkom också att då tänkt utfall av aktiviteten inte harmonierade med den faktiska aktiviteten uppstod något som i studien benämns som *framträdandegap*.²⁶ Det framgick också att både förskollärarna och barnen anpassade sig till rådande institutionella förväntningar och krav gällande dokumentationspraktiken. Förskollärarnas anpassning visade sig genom att de handlade som om det inte fanns något framträdandegap mellan det i förväg tilltänkta- och det faktiska utfallet av aktiviteten.

Det uppstod något som i studien benämns som- om- praktik, det vill säga: ”vi förstår att det som producerats inte är det som var uppgiften, men agerar som om det är vad barnet har gjort”. Barnen å sin sida anpassade sig genom att registrera sitt framträdande så att det var överensstämmande med det som till synes förväntades utifrån förskollärarens perspektiv. Det faktum att förskollärarna och barnen anpassade sig efter interaktionsordningar (Goffman, 1961) förstås i delstudie I som institutionella upprätthållanden av den samtida inramningen av ”att göra förskola”. Det är en förskola som kännetecknas av tydlig betoning på skolförberedande förmågor och dokumentation gällande både enskilda barn och verksamhet (Alasuutari et al. 2020). Resultatet av den maximala tolkningen kan förstås som en strävan från både förskollärarna och barnen att, genom anpassning, leva upp till och vidmakthålla de institutionella förväntningarna gällande dokumentationskraven och bilden av förskolan som en målorienterad utbildningsinstans.

I diskussionen lyfts, med stöd av Goffman (1974/1986) att barn och förskollärare uppfattar och definierar social interaktion på skilda sätt och att dessa olika uppfattningar om vad det är som pågår ofta innebär att interaktionen får en sårbar och flyktig karaktär. Resultatet väcker frågor om vad inramningens tvetydigheter och sårbarheten i sociala samspel har för pedagogiska implikationer. Men för att konsekvenserna av interaktionsmönster och sociala möten skall bli synliga behöver de i stället för att förbises eller tas för givna inom institutionen, uppmärksammas och göras till föremål för analys och tolkning.

I praktiken, i den faktiska interaktionen mellan förskollärare och barn, är det möjligen en svåridentifierad och tvetydig balansgång mellan att styra och följa dokumentationsprocesser. Tidigare studier har också visat att det bland pedagoger finns en viss osäkerhet om huruvida dokumentationsprocesser ska ta utgångspunkt i ett förutbestämt mål/lärande eller följa det barn visar intresse för (Lindgren Eneflo, 2014; Lindroth, 2018; Löfgren, 2017). I del studie I framkom att

²⁶ Begreppet framträdandegap utgår ifrån definitionen av Trondman et al. (2012, s. 22) som ett avstånd mellan ”skolvillkorens normativa böra (hur det borde vara) och levda vara (hur det upplevs vara)”.

förskollärarna vidmakthöll sin uppgiftsorienterade definition av aktiviteten. Frågan är vad barnen erfar när deras egenproducerade alster, genom interaktionen med förskolläraren, får symbolisera andra saker, exempelvis när en tomte förvandlas till träd eller ritade glassar transformeras till naturfenomen. Ytterligare spørsmål som väcks är vilka erfarenheter och lärdomar barnen, och förskollärare, kan tänkas dra av detta samt i hur hög grad en målorienterad och kunskapsinriktad utbildning lämnar utrymme för och stimulerar barns lust att ta initiativ och deras livslånga lust att lära.

Delstudie II

Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2021). Teacher-child interaction in a goal-oriented preschool context: A micro-analytical study. *Education Sciences*, 11(11), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci11110692>

I delstudie II, som utgår ifrån resultatet i delstudie I, antogs ett mikrosociologiskt analytiskt perspektiv (Aspelin, 2022; Scheff, 1990, 1997), på hur social anpassning i en målstyrd utbildningskontext utspelar sig. Syftet med studien var dels att *in situ* utforska hur social anpassning sker i interaktionen i de målorienterade dokumentationsaktiviteterna, med fokus på verbal och icke-verbal interaktion mellan förskollärare och barn, och dels hur kan denna anpassning kan förstås utifrån Scheffs (1990,1997) begrepp respektsystemet, samt därefter att diskutera begreppets rimlighet i den studerade kontexten.

Studien ramas in med stöd i tidigare forskning inom ECE-fältet som fokuserat på interaktion i målinriktade aktiviteter (Howes et al., 2013; Lippard et al., 2018; Mortensen & Barnett, 2015; Sabol & Pianta, 2012). Dessa studier pekar på att relationer mellan lärare och barn har en positiv effekt på barns kognitiva, sociala och emotionella utveckling. Forskning har också visat att lärare upplever det svårt att var emotionellt stödjande samtidigt som de undervisar ett pre-akademiskt innehåll (Howes et al., 2013; Mortensen & Barnett, 2015). Sammanfattningsvis tyder tidigare forskning på att kvaliteten på målinriktade processer i förskolor är utmanande och nära förenad med interaktionens karaktär mellan lärare och barn, men att komplexiteten i dessa interaktioner kräver ytterligare forskning (Hall-Kenyon & Rosborough, 2017; Mortensen & Barnett, 2015).

Teoretiskt utgår studien således ifrån Scheffs (1990) begrepp respektsystem, vilket innefattar ett informellt och subtilt respektsystem av sociala sanktioner som till stor del är omärkliga, invävd i vardagen och ständigt modifieras under

pågående processer av interaktion. Systemet har verkan mellan såväl som inom de interagerande.

Analysen i denna studie bygger på empiriska data från ett tidigare projekt (Studie I²⁷). Det mikrosociologiska analysperspektivet som antas innebär en noggrann och detaljerad analys av interaktion. Ansatsen motiverade att ett typiskt exempel som tydligt belyser de interaktionsmönster som framkom i delstudie I selekterades för vidare analys. Två korta sekvenser från en av den första delstudiens fyra exemplifierade videodokumenterade situationer valdes ut för en fördjupad re-analys med fokus på hur social anpassning sker på mikronivå. Videodata re-transkriberades grundligt och detaljerat och interaktionerna analyserades sekvens för sekvens. Fokus låg på att tolka interaktionen i form av yttranden och responser – inklusive ord, gester osv. – mellan en förskollärare och ett barn. Därtill fokuserades i analysen implikationerna för det sociala bandets kvalitet mellan de interagerande. Detta tillvägagångssätt innebär att man “...put the discourse that constitutes a relationship under a microscope” (Scheff, 1997, p. 69). Den teoretiska utgångspunkten innebär en förståelse av att uttryck som förekommer i den sociala och naturliga världen till sin natur är tvetydiga (Scheff, 1990). Med tanke på uttryckens mångtydighet och i syfte att kunna visa på rimliga tolkningar, analyserades gester, ansiktsuttryck och ord minutiöst.²⁸

Resultatdelen innehåller två sekvenser där fyra barn deltar (Elof, Anna, Bill och Clara), samtliga i fyraårsåldern och en lärare (Petra; alla namn är fiktiva). Under aktiviteten sitter de fem deltagarna vid ett bord med pennor och papper. Förskolläraren och Elof, som sitter mitt emot varandra, är huvudaktörerna i sekvenserna. Det målinriktade temat som förskolläraren planerar att dokumentera är relaterat till ett projektarbete om träd och barnen har fått i uppdrag att rita ett träd. Förskolläraren delar ut papper och pennor till barnen som börjar rita. Efter en stund uttrycker Clara att hon har ritat ett träd. Förskolläraren responderar med ett stort leende och verbal uppmuntran. Direkt efter detta håller Elof upp sin teckning och berättar att han har ritat en tomte. Förskollärarens ickeverbala respons tolkas som ett ifrågasättande av Elofs handling. Vidare åtföljs ett instruktionsenligt beteende av positiva sanktioner och icke-konformistiskt beteende av negativa sanktioner,

²⁷ Empirin har genererats i samband med min forskarutbildning mot licentiatexamen (Nilfyr, 2018). Totalt omfattar det empiriska materialet 267 minuters videdokumentation. Initial granskning utifrån dokumentationssituationer i vilka interaktion mellan förskollärare och barn tydligt framkom resulterade i 173 minuters videdokumentation fördelat på nio situationer som varierade i längd mellan 5 – 34 minuter.

²⁸ För utförligare redogörelse av analysförfarandet i delstudie II, se resonemanget under rubriken Analysprocess i delstudie II och III.

vilket tolkas som att ett respektsystem (Scheff, 1990, 1997) har aktiverats. Oaktat förskollärarens respons fortsätter Elof till en början med sin egen aktivitet och vidmakthåller att han har ritat en tomte. Emellertid anpassar han sig gradvis till instruktionen, en process som förstås i ljuset av respektsystemets funktioner.

I analysen av interaktionen framkommer att Elofs teckning av en tomte avviker från den målinriktade aktiviteten att rita träd. Förskolläraren försöker genom olika, mer eller mindre subtila, sanktioner få Elof att anpassa sig till den övergripande interaktionsordningen (Goffman, 1983). Den sociala anpassningen sker genom förskollärarens informella, subtila, ickeverbala inflytande i interaktionen så som exempelvis ett neutralt ansiktsuttryck, en spänd ton, en tillbakadragen kroppspostion, en stram mun. Elofs snabba och jakande svar på förskollärarens direkta fråga huruvida han har ritat ett träd, är troligtvis den tydligaste indikationen på respektsystemets kraft. En ytterligare antydning om systemets funktion är skillnaden i Elofs uttryck i början av sekvensen, då han med en stark röst och fokuserad blick håller upp sin teckning av tomten och hans uttryck i slutet av sekvensen då han talar med tyst röst och har en sänkt blick samt påpekar att han inte vill rita ett träd. Slutligen uttalar Elof också att inte vill rita längre.

I diskussionen i delstudie II lyfts att i sekvenserna framträder en mikropolitisk konflikt mellan förskollärarens strävan att få Elof att anpassa sig till den målinriktade aktiviteten och hans önskan att göra något annat. Dokumentation av barns utveckling, lärande och förändrade kunnande i relation till utbildningens mål ska enligt läroplanen (Skolverket, 2018) ligga till grund för utvärdering av förskolans utbildning. Denna dokumentation blir på så vis också en garant för att förskolläraren har fullgjort sitt uppdrag. Av denna anledning förstås den subtila reglering som äger rum i och genom respektsystemet, och som slutligen resulterade i den tänkta slutprodukten samt föll inom ramen för trädprojektet, som institutionellt verkkningsfull. Den interaktionsordning (Goffman, 1983) och sociala anpassning (Goffman 1961; Scheff, 1990, 1997) som manifesteras i studien förstås som kopplade till institutionella förväntningar och krav. Därmed kan de analyserade sekvenserna förstås på ett mer allmängiltigt plan än endast som en enskild förskollärarens sätt att interagera i en målorienterad aktivitet.

I denna mikrosociologiska studie diskuteras att respektsystemet kan förstås som ett rimligt ramverk för att tolka varför de interagerande i förskolan handlar konformt även om det inte finns några formellt uttalade sanktioner. Ett mikrosociologiskt tillvägagångssätt gör det möjligt att analysera händelser som är svåra att urskilja i pågående pedagogisk praktik (Aspelin, 2022). Resultatet visar också på konformitetens informella och inbäddade karaktär. I de analyserade sekvenserna

sker social anpassning genom verbalt beteende och kognitiva processer, såväl som genom ickeverbalt beteende och emotionella processer. Dock innefattar målorienterade aktiviteter som syftar till ett specifikt lärande alltid social anpassning (Mercer, 1992). I modern västerländsk undervisning stödjer lärare vanligtvis barn i att anpassa sitt beteende genom interaktion (Aspelin, 2010). Det väcker frågor om hur lärare uppmuntrar barn att agera och interagera i enlighet med rådande normer samt hur fördefinierade mål uppnås utan att använda tvång eller (explicita eller implicita) sanktioner, som barn kan uppfatta som otydliga eller oroande (Aspelin, 2010). I delstudie II visas komplexiteten av sådan interaktion, vilket indikerar att det finns en tunn linje mellan avsiktlig mild vägledning och subtilt, inbäddade sanktioner.

Delstudie III

Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2022). To conform or not to conform: An in-depth analysis of teacher-child interaction and the role of emotions in social adaptation in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 383–396.
<https://doi.org/10.1177/1476718X221087073>

I delstudie III fördjupas analysen i förhållande till resultaten ifrån delstudie II och fokuserar på emotioners funktion i interaktion och social anpassning. Syftet med studien var att undersöka vilken funktion emotioner har i interaktion och för social anpassning i de målorienterade dokumentationsaktiviteterna, sett utifrån Scheffs emotionsteori och begrepp respektsystemet. Hur social anpassning och dess åtföljande känslomässiga processer kan förstås i ljuset av förskolans institutionella sammanhang diskuteras. I delstudien belyses också hur analys på mikronivå kan möjliggöra en förståelse av mellanmännisklig interaktion och relation i en målorienterad utbildningskontext. Delstudie III utgår ifrån internationell forskning och policy inom ECE som betonar relationer mellan lärare och barn som nyckeln till barns fortsatta utveckling och lärande (se t.ex. Lippard et al., 2018; White, 2020). Studien placeras också inom det samtida målinriktade och skolförberedande perspektivet med tydliga mål att förbereda barn för högre akademiska förväntningar, vilket har blivit alltmer framträdande inom ECE (Smith & Glass, 2019; White, 2020). Kritiska röster påtalar att med en snäv läroplansbaserad förskola riskerar de pedagogiska praktikerna att anpassas till formell skolgång och fokuseras på att socialisera barn in ett förutbestämt system (Biesta, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017). Dessa föreskrivna och förutbestämda praktiker kan innebära förlust av möten och processer inom vilka barn tillåts blomstra och där resultatet varken kan garanteras eller säkras (Biesta, 2016).

Inom ECE fokuserar man i allmänhet inte explicit på hur känslor utspelas i interaktion. I stället riktas intresse mot förutsättningarna för barns socioemotionella lärande (Ng & Bull, 2018; Sahin Asi et al., 2019). Studier som undersöker känslors funktion i interaktion och social anpassning och tillskrivandet av normativa förväntningar – och som mer specifikt ligger överensstämmer med denna studies fokus – har mestadels utförts inom en skolkontext (se t.ex. Aspelin, 2017; Beaulieu, 2016; Evaldsson & Melander, 2017) och är fortfarande sällsynta i ECE-sammanhang. Ett interaktionistiskt perspektiv på emotioner innebär, enligt Hochschild (1990), att känslor ses som aspekter av interaktion, där social påverkan förvisso är betydande men där känslor också har en aktiv, dynamisk funktion. Den föreliggande delstudien följer den interaktionistiska ansatsen och syftar till att undersöka känslors funktioner i social anpassning.

Teoretisk utgångspunkt är, liksom i delstudie II, Scheffs (1990) begrepp respektssystemet, men fokus riktas här mot dess känslomässiga komponenter. Känslorna skam och stolthet spelar nyckelroller i upprätthållandet av systemet och därmed för social anpassning, framhåller Scheff (1990): "[m]embers experience this system as compelling conformity to norms exterior to self by informal but pervasive rewards (outer deference and its reciprocal, inner pride) and punishments (lack of deference, and the normal shame that is its reciprocal)" (s.71). Scheff (1990) påstår inte att stolthet enkelt kan kategoriseras som en positiv, god känsla och skam som en negativ, dålig känsla; snarare definierar han båda känslorna som funktionella delar i processen att bygga sociala band. Metaforiskt uttryckt signalerar de grönt eller rött ljus till jaget i den sociala trafiken (Aspelin, 2010). Skam och stolthet uppfattas även som paraplybegrepp i så måtto att de inkluderar andra känslor; till exempel innehåller "skamfamiljen", känslan förlägenhet (Retzinger, 1991; Scheff, 1990), och "stolthetsfamiljen" innehåller känslan glädje (Aspelin, 1999).

Det teoretiska ramverket förutsätter en detaljerad transkription och sensibel tolkning av interaktionen. Fokus i den här studien har riktats mot ickeverbal kommunikation, det vill säga på hur förskolläraren och barnet kommunicerar: gester, kroppsposition, ansiktsrörelser och så vidare. Interaktionen mellan förskolläraren Petra och Elof som utgjorde analysunderlag av videodokumentationer i delstudie II används som analysunderlag även i denna delstudie.²⁹ Således är det samma

²⁹ Empirin har genererats i samband med min forskarutbildning mot licentiatexamen (Nilfyr, 2018). Totalt omfattar det empiriska materialet 267 minuters videodokumentation. Initial granskning utifrån dokumentationssituationer i vilka interaktion mellan förskollärare och barn tydligt framkom

aktivitet som re-analyseras på mikronivå, men till största delen andra transkriberade sekvenser. Retzingers (1991) modell för att analysera skamkänslan består av både paralingvistiska och synliga gester. Exempel på paralingvistiska markörer för skam är tveksamhet, fyllda pauser, långa pauser, tystnader, spända toner, fragmenterat tal, snabbt tal och mumlande. Exempel på visuella markörer för skam är att täcka hela eller delar av ansiktet med handen, att sänka eller vända bort blicken, att rynka pannan och olika typer av gömmande beteenden.³⁰

Resultatdelen innehåller sex sekvenser. Förskolläraren har börjat dokumentera barnens berättelser om sina teckningar. Hon tittar mot Elof och hans teckning och frågar vad han har ritat. Elof svarar inte direkt på frågan utan uttrycker ett ”uh”. Han uttrycker sedan att han inte vill måla mer och förskolläraren ber honom då berätta vad han fick i uppgift att rita. Analysen visar att förskolläraren har ett tydligt mål, det vill säga att dokumentera aktiviteten där barnen har ritat träd. Elof berättar däremot att han har ritat en tomt. Genom verbala och ickeverbala uttryck försöker förskolläraren få Elof att gå med på att han ska rita, eller hålla med om att han har ritat, ett träd. Initialt motsätter sig Elof detta och vidmakthåller att han har ritat en tomt. Av resultatet framkommer att Elof uppvisar en viss osäkerhet i interaktionen med förskolläraren. Elofs ickeverbala uttryck, så som osammanhängande tal, mumlande, bortvända och nedsänkta blick, utfyllda pauser (uh), förstås analytiskt som tecken på förlägenhet/skam (Retzinger, 1991). Då förskolläraren ber Elof berätta vad han har ritat uttrycker han tyst och med korta uppehåll mellan orden, att han har ritat en tomt. Direkt efter säger han återigen att han inte vill rita mer. Blicken är riktad neråt mot teckningen. Förskolläraren frågar då om han har gjort ett träd, vilket Elof snabbt svarar jakande på. Han uttrycker också med stark röst och blicken riktad upp mot förskolläraren att han har gjort ”många träd”. Den starka rösten och blicken riktad mot förskolläraren förstås analytiskt som uttryck för stolthet (Aspelin, 1999). Elofs teckning är nu i paritet med den förväntade uppgiften.

I diskussion lyfts att på en ”ytlig” nivå är den målinriktade aktiviteten framgångsrik, i så måtto att både förskolläraren och barnet når det förväntade resultatet. Men under interaktionens ytskikt lämnas de båda förmodligen med blandade känslor. Analysen visar hur social anpassning sekventiellt uppnås i praktiken och emotioners funktion i interaktionen. Barnet tycks anpassa sig till formella förväntningar,

resulterade i 173 minuters videdokumentation fördelat på nio situationer som varierade i längd mellan 5 – 34 minuter.

³⁰ För utförligare redogörelse av analysförfarandet i delstudie III, se resonemanget under rubriken Analysprocess i delstudie II och III.

inte bara i sökandet efter ett kognitivt samförstånd med förskolläraren utan också för att undvika känslor av förlägenhet som kan följa av icke-konformitet (Goffman, 1956). Ett stort antal skammarkörer (Retzinger, 1990) har identifierats, men endast ett fåtal markörer för stolthet (Aspelin, 1999). De funktioner som emotionerna skam och stolthet har i social anpassning behöver förstås och diskuteras i ljuset av en övergripande anpassning till formell skolgång och de förväntningar som ryms i målinriktade aktiviteter (jfr Biesta, 2016; Uljens & Ylimäki, 2017).

Resultatet väcker frågor gällande förskolans balansgång mellan att bedriva målorienterad utbildning och följa barnens intressen samt emotioners funktion i målorienterad interaktion. Denna fråga riktas först och främst mot en policynivå. I praktiken läggs dock ansvar på varje enskild förskollärare att hantera komplexiteten i en förutbestämd, skolförberedande utbildning som också ska skapa förutsättningar för barns socioemotionella utveckling och livslånga lust att lära. Förskolan är ingen obligatorisk skolform och barnen har inga individuella utvecklings- eller lärandemål. Denna måluppfyllelse är i stället riktad mot utbildningen i förskolan (Skolverket, 2018b). Dock innebär förskolans praktik och utbildning ett samspel mellan barns och förskollärares aktiviteter, och på så vis blir både barn och förskollärare oundvikligen involverade i förskolans skolförberedande målorientering.

7. Diskussion

Det övergripande syftet med min avhandling har varit att, med utgångspunkt i mikrosociologisk teori, bidra med kunskap om interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationsaktiviteter i förskolan. Den övergripande frågeställning som väglett avhandlingsarbetet är hur förskollärares och barns interaktion samordnas i dessa aktiviteter.

Social interaktion inrymmer en underliggande mikrovärld som sammankopplar individer i gemensamma betydelser och känslor samt till samhällets sociala struktur (Scheff, 1997). Av denna anledning behöver yttranden och uttryck tolkas och förstås både i de närliggande och vidare kontexter som de är del av (Scheff, 1997). Resultatet i denna avhandling rör primärt mikronivå men speglas i ljuset av förändringar i förskolan som institutionell utbildningskontext, i skärningspunkten mellan dess sociala och skolförberedande uppdrag. På ett övergripande plan visar resultatet att förskollärare och barn inramar de studerade dokumentationsaktiviteterna olika. Förskollärarna har en uppgifts- och resultatnriktad definition medan barnens definition av situationen har en mer spontan och föränderlig karaktär. Emellertid anpassar sig barnen till förskollärarens inramning av aktiviteten, och detta sker genom ett informellt och subtilt samt troligen till stora delar omedvetet system för social påverkan, i avhandlingen benämnt respektsystem. Resultatet pekar också på att emotioner inom skam- och stolthetsfamiljen har en betydande funktion i den anpassning som sker.

Ambitionen nedan är att, med stöd i tidigare forskning och denna avhandlings resultat, problematisera och diskutera aspekter av utbildning som analytiskt kan synliggöras i mikrostudier av interaktion då förskollärare (och barn) ska navigera i en skolförberedande, målorienterad och socioemotionell praktik med ambitionen att upprätthålla sociala band.

Interaktion, inramning och social anpassning i en institutionell utbildning

Analysen i delstudie I indikerar att det interaktionsmönster som framträder i de studerade dokumentationsaktiviteterna innebär att förskollärarna har ett förutbestämt och förväntat resultat med aktiviteten och försöker få barnen att dela den av

förskolläraren definierade situationen genom att tala i frågor. Barnen däremot interagerar till stor del som om aktiviteten vore flexibel och föränderlig, bland annat genom att initialt göra något annat än det förskollärarna uttrycker att de ska göra. Att det reella resultatet i aktiviteten inte var i paritet med det av förskollärarna avsedda – ett så kallat framträdandegap (jfr Trondman et al., 2012) – är därmed ett analytiskt resultat i delstudie I. En liknande diskrepans mellan förskollärares och barns inramning av dokumentationsaktiviteter framkom i Elfström Petterssons (2020) studie som visade att barnen som deltog vid det studerade dokumentations-tillfället var mer intresserade av att skapa nya berättelser än att återberätta tidigare upplevelser, vilket medförde en brist på överensstämmelse mellan lärarens intentioner med dokumentation och vad som producerades.

Resultatet i min avhandling visar hur angeläget det är för förskollärarna att uppgiften fullföljs och att produkten av aktivitet blir det som planerats. I delstudie I visar sig denna angelägenhet bland annat genom att ett interaktionsmönster framträdde som innebar att barnens handlande transformerades och omtolkades till det som var uppgiften i aktiviteten. Tidigare studier har också visat att barns handlingar övertolkats och omtolkats för att anpassas till aktuellt dokumentationsarbete (se t.ex. Lindgren, 2015; Lindgren, 2020; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Schultz, 2015). I Lindgrens (2020) studie framkom exempelvis att barns agerande i rutschkanan tolkades som ett begynnande lärande om friktion, framför det mer synliga lärandet om hur barn utvecklat turtagningsförmåga. Ett annat exempel från studien var hur innehållet i en situation där ett barn hittade en pinne i en vattenpöl transformerades av pedagogerna till utforskande om naturfenomen.

Förskollärares transformering av barns handlande i riktning mot ett förutbestämt lärande blev de facto synligt i analysen av interaktion i pågående aktiviteter i min avhandling, vilket exempelvis visar sig genom att barns tecknande av en glass eller en tomté transformeras och dokumenteras som något som får symbolisera ett naturfenomen. I delstudie I beskrivs en dylik anpassning i termer av som-om-praktik (dvs. ”vi förstår att det som producerats inte är ett träd eller något som sjunker och flyter, men vi agerar som om så vore fallet”). Att barns handlingar och vardagliga aktiviteter transformeras och beskrivs i termer av lärande och kunskaper, förstås i min avhandling som ett sätt för förskollärare att realisera sin profession och utföra sitt uppdrag med en tydlig koppling till den skolförberedande och målriktade läroplanen (jfr Lindgren, 2020; Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Löfgren, 2015). Emellertid väcks funderingar kring de omständigheter som bidrar till att en som-om-praktik de facto aktualiseras. Frågan som kan lyftas är huruvida denna transformering av barns handlingar och vardagliga aktiviteter i riktning mot

ett mer skolliknande innehåll bidrar till en professionalisering, eller snarare leder till en *de* professionalisering, av uppdraget i förskolan. En följdfråga är också i vilken utsträckning (eller *om*) innehållet och uppdraget i förskolan behöver tangera skolans innehåll och uppdrag för att stärka sin roll inom utbildningssystemet och vad detta närmande i så fall kan få för konsekvenser för förskolans särart. I Skolinspektionens granskning (2016) framkom att verksamheten i förskolan i stor utsträckning möjliggör för barns utveckling och lärande samt är rolig och meningsfull. Dock med tillägget att, då förutsättningarna inte skapas genom undervisning, råder osäkerhet om denna utveckling och detta lärande är i paritet med läroplansmålen. Den globala skolförberedande strömningen som betonar akademiska och kognitiva förmågor i syfte att rusta barn inför fortsatt skolgång har under senare tid rönt omfattande uppmärksamhet inom ECE (jfr Ackesjö & Persson, 2019; Broström, 2017; Park et al., 2020; Ring & O’Sullivan, 2018; Smith & Glass, 2019; White, 2020).

Uppdraget i den svenska förskolan har, som jag visat i min genomgång av framväxten av en läroplan, influerats av denna internationella strömning och har därmed genomgått en förändring som stegvis medfört ett ökat kunskapsfokus. Analysen i min avhandling kan ses som ett åskådliggörande av hur denna strömning tar sig uttryck i förskolans mikrovärld. Resultatet öppnar upp för en diskussion huruvida en – i många avseenden – väl fungerande verksamhet ska närma sig en obligatorisk utbildningsverksamhet med annat syfte och andra förutsättningar, förväntningar samt krav. Mot bakgrund av att förskolan, enligt Skolinspektionen (2016), är rolig, meningsfull och i mångt och mycket skapar förutsättningar för barns utveckling och lärande väcks även funderingar kring varför inte denna, enligt Skolinspektionen (2016), till stor del väl fungerande verksamhet, i stället skulle kunna vara en förebild för skolans verksamhet.

Social anpassning kan, enligt Goffman (1961), tolkas i termer av involvering eller motstånd mot den institutionella interaktionsordningen. Mina analyser har gjorts mot bakgrund av förskolans successiva skolförberedande riktning, vilket bland annat innebär att barns utbildningspotential dels ska uppmärksammas och stimuleras, dels analyseras och dokumenteras (jfr Alasuutari et al., 2020). Med denna utgångspunkt tolkas i min avhandling förskolläraernas uppgiftsorienterade situationsdefinition och specifika resultatfokusering samt anpassning i form av som-om-praktik, som involvering i rådande institutionell interaktionsordning inom förskolan. Dokumentation av barns lärande och förändrade kunnande utifrån läroplansmålen ska tillika ligga till grund för bedömning och utveckling av förskolans utbildning (Skolverket, 2018b). I en förskola med ett betonat

skolförberedande uppdrag blir det tydligt att förskollärare tolkar det som att de förväntas fokusera på, och även presentera, dokumentation som även innefattar barns skolrelaterade färdigheter. Tidigare forskning har också pekat på att det som blir föremål för dokumentation inte sällan är förbundet med prestation och skol-inriktat lärande (se t.ex. Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Insulander & Svär-demo Åberg, 2014; Karlsudd, 2021; Lindberg, 2018). Ett spørsmål är emellertid vilken sorts kunskap de dokumentationer som producerats i den här avhandling-ens analysunderlag skulle kunna symbolisera, det vill säga lärande av vad. Därtill kan det vara värt att fundera över i vilken utsträckning dokumentations- och mål-inriktade aktiviteter främjar eller hämmar barns idérikedom och initiativlusta. Resultatet av mina analyser indikerar snarare att barnens kreativitet och fantasi blir underordnade i och med att förskollärarnas övergripande definition ”att utföra en specifik uppgift” ges tolkningsföreträde.

Fokusering på i förväg bestämda uppgifter kan relateras till Lundgrens (2015) beskrivning av den kritiska, empiriska och teoretiska läroplansforskningen som växt fram i Sverige, med särskilt fokus på synen på det givna och mätbara. Lundgren (2015) diskuterar hur möjligheten till fantasi har ersatts med en färdig produkt och han drar i sin studie paralleller till leksakstillverkaren Lego, vars tillverkning har gått från material som uppmuntrar till fantasi och kreativitet till dagens lådor med instruktioner för färdigbestämda byggen. Risker är, enligt Lundgren (2015), att något motsvarande händer i skolan, det vill säga att fantasi får stå tillbaka för det tillrättalagda och mätbara. Denna avhandlings resultat visar att motsvarande problematik även kan föreligga inom ramen för förskolans utbildning, det vill säga, att förutbestämda processer och färdiga produkter uppmuntras framför barns fantasi, kreativitet och egna initiativ i målorienterade aktiviteter. Utbildningen i förskolan ska, enligt läroplanen (Skolverket, 2018b), utgå ifrån läroplansmålen men också ta hänsyn till barns erfarenheter och intresse. Emellertid kan i praktiken detta te sig svårt om ett specifikt tillrättalagt och förutbestämt innehåll röner större upp-märksamhet än det mer oförutsägbara och föränderliga.

Att barnen i delstudie I gör något annat än det av förskollärarna uttryckta, kan tolkas som ett visst motstånd mot den institutionella interaktionsordningen (Goffman, 1961). Successivt sker dock en anpassning. Barnen regisserar sitt framträdande och går slutligen med på förskollärarnas definition, det vill säga, deras inramning av situationen. Målorienterade aktiviteter förutsätter, vilket nämnts tidigare, social anpassning i så måtto att individer samarbetar utifrån de normer och förväntningar som tillfälligtvis råder (Mercer, 1992). Inom västerländsk utbildning sker förskollärares/lärares påverkan på barns beteende i riktning mot social

anpassning vanligtvis genom interaktion och sällan genom tvång (Aspelin, 2010). Dock är det värt att reflektera över hur förskollärare kan uppmuntra barn att agera och interagera i enlighet med rådande normer och uppnå fördefinierade mål utan att använda explicita och implicita sanktioner som barn kan uppfatta som hämmande eller skrämmande. Ett ytterligare spörsmål handlar om hur förskollärare/lärare åstadkommer interaktion med barn vars agerande inte motsvarar ställda förväntningarna (Aspelin, 2010). Studierna i denna avhandling exemplifierar sådana situationer. Resultatet i delstudie II och III visar att barnets teckning av en tomte avviker från den målinriktade aktiviteten att rita träd, vilket resulterar i att förskolläraren genom subtila ickeverbala och verbala uttryck försöker få barnet att anpassa sig efter rådande institutionella förväntningar. Förskollärarens sanktioner sker på mikronivå och bör därmed också betraktas som enbart möjligt att uppfatta med hjälp av fördjupad analys som synliggör det som annars är dolt. Sanktioner förstås därför i första hand inte som ett medvetet val eller en enskild förskollärares sätt att kommunicera, utan som implicita disciplineringsprocesser i ett målorienterat institutionellt sammanhang.

Liknande implicita disciplineringsprocesser har även visat sig i tidigare studier (se t.ex. Cekaite & Ekström, 2019; Johansson et al., 2016). I exempelvis studien av Johansson et al. (2016) framkom, bland annat, att barn gavs utrymme att uttrycka sin mening och blev lyssnade på, men att deras rättigheter begränsades om de krockade med de institutionella reglerna. Johansson et al. (2016) uttrycker att även om lärarna hade respektfulla ambitioner med sina relationer med barnen, kom dessa ambitioner också att involvera implicita disciplineringsprocesser. I mina analyser framträder inte heller några tvingande medel för att få barnet till att utföra uppgiften. I stället tyder den detaljerade mikroanalysen på förekomsten av respektssystemet (Scheff, 1990), vilket innefattar ett informellt och knappt märkbart system av sanktioner där känslor har en betydande funktion. I delstudie II och III framträder det som en utmanande balansgång för förskollärare och en tunn linje mellan avsiktlig mild vägledning och subtilt, inbäddade sanktioner. Analysen i delstudierna indikerar också att dessa subtila signaler kan vara svåra för barnet att förstå och att barnet då ger uttryck för osäkerhet och skam.

Den sociala interaktionens sårbarhet

All social interaktion kan definieras och inramas på olika sätt vilket i sig implicerar en sårbarhet (Goffman, 1974/1986). Sett ur Goffmans (2014) perspektiv sammanhänger det även med föreställningen att "[l]ivet är kanske inte något större vågspel,

men sociala interaktioner är det” (s. 211). Att interaktion inom undervisning kan förstås som sårbar betonas av Kelchtermans (2009), som bland annat förklarar detta med att lärare arbetar hårt för att uppnå vissa mål samtidigt som aktiviteten ofrånkomligen leder till oväntade resultat, till exempel att eleverna lär sig annat än vad som avsetts. Den pedagogiska aktivitetens karaktär av sårbarhet blir empiriskt tydlig i mina studier. Resultatet av mina analyser visar hur mödosamt och svårt det är att, i interaktionen, nå fram till en gemensam inramning av dokumentationsaktiviteterna och på så vis också ge det som sker eller är tänkt att ske en gemensam innebörd. Just denna interaktionella balansgång som lärare står inför i målorienterade aktiviteter där de dels behöver rikta uppmärksamhet mot barns perspektiv, dels mot specifika lärandeobjekt, visas även tydligt av flera studier inom fältet (se t.ex. Bateman, 2012; Björklund & Palmér, 2019; Fridberg et al., 2019, 2020; Pramling & Wallerstedt, 2019).

Ett antal studier har också analytiskt undersökt huruvida samsyn – intersubjektivitet – tillfälligt (och tillräckligt) gjorts möjlig (eller inte) i interaktion i undervisningssituationer (se t.ex. Fridberg et al., 2019, 2020). I studien av Fridberg et al. (2020) framkom att skilda uppfattningar rörde kring ett presenterat lärandeobjekt och objektet fick därmed olika innebörd av förskollärare och barn. Forskarna uttrycker att missförstånd och osäkerheter kan uppstå kring ord, begrepp och abstraktioner och då hindra barnens möjligheter att urskilja kritiska lärandeaspekter. Enligt Scheff (1990) har ömsesidig förståelse en kognitiv dimension och en emotionell dimension. Emotioner framträder framför allt genom ickeverbala och till synes omedvetna uttryck varför minutiös, detaljerad analys av interaktion på mikronivå krävs (Scheff, 1990).

I delstudie II och III uttrycker barnet initialt – och vidmakthåller även en bit in i interaktionen – att det är en tomte som har producerats. Successivt sker anpassning till det efterfrågade. På så vis förefaller både barnet och förskolläraren, på en yttlig nivå, ha nått det förväntade resultatet och lyckats med aktiviteten. Individer kan nå ömsesidig förståelse på en verbal och kognitiv nivå, men fallera när det gäller att tyda varandras ickeverbala signaler och emotionella uttryck (Aspelin, 1999). Analysen i delstudie II och III visar att barnet anpassar sig till formella förväntningar, inte bara i sökandet efter kognitiv konsensus med förskolläraren utan också för att undvika förlägenhet/skam, vilket enligt Scheff (1990) följer av ickekonformitet. Att sträva efter att undvika förlägenhet, alternativt dölja uppkommen förlägenhet är, enligt Goffman (1959/1990), också ett centralt motiv för mellanmänniskt beteende. I delstudie II och III indikerar analysen att barnet ger uttryck för osäkerhet och förlägenhet då han inte verkar veta vad som förväntas av honom,

eller hur interaktionen ska fortgå. Tidigare forskning har också visat att förvirring och förlägenhet kan uppstå då barn inte vet vad som förväntas av dem eller när deras agerande inte motsvarar ställda förväntningar (se t.ex. Bae, 2012; Belloochi & Ritchie, 2015; Emilson, 2008). Skam kan, uttrycker Scheff (2005), uppstå om man känner att man har misslyckats med att leva upp till sina egna och/eller andras förväntningar och normer.

Emotionerna skam och stolthets funktion i interaktion och social anpassning i ett målorienterat sammanhang kan behöva förstås i ljuset av den mer övergripande skolförberedande anpassningen av förskolans utbildning (jfr Utbildningsdepartementet, 2017). Tidigare studier har visat att uppgifter i förskolan stundtals kan framstå som svåra och abstrakta för barnen (jfr Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Fridberg et al., 2019, 2020). Dessutom kan innehållet som ska behandlas te sig abstrakt och komplicerat även för förskollärarna (Fridberg et al., 2019, 2020). Det kan vara intressant att fundera över vilka konsekvenserna kan bli om innehållet i förskolans utbildning tenderar att bli för komplicerat och inte framträder som naturligt och greppbart i förskolans verksamhet. Kanske kan transformering, anpassning i form av regissering av framträdande och som-om-praktiker tolkas som strategier för barn och förskollärare att hantera ett ibland abstrakt innehåll och därmed också undvika förlägenhet/skam.

Å andra sidan kan man fråga sig vad barn erfar när deras agerande eller egenproducerade alster transformeras om till något annat, eller förskollärarnas upplevelser av att omtolkning de facto görs. Analysen i min avhandling pekar på att barnens uttryckta entusiasm för sina alster avtar i samband med anpassning till det förutbestämda. Tidigare forskning har också lyft barns tillbakadragande i samband med att deras agerande eller prestationer inte var i paritet med det förväntade (se t.ex. Bae, 2012; Bellocchi & Ritchie, 2015; Emilson, 2008). I förhållande till förskolans förstärkta kunskapsuppdrag och tydliggjorda läroplanskrav, kan detta vara värt att beakta. Liknande resonemang för Ring och O'Sullivan (2018) som uttrycker att det kan vara kontraproduktivt att betrakta skolförberedande åtgärder som nyckelmotiv för att initiera tidig utbildning, detta såvida barns individuella behov, förmågor, intressen och utveckling åsidosätts till förmån för föreskrivna skolförberedande läroplaner. Kontraproduktivt blir det också om barn presenteras för lärandeinnehåll som de utvecklingsmässigt ännu inte har förutsättningar för att tillägna sig, vilket kan upplevas kravfullt (Ring & O'Sullivan, 2018).

I en utbildningskontext som betonar skolförberedande kunskaper riskerar man kanske att skjuta över målet. Både kognitiv och emotionell ömsesidighet behöver göras möjlig i målorienterade aktiviteter, vilket i sig kan vara komplext. Ett allt för

stort fokus på verbal interaktion och kognitioner kan ytterligare försvåra uppmärksamheten på, de redan svårupptäckta, ickeverbala och emotionella uttrycken. Förskollärarnas övergripande definition ”att utföra en specifik uppgift” och upprätthålla den givna aktiviteten, vilken överordnas barnens mer spontana och flexibla definition, kan innebära att fokus fixeras vid innehåll och förutbestämda resultat. Om innehållet som ska behandlas i förskolan tenderar att bli för abstrakt och svårbegripligt samtidigt som ett förutbestämt resultat relaterat till föreskrivna läroplansmål värderas högt, finns en risk att förskollärarnas uppmärksamhet helt kan komma att upptas av den verbala och kognitiva interaktionen.

Svårigheten i att uppnå kognitiv och emotionell ömsesidighet är relevant att koppla till Skolinspektionens (2016) rapport i vilken det uttrycks att förskollärare behöver bli mer medvetna om sin roll i det direkta mötet med barnen; det vill säga i sin användning av språklig och kommunikativ interaktion i målstyrda processer, vilka syftar till utveckling och lärande (Skolinspektionen, 2016). Risken finns att ett stort ansvar läggs på den enskilda förskolläraren i uppdraget att bedriva målstyrda processer. Ytterligare en risk är att interaktion i målinriktade aktiviteter förenklas och därmed inte problematiseras i någon vidare utsträckning.

Resultatet i min avhandling, liksom i tidigare studier, visar interaktionens sårbarhet. Sammantaget pekar detta resonemang på komplexiteten i den interaktionella och responsiva balansgång som lärarna behöver upprätthålla i målorienterade aktiviteter. Vikten av att de som interagerar är responsiva på varandras interaktion för att den ska kunna riktas mot samma mål, betonas exempelvis av Björklund och Palmér (2019). Fridberg med kollegor (2019, 2020) lyfter betydelsen av att läraren fokuserar både barns perspektiv och det aktuella lärandeobjektet och i de fall då lärandeobjektet förefaller vara svårt kan ett ”intermediärt lärandeobjekt”, en form av brobygge eller övergång, som lägger grund för det egentliga lärandeobjektet behövas. Dessutom visar studie II och III i den här avhandlingen att, en betydande del av interaktion sker i ett skikt ”under” den verbala kommunikationen och kan i stor utsträckning antas vara omedveten för de interagerande. Både komplexiteten i interaktion och dess relation till innehållet i de målinriktade processerna kan behöva diskuteras och problematiseras.

Dynamiska sociala band i institutionell utbildning

I delstudie II och III har interaktion och social anpassning analyserats och tolkats utifrån Scheffs (1990, 1997) teori om sociala band. Sociala band kan beskrivas som

interaktionsprocessers implikationer för relationer mellan människor (jfr Aspelin, 2010). Relationer uppfattas inte, vilket nämnts tidigare, som statiska utan snarare som dynamiska processer som kommer till uttryck och skapas i och genom social interaktion. Kvaliteten på sociala band omförhandlas i varje interaktion, vilket betyder att de kan skapas, stärkas, försvagas eller förstöras i varje ögonblick av kontakt, människor emellan (Scheff, 1997). Således etableras, underhålls och repareras sociala band i och genom verbal interaktion, men framför allt genom ickeverbal interaktion i form av respektsystemet där emotionerna skam och stolthet fungerar som indikatorer på de sociala bandens status.

Analysen i delstudie II och III visar att barnet anpassar sig genom att söka positiv respons av förskolläraren och därmed upprätthålla sociala band. Mot bakgrund av resultatet som visar att förskollärare och barn inramar aktiviteterna olika framgår av delstudie III hur de sociala banden tillfälligtvis försvagas. Analytiskt visas detta genom barnets uttryck av osäkerhet och förlägenhet när oklarhet råder gällande hur interaktionen ska fortgå. I sekvenserna som följer anpassar sig barnet steg för steg till förskollärarens definition. Anpassningen tolkas, i enlighet med respektsystemets informella och subtila sanktionering, som barnets sökande efter reparation av försvagade band. I slutet av episoden sitter förskolläraren nära barnet, talar lite tystare och uttrycker att barnet löst uppgiften och barnet får därmed positiv respons, vilket analytiskt kan förstås som förskollärarens strävan i att reparera och upprätthålla sociala band.

Liknande resultat framkom i Bellocchis (2019) studie vilken visade hur sociala band omförhandlades i interaktion. I den studien åskådliggjordes hur spänningar uppstod mellan två möjliga tolkningar av en elevs verbala uttryck – som skämt eller förolämpning – vilket ledde till att intakta band mellan läraren och eleven tillfälligtvis bröts. Enligt Scheff (1990, 1997) indikerar skamkänslor hotade sociala band och känslor av stolthet indikerar stabila sociala band. Av den anledningen är det viktigt att emotioner inom skamfamiljen uppmärksammas, urskiljs och erkänns i syfte att upprätthålla sociala band. Uppmärksammas däremot inte de emotionella uttrycken riskerar förändringar i de sociala bandens kvalitet att förbises, vilket medför svårigheter att reparera och stärka banden (Scheff, 1997). Även i studier av Bae (2012) påtalas vikten av att uppmärksamma ickeverbala signaler, emotionsuttryck, och att dessa också kommuniceras i interaktionen med barnet. Denna form av uppmärksamhet och kommunikation, uttrycker Bae (2012), har en potential att skapa känslor av samhörighet och barn ges möjlighet att uppleva att missförstånd och obehagliga känslor inte behöver bryta relationen. Emellertid visar resultatet i delstudie II och III att respektsystemet är invävt, subtilt och svårt för de

som interagerar att uppmärksamma i pågående interaktion. Interaktion mellan förskollärare och barn sker ”här och nu” och olika ställningstaganden måste ske i ögonblicket (jfr Bateman, 2013; Fredriksson, 2019). Med tanke på att respektsystemet i viss mening opererar under ytan av den verbala kommunikationen och att ickeverbala och emotionella uttryck ackompanjerar de verbala uttrycken, riskeras att uppkommen skam/förlägenhet förbises, varför det är viktigt att kunna reflektera över interaktioner i efterhand. Mot denna bakgrund kan därför studier på mikronivå vara värdefulla. Mikroanalysen av interaktion i delstudie II och III indikerar på en dynamisk process som antyder att sociala band tillfälligtvis försvagas, repareras och upprätthållas. Den som-om-praktik som är ett analytiskt fynd i den här avhandlingen skulle, i viss mening, kunna tolkas som förskollärarnas ambition att upprätthålla sociala band.

Interaktion och relationskapande ses som avgörande för barns utveckling och lärande (Mortensen & Barnett, 2015; Murray et al., 2022; Persson, 2015; Sabol & Pianta, 2012; Smith & Glass, 2019; White, 2020). Dock finns det begränsad kunskap om hur relationskapande sker *in situ* (Dalgren, 2017; Howes et al., 2013; Lippard et al., 2018.) och resultatet i denna avhandling kan bidra i detta hänseende. Kraven på förskollärare är höga, de ska, som poängterats, navigera i samtida ECE som ramas in av både en högkvalitativ relation med barnen och ökade akademiska förväntningar (Smith & Glass, 2019; White, 2020). I takt med att praktiken i förskolan, till följd av ett ökat utbildnings- och dokumentationsuppdrag, successivt förmodas bli mer inriktad på förutbestämda och skolförberedande aktiviteter, som i viss mening kan antas vara effektiva, riskerar andra värden att komma i skymundan. Resultaten i denna avhandling bör mot denna bakgrund förstås som empiriskt grundade indikationer på hur förskollärare balanserar mellan känslomässigt stödjande interaktion och skolförberedande målorienterade aktiviteter (jfr Howes et al., 2013).

Framåtblickande

I de revideringar och förändring som över tid har skett i riktlinjerna för uppdraget i förskolan framträder en förskjutning mot ett mer skolförberedande perspektiv (se kap 2). Förskolan har blivit en del av utbildningssystemet men ska ändå bibehålla sin särart med oförändrad verksamhet. Det kan vara på sin plats att fundera över vad som i nutid och framtid egentligen är eller kommer att bli förskolans särart. I ett framåtblickande syfte kan man diskutera vilka ytterligare konsekvenser den nationella och internationella skolförberedande riktningen kan medföra för

uppdragen i förskolan och dess aktörer. Förskoleklassen är numera obligatorisk, vilket innebär en formell skolstart vid 6-års ålder. Samtidigt har en utredning om en tioårig grundskola genomförts, vilket i så fall betyder att förskoleklassen kommer att övergå till årskurs 1 (SOU 2021:33). Blir förslaget om en 10-årig grundskola verklighet, medför det att 5 åringarna i förskolan kommer att bli den nya ”transit-åldern”. Kommer detta i så fall innebära ytterligare betoning på förskolans skolförberedande uppdrag? I dokumentationspraktiken såväl som undervisningspraktiken kan de skolförberedande och målorienterade tendenserna redan nu skönjas. I förskoleklassen sker numera också en obligatorisk kartläggning av barns förmågor relaterade till matematik och svenska (Ackesjö & Persson, 2020). Denna kartläggning implicerar även att sexåringar måste kunna sitta stilla och lyssna, ta instruktioner och anpassa sig till skolans normer. En rad av de nämnda förmågorna förväntas barn dessutom ha utvecklat redan före den obligatoriska skolstarten (Ackesjö & Persson, 2020). Ett relevant spørsmål är huruvida utbildningen i förskolan även kommer att riktas mot de områden och förmågor som inbegrips i det föreskrivna kartläggningsmaterialet.

Frågan är också vilken riktning utbildning och fortbildning för förskollärare kommer att ta. Kommer det att finnas intresse och utrymme för utbildnings- och fortbildningsinsatser som rör interaktion och relationskapande processer? Eller kommer utbildningens kanske mest komplexa och betydelsefulla aspekt fortsatt tas förgiven och i mångt och mycket lämnas outtalad? Detta är centrala och väsentliga frågor ställda mot bakgrund av mitt resultat vilket också bekräftas av tidigare forskning som pekat på att interaktion och relationskapande processer är avgörande faktorer för barns fortsatta utveckling och lärande.

Goda intentioner med tidiga utbildningsinstanser kan behöva problematiseras så att de inte förenklas och begränsas till en enkelspårig väg. I Skolinspektionens slutrapport (2018) framkom bland annat att förskolans läroplan ännu inte är implementerad till fullo och att arbetet inte genomgående är målstyrt. Exempelvis tillvaratas inte den fria leken i undervisning eller lärandesammanhang. Ett i större utsträckning efterfrågat målstyrt arbete och tillvaratagande av fri lek kan också relateras till Goffmans (1961) antagande om att ju mer tid som tas i anspråk av en institution desto mer social anpassning i sig. Av vikt är därför att fortsätta reflektera över och problematisera huruvida denna tidiga kunskapsintensifiering och strävan att kvalificera in barn tidigt i skolsystemet riskerar att få en alltför ensidig riktning mot skolförberedande färdigheter och barns anpassningsförmågor.

Implikationerna för den pedagogiska praktiken

Denna avhandling har med stöd i mikrosociologiska perspektiv bidragit med fördjupade kunskaper om interaktionsmönster, social anpassning och emotioners funktion i förskolans mikrovärld inom ramen för pågående målorienterade aktiviteter. I avhandlingens resultat visas att social interaktion implicerar en viss sårbarhet och att målorienterade aktiviteter är oförutsägbara. Av den anledningen blir ett förutbestämt resultat i dessa aktiviteter också svårt att garantera (jfr Biesta, 2016). Likaså har avhandlingen visat på förekomsten av ett informellt, och i den målinriktade interaktionen, invävt respektssystem. Respektssystemet löper under ytan av den verbala kommunikationen och yttras genom mer eller mindre subtila ickeverbala emotionsuttryck. Emotionerna skam och stolthet signalerar statusen på sociala band. Resultaten av delstudie II och III indikerar att både förskolläraren och barnet i interaktion strävar efter att upprätthålla de sociala banden. Av analysen framkommer också att interaktion är en dynamisk, pågående process inom vilken banden förhandlas och omförhandlas. Interaktionsordningen och respektssystem sker till synes omedvetet och låter sig svårligen upptäckas utan analys på mikronivå.

Interaktion och upprätthållandet av sociala band i pågående målorienterade aktiviteter har i denna avhandling visat sig vara en komplex balansgång för förskollärare och en tunn linje mellan avsiktlig mild vägledning och subtilt, inbäddade sanktioner. Detta resultat kan ses som en viktig signal till ansvariga skolhuvudmän, det vill säga att de behöver hörsamma de dilemman förskollärare ställs inför när de avkrävs att bedriva målorienterade aktiviteter utifrån ett förutbestämt innehåll och samtidigt verka för ett omsorgsfullt socialt klimat. Detta är i praktiken en balansgång men det behöver inte finnas någon motsättning mellan polerna. Däremot kan förskollärare behöva stöd och fortbildning som fokuserar på interaktion och relationskapande och inte lämnas ensamma i detta arbete, på likande sätt som de får fortbildning inom andra målorienterade innehåll som skrivs fram i policydokument såsom exempelvis språk, matematik och dokumentation.

Interaktion och relationsskapande tas ofta förgivet inom utbildning och riskerar då att bli både outtalat och oreflekterat och blir därmed sannolikt inte föremål för analys och utveckling. Risken med ett förgivettaganden är därtill att det sker en förenkling av interaktion och relationskapande, i synnerhet i förhållande till målorienterade aktiviteter. Målinriktat arbete innebär rimligtvis interaktion i aktiviteter med ett förutbestämt syfte och innehåll, vilket är en sammansatt process. Av den anledningen kan empiriska exempel som visar på denna utmaning och komplexitet behöva synliggöras.

Resultat i denna avhandling har visat att ickeverbal interaktion – emotionsuttryck inom skam- och stolthetsfamiljen – har en betydande funktion i interaktion, samt för social anpassning och sociala band, men att den svårigen låter sig upptäckas av de interagerande i den pågående interaktionen. I forskning gällande interaktion mellan lärare och barn i förskolan tenderar inte sällan barns verbala och ickeverbala initiativ att förbises (Bae, 2012). Forskning som den som utförts inom ramen för föreliggande avhandling och andra studier som på mikronivå belyser interaktion i utbildningssammanhang kan öppna upp för diskussion och reflektion, dels i den pedagogiska praktiken, dels inom den högre utbildningen. I praktiken skulle detta kunna innebära ett medvetandegörande om vilka positiva och negativa funktioner, respektsystemet kan ha i interaktion samt vad det kan betyda för relationskapande. Ett bra exempel på att mikroanalys kan användas i pedagogisk praktik är läraren i Bellocchis (2019) studie som blir varse sitt agerande och uttrycker en utvecklad förståelse och betydelsen för sociala band och emotioner.

Utbildningen i förskolan ska utgå ifrån beprövad erfarenhet och vila på vetenskaplig grund (Skolverket, 2018b). I forskning om förskolan behöver dock diskussioner föras gällande vilka teoretiska koncept som är relevanta och användbara för att förstå den pedagogiska praktiken, och då inte minst avseende interaktion mellan lärare och barn (Bae, 2012; Insulander & Svärde Åberg, 2014; Svärde Åberg & Insulander, 2019). I min avhandling har teoretiska begrepp som inramning, social anpassning, respektsystem, sociala band och emotionell ömsesidighet visat sig vara tillämpbara för att analysera och förstå både interaktion inom en utbildningsinstitution och målorienterade aktiviteter. Teoretiska begrepp som de nämnda kan användas i syfte att synliggöra och studera interaktion och relationskapande processer i förskolans utbildning och på så vis också låta beprövad erfarenhet analyseras, diskuteras och utvecklas med hjälp av vetenskapliga verktyg.

Resultatet av mina studier kan därtill ses som relevanta för högre utbildning, för möjligheten att skapa en förskolläraryrkesutbildning med tydligare fokus på interaktion och relationskapande; detta utifrån intentionen att göra framtida förskollärare mer rustade för att hantera de förväntningar och krav som både de och barnen ställs inför i en skolförberedande förskola. Vidare är resultatet relevant för såväl rektorer som förskollärare och arbetslag. De som i praktiken verkar för att skapa förutsättningar för att upprätthålla stabila sociala band med barnen och en interaktionell ömsesidig förståelse som kan innefatta både en kognitiv och en emotionell dimension, bäddar därmed också för barns möjligheter att utvecklas och lära.

Teoretisk och analytisk reflektion samt idéer om fortsatt forskning

Analysen i denna avhandling har tagit utgångspunkt i ett mikrosociologiskt perspektiv, vilket har gjort det möjligt att studera interaktion på mikronivå i vardagliga sociala situationer. Goffmans (1959/1990, 1961, 1974/1986) och Scheffs (1990, 1997) metodologiska och teoretiska antaganden om interaktion mellan individer och deras förhållande till institutioner och dess regleringar har öppnat upp för förnyad förståelse av interaktion i förskolans dokumentations- och målorienterandepraktik. Goffmans begrepp inramning visar hur sociala situationer begränsas eller villkoras, och det har således varit behjälpligt som analysverktyg och för att förstå den interaktion som framträder i de undersökta situationerna. I likhet med detta har användningen av begreppen interaktionsordning och social anpassning öppnat upp för en förståelse för att institutionella förväntningar och krav villkorar den interaktion som uppstår i målorienterade situationer.

Social anpassning var ett framträdande tema i delstudie I, vilket väckte intresse för att *in situ* analysera hur social anpassning sker, och då med specifikt fokus på ickeverbal interaktion och emotioner. Strålkastarljuset kom att riktas mot små delar i interaktion – verbal som ickeverbal – och på hur förskollärares och barns agerande regleras av- eller bryter mot de ordningar som strukturerar interaktionen. Genom att i delstudie II och III genomföra en detaljerad och minutiös analys och tolkning av korta interaktionssekvenser mellan en förskollärare och ett barn kunde instanser av händelser upptäckas som knappast är urskiljbara med andra slags dattainsamlingsmetoder som exempelvis observation med stöd av fältanteckningar, intervjuer eller enkäter. Det vill säga, mikro-instanser av interaktionella händelser som inte heller är möjliga att uppfatta i den pågående pedagogiska praktiken. Scheffs (1997) metod del/helhetsanalys har gjort det möjligt att växelvis relatera interaktionens minsta delar – som ord, tonläge, gester, blickar, och kroppspositionering – till de större helheter som dessa delar är inbäddade i, och då framför allt till byggandet av sociala band. Detta medförde att förskollärares och barnets yttranden kunde tolkas i förhållande till det sammanhang inom vilket de uttrycktes, dels kopplat till en målorienterad aktivitet, dels till förskolan som institution. Förskollärares och barnets interaktion och relationskapande i form av upprätthållande av de sociala banden kunde på så vis analytiskt förstås som villkorat av förskolans skolförberedande uppdrag.

Uttryck som förekommer i sociala sammanhang både inom och utom institutioner är i sig tvetydiga, vilket innebär att de tolkningar som har gjorts, oavsett hur

trovärdiga och kontextuellt underbyggda de må vara, är approximativa (Scheff, 1990). Analys av videodata på mikronivå innebär en minutiös granskning av materialet och en mycket nära och detaljrik transkribering, vilket är ytterst tidskrävande (Scheff, 1997). Av den anledningen har, i delstudie II och III endast en mycket begränsad mängd data utgjort empiriskt analysunderlag. En risk med detta är naturligtvis att de sekvenser som presenteras i avhandlingens resultat kan ses som tagna ur sitt sammanhang. Emellertid bygger delstudie II och III på ett urvals förfarande där typiska, återkommande exempel, exempel som belyser de interaktionsmönster som identifierats i delstudie I, valts ut för fördjupad analys.

Under en dag på förskolan sker det oräkneliga mängder interaktionsprocesser som inverkar på förskollärares och barns relationsskapande. I denna avhandling förstås relationer utifrån Scheffs (1990, 1997) teori om sociala band, vilken antar att relationer upprätthålls, stärks, försvagas och bryts, i och genom interaktion. Relationskapande är, med tanke på den teoretiska ansatsen inte statiskt eller en gång för alla givet, utan ska snarare förstås som en ständigt pågående dynamisk process som förhandlas och omförhandlas i de otaliga interaktioner som äger rum i förskolan. Interaktionen i de analyserade sekvenserna utgör således endast specifika relationsskapande tillfällen och skall på intet sätt uppfattas som exempel på förskollärares och barnens generella relationer.

Den teoretiska utgångspunkten i framför allt Scheffs (1990, 1997) mikrosociologiska perspektiv är, som tidigare nämnts, att betrakta som ovanlig när det gäller studier av en förskolekontext, vilket inbegriper både utmaningar och möjligheter. Utmaningen har legat i att det saknas andra empiriska studier att förhålla sig till. Möjligheten är att den valda teorin kan ses som nyskapande då den öppnar upp för att analysera vardaglig interaktion och relationskapande processer i förskolan utifrån perspektiv som sällan brukats i detta sammanhang. Att applicera teoretiska begrepp på en ny kontext, i detta fall att analysera interaktion mellan förskollärare och barn i termer av respektssystemet och emotioners funktion i interaktion, social anpassning och sociala band, kan bidra till att synliggöra sådant som tidigare dolts.

I denna avhandling har respektssystemet visat sig vara ett rimligt och värdefullt ramverk för att förstå interaktion och social anpassning i målinriktade aktiviteter. Social anpassning fullföljs genom verbal interaktion och kognitiva processer, men också, och kanske framför allt, genom ickeverbal interaktion och emotionella processer. Denna avhandlings resultat tyder på att ickeverbal interaktion samt emotionen skam men också stolthet spelar viktiga roller i social anpassning och upprätthållandet av sociala band. Analys på mikronivå med fokus på ickeverbal kommunikation och emotioners funktion i interaktion, kan öppna upp för ny,

fördjupad kunskap om interaktion i utbildningssammanhang. Att analysera emotioner ur ett interaktionsperspektiv (jfr Hochschild, 1979) i en utbildningskontext, medför utifrån detta resonemang ett kunskapsbidrag avseende förståelsen av interaktion i målorienterade aktiviteter.

Mot bakgrund av mina studier instämmer jag med Kuby (2014) i att, för att förstå institutionella lärandeaktiviteter, är det värdefullt att undersöka emotionsuttryck i situerade sammanhang. Av den anledningen skulle utbildningsforskning inom ECE vinna på att gå bortom "...psychological or even discourse perspectives to study the complexities of emotions as performed" (Kuby, 2014, s. 1286). Kunskap utvecklas genom interaktion och då känslor utgör en central dimension av interaktion kan man även påstå att lärande alltid innefattar känslor (Klusemann, 2017).

Emotioner har emellertid inte ägnats någon större uppmärksamhet inom utbildningspolitik och utbildningsforskning. I stället har intresse riktats mot en ökande kognitionsdriven prioritering av exempelvis kunskap, förmågor, mål, och mätbarhet (jfr Alasuutari et al., 2020; Bellocchi, 2019; Hargreaves, 2000; Koch & Schulz, 2020; Park et al., 2020; Smith & Glass, 2019). Därför behövs forskning som explicit utforskar emotioner ur ett mikrosociologiskt interaktionsperspektiv och där interaktion ses som inramad av en specifik institutionell kontext (jfr Klusemann, 2017). Min avhandling bidrar till detta. I syfte att få djupgående kunskaper om ett pedagogiskt fenomen, som exempelvis interaktion och social anpassning, krävs ett teoretiskt och metodologiskt angreppssätt utformat för att utforska social interaktion i dess fulla komplexitet. Min avhandling visar att Goffmans och Scheffs mikrosociologiska synsätt är rimliga och relevanta för att utforska social interaktion, sociala band och social anpassning i förskolan.

De senaste decennierna har en mängd forskning bidragit till kunskap om interaktion och relationskapandet lärare-elev (Teacher-student relationship; TSR) (Aspelin, 2022). Forskning har betonat att relationskapandet mellan lärare och barn är särskilt betydande för barns fortsatta utveckling och lärande (Mortensen & Barnett, 2015; Murray et al., 2022; Persson, 2015; Sabol & Pianta, 2012; Smith & Glass, 2019; White, 2020). Dock behövs ytterligare forskning om hur relationskapande konstrueras och manifesteras i och genom interaktion samt metoder som designats för att utforska sådana processer. Aspelin (2022) beskriver, med stöd framför allt i Scheffs mikrosociologiska ramverk (1990, 1997), en metod för detaljerad, noggrann tolkning och analys av relationskapande processer i utbildningssammanhang, vilket i denna avhandling exemplifieras i delstudie II och III. Metoden benämns "Mikroskopisk relationsanalys" (eng. "Microscopic Relational

Analysis”, MRA). Forskning inom MRA tar hänsyn till utbildningens formella syften. Emellertid behöver företeelser som inte är i centrum, kanske inte ens i periferin för de interagerandes medvetande, observeras. Aspelin (2022) uttrycker att: ”[t]eachers and students never act in a vacuum. The more we consider connections between exchanges and their contexts, the more we can understand TSR” (s. 6). Forskning om mikrovärlden – vilken denna avhandling bidrar till – kan ge kunskap om sällan uppmärksammade dimensioner av målorienterade processer. I interaktion tas oftast den vuxnes roll för given, varför det blir betydelsefullt med teoretiska begrepp som kan användas för att analysera och kritiskt granska interaktion mellan lärare och barn (Bae, 2012). I detta hänseende kan MRA vara ett värdefullt angreppssätt för att förstå interaktion inom ECE. I förlängningen kan detta tillföra kunskap till förskolläro- och lärutbildningar och i fortbildningssammanhang där förskollärare och lärare kan få utvecklad förståelse för hur positiva och stödjande relationer, i och genom interaktion, realiserar – eller hindras – i en situerad praktik.

Ytterligare forskning ur ett mikrosociologiskt perspektiv och med fokus på mikrovärlden i utbildningssammanhang kan även vara av värde för att pröva och bygga vidare på samt utveckla de analytiska fynd som har gjorts i denna avhandling. Mikroanalyser av interaktion dels inom förskolans utbildning, dels inom närliggande utbildningsområden kan vara användbart i detta sammanhang. Emotioners funktion i interaktion och social anpassning samt dess betydelse för barns och elevers möjligheter att utvecklas och lära framstår som angeläget att studera vidare. Detsamma gäller för interaktioners och emotioners implikationer avseende bygandet och upprätthållandet av sociala band inom institutionell utbildning.

Vidare skulle det vara intressant att studera interaktion och relationsbyggande processer i andra situationer (än dokumentation) inom förskolan samt samla in material under längre perioder. I sådana projekt skulle man också i större utsträckning kunna bygga på – och samtidigt utveckla – MRA-perspektivet. Av värde vore även att fortsatt undersöka rimligheten i Scheffs emotionsteori i fråga om förskolans verksamhet. Därtill kunde man använda andra teoretiska ramverk än Goffmans och Scheffs i syfte att fortsatt utforska och diskutera hur social anpassning går till i förskolan. Slutligen vore det intressant att undersöka utbildning med utgångspunkt från Scheffs konfliktteori, där bland annat förhållandet mellan skam, vrede och konflikt behandlas.

Avslutning

Att överföra begrepp och, till viss del, innehåll från en obligatorisk målstyrd utbildning med individuella kunskapskrav och måluppfyllelse till en icke-obligatorisk målstyrd utbildning med måluppfyllelse för utbildningen kan vara problematiskt. Det kan även framstå som självmotsägande att det i de utredningar och omformuleringar som har gjorts gällande uppdraget i förskolan formulerats att det utvecklade uppdraget inte ska medföra någon förändring av förskolans praktik. Policydokument och riktlinjer är dessutom inte sällan formulerade på sätt som gör dem tolkningsbara, motsägelsefulla och oklara (Ball, 2017). I praktiken är det förskollärarna som, i dagliga möten med barnen, ska ta ansvar för att följa policydokumentens krav. Att i praktiken utföra de policyframskrivna uppdragen har i denna avhandling visat sig vara en grannliga uppgift för de som verkar i förskolan.

Genom empiriska exempel har i min avhandling, denna utmaning och komplexitet synliggjorts och visats inkludera sårbarhet i den sociala interaktionen i målorienterade sammanhang. Analyserna har åskådliggjort hur förskollärare och barn, genom ett inbäddat respektssystem, anpassar sig till den föreskrivna institutionella interaktionsordningen. Resultatet har visat att i målorienterade aktiviteter kan respektsystemet ibland ha en repressiv och hämmande funktion och på så vis utgöra en begränsning för både barn och förskollärare. Social anpassning visar sig ske i interaktioner som är sårbara. Förskolläraren, men främst barnet har visats extremt känsliga för vad som händer ”här och nu”, för signaler om respekt och för vad dessa signaler innebär för de sociala banden. I synnerhet framkommer betydelsen av ickeverbal interaktion och emotionella uttryck. Förskollärarna och barnen anpassar sig genom att försöka upprätthålla sociala band och bli positivt värderade av varandra, vilket visar på kraften i respektssystemet. Förskollärares kännedom och medvetenhet om- samt uppmärksamhet på emotioners funktion i interaktion, social anpassning och för byggandet av sociala band kan därmed ses som viktiga aspekter att beakta inom förskolläraryt utbildning. Mot denna bakgrund vore det också önskvärt om förskollärare och arbetslag ges möjlighet till och förutsättningar för att analysera och problematisera interaktion och dess implikationer avseende relationsskapande processer.

Respektssystemet och teorin om sociala band har i denna avhandling visat sig vara ett rimligt och användbart ramverk för att analysera och förstå interaktion, social anpassning och dess relationella implikationer. Förslagsvis kan (ut)bildning i förskolan teoretiskt ta utgångspunkt i, och förstås som, interaktion och relationella processer, i vilka emotioner har en betydande funktion. Emotioner inom skam-

och stolthetsfamiljen kan ses som en form av emotions- och relationskompass som vägleder professionskunskapen om de sociala samspelens snåriga terräng. På så vis kan interaktion och relationella processer dels bli föremål för teoretisk analys och förståelse, dels utvecklas och omsätts praktiskt, vilket i sin tur kan öppna upp för utbildning och fortbildning inom området. Därmed kan måhända förskolan, både i teorin och praktiken, behålla och utveckla sin särart.

Avslutningsvis vill jag åter poängtera att de frågor som resultatet av min avhandling väckt handlar om förskolepraktikens balansakt mellan att bedriva socialt inriktat omsorgsarbete och målorienterad utbildning. Mer allmänt har avhandlingen väckt frågor om möjligheter och begränsningar när det gäller att bygga sociala band i denna utbildningskontext. Dessa frågor riktas mot en policynivå. I praktiken läggs dock ansvar på varje enskild förskollärare att hantera komplexiteten i en förutbestämd och samtidigt oförutsägbar dokumentationspraktik, situerad i en målinriktad skolförberedande utbildning som också ska skapa förutsättningar för barns socioemotionella utveckling och livslånga lust att lära.

8. English Summary

Introduction

The focus of the present thesis is on the interaction between preschool teachers and children in ongoing goal-oriented documentation activities³¹ in preschools. The thesis is a compilation thesis comprising three chronologically accomplished sub-studies. Study I (Nilfyr, 2022) is a revised and condensed study with a focus on the results and the discussion of my published licentiate thesis (Nilfyr, 2018). Study II (Nilfyr et al., 2021) and Study III (Nilfyr et al., 2022) are peer-reviewed articles published in international journals. The empirical data for the thesis were generated by video recordings of documentation activities that took place in the everyday context of preschools. The analysis of the video-recorded interactions is based on a micro-sociological framework, more particularly, Erving Goffman's (1959/1990, 1974/1986, 1983) theory of interaction and Thomas J. Scheff's theory of social bonds (1990, 1997). Central to the analysis is the microworld, which, in line with these theories, is understood to exist beneath the surface layer of interactions. Interactions are considered orderly and organised based on shared norms (Goffman, 1983), and the microworld consists of an extensive amount of verbal and nonverbal utterances as well as individuals' thoughts and feelings about them (Scheff, 1990).

The thesis is also situated within the research field of contemporary early childhood education (ECE), where two noticeably different and sometimes conflicting approaches are prominent. Whereas the first approach emphasises socio-emotional aspects of education and captures relationships as the foundation for children's development and learning, the second approach highlights goal orientation and school readiness (Aspelin & Persson, 2011; Broström, 2017; Park et al., 2020; Ring & O'Sullivan, 2018; Smith & Glass, 2019; White, 2020).

In the Swedish context, preschool education has long had a child-centred care approach, and goal-oriented aspects have recently been introduced into the curriculum (Skolverket/Swedish National Agency for Education, 2018). By positioning the preschool as a pre-academic learning context, strengthened documentation

³¹ In this thesis, documentation situations refer to an activity in which children or preschool teachers produce something, such as written and/or photograph documents that are then collected and compiled.

requirements were implemented, which inevitably have implications for preschool practice (e.g. Alasuutari et al., 2020; Karlsudd, 2021). Since documentation is part of the preschool's curriculum assignment, it is understood in the present thesis as enacted goal-oriented activities (cf. Skolverket/Swedish National Agency for Education, 2017). Accordingly, teachers need to navigate a teaching practice that is framed by both increased school preparation expectations and a high-quality relationship with the children (Smith & Glass, 2019; White, 2020). For teachers, this is found to be challenging since it implies that interaction with children in goal-oriented activities requires communication aimed at specific goals involving a balance between providing both emotional and cognitive support (Howes et al., 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2013).

However, research is scarce regarding in-depth descriptions and interpretations of ongoing interactions and relationships between teachers and children in preschool contexts. Studies that investigate in detail how the relationship between goal orientation and caring interaction is manifested and managed in ECE practices are therefore needed. This thesis contributes with in-depth knowledge of how interaction and social adaptation can be understood based on Goffman's (1983, 1986) and Scheff's (1990, 1997) micro-sociological theories.

In my thesis, interaction and social adaptation are theoretically understood in terms of what Goffman (1983) referred to as the interaction order, which implies that social interaction and social behaviour are understood as organised based on shared norms. Furthermore, the concept of social adaptation is based on Scheff's (1990, 1997) micro-sociological framework (Studies II and III), particularly his concept of the deference-emotion system, which implies an informal system of sanctions that in subtle ways promotes conformity. The emotions of shame and pride play key roles in the maintenance of the system (Scheff, 1990, 1997). In this thesis, emotions are understood as aspects of interaction that have active, dynamic functions (Hochschild, 1979).

Aim and research questions

The overarching aim of this thesis is to contribute knowledge about the interactions between preschool teachers and children in ongoing goal-oriented documentation activities in preschool. More specifically, the thesis aims to contribute in-depth knowledge of how interaction and social adaptation is carried out in this context, and how it can be understood based on Goffman's (1983, 1986) and Scheff's (1990, 1997) micro-sociological theories. The overall question that guided

the thesis work is how preschool teachers' and children's interactions are coordinated in goal-oriented documentation activities. The research questions, which are linked to the respective sub-studies, are as follows:

1. What interaction patterns emerged in documentation activities in preschool, and how can these patterns be understood by means of Goffman's framework theory?
2. How is social adaptation pursued in verbal and nonverbal interactions in preschool teacher–child relationships during a goal-oriented activity, and how can social adaptation be understood in terms of a deference-emotion system?
3. What function do emotions have in social interaction and in fostering conformity in goal-oriented preschool activities by means of Scheff's interactionist theory of emotion and the concept of the deference-emotion system?

Theoretical perspectives

As already alluded to, theoretically, my studies are framed by Goffman's (1959/1990, 1961, 1974/1986, 1983) and Scheff's (1990, 1997) sociological analytical approaches to the interaction between individuals and their relation to institutions and institutional regulations. Goffman's (1959/2014, 1974/1986) sociological perspective is based on the idea that social interaction involves the participants' various perceptions of what is going on, which makes interaction vulnerable. In analysing the empirical material, Goffman's (1983) concepts of the interaction order were used, which implies that participants orderly follow what they perceive as the appropriate way to interact based on their relations and shared norms, as well as on the institutional conventions of the context.

In Study I, the concepts of framing and social adaptation are used to scrutinise how the interaction order and the interaction patterns expressed in the documentation situations can be interpreted and understood. The concept of framing analytically supports the analysis of individuals' definitions of situations, and thereby how they interpret what is going on in the current activity (Goffman, 1974/1986). Further, the concept of social adaptation (Goffman, 1961) entails restricting the individual's action alternatives to cooperating along with what is required, often

taken for granted within the institution. This framework benefitted the analyses of the interaction in which the children gradually amended to the teachers' framing.

In Studies II and III, the interaction between a teacher and a child in a goal-oriented documentation activity in the preschool is analysed by specifically focusing on how social adaptation is perused. The analysis is based on Scheff's (1990, 1997) theory of a social bond, which assumes that relationships are inherent in interactions. Building on Goffman's analysis, Scheff (1990, 1997) suggested that all human interactions occur via two parallel activity systems: (i) a communication system, which mainly concerns verbal interaction and cognition, and (ii) the deference-emotions system, which focuses on the participants' nonverbal expressions and their emotional meaning in the interaction (Scheff, 1990, 1997). In Studies II and III, the microanalysis mainly focuses on the latter system. The deference-emotion system assumes that humans tend to follow norms and rules in social interactions to acquire rewards and avoid punishment. The analysis in Studies II and III is based on the notion that interaction in line with social norms is usually associated with positive sanctions, respectful responses from others, and feelings of pride, whereas interaction that violates norms is often accompanied by negative sanctions, a lack of respect, and feelings of shame.

This aligns with Goffman's (1956) statement that people are embarrassed when they are rejected by others and proud when they are accepted. The deference-emotion system is an informal and subtle process that is largely imperceptible, interwoven in everyday life, and constantly modified via ongoing interactions (Scheff, 1990). Study II explores how such processes, which are implicit, embedded, and often function outside the awareness of the participants, are put into play when a teacher and a child interact. As regarded from the lens of the respect system, the emotions of shame and pride play central roles in social adaptation and in the building of social bonds more generally. According to Scheff (1997), pride implies intact social bonds, while shame indicates weakened and threatened social bonds.

Furthermore, the quality of the social bond is renegotiated in every occurrence, implying that bonds can be established, strengthened, weakened, or even broken at every moment of interaction (Scheff, 1997). Study III emphasises the emotions of shame and pride and their interactive functions in an informal respect system when a teacher and a child interact in a goal-oriented activity in preschool. The focus is thus micro-analysis of interactions, particularly nonverbal interactions, between a teacher and a child, as well as how emotions work to promote social adaptations.

Research design

The data were generated by video observations conducted in two preschools in 2016. During five weeks of fieldwork, activities that included some sort of documentation were video-recorded. In total, 7 teachers and 35 children aged 3–6 years participated. The initial data comprised 267 minutes of video recordings.³² From this data, 173 minutes of video-recorded verbal and nonverbal teacher–child interactions were selected for further analyses. The selected data were distributed across nine documentation activities that varied in length from 5 to 34 minutes. In the analysis of the nine situations in Study I, eight interaction patterns crystallised. The interaction, for example, appeared to be goal-oriented towards fulfilling a specific assignment and largely controlled by the teacher. Further, to make the children share the situation defined by the teacher, questions were recurrently used, which, to a great extent, made the children adapt to the teacher’s definition. For Studies II and III, a typical case from one of the nine activities that distinctly showed the recurrent interactional patterns found in Study I was selected for in-depth analysis. Since the micro-sociological approach implies a close and detailed analysis of interaction, two short episodes were selected.

The aim of Study II was to examine how social adaptation was pursued at the micro level and how social adaptation in the preschool context can be understood in terms of a deference-emotion system (Scheff, 1990, 1997). The analysis in Study II showed that social adaptation could be understood as structured by this informal, subtle system of social sanctions (Scheff, 1990, 1997). Since the emotions of shame and pride have significant functions in the maintenance of this system, the aim of Study III was to further deepen the understanding of social adaptation in the goal-oriented preschool context by explicitly focusing on emotions.

Analysis

The interactions were scrutinised sequence by sequence, and the video data were thoroughly transcribed. In Study I, the basis of the selection of sequences was that there was ambiguity in the interaction between the preschool teachers’ and the children’s framings. In this phase of the investigation, the analysis of the video data and the corresponding transcribed excerpts mainly focused on verbal interaction.

³² Situations where there is documentation but not to any great extent interaction are part of the video-documented material but are not included in the analysed empirical evidence. The reason for this selection is that in these situations’ interactions between preschool teachers and children are extremely limited.

To maintain analytical openness, Reed's (2011) orientation towards interpreting, explaining, and criticising social phenomena, a so-called maximal interpretation, was also adopted. The emerging interaction patterns were interpreted in relation to the expectations and demands expressed in the policy documents to which the preschool must conform. In Studies II and III, the video data were re-transcribed thoroughly, with a particular focus on nonverbal interactions. The interactions were analysed sequence by sequence and in great detail. The focus was on interpreting the interaction in the form of utterances and responses between the teacher and the child.

Furthermore, the analysis focused on the implications for interpersonal relationships, that is, the status of ongoing social bonds. As already mentioned, in Study III, the aim was to focus on the function of emotions in social interactions. According to Scheff (1990), the analysis of emotions implies a careful study of the interactants' manner, that is, the nonverbal aspects of their actions. Research has shown that feelings of shame are most often manifested through hiding behaviour, whereas pride is manifested by an "open" appearance (Scheff, 1990; Aspelin, 1999). In Study III, Retzinger's (1991) model for the analysis of the feeling of shame was adopted. This model involves both paralinguistic and visible gestures. Paralinguistic expressions for shame include hesitation, self-interruption, filled pauses (-uh-), long pauses, silences, tense tones, fragmented speech, rapid speech, and mumbling. Visual markers for shame are different kinds of hiding behaviours, such as covering the face with the hand, eyes lowered or averted, and forehead wrinkled vertically or transversely (Retzinger, 1991). This model was applied to explore the role that shame plays in social adjustment in the episodes.

Short summary of the studies

Study I

Nilfyr, K. (2022). An interactionist study of the preschool's documentation practice.

The aim of the study was to contribute further knowledge about the preschool's documentation practices, with a specific focus on the interactions in these practices. The focus was on interaction patterns that emerged in ongoing documentation activities in the preschool and how these patterns could be understood from interactional and interpretative perspectives. The results illustrate that teachers and children define interaction situations differently. Whereas the teachers exhibited a task- and result-oriented definition, the children's definitions of the situation had

a more spontaneous character. The situations were characterised by the teachers' attempts to make the children share their definitions by speaking in questions and by consistently assuming that the activity would lead to a predetermined and expected result.

The children acted as if the activity were flexible and changeable. This indicates that both children and teachers seemed to have implicit or taken-for-granted definitions of the documentation activity, which made a coordinated framing challenging. The result also indicates that the teachers' overarching framing as 'performing a specific task' was stronger than the children's more spontaneous and flexible framing. The analysis revealed that when the expected outcome of the activity did not harmonise with the planned activity, a transformation took place in which the children's acts and products were reinterpreted, which is referred to as a *performance gap*.³³ This entailed that both teachers and children adapt to the current institutional expectations and demands of documentation practice.

Teachers' adaptation was shown in the view of them acting as though no performance gap occurred between the pre-planned and the literal result. I interpret and discuss this phenomenon in terms of an as-if practice (we understand that what children produce is not in line with the task, but we act as if it is). The children, on their part, adapt by directing their performance to harmonise with the teachers' expectations. In Study 1, the fact that the teachers and the children engaged in adaptation (Goffman, 1961) is, on an overarching level, understood as an institutional maintenance of the contemporary framing of "doing preschool". This is a preschool characterised by an evident emphasis on school readiness abilities and documentation not only regarding preschool activities but also about individual children's performance (cf. Alasuutari et al., 2020).

Study II

Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2021). Teacher–child interaction in a goal-oriented preschool context: A micro-analytical study. *Education Sciences*, 11(11), 692; <https://doi.org/10.3390/educsci11110692>

The aim of Study II was partly to explore *in situ* how social adaptation occurs in the interaction between a teacher and a child, and partly to analyse their interaction in terms of the deference-emotion system (Scheff, 1990, 1997). Moreover, Study

³³ The concept of *performance gap* is based on the definition of Trondman et al. (2012, p. 22) as a distance between "the normative should of school conditions (how it should be) and lived be (how it is perceived to be)".

II aimed to discuss the plausibility of the involved concepts' plausibility in the studied context.

Four children, all about four years old, and one teacher participated in the episodes analysed in this study. During the analysed activity, the five participants sat at a table with pens and paper. The teacher and one boy named Elof sat opposite each other and were the main actors in the sequences. The planned documentation activity was related to a project work involving trees, and the children were told to draw a tree. Shortly after, a child expressed that she had drawn a tree. The teacher responded with a big smile and verbal encouragement. This was immediately followed by Elof holding up his drawing, saying that he had drawn a Santa. The teacher's nonverbal response was interpreted as a questioning of Elof's action.

Furthermore, the study highlights that instruction-compliant behaviour in the episode is accompanied by positive sanctions and non-conformist behaviour by negative sanctions. This process was interpreted as the activation of the deference-emotion system (Scheff, 1990, 1997). Despite the teacher's response, Elof continued with his own activity and maintained that he had drawn a Santa. However, he gradually adapted to the teacher's definition, which, according to the analyses, was connected to a search for a respectful response from the teacher. The microanalysis of the interaction showed that Elof's drawing of Santa deviated from the goal-oriented activity of drawing trees. Through various subtle sanctions, the teacher tried to get Elof to adapt to the interaction order (Goffman, 1983). Social adaptation occurred through the teacher's informal and mostly nonverbal influence in the interaction, such as, for example, a neutral facial expression, a tense tone, a withdrawn posture, and a tight mouth. Elof's quick and affirmative response to the teacher's direct question as to whether he had drawn a tree is probably the clearest indication of the power of the respect system. A further sign of the operation of the system is the difference in Elof's expression at the beginning of the sequence, when he, with a strong voice and focused gaze, held up his drawing of Santa, and his expression at the end of the sequence, when he spoke with a quiet voice and had a lowered gaze and pointed out that he did not want to draw a tree. Finally, Elof stated that he no longer wanted to draw. Hence, the analysis indicated that the interactions were regulated through an informal system of social sanctions in which nonverbal signs of deference played a key role. Further, the interaction was shown to be embedded in an institutional context that advocates goal-oriented instruction. Thus, the study highlights the challenge of preschool teaching in attempting to promote goal-oriented processes while simultaneously maintaining respectful, caring teacher-child relationships.

Study III

Nilfyr, K., Aspelin, J., & Lantz-Andersson, A. (2022). To conform or not to conform: An in-depth analysis of teacher–child interaction and the role of emotions in social adaptation in preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 383–396.
<https://doi.org/10.1177/1476718X221087073>

In Study III, the analysis was deepened in relation to the results from Study II and focused on the functions of emotions in the teacher–child relationship in a situated context. This study aimed to explore how emotions may foster conformity in goal-oriented preschool activities. Within ECE, questions regarding how emotions are expressed in interactions are rarely explored. Studies exploring the function of emotions in interaction and social adaptation by acknowledging normative expectations, in line with the focus of this study, have mainly been conducted within school contexts (e.g. Aspelin, 2017; Beaulieu, 2016; Evaldsson & Melander, 2017). An interactionist perspective on emotions implies that emotions are aspects of interaction, in which social influence is significant but where emotions are also understood as having active, dynamic functions (Hochschild, 1990). In Study III, as in Study II, the focus was directed to nonverbal interaction—that is, on how the preschool teacher and the child communicate—gestures, postures, facial movements, and so on. The interaction between the teacher and Elof, which formed the basis for the analysis in Study II, was also used as the basis for analysis in this study. Thus, the same case was re-analysed at the micro level, but other transcribed sequences were highlighted.

The teacher began documenting the children’s narrations about their drawings. She looked towards Elof and his drawing and asked what he had drawn. Elof did not answer the question directly but uttered an “uh”. Thereafter, he expressed that he did not want to paint anymore, and the preschool teacher asked him what he was assigned to draw. The analysis revealed that the teacher had a clear goal of documenting the activity in which the children drew trees. Elof, on the other hand, declared that he had drawn a Santa. The teacher attempted, by means of subtle, interwoven, and seemingly oblivious nonverbal and verbal expressions, to get Elof to draw or agree that he had drawn a tree. The analyses indicated that Elof showed certain insecurity in the interaction. His nonverbal expressions, such as incoherent speech, mumbling, averted and lowered gaze, and filled pauses (ugh), were analytically understood as signs of embarrassment/shame (Retzinger, 1991).

When the teacher asked Elof to explain what he had drawn, he expressed quietly and with short pauses between words that he had drawn a Santa. Right after, he repeated that he no longer wanted to draw. His gaze was directed downwards

towards the drawing. The preschool teacher then asked if he had made a tree, and Elof quickly answered in the affirmative. He also expressed with a strong voice and his eyes directed towards the preschool teacher that he had drawn “many trees”. The strong voice and gaze directed at the preschool teacher were analytically understood as expressions of pride (Aspelin, 1999). Elof’s drawing eventually met the expectations of the assignment. Thus, both the teacher and the child reached the expected result, and the goal-oriented activity could be expected to be successful to some extent. However, beneath the surface of the interaction, they were probably left with mixed emotions.

The analysis indicated that social adaptation occurred through an informal, subtle system of sanctions in which emotions played significant roles. The child thereby adopted formal expectations to reach a cognitive consensus with the teacher and to avoid embarrassing feelings that result from non-conformity. Thus, the analyses suggested that emotions of shame and pride play an important role in social adaptation in the episode. Furthermore, the study proposes that the deference-emotions system and the function of emotions in social adaptation need to be understood in relation to the overarching alignment with formal schooling and conformity to goal-oriented activities (cf. Biesta, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017).

Discussion and concluding remarks

By means of micro-sociological approaches, my thesis has contributed in-depth knowledge of interactions and the function of emotions in social adaptation in ongoing relationship building in a goal-oriented context of a preschool setting. The results of this thesis have shown that goal-oriented activities are vulnerable and highly unpredictable interactive processes. In other words, a predetermined result in these activities is difficult to guarantee. Study I demonstrated that the teachers and the children framed the documentation activities differently. The results of the analysis indicate that the children’s creativity and imagination were overshadowed by the fact that the preschool teachers’ overall definition of “performing a specific task” was given interpretive priority.

This raises questions about the implications of preschool’s documentation and goal-oriented practices in relation to children’s lifelong learning. As the practice in preschools, as a result of an increased education and documentation mission, gradually becomes more focused on predetermined and school readiness activities, which in a certain sense can be assumed to be effective, other values can become overshadowed. Predetermined and goal-oriented activities might also create fertile

breeding grounds for social adaptation (cf. Goffman, 1961). The results of this thesis have shown that social adaptation occurs through an informal deference-emotion system in which emotions play significant roles. However, the teacher's sanctions take place on a micro level and should therefore be considered only perceivable through in-depth analyses that make visible aspects that are otherwise hidden. Sanctions are therefore not simply understood as deliberate choices or as individual teachers' ways of communicating but (also) as implicit disciplining processes in a goal-oriented institutional context. Interactions and the maintenance of social bonds in ongoing goal-oriented activities have been shown in this thesis to be a complex balancing act for preschool teachers and a fine line between intentional gentle guidance and subtly embedded sanctions.

The as-if practice identified in Study I is understood as a way for preschool teachers to realise their profession and carry out their mission of strong connections to school readiness and goal-oriented curriculum. Furthermore, the as-if practice could, in a certain sense, be understood as a way for the teacher and the child to maintain social bonds. Moreover, the results in Studies II and III show that children express uncertainty and embarrassment when they do not seem to know what is expected of them or how to continue the interaction. In my research, the deference-emotion system and the theory of social bonds have been shown to be plausible frameworks for analysing and understanding interaction and social adaptation in the preschool context, as well as its' relational implications. Overall, the thesis suggests that preschool education could be theoretically understood as an interaction and relational process in which emotions have an important function. Specifically, the study implies that emotions within the shame and pride family could function as emotional and relational compasses that guide the teacher's understanding of the tricky terrain of pedagogical interactions.

The demands on preschool teachers are extensive. Teachers must navigate contemporary ECE that is framed by both a high-quality relationship with the children and increased academic expectations (Smith & Glass, 2019; White, 2020). The results in this thesis should be understood against this background as empirically based indications of how preschool teachers strive to balance emotionally supportive interaction and school readiness goal-oriented activities.

Referenser

- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class - policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn*, 1, 71-87.
- Alasuutari, M. (2020). Documents in interaction: A case study on parent-teacher meetings (ECEC). In M. Alasuutari, H. Kelle and H. Knauf (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood normalisation, participation and professionalism* (pp. 205 - 224). Springer.
- Alasuutari, M., Kelle, H., & Knauf, H. (2020). Introduction: The ambivalence of documentation in institutional contexts of early childhood. In M. Alasuutari, H. Kelle and H. Knauf (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood normalisation, participation and professionalism* (pp. 1-12). Springer.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage Publications.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2021). *Doing critical research*. Sage.
- Alvstad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala Relationer och Pedagogiskt Ansvar*. Gleerups.
- Aspelin, J. (2017). We can recite it in chorus now: An interactionist approach to the teacher-student relationship and teachers' relational competence. *Classroom Discourse* 8(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1271991>
- Aspelin, J. (2022). Microscopic relational analysis: A method for researching the teacher-student relationship. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2042244>
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Ball, S. J. (2017). *The education debate*. 3:e upplagan. Policy Press.

- Bateman, A. (2013). Responding to children's answers: Questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years*, 33(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.800844> Bristol: Policy Press.
- Beaulieu, R. (2016). A critical discourse analysis of teacher-student relationships in a third-grade literacy lesson: Dynamics of microaggression. *Cogent Education*, 3(1) <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244028>
- Bellocchi, A. (2019). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(3), 322-347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Bellocchi, A., & Ritchie, S. M. (2015). "I was proud of myself that I didn't give up and I did it": Experiences of pride and triumph in learning science. *Science Education*, 99(4), 638-668. <https://doi.org/10.1002/sce.21159>
- Bericat, E. (2015). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64(3), 491-513. <https://doi.org/10.1177/0011392115588355>
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Biesta, G. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79
- Bishop, L., & Kuula-Luumi, A. (2017). Revisiting qualitative data reuse: A decade on. *SAGE Open*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244016685136>
- Björklund, C., & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64-85.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Cekaite, A., & Ekström, A. (2019). Emotion socialization in teacher-child interaction: Teachers' responses to children's negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01546>
- Coady, M. (2010). Ethics in early childhood research. In G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (2nd ed., pp.73-84). Open University Press
- Cooley, C. H. (1922/1992). *Human Nature and the Social Order*. Transaction Publishers.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: socialt samspel i förskolans vardag*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (Andra upplagan). Sage.

- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Gamoran Sherin, M., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences, 19*(1), 3-53.
<https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Elfström Pettersson, K. (2020). Children's participation in ECE documentation. Creating new stories. In M. Alasuutari, H. Kelle and H. Knauf (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood normalisation, participation and professionalism* (pp. 127 - 146). Springer.
- Emilson, A. (2008). *Det önskrärd barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorsavhandling, ACTA Universitatis Gothoburgensis, 268. Göteborgs universitet.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in swedish preschools. *Early Years, 34*(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Emmoth, K. (2014). *Grunden läggs i förskolan: förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå universitet
- Evaldsson, A.-C., & Melander, H. (2017). Managing disruptive student conduct: Negative emotions and accountability in reproach-response sequences. *Linguistics and Education, 37*: 73–86. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.05.001>
- Fredriksson, Maria. (2019). *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. Doktorsavhandling. Högskolan Dalarna.
- Fridberg, M., Jonsson, A., Redfors, A. & Thulin, S. (2019). Teaching chemistry and physics in preschool: A matter of establishing intersubjectivity. *International Journal of Science Education, 41*(17), 2542-2556. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1689585>
- Fridberg, M., Jonsson, A., Redfors, A., & Thulin, S. (2020). The role of intermediary objects of learning in early years chemistry and physics. *Early Childhood Education Journal, 48*(5), 585-595. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01016-w>
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *The American Psychologist, 53*(1), 5-26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.5>
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). Macmillan Library Reference USA.
- Goffman, E (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology, 62* (3), 264- 271.
- Goffman, E. (1959/1990). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1974/1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review, 48*(1), 1–17.

- Goffman, E. (2014). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. (S. Bergström, övers.). Studentlitteratur. (originalarbete publicerat 1959).
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283–307.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24–24.
- Heiskanen, N. (2020). Constructing appropriate information in school transition. Documents as institutional agents of topicalising children's (in)capabilities and pedagogical practices. In: Alasuutari, M. Kelle, H. Knauf, H. (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood normalisation, participation and professionalism* (pp. 79–101). Springer. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/978-3-658-28193-9_5
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In: TD Kemper (Eds.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117–145). State University of New York Press.
- Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education and Development*, 24(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.649664>
- Insulander, E., & Svärdemo Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet? Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk Barnebageforskning*, 7(12), 1–18
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences* 4(1), 39–103.
- Karlsudd, P. (2021). When differences are made into likenesses: The normative documentation and assessment culture of the preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Karpouza, E., & Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: A constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

- Kim, J., Suzuka, K., & Yakel, E. (2020). Reusing qualitative video data: Matching reuse goals and criteria for selection. *Aslib Journal of Information Management*, 72(3), 395-419. <https://doi.org/10.1108/AJIM-08-2019-0215>
- Klusemann, H. (2017). A conceptual framework for early education: What micro-sociology can contribute to a theoretically and empirically well-founded didactic in early education. In: Gunn AC and CA Hruska (Eds.), *Interactions in Early Childhood Education* (pp. 7–17). Singer Singapore.
- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Koch, S., & Schulz, M. (2020). Keeping an eye on children. Observation and documentation as a constitutive feature of professionalism in German ECEC. In M Alasuutari, H Kelle and H Knauf (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood normalisation, participation and professionalism* (pp. 225 - 240). Springer.
- Kuby, C. R. (2014). Understanding emotions as situated, embodied, and fissured: Thinking with theory to create an analytical tool. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(10): 1285–1311. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.834390>
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications.
- Lantz-Andersson, A. (2009). *Framing in educational practices. Learning activity, digital technology and the logic of situated action*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet.
- Larsson, J., Williams, P., & Zetterquist, A. (2019). The challenge of conducting ethical research in preschool. *Early Child Development and Care*, 191(4), 511–519. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1625897>
- Lim, C., & Lim, S. M. (2013). Learning and language: Educarer-child interactions in singapore infant-care settings. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1468-1485. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788814>
- Lindberg, R. (2018). *Att synliggöra det förväntade: förskolans dokumentation i en performativ kultur*. Licentiatuppsats. Linnaeus University Press.
- Lindgren, A-C. (2020). *Med uppdrag att dokumentera de yngsta barnens lärande: en verksamhetsteoretisk analys av förskolors dokumentation*. Licentiatuppsats. Malmö universitet.
- Lindgren, T. (2015). *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner. Idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan*. Licentiatuppsats, Malmö universitet.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemma: förskollärares samtalar om pedagogisk dokumentation*. Licentiatuppsats. Umeå universitet
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Licentiatuppsats. Linnaeus University Press.
- Linell P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, 4(2), 165–193. <https://doi.org/10.1075/ld.4.2.01lin>
- Linell, P. (2017). Intersubjectivity in dialogue. In: Weigand, E. (Ed.), *Routledge handbook on language and dialogue*. (pp. 109-126). Routledge.

- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27000. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Löfdahl, A., & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: Care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Löfgren, H. (2015). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965791>
- Löfgren, H. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research* 15(2), 130-143. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579745>
- Magnusson, M., & Pramling, N. (2016). Sign making, coordination of perspectives, and conceptual development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239323>
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508-523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Mercer, N. (1992). Culture, context and the construction of knowledge in the classroom. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing* (pp. 28-46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Murray, E., Harrison, L. J., & Trapolini, T. (2022). Children's drawings of student-teacher relationship quality: examining change over the first year of school. *Early Child Development and Care*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2046566>
- Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Nilfyr K (2018) *Dokumentationsyndromet – En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*. Licentiatuppsats. Linnæus University Press.
- Park, M., Tiwari, A., & Neumann, J. W. (2020). Emotional scaffolding in early childhood education. *Educational Studies*, 46(5), 570-589. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620692>
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Liber.
- Persson, S. (2015). Pedagogiska relationer i förskolan. Tidig intervention förskola. I Vetenskapsrådets rapporter 2015 *Forskning och skola i samverkan – Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådet och Skolforskningsinstitutet.

- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, *34*(4), 541–565.
<https://doi.org/10.1080/01411920701609422>
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning: ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, *7*(1), 7–22.
- Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/contentassets/e69ca711b19f4b25a04003c1ac65872f/prop.-19979893>
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b5>
- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education*, *34*(2), 77–93.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and social knowledge: On the use of theory in the human sciences*. The University of Chicago Press.
- Retzinger, S. M. (1991). *Violent emotions: Shame and rage in marital quarrels*. Sage.
- Ring, E., & O’Sullivan, L. (2018). Dewey: A panacea for the ‘schoolification’ epidemic. *Education 3–13*, *46*(4), 402–410. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445474>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. Wiley.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Eds.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 183–204). Cambridge University Press.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sahin Asi D, Ocak Karabay, S., & Guzeldere Aydın, D. (2019). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: What are the effects on child–teacher relationships? *Education 3–13*, *47*(8): 969–982.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1544579>
- Scheff, T. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. The University of Chicago Press.
- Scheff, T. (1997). *Emotions, the social bond and human reality: Part/whole analysis*. Cambridge University Press.
- Scheff, T. J. (2003). Shame in self and society. *Symbolic Interaction*, *26*(2), 239–262.
<https://doi.org/10.1525/si.2003.26.2.239>
- Scheff, T. (2005). Looking-glass self: Goffman as a symbolic interactionist source: *Symbolic Interaction*, *28*(2), 147–166.
- Scheff, T. (2011a). Parts and wholes: Goffman and Cooley. *Sociological Forum*, *26*(3), 694–704. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01269.x>

- Scheff, T. (2011b). The catastrophe of scientism in social/behavioral science. *Contemporary Sociology*, 40(3), 264-268.
<https://doi.org/10.1177/0094306110404513>
- Scheff, T. (2014). The ubiquity of hidden shame in modernity. *Cultural Sociology*, 8(2), 129-141. <https://doi.org/10.1177/1749975513507244>
- Schulz, M. (2015). The documentation of children's learning. *Early childhood education. Children & Society*, 29(3), 209–218. <https://doi.org/10.1111/chso.12112>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2013). Preschool a source for young children's learning and well-being. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 207-222. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832948>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Skolinspektionen (2016): *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan Regeringsrapport 2018*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf> Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan: LPFÖ 98*. Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. (Rapport 318): Skolverket.
- Skolverket (2009). *Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan (U2008/6144/S)*. Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Norstedts Juridik.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3930>
- Skolverket (2018b). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [SKOLFS 2018:50]. Norstedt Juridik.
- Smith, N. & Glass, W. (2019). Ready or not? Teachers' perceptions of young children's school readiness. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 329–346.
- SOU 1997:21 *Växa i lärande - Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/02/sou-199721/>
- SOU 1997:157a. *Att erövra omvärlden*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/>
- SOU 1997:157b. *Att erövra omvärlden*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/>

- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2002/12/sou-2002121/>
- SOU 2021:33. *En tioårig grundskola: Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundskolans, specialskolan och sameskolan*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/05/sou-202133/>
- Starrin, B. (2013). Thomas J. Scheff. *I Relationell socialpsykologi. Klassiska och samtida teorier*. (s. 142–165). Liber.
- Svärdemo Åberg, E. & Insulander, E. (2019). Challenges in working with pedagogical quality in preschools - a meta-interpretation synthesis of empirical studies. *Early Child Development and Care*, 189(2), 328-338. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1321542>
- Tallberg Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I B, Riddersporre. & S. Persson. (Eds.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (2:a uppl.). (s. 19–41). Natur & Kultur.
- Trondman, M. (2016). Taking normative sense seriously: Ethnography in the light of utopian referent. *Ethnography*, 18(1), 10-23.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K., & Barmark, M. M. (2012). Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer. *LOCUS – tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 3(12), 6-31.
- Uljens, M. & Ylimaki R. M. (2017). Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies: didactic and educational leadership. In: M Uljens and R. M Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: non-affirmative theory of education* (pp. 3-145). Springer international publishing.
- Utbildningsdepartementet. (2008). *Uppdrag till Statens skolverk om förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan* (U2008/6144/S). Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2017/04/uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan/>
- Vallberg Roth, A. (2014). Bedömning i förskolors dokumentation - fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (4/5), 403–437.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M., Peterson, L., Skantz-Åberg, E. & Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed Interaction Analysis (SIA): Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.26180/20226420.v1>
- Walzer, M. (1987). *Interpretation and social criticism*. Harvard University Press.

- Warren, A. (2014). 'Relationships for me are the key for everything': Early childhood teachers' subjectivities as relational professionals. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 262–271. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.262>
- White, K. M. (2020). Building strong teacher–child relationships in today's kindergarten classroom: Focusing on opportunities versus obstacles. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 275–286. <https://doi.org/10.1177/1476718X20938092>
- Yakel, E., Frank, R. D., Suzuka, K. & Smith, J. (2021). Visibilities and invisibilities in data reuse: Video records of practice in education. *Qualitative Research*, 146879412110059. <https://doi.org/10.1177/14687941211005955>
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W. & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899–919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

Det övergripande syftet i denna avhandling är att, med stöd av interaktionsteorier och ett mikrosociologiskt perspektiv, bidra med kunskap om hur interaktionsmönster, social anpassning och emotioner framträder i interaktionen mellan förskollärare och barn i målorienterade dokumentationsaktiviteter på förskolan.

Samtidigt som interaktion och relationskapande processer framhålls som grundläggande i utbildningssammanhang, förs internationellt såväl som nationellt diskussioner gällande tidiga utbildningsinsatser och skolförberedande åtgärder. Således placeras min forskning i en samtida förskola där förskollärare och barn förväntas interagera på sätt som utvecklar relationer samtidigt som praktiken skall anpassas till de allt ökade akademiska förväntningarna.

Genom empiriska exempel i tre delstudier, visas sårbarhet i interaktionen mellan förskollärare och barn och därmed också det oförutsägbara i målorienterade sammanhang. Studiernas resultat åskådliggör att ickeverbal interaktion – emotionsuttryck – har en betydande funktion i interaktion, social anpassning och för sociala band. Resultaten diskuteras bland annat utifrån de frågor som väcks gällande balansgången mellan att bedriva målorienterad utbildning och att följa barns intressen i förskolan.

Katarina Nilfyr är lärare vid Kristianstad högskola. Forskningsintresset riktas mot interaktion och relationskapande processer i utbildning.

