Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 22
Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 7

Förskolans pedagogiska praktik som interaktion

Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter

Sara Dalgren

Linköpings universitet
UTBILDNINGSVETENSKAP

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Sara Dalgren

Förskolans pedagogiska praktik som interaktion
Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter

© Sara Dalgren

Omslag: Sara Dalgren och Per Lagman

Omslagsfoto: Peter Bratt

Tryck: LiU-tryck 2014

ISBN: 978-91-7519-262-8

ISSN: 1653-0101

Distribueras av:

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Linköpings universitet

SE-851 83 Linköping

Licentiatuppsats inom den Nationella forskarskolan för ämnesdidaktik
i mångfaldens förskola. Förutsättningar och möjligheter för barns
språkliga och matematiska utveckling och lärande (FoBaSM), nr 1

Abstract

The overarching aim of the present study is to elucidate how preschool teachers and children in their interaction accomplish institutional everyday activities in preschool. What is analyzed, more specifically, is how the preschool teachers and children use certain interactional phenomena as resources when they organize their social interaction. The study is a video-based study and ethnomethodological and conversation analytic perspectives are taken as theoretical and analytical points of departure. This means that parts of the video recorded material has been transcribed in detail and micro analyzed.

The results of the study are presented in two empirical chapters where it is shown, in detail, how preschool teachers and children in their interaction accomplish everyday activities in preschool. In particular, it is illuminated how the interactional phenomenon question-answer-sequences can function as an important interactional and educational resource for the participants, when they organize their interaction. Further, the detailed analyses show that since the interaction is being organized through question-answer-sequences, it becomes possible for the teacher to capture and direct the children's attention towards different mathematical, physical and linguistic contents, in line with the intentions of the curriculum, as well as create a shared experience of these curricula contents in practice.

Altogether, the analyses of the study thus show how the educational practice of preschool is being accomplished locally – by preschool teachers and children in interaction.

Key words: everyday activities in preschool, the educational practice of preschool, social interaction, ethnomethodology, conversation analysis, question-answer-sequences, educational practice.

Förord

I förord som detta brukar forskningsprocessen ofta liknas vid en resa, metaforen resa används då för att försöka sätta ord på den omtumlande tillvaro som har präglat framväxandet av den slutliga produkten – själva studien. För mig har forskarutbildningstiden också bestått av väldigt många faktiska resor, mycket av denna studies innehåll har lästs, tänkts, eller skrivits fram på tåg. Det är dock ändå inte tågresorna som har utgjort det väsentliga i min licentianttillvaro, utan sammanhangen som jag har rest till och från. Det är många i dessa olika sammanhang som jag här vill tacka, eftersom ni har varit mycket betydelsefulla för mig under arbetet med denna studie.

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

Tack till verksamhetschefen för förskola, Annelie Glifberg, utvecklingsstrateg Kerstin Zirath och förskolechef Solbritt Johansson i Huddinge kommun för att ni, tillsammans med Vetenskapsrådet, har finansierat denna studie och gjort den möjlig.

Ett varmt tack vill jag ge till mina båda handledare, Polly Björk-Willén och Jakob Cromdal. På några platser i den här studien beskriver jag hur de medverkande förskollärarna stöttar och guidar barnen i en process som betecknas *scaffolding*. En process som skulle kunna förklaras ungefär som att en mer erfaren expert handleder en mindre erfaren novis, så att novisen kan klara av att utföra en uppgift som hen inte skulle klara av på egen hand. Precis på samma sätt har Polly och Jakob varit ovärderliga för mitt arbete med den här studien. Ni har hela tiden uppmuntrat, stöttat, och utmanat mig, läst och kommenterat mina texter med både stort engagemang och gedigen kunskap och samtidigt låtit mig göra det här på mitt eget sätt, genom att varsamt lotsa mig fram på en stundtals slingrig stig. Återigen, tack Polly och Jakob!

Tack till alla i forskarskolan ”Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola”, FoBaSM. Ni seniora forskare i detta sammanhang har visat ett stort intresse för våra licentiantprojekt, tack! Tack alla medlicentander – Josefine Rostedt, Anders Albinsson, Ellinor

Förord

Skaremyr, Emma Nilsson, Malin Nilsen, Annika Rosenqvist, Hiba Abou-Taouk, Ewa Skantz Åberg, Ulla Jivegård, Maryam Bourbour, Carina Berkhuizen, Therese Larsson, Dorota Lembrér, Magdalena Sjöstrand Öhrfelt och Mirja Betzholtz – vi gjorde det tillsammans! Tack särskilt till Josefine och Anders, för allt stöd och all uppmuntran, våra gemensamma erfarenheter har gett mig två nya nära vänner.

Tack till Pedagogiskt arbete vid Campus Norrköping för att jag har fått delta i en kreativ, utvecklande och lärorik forskningsmiljö. Tack alla seniora. Tack alla medforskarestuderande – Lina Söderman Lago, Linda Häll, Linnéa Stenliden, Mats Bevemyr, Linnea Bodén, Anna Bylund, Katarina Elfström Pettersson, Anders, Josefine, Lars Wallner, Kirsten Stoewer, Rizwan-ul Huq och Daniel Björklund.

Ett stort tack till Asta Cekaite och Eva Bolander som har granskat mina texter vid särskilda seminarium. Tack Eva för att du, på ett ödmjukt vis, pekade på nödvändigheten i att omarbota riktningen på projektet under mitt pm-seminarium. Tack Asta för din noggranna läsning och dina kloka och värdefulla synpunkter på mitt 70 % - seminarium.

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

Jag vill även passa på att tacka pedagogikämnet och lärarutbildningen vid Södertörns högskola, ett sammanhang som banade min väg inför denna studie. Tack särskilt till Ana Graviz, María Borgström och Christina Rodell-Olgaç som trodde på mig och uppmuntrade mig att söka en forskarutbildning.

Tack också till Elin Eneroth, Eleonor Pousette, Malin Hager och Åsa Rönnkvist, för att era berättelser från förskolan (och förskoleklass) håller mig förankrad i ”verkligheten”.

Tack till alla i stora familjen – tack för stöd, uppmuntran och barnvaktssupport när tågen har varit långt borta.

Och till sist, det är ju vardagen som är själva livet. Tack lilla familjen, Micke, Ida och Moa, för att jag får dela min vardag med er!

Huddinge och Norrköping, maj 2014

Sara Dalgren

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	- 1 -
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	- 4 -
DISPOSITION.....	- 5 -
2. FÖRSKOLLÄRARES OCH BARNES SAMSPEL – EN BAKGRUND	- 7 -
FÖRSKOLLÄRARES OCH BARNES INTERAKTION I FÖRSKOLAN – TIDIGARE FORSKNING.....	- 7 -
Forsknings- och kunskapsöversikter inom förskolefältet	- 7 -
Att studera interaktion som medel för att undersöka andra fenomen	- 9 -
Mikroanalyser av förskollärares och barns samspel	- 11 -
BARNES INTERAKTION I FÖRSKOLAN- TIDIGARE FORSKNING.....	- 12 -
3. TEORETISKA OCH ANALYTISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	- 15 -
ETNOMETODOLOGI.....	- 15 -
Etnometodologi och intersubjektivitet.....	- 17 -
Etnometodologi och utbildning	- 18 -
KONVERSATIONSANALYS.....	- 19 -
Deltagarperspektivet inom konversationsanalys.....	- 20 -
FRÅGA-SVAR-SEKVENSER	- 21 -
Närhetspar	- 21 -
Tidigare forskning om fråga-svar-sekvenser	- 22 -
ETNOMETODOLOGISKA OCH KONVERSATIONSANALYTISKA PERSPEKTIV SOM TEORETISKA OCH ANALYTISKA UTGÅNGSPUNKTER I DENNA STUDIE	- 29 -
4. METOD.....	- 31 -
VIDEOPASERAD STUDIE	- 31 -
OM TRANSKRIBERING.....	- 33 -
BESKRIVNING AV FÖRSKOLORNA	- 34 -
GENOMFÖRANDE.....	- 37 -
Urval, kontakt	- 37 -
Dataproduktion vid inspelning i förskolor.....	- 38 -
Dataproduktion under analysarbetet	- 40 -
ETISKA ÖVERVÄGANDEN, FORMELLT OCH INFORMELLT SAMTYCKE	- 45 -
METODDISKUSSION	- 48 -

Innehållsförteckning

5. VARDAGLIGA FÖRSKOLEAKTIVITETER I FÖRSKOLLÄRARES OCH FÖRSKOLANS ÄLDSTA BARN INTERAKTION - 51 -

FRÅGOR OCH SVAR UNDER FRUKTSTUND – PRAKTISERANDE AV BRÅKTAL	- 51 -
ATT GUNGA GUNGBRÄDA MED FRÅGOR OCH SVAR	- 55 -
Att rikta fokus mot jämviktsproblem.....	- 55 -
Vad är problemet, tyngd eller barn?	- 59 -
Förändrat deltagande	- 62 -
Att förflytta barns kroppar för att fördela tyngd över gungbrädans axel	- 65 -
DUKNING MED FRÅGOR OCH SVAR	- 69 -
Att praktisera antal genom dukning av bestick.....	- 70 -
Uppvisad förståelse av en aktivitets innehåll.....	- 71 -
Att rikta uppmärksamhet mot och praktisera antal och kardinaltal	- 73 -
Att utvidga sekvensen med ett inskott i stället för att explicit utvärdera ett svar som icke-korrekt.....	- 77 -
Att undvika att explicit utvärdera ett svar som inkorrekt.....	- 78 -
Att ställa samma fråga många gånger och på olika sätt.....	- 79 -
Att avancera det matematiska innehållet i dukningens frågor och svar	- 83 -
Att fortsätta laborera med talkamrater	- 84 -

6. VARDAGLIGA FÖRSKOLEAKTIVITETER I FÖRSKOLLÄRARES OCH FÖRSKOLANS YNGSTA BARN INTERAKTION - 89 -

SAGOLÄSNING MED HJÄLP AV FRÅGOR OCH SVAR.....	- 89 -
Att knyta barns erfarenhetsvärldar till bokinnehåll	- 89 -
Att etablera organisatoriska principer för aktiviteten ”läsa bok”	- 91 -
Uppvisad förståelse för bokaktivitetens organisatoriska principer	- 98 -
Att möjliggöra språkande	- 102 -
SÅNGSTUND MED HJÄLP AV FRÅGOR OCH SVAR	- 105 -
Att rikta uppmärksamheten mot en symbol för en viss sång	- 105 -
Att återanvända och acceptera ett tidigare förslag	- 108 -
Att styra tillbaka uppmärksamheten mot själva aktiviteten	- 110 -
Artefaktens funktion för att symbolisera en sång	- 112 -
Att guida till korrekt svar med ledtråd.....	- 114 -
En sista sång i aktiviteten introduceras	- 117 -

7. DISKUSSION..... - 121 -

FÖRELIGGANDE STUDIES RESULTAT I RELATION TILL TIDIGARE FORSKNING ...	- 122 -
En kritisk blick på fråga-svar-sekvenser i pedagogiska sammanhang	- 125 -

Innehållsförteckning

ÄMNESDIDAKTIK I FÖRSKOLAN – I FÖRSKOLLÄRARES OCH BARN	
INTERAKTION	- 128 -
OM ATT ERÖVRA VARDAGEN.....	- 129 -
REFERENSER.....	- 131 -
BILAGA 1.....	- 143 -
TRANSKRIPTIONSNYCKEL	- 143 -
BILAGOR 2-5	- 144 -
INFORMATIONSBANKETTER.....	- 144 -
BILAGOR 6-8	- 152 -
SAMTYCKESBLANKETTER	- 152 -
BILAGA 9.....	- 155 -
INFORMATIONSBANKETT.....	- 155 -

1. Inledning

Femåringarna Pelle, Lukas och Elias är på promenad tillsammans med förskolläraren Malin. De stannar till vid en liten park och Pelle och Lukas sätter sig på en gungbräda och gungar tillsammans. Efter en kort stund frågar Malin Elias om inte han också vill gunga och det vill han. Elias kommer och sätter sig och de tre barnen gungar på gungbrädan i några minuter. Malin hjälper då och då till för att putta fart på brädan.

Händelsen beskriven ovan utspelar sig i en förskola någonstans i Sverige. På några rader skildras samspel mellan förskollärare och barn i en aktivitet som inte särskilt får oss att höja på ögonbrynen, utan i stället skulle kunna beskrivas som tämligen vardaglig¹. Vad kan denna händelse ha att säga oss? Går det ens att påstå att en kort illustration ur vardaglig förskolepraktik kan ha något att säga oss? Med andra ord, finns det ett värde att lyfta ut vardagliga händelser ur förskolors pedagogiska praktik för att lyssna till dem och kanske lära sig något nytt av dem (jfr Cromdal et al., 2009; Speier, 1973)? I detta inledande avsnitt har jag för avsikt att närma mig dessa frågor och diskutera vad en studie av förskollärares och barns interaktion skulle kunna ha för värde för forskningen om och praktiken i förskolan.

Denna licentiatavhandling är skriven inom ramen för forskarskolan ”Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola” (FoBaSM)² och forskningsmiljön ”Pedagogiskt arbete”³ vid Linköpings universitet, Campus Norrköping. Gemensamt för dessa två forskningssammanhang är ett intresse för pedagogisk/a praktik/er. Innehållet i föreliggande studie riktar också blicken mot den pedagogiska praktiken i förskolan eftersom det är den och interaktion mellan förskollärare och barn som

¹ I denna avhandling använder jag begreppet *vardagliga aktiviteter* i förskolan för de aktiviteter som återkommer dagligen inom den pedagogiska praktiken och jag syftar således på en särskild slags *utbildningsinstitutionell* vardaglighet.

² För mer information rörande forskarskolan, se: <http://mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Amnen/Forskarskolor-for-forskolan/FoBaSM/>

³ För mer information rörande forskningsmiljön, se: <http://www.isv.liu.se/pedagogiskt-arbete?l=sv>

kommer att behandlas. I förskolans pedagogik är lek, lärande och omsorg sammanflätat (Skolverket, 2010a; Utbildningsdepartementet, 2010) och denna pedagogik praktiseras ofta i vardagligt återkommande aktiviteter. Ekström (2007) definierar förskolans pedagogiska praktik som de vuxnas handlingar, vilka är riktade mot uppgifter med visst innehåll och som genomförs med olika metoder, inom en förskoleinstitutionell verksamhet. Förskolepedagogisk praktik skulle således kunna förstås som handlingar som är riktade mot lek, lärande och/eller omsorg. Ekström förklarar dock denna praktik som enbart de vuxnas handlingar och jag menar att han här förbiser något centralt – barnen. I förskolan finns det två olika subjekt, vuxna *och* barn. Förskolans pedagogiska praktik vill jag därför definiera som *vuxnas och barns handlingar inom en förskoleinstitutionell verksamhet*. Det är också denna definition som jag kommer att utgå ifrån i denna avhandling och jag kommer särskilt att fokusera *förskollärares och barns interaktionella handlingar i vardagliga aktiviteter*. Varför är då förskollärares och barns interaktion av vikt att studera? Låt mig försöka förklara. Men först gör jag en kort utveckling om vad som skulle kunna kallas för lärandediskursen som forskarskolan ovan också är en del av.

Sedan det formella ansvaret för förskolan år 1996 flyttades från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet har det förskolepedagogiska uppdraget i Sverige förändrats och förskjutits från att ha varit omsorgsbetonat till att bli mer lärandefokuserat. En första läroplan har formulerats och reviderats och en ny skollag som skriver fram förskolan som en egen skolform inom utbildningsväsendet har tillkommit. Man skulle kunna påstå att dessa reformer är led i en politisk och samhällelig förändring där ett ökat fokus på lärande i förskolan görs gällande. Denna lärandediskurs framhåller vikten av en förskola av kvalitet och vidare att denna kvalitet är av en sort som kan mätas och effektiviseras. Denna diskussion är inte unik för förskolan, utan kan höras inom hela utbildningsfältet. En kritik mot fokuseringen av mätning och effektivitet när det gäller utbildning skrivs fram av Biesta (2011). Enligt Biesta tenderar detta fokus att skymma det som han anser är det centrala i diskussionen – vad en god utbildning egentligen är och vad den är till för (a.a.). Biesta menar att forskning ”inte förser oss med information om en ’värld därute’, utan bara med information om *möjliga samband mellan handlingar och*

konsekvenser”(a.a., s.47). Inom diskussionen om en god utbildning kan forskning således, enligt Biesta, inte förstås handla om ”vad som fungerar och kommer att fungera, utan om vad som har fungerat tidigare” (a.a., sid. 49) vilket kan sägas stå i kontrast mot den så kallade evidensforskningen. Forskning bör i stället, skriver Biesta, förstås som verktyg för pedagoger och lärares professionella handlande.

Vad kan då en studie av interaktion mellan förskollärare och barn i förskolan bidra med till forskningsfält och praktik? Med utgångspunkt i Biestas tankar vill jag mena att det bidrag som föreliggande studie kan ge inte genomsyras av en instrumentell och teknisk syn på kunskap i jakt på effektivitet och evidensbaserad pedagogisk praktik, utan snarare av – för att tala med Biesta – aspekter som kan göra förskollärares professionella handlande mer välgrundat. Denna studies bidrag skulle kunna förstås som ett redskap för att ge forskningen och praktiken ökad förståelse för förskolans pedagogiska praktik, genom att se på denna med delvis nya ögon och ge möjligheter till handlingsalternativ. Med andra ord är denna studie inte tänkt att formulera en normativ definition av interaktion mellan förskollärare och barn, ej heller lämna evidens för vad som fungerar mest effektivt i samspelet mellan förskollärare och barn i förskolan. Denna studie är i stället tänkt att ge ett bidrag till *diskussionen om pedagogisk praktik i förskolan* och på så sätt också utgöra ett *verktyg* för förskollärares professionella handlande.

Positioneringen ovan, med utgångspunkt i Biesta, utgör inte ett svar på frågan om varför interaktion mellan förskollärare och barn är av vikt att studera. Låt mig därför fortsätta resonera kring det. Jag återvänder här till förskolans förändrade uppdrag, ytterst kort redogjort för ovan. I detta betonas lärande. Det kan då konstateras att förskolans styrdokument numera genomsyras av en sociokulturell teoribildning och att det förskolepedagogiska uppdraget, både i förskolans läroplan och i de tillhörande allmänna riktlinjerna, skrivs fram utifrån utgångspunkten att *barns lärande sker i socialt samspel* (Skolverket, 2010a; 2013). Jag menar därför att en studie av *hur* detta sociala samspel konkret tar sig uttryck kan lämna ett betydelsefullt kunskapsbidrag både till forskningen om och praktiken i förskolan. Frågan är också om det alls skulle gå att kalla en pedagogisk verksamhet för förskola om inte något samspel mellan förskollärare

och barn förekom? Jag tror inte det. Denna interaktion är en central förutsättning för både lek, lärande och omsorg i förskolan och samtidigt något som tillhör den institutionella vardagen. Kanske är det också just för att det tillhör det vardagliga som samspelet mellan förskollärare och barn ofta tas för givet. Jag menar dessutom att pedagogisk praktik i förskolan både organiseras och åstadkoms av förskollärare och barn i interaktion. Förskollärares och barns samspel är således inte bara en nödvändig förutsättning för förskolans pedagogiska praktik utan kan också sägas "göra" den, och det är därför som jag menar att det är av vikt att just denna interaktion studeras.

Samspel mellan förskollärare och barn i förskolan är så centralt och samtidigt så för givet taget att det, enligt min mening, förtjänar att studeras i sin egen rätt. Därför står det i centrum i denna studie. Frågan är bara hur det går att fånga en flyktig och för givet tagen interaktion. Kan det inledande exemplet sägas ha lyckats med detta? Eller är den framställning som inleder detta avsnitt alldeles för allmänt skildrad? Jag menar att den är det. För att få fatt i interaktion krävs något mer än allmänna beskrivningar. För att lyckas med detta krävs en särskild kombination av metodologiska, teoretiska och analytiska överväganden. Jag ämnar därför ta hjälp av ett konversationsanalytiskt perspektiv. Inom konversationsanalysen (*Conversation Analysis, CA*) görs detaljerade mikroanalyser av samtal och interaktion (eller det som kallas *talk-in-interaction*, Schegloff, 1987a) i en strävan efter att upptäcka sådant som annars, utan just de detaljerade analyserna, kan vara svårt att få syn på. Med hjälp av detaljerade sekventiella analyser ur ett konversationsanalytiskt perspektiv, går det att få fatt i en vardaglig och annars svårfångad interaktion. Det inledande exemplet kommer jag också att återkomma till, i en mycket mer detaljerad framställning, och analysera i kapitel sex.

Syfte och frågeställningar

I denna studie förstås förskolepedagogik som någonting som praktiseras och produceras av förskollärare och barn tillsammans, oftast i vardagligt återkommande aktiviteter. Förskolans pedagogiska praktik ses således som skapad i social interaktion. Jag har ett intresse för att undersöka hur förskollärares och barns samspel konkret

organiseras och också ”gör” institutionellt vardagliga aktiviteter, och på så sätt pedagogisk praktik, och studiens övergripande syfte är att

- åskådliggöra hur förskollärares och barns interaktion åstadkommer vardagliga förskoleaktiviteter.

Den analytiska blicken riktas mot interaktionella fenomen som fungerar som resurser⁴ för de deltagande förskollärarna och barnen när de organiserar sitt samspel och metodiskt genomför vardagliga förskoleaktiviteter i sin interaktion. Följande frågeställningar har formulerats:

- Hur åstadkommer förskollärare och barn vardagliga förskoleaktiviteter i sitt samspel?
- Hur kan särskilda interaktionella fenomen, som exempelvis frågor och svar, fungera som resurser för deltagarna när de organiserar och genomför sitt samspel?

Genom att utföra en studie utifrån ovanstående problemformulering avser jag lämna ett bidrag till förskolefältet som nyanserar kunskapen om det komplexa och centrala, men också för givet tagna, samspelet mellan förskollärare och barn. Med andra ord är min ambition att, genom denna studie, bidra med detaljerade beskrivningar av hur detta samspel konkret går till och hur det som görs i samspelet också kan förstås som förskolans pedagogiska praktik – skapad i förskollärares och barns interaktion.

Disposition

Föreliggande studie skulle kunna beskrivas som en studie av några förskollärares och barns interaktion i institutionellt vardagliga aktiviteter i förskolan och den är disponerad enligt följande:

Härnäst följer kapitel två som placerar studien i ett vetenskapligt sammanhang. Jag redovisar där hur samspel mellan förskollärare och barn har behandlats i tidigare forskning.

⁴ I denna studie använder jag genomgående begreppet *resurs* i betydelsen ”medel som underlättar eller gynnar något”, exempelvis så skriver jag att en interaktionell resurs *gynnar* samspelet och en pedagogisk resurs *underlättar* för samspelet att rymma ett särskilt pedagogiskt innehåll.

Inledning

I kapitel tre redogör jag för denna studies teoretiska och analytiska utgångspunkter, nämligen etnometodologi och konversationsanalys. I detta kapitel placeras också studiens empiriska analyser i en konversationsanalytisk kontext genom att jag kort beskriver ”närhetspar” och redovisar några tidigare studier gällande fråga-svar-sekvenser i institutionella sammanhang

Kapitel fyra är ett metodkapitel där jag beskriver vad som kännetecknar en videobaserad studie och kort behandlar transkribering. Jag redogör också för genomförandet av studien och etiska överväganden. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Kapitel fem innehåller tre empiriska exempel ur förskolans institutionella vardag med en förskollärare och de äldsta förskolebarnen. Analyserna av dessa exempel visar hur aktiviteternas samspel organiseras genom fråga-svar-sekvenser som fungerar som resurs för deltagarna.

Kapitel sex är ytterligare ett empiriskt kapitel där analyserna fokuserar fråga-svar-sekvenser i förskollärares och de yngsta förskolebarnens samspel.

Kapitel sju är studiens avslutande diskussionskapitel, där resultat diskuteras i förhållande till syfte, frågeställningar och tidigare forskning.

2. Förskollärares och barns samspel – en bakgrund

För att placera denna studie i ett relevant forskningssammanhang innehåller detta kapitel en genomgång av tidigare studier av interaktion mellan förskollärare och barn i förskolan. Därutöver redogör jag också för några studier av samspel enbart förskolebarn emellan.

Förskollärares och barns interaktion i förskolan – tidigare forskning

Följande genomgång av tidigare forskning om förskollärares och barns samspel gör ej anspråk på att vara en heltäckande forskningsöversikt, utan ska snarare förstås som nedslag i det forskningsfält vari föreliggande studie placerar sig. Det huvudsakliga forskningsfält som jag då menar utgör vetenskaplig kontext för denna studie är det fält som innefattar forskning om förskolan, i internationella sammanhang brukar det benämnas *Early Childhood Education and Care*⁵. I det första avsnittet nedan går jag igenom svenska forsknings- och kunskapsöversikter inom förskolefältet och därefter redovisas innehållet i enskilda, svenska och internationella, studier som behandlar samspel mellan förskolepedagoger och barn⁶.

Forsknings- och kunskapsöversikter inom förskolefältet

Ett antal svenska forsknings- och kunskapsöversikter sammanställer och redogör för forskning om (och utvärderingar av) förskolan (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson, & Kärrby, 2001; Haug,

⁵ Inom *Early Childhood*fältet ingår studier av verksamheter där barn kan vara mellan cirka 1 och 10 år gamla. De internationella studier som i det följande kommer att redovisas har dock avgränsats genom att jag endast tagit med studier som undersöker verksamheter där barn i åldrarna 1-5 vistas.

⁶ I denna forskningsgenomgång skulle det också kunna vara relevant att redovisa tidigare forskning om generell vuxen-barninteraktion, utanför förskolekontext. På grund av föreliggande studies syftesformulering och omfattning har jag dock valt att avgränsa innehållet till att enbart röra förskolekontext eftersom det finns en mycket stor kvantitet av forskning om mer generell vuxen-barninteraktion.

2003; Klerfelt, 2002; Lind, 2001; Lund, 2011; Persson, 2008; Skolverket, 2004; 2010b). I dessa karaktäriseras forskningens olika innehållsområden i kategorier som exempelvis "socialisation", "yrkesprofession", "barn med behov av särskilt stöd", "kön" (Klerfelt, 2002), "relationer mellan barn och vuxna" (Lund, 2011), "lärandets var och när" (Skolverket, 2010b), "pedagogiska möten mellan barn och vuxna" och "samspelet mellan pedagogerna och de yngsta barnen" (Haug, 2003), eller så beskrivs de olika studiernas metodologiska kontexter och teoretiska perspektiv (Lind, 2001). I flera av kunskaps- och forskningsöversikterna skrivs nästan ingenting alls fram, explicit, om förskollärares och barns interaktion, förutom när det gäller förskolors kvalitet. Då redogörs exempelvis för studier som framhåller att interaktion mellan (förskol)lärare och barn ska vara av en viss kvalitet för att förskolevistelse ska kunna ge goda effekter på barns lärande (Skolverket, 2010b).

I de översikter och utvärderingar som har det gemensamt att de explicit skriver om förskollärares och barns interaktion, förstås detta samspel som en del av förskolors processkvalitet (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson, & Kärrby, 2001; Haug, 2003; Persson, 2008; Skolverket, 2004). Processkvalitet är, enligt Asplund Carlsson et al. (2001), en av tre olika slag av kvalitet i förskolan (och grundskolan), de andra två är struktur- och resultatkvalitet. Processkvalitet innefattar kvaliteten på relationer och skeenden i förskolans "inre arbete" och "fokuserar på personalens förhållningssätt, arbetssätt och kvaliteten i samspelet mellan dem och barnen" (a.a., s. 23). Denna relationella kvalitetsfaktor förklaras även påverka "pedagogisk kvalitet och måluppfyllelse i förskolan och grundskolans tidiga år" (a.a., s. 13). I forskning konstaterar man således att förskolekvalitet är "kopplat till samspelet mellan vuxna och barn" (Persson, 2008, s. 26).

Sammanfattningsvis kan noteras att det i svenska forsknings- och kunskapsöversikter över förskolefältet, ungefär gällande åren 1980-2008, ej redogörs för någon forskning som specifikt inriktar sig på interaktion mellan förskollärare och barn. Det som dock skrivs fram i flera av översikterna är hur samspel mellan förskolepersonal och barn är en betydelsefull faktor för förskolors pedagogiska (process)kvalitet. Efter läsning av översikterna ovan skulle vi därför kunna anta att det i Sverige inte finns särskilt mycket forskning som behandlar interaktion mellan förskollärare och barn, annat än när det gäller kvalitetsfrågor.

Detta stämmer dock inte och i det följande redogör jag för innehållet i några enskilda svenska studier som rör just förskolepedagogers och barns interaktion. För att få ett perspektiv på förskoleforskningsfältet också utanför Sverige redovisar jag nedan även internationella studier om förskolepedagogers och barns samspel. Därefter går jag också igenom några studier som mikroanalyserar interaktion mellan enbart barn i förskolan. När det gäller genomgången av de internationella studierna vill jag här göra en kort kommentar eftersom förskoleverksamhet inte är av en och samma slag över hela världen. Studier i förskolan som utförs i olika nationella kontexter medför på så sätt att den studerade verksamheten inte kan likställas. Personalens utbildningsnivå, antalet barn i barngrupperna, styrdokumentens och verksamhetens innehåll samt huvudmannaskapet ser mycket olika ut. Ofta kan verksamheten för barn i åldrarna 4-6 år utanför Sverige också formellt bedrivas inom den skolform som hos oss betecknas som grundskola. I det följande kommer jag dock att benämna de verksamheter som studeras för förskola då de alla innefattar barn mellan 1 och 5 år. I studierna som jag här redogör för är det inte heller alltid säkert att det är just en förskollärare som är den vuxne, därför skriver jag ibland i stället om interaktion mellan vuxen och barn, och/eller pedagog och barn.

Att studera interaktion som medel för att undersöka andra fenomen

Majoriteten av svenska och internationella studier som undersöker interaktion mellan förskollärare och barn, särskilt före år 2013, riktar inte sitt fokus specifikt mot just själva samspelet. Här studeras i stället *interaktion mellan förskolans vuxna och barn som medel för att undersöka andra fenomen*. Exempelvis så riktar några studier sitt fokus mot karaktären på ”pedagogiska möten”, ”pedagogisk atmosfär” och vardaglig pedagogisk praktik (Bergeling, 2001; Jingbo & Elicker, 2005; Johansson, 2011; Oliveira-Formosinho, 2001). Samspel mellan förskolepedagoger och barn undersöks i dessa studier för att det antas att det är i denna interaktion som det går att få syn på det som forskarna vill kategorisera och/eller analysera. Några andra studier har förskolebarns lek som framskrivet fokus och förskolepedagogers och barns interaktion studeras här för att belysa och analysera vissa aspekter av barnens lek, men också för att undersöka hur lek och

lärande kan samspela (Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula, & Munter, 2013; Harper & McCluskey, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010; 2011). Vissa studier riktar sitt intresse mot förskolan som lärandemiljö och undersöker vuxnas och barns interaktion delvis för att bedöma kvaliteten på, eller skapa kunskap om villkor för, lärande och kunskapsutbyte (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Jonsson, 2013; Sheridan, Pramling Samuelsson, & Johansson, 2009). Somliga studier riktar in sig på ett visst ämnesdidaktiskt innehåll, exempelvis ett naturvetenskapligt, och undersöker (förskol)lärares och barns samspel för att kunna analysera olika aspekter av detta innehåll (Elm, 2008; Thulin, 2006). Andra studier fokuserar didaktik och utvecklings- och deltagandevillkor för flerspråkiga barn och undersöker förskolepedagogers och barns samspel för att kunna analysera detta (Kultti, 2012; Skans, 2011). Ytterligare några studier undersöker förskolepedagogers och barns samspel för att analysera genuskonstruktioner (Glassman, 2000; Månsson, 2000; Odenbring, 2010). En del studier kan också beskrivas ha ett intresse för olika sociala praktiker av styrnings-, eller fostranskaraktär i förskolan och undersöker samspel mellan förskollärare och barn för att belysa, och erhålla kunskap om, dessa praktiker (Emilson, 2008; Markström, 2005; Tullgren, 2003). En studie undersöker förskolepedagogers och barns samspel för att belysa barns övergång från förskolan till skolan (Pérez Prieto, Sahlström, & Melander, 2003). Slutligen är det några studier som undersöker förskolepedagogers och barns interaktion för att analysera förhållandet mellan förskolepedagogers tal om och handlingar i praktik (Blay & Ireson, 2009; Fisher & Wood, 2012; Kugelmass & Ross-Bernstein, 2000; Thomason & La Paro, 2013).

Med ett brett fokus på studier av förskollärares och barns interaktion går det följaktligen att konstatera att merparten av dessa nyttjar samspelet mellan förskollärare och barn *som redskap* för att analysera andra fenomen i förskolan. Dock finns det även några studier som detaljerat och sekventiellt fokuserar just själva samspelet, och därför kan betecknas som interaktionsorienterade. Dessa studier är förhållandevis nya (en från år 2008, en från år 2011 och tre från 2013) och använder sig av etnometodologiska och/eller konversationsanalytiska perspektiv. Nedan följer en genomgång av dessa studier.

Mikroanalyser av förskollärares och barns samspel

Några få studier kan sägas vara inriktade på förskollärares och barns interaktion ur ett mikroanalytiskt perspektiv.

Hamerslag (2013) studerar exempelvis interaktion mellan förskollärare och barn i syfte att undersöka barns delaktighet i projektarbete i en Reggio Emilia-inspirerad förskoleverksamhet. Hamerslag skriver att hon vill synliggöra och utmana det för givet tagna i förskolans vardag för att på så sätt nyansera bilden så att den blir ”mer intressant”. Enligt Hamerslag visar hennes studie hur denna för givet tagna förskolevardag, och då särskilt projektarbete, är komplex och dynamisk och detaljanalyser av samspel mellan förskollärare och barn kan åskådliggöra exempelvis de resurser som barnen använder sig av inom det studerade projektarbetet.

Wassrin (2013) studerar samspel mellan förskole- och musikpedagoger i musikaktiviteter i förskolan och gör också hon detaljanalyser av interaktionen. Genom just detta riktade fokus mot interaktionen och de detaljerade analyserna av den belyser Wassrin hur de studerade musikaktiviteterna ”genom deltagarnas initiativ växer fram tur för tur med hjälp av kreativ improvisation” (a.a., s. 77). Wassrin beskriver hur hon med hjälp av de detaljerade analyserna konkret fick syn på hur två-åriga barn är kompetenta och aktiva subjekt i dessa musikstunder.

Även Grunditz (2013) detaljanalyserar förskollärares och barns samspel i den vardagliga förskoleaktiviteten vila och fokuserar främst hur barnens deltagande organiseras. Analyserna visar exempelvis hur konstituerande av (rätt) sovplats är en central rutin i vilans lokala ordning.

Papageorgiou (2011) analyserar också förskollärares och barns interaktion, i en internationell förskola i Grekland, i syfte att i detalj beskriva barnens och de vuxnas praktiserade spåkpolicies. Förskolan har som formell språkpolicy att det talade språket ska vara engelska och samtidigt en pedagogisk idé om att barnen ska få leka för att lära och har utformat den fysiska miljön och verksamhetens innehåll för att stödja barnens självständiga lek och interaktion. Detta menar Papageorgiou skapar en konflikt för barnens språkval och analyserna visar också, bland annat, att två olika språkvalspraktiker sätts i bruk, en där de vuxna orienterar mot institutionens formella norm att tala engelska och en där barnen orienterar mot en ”kompetensrelaterad

språkpreferens”, vilken i lek med kamrater oftast är att tala grekiska (a.a.).

I ytterligare en interaktionsorienterad studie undersöker Björk-Willén (2008) förskollärares och barns interaktion i syfte att undersöka hur flerspråkig förskolepedagogisk praktik åstadkoms med ett särskilt fokus på barnens deltagande. De detaljerade sekventiella analyserna visar hur barns deltagande, i de studerade aktiviteterna, påverkas när förskolläraren avviker från de etablerade rutinerna i sitt agerande, eftersom barnen då får svårt att tolka det som pågår i samspelet och aktiviteten.

Slutligen mikroanalyserar Bateman (2013) fråga-svar-sekvenser i interaktion mellan en förskollärare och två barn i en förskola på Nya Zeeland med syftet att demonstrera hur undervisning och lärande åstadkoms i detta sociala samspel. Konversationsanalys används för att undersöka fråga-svar-sekvenser i detalj och särskilt fokus läggs på förskollärarens responser på barnens svar. Analysen visar att förskollärarens upprepande av barnets svar på frågan utgör en demonstration av att den som frågar kan lyssna på svaret och bekräfta det utan att göra någon (ut)värdering av det som korrekt eller inkorrekt.

När det gäller forskning rörande interaktion mellan förskollärare och barn inom förskolefältet går det således att skönja ett mönster, nationellt såväl som internationellt. Interaktion mellan förskollärare och barn studeras och används i de flesta studier som centralt medel för att kunna undersöka andra viktiga fenomen i förskolans praktik. Genomgången ovan visar dock också att interaktionsorienterade studier finns, men att de är mycket färre och relativt nya. För att kunna redogöra för innehållet i fler av dessa interaktionsorienterade studier, som faktiskt riktar sitt huvudsakliga fokus mot just socialt samspel i förskolan blev det nödvändigt att läsa studier som behandlar samspel mellan enbart barn i förskolan. Nedan följer därför en kort redovisning av några sådana studier.

Barns interaktion i förskolan- tidigare forskning

I den första svenska avhandlingen i förskolekontext som utgår ifrån etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv har Björk-Willén som övergripande syfte att ”*studera barns sociala samspel och deltagande i en flerspråkig förskolekontext*” (Björk-Willén, 2006, s.

17). I två studier, där interaktion mellan barn studeras, visar analyserna hur barn i lek i förskolan iscensätter (*enact*) förskolepedagogisk praktik utifrån vad de tidigare har upplevt tillsammans med pedagoger (Björk-Willén & Cromdal, 2009) och hur de interaktionella fenomenen skuggning och språköverskridande fungerar som resurser för barnen i leken (Björk-Willén, 2007). Ytterligare en studie i avhandlingen (Björk-Willén, 2008) undersöker förskollärares och barns interaktion och denna redogjorde jag för i det tidigare avsnittet. Även Grunditz (2013) studerar hur små barns sociala samspel och deltagande organiseras under aktiviteten vila i svensk förskola. En annan studie där svenska förskolebarns samspel är i fokus är Munck Sundmans (2013) studie om hur barn ”gör” måltid⁷. Danby och Baker (2001; 2000) studerar också interaktion mellan barn. Utifrån en australiensisk förskolekontext identifierar och diskuterar de bland annat de kommunikativa resurser som några av barnen använder sig av i en konfliktsituation för att utesluta ett annat barn. Cobb-Moore, Danby och Farrell (2009) studerar även de interaktion mellan barn i en australiensisk förskola. I denna studie undersöks barnens samspel för att analysera hur de konstruerar regler, vilka i sin tur utgör resurser för barnen i deras meningsskapande. Två andra studier av interaktion mellan barn är Batemans (2011; 2010) studier. Hon studerar socialt samspel mellan förskolebarn i Wales och riktar blicken mot de resurser som barnen använder när de organiserar sin interaktion och inkluderar eller exkluderar kamrater i leken. Även Cobb-Moore (2008) analyserar australiensiska förskolebarns kamratinteraktion i detalj för att beskriva de resurser som barnen använder sig av för att tillsammans kunna skapa mening och social ordning. I en dansk förskola studerar Karrebaeck (2008) också interaktion mellan barn och använder flera olika perspektiv – lingvistiska, etnografiska och interaktionella – för att framför allt analysera ett treårigt barns kommunikativa praktiker, andraspråkutveckling och deltagande samt språkliga socialisering in i en dansk förskolegemenskap.

⁷ Munck Sundman (2013) har också ett utdrag med vuxen-barninteraktion i sin studie. Det tjänar dock mer som ett exempel på hur de vuxna talar med barnen om olika regler förknippade med måltiden, vilka barnen sedan refererar till i sitt egna samspel, än som ett analysunderlag. Därför har jag sorterat in denna studie här, i avsnittet om studier av barns interaktion och inte i det förra. Munck Sundman skriver också fram sitt fokus som varande just barns egna interaktion.

Denna korta genomgång visar att de interaktionsorienterade studier som huvudsakligen fokuserar socialt samspel i förskolan främst analyserar enbart barns inbördes interaktion. De studier som riktar blicken mot detaljer i förskollärares och barns samspel är inte alls lika många. Inom den forskning som detta kapitel har gjort nedslag i, kan följaktligen förskolefältet sammanfattningsvis beskrivas som ett forskningsfält där förskollärares och barns interaktion främst studeras som medel för att undersöka andra förskolefenomen. På samma sätt kan de studier som fokuserar socialt samspel i förskolan beskrivas ha gemensamt att de oftast analyserar interaktion mellan enbart barn. Detta kunskapsläge tar jag som en utgångspunkt för min egen studie. Jag har som ambition att utföra en studie som placerar sig inom förskolefältet och som utgår ifrån etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv på socialt samspel som något som är av värde att studera och analysera i sig. På detta vis skulle det kunna sägas att föreliggande studie kan bidra med kunskap till både förskolefältet och interaktionsfältet om interaktion mellan just förskollärare och barn och om pedagogisk praktik i svensk förskola.

3. Teoretiska och analytiska utgångspunkter

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

För att placera in mina kommande empiriska analyser i en konversationsanalytisk kontext beskriver jag i detta kapitel också kort innebörden av det som inom konversationsanalysen benämns närhetspar, vilka är en av beståndsdelarna i turtagning i samtal och interaktion. Likaså redovisar jag av samma anledning några tidigare studier av fråga-svar-sekvenser och dess funktion i institutionellt samspel.

Etnometodologi

Inom etnometodologin studerar man hur människor skapar mening tillsammans och särskilt sätts fokus på vilka metoder som används av deltagarna för att förstå och agera i sociala sammanhang (Heritage, 1984; 2001). En viktig utgångspunkt inom etnometodologin är att människors sociala liv, med ett annat ord kallat för socialitet, är producerat ”inifrån” (*from within*) av deltagarna i ett socialt sammanhang och etnometodologins intresse riktas mot att identifiera de metoder som används av deltagarna för att skapa, organisera och upprätthålla denna socialitet och på så sätt göra den sociala världen begriplig och meningsfull (Cromdal, 2009; Heritage, 2001; Hester & Francis, 2000).

Etnometodologi har kallats för "*the 'sociology of everyday life'*" (Heritage, 1984, s. 3) och har sitt ursprung i Harold Garfinkels missnöje med Talcott Parsons strukturfunktionalistiska sociologi. Parsons hade, förenklat, som utgångspunkt att människor socialiseras in i samhället utifrån redan existerande normer och värderingar, och agerar som rationella aktörer i enlighet med de gällande normerna (Hester & Francis, 2000). Garfinkel utgick i stället ifrån att människor agerar och skapar mening av sitt och andras agerande *in situ*, det vill säga lokalt, "inifrån", samspelkontexter – i vardaglig social interaktion – och att det därför är i just dessa vardagliga, situerade, meningsskapande praktiker som en sociologisk beskrivning av samhället måste ha sin grund. Där Parsons *utgick ifrån* att aktörer använder sin kunskap om normer, värderingar och sociala förväntningar för att agera rationellt, med andra ord följa gällande sociala ordningar⁸, gick Garfinkel i stället in för att *undersöka hur* sådan kunskap används av medlemmarna i samhället. Det pågår nämligen, enligt Garfinkel, en metodisk produktion av människors socialitet i det vardagliga livet genom gemensamt handlande på lokal nivå (a.a.).

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

Virtually all the studies in the social and administrative science literatures "miss" the interactional "what" of the occupations studies: studies of bureaucratic case workers "miss" how such officials constitute the specifications of a "case" over the course of a series of interactions with a stream of clients; studies in medical sociology "miss" how diagnostic categories are constituted during clinical encounters; and studies of the military "miss" just how stable ranks

⁸ Benämningen ordning kan här ses som att botten i ett av etnometodologins främsta antaganden om människan: vi strävar metodiskt efter att göra världen begriplig" (Cromdal, 2009, s. 41). För att förstå varandra i socialt samspel handlar människor metodiskt, i och med detta "uppträder i samtal, såväl som i andra former av samspel, en ordning" (a.a.). Ordning betecknar således i detta sammanhang inte någon "disciplinär" ordning och reda, vilket annars kan vara vanligt.

and lines of communication are articulated in and as interactional work (Lynch, 1993, s. 271).

Etnometodologens lösning på problemet är alltså att konkret studera *hur* olika praktiker går till, eller ”görs”, i konkreta situationer, det vill säga genom socialt samspel. Det är genom att analysera samspel, som man på ett metodiskt sätt kan upptäcka och beskriva de sociala, moraliska och, i förekommande fall institutionella, ordningar mot vilka deltagare orienterar sitt handlande (Cromdal, 2009).

Etnometodologi och intersubjektivitet

Ett generellt tema inom etnometodologin är intersubjektivitet (Duranti & Goodwin, 1992). Intersubjektivitet skulle förenklat kunna förklaras som hur två eller flera människor delar erfarenade, uppfattning och förståelse av den sociala situationen. Eftersom etnometodologer intresserar sig för hur människor skapar mening och ordning i sociala och interaktionella sammanhang, hävdar Duranti och Goodwin (1992) att frågan om intersubjektivitet är central. Detta hävdar de eftersom den delade erfarenheten av ett gemensamt socialt sammanhang är avgörande i mellanmänniskt socialt handlande (a.a.). Med andra ord – för att flera subjekt ska kunna delta i socialt samspel och meningsskapande behövs en gemensam förståelse för vad det aktuella sociala sammanhanget innebär. Etnometodologer utgår då ifrån att intersubjektivitet och social mening och ordning åstadkoms genom att deltagare i ett socialt sammanhang förevisar sin förståelse av detta för varandra, samtidigt som de utför den sociala aktiviteten (a.a.). Det Heritage (1984) kallar för intersubjektivitetens arkitektur innefattar deltagare i ett socialt sammanhangs analyser, tolkningar och förståelser av den föregående talturen som visas upp i en efterföljande taltur. Dessa sammanlänkade talturer och handlingar betecknas av Heritage (a.a.) som intersubjektivitetens huvudsakliga byggstenar, vilka också är där för en forskare att studera och analysera. I sammanlänkade led av talturer kan en efterföljande taltur fungera som avgörande resurs för både första talare och forskare för att ta reda på hur den andre talaren har förstått och skapat mening av den första talarens tur, utan att detta behöver uttryckas explicit (Cromdal, 2009; Heritage, 1984). Intersubjektiviteten, det vill säga den gemensamma förståelsen och det gemensamma meningsskapandet, visas således upp i en sekventiell

organisering av socialt samspel för både deltagare och forskare, och etnometodologer är då intresserade av att studera hur detta gemensamma meningsskapande går till (Cromdal, 2009). Kritik mot det som kan kallas för intersubjektivitetens problem har uttalats bland annat av Schutz som ifrågasatte hur två eller flera subjekt någonsin kan dela sociala erfarenheter och förståelse (Heritage, 1984). Denna kritik kan dock förklaras som irrelevant eftersom deltagare i sociala sammanhang agerar *som om* deras erfarenhet och förståelse är gemensam för att få samspelet att fungera och fortgå (a.a.). Med andra ord är det svårt att hävda att människor delar erfarenhet, uppfattning och förståelse, men de agerar som om de gjorde det och det är just detta som kan kallas för intersubjektivitet.

Etnometodologi och utbildning

Inom etnometodologin betraktar man sociala aktiviteter och handlingar följaktligen som lokalt åstadkomna, och som deltagarproducerade fenomen. Detta gäller således även pedagogiska aktiviteter och handlingar, och Hester och Francis (2000) talar om en "lokal pedagogisk ordning" (*local educational order*). På detta vis förstås utbildningsinstitutionell kontext, eller om man så vill - pedagogisk praktik, som något som åstadkoms och "görs" i samtal och interaktion (Freebody, 2003). Heritage (1984) skriver om hur etnometodologin har avlägsnat sig ifrån den definition av kontextbegreppet som gör gällande att kontext är något exogent, det vill säga utifrån kommande, i förhållande till social interaktion och i stället förstår kontext som endogent, det vill säga inifrån kommande. Utbildningsinstitutioners kontext och pedagogiska praktik kan på så vis förklaras som "gjorda" i lokala och detaljerade tal- och interaktionssekvenser. Med andra ord kan pedagogisk praktik förstås som ett i mellanmänsklig interaktion lokalt åstadkommet och deltagarproducerat fenomen (Hester & Francis, 2000). Av detta följer också konsekvensen att lärande ur ett etnometodologiskt perspektiv förstås som situerat (jfr Lave & Wenger, 1991). Lärandet är förankrat i en social här-och-nu situation som är praktiserad av deltagarna och i sig central för lärandet (Evaldsson, Lindblad, Sahlström, & Bergqvist, 2001; Hemmings, Randall, Marr, & Francis, 2000).

Enligt Hester och Francis (2000) finns det olika teman i etnometodologiska studier om utbildning och pedagogik och då nämns

temat *classroom order* som det som har flest studier. I detta tema återfinns exempelvis Mehans (1979) studie av sekventiellt organiserad interaktion mellan lärare och elever, betecknad IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*). I en annan studie inom samma tema beskrivs klassrum som en typ av installationer där undervisning och lärande åstadkoms och organiseras lokalt och praktiskt (Macbeth, 2000). Lärarens handling att fråga beskrivs här som ett centralt upplägg för att lyckas med att åstadkomma dessa klassrumsinstallationer (a.a.). Macbeth (a.a.) redogör för hur lärare, genom att exempelvis ställa frågor med förväntade svar som är kända av läraren, kan arbeta med att visa upp för eleverna vad det är (vilket lärandeobjekt) som det pågår en undervisning och ett lärande kring och på så vis göra läroplanens innehåll offentligt tillgängligt. Danby och Baker (2000) beskriver hur en först till synes kaotisk och oordnad utbildningssituation i klassrum eller förskolan med hjälp av just ett etnometodologiskt perspektiv och en detaljerad analys i själva verket kan visa sig vara ordnad, systematisk och, för deltagarna, ytterst meningsfull.

Konversationsanalys

Nära förknippad⁹ med etnometodologin är konversationsanalysen (ofta förkortat CA från engelskans *conversation analysis*). Konversationsanalysens ursprung brukar härledas till Harvey Sacks, Gail Jefferson och Emanuel Schegloff. Sacks menade att sociologi kunde vara en verklig vetenskap först när den kunde hantera *detaljer* av sociala händelser och hade då en idé att detaljer ur social interaktion gick att finna *i samtal* (Heritage, 1984). Vidare fanns ett intresse för att studera samtal med utgångspunkten att på samma gång kunna lära sig något om samhället (Cromdal, 2009), detta utifrån den konversationsanalytiska utgångspunkten att en samhällelig kontext är producerad av deltagarnas sociala handlingar och aktiviteter (Heath & Hindmarsh, 2002). Enligt Sacks går det med hjälp av närstudier och mikroanalyser av samtal att upptäcka sådant som vi inte skulle ha sett annars (Danby & Baker, 2000). Det som med hjälp av Sacks mikroanalyser kan upptäckas kan sägas motsvara det som Garfinkel kallade *the seen but unnoticed* och *the missing whatness* och konversationsanalys skulle

⁹ Björk-Willén (2006) beskriver exempelvis konversationsanalysen som etnometodologins tillämpning (jfr Seedhouse, 2004).

kunna förstås som sociologins mikroskop (Heritage, 1984). Sidnell (2010) skriver hur kärnan i konversationsanalysen är just närstudier av världen.

I konversationsanalys analyserar man således tal (numera också kommunikation utifrån en vidgad definition som inkluderar ickeverbal kommunikation och interaktion, *talk-in-interaction*) som varande en situerad social praktik (Duranti & Goodwin, 1992). Analysenheterna i konversationsanalys består av tal- och interaktionssekvenser och tal- och interaktionsturer inom dessa sekvenser¹⁰ (Heritage, 1984). Inom konversationsanalysen finns också ett bestämt intresse riktat mot de kompetenser och resurser som människor använder för att lyckas organisera, producera, och sålunda delta i och upprätthålla social interaktion (a.a.). Man försöker i och med detta beskriva hur människor skapar sitt deltagande och också hur de tolkar andras deltagande i den sociala interaktionen (a.a.). En viktig utgångspunkt i konversationsanalys är att analysen är datadriven, det vill säga utarbetad från fenomen funna i empirin och ej från i förväg (teoretiska) spekulativa förväntningar eller ställningstaganden angående deltagarnas eventuella orientering (a.a.). Ett annat centralt ställningstagande som härrör från Goffman är att interaktion förstås som en social institution i sig (Heritage, 2001). Ytterligare en utgångspunkt är att språkanvändning ses som sociala handlingar (Heritage, 1984). Både etnometodologi och konversationsanalys intresserar sig följaktligen för hur sociala handlingar och aktiviteter framträder och åstadkoms i mellanmänsklig interaktion (Heath & Hindmarsh, 2002).

Deltagarperspektivet inom konversationsanalys

Cromdal (2009) beskriver hur det så kallade deltagarperspektivet är en av konversationsanalysens bärande principer för att kunna belägga forskningsfynd. Med hjälp av deltagarperspektivet försöker man ”observera och beskriva vad som i själva verket är deltagarnas egna analyser av den pågående aktiviteten” (a.a., s. 42) och man studerar

¹⁰ Med sekvens i det här sammanhanget menas sammanlänkande talturer där påföljande turer bygger på föregående och så vidare (Duranti & Goodwin, 1992; Heritage, 1984; 2001; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010).

”vad deltagare i social interaktion är orienterade mot” (Melander & Sahlström, 2010, s. 16). Med andra ord ska konversationsanalytikerns beskrivning eller tolkning kunna återfinnas i deltagarnas orientering, eller inriktning, mot detsamma (Cromdal, 2009; Schegloff, 1996). Hamerslag (2013) beskriver hur ett konversationsanalytiskt deltagarperspektiv på så sätt försöker förankra analyserna i deltagarnas handlingar snarare än att faktiskt fånga deras perspektiv. Deltagarperspektivet skulle med andra ord kunna beskrivas som ett sätt att analysera deltagarnas handlingar utifrån deras egna tolkningar av interaktionen, dessa tolkningar visas upp när deltagarna riktar in sig på ett särskilt vis i sitt agerande (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Således, en konversationsanalytisk tolkning blir bara relevant om den i stället för att analysera vad deltagare i socialt samspel säger att de gjorde eller inte gjorde, undersöker vad deltagarna faktiskt gör och sedan utifrån detta kan urskilja deltagarnas egen tolkning av situationen, vilken då visas upp i handlingarnas orientering (Sidnell, 2013).

Fråga-svar-sekvenser

Närhetspar

Inom etnometodologin och konversationsanalysen anses så kallade närhetspar¹¹ (*adjacency pairs*) vara ett viss sorts turtagningselement i samtalets och interaktionens maskineri. Ett av de vanligaste närhetsparen är frågan och dess svar, andra exempelvis hälsning och svarshälsning, samt inbjudan och accepterande eller avslag på denna. Strukturen för närhetspar är normativ och handlingen att fråga (hälsa, bjuda in) identifieras som förstaled i paret (*first pair part*) som kräver ett andraled (*second pair part*) – det vill säga handlingen att svara (hälsa tillbaka, acceptera en inbjudan) (Heritage, 1984; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010). Närhetspar kan på detta vis förstås som ett slags handlingspar (*paired*

¹¹ I översättningen av CA-termerna från engelska till svenska har jag tagit en termbank, sammanställd vid Helsingfors universitet, till hjälp. Termbanken återfinns på följande webbadress <http://www.ofti.se/gris/termbank.html>

actions) där två handlingar hör ihop¹². Frågor kan därför fungera som interaktionell resurs för deltagare i socialt samspel då en frågeställare kan skapa samspel med en tänkt svarare just eftersom en ställd fråga kräver ett svar (Schegloff, 2007). Att närhetsparet fråga-svar har en normativ karaktär där frågan kräver ett svar bestyrks av fall som avviker från det normativa ramverket (*deviant cases*). De avvikande fallen blir undantagen som bekräftar regeln, eftersom en fråga som inte får ett svar medför att samtalet utvecklas så att deltagarna orienterar mot närhetsparets normativa ramverk genom att exempelvis upprepa frågan (Heritage, 1984). Viktigt att påpeka är dock att närhetsparens två delar inte nödvändigtvis behöver vara i omedelbar närhet i ett samtal, utan snarare är det ganska vanligt att så kallade inskottssekvenser (*insertion sequences*) återfinns mellan de två delarna i närhetsparet (a.a.).

Tidigare forskning om fråga-svar-sekvenser

I denna studie analyserar jag empiriska exempel där förskollärare ställer frågor till barn som svarar. Varken den företeelsen att vuxna i pedagogiska sammanhang ställer frågor och att barn svarar, eller att analysera detta är särskilt unikt. Vad har då tidigare studier visat? I det följande redogör jag för några av de interaktionsorienterade studier som kan fungera som en vetenskaplig kontext till mina analyser. Forskningsgenomgången bör varken uppfattas som systematisk eller heltäckande, utan präglas mer av en intention att göra nedslag i relevant interaktionsorienterad forskning, historisk såväl som nutida, om fråga-svar-sekvenser i främst pedagogiska sammanhang.

Fråga-svar-sekvenser i formella klassrumssamtal

Den studie av fråga-svar-sekvenser i klassrumssamtal som kanske har haft mest genomslagskraft är en studie av Mehan (1979). Mehans syfte var att studera och karaktärisera organisationen av lärare-elevinteraktionen under klassrumslektioner. Mehan konstaterar att ett särskilt sekventiellt samtalsmönster dominerar interaktionen. Detta samtalsmönster betecknas IRE vilket står för *Initiation-Reply-*

¹²Detta att en viss typ av handling kräver en påföljande kan kallas för konditionell relevans (*conditional relevance*) (Heritage, 1984; Schegloff, 1968).

Evaluation, det vill säga Initiering-Svar-Utvärdering, där initieringen i stort sett alltid består av en fråga. En sådan treledssekvens består av två ihopkopplade närhetspar, I+R är det första och I och R tillsammans + E är det andra. I en IRE-sekvens är det läraren som initierar (I), eleven som svarar (R) och sedan läraren som utvärderar detta svar (E) (Sahlström, 2008; Zemel & Koschmann, 2011). Mehan redovisar i sin studie flera fall där elevens svar i IRE-sekvenserna följer direkt efter lärarens initiativ, men också hur detta svar inte behöver vara nödvändigt. En IRE-sekvens kan förlängas till en utvidgad sekvens (*extended sequence*) om svaret inte direkt följer i talturen efter initieringen. Detta kan då jämföras med konversationsanalysens inskottssekvenser (*insertion sequences*) mellan de två delarna av närhetsparet (Sahlström, 2008). I en utvidgad IRE-sekvens fortsätter lärare-elev-interaktionen tills symmetri mellan initiering och svar etableras, det vill säga att frågan fått sitt svar. För att lyckas med detta använder sig läraren i Mehans studie av flera olika strategier, exempelvis kan hon sufflera felaktiga eller ofullständiga svar, hon kan repetera initieringen, alternativt kan hon förenkla den inledande initieringen till det att det svar som då önskades ges (Mehan, 1979). Mehan visade hur organisationen av lärare-elev-interaktionen i klassrumsundervisning i IRE-sekvenserna skapades gemensamt i samspel mellan lärare och elev och också hur lärare och elever deltog i ett ”turtilldelningsmaskineri” (*turn-allocation machinery*) för att upprätthålla ”lokal pedagogisk ordning” och skapa mening i klassrummet (a.a.). Melander och Sahlström (2010) menar att något som kännetecknar IRE-sekvenser är att läraren redan känner till svaret på de frågor hon ställer, samt att denna företeelse är underförstådd av både lärare och elever. Detta förhållande kan då sägas vara något som bidrar till just upprätthållandet av lokal pedagogisk ordning och mening i klassrummets interaktion. Vidare beskriver Mehan hur klassrumsinteraktion i IRE-sekvenser skiljer sig från vardaglig interaktion. I vardaglig interaktion har deltagarna oftast lika stor möjlighet att påverka samtalet. I klassrummet kan däremot inte vem som helst ta nästkommande taltur efter avslutad tur, utan det är läraren som dels fördelar turer och som också tar tillbaka turen efter IRE-sekvensens avslutade utvärdering (Mehan, 1979).

Mehans karaktäristik av klassrumsinteraktion som IRE-sekvenser har haft stor genomslagskraft, vilket nämndes ovan. Det kan dock

konstateras att Mehan inte var banbrytande med sin studie, utan flera tidigare studier har berört liknande fenomen. Redan på 1960-talet genomfördes exempelvis en studie av klassrumsundervisning med syftet inte att identifiera goda eller icke goda lärare och metoder, utan för att få ökad förståelse för "själva livet" i klassrummet (Bellack, Kliebard, Hyman, & Smith, 1966). Här beskriver Bellack et al. hur rollerna i klassrummet ur lärares och elevers perspektiv är tydligt uppdelade. Lärare ansvarar för att strukturera och inleda lektionen och särskilt för att ställa frågor som eleverna ska svara på och därefter reagera på elevernas svar, medan eleverna främst har som uppgift att svara på lärarens frågor. Den huvudsakliga "pedagogiska rörelsen" (*pedagogical move*) i de av Bellack et al. (a.a.) studerade "undervisningscyklerna" (*teaching cycles*) var den så kallade "soliciting-responding act", vari lärare ställer frågor och elever svarar, vilket då är snarlikt med det första närhetsparet i Mehans IRE-sekvenser. Ytterligare en studie som föregår Mehans är Sinclairs och Coulthards från 1975. Sinclair och Coulthard (1975) beskriver hur rörelser i undervisningsinteraktion har strukturen av *Initiative-Respons-Feedback*, vilket förkortas IRF. I en IRF-sekvens öppnar läraren, enligt Sinclair och Coulthard, upp samtalssekvensen genom ett initiativ varpå elevens svar följer, vilket läraren i sin tur följer upp. Även dessa författare skriver om hur uppföljningen tar sig uttryck i form av utvärdering. Sinclair och Coulthards IRF-sekvenser och Mehans IRE-sekvenser kan på så sätt konstateras överensstämma.

Den ojämlika fördelningen av talutrymme i formell klassrumsinteraktion som utgörs av IRE-sekvenser, är också något som Cazden (2001) redogör för. Cazden betecknar IRE-sekvenser som traditionell lektionsundervisning där lärare talar två tredjedelar av tiden och betecknar det omvända, där lärare talar mindre och elever mer och där sekvenserna inte kännetecknas av IRE, för icke-traditionell lektionsundervisning. Under icke-traditionell lektionsundervisning ställer lärare fortfarande frågor, men inte i IRE-sekvenser. Snarare används frågorna här för att kunna få eleverna att reflektera och resonera. För att illustrera använder Cazden exempel där läraren fortsätter att ställa frågor om samma fenomen trots att en elev har svarat "det korrekta" i syfte att få fler elever att yttra sig (a.a.). Cazden menar att metakognitiva frågor av varianten "hur gjorde du det där?", "Jag förstår inte riktigt, kan du förklara en gång till?" som ställs under

den så kallade icke-traditionella lektionsundervisningen också kan tjäna ett syfte att rikta elevers uppmärksamhet mot det egna lärandet då de får en chans att verbalisera och förklara sitt eget tänkande och vidare reflektera över vad både de själva och klasskamraterna säger. Cazden uttrycker att lärare med frågan som interaktionell resurs på detta vis både kan assistera och bedöma elevers lärande (a.a.). Just detta att använda frågor som interaktionell och/eller pedagogisk resurs återkommer i andra studier och några av dem redogör jag för längre fram i detta avsnitt.

De tidigaste och mest spridda studierna har således fokuserat fråga-svar-sekvenser mellan lärare och elever i formell klassrumsinteraktion i sina analyser och betecknat dessa för IRE- och/eller IRF-sekvenser. Dessa fråga-svar-sekvenser skulle kunna beskrivas medföra att talutrymmet är mycket ojämnt fördelat mellan lärare och barn, med en fördel för lärarna. Hur behandlas fråga-svar-sekvenser i mer aktuella studier?

Fråga-svar-sekvenser som interaktionell resurs

Även i nutida forskning förekommer studier av IRE-sekvenser. Exempelvis så beskriver Zemel och Koschmann (2011) hur lärare kan revidera och omformulera sin initierade fråga i stället för att explicit hantera elevens svar som ett felsvar i sin utvärdering. De beskriver hur detta förfarande möjliggör för eleven att också ”förstå” vad den första initierade frågan egentligen handlade om och på så sätt vilket svar läraren egentligen ville ha. Med andra ord så visar Zemel och Koschmann hur läraren kan ta på sig ansvaret för elevens förståelse och förändra sin fråga för att få ett korrekt svar. Studien av Zemel och Koschmann visar hur deltagare i klassrumsinteraktion orienterar mot intersubjektivitet, särskilt när den inte fungerar, och hur reparation¹³ av en initierad fråga kan användas som resurs för att återuppnå intersubjektivitet (a.a.).

Under de år som har förflutit sedan beteckningarna IRE- och IRF-sekvenser etablerades har klassrumsinteraktionens innehåll i olika studier kommit att nyanseras och det är ändå långt ifrån alla

¹³ Reparation är en slags praktik som människor använder sig av i samtal och interaktion för att hantera och försöka lösa olika problem med att tala, höra och/eller förstå (Sidnell, 2010).

konversationsanalytiska studier om fråga-svar-sekvenser och dess interaktionella funktion som behandlar IRE/IRF-sekvenser. I en antologi med fokus på fråga-svar-sekvensers funktion i institutionella sammanhang återfinns ett flertal studier som riktar blicken mot just hur dessa sekvenser kan utgöra en interaktionell resurs i institutionella samtal (Freed & Ehrlich, 2010). Exempelvis redogör studierna i nämnda volym bland annat för frågeställandets betydelse i samtal mellan doktor och patient (Heritage, 2010), funktionen av så kallade *tag questions* (ungefär: påhångsfrågor) ställda av *child protection officers* i samtal med gråtande barn för att kunna knyta an och uppmuntra deltagande, (Hepburn & Potter, 2010), *silly questions* av varieteten ”vet du att det inte var din egen dörr som du sparkade in” som resurs för poliser att få detaljer för att kunna åtala en misstänkt brottsling (Stokoe & Edwards, 2010), frågors roll för att kunna ställa diagnoser och skapa vårdplaner inom psykiatri (Speer, 2010), avdelningschefers frågor på möten som sociopragmatiska resurser med ett kontrollerande syfte (Holmes & Chiles, 2010), samt hur lärare i engelska som andraspråk använder frågor för att lyckas få studenten att korrigera felaktig text (Koshik, 2010). Dessa studier har således behandlat fråga-svar-sekvenser som interaktionell resurs, de flesta inom andra institutioner än de pedagogiska. I det följande redogör jag för några andra aktuella studier som också har behandlat fråga-svar-sekvenser som resurs, men inom just pedagogiska sammanhang.

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

En annan studie är Macbeths (2000) som beskriver klassrum som installationer, i vilka undervisning och lärande konstrueras och organiseras tillsammans av lärare och elever i interaktion. Enligt

Macbeth utgör lärares frågor till elever en stor del av klassrummens interaktion och installationer. Exempelvis beskrivs hur lärare kan arbeta med att visa upp för eleverna vilken kunskap/vilket lärandeobjekt som det pågår en undervisning och lärande kring, genom att ställa frågor där de förväntade svaren är kända för läraren. Macbeth menar att läroplanens innehåll genom detta förfarande blir offentligt tillgängligt. Enligt Macbeth medför detta socialt visade och offentliggörande av läroplanens innehåll att kunskapen också blir mer lärbar för eleverna, och centralt i denna process blir just lärarens frågor med för läraren kända svar.

Fråga-svar i förskolan

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

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

Även Bateman (2013) utför en studie i förskolekontext och analyserar socialt samspel mellan en förskollärare och två barn i en förskola i Nya Zeeland med syftet att demonstrera hur undervisning och lärande åstadkoms i förskollärares och barns interaktion i fråga-svar-sekvenser. Konversationsanalys används för att undersöka dessa sekvenser i detalj och särskilt fokus läggs på förskollärarens responser på barnens svar på frågor. Bateman visar hur förskolläraren, genom att exempelvis använda frågan ”vad hände?”, indikerar ett problem som är värt att undersöka vidare för barnen och henne. Analysen visar också att förskollärarens upprepande av barnets svar på frågan utgör en demonstration av att förskolläraren som frågor lyssnar på svaret och bekräftar det utan att göra någon (ut)värdering av det som korrekt eller inkorrekt. Vidare visar analysen att förskollärarens frågor hela tiden bygger på de svar som barnen har gett på tidigare frågor. Förskolläraren ställer således frågor, barnen svarar och förskolläraren

ger respons på dessa svar genom att bygga vidare på dem och införliva dem i efterföljande frågor. Bateman relaterar också förfarandet att ställa frågan ”vad hände?” i inledningen till ett uppgiftsbaserat problem, till hur samma fråga används av förskollärare vid känslomässigt problem och hur dessa problem sedan ”packas upp” genom påföljande fråga-svar-sekvenser i interaktion mellan förskollärare och barn. Bateman diskuterar hur detta kan förstås som ett samkonstruerande av pedagogisk kontext *in situ* av förskollärare och barn i interaktion.

Tidigare forskning av fråga-svar-sekvenser som konversationsanalytisk kontext till denna studies empiriska analyser

Genomgången av studierna ovan visar således att fråga-svar-sekvenser kan fungera som en viktig interaktionell och pedagogisk resurs. Koshik (2005; 2010) beskriver också varför just fråga-svar-sekvenser förekommer så ofta i pedagogiska sammanhang. Hon utgår från den nordamerikanska kontexten och menar att ställa frågor är en del av att *“Doing being teachers”* (Koshik, 2005, ss. 154-155). Koshik skriver om hur en fråga i stället för ett påstående används, för att det tillhör den nordamerikanska ”medelklasslärarkulturen” att locka fram svar i stället för att strikt förmedla det till studenten. Utan att varken bekräfta eller avfärda denna ”kulturella” förklaring går det att konstatera att även i andra kontexter än den nordamerikanska, så kallade medelklasslärarkulturen, är frågan en del av (förskol)lärares åstadkommande av pedagogisk praktik vilket studierna, refererade till ovan, har visat. Sammanfattningsvis visar följaktligen analyserna i dessa studier, att fråga-svar-sekvenser kan fungera som en viktig interaktionell resurs för att åstadkomma mening i institutionellt samspel. Inom utbildningsinstitutionella sammanhang går det att konstatera att fråga-svar-sekvenser inte bara kan utgöra en interaktionell resurs utan också en pedagogisk sådan. Av studierna redovisade ovan är flertalet förlagda i formell klassrumsundervisning i skola utanför Sverige men även studier utförda i förskolemiljö och i Sverige förekommer. Föreliggande studie tar vid här. Min ambition är att i de två empiriska kapitlens exempel åskådliggöra, i detalj, hur fråga-svar-sekvenser kan fungera som interaktionell och pedagogisk

resurs då förskollärare och barn åstadkommer institutionellt vardagliga aktiviteter i sin interaktion.

Etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv som teoretiska och analytiska utgångspunkter i denna studie

I denna studie används etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv som teoretiska och analytiska utgångspunkter eftersom intresset riktas mot just det som skulle kunna sägas tas för givet, men som ändå är centralt i pedagogisk praktik i förskolan – förskollärares och barns interaktion. Utifrån etnometodologiska och konversationsanalytiska perspektiv har jag en ambition att försöka åskådliggöra hur vardagliga förskoleaktiviteter åstadkoms lokalt, i interaktion mellan förskollärare och barn. Jag strävar i analysen efter att fokusera de metoder som deltagarna använder sig av i det sociala samspelet och vidare vilka interaktionella fenomen som fungerar som resurser. Med hjälp av detaljerade sekventiella analyser av institutionellt vardagliga aktiviteter i förskolan belyser jag hur den för givet tagna interaktionen mellan förskollärare och barn organiseras för att på så sätt också kunna få ökad och mer nyanserad kunskap om detta komplexa samspel och om de vardagliga aktiviteterna och den pedagogiska praktik som deltagarna i denna interaktion åstadkommer.

Teoretiska och analytiska utgångspunkter

4. Metod

I detta kapitel redogör jag för studiens metod. Jag beskriver först vad som kännetecknar en videobaserad studie och behandlar sedan kort transkribering. Därefter kommer ett avsnitt där jag beskriver de två förskolor som medverkar i denna studie och efter det redovisar jag studiens genomförande under rubrikerna urval och dataproduktion. Kapitlet avslutas med en redogörelse för mina etiska överväganden följt av en metoddiskussion.

Videobaserad studie

Föreliggande studie är en videobaserad studie och i en sådan är den huvudsakliga metoden för att producera data videoinspelningar¹⁴. Enligt Heath et al. (2010) erbjuder videoinspelningar många möjligheter för samhällsvetenskaplig forskning vad gäller dataproduktion och analys. En konkret förtjänst med videoinspelningar är exempelvis att forskaren kan spela upp dessa upprepade gånger och på så vis närma sig sin data vid återkommande tillfällen och då eventuellt med olika analytisk blick (a.a.). Särskilt anses videoinspelningar hjälpa forskaren att ”få fatt i” och ”fånga” vardaglig interaktion för att sedan noggrant kunna analysera den (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Just videoinspelat datamaterial möjliggör således en *tillgång till interaktionella detaljer* i tal såväl som i förkroppsligade handlingar och utgör därför ett hjälpmedel för forskaren för att kunna analysera annars mer svår fångad situationerad handling i vardaglig social interaktion (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Heath och Hindmarsh (2002) pekar på hur det med hjälp av videokamera går att fånga sekventiella detaljer i mänsklig interaktion för att sedan med hjälp av närstudier av videoavsnitten blottlägga interaktionella resurser som används av deltagarna. Videobaserad forskning är på grund av detta vanligt förekommande inom etnometodologin och konversationsanalysen.

¹⁴ I videobaserade studier rekommenderas att videoinspelningar kompletteras med inledande etnografiskt fältarbete för att forskaren ska bli förtrogen med miljön och deltagarna, samt för att kunna veta var kameran sedan ska placeras för att få bästa möjliga inspelningar (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

Vidare möjliggör videoinspelningar kollegiala datasessioner där fler än bara den enskilde forskaren får möjlighet att kommentera och analysera videomaterialet, vilket ökar analysens trovärdighet (Björk-Willén, 2006). Sådana datasessioner kan med fördel innebära en presentation av alternativa analytiska perspektiv, men det är ändå forskaren själv som till sist utför analysen (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

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

De ställningstaganden som medföljer videoinspelning, delvis redogjorda för ovan, skulle kunna sägas medföra att videodata kan förstås som *producerad och konstruerad av forskaren* under

användandet av videokamera (Heikkilä & Sahlström, 2003; Mondada, 2006). I och med valet av videoinspelning som metod, producerar forskaren således selektiva data (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010; Mondada, 2006). Inte bara själva inspelningen och alla val i och med den, utan också det efterföljande arbetet med videoavsnitten, exempelvis klippning, uppspelning utan ljud, i slowmotion och/eller ruta för ruta, är olika led i den selektiva dataproduktionsprocessen (Mondada, 2006). Ibland påpekas också att videokameran i sig påverkar vad deltagarna gör. Heath et al. (2010) menar samtidigt att eventuell förändring i deltagarnas agerande på grund av videokamerans närvaro, oftast bara är ögonblickskort och att forskaren då kan följa deltagarnas orientering mot kameran. Om detta inte är synligt i videoavsnitten och forskaren således inte kan följa deltagarnas orientering mot kameran menar Heath et al. (a.a.) att det i den aktuella videoinspelningen inte heller kan påstås att kameran påverkar beteendet hos deltagarna. Det går dock inte att komma ifrån att forskaren (och kameran) är en del av det samspel som studeras, ibland mer relevant för deltagarna, ibland mindre relevant (Björk-Willén, 2006).

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

Om transkribering

Analys av videoinspelningar innefattar en noggrann undersökning av vissa interaktionella sekvenser och för att lyckas med detta behöver videoavsnitten transkriberas (Heath & Hindmarsh, 2002). Transkribering är dock en arbetsprocess som är nära sammanflätad inte

bara med analysen, utan också med flera andra praktiker i videobaserad forskning. Transkribering som aktivitet kan förstås som en del av både dataproduktion, representation och analys (Mondada, 2007). Mondada beskriver på så sätt transkriberingsprocessen som en situerad praktik som tar sig olika uttryck i dessa olika sammanhang.

Transkript skulle dock främst kunna betecknas som en *skriftlig representation* av videoavsnitt. Alla typer av transkript är således en abstraktion där komplexa interaktionella fenomen reduceras till några av dess inslag (Duranti, 1997). Men det är viktigt att påpeka att transkriptionen inte ersätter den ursprungliga inspelningen, utan att den ska vara ett verktyg för forskaren för att kunna komma nära deltagarnas handlingar (Heath & Hindmarsh, 2002; Sidnell, 2010). Jefferson (2004) beskriver hur transkript bör innehålla så många detaljer ur den inspelade interaktionen som möjligt, eftersom det både är intressant och nödvändigt då forskaren inte på förhand kan veta vad analysen kommer att visa. Viktigt är också att det inte bara är vad som sägs som ska transkriberas, utan också hur det sägs (ten Have, 2007). Duranti (1997), å andra sidan, menar att transkript alltid bör utformas så att de är förenliga med forskarens analytiska intresse, inte innehåller för mycket information, är förståeliga och läsarvänliga. Transkript som är gjorda efter konventioner som inte alla läsare känner till kan medföra att läsaren hoppar över dem (a.a.). Forskaren bör således fundera över vad som är viktigt att kommunicera i transkripten och vilka textens läsare kommer att vara. Olika varianter av transkript kan sedan brukas under analysarbete och för publicering (a.a., jfr Mondada, 2007). I en publikation kan exempelvis vissa delar av transkripten behöva vara mer utförliga och andra mer förenklade (Duranti, 1997).

Beskrivning av förskolorna

Materialet¹⁵ som ligger till grund för analyserna i denna studie består av videoinspelningar från två olika förskolor som i studien har fått fingerade namn. I varje förskola filmades interaktion mellan en förskollärare och olika barn.

Ängens förskola är en kommunal förskola som ligger i en mindre stad i Sverige. Förskolan har sin verksamhet i en villa byggd på 1920-

¹⁵ Cirka 8,5 timmar videoinspelningar. Jag återkommer till detta under rubriken dataproduktion vid inspelning i förskolor.

talet, där avdelningen för de yngre barnen, 1-3 år, samt kök finns på undervåningen och avdelningen för de äldre barnen, 3-5 år, återfinns på övervåningen. I husets källare är personalrum och kontor placerade. På avdelningen för de äldre barnen går det 24 barn och där arbetar förskolläraren Malin tillsammans med tre barnskötarkollegor. Det är också på denna avdelning, Blåklockan, som jag har videofilmat interaktion mellan Malin och olika barn. Under fyra dagar, inom loppet av två månader, följde jag förskolläraren Malin och videofilmade samspel mellan henne och olika barn. Malin har tidigare arbetat som dagbarnvårdare i fyra år och blev då tillfrågad om hon ville arbeta i förskolan. Hon arbetade sedan i cirka tre år i förskolan, som barnskötare, innan hon påbörjade en utbildning till förskollärare vilken hon hade avslutat några månader innan jag kom till Ängens förskola och avdelning Blåklockan.

På Blåklockans avdelning bedrivs en förskoleverksamhet som skulle kunna beskrivas som traditionell. Dagligen återkommande rutinaktiviteter som måltid, på- och avklädning och samling varvas med exempelvis sagoläsning, estetiska aktiviteter, samt lek utomhus eller inomhus. Under de två höstmånader, september och oktober, som jag vistades på Blåklockan var det dessa aktiviteter som utgjorde den pedagogiska praktikens institutionella vardag. Verksamheten på Blåklockan följde, under de dagar som jag befann mig där, i stort sett samma mönster varje dag med frukost på morgonen, därefter en stunds egen lek inomhus för barnen, sedan påklädning och samling utomhus. På förmiddagen lekte barnen på gården eller så tog Malin med sig några av dem på promenad till platser utanför förskolans gård. Efter utevistelsen tog lunch och sedan sagoläsningstund vid. Sedan vistades barnen oftast inomhus, där de lekte egna lekar (utan deltagande av någon vuxen), eller ägnade sig åt dator-, måleri-, ler- eller pärlaktivitet fram till cirka klockan 14. Därefter serverades mellanmål, oftast utomhus, och dagen avslutades med lek ute på gården. Något som således präglade verksamheten på Blåklockan var att den till största delen bestod av rutinaktiviteter och barnens egen lek. Projektarbete, eller annan av vuxen i förväg planerad aktivitet, förekom inte alls. Malin beskriver själv hur hon ”inte är någon som planerar, utan någon som tar det lite som det kommer” (fältanteckningar, 2012-10-23).

Den andra förskolan, i vilken jag har filmat interaktion mellan en förskollärare och barn, är belägen i ett mindre samhälle strax utanför

en av Sveriges större städer. Runt omkring förskolan Havsörnen sträcker sig åkrar, ängsmarker och skogar. Förskolan Havsörnen är relativt nybyggd och öppnade år 2009. Lokalerna är utformade för att vara ändamålsenliga för förskoleverksamhet och innefattar fyra avdelningar samt gemensamhetsrytymmen som "lekkök", "torg" och ateljé/verkstad. Under höstterminen 2012, när jag vistades på Havsörnen, utökades lokalerna för att rymma en femte avdelning. Liksom på Ängens förskola är de yngre och äldre barnen på förskolan Havsörnen uppdelade på olika avdelningar. Det är på en avdelning för de allra yngsta barnen, 1-2 år, som jag har videofilmade förskolläraren Bodil i hennes samspel med barn under två dagar i oktober. Bodil har i många år arbetat som både barnskötare och dagbarnvårdare innan hon utbildade sig till förskollärare. Bodil tog sin förskollärarexamen cirka fyra månader innan jag kom till Havsörnens förskola.

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

Jag konstaterar att det finns många likheter mellan de i studien medverkande förskollärarnas bakgrund. De har båda erfarenhetsbaserad kunskap om förskoleverksamhet innan de påbörjar sin förskollärarytutbildning. Både Malin och Bodil är också förhållandevis nyutexaminerade förskollärare vid tiden för studien. Detta kan naturligtvis ha gjort avtryck i empirin, men exakt hur och i

vilken omfattning går ej att veta eller skriva fram. Och det är ej heller där som denna studies syftesformulering har sitt fokus.

Genomförande

Urval, kontakt

En studies urval av medverkande deltagare inför dess dataproduktion präglas av studiens syftes- och problemformulering. I inledningskedet till denna studie var syftesformuleringen dock en helt annan än den nuvarande. Avsikten var då att analysera pedagogisk praktik i förskoleverksamhet där förskollärare som hade genomgått en förskollärarytbildning med en särskild profil¹⁶ arbetade. Därför krävdes ett riktat urval. Konkret gick urvalsprocessen till på följande vis: blivande förskollärare som gick den sista terminen på en sådan förskollärarytbildning kontaktades via lärosätets intranät och fick där frågan om att delta i projektet. De som var intresserade ombads kontakta mig. Jag strävade efter att studera och analysera pedagogisk praktik i förskolan med barn i alla åldrar mellan 1-5 år och antalet förskollärare som deltog i studien påverkades av detta. Av de två som först visade intresse för att delta i projektet, arbetade en med de yngsta barnen i förskolan (1-2 år) och en annan med de äldre barnen (3-5 år). Dessa två förskollärare samt deras barngrupper fick därför utgöra urvalet.

Allteftersom videoinspelningarna fortskred blev jag dock varse nödvändigheten av att förändra fokus för syftes- och problemformulering och således hela projektet¹⁷. Jag vill ändå mena att den inledande delen av forskningsprocessen, inklusive en kortare pilotstudie¹⁸ cirka ett halvår innan huvudstudien inleddes, medförde att jag blev uppmärksam på hur interaktion mellan förskollärare och barn i förskolan utgör en grundläggande förutsättning för, och också kan sägas *göra* den pedagogiska praktiken. I samband med att forskningsprocessen fortskred, kom mitt intresse på så sätt alltmer att riktas mot just själva interaktionen mellan förskollärare och barn och

¹⁶ En så kallad interkulturell profil.

¹⁷ Eftersom studien annars riskerade att bli en utvärderingsstudie med fokus på orsak-verkan, vilket inte var min intention.

¹⁸ Pilotstudiens empiri används inte i denna studies analyser.

hur den konkret organiseras, helt enkelt mot vad som sker i samspelet. Frågan som jag då ställde mig var om den reviderade problemformuleringen också medförde ett behov av ett nytt urval av deltagare och därutöver en ny dataproduktion i förskola. Detta ansåg jag dock inte vara nödvändigt. Utifrån videoinspelningarna ansåg jag inte heller att förskollärarnas utbildningsprofil påverkade interaktionen med barnen synbart. Med utgångspunkt i deltagarnas orientering i det filmade samspelet bedömde jag att det inte kännetecknades av något speciellt ”interkulturellt” och materialet ansågs således vara fullt användbart även för den nya syftes- och problemformuleringen. Den nya syftes- och problemformuleringen riktade fokus mot förskollärares och barns interaktion i förskolan och krävde därför också att detta videofilmades. Därför beslöt jag att de videoinspelningar som redan var utförda, tillsammans med ytterligare några, skulle få utgöra empiri även för studien med den reviderade problemformuleringen¹⁹. Föreliggande studies urval utgörs alltså av två förskoleavdelningar på två förskolor, och mer precist deltar två förskollärare samt barn i deras verksamheter. I den ena förskoleverksamheten ingår barn i åldrarna 1-2 år och i den andra barn i åldrarna 3-5 år. De medverkande förskolorna har inte någon särskild inriktning eller profil och bedrivs, liksom majoriteten av förskolorna i Sverige, i kommunal regi.

Dataproduktion vid inspelning i förskolor

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

Denna studies dataproduktion gick till på likartat vis i de båda olika förskolorna. Efter att jag hade sökt och erhållit formellt samtycke hos förskolechefer, förskollärare, barnskötare, föräldrar och barn (se

¹⁹ Jag har informerat de medverkande förskollärarna och föräldrarna om studiens förändrade fokus, se bilaga 9.

avsnittet nedan om etiska överväganden) kunde videoinspelningarna ta sin början. Dessa genomfördes när jag under två månaders tid vistades fyra dagar i Ängens förskola och två dagar i Havsörnens förskola. Under de dagar som videoinspelningarna pågick strävade jag hela tiden efter att försöka rikta fokus och således även videokameran mot interaktion mellan de i studien medverkande förskollärarna och barnen. Några särskilda aktiviteter eller händelser valdes ej ut, utan ambitionen var att fånga samspel mellan förskollärare och barn i alla slags interaktionella och institutionellt vardagliga aktiviteter som försiggick under de dagar som jag var närvarande²⁰. Det skulle kunna beskrivas som att jag med videokamera skuggade en förskollärare när hon interagerade med barn under en förskolevardag.

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

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

²⁰ Det som *inte* spelades in med videokameran var exempelvis förskollärarnas samtal med kollegor, observerande/tillsyn av barn utan något samspel med dem, eller arbete på egen hand vid sidan av barnen med pappersdokument, upphängning av kläder i torkskåp, framplockning av material, dukning, diskning och dylikt.

Dataproduktionen i förskolorna resulterade i totalt cirka 8,5 timmar videofilm av förskollärarnas och barnens samspel; lite mer än fyra och en halv timme från avdelning Blåkllockan och lite mindre än fyra timmar från avdelning Måsen. Tillsammans med videoinspelningen, har data även producerats i förskolorna med hjälp av en så kallad fältanteckningsbok. Denna bars med under fältarbetets alla dagar och dels antecknade jag där bakgrundsfakta såsom information om barn, pedagoger och verksamhet på de två förskoleavdelningarna, dels skrev jag ner mina reflektioner i denna bok, efter varje dag. Videoinspelningarna har dock under hela dataproduktionen setts som det huvudsakliga materialet för min analys. Fältanteckningarna utgör således enbart ett komplement.

Tabell 1: förteckning över datamaterial

Typ av material	Avdelning Blåkllockan	Avdelning Måsen	Totalt
Videoinspelat material:	Cirka 4,5 timmar.	Cirka 4 timmar.	Cirka 8,5 timmar.
Fältanteckningar:	9 A5 sidor.	10 A5 sidor.	19 A5 sidor.

Dataproduktion under analysarbetet

Denna studies dataproduktion under analysarbetet beskriver jag här som separerad från dataproduktionen vid inspelning i förskolor. Att jag gör det ska dock förstås som en efterkonstruktion av en sammanhängande analysprocess som pågick under både videoinspelning i förskolorna och under den efterföljande bearbetningen av videomaterialet. Jag menar att även dataproduktionen i förskolorna bör förstås som ett visst sorts analysarbete, vilket just begreppet produktion implicerar. Det som i det följande kommer att betecknas som dataproduktion under analysarbetet är dock det konkreta tillvägagångssättet under sortering och kategorisering av videofilmsmaterialet, valet av de videoavsnitt som har analyserats, samt mikroanalysen av särskilda videoavsnitt.

Analysen av videomaterialet har pågått i tre olika faser. Den första fasen skulle kunna beskrivas som en fas för att få överblick, den andra fasen präglades av ett mer systematiskt sorteringsarbete och den tredje

Metod

fasen av ett konkret mikroanalytiskt arbete. Nedan följer en beskrivning av tillvägagångssättet under dessa faser.

Fas 1 – överblick

Under den första fasen av analysarbete tittade jag igenom alla videoavsnitt två gånger. Detta för att få en generell överblick över materialet och dess innehåll.

Fas 2 – sortering och katalogisering

Efter att ha fått en överskådlig uppfattning av materialet tog ett mer systematiserat sorterings- och katalogiseringsarbete vid. Återigen studerade jag videomaterialet, men denna gång karaktäriserade jag videoavsnitten med utgångspunkt i särskilda sorteringsrubriker; ”filmavsnittets titel”, ”avsnittet visar”, ”plats”, ”deltagare”, ”längd”, ”kvalité ljud och vinkel”, samt ”intresseväckande”. Det som sorterades in under rubriken ”intresseväckande” var händelser som på olika sätt stack ut och väckte frågor och som helt enkelt fångade mitt intresse särskilt mycket med tanke på studiens syfte. Utifrån dessa rubriker antecknade jag vad som gällde för vart och ett av videoavsnitten och anteckningarna kunde sedan se ut exempelvis som denna:

Filmavsnittets titel: dela äpple.

Avsnittet visar: förskollärare delar äpple till tre barn.

Plats: förskolegård, ute.

Deltagare: förskollärare Malin och 3-4 barn.

Längd: 00:42.

Kvalité ljud och vinkel: inte helt ok, ett barn utanför bild (troligtvis för att samtycket inte var klart ännu, vilket det senare blev).

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

Efter detta försökte jag sortera de kategorier jag såg mig finna under rubriken ”intresseväckande” genom att färga in beskrivningarna av det som väckte mitt analytiska intresse med olika kulörer. Varje gång förskolläraren ställde frågor färgades det exempelvis med gult. Andra kategorier som jag hade antecknat som intressanta och som färgades

var till exempel när barnen lyckades fånga förskollärarens uppmärksamhet, vid tillsägelser, samt vid förändrat deltagande. Vissa videoavsnitt kunde innehålla flera av dessa olikfärgade kategorier, andra avsnitt inga av dem. I nästa led av denna fas lades alla anteckningar om filmavsnitt där förskollärarnas frågor sågs som intressanta tillsammans och alla som betecknade tillsägelser lades tillsammans och så vidare. I slutet av sorteringsfasen bestämde jag att det konkreta analysarbetet skulle inledas i videoavsnitt utifrån kategorin förskollärarens frågor och barnens svar. Det som var helt avgörande för detta val, var hur fråga-svar-sekvenserna²¹ utgjorde ett *särskilt relevant interaktionellt fenomen* att analysera för att åskådliggöra hur förskollärares och barns interaktion åstadkommer vardagliga förskoleaktiviteter. Jag var dessutom uppriktigt nyfiken på vad detta frågande och svarande gjorde där och då i interaktionen (jfr *why that now?* i Schegloff & Sacks, 1973). Som jag nämnt ovan fann jag även andra intressanta interaktionella fenomen under sorteringen och kategoriseringen av videomaterialet. Exempel på dessa var förskollärares tillsägelser av barn som en interaktionell resurs för att ”göra institution”, olika interaktionella resurser barn använde sig av för att fånga förskollärarens uppmärksamhet, och barns förändrade deltagande i interaktion med förskollärare. Denna studies omfattning räcker dock inte alls till för att inkludera även detta i analyserna utan här riktas ett huvudsakligt analytiskt fokus mot just fråga-svar-sekvenser i förskollärares och barns interaktion.

Fas 3 – konversationsanalys

Det konkreta analysarbetet i föreliggande studie har bedrivits ur ett konversationsanalytiskt perspektiv. En beskrivning av detta analysförfarande och perspektiv går att finna i kapitel tre. Kortfattat vill jag här ändå redogöra för hur denna studies konkreta analysarbete gick till. Analysarbetet har i mångt och mycket följt de ”råd kring arbetsprocess och analys” skrivna av Tholander och Cekaite Thunqvist (2009, ss. 169-173), som underlättar en konversationsanalytisk

²¹ I tidigare forskning har konstaterats att fråga-svar-sekvenser är ett betydande inslag i förskolors pedagogiska praktik (Jonsson, 2013; Jonsson & Williams, 2012; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Thulin, 2006), vilket också gjorde det relevant att mikroanalysera fråga-svar-sekvenser i förskollärares och barns interaktion.

arbetsprocess, samt innehållet i kapitlet med titeln *Analysing video: developing preliminary observations*, skrivet av Heath et al. (2010). Efter att ha spelat in videoavsnitt med interaktion mellan förskollärare och barn i de två förskolorna, valde jag ut fråga-svar-sekvenser som ett särskilt intressant interaktionellt fenomen för att följa studiens syfte och jag noterade var i videoinspelningarna dessa återfanns. I valet av interaktionellt fenomen att undersöka utgick jag ifrån den konversationsanalytiska utgångspunkten att analysen ska vara *datadriven*. Med detta menas att analysen utgår från fenomen funna i empirin och ej från i förväg (teoretiska) spekulativa förväntningar eller ställningstaganden angående deltagarnas eventuella orientering (Heritage, 1984). Några videoavsnitt som innehöll just fråga-svar-sekvenser transkriberades i sin helhet och andra delvis, och därefter närstuderade jag dessa transkript och videoavsnitt parallellt, för att i verbal och icke-verbal kommunikation, tur efter tur, försöka förstå vad som skedde i samspelet. Särskilt riktade jag blicken mot just frågor och svar och vilken funktion dessa handlingar fyllde i samspelet.

En viktig del av den konversationsanalytiska arbetsprocessen är arbetet med transkript. Konsten att gestalta videoavsnitt i skriftliga transkript är inte helt enkel. Att transkribera verbalt tal är en sak, men att transkribera så kallad multimodal konversation och interaktion, exempelvis icke-verbal kommunikation i form av kroppsrörelser, är en helt annan. Konversationsanalytiska transkript har under många år använt ungefär samma transkriptionsnyckel för verbalt tal ursprungligen utvecklat av Jefferson (Lerner, 2004; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). För multimodal interaktion existerar dock inte några generella konventioner, utan det finns olika sätt att transkribera förkroppsligat samspel och arbetet med detta är under en pågående utvecklingsprocess. Några särskilda konventioner som dock håller på att etableras är de som har utvecklats av Mondada (2006). Under analysarbetet kom jag i kontakt med denna variant av multimodala transkript och blev tilltalad av hur väl de lyckades gestalta samtidigheten i tal och förkroppsligade handlingar. För att beskriva transkriptionsformen skulle det gå att jämföra den med ett musikaliskt partitur där flera instruments notbild är parallellt återgiven. I transkriptet är på motsvarande sätt tal och rörelser parallellt återgivna och inte transkriberade vid sidan av varandra. Ambitionen är alltså att i transkriptets form visa exakt var ett multimodalt fenomen, som

exempelvis kroppsrörelser, börjar och slutar i förhållande till tal. Inledningsvis använde jag mig också av denna transkriptionsvariant för att kunna vara så detaljerad som möjligt och för att på så sätt försöka sträva efter att inte utelämnat för analysen viktiga detaljer ur den videofilmade interaktionen, se detta exempel:

```
1 MAL:      %æh eh åhJ::::A::::H::::
mal        %hänger och tynger ner gungbrädan->
pel        %gungar upp->
2 PEL:      &wæow%
luk        &sätter sig på gungbrädan->
pel        ->%
mal        ->%släpper, backar bort från gungbrädan->
```

Dock kan sägas att denna transkriptionsforms styrka – den detaljerade samtidigheten – också kan vara dess svaghet. Dessa transkript kan i sin detaljerade samtidighet vara svåra att förstå. Detta föranledde att jag i analysarbetet för studien använde mig av två olika varianter av transkriptionskonventioner. Mondadas transkriptionskonventioner har jag endast använt under själva arbets- och analysprocessen eftersom jag inledningsvis inte hade samma riktade fokus mot fråga-svar-sekvenser, utan i stället strävade efter att vara så detaljerad som möjligt i transkripten (jfr Jefferson, 2004). För att sedan i avhandlingen presentera empirin, i form av transkript och analyser, använde jag mig av mindre detaljerade och mer läsarvänliga transkriptionskonventioner,²² där multimodala fenomen såsom förkroppsligade handlingar gestaltas inom dubbelparenteser, som i följande exempel:

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

Avgörande för valet av transkriptionsform för presentationen har dock inte varit dess eventuella läsarvänlighet, utan analysernas fokus. Hade detta fokus legat på multimodala fenomen såsom kroppsrörelser och deras funktion i interaktion mellan forskollärare och barn hade jag också använt mig av Mondadas konventioner i transkripten i avhandlingens empiriska kapitel.

²² Transkriptionsnyckel återfinns som bilaga 1.

Etiska överväganden, formellt och informellt samtycke

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

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (Utbildningsdepartementet, 2003) har särskilda skrivningar gällande information och samtycke. Här skrivs fram att forskning där människor medverkar endast får godkännas om information om studiens syfte, metod, eventuella följder och risker, huvudman, samt om att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas, har lämnats till de medverkande (a.a.). Vidare får forskningen utföras endast om deltagarna har lämnat ett formellt och dokumenterat frivilligt samtycke. Om deltagarna i forskningen är barn under 15 år är det både barn (om det är möjligt) och vårdnadshavare som ska informeras, men det är vårdnadshavarna som lämnar det formella samtycket. De deltagande barnens eventuella motstånd mot att delta går dock före vårdnadshavarnas samtycke och ska respekteras. Formellt samtycke kan också tas tillbaka när som helst. Föreliggande studie har etikprövats och godkänts av den Regionala etikprövningsnämnden i Linköping. Alla namn och platser är också fingerade för att behålla deltagarnas anonymitet. Med ett videobaserat forskningsprojekt som involverar barn följer även en rad informella etiska överväganden att ta ställning till.

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

reflektion av forskaren gällande barns samtycke behövs både före, under och efter fältarbete (Aarsand & Forsberg, 2010; Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2009)

Konkret har denna studies informations- och samtyckesprocess gått tillväga enligt följande. Efter att ha etablerat kontakt med de två förskollärarna som valde att delta i projektet skickades skriftlig information till dem via e-post. Förskollärarna vidarebefordrade sedan denna information till sina förskolechefer, övrig berörd personal, samt berörda vårdnadshavare. I denna information stod en tidpunkt då jag skulle komma att besöka förskolan för att lämna muntlig information och för att lämna över samtyckesblanketter²³. Därefter besökte jag de båda förskolorna för att också muntligen lämna information och för att svara på eventuella frågor. Vid detta tillfälle lämnade jag också ut svarsblanketter för medgivande att delta i studien. Både den skriftliga och muntliga informationen innehöll en kort beskrivning av mig som forskare, syftet med studien och vilken metod som används (videoinspelning), samt information om rättigheten att avböja deltagande i studien. I informationen betonades också att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. Den skriftliga informationen innehöll även kontaktuppgifter till mig och till mina båda handledare. Vid mina besök på förskolorna valde de flesta som jag träffade och talade med, att lämna skriftligt samtycke, men några få föräldrar talade om för mig att de ville fundera hemma och återkomma senare med beslut. Det var också några barn och föräldrar som ej var närvarande de dagar jag besökte förskolorna. Till dessa familjer distribuerade de medverkande förskollärarna samtyckesblanketterna. När jag hade fått tillbaka samtyckesblanketterna från alla berörda, det vill säga förskolechefer, förskolepersonal och föräldrar, visade det sig att jag hade erhållit formellt samtycke från alla.

När det gäller samtycke från de medverkande barnen har jag gått lite olika tillväga med de äldre och de yngre barnen. På avdelning Blåklockan vistades barn mellan 3 och 5 år och för dem berättade jag redan under min första dag att jag var på besök i deras förskola för att forska om det som hände där. Jag sade att jag behövde filma med videokamera för att kunna komma ihåg vad som hände och att jag sedan skulle skriva en bok som handlade om vad som händer i deras

²³ Informations- och samtyckesblanketter återfinns som bilagor 2-8.

och en annan förskola. Jag berättade också för barnen att jag hade frågat deras föräldrar om jag fick filma dem och att deras föräldrar hade sagt ja till det. Sedan frågade jag barnen om jag fick filma dem och förklarade att de när som helst kunde säga till mig om de inte ville att jag skulle filma dem. Vid några tillfällen sade också ett par barn till mig att de inte ville att jag skulle filma dem, bland annat när de kröp in under en klätterställning och i sin lek refererade till den som en "hemlig källare" och då respekterade jag givetvis barnens önskan. På avdelning Måsen var alla barnen mellan 1 och 2 år och jag såg det därför som ogenomförbart att lämna muntlig information till dem gällande studien och deras samtycke. På den avdelningen har jag i stället förhållit mig på ett sätt där jag för att lämna information, har hälsat på barnen och presenterat mig och videokameran allteftersom barnen har uppmärksammat mig. Det gick till så att jag, när ett barn tog ögonkontakt med mig, sade "Hej, jag heter Sara. Titta jag har en kamera." På den här avdelningen med de allra yngsta (och kortaste) barnen var det för det mesta också nödvändigt att jag gick ner på knä för att få en så bra kameravinkel som möjligt och flera barn kom då gärna fram till mig för att titta på kameran och kanske särskilt på dess LCD skärm/peksskärm som jag hade utfälld, eftersom det som jag filmade visades där. Barnen kommenterade då ofta vilka som medverkade på skärmen genom att benämna personerna, vilket jag då upprepade och kanske lade till att jag filmade. För att underlätta för barnen att titta på den utfällda skärmen kunde jag sänka kameran till deras ögonhöjd och ändå fortsätta videoinspelningen. Ett sådant utbyte kunde då låta ungefär så här:

Barn: Bodil!

Forskare: Ja titta Bodil.

Barn: Fanny!

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

Även inhämtandet av samtycke från 1-2-åringarna var i stort sett omöjligt att göra muntligen. I stället försökte jag vara särskilt uppmärksam mot dessa barns kroppsspråk för att försöka bedöma huruvida de samtyckte till att bli videoinspelade eller ej (jfr Dockett et al., 2009). Det fanns också några tillfällen då jag beslutade att inte spela in, detta var när jag ansåg att jag närmade mig en för barnen

särskilt privat sfär (jfr Aarsand & Forsberg, 2010), och då speciellt hos de yngsta som ej ännu hade ett så utvecklat verbalt språk. Dessa tillfällen kunde inträffa när barnen var mycket ledsna, eller nakna eller när de skulle gå och lägga sig för att sova.

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

Metoddiskussion

I föreliggande studie har videoinspelningar varit den metod som har använts för att producera data. Denna metod valdes eftersom den anses vara mest förtjänstfull för att kunna "få fatt i" och "fånga" vardaglig interaktion (Heath & Hindmarsh, 2002; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Jag vill dock återigen betona att videoinspelningar inte medför att en "neutral verklighet därute" låter sig fångas på film utan att videodata bör förstås som producerad och konstruerad av forskaren under själva inspelningsförfarandet (Heikkilä & Sahlström, 2003; Mondada, 2006). Det är jag som forskare som har valt ut vilken slags interaktion jag väljer att spela in och det är jag som avgör när kameran ska börja och sluta spela in och det är också jag som avgör vad som faktiskt registreras och vad som lämnas utanför kamerans fokus. Videoinspelad data kan också i efterhand missförstås visa "hela situationen", men bör i stället förstås just för vad det är, en inspelad aktivitet som visar enbart det som syns och hörs på videoavsnittet och inget annat, och användas därefter. Det som inträffar före och efter klippet och det som sker utanför bild kan mycket väl tänkas höra samman med det som utspelar sig under videoavsnittet, men har således inte fångats på film. Jag som forskare med kameran i handen kan inte heller stå utanför den inspelade aktiviteten, utan både jag och kameran bör uppfattas som deltagare som interagerar med och påverkar situationen vid varje videoinspelning. Är då videodata till största del en produkt av mig som forskare? Skulle det till och med gå att sträcka sig så långt som att säga att utan mig och kameran så vet vi inte om samma aktivitet skulle ha utspelat sig på exakt samma sätt? Till viss del menar jag att videodata till stor del är en produkt av mig som forskare, men med det sagt menar jag inte att videodata ska förstås som icke-autentisk, eller icke-tillförlitlig. Låt mig förklara ytterligare. Aktiviteten som spelas in skulle förmodligen inte utspela sig exakt

likadant om inte jag som forskare med kamera deltog, men likväl har det som har spelats in faktiskt skett, där och då, just på det vis som har registrerats med hjälp av forskare och videokamera. Och just eftersom det observerade samspelet har spelats in med videokamera möjliggör dessa data mig som forskare att spela upp avsnitten upprepade gånger och även i kollegiala datasessioner. Videodata medför också att interaktionella detaljer, vilka vid deltagande observation utan videokamera hade varit tämligen svårfångade, blir åtkomliga för mig som forskare att studera och också analysera (jfr Heath & Hindmarsh, 2002; Heath et al., 2010). Det som också påverkar den videoinspelade aktiviteten och dess data i allra högsta grad, är de deltagare som inte är forskare, i denna studies fall förskollärare och barn. Det är enbart tack vare just de förskollärare och barn som deltar i denna studie som jag har kunnat producera just den specifika data som har legat till grund för analyserna. Hade deltagarna varit några andra, går det inte att veta vad analyserna hade visat. Trots detta menar jag ändå att mikroanalyserna av interaktionen mellan just de i denna studie deltagande förskollärarna och barnen i just de utdrag som här har valts ut, också har mycket att säga både forskningen om och praktiken i förskolan generellt. Förskolans praktik försiggår ju i förskollärares och barns sociala samspel i alla förskolor. Jag menar också att metoden videoinspelning i denna studie har tjänat sitt syfte och att dess data har låtit mig lyfta ut och detaljerat ”lyssna till” institutionellt vardagliga aktiviteter i förskolans pedagogiska praktik, för att jag ska kunna åskådliggöra hur dessa kan åstadkommas i förskollärares och barns interaktion.

Metod

5. Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

Detta kapitel innehåller tre empiriska exempel hämtade från förskolans institutionella vardag. Inga av de analyserade aktiviteterna har haft en särskild förplanerad ämnesmässig agenda med ett specifikt lärandeobjekt i fokus, utan tillfällen till lärande tycks i stället ske spontant, i stunden. I denna förskolepedagogiska vardag är interaktion mellan förskollärare och barn central. Det första exemplet är hämtat från förskolans gård, det andra från utevistelse i en park och det tredje från ett matrum inomhus.

Frågor och svar under fruktstund – praktiserande av bråktal

Det första exemplet utspelar sig ute på gården på förmiddagen och visar när förskolläraren Malin delar en äppelhalva till barnen Emil, Julia och Lisa så att de får varsin bit att äta. Ett halvt äpple delas således till tre mindre bitar. I det följande närstuderas samspelet mellan förskolläraren och barnen under en institutionellt vardaglig förskoleaktivitet – fruktstund – för att åskådliggöra hur denna aktivitet åstadkoms i deltagarnas interaktion. Särskilt riktas den analytiska blicken mot hur samspelet organiseras genom fråga-svar-sekvenser som fungerar som interaktionell och pedagogisk resurs för deltagarna. Barnen (Mahad, Emil, Julia och Lisa) som deltar i följande utdrag är alla i fyraårs-åldern.

Utdrag 1

- 1 MALIN: **hur gör vi då** (0.6) Mahad (0.7) vill du ha en
2 bit äpple ((håller fram en äppelhalva mot
3 Mahad))
4 MAHAD: ((skakar på huvudet))
5 MALIN: inte (2.5) ((tittar på Emil och håller fram
6 äppelhalvan mot honom))
7 EMIL: (halv)=
8 JULIA: =nej
9 MALIN: ni e två som vill ha (0.5) **hur ska vi lösa de**
10 **här om de bara finns ett äpple** (1.2) ((tittar

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

- 11 på Julia, håller äppelhalvan framför sig))
12 JULIA: dela så här å dela å dela å dela °la la°
13 MALIN: ((tittar på äppelhalvan))
14 JULIA: ((gör cirkelrörelser med pekfinger över
15 äpplet))
16 MALIN: så många ((bryter av en bit av äppelhalvan))

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

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

Videoavsnittet och detta exempel tar sin början, i ett redan pågående samtal, med Malins fråga **”hur gör vi då”** (rad 1). I och med denna fråga skulle det kunna förväntas att Malin borde lämna plats för ett svar, men efter en kort paus så ställer hon i stället en ny fråga. Malin visar att hon riktar sig till Mahad när hon säger hans namn och frågar därefter **”vill du ha en bit äpple”**. Mahad svarar genom att skaka på huvudet och Malin bekräftar och verbaliserar detta genom att säga **”inte”** (rad 5). I påföljande tur går det att ana varför Malin frågade Mahad om han ville ha äpple i stället för att invänta svaret på sin först

ställda fråga. På rad 9 konstaterar Malin ”**ni e två som vill ha**” (trots att det är tre barn bredvid Malin förutom Mahad som har tackat nej). Efter en kort paus ställer hon den inledande frågan igen, denna gång i en mer utvecklad formulering, ”**hur ska vi lösa de här om de bara finns ett äpple**”. Malins sätt att undersöka om Mahad vill ha äpple eller inte ger henne ett svar på hur många som vill äta äpple. Det kan vara den informationen som hon behöver för att därefter kunna fortsätta med sin fråga om hur de ska göra med äppelhalvan för att alla som vill ska kunna få.

Jag menar att Malins (felaktiga) konstaterande, att det är två som vill äta av samma äppelhalva, ingår i hennes förberedande arbete inför frågan som sedan följer, ”**hur ska vi lösa de här om de bara finns ett äpple**”. Genom att först undersöka hur många som faktiskt vill äta av äppelhalvan och sedan verbalt presentera problemet inför barnen, lyckas Malin etablera en plats i interaktionen för sin fråga som riktar barnens uppmärksamhet mot ett matematiskt innehåll. När Malin först säger ”**ni e två som vill ha**” och sedan fortsätter med ”**hur ska vi lösa de här om de bara finns ett äpple**” fungerar frågans normativa karaktär, att kräva ett svar, som resurs för att rikta deltagarnas uppmärksamhet mot det matematiska innehållet bråktal. Eftersom frågan är den första par-delen (*first pair part*) i ett närhetspar, kan den sägas höra ihop med och också förvänta en andra par-del (*second pair part*), i frågans fall ett svar (Heritage, 1984; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010). Genom att Malin ställer en fråga som rymmer ett matematiskt innehåll i svaret, riktar barnens uppmärksamhet mot detta. Jag menar att det är just omformuleringen av frågan som öppnar för ett uppmärksammande av det matematiska innehållet.

När Malin ställer sin omformulerade fråga riktar hon samtidigt sin blick mot Julia och väljer därmed ut Julia som mottagare av frågan. Julia orienterar mot detsamma, att det är hon som är förväntad svarare, och instruerar Malin genom att svara ”**dela så här å dela å dela å dela °la la°**” (rad 12) samtidigt som hon med sitt pekfinger gör cirklande rörelser ovanför äppelhalvan. Malin riktar efter Julias första ”**dela**” om sin blick och tittar på äppelhalvan och Julias cirkelrörelser. Malin säger efter detta ”**så många**” men bryter bara av en bit av äppelhalvan (rad 16). Denna respons skulle kunna förstås som Malins sätt att visa att det är just två bitar som behövs, eftersom hon tidigare (felaktigt) har

uttalat att det är två barn som vill ha äpple. Alternativt skulle detta, om Malin, trots sitt tidigare yttrande, anser att det är tre delar som behövs till tre barn, kunna tolkas som en implicit återkoppling av Malin på Julias svar, utan att explicit markera att Julia har svarat för många delar och också som ett sätt att ”be om” (*solicit*) ett nytt svar av Julia. Julia framhåller att det är många delar som behövs genom att svara ”^oa^o” och fortsätter när hon ser Malins två äppelbitar med uppmaningen ”**dela en gång till**” (raderna 17-19). Julia kan på så sätt sägas korrigera Malins handlande att dela äppelhalvan i endast två delar. Malin ger en äppelbit till Emil, som genom att sträcka fram sin hand visar att han vill ha en bit, i stället för att följa Julias uppmaning. Julia upprepar därför sin uppmaning med ett ”**dela**” (rad 23). Malin följer Julias upprepade uppmaning när hon bryter ytterligare en bit av äppelhalvan och hon ger sedan en av bitarna till Julia. Den sista äppelbiten ger hon till Lisa, eftersom hon inte vill ha den biten som Julia fick. Malin avslutar med att, på rad 29, konstatera ”**så de vart ju en: tredjedel**” och använder sig här av ett nytt ord, det matematiska begreppet tredjedel. Därigenom korrigerar också Malin sitt tidigare misstag att äpplet endast skulle delas i två delar. Lisa svarar med ett ”^oja^o” och även Malin säger ”a”. Sedan avslutas filmavsnittet med att Malin utvecklar sitt konstaterande mer precist med ytterligare en matematisk term, halva, i sin avslutande tur, ”**utav en halva vart de en tredjedel**” (rad 33). Malins delande av äppelhalvan beskrivs således i efterhand av henne som en matematisk operation.

Utifrån detta transkriberade filmavsnitt kan då sammanfattningsvis konstateras att frågans normativa karaktär fungerar som interaktionell och pedagogisk resurs för att rikta deltagarnas uppmärksamhet mot det matematiska innehållet bråktal. Frågan fungerar dels som interaktionell resurs eftersom den underlättar för samspelet och dels som pedagogisk resurs eftersom den gör det lättare att låta aktiviteten rymma läroplansinnehåll. På raderna 9-11 förklarar Malin, i något som skulle kunna benämnas som en vardagsekvation, att de är flera som vill ha äpple men att det bara finns en äppelbit och frågar barnen hur de ska lösa det. Den frågan kräver ett särskilt svar, ett svar där fokus riktas mot hur en helhet kan delas i delar. Julia svarar också att äppelhalvan ska delas. Malin ramar in fråga-svar-sekvensen med en inledning där ett omformulerande av den första frågan riktar uppmärksamheten mot de matematiska fenomenen helhet och delar, samt en avslutning där

hon verbalt benämner de matematiska begreppen halva och tredjedel som har aktualiserats i den nyss erfarna delningsproceduren.

I en helt vardaglig fruktstund i förskolans pedagogiska praktik kan således den sekventiella interaktionen mellan förskollärare och barn, komma att ställa upp ett matematiskt problem, praktisera lösningen på detta problem, samt förklara och packa upp problemet och lösningen av det med hjälp av matematiska termer som verktyg och fråga-svar-sekvenser som resurs. Med andra ord – alla kan dela en äppelhalva i tre bitar men i detta samspel, delvis organiserad genom fråga-svar-sekvenser, visas de matematiska relationer som ligger till grund för det förfarandet.

Att gunga gungbräda med frågor och svar

I detta exempel deltar Malin, förskollärare och Lukas, Pelle och Elias, barn i femårs-åldern. De har tillsammans gått en förmiddagspromenad till en annan förskola för att pumpa fotbollar. På vägen tillbaka till sin egen förskola vill barnen stanna i en lekpark för att gunga gungbräda och de gör också det. När barnen gungar orienterar både förskollärare och barn på olika vis mot gungbrädans rörelse, eller kanske främst mot gungbrädans icke-rörelse. I analysen av de följande fyra utdragen har jag för avsikt att åskådliggöra hur en vardaglig aktivitet – gunga gungbräda – åstadkoms i interaktion mellan förskollärare och barn. Liksom i tidigare exempel riktas ett särskilt analytiskt fokus mot hur samspelet organiseras genom fråga-svar-sekvenser och hur dessa fungerar som resurser för deltagarna.

Att rikta fokus mot jämviktsproblem

I följande utdrag inleds gungbrädeaktiviteten och analysen kommer att visa hur gungbrädans icke-rörelse tillsammans med en fråga ifrån förskolläraren riktar fokus mot ett jämviktsproblem.

Utdrag 2a

```
1 PELLE: ((sitter på ena sidan av gungbrädan))
2 MALIN: ((hänger och tynger ner gungbrädans ena sida))
3       eh eh åhJ::::A::::H::::
4 PELLE: ((gungar upp)) wow
5 LUKAS: ((sätter sig på den sidan av gungbrädan som
6       Malin har tyngt ner))
```

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

7 MALIN: ((släpper och backar bort från gungbrädan))
 8 LUKAS: nu ((gungar upp)) i::i:oho
 9 ((gungbrädan stannar nästan till))
 10 LUKAS: ((sitter uppe på gungbrädan))
 11 PELLE: ((sitter nere på gungbrädan))
 12 MALIN: **hur göra nu då** (0.9) ((tittar först på Lukas och sedan direkt efter på Pelle))
 13

14 PELLE: ((försöker sparka upp gungbrädan som faller
 15 tillbaka))
 16 LUKAS: [((skrattar))]
 17 MALIN: [va=]
 18 PELLE: =du får ju hjälpa till [lite=]
 19 LUKAS: [((skrattar))] [((skrattar))]
 20 MALIN: =jasså de tycker du= ((går och ställer sig
 21 bakom Lukas))
 22 LUKAS: =ja: ((skrattar))
 23 MALIN: ((trycker ned gungbrädan på Lukas sida))

Utdraget inleds med att förskollärare Malin ackompanjerar sitt nertygande av gungbrädan med ett kraftigt ”**eh eh åhJ:.....A:.....H:.....**” (raderna 2-3). Genom denna kombination av förkroppsligat handlande och ljud, visar Malin att det krävs kraft för att tynga ner brädan. Pelle, som sitter på gungbrädans ena sida, gungar upp när Malin tynger ner den andra sidan och kommenterar detta med ett ”**wow**” (rad 4). Malins nedtyngande av gungbrädans ena sida ger Lukas en möjlighet att kliva på och sätta sig där. När Lukas har satt sig, släpper Malin gungbrädan och backar därifrån. Då säger Lukas direkt ”**nu**” och gungar därefter upp (rad 8). Under denna sekvens initierar Malin samspel och får respons av både Pelle och Lukas i tur och ordning vartefter gungans rörelse berör dem. Det de alla tre orienterar mot skulle kunna sägas vara två saker; gungbrädans rörelse och varandra. Gungbrädans rörelse görs relevant genom att denna kommenteras verbalt av var och en av de tre deltagarna som också hör vad de andra säger. På detta sätt menar jag att förskolläraren och de två

barnen öppnar upp för en gemensam förståelse av själva aktiviteten – nu gungar vi gungbräda.

Därefter händer något som påverkar aktiviteten. När Lukas har gungat upp stannar gungbrädan nästan till med Lukas uppe och Pelle nere. Detta skulle kunna beskrivas som att barnen här möter ett problem, gungbrädan gungar inte. Malin ser detta och ställer direkt frågan **”hur göra nu då”** (rad 12) och riktar blicken först mot Lukas och sedan direkt mot Pelle. Genom detta förfarande lämnar Malin inte över turen och därmed inte heller ansvaret att svara på frågan till någon särskild. Eftersom hon riktar blicken mot båda barnen lämnar hon det därigenom öppet för vem som helst av dem att svara. Eventuellt skulle detta också kunna tolkas som ett antydande av en problemformulering där både Lukas och Pelle är en del av problemet med gungbrädans icke-gungande och att bådass handling krävs för problemets lösning. Det är dock Pelle, som sitter nere och försöker sparka upp gungbrädan igen som Malins blick slutligen stannar kvar vid. Malins fråga **”hur göra nu då”** får först inte svar av någon så hon fortsätter arbeta för att få ett svar genom att säga **”va”** (rad 17) och visar på så sätt hur hon orienterar mot närhetsparets normativa ramverk, att en fråga ska följas av ett svar (Heritage, 1984). Pelle hakar direkt på (*latched start*) och svarar **”du får ju hjälpa till lite”** (rad 18), vilket tyder på att Pelle inte uppfattar det som att han och Lukas ensamma kan lösa problemet med den icke-gungande gungbrädan utan att det kräver en insats av Malin. Malin som har stått stilla en bit bort från gungbrädan börjar då röra sig och går mot Lukas samtidigt som hon responderar med **”jasså det tycker du”** (rad 20). Detta skulle kunna tolkas som om hon hade förväntat sig en annan lösning (på problemet som presenteras på rad 12) än den som Pelle redogjorde för, eller också visar yttrandet en viss skämtsam underton. Malin svarar således på Pelles respons och det är också Pelle som är du i Malins tur. Det är dock inte Pelle som tar den nästkommande turen utan i stället Lukas som säger **”ja:”** (rad 22). Pelle kan ha uppfattat Malins **”jasså det tycker du”** som en retorisk fråga som inte kräver svar, men Lukas handlande att svara med ett **”ja:”** visar att han inte gör detsamma, eftersom han ger ett svar. Efter detta står Malin och gungar gungbrädan en stund genom att trycka ned den sidan där Lukas sitter.

I detta utdrag ser vi följaktligen hur gunga-gungbräda-aktiviteten påverkas av gungbrädans rörelse eller icke-rörelse. Pelle lyckas inte

själv sparka upp gungbrädan och detta kan sägas väcka Malins fråga till Lukas och Pelle **"hur göra nu då"**. Vad är det som Malin åstadkommer genom att ställa denna fråga? Jag menar att frågehandlingen fungerar som en särskild interaktionell resurs för förskolläraren Malin i denna aktivitet. Genom att fråga **"hur göra nu då"** är det just frågans normativa karaktär som medför att deltagarnas uppmärksamhet fångas och riktas mot fysikaliska och mekaniska fenomen i den pågående aktiviteten. I utdraget ovan skulle det kunna sägas att det är gungbrädans jämvikt, eller balans och tyngd, som förskollärarens fråga **"hur göra nu då"** lyckas rikta barnens uppmärksamhet mot. Med andra ord riktar **"hur göra"** fokus mot aktiviteten i sig, gunga gungbräda och **"nu då"** riktar fokus mot att gungbrädan inte gungar. Att Pelles uppmärksamhet fångas och riktas mot den icke-gungande brädan hörs av hans respons **"du får ju hjälpa till lite"**. Med detta svar visar Pelle att han har förstått att Malins fråga handlar om just hur de ska få gungbrädan att gunga igen. Att också Lukas uppmärksamhet fångas och riktas mot gungbrädan märks också av hans respons **"ja:"** på Malins **"jasså det tycker du"**. Lukas visar därigenom att han, liksom Pelle, ser problemet med gungbrädans icke-gungande och att lösningen är den som Pelle har föreslagit, att Malin hjälper till.

I fråga-svar-sekvensen ovan fokuserar sålunda deltagarna på gungbrädans icke-gungande, samt hur den skulle kunna fås att gunga igen. Och med hjälp av just Malins initierade fråga riktas barnens uppmärksamhet mot detta. Att frågan ställs är en sak, en annan sak är dock hur denna fråga förstås av de andra deltagarna. Det skulle kunna tolkas som att Malin bygger sin fråga på att barnen ser att problemet med den icke-gungande gungbrädan föreligger och att de förstår problemet på just detta sätt, samt att de ser en möjlighet att lösa jämviktsproblemet själva utan hjälp utifrån och att de då också ska svara något som visar detta. Om Malins yttrande **"jasså det tycker du"** i stället uppfattas som att hon hade avsett en annan lösning än den föreslagna, det vill säga att hon ska hjälpa till, kan det konstateras att Lukas och Pelle inte ser att de kan lösa problemet utan hennes hjälp och att Malin har förbisett det när hon först initierade frågan. En alternativ tolkning skulle också kunna vara att Malin helt enkelt ställer sig öppen till vilket svar hon än får, huvudsaken är att hon får ett svar. Och yttrandet **"jasså det tycker du"** skulle då kunna förstås som en

skämtsam kommentar i form av en retorisk fråga som ej kräver något svar, men som ändå återkopplar till Pelles förslag att det är Malin som är lösningen på problemet med gungbrädans icke-gungande. Detta skulle kunna formuleras som att Malin på så vis visar upp en nyfikenhet för, och därmed en sorts bekräftelse av, Pelles svar på det först initierade frågan.

Vad är problemet, tyngd eller barn?

Efter att ha gungat i nästan två minuter med hjälp av Malin som ger fart, får Pelle och Lukas sällskap på gungbrädan av sin kamrat Elias, som tidigare har gungat ensam på en gunghäst. Pelle och Lukas sitter kvar på sina tidigare platser och Elias sätter sig på samma sida som Lukas. Elias sätter sig med hjälp av Malin som håller nere den sida av gungbrädan där Lukas redan sitter. Det är också där transkriptionsutdraget 2b, nedan, börjar.

Utdrag 2b

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

8 MALIN: **hur gör vi nu rå** ((tittar först på Pelle och
9 sedan på Lukas)) (0.9)
10 [va] ((tittar på Elias))
11 LUKAS: [öööeh] Pelle=
12 MALIN: **=va var re som vart problemet nu=** ((tittar på
13 Lukas))
14 PELLE: =E ELIAS=
15 MALIN: ((tittar på Pelle)) =e Elias problemet (0.7)
16 NE::J ((tittar först på Elias, sedan på
17 Pelle)) (3.1) **varför vart de så här nu**
18 **rå** ((tittar först på Lukas, sedan på Pelle,
19 sedan på Lukas igen)) (1.6) va (0.9)

20 PELLE: men de e för tu:ngt °då=°
21 MALIN: ((tittar på Pelle)) =e de för tu:ngt då ((går
22 mot Pelle))

Inledningsvis agerar Malin även här på ett liknande sätt som i det första utdraget. Efter att ha hjälpt Elias att kunna sätta sig genom att tynga ned gungbrädan, släpper Malin gungbrädan och backar bort från den och betraktar det som händer. Gungbrädan stannar med Lukas och Elias nere och Pelle uppe och Malin frågar ”**hur gör vi nu rå**” (rad 8). När Malin ställer denna fråga riktar hon först blicken mot Pelle, sedan mot Lukas och till sist mot Elias. Liksom i det första utdraget lämnar Malin på detta vis inte över turen och svarsansvaret till någon särskild av barnen, utan håller det öppet för alla tre att svara. Även som i utdrag 2a, dröjer svaret och Malin orienterar återigen mot frågans förväntade svar (Heritage, 1984), när hon säger ”**va**”. Malin får ett svar av Lukas, ”**Pelle**” (rad 11). Detta svar negligeras av Malin som därefter omformulerar sin fråga till ”**va va re som vart problemet nu**” (rad 12). I och med denna omformulering förändras frågans fokus från det något mer allmänna ”**nu**” till att riktas mot något mer specifikt som ”**vart problemet**”. Här betecknas, ur ett metaperspektiv, för första gången gungbrädans icke-gungande explicit som ett problem och samtidigt så väljer Malin Lukas som nästa talare genom att endast rikta blicken mot honom. Det är dock Pelle som trots detta högt ger svaret ”**E ELIAS**” (rad 14). Malin riktar då om sin blick mot Pelle och säger ”**e Elias problemet**” (rad 15). Efter en kort paus säger Malin med tydlig betoning **NE::J**, samtidigt som hon också riktar blicken mot Elias.

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

uttalat hanterar detta som ett felsvar, medför detta att en felaktig revidering av en naturlag också blir konsekvensen.

Malin hanterar alltså Pelles svar explicit som ett felsvar med sitt ”**NE::J**”, och riktar därefter åter blicken mot Pelle. Efter en paus på tre sekunder omformulerar Malin frågan ännu en gång till ”**varför vart de så här nu rå**” (rad 17). Därefter riktar hon blicken först mot Lukas och sedan mot Pelle och sedan mot Lukas igen. Precis som tidigare riktas frågan till fler än ett barn, men det är Pelle som återigen, efter Malins ”**va**” som visar att frågan hon ställer vill ha ett svar, responderar och säger ”**men de e för tu:ngt °då**” (rad 20). När Pelle tar ordet riktar Malin sin blick mot honom och direkt efter att han har avslutat sin tur hakar Malin på samtidigt som hon börjar röra sig mot Pelle. Malin återanvänder Pelles svar och upprepar det i en frågande form med yttrandet ”**e de för tu:ngt då**” (rad 21).

Malins yttrande ovan är något mer än en hantering av ett svar som antingen korrekt eller felaktigt. Detta tredje led skulle snarare kunna förstås som ett sätt för Malin att ge Pelles svar en provisorisk status som också ger anledning till en fortsatt undersökning av problemet. Intressant att notera är att Malin står stilla fram till dess att Pelle använder begreppet tungt, och i direkt anslutning till det börjar hon att röra på sig. Hon agerar på liknande sätt i utdrag 2a. Detta skulle kunna tolkas som en del i hennes arbete med att skapa förutsättningar för barnens svar och att rikta deras uppmärksamhet mot jämviktsfenomenet. Om barnen inte alls svarar eller riktar uppmärksamheten på ett särskilt vis och svarar något som Malin uttryckligen hanterar som ett felaktigt svar, står hon kvar. Om barnen i stället lyckas dra de slutsatser som Malin orienterar sina frågor mot, går hon fram för att fysiskt hjälpa barnen att få fart på gungbrädan igen.

Även i detta utdrag fungerar sammanfattningsvis fråga-svar-sekvenser som en interaktionell och pedagogisk resurs för deltagarna i gungbrådeaktiviteten. Med hjälp av dessa frågesekvenser fångas och riktas barnens uppmärksamhet mot gungbrädans rörelse och jämvikt och följaktligen hävstångsprincipen. I detta utdrag går det också att se att samtalets innehåll vidareutvecklas med hjälp av Malins frågor och Pelles svar. Pelle visar ju att han har förstått att gungbrädans balans och jämvikt har att göra med det fysikaliska fenomenet tyngd, både genom att framhålla att det är Elias som är problemet, vilket dock

betraktas som ett felsvar av Malin, och genom att i ett reparerat svar också benämna fenomenet tyngd.

Malins upprepande av Pelles slutsats att det är för tungt, medför också att hon visar upp för Pelle, och de andra deltagarna, vad som är den institutionella normen och således institutionellt prefererat. Att tala om tyngd är accepterat, men att tala om barn som problem är inte accepterat, även om det i sig är samstämmiga påståenden.

Förändrat deltagande

Utdrag 2c utspelar sig en kort stund efter utdrag 2b och här fortsätter deltagarna att både erfara och rikta sitt fokus mot jämviktsproblemet.

Utdrag 2c

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

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

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

21 PELLE: ne men å:h
22 MALIN: ((försöker sparka fart på gungbrädan)) eh eh
23 ((gungbrädan står still))
24 MALIN: de går ju inte här heller ((kliver av
25 gungbrädan))
26 BARNEN: ((skrattar))
27 MALIN: ((ställer sig bakom Pelle och gungar
28 gungbrädan)) **varför inte då:=**
29 PELLE: =di därför di e för tung=
30 MALIN: =e ja för tung=
31 PELLE: =ja du e vuxen
32 MALIN: jaha=
33 PELLE: =ja e större än (du här uppe)
34 MALIN: ((lång suckning))

Malin har stått och gungat gungbrädan i lite mer än 10 sekunder då hon, i utdragets inledning, säger ”**de e nästan så man skulle kunna tro**” (raderna 1-2). Direkt efter detta går hon och sätter sig på gungbrädan, på samma sida som Pelle, vilket medför att gungbrädan återigen stannar till, den här gången med Lukas och Elias uppe och Pelle och Malin nere. Lukas som sitter högst uppe kommenterar detta genom att ropa ”**KOLLA NU KAN VI KOLLA**” (rad 8). Malin vänder sig då om och tittar på Lukas, men vänder sig sedan tillbaka och säger ”**nu rå**” samtidigt som hon försöker sparka upp gungbrädan (raderna 10-11). Malin ackompanjerar sitt sparkande med ljudet ”**e:h e:h**” och med dessa ljud och sparkandet visar Malin den kraft som behövs för att få fart på gungbrädan. Gungbrädan står dock fortfarande still och Malin kliver av och säger ”**de går ju nte**” (raderna 14-15). Sedan går hon bort och ställer sig bakom Pelle och gör fart igen.

Det som då händer ovan är att Lukas visar att han har förstått att något händer med gungbrädans jämvikt om tyngden fördelas olika längsmed axeln. Detta genom att han säger ”**sätt dig (va ji)**” (rad 18). Malin följer genast Lukas uppmaning och går och sätter sig, men den här gången på den sida där Lukas och Elias redan sitter. Pelle yttrar då, något uppgivet, ”**ne men å:h**” (rad 21) och Malin börjar sparka för att

få fart på gungbrädan som står still igen. Pelles yttrande skulle kunna tolkas som att han visar upp en förståelse för vad som kommer att hända när Malin sätter sig på den sida av gungbrädan som redan är nedtyngd, det vill säga att det inte kommer att gynna gungandet av gungbrädan. Malin fortsätter att försöka sparka upp gungbrädan tillsammans med det verbala ackompanjemanget **"eh eh"** (raderna 22-24). När det inte går att få fart på gungbrädan kliver hon av igen samtidigt som hon säger **"de går ju inte här heller"** och barnen skrattar alla tillsammans. Malin fortsätter med frågan **"varför inte då."** (rad 28).

Inte förrän på rad 28 ställer Malin på det sättet åter en fråga. Turerna innan rad 28 kan dock uppfattas som ett slags förberedande arbete av Malin för att sedan kunna ställa sin fråga. Genom att själv sätta sig på gungbrädan och använda sig av sin egen kropp som tyngd och försöka sparka upp gungbrädan samtidigt som hon verbalt ackompanjerar och kommenterar det hon gör, demonstrerar Malin konkret hur tyngd påverkar gungbrädans jämvikt, samtidigt som hon låter barnen erfara detta kroppsligt. Först därefter frågar hon barnen om varför det inte fungerar att få gungbrädan att gunga. Det som sedan händer skiljer sig från utdrag 2a och 2b eftersom Pelle direkt hakar på och svarar, **"di därför d e för tung"** (rad 29).

Denna förändring i Pelles deltagande bekräftar min tidigare tolkning av Pelles möjliga förståelse för vad Malins placering och tyngd bredvid Lukas och Elias gör för jämvikten och gungbrädans eventuella gungande eller icke-gungande. Malin behöver inte arbeta för att få svar på sin fråga, den här gången blir det inte ens en kort paus innan svaret, utan Pelle hakar på direkt. När Pelle direkt ger respons på Malins fråga rymmer också hans svar samma begrepp som tidigare, **"tung"**. Därefter säger även Malin direkt **"e ja för tung"**, vilket skulle kunna tolkas som ett sätt att lyfta fram och betona det underliggande resonemanget om tyngdens betydelse för gungbrädans jämvikt, på vilket Pelle åter ger direkt respons och säger **"ja du e vuxen"**, med betoning på **"vuxen"** (raderna 30-31). Genom att betona vuxen visar Pelle att han förknippar den vuxna kroppen med en viss tyngd som i detta fall särskilt påverkar gungbrädans jämvikt. Malin hanterar varken detta som korrekt eller felaktigt svar, utan ger det status som en arbetshypotes med ett kort **"jaha"** (rad 32) och drar därefter en lång

suck som illustrativt förstärker konstaterandet att det är Malins fel som är vuxen och för tung som medför att gungbrädan inte gungar.

Att förflytta barns kroppar för att fördela tyngd över gungbrädans axel

Under den tid som har förflutit mellan utdrag 2c och 2d har Malin stått och gungat gungbrädan i cirka sju sekunder och utdrag 2d inleds med att Malin ger ett förslag till Pelle. Malin introducerar här ett nytt fokus, kroppars placering på gungbrädan och hur detta påverkar jämvikten.

Utdrag 2d

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

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

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

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

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

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

I inledningen av utdraget pekar Malin längst bak på den sida av gungbrädan som Pelle sitter på och säger samtidigt ”**om du sätter dej lite längre upp här**” (raderna 1-3). Pelle accepterar förslaget genom att börja flytta sig bakåt och säger ”**m**” (rad 4). Malin fortsätter med att fråga ”**va kommer å hända då**” (rad 6). Pelle svarar ”**ja ramla av**”

(rad 7), vilket ter sig helt logiskt eftersom Malin faktiskt pekar allra längst ut på brädan, nästan i luften. Malin varken bekräftar eller avfärdar Pelles svar, utan det som händer är att vi i några rader (8-14) kan följa hur gungbrädan med hjälp av Malin fortsätter att gunga ganska kraftigt, vilket verbalt illustreras av Lukas och Elias överlappande "ö:::::", samt Malins "o" och Pelles kommentar "**hoppa ja hoppa fram**". Gungbrädans kraftiga gungande medför att Pelle studsar upp och fram när hans sida av gungbrädan gungar högst upp. Det är också i samband med det som Malin säger "o". Det som därefter händer är att Pelle börjar flytta sig bakåt igen och Malin lämnar sin plats bakom Pelle för att gå mot Lukas och Elias. Malin säger samtidigt "**och om Lukas (0.5) flyttar lite längre bak**", vilket han då gör på samma gång som han svarar "a" (raderna 15-17). Sedan säger Malin "**och Elias flyttar fram så mycket han kan**" samtidigt som hon riktar sin blick mot Elias och stannar till bredvid honom (raderna 18-20). Lukas och Elias förflyttningar har nu medfört att gungbrädans jämvikt har justerats på ett vis som gör att tyngdpunkten är på deras sida och gungbrädan står helt still. Lukas och direkt därefter Elias kommenterar detta med varsitt "oj då" (raderna 23-24). Malin fortsätter att instruera barnen att förflytta sina kroppar och ställer sig bakom Elias och tar tag i honom bakifrån när hon säger "**om Elias kommer hitåt**" (raderna 25-26). Elias följer Malins uppmaning och flyttar sig bakåt mot hennes kropp. Malin säger därefter "**om Lukas flyttar så långt fram som möjligt**" och drar samtidigt Elias, som släpper gungbrädans handtag, ännu längre bakåt (raderna 28-30).

Nu händer återigen något med gungbrädans jämvikt. Samtidigt som Lukas följer Malins uppmaning att flytta sig framåt så börjar gungbrädan röra sig. Och här, på raderna 33-34, ställer också Malin frågan "**va händer då tror ni**". Den frågan, som skulle kunna förstås som en del av arbetet med formulerandet av en ny underliggande arbetshypotes, får inte något svar direkt. Det som i stället händer är att Elias snabbt tar tag i handtaget framför sig igen (eventuellt på grund av att han tycker det är obehagligt/skrämmande att inte hålla i sig) och flyttar då lite framåt, vilket Malin kommenterar med "**ja håller i dej Elias**", som om hon vill försäkra honom om att det inte är någon fara för honom att inte hålla i sig. Elias släpper då handtaget igen och låter sig flyttas bakåt av Malin. Gungbrädan gungar nu men stannar till igen när Lukas och Elias har gungat upp och Pelle gungat ner. Malin som

står bakom Elias tittar på Lukas och säger ”**va hände nu rå varför vart de så**” (raderna 44-45). Lukas möter Malins blick och svarar ”**ja vet inte**”, vilket inte föranleder någon särskild förklaring från Malin. I stället är det Pelle som efter en kort paus säger ”**därför du håller i Elias**” (rad 47). När Pelle svarar Malin vänder hon sig mot honom och riktar sin blick mot honom. Efter Pelles yttrande hanterar Malin hans svar som en felaktig arbetshypotes genom att förtydligande svara ”**ne men ja håller bara i så de inte ska ramla >de va re enda<**”.

Det som sedan händer är att Malin inleder en avslutning av aktiviteten genom att föreslå att hon och barnen ska gå till en annan park, vilket de också gör efter cirka 30 sekunder. Detta skulle kunna tolkas som om det ”spontana pedagogiska innehållet” i aktiviteten härmed är färdigutforskat. Det skulle också kunna vara en sätt för Malin att locka med sig barnen, trots att det finns mer att utforska i aktiviteten, eftersom det nu börjar bli bråttom för att hinna tillbaka till förskolan före lunch. Den andra parken som Malin syftar på är nämligen belägen på vägen tillbaka till förskolan. Hur som helst så är det som utspelar sig i utdrag 2d det sista som fokuserar gungbrädans jämvikt i aktiviteten som helhet. Det som kan sägas skilja sig i utdrag 2d, från de tidigare utdragen 2a-c, är att i detta avsnitt fungerar inte bara fråga-svar-sekvenser som resurs i samspelet. Det som Malin också gör är att hon i en slags förberedelse för, och förlängning av, sina frågor använder sig av andra sociala handlingar, som instruktioner, och förflyttningar av barnens kroppar för att fördela tyngd över gungbrädans axel. Detta skulle kunna vara ett förfarande som anspelar på att de verbala svar som barnen ger, alternativt de svar som helt uteblir, visar att barnen ej ännu har sett relevansen av horisontella rörelser för gungbrädans jämvikt. De förflyttningar som Malin då gör med barnens kroppar skulle kunna tolkas som förkroppsligade svar på hennes frågor. Med andra ord, de svar som Malins ställda frågor riktar in sig mot uttalas inte verbalt, utan visas i förkroppsligade handlingar.

Sammanfattningsvis vill jag mena att fråga-svar-sekvenserna i dessa fyra olika utdrag fungerar som en interaktionell och pedagogisk resurs i samspelet för att på flera olika sätt kunna fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot ett läroplansinnehåll, som handlar om fysikaliska fenomen som tyngd, kraft, balans och jämvikt. Malin bäddar för sina frågor genom att visa att det krävs en viss kraft för att

tynga ner brädan och genom att använda sig av sin egen och barnens kroppar för att fördela tyngd längsmed brädans axel. Frågorna väcks av och fokuseras utifrån gungbrädans gungande, eller främst icke-gungande och barnens svar förväntas rymma just något om de aktuella fysikaliska fenomenen. Transkriptet och analysen ovan åskådliggör hur Malin, Pelle, Lukas och Elias, steg för steg, respons efter respons, tillsammans utför ett interaktionellt och pedagogiskt arbete där deltagarna i en vardaglig förskoleaktivitet, delvis organiserad genom fråga-svar-sekvenser, pratar om och upplever förhållanden som undersöker jämvikt. Barnen deltar i interaktionen på olika sätt och det är främst Pelle som verbalt svarar på Malins frågor. Organisation av samspelet genom fråga-svar-sekvenser erbjuder dock barnen, oavsett karaktären på deras deltagande, att rikta sin uppmärksamhet mot och kroppsligt erfara fysikaliska fenomen som tyngd, kraft, balans och jämvikt på ett lustfyllt vis och på flera olika sätt, och dessutom utifrån sina egna villkor. Jag menar att de detaljerade analyserna i detta exempel på så sätt belyser fråga-svar-sekvensers funktion i en institutionellt vardaglig aktivitet i förskolan på ett annat sätt än att mäta hur ”effektiva” de är för barns lärande (jfr Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Nedan följer nu kapitlets avslutande empiriska exempel som utspelar sig inomhus, i förskolans matrum.

Dukning med frågor och svar

I det följande exemplet har avsnitt ur en videofilmd dukningsaktivitet gestaltats i åtta transkriberade utdrag. I denna aktivitet deltar samma personer som i det förra exemplet, det vill säga förskolläraren Malin och barnen Pelle, Lukas och Elias. De ägnar sig här tillsammans åt att duka förskolans tre matbord inför lunch. Två av matborden står i samma rum som videokameran och det tredje bordet står i ett intilliggande rum. Det är främst barnen som utför den faktiska dukningen genom att de plockar fram tallrikar, glas och bestick som de lägger/ställer fram på borden eller på matvagnen som ska köras in till rummet bredvid. Förskolläraren står mestadels vid diskbänken där skåp för tallrikar, glas och besticklådor finns. Även i kommande analys har jag en avsikt att åskådliggöra hur en vardaglig aktivitet som dukning i förskolan åstadkoms i samspel som organiseras genom fråga-svar-sekvenser som resurs.

Att praktisera antal genom dukning av bestick

Videoinspelningen av detta exempel lyckades inte inledas samtidigt som själva dukningsaktiviteten, därför påbörjas transkriptionsutdraget nedan när aktiviteten redan har pågått en kort stund. I detta utdrag visar analysen hur deltagarnas sociala handlingar gör viss kunskap relevant.

Utdrag 3a

1 MALIN: tog du den sista också Elias (0.9) ta den
2 ((pekar)) genomskinliga (0.3) tillbringaren
3 där också
4 ELIAS: ((går till diskbänken, kliver upp på en låda
5 för att nå kranen, tar en tillbringare och
6 börjar fylla den med vatten))
7 PELLE: sex me den ((utanför bild))
8 MALIN: den ja
9 PELLE: sex me den
10 MALIN: sex med den då tar du sex knivar och sex
11 gafflar här (4.3) ((tittar på Pelle under hela
12 pausen))
13 ?: (vem e re här)
14 MALIN: >kom då< ((vinkar till sig Pelle)) (0.4)
15 ELIAS: ja ve också (1.7) ((kliver ned från lådan vid
16 diskbänken och ställer sig vid besticklådan))
17 MALIN: ska du ta sex gafflar (1.6) så får du ((pekar
18 på Pelle)) ta sex knivar
19 ELIAS: en två tre ((plockar upp gafflar ur lådan))
20 (3.2)
21 PELLE: ((tar med sig knivar och går mot bordet))
22 ELIAS: ((tar med sig gafflar och går mot bordet))
23 LUKAS: (Malin kolla)
24 MALIN: >övänta lite°< (2.5) **e re sex Pelle** (0.7)
25 PELLE: ja: (2.2) ((kommer tillbaka, tittar på
26 besticken han har i handen)) en två (3.3)
27 ((plockar upp ytterligare bestick ur lådan))
28 fyra fem sex ((går till bordet)) [(
29)]
30 MALIN: ((nickar kort)) då [går du å
31 lägger dom ((pekar)) vid bordet<]

Utdrag 3a inleds i en redan pågående dukningsaktivitet. Malin instruerar Elias att hämta en tillbringare med vatten. Sedan hör vi hur Pelle utanför bild säger ”**sex med den**” (rad 7), men eftersom videoavsnittet varken har med inledningen av aktiviteten eller Pelle på bild när han säger detta, går det endast att spekulera över vad Pelle i denna tur syftar på. Genom att följa Malins respons går det dock att få en ledtråd. Malin svarar Pelle med ”**sex med den då tar du sex knivar**

och sex gafflar här” (raderna 10-11), vilket medför att det går att ana att Pelle har räknat och kommit fram till att det är just sex personer som behöver bestick. Malin vinkar till sig Pelle och säger ”>**kom då**<” (rad 14). Elias, som går mot besticklådan, säger ”**ja ve också**” och Malin svarar då Elias med ”**ska du ta sex gafflar**” och pekar på Pelle och säger ”**så får du ta sex knivar**” (raderna 15-18). Genom att gå fram till besticklådan och säga ”**ja ve också**” visar Elias sitt intresse för att delta i bestickhämtning. Malin är lyhörd inför den signalen och uppmanar både Pelle och Elias att plocka upp bestick ur lådan genom att fördela uppgiften. Båda barnen tar några bestick och går iväg mot bordet. Malin säger då ”>**vänta lite**<” och fortsätter därefter direkt med ”**e re sex Pelle**” (rad 24). Här orienterar sig Malin mot antalet sex, som ovan räknades fram av Pelle. Malin vill försäkra sig om att det är just detta tidigare hopräknade antal som styr mängden knivar Pelle hämtar. Detta bekräftar den tidigare spekulationen över huruvida Pelle hade räknat hur många som behövde bestick och det går nu att anta att detta är fallet. Pelle svarar ”**ja:**” men går ändå tillbaka till besticklådan, räknar hur många knivar han har i handen ”**en två**” och plockar fler ur lådan samtidigt som han räknar ”**fyra fem sex**” (raderna 25-28). Pelle har nu sex knivar och detta bekräftas av Malin med en kort nickning, innan hon uppmanar honom att gå och lägga knivarna på bordet.

I detta utdrag pågår det sociala handlingar såsom förskollärarens uppmaningar och instruktioner och det som barnen gör för att följa dessa. Dessa sociala handlingar gör viss kunskap relevant och tillsammans med den fråga-svar-sekvensen som etablerar antalet sex, på raderna 24-25, får de tjäna som introduktion till analysen av de kommande utdragen.

Uppvisad förståelse av en aktivitets innehåll

I följande utdrag engagerar sig också Lukas i dukningsaktiviteten och även han uppmanas och instrueras att hämta ett visst antal bestick.

Utdrag 3b

- 1 MALIN: (2.3) ((tittar först mot bordet och vänder sig
2 sedan ner mot Lukas som sitter bredvid samma
3 bord)) Lukas ska du ta fem knivar och fem
4 gafflar till det andra bordet
5 LUKAS: ((reser sig från stolen och går mot
6 besticklådan)) (kan du hjälpa mig där)

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

7 MALIN: ja >var e gaffeln<
8 LUKAS: ((plockar ur knivar)) en två tje fyja fem
9 (4.5) ((tittar upp mot Malin))
10 MALIN: ((nickar kort))
11 LUKAS: ((håller knivarna i vänster hand och håller
12 upp dem mot Malin)) lika många

13 MALIN: ((nickar)) precis
14 LUKAS: en två fyja fem ((plockar ur gafflar, går
15 iväg))
16 MALIN: å du lägger dom vid de bordet där borta
17 ((pekar)) där Cattis brukar sitta
18 LUKAS: där Cattis ska sitta
19 MALIN: a: ((nickar)) precis

I denna del av aktiviteten vänder sig Malin mot Lukas som sitter vid ett bord bredvid och försöker involvera honom i dukningsaktiviteten genom att säga **"Lukas ska du ta fem knivar och fem gafflar till det andra bordet"** (raderna 1-4). Lukas gör som Malin säger och går mot besticklådan. Samtidigt säger han något som kan identifieras som **"kan du hjälpa mig där"** (raderna 5-6), vilket skulle kunna förstås som en vädjan om hjälp med att räkna. Malin tolkar det inte så, utan hon orienterar sig i stället mot att Lukas vill ha hjälp med att hitta gafflarna, då hon svarar **"ja >var e gaffeln<"** (rad 7). Det kan också vara så att Lukas vill ha hjälp med att hitta besticken, detta går inte att veta. I efterföljande tur visar han dock att det är antalsberäkningen som han vill ha hjälp med. Lukas plockar upp knivar ur besticklådan och upprepar Pelles handling i det tidigare utdraget, då han räknar högt, **"en två tje fyja fem"** och tittar därefter upp mot Malin som om han söker få detta antal bekräftat (raderna 8-9). Malin nickar också kort för att bekräfta detta. Lukas frågar sedan **"lika många"** och håller upp sina fem knivar mot Malin, vilket visar att det är antalet fem som Lukas orienterar sig mot (raderna 11-12). Malin bekräftar återigen med en nick och säger **"precis"** (rad 13), vilket i sin tur visar att hon också

orienterar mot antalet fem. Lukas plockar nu ur gafflar ur lådan samtidigt som han räknar **"en två fyra fem"** och går sedan iväg mot borden när han har de gafflar han behöver (raderna 14-15). Malin vägleder Lukas genom att säga **"å du lägger dom vid de bordet där borta där Cattis brukar sitta"** samtidigt som hon pekar på ett av de två borden i rummet (raderna 16-17). Lukas söker ytterligare bekräftelse i sin tur **"där Cattis ska sitta"** vilket uppfattas av Malin som säger **"a: precis"** och nickar.

I detta utdrag uppmanar Malin Lukas uttryckligen att gå och hämta ett visst antal bestick. Just denna uppmaning till ett barn att hämta ett visst antal bestick känns också igen från det förra utdraget, men här söker Lukas bekräftelse av Malin på ett sätt som Pelle inte gjorde i utdrag 3a. Även i detta utdrag kan det sägas att viss kunskap görs relevant genom uppmaningar och instruktioner nu till Lukas som inbjuds av Malin att delta i dukningsaktiviteten. Lukas visar också genom sin återanvändning av Pelles tidigare handling, att räkna högt, upp en förståelse för att dukningsaktiviteten inbegriper räkning.

Att rikta uppmärksamhet mot och praktisera antal och kardinaltal

I följande utdrag är det fråga-svar-sekvenser snarare än uppmaningar och instruktioner som är de sociala handlingar som pågår. Analysen kommer att visa hur dessa frågesekvenser både riktar deltagarnas uppmärksamhet mot ett matematiskt innehåll och också gör så att de får omsätta detta i praktiken.

Utdrag 3c

- 1 MALIN: (4.9) Pelle **hur många glas ska de vara vid de**
2 **bordet** ((pekar)) där Anders sitter
3 PELLE: ((går runt bordet, pekar på de olika
4 matplatserna)) en två tre fyr fem sex sj:U
5 ((vänder sig mot Malin))
6 MALIN: är du säker på de
7 PELLE: a: de är de ((pekar, nickar kort))
8 MALIN: prova en gång till
9 PELLE: ((går återigen runt bordet, pekar på varje
10 matplats)) en två tre fyr fem sex sex ((vänder
11 sig mot Malin))
12 MALIN: sex (0.8) kommer du å tar emot här då (0.7)
13 ((håller i glas))
14 ELIAS: ((står precis bredvid Malin, sträcker fram

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

15 hand, tar tag i glas)) ja kan ta den ((tar två
16 glas av Malin)) två
17 PELLE: men du ja kan ju ta vagnen
18 MALIN: ja men den ska vi ha in till andra ((pekar))
19 rummet
20 ELIAS: ((lyfter ur det ena glaset ur det andra och
21 sedan tillbaka i)) TVÅ
22 MALIN: två då tar du å ställer dom först (2.1)
23 ((pekar))
24 ELIAS: ((går iväg mot bordet))
25 MALIN: tre å fyra ((ger två glas till Pelle som har
26 kommit fram till henne))
27 PELLE: på de ((pekar på Anders bord))
28 MALIN: a (2.4)
29 ELIAS: ((går tillbaka till Malin efter att ha ställt
30 ut de två glasen))
31 MALIN: då har vi haft två och två ((håller upp pek-
32 och långfingret på varje hand framför
33 Elias))>**hur många blir de**< (0.8)tillsammans

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

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

40 PELLE: ((ställer sig bakom Elias, som i kö, och
41 lyssnar på Malin. Går bort mot Anders bord
42 igen))
43 ELIAS: två till
44 MALIN: bra Elias ((ger Elias två glas))
45 PELLE: de e bara fyra

Inledningen av utdrag 3c är intressant. Här uttalar inte Malin att det behövs ett visst antal glas, som i de tidigare utdragen, utan formulerar sin tur riktad till Pelle som en fråga, ”**Pelle hur många glas ska de vara vid de bordet där Anders sitter**” (raderna 1-2). Denna fråga är relaterad till, och också förankrad i Malins tidigare uppmaningar och instruktioner i utdrag 3a vilka nu kan förstås som ett förberedande arbete för den fråga som här ställs. I utdrag 3a har antalet sex etablerats som det antal som ska dukas fram till vid Anders bord och antalet sex kan därför betecknas som det korrekta svaret på frågan. Pelle går runt det bord där förskolläraren Anders ska sitta och äta tillsammans med några barn, och pekar på de olika matplatserna samtidigt som han räknar ”**en två tre fyr fem sex sj:U**” och därefter vänder han sig mot Malin (raderna 3-5). I en IRE-sekvens skulle här Malins utvärderande tur ha följt, men en sådan uteblir. I stället ställer Malin ytterligare en fråga, ”**är du säker på det**” (rad 6), vilken skulle kunna förklaras som ett sätt att utvidga fråga-svar-sekvensen med ett inskott och fortsätta arbetet mot ett korrekt svar utan att explicit behöva utvärdera det som inkorrekt (Mehan, 1979; Sahlström, 2008). Pelle svarar jakande med ”**a: de är de**” och pekar mot bordet samtidigt som han nickar (rad 7). Malin säger då ”**prova en gång till**” (rad 8) vilket, återigen, implicerar att antalet sju är felaktigt. Pelle följer Malins uppmaning och går ännu en gång runt bordet och pekar på varje matplats samtidigt som han räknar ”**en två tre fyr fem sex sex**” och upprepar kardinaltalet²⁴ sex (raderna 9-10). Malin bekräftar därefter Pelles svar som korrekt genom att upprepa hans ”**sex**” och efter en kort paus uppmana honom att komma och hämta glas som hon håller i genom att säga ”**kommer du å ta emot här då**” (rad 12). Elias som står bredvid Malin säger ”**ja kan ta den**” och tar två glas av Malin (raderna 14-16). Sedan föreslår Pelle att han kan ta matvagnen till hjälp för att duka ut glas, men Malin avfärdar detta förslag genom att påpeka att den är till för allt som behövs för att duka i det intilliggande rummet (raderna 17-19). Elias som håller i två glas, staplade i varandra, lyfter först ur det översta och sedan tillbaka det och säger högt ”**TVÅ**” (raderna 20-21). Detta följs

²⁴ Kardinaltal är en kategori/aspekt av talbegreppet och anger mängd eller antal. För att kunna sägas behärska kardinaltal behöver man kunna räkna, ange det sista antalet som kom fram i räkning, samt ha införlivat antalskonstans (Heiberg Solem & Lie Reikerås, 2004).

av Malins **"två då tar du å ställer dom först"** samtidigt som hon pekar på Anders bord och Elias går med sina två glas mot bordet (raderna 22-24). Malin ger två glas till Pelle som nu har kommit fram till henne och räknar **"tre å fyra"** (raderna 25-26). Pelle säger **"på de"** och pekar på Anders bord, vilket Malin bekräftar med ett **"a"**. Malin säger sedan **"då har vi haft två och två"** och förstärker detta kroppsligt genom att hålla upp pek- och långfingret på sina båda händer framför Elias (raderna 31-32). Sedan följer frågan **">hur många blir de< (0.8) tillsammans"** (rad 33). Elias svarar **"fyra"** och Malin fortsätter efter att ha bekräftat antalet glas som Elias har kommit fram till, **"fyra"**, med ytterligare en fråga, **"hur många till ska vi ha nu rå så att de blir sex"** (raderna 34-36). Frågan tycks inte vara tillräcklig, utan Malin tar nästkommande tur för att ytterligare förstärka den genom att samtidigt visualisera den. Malin säger **"fyra"** och håller samtidigt upp fyra fingrar på högerhanden och fortsätter med **"(v) ska ha sex"** och håller då upp sex fingrar (raderna 36-39). Elias svarar **"två till"** vilket bekräftas med enfass av Malin som korrekt i ett **"bra Elias"** och därefter ger Malin Elias två glas (raderna 43-44). Pelle har också under Malins och Elias samtal kommit och lyssnat på Malin, gått iväg till Anders bord och sedan återvänt för att säga **"de e bara fyra"**, men detta uppmärksammas varken av Malin eller av Elias.

Sammanfattningsvis fungerar, i detta utdrag, återigen fråga-svar-sekvenser som resurs för att rikta deltagarnas uppmärksamhet mot ett läroplansinnehåll som de också får omsätta i praktiken, denna gång ett matematiskt sådant. Genom att ställa frågor som kräver att barnen räknar ihop ett visst antal för att kunna svara, riktas barnens uppmärksamhet både mot antal och kardinaltal och de får sedan även praktisera detta. Tillvägagångssättet skiljer sig på så vis mot utdragen 3a och 3b då Malin utan frågor i stället instruerar barnen att ta ett visst antal (som ena gången först anges av Pelle) och skulle kunna beskrivas som en utveckling där förskolläraren utmanar barnens matematiska kunnande ytterligare. Att använda sig av frågor skulle också kunna beskrivas som ett sätt för Malin att locka fram viss kunskap från Pelle och Elias i stället för att **"förmedla"** den (jfr Koshik, 2005). Tack vare att dukningsaktiviteten organiseras genom fråga-svar-sekvenser, behöver barnen räkna själva för att kunna svara på förskollärarens frågor och de får därmed konkret praktisera det matematiska innehåll som är aktuellt, antal och kardinaltal. Vidare visar analysen att Malin

endast utvärderar och bekräftar korrekta svar. Felsvar negligeras, eller får ta en omväg via en inskotts- och/eller utvidgad sekvens så att barnen ges en chans att ändra sitt svar till det korrekta. Detta förfarande skulle kunna betecknas som en slags *scaffolding* där förskolläraren guidar barnen till rätt svar. *Scaffolding* kan definieras som en process där någon som är mer expert (exempelvis en förskollärare) handleder och guidar en novis som är mindre kunnig (exempelvis barn i förskolan) under problemlösning (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Tack vare denna stödjande handledning och guidning kan novisen/barnet klara av en uppgift som det inte skulle klara på egen hand (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Att utvidga sekvensen med ett inskott i stället för att explicit utvärdera ett svar som icke-korrekt

I utdrag 3d gestaltas, igen, en utvidgad IRE-/fråga-svar-sekvens, som i detta fall guidar Pelle att "själv" komma fram till rätt antal bordsplatser.

Utdrag 3d

- 1 MALIN: **hur många ska vi ha vid andra bordet** då Pelle
2 PELLE: () ((springer bort till Cattis bord)) en
3 två tre fyr fem sex ((pekar på de olika
4 matplatserna vid bordet)) (° °) ((tittar på
5 Malin))
6 MALIN: en gång till
7 PELLE: ((pekar återigen på de olika matplatserna,
8 lite saktare den här gången)) en två tre fyr
9 fem [fem]
10 MALIN: [bra]

Malin inleder utdraget genom att vända sig till Pelle då hon, på rad 1, säger "**hur många ska vi ha vid andra bordet då Pelle**". Det går här återigen att notera att Malin formulerar sig i en fråga och att frågan söker ett svar som rymmer ett antal av något. Pelle springer bort till förskolläraren Cattis bord, i samma rum, och börjar pekandes räkna matplatserna "**en två tre fyr fem sex**", och tittar sedan upp mot Malin som för att söka bekräftelse (raderna 2-5). Malin utvärderar varken svaret sex explicit som ett felsvar eller som ett korrekt sådant utan agerar på liknande sätt som tidigare, genom att utvidga sekvensen med

ett inskott, och säger ”**en gång till**” (rad 6), vilket föranleder Pelle att göra om proceduren. Han pekar och räknar matplatserna, men lite saktare den här gången, ”**en två tre fyr fem fem**” (raderna 7-9). Pelle kommer nu fram till ett annat antal, fem, och han upprepar med betoning kardinaltalet fem. Malin bekräftar och utvärderar därefter Pelles svar som korrekt, i ett ”**bra**”.

I detta utdrag tar Malin initiativet och Pelle svarar felaktigt, men detta utvärderas inte explicit av Malin som ett felsvar utan implicit eftersom hon i stället utvidgar sekvensen då hon uppmanar Pelle att räkna om. Pelle räknar om och ger ett svar som bekräftas som korrekt av Malin. I sin enkelhet visar denna samspelssekvens just det jag försöker belysa, att fråga-svar-sekvenser fungerar som resurs för att rikta ett barns uppmärksamhet mot, i detta fall, ett matematiskt innehåll i form av antal och kardinaltal vilket barnet sedan omsätter i praktiken. I detta utdrag visas också hur förskolläraren undviker att explicit utvärdera Pelles första svar som felaktigt utan i stället låter honom lämna ett nytt svar, en social handling som återigen skulle kunna betecknas som en sorts *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Att undvika att explicit utvärdera ett svar som inkorrekt

Från och med detta utdrag pågår dukningsaktiviteten i två intilliggande rum, men Malin och videokameran är kvar i samma rum som tidigare. Även detta utdrag visar hur Malin utvidgar en fråga-svar-sekvens med ett inskott för att undvika att uttryckligen utvärdera ett svar som felaktigt, för att nå ett ”korrekt” svar.

Utdrag 3e

- 1 ELIAS: sju (1.0)
2 PELLE: ((tar en till tillbringare och går iväg med
3 den))
4 MALIN: har ni räknat ordentligt då så att de e [sju
5 därinne]
6 ELIAS: [ja
7 räkna] de lilla å de stora
8 MALIN: ja men ä vi sju barn då ()
9 PELLE: ()
10 MALIN: ((sätter sig på huk framför Elias)) kan du
11 gå å räkna oss asså ni barn som ska börja
12 skolan
13 ELIAS: a ((springer ut ur rummet))

14 MALIN: räkna hur många barn de är

Elias som har varit i rummet bredvid för att räkna hur många som ska sitta där och som det behöver dukas till återvänder, i utdragets inledning, till Malin och talar om hur många han har fått det till, ”**sju**” (rad 1). Malin svarar då ”**har ni räknat ordentligt då så de e sju därinne**” (raderna 4-5). Denna Malins tur har likheter med turer i de tidigare utdragen där felsvar inte explicit har utvärderats som inkorrekta, utan sekvensen i stället har utvidgats med inskott. Detta skulle då kunna föranleda en spekulation över om även detta antal sju som Elias har räknat ihop är fel, eftersom det hanteras på ett liknande sätt av Malin. Elias svarar att ”**ja räkna de lilla å de stora**” och eftersom Elias tur överlappas av Malins ”**sju därinne**” går det att göra tolkningen att Elias förklarar att han har räknat ordentligt genom att ha räknat både det lilla och det stora bordet i deras matrum (raderna 6-7). Malin responderar med att utveckla sitt förra yttrande mer precist, ”**ja men ä vi sju barn då**” (rad 8). Efter två ohörbara turer sätter sig Malin på huk framför Elias och orienterar återigen mot det antal barn som ska sitta och äta i det intilliggande rummet och säger ”**kan du gå å räkna oss asså ni barn som ska börja skolan**” (raderna 10-12). Här gör Malin en omformulering av själva uppdraget. Från att tidigare ha handlat om att räkna hur många som ska sitta i ett visst rum, handlar uppdraget nu om att räkna barn som ska börja skolan. Här sker således en viss förskjutning i formuleringen av uppdraget, men det är fortfarande samma antal som ska räknas fram av Elias. Elias säger ”**a**” och springer ut ur rummet. Malin uppmanar honom ytterligare en gång, ”**räkna hur många barn de är**” (rad 14).

Att ställa samma fråga många gånger och på olika sätt

Även i detta utdrag kommer analysen att visa hur förskolläraren Malin metodiskt undviker att explicit utvärdera ett barns svar som inkorrekt, men ändå fortsätter att arbeta mot ett korrekt svar, genom att ställa samma fråga många gånger och på olika sätt.

Utdrag 3f

1 LUKAS: ((kommer tillbaka in i rummet)) kuba
2 MALIN: **kom ni fram till hur många vi va:**
3 LUKAS: va

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

- 4 MALIN: **hur många va vi**
5 LUKAS: Elias (vill je)=
6 MALIN: =e Elias där inne **hur många är vi då** (0.8)
7 ((håller i tummen))de är du

- 8 LUKAS: a
9 MALIN: ((pekar på pekfingeret)) Pelle

- 10 LUKAS: a
11 MALIN: ((pekar på långfingeret)) Oscar (0.9)

- 12 LUKAS: Elias
13 MALIN: ((pekar på ringfingeret)) Elias ((pekar på lillfingeret))
14

- 15 LUKAS: E:
16 MALIN: () ((ett barn hoppar framför kameran
17 och låter u u u u högt, vilket gör att det
18 Malin säger inte hörs))
19 LUKAS: Malin
20 ELIAS: ((kommer tillbaka)) ()
21 MALIN: ()((håller upp sex fingrar))

- 22 ELIAS: () ja räkna ja räkna Pelle me
23 MALIN: a har u gjort de
24 ELIAS: a
25 MALIN: **blev de sex barn då därinne**
26 ELIAS: a
27 MALIN: å så blire två vuxna (1.0) ((håller upp

28 åtta fingrar)) **hur många ere då rå (1.2)**

29 LUKAS: nitton (1.0) nitton tjugi tjuen tjutva
30 (0.6)
31 MALIN: va bra du e på å räkna (.) **hur många** [()]
32 ELIAS: [åtta]
33 MALIN: åtta ja bra ((tar ner händerna))
34 LUKAS: åtta

Utdrag 3f inleds ovan med att Lukas kommer tillbaka från det intilliggande rummet och Malin frågar honom **"kom ni fram till hur många vi va:"** (rad 2). Lukas svarar **"va"** och Malin omformulerar och upprepar frågan i ett **"hur många va vi"** (raderna 3-4). Lukas svarar inte på frågan utan säger i stället **"Elias (vill je)"**, som för att tala om att det är Elias som ska svara och inte han själv, och Malin responderar med **"e Elias där inne"** (raderna 5-6). Malin använder sedan sina fingrar som förkroppsligad resurs, för att på så sätt stödja och guida Lukas till rätt svar på frågan om hur många som ska dukas till i hennes matrum. Hon frågar **"hur många är vi då"**, och börjar på ett svar genom att ta tag i sin egen tumme och säga **"de e du"** och Lukas svarar **"a"** (raderna 6-8). Sedan pekar Malin på sitt ena pekfinger och säger **"Pelle"** och Lukas svarar **"a"** (raderna 9-10). Malin pekar därefter på sitt långfinger och säger "Oscar". Efter en kort paus säger Lukas **"Elias"** och Malin pekar då på sitt ringfinger och upprepar **"Elias"** (raderna 12-13). Därefter pekar Malin på sitt lillfinger men säger ingenting. Lukas säger **"E:"** som om han tänker efter. Sedan går det några turer (raderna 16-21) där det är svårt att urskilja vad som sägs, men det som går att uppfatta är att Lukas säger **"Malin"**. Elias kommer tillbaka in i rummet och säger **"ja räkna ja räkna Pelle me"** och Malin, som också håller upp sex fingrar, säger **"blev de sex barn då därinne"** (raderna 22 och 25). Hur detta antal sex har blivit etablerat annat än i denna tur går det inte att veta, det är möjligt att det gjordes i de ohörbara turerna, men det som kan konstateras är att det är Malin som själv, verbalt och förkroppsligat, etablerar ett visst antal. Har hon då lämnat sin frågande form för att återigen vara den som förmedlar det antal som gäller till barnen? Elias svarar på frågan om det är sex

barn i det andra rummet med ett ”a”. Malin gör då konstaterandet ”**å så blire två vuxna**” samtidigt som hon håller upp åtta fingrar, för att förstärka, och sedan ser vi ännu en gång hur Malin väljer frågans form i sitt samspel med barnen.

Hon säger ”**hur många ere då rå**” (rad 28). Och här blir det återigen intressant. Det går nu att se att det är samma fråga som ännu en gång bäddas för och i en omformulerad form ställs ytterligare en gång. En fråga som sannolikt ställs för att barnen själva ska räkna ut hur många barn och vuxna som det ska dukas till i Malins matrum. Lukas svarar ”**nitton (1.0) nitton tjugi tjuen tjutvå**” (rad 29), vilket går att anta inte är det korrekta svaret. Malin säger dock inte att Lukas har fel, utan utvidgar sekvensen med ett inskott, ”**va bra du e på å räkna**” (rad 31). Hon ger sig heller inte utan börjar repetera sin fråga ”**hur många**”, men längre än så hinner inte Malin, utan Elias svarar i överlappning ”**åtta**” (raderna 31-32). Och nu bekräftas detta antal, åtta, som det korrekta svaret av Malin som säger ”**åtta ja bra**” och hon tar här också ner sina händer (rad 33). Lukas korrigerar sitt tidigare felaktiga svar då även han upprepar antalet ”**åtta**” och efter detta kan själva dukningsaktiviteten fortsätta.

I detta utdrag har således samma fråga, i den bemärkelsen att den söker samma särskilda svar trots omformulering, ställts inte mindre än sex gånger för att någon av barnen ska svara det antal som Malin orienterar mot som det korrekta. Malin delar upp antalsfrågan i två led, först räknas barn och sedan adderas de vuxna. Inte någon gång utvärderar Malin barnens svar explicit som felaktiga, utan fortsätter att formulera om, samt utvidga fråga-svar-sekvensen för att tillslut avsluta med ett bekräftande av ett svar som det korrekta. Det skulle kunna sägas att Malin i och med detta förfaringssätt tar på sig ansvaret för barnens förståelse av den först initierade frågan och deras möjligheter att svara korrekt. Hon formulerar om frågan, samt utvidgar sekvenserna för att få ett korrekt svar i stället för att uttryckligen utvärdera barnens svar som inkorrekta och undviker på så sätt att lägga över ansvaret för förståelsen av frågan på barnen (jfr Zemel & Koschmann, 2011).

Att avancera det matematiska innehållet i dukningens frågor och svar

I utdrag 3g kan efter att Malin och barnen ovan etablerat antalet 8, den faktiska dukningsaktiviteten fortsätta. I denna del av aktiviteten avanceras det matematiska innehållet i frågorna och svaren.

Utdrag 3g

- 1 MALIN: ((pekar mot matvagnen))här kolla hur många
2 glas de e som står på ()
3 ELIAS: ((går tillsammans med Lukas mot matvagnen))
4 åtta potta ((staplar glas från matvagnen ett
5 efter ett i famnen)) å en [två tre fyra fem
6 sex]
7 LUKAS: [två tje fyja fem
8 sex]
9 ELIAS: sex ((går iväg med glasen i famnen))
10 MALIN: om vi ha- Elias (0.8)((pekar mot matvagnen))
11 (sätt glas)om vi har sex glas
12 LUKAS: a
13 MALIN: kolla ((håller upp sex fingrar)) om vi har sex
14 glas (1.2) å vi ska ha åtta glas (0.6)
15 ((håller upp åtta fingrar))**hur många glas**
16 **fattas då** (0.9)

- 17 LUKAS: ((sträcker först upp ena armen och hoppar
18 sedan upp och ner med båda armarna uppsträckta
19 i luften))ÅTTA å[ta]
20 MALIN: [vi har] sex glas=
21 ELIAS: =två=
22 MALIN: =bra (7.5)((tar ner händerna och går iväg och
23 plockar fram två glas till)) härå ställa på
24 vagnen ((håller fram glasen och Elias tar
25 dem))

Malin pekar, inledningsvis i utdraget, mot matvagnen som ska köras in i det intilliggande matrummet och säger **”här kolla hur många glas de e som står på”** (raderna 1-2). Elias och Lukas går mot matvagnen och Elias säger **”åtta potta”**. Elias och Lukas räknar tillsammans glasen som står på matvagnen och får det till sex glas. Malin säger då **”om vi har sex glas”** (rad 11) och Lukas svarar **”a”**. Malin fortsätter

med ”**kolla**” och håller upp sex fingrar, och upprepar sedan ”**om vi har sex glas (1.2) å vi ska ha åtta glas**” och håller nu upp åtta fingrar, ”**hur många glas fattas då**” (raderna 13-16). Här använder Malin sig direkt av det etablerade antalet åtta och orienterar mot det i sin fråga.

Denna fråga är en ny variant. Här eftersöks inte att antal av flera sammanlagda termer²⁵, utan här kan sägas att frågan laborerar med så kallade ”talkamrater”²⁶ i svaret. Med andra ord söker frågan ett svar där barnen nu inte ska addera termer för att få fram en summa, utan nu är summan given och barnen får med hjälp av en term frågan om vilken den andra termen är (jfr Löwing & Kilborn, 2003; Neuman, 1989). För att kunna svara behöver barnen således räkna ut att det är termen två som ska adderas till termen sex för att få den givna summan åtta. Detta skulle kunna sägas vara en utveckling mot en mer avancerad matematisk förståelse. Denna fråga är dock för avancerad för Lukas som svarar med det tidigare etablerade antalet ”**ÅTTA åtta**”, vilket överlappas av Malin som efter Lukas första åtta anger den första termen igen, ”**vi har sex glas**” (raderna 19-20). Direkt svarar Elias, som följer med i avancemanget, ”**två**” och Malin bekräftar också detta svar direkt, med ett ”**bra**” och tar även ner sina fingrar (raderna 21-22). Elias ger det svar som Malin bekräftar som korrekt och hon går och hämtar två glas till.

Att fortsätta laborera med talkamrater

På matvagnen står det nu åtta glas och där ligger åtta knivar och åtta gafflar. Men hur är det med tallrikar? Utdrag 3h inleds med att en fråga-svar-sekvens återigen får fungera som resurs för att kunna rikta deltagarnas uppmärksamhet mot ett matematiskt innehåll och för att kunna laborera med ”**åttakamraterna**” fyra och fyra.

Utdrag 3h

- 1 MALIN: **hur många tallrikar är de** Elias ((pekar på
2 tallrikarna på vagnen, tittar på Elias))
3 ELIAS: va

²⁵ En matematisk term är ett talvärde som kan adderas till eller subtraheras ifrån ett annat talvärde.

²⁶ Talkamrater är de matematiska termer som tillsammans blir en viss och given summa. Exempelvis är termerna 5 och 5, liksom termerna 7 och 3 tiokamrater, eftersom de tillsammans bildar summan 10.

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns interaktion

4 MALIN: **hur många tallrikar är de** (1.6)
5 ELIAS: ((pekar på tallrikarna en efter en)) en två
6 tre fyra
7 MALIN: **hur många behöver vi ha då om vi ska ha åtta**
8 ((håller upp fyra fingrar))

9 PELLE: ((springer ut ur rummet)) då går ja in å
10 tittar (4.9)
11 MALIN: ((håller upp fem fingrar på ena handen och tre
12 på den andra)) ()

13 ELIAS: fyra
14 MALIN: fyra
15 ELIAS: a
16 MALIN: bra (3.2) ((ger fyra tallrikar till Elias))
17 ställer ru dom på vagnen (4.1)
18 ELIAS: ((tar emot tallrikarna och ställer dem på
19 vagnen))
20 MALIN: () bra (1.3) ((tittar på matvagnen)) har vi
21 glömt någe(0.8) ni kan väl titta där om
22 ((pekar upp i luften)) ni kan göra i ordning
23 bröfatet vi ska ha tre bröfat=
24 LUKAS: =a ((Elias och Lukas håller i matvagnen på
25 varsin sida och kör iväg den, Malin följer
26 efter))

Malin säger, i utdragets inledning, ”**hur många tallrikar är de Elias**” under tiden som hon tittar på Elias och pekar på tallrikarna på matvagnen (raderna 1-2). Elias svarar ”**va**”, vilket får Malin att repetera sin fråga ”**hur många tallrikar är de**” (raderna 3-4). Elias uppfattar den reparerade frågan och börjar räkna tallrikarna genom att peka på dem en efter en och säga ”**en två tre fyra**” (raderna 5-6). Malin fortsätter ”**hur många behöver vi ha då om vi ska ha åtta**” samtidigt som hon håller upp fyra fingrar (raderna 7-8). Pelle uppfattar att frågan som ställs är av likadan art som de tidigare där ett kardinaltal har efterfrågats och svarar med ”**då går ja in å tittar**” och springer ut ur rummet. Malin svarar honom inte utan det blir en paus i samtalet.

Malin håller upp åtta fingrar och efter nästan fem sekunders paus svarar Elias ”**fyra**” (raderna 11-13). Malin upprepar hans ”**fyra**”, Elias bekräftar med ett ”**a**” och Malin i sin tur bekräftar termen fyra som det korrekta svaret och säger ”**bra**” och ger därefter fyra tallrikar till Elias (raderna 14-16). Efter detta går det att notera att det nu finns tallrikar, glas och bestick i korrekt antal på två matbord i det ena rummet och på matvagnen som strax ska rullas in i det andra matrummet. Dukningsaktiviteten och också videoavsnittet i detta rum avslutas genom att Elias, Lukas och Malin kör iväg matvagnen ut ur rummet.

Avslutningsvis kan konstateras att dukningsaktiviteten organiseras genom flera fråga-svar-sekvenser som elaboreras på olika sätt och som fungerar som interaktionell och pedagogisk resurs för att fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot matematiska innehåll såsom antal, kardinaltal och talkamrater. Fråga-svar-sekvenser i samspelet, medför att barnen också får praktisera de matematiska innehåll som deras uppmärksamhet riktas mot för att kunna svara. Barnen behöver således använda sig av antalsberäkning och kardinaltal, samt laborera med talkamrater för att kunna ge det svar som förskollärarens fråga kräver. I alla de frågor som ställs av Malin skulle det kunna sägas att svaren redan är kända för henne. Just sådana sorters frågor menar Macbeth (2000) är centrala i (förskol)lärares arbete med att visa upp för barnen vilken kunskap det är som de ska lära sig. Jag menar då att Malin, Pelle, Lukas och Elias tillsammans åstadkommer den institutionellt vardagliga aktiviteten dukning i interaktion som organiseras genom fråga-svar-sekvenser där matematiska lärandeobjekt blir offentligt tillgängliga och uppenbara för alla. Enligt Macbeth (a.a.) underlättas dessutom lärandet av dessa lärandeobjekt just genom förskollärarens användande av frågor där svaren redan är kända av henne. Att frågorna har, för förskolläraren, kända svar kan också sägas vara något som är underförstått för både förskollärare och barn och att de därför bidrar till upprätthållandet av en lokal pedagogisk ordning i förskolans praktik (Melanders & Sahlström, 2010). De frågor som ställs av Malin skulle också, lite annorlunda formulerat, i stället kunna beskrivas ha förväntade svar snarare än kända. För även om frågorna som ställs av Malin har förväntade svar, är inte barnens responser kända i förväg. Däremot kan sägas att handlingen att ställa frågor med förväntade svar används som metod av Malin i samspelet med barnen och med hjälp av den metoden lyckas

hon fånga och rikta barnens uppmärksamhet mot vissa läroplansinnehåll som sedan också praktiseras eller erfars fysiskt. Handlingen att fråga tjänar således pedagogiska syften för förskolläraren Malin.

I detta kapitel har jag analyserat tre empiriska exempel av vardagliga aktiviteter i förskolan. Jag har strävat efter att, i detalj, åskådliggöra hur dessa aktiviteter åstadkoms i interaktion mellan förskollärare och barn. Jag har riktat den analytiska blicken särskilt mot fråga-svar-sekvenser och hur dessa fungerar som resurs när deltagarna organiserar sitt samspel. Sammanfattningsvis menar jag att detta kapitels analyser visar hur *fråga-svar-sekvenser fungerar som interaktionell och pedagogisk resurs för att fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot läroplansinnehåll som fysikaliska fenomen och matematiska begrepp, relationer och operationer*. Analyserna visar också hur deltagarna tillsammans inte bara riktar sin uppmärksamhet mot dessa läroplansinnehåll, utan även konkret *"packar upp"* och omsätter dessa i praktiken. Genom att samspelet, och således också de vardagliga förskoleaktiviteterna, organiseras genom just fråga-svar-sekvenser gör den analyserade interaktionen nämnda läroplansinnehåll synliga för både deltagarna och för mig som forskare. Analyserna av de empiriska exemplen åskådliggör på så sätt hur förskolans institutionellt vardagliga aktiviteter åstadkoms av förskollärare och barn i samspel. Det skulle också, med andra ord, kunna beskrivas som att detta kapitels analyser visar hur förskolans undervisning och lärande åstadkoms av förskollärare och barn i interaktion (jfr Bateman, 2013; Macbeth, 2000).

*Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans äldsta barns
interaktion*

6. Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

Detta kapitel innehåller ytterligare två empiriska exempel ur förskolans institutionella vardag, denna gång med de allra yngsta förskolebarnen, de mellan ett och två år. Exempelen kommer att visa samspel mellan förskollärare och barn som läser bok och som har en sångstund.

Sagoläsning med hjälp av frågor och svar

I detta exempel deltar förskolläraren Bodil och barnen Fanny, Emma, Sofia, Lukas, Elin, Maximilian och Lea. I de följande fyra utdragen visas hur förskolläraren Bodil läser boken *Maria kan själv* (Justesen, 1988) för, och tillsammans med, framför allt Fanny, som är i tvåårsåldern. Det är Bodil och Fanny som tillsammans har kommit överens om att läsa en saga och det är Fanny som under hela aktiviteten sitter kvar bredvid Bodil på golvet. Flera andra barn deltar också i sagostunden, men de kommer och går och deltar inte alls lika mycket som Fanny, vilket utdragen nedan också kommer att visa. Liksom i föregående kapitelns empiriska exempel riktas i kommande utdrag det analytiska intresset mot fråga-svar-sekvenser och hur dessa fungerar som interaktionella och pedagogiska resurser för deltagarna. Det är också utifrån detta analytiska fokus som följande utdrag är avgränsade. Det är några av samspelsens fråga-svar-sekvenser, snarare än förskollärarens läsande och berättande av bokens sammanhängande innehåll som här har lyfts ut ur videoavsnittet. Utdrag 4a inleds när bokaktiviteten redan har pågått en kort stund (44 sekunder).

Att knyta barns erfarenhetsvärldar till bokinnehåll

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

Utdrag 4a

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

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

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

bekräftas av Bodil som upprepar Fannys **"nej"** och sedan fortsätter med att sätta ord på vad detta nej innebär för Fanny, att det **"e mamma som väcker dej a"**, samtidigt som hon nickar (raderna 9-11).

Därefter kommer ett till barn, Sofia, och sätter sig bredvid Bodil. Bodil riktar sig då direkt till Sofia, för att inkludera henne i sammanhanget och aktiviteten, genom att titta på henne och ställa frågan **"brukar din mamma väcka dej Sofia på morron"** (rad 13). Bodil får inte direkt något svar, så efter nästan en sekunds paus fortsätter hon med yttrandet **"sover du på"** vilket hon dock avbryter eftersom Sofia kommer med sitt tysta svar, **"(pappa)"** (raderna 14-15). Även Sofias svar bekräftas av Bodil med ett upprepande, **"pappa"** (rad 16). Efter att ha engagerat båda barnen i aktiviteten, genom att ställa frågor, återgår Bodil till bokläsningen igen. Detta genom att återigen använda ordet **"titta"**, för att fånga barnens uppmärksamhet, nu också tillsammans med **"här"** då hon säger **"titta här mamma Maria stryker (.) så här över kinden"** och konkretiserar detta för Fanny och Sofia genom den förkroppsligade handlingen att stryka Fanny över kinden (raderna 16-18).

I utdragets samspel kopplas bokens innehåll samman med barnens erfarenhetsvärldar och fiktion kan således knytas ihop med verklighet. Interaktionens organisation genom fråga-svar-sekvenser leder till att de små barnen konkret kan delta i samtals turtagning trots att de inte ännu har ett så rikt verbalt språk samtidigt som de stötts för att kunna förstå bildernas och textens, och följaktligen också bokens, innehåll. Detta samspel skulle, precis som i föregående kapitel, kunna betecknas som en slags *scaffolding*, eftersom barnen just tack vare stödet kan delta i och "klara av" den gemensamma bokaktiviteten (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Sålunda kan det konstateras att den gemensamma aktiviteten "läsa bok" här etableras i ett samspel som potentiellt kan stötta både barnens språk- och textförståelse och deltagande i turtagning.

Att etablera organisatoriska principer för aktiviteten "läsa bok"

Utdrag 4b är innehållsrikt och analysen av det kommer att visa hur förskolläraren Bodil och barnet Fanny, i sitt samspel, etablerar organisatoriska principer för den pågående bokaktiviteten.

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

Utdrag 4b

1 BODIL: **men va gör hon här rå** ((pekar i boken)) kan du
2 berätta för mej Fanny (1.2) **va gör va gör**
3 **Maria här** (1.4) **va sätter hon på sej** (0.9)
4 ((tittar på Fanny))
5 FANNY: ((tittar i boken)) (båt)
6 BODIL: [sätter hon på sej tröja-]
7 SOFIA: [vet du Lotta har kommit] ((klappar Fanny på
8 huvudet))
9 BODIL: har Lotta kommit (1.5)
10 SOFIA: ((tar Fanny på axeln)) kom Lotta har kommi kom
11 FANNY: ((ryggar tillbaka))
12 BODIL: men vet du hon sitter å läser saga å vill
13 sitta här (1.9) ((Sofia går iväg)) titta
14 [men hon tycker] de e lite svårt
15 LUKAS: ((står bredvid Bodil och tittar på henne))
16 [Lotta::]
17 BODIL: **kan du sätta på dej en tröja** ((tittar på
18 Fanny))
19 FANNY: a
20 BODIL: a: ((nickar)) (har du sett)
21 FANNY: ((nyper tag i sin tröja))

22 BODIL: a: har du satt på dej den tröjan. (1.0)
23 a en fin orange tröja har ru (1.1) men
24 kaninen har ju ingen tröja (1.0)
25 ((lyfter upp Fannys gosedjurskanin som
26 sitter i Bodils knä för att lyssna på
27 sagan))
28 FANNY: °ne°
29 BODIL: nej han kanske fryser då (1.0) **va ska Maria**
30 **sätta på sig nu rå** (1.4) ((pekar i boken))
31 FANNY: ((tittar där Bodil pekar))
32 BODIL: **va är re här för nåt** ((pekar i boken))
33 FANNY: bytto
34 BODIL: byxor ja (0.9) å hon har bara en strumpa på
35 sej (0.7) har ru sett (0.8) ((pekar i boken))
36 ha ((vänder sig mot Elin som har kommit fram
37 till Bodils vänstra sida)) [ska ru va me å
38 lyssna Fanny berättar saga]
39 FANNY: [å va e va e va
40] **va adja pumpan**
41 (.)
42 BODIL: **ja var e den andra strumpan**

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

43 FANNY: dä::r ((böjer sig fram tar tag i boken))

44 BODIL: där på golvet låg strumpan (0.7)

45 FANNY: a:

46 BODIL: a: (0.9) ((bläddrar sida)) å (0.6)

47 titta nu kan inte Maria hitta sina

48 toffler **kan du hitta Marias toffler**

49 (0.7) ((pekar i boken, tittar på

50 Fanny))

51 FANNY: a

52 BODIL: m **va:r ser du tofflerna- ser du nå toffler**

53 FANNY: >.h< (0.7) ((böjer sig snabbt fram och pekar i boken))

54 BODIL: dä:r ligger rom också på golvet (1.0) **men va gör hon där rå** (0.7) ((pekar i boken))

57 FANNY: på

58 BODIL: sätter hon på: tofflerna (0.6) titta nu

59 ligger nallen där bakom Maria ((pekar i boken))

60

Utdrag 4b inleds med en fråga som skiljer sig från frågorna i utdrag 4a. I 4a ställdes ja/nej-frågor, men här ställer Bodil en fråga som kan kategoriseras som mer öppen. Bodil säger: ”**men va gör hon här rå**”, pekar på en bild i boken och efterlyser respons genom att fortsätta med ”**kan du berätta för mig Fanny**”. Bodils fråga söker ett svar av Fanny som innehåller någon slags beskrivning av vad som händer i boken. Frågan får dock inget svar och efter en dryg sekunds paus fortsätter Bodil och omformulerar sin fråga något till ”**va gör va gör Maria här**”. Omformuleringen gör frågan lite mer specifik eftersom den nu ersätter (pronomenet) hon med Maria. Detta räcker dock inte, för inte heller denna fråga får ett svar av Fanny och efter lite mer än en sekunds paus omformulerar Bodil frågan igen så att den blir mer specifik och därmed också mer styrande, ”**va sätter hon på sig**” (raderna 1-3). Nu handlar således inte frågan om vad Maria gör, utan om vad hon sätter på sig. Eftersom denna fråga är ännu mer specifik är den också lättare att svara på. Dessutom riktar Bodil här om blicken från boken mot Fanny och förstärker på så vis sin önskan om ett svar.

I samtalets utveckling orienterar Bodil således tydligt mot närhetsparets normativa ramverk när hon fortsätter att arbeta för att få svar på sina frågor (Heritage, 1984). I detta arbete skulle Bodils upprepade frågande för att få svar kunna liknas vid det som Auer (1984) betecknar som *non-first firsts*. Det vill säga, Bodil upprepar första par-delen av närhetsparet, när hon inte får svar. Efter det att Bodil har ställt tre frågor kommer också ett svar av Fanny, ”(båt)”, men detta svar hanteras inte som ett relevant sådant av Bodil eftersom hon direkt efter Fannys svar formulerar om frågan en fjärde gång och gör den ytterligare mer specifik och ännu mer styrande, ”**sätter hon på sig en tröja-**” (raderna 5-6). Denna fråga är av samma sort som i utdrag 4a, en fråga som kräver ett ja, eller nej-svar. En sådan fråga möjliggör lättare ett svar än en mer öppen fråga, vilket vi också kunde se i utdrag 4a, där Bodils ja/nej-frågor fick svar av barnen.

I detta utdrag går det dock inte att se om Bodils arbete med att omformulera frågorna lönar sig, eftersom hennes fråga ”**sätter hon på sig en tröja-**” överlappas av Sofias ”**vet du Lotta har kommit**” och Bodil därför avbryter sin tur (raderna 6-7). Sofia, som sedan förra utdraget, har lämnat bokaktiviteten kommer här tillbaka för att göra Fanny uppmärksam på att pedagogen Lotta har kommit. I och med detta avbryts bokaktiviteten, för en kort stund, och Bodil bekräftar i stället Sofia med ett upprepande, ”**har Lotta kommit**” (rad 9). Sofia fortsätter att tala om för Fanny att Lotta har kommit och att hon också vill att Fanny ska följa med henne till Lotta samtidigt som hon tar Fanny på axeln för att förstärka sitt verbala yttrande (rad 10). Fanny ryggar dock tillbaka och följer inte med Sofia, utan sitter kvar hos Bodil. Genom att rygga tillbaka vid Sofias beröring visar Fanny tydligt att hon inte vill följa med (rad 11). Fanny ger dock inte Sofia något verbalt svar, utan det är Bodil som tar på sig ansvaret för det och tillskriver henne också agens i den pågående aktiviteten, ”**men vet du hon sitter å läser saga å vill sitta här**” (raderna 12-13). Efter det att Sofia har gått iväg kan bokaktiviteten återupptas igen.

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

17). Denna fråga är av samma sort som frågorna i utdrag 4a då den, genom att vara personrelaterad, knyter samman fiktionsinnehållet i boken med Fannys verklighet. Det är också en fråga som ber om ett ja eller nej-svar och som således är lättare att besvara, än en öppen fråga. Här kommer också ett svar från Fanny utan någon paus, **"a"** (rad 19). Bodil bekräftar detta direkt med ett **"a:"**, samtidigt som hon också nickar (rad 20). När Bodil sedan fortsätter talturen nyper Fanny tag i sin tröja och Bodil avbryter sitt yttrande för att i stället verbalt bekräfta och relatera till Fannys förkroppsligade handling (raderna 20-23). Bodil förhåller sig till Fannys rörelse som om det vore en verbal taltur och knyter an till den genom att säga **"a: har du satt på dej den tröjan"**. Efter en sekunds paus fortsätter Bodil med **"a en fin orange tröja har ru"** och utvecklar därigenom språket genom att bygga ut nominalfrasen²⁷ den tröjan till en fin orange tröja. Efter ytterligare en paus på drygt en sekund säger Bodil **"men kaninen har ju ingen tröja"** samtidigt som hon lyfter upp Fannys gosedjurskanin som hon har i sitt knä (raderna 23-24). På detta vis använder Bodil ännu en artefakt för att fortsätta arbeta med begreppet tröja och utveckla samtalsinnehållet. Det skulle också kunna beskrivas som om Bodil här utför det tredje steget i en lokal "bokläsningsrutin". Det första steget är när Bodil och Fanny talar om det som utspelar sig i boken (raderna 1-6), det andra steget är när Bodil och Fanny knyter innehållet i boken till läsarna av boken (raderna 17-20) och det tredje steget är när innehållet kopplas till konkreta föremål, som Fannys tröja och gosedjur (raderna 21-29).

Efter detta svarar Fanny med ett tyst **"ne"** (rad 28). Bodil bekräftar Fannys svar **"nej"** och fortsätter med **"han kanske fryser då"** och utvecklar på så vis innebörden av begreppet tröja ytterligare (rad 29). Efter en sekunds paus återvänder Bodil sedan tillbaka till boken igen genom att ställa frågan **"va ska Maria sätta på sig nu rå"** samtidigt som hon pekar i boken. Fanny tittar där Bodil pekar men svarar inte heller på denna något öppna fråga (rad 31). Bodil omformulerar därför frågan till **"va är re här för nåt"** och pekar igen i

²⁷ "Nominalfrasen utgörs av ett substantiv eller pronomen plus eventuella bestämningar. Bestämningarna kan specificera eller ge ytterligare information om huvudordet men påverkar inte huvudordets syntaktiska egenskaper" (Jørgensen & Svensson, 1987[1986], s. 64).

boken (rad 32). Denna mer specifika fråga, som genom sin formulering och Bodils förstärkning genom pekning, kan sägas guida Fanny då den kräver ett specifikt svar. Utan någon paus svarar också Fanny ”**bytto**”, Bodil hanterar detta svar som korrekt och bekräftar med ”**byxor ja**” (raderna 33-34). Bodils respons är här något mer än bara en bekräftelse av ett korrekt svar. Att upprepa ett litet barns icke-korrekta verbala yttrande genom att ge det en korrekt form betecknas i språksociologiska sammanhang som en implicit eller ”inbäddad korrektion” (*embedded correction*) av något yttrande i en föregående tur (Brouwer, Rasmussen, & Wagner, 2004; Jefferson, 1987). Eftersom korrektionen är inbäddad genomförs den utan att för den skull vara själva huvudsaken i talturen. Detta förfarande kan också sägas vara ett vedertaget handlande i den svenska förskolans språkutvecklande arbete med de yngsta barnen.

Efter en knapp sekunds paus fortsätter Bodil att tala om innehållet i boken, ”**å hon har bara en strumpa på sig (0.7) har ru sett**”, samtidigt som hon pekar i boken (raderna 34-35). Bodil påbörjar efter en kort paus ett nytt yttrande men avbryter sig själv för att vända sig till Elin som just kommit fram och säger ”**ska ru va me å lyssna Fanny berättar saga**” och tilldelar på så sett återigen Fanny agens i aktiviteten. Samtidigt som Bodil säger detta förändrar Fanny sitt deltagande och för första gången i detta exempel tar hon ett eget initiativ. Fanny anammar Bodils frågestrategi att ställa en fråga där det förväntade svaret redan är känt och säger i överlapp med Bodils ovanstående yttrande ”**å va e va e va**” (rad 39). Hennes upprepande, och återanvändande av sin turstart, kan tolkas som en strategi för att bli hörd, eftersom det sägs i en överlappning med annat tal (Schegloff, 1987b). När Bodil tystnar kan således Fanny fortsätta med det hon vill säga, ”**va adja pumpan**” (rad 40). Detta är intressant. I och med detta yttrande tar Fanny upp en lokal rutin och organisatorisk princip för aktiviteten läsa bok och visar på så sätt att hon har erfarenhet och förstått hur hon och Bodil ”gör” den här aktiviteten. Här skulle nu Bodil kunna ha svarat på Fannys fråga och berättat var den andra strumpan är, men hon gör inte det utan tar i stället tillbaka frågeinitiativet genom att upprepa Fannys fråga och säger ”**ja var e den andra strumpan**” (rad 42). Genom att göra detta återtar Bodil makten över och styrningen av samtalet och samspelets utveckling. Därigenom får Fanny åter en plats som svarare i turtagningen. Fanny svarar också, med emfas, ”**dä::r**”

och böjer sig fram och tar tag i boken (rad 43). Bodil bekräftar och utvecklar Fannys svar med **"där på golvet låg strumpan"** (rad 44). Fanny bekräftar Bodils svar och säger **"a:."** och Bodil upprepar **"a:."** (raderna 45-46) och på så vis når de tillsammans konsensus.

Efter en kort paus, då hon vänder sida, fortsätter sedan Bodil samtalet kring bokinnehållet, **"å (0.6) titta nu kan inte Maria hitta sina toffler kan du hitta Marias toffler"** och pekar i boken och tittar på Fanny. Här uppmärksammar således Bodil Fanny på innehållet i boken genom att återigen använda begreppet titta. Hon låter också sin beskrivning av vad som händer i boken direkt följas av en fråga som knyter an till detsamma och som kräver att Fanny uppmärksammar det som Bodil precis har berättat om. Bodil formulerar denna gång direkt sin fråga så att den är specifik och efterfrågar ett ja eller nej-svar. Frågan behöver inte heller omformuleras, som tidigare, för att få ett svar, utan Fanny svarar **"a"** efter en knapp sekunds paus (rad 51). Bodil bekräftar Fannys svar med ett kort **"m"** och utvecklar därefter sin fråga, **"va:r ser du tofflerna- ser du nå toffler"** (rad 52). Bodils själv-reparation gör att frågan som först kräver ett specifikt svar, var tofflorna är, omformuleras till att bli en fråga av samma sort som den förra, en fråga som ber om ett ja, eller nej-svar och som på så sätt lättare möjliggör ett svar. Fanny svarar också direkt, genom att göra en snabb inandning **">.h<"** och böja sig fram och peka i boken (raderna 53-54). Bodil verbaliserar därefter Fannys förkroppsligade handling genom att säga **"dä:r ligger rom också på golvet"** (rad 55). Efter en sekunds paus fortsätter Bodil med att initiera ytterligare en fråga-svar-sekvens genom att fråga **"men va gör hon där rå"** och pekar i boken. Fanny svarar efter en kort paus **"på"** och Bodil utvecklar återigen Fannys svar genom att säga **"sätter hon på: tofflerna"** (raderna 55-58). Efter detta går det ungefär 15 sekunder i videoklipppet där Bodil berättar om innehållet i boken på ett liknande sätt som på raderna 58-60, **"titta nu ligger nallen där bakom Maria"**, men därefter återkommer fråga-svar-förfarandet, vilket kommer att visas i nästkommande utdrag.

I utdraget ovan organiseras både själva samspelet och bokaktiviteten av deltagarna med hjälp av fråga-svar-sekvenser som resurs i ett slags flöde. Sammanfattningsvis ställer Bodil frågor som, om den efterföljande pausen är längre än en sekund, hon omformulerar till dess hon får ett svar av Fanny och detta svar utvecklas också vidare

av Bodil. Frågorna är av den arten att de riktar Fannys uppmärksamhet mot bokens innehåll på olika vis och de relaterar också bokinnehållet till Fannys erfarenhetsvärld. Fråga-svar-sekvenserna medför att en plats i samspelet etableras där Fannys svar kan utvecklas av Bodil vilket möjligt kan leda till att de tillsammans kan praktisera ett språkutvecklande arbete. Att som (förskol)lärare ställa frågor om bokinnehåll och att utveckla barns responser kan förstås som ett sätt att först generera samtal som beskriver bokens innehåll för att sedan identifiera och utveckla det viktiga i barnens svar (Baker, 1991). På så sätt skriver Baker (a.a.) att barns kunskap kan förenas med tolkningen av texten i en process som hon betecknar som "offentlig" (*public*) läsning. Å andra sidan medför också de riktade frågorna i exemplet att Fanny själv inte får någon större chans att utveckla sina egna yttranden.

I detta utdrag organiseras också både själva samspelet och bokaktiviteten genom något som skulle kunna kallas för ett gemensamt rutinerat projekt, där en lokal rutin och organisatorisk princip för att läsa bok tillsammans exempelvis handlar om att "gemensamt leta efter för barnet kända föremål i bokens innehåll". Andra lokala rutiner som blir synliga i detta utdrag är att aktiviteten organiseras genom samtal om 1) bokens karaktärer (raderna 1-6), 2) läsarna själva (raderna 17-20) och 3) konkreta artefakter som Fannys tröja och hennes gosedjurskanin (raderna 21-29). Med utgångspunkt i dessa organisatoriska principer, som genomförs med hjälp av fråga-svar-sekvenser åstadkommer Bodil och Fanny tillsammans aktiviteten "läsa bok".

Uppvisad förståelse för bokaktivitetens organisatoriska principer

I följande utdrag använder sig Fanny av de organisatoriska principer för bokaktiviteten som har etablerats tidigare i aktiviteten (utdrag 4a-c) och visar på så sätt upp en förståelse för aktivitetens innehåll.

Utdrag 4c

- 1 BODIL: å:: °**va ska Maria göra nu**° mamma ska borsta
- 2 håret på Maria- **brukar du borsta håre** (2.1)
- 3 ((pekar Fanny i magen))
- 4 FANNY: ((tar snabbt tag i sitt hår))

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

5 BODIL: °brukar du° eller mamma (0.7) ((tittar på
6 Fanny))
7 FANNY: °mamma°
8 BODIL: mamma (1.6) ((tittar snabbt upp mot
9 kameran och sedan i boken))
10 FANNY: ((tar sats med handen och kommer åt Bodils
11 arm)) då e min hår ((klappar sig på
12 huvudet, på håret))

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

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

Utdrag 4c inleds med att Bodil både ställer en fråga om innehållet i boken och direkt, utan att lämna över talturen, själv svarar på den, ”å:: °va ska Maria göra nu° mamma ska borsta håret på Maria-”. Att Bodil själv svarar på frågan skulle kunna uppfattas som ett förberedande arbete av henne för att sedan direkt kunna ställa nästa fråga, ”brukar du borsta hår” (rad 2). Med andra ord skulle det kunna vara så att Bodil själv svarar på den första frågan för att

antingen kunna omformulera den till en variant som lättare möjliggör ett svar från Fanny eller för att gå vidare till nästa lokala rutin i den gemensamma aktiviteten – att knyta bokens innehåll till Fannys erfarenhetsvärld. Fanny svarar inte verbalt, utan tar tag i sitt hår (rad 4). Detta skulle kunna tolkas som om Fanny svarar på en annan fråga än den som ställs, nämligen frågan ”var är håret?”, eftersom det är den typ av fråga som tidigare har ställts. Detta skulle också kunna tolkas som att Fanny visar hur hon har ”tagit upp” de organisatoriska principer för bokaktiviteten som tidigare etablerats (se utdrag 4b), nämligen att först samtala om bokens karaktärer och sedan om läsarna. Genom att ta tag i sitt eget hår knyter Fanny samtalet till sig själv som ”läsare”. Bodil uppfattar dock inte detta och hanterar inte heller Fannys förkroppsligade handling som ett svar, utan omformulerar sin fråga till ”**brukar du° eller mamma**” och tittar på Fanny (rad 5). Fanny säger då tyst ”**mamma**”, vilket skulle kunna vara något annat än ett svar på frågan, men Bodil upprepar detta, ”**mamma**” och visar på så sätt att hon hanterar det som ett svar (raderna 7-8). Sedan tar Fanny initiativet i samtalet och säger ”**dä e min hår**” och klappar sig på håret (raderna 11-12). Detta kan sägas bekräfta tolkningen ovan, att Fanny svarar på frågan ”var är håret?”, som dock inte har ställts i denna sekvens. Fanny utför nu också explicit den andra rutinen i de organisatoriska principerna för bokaktiviteten, hon knyter bokinnehållet till sig själv som ”läsare”. Bodil följer med i samspelets utveckling och lämnar bokinnehållet för att bekräfta Fannys påstående med ”**ja där e ditt hår du har brunt hår**” (rad 13). Fanny knyter an till ytterligare en läsare av boken, Bodil, och säger, inledningsvis överlappande, ”**du ha du ha ottå håj**” (raderna 14-15). Bodil upprepar och bekräftar på nytt med ”**ja ja har också hår**” och tar tag i sitt hår (raderna 16-17). Därefter utvecklar Bodil återigen interaktionens språkliga innehåll och säger ”**men nu e inte Bodils hår brunt längre nu e de lite rött**”, samtidigt som hon tar tag i sitt hår (raderna 19-20). Fanny fortsätter sedan samtalet med att inkludera sin gosedjurskanin, ”**knine ostå håj**” och hon både pekar och tittar på kaninen (raderna 21-22). På så sätt visar Fanny att hon också har tagit upp en tredje rutin i bokaktivitetens organisatoriska principer, att samtala om och involvera en artefakt, sin gosedjurskanin. Detta skulle kunna beskrivas som att Fanny faktiskt har lärt sig den lokala ordningen i den gemensamma bokaktiviteten eftersom hon visar att hon ”hänger på” den, genom fråga-svar

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

Utdrag 4c skiljer sig från det förra, då det inte innehåller lika många fråga-svar-sekvenser. Utdraget innehåller bara en sådan sekvens, alldeles i början. Jag vill med anledning av detta poängtera att det inte är kvantiteten av fråga-svar-sekvenser som står i fokus i denna analys och att jag inte menar att antalet fråga-svar-sekvenser gör samspelet till vare sig ett bättre eller ett sämre samspel. Jag vill i stället visa hur interaktionen mellan förskolläraren Bodil och barnet Fanny organiseras genom fråga-svar-sekvenser som resurs. I detta utdrag skulle det därför kunna sägas att den inledande fråga-svar-sekvensen medför att deltagarnas uppmärksamhet riktas mot ett specifikt samtalsinnehåll, om ”att borsta hår”, som tar utgångspunkt i bokens innehåll och sedan flyttas till deras eget, läsarnas, hår. Den inledande fråga-svar-sekvensen öppnar sålunda upp för en stunds språkande mellan Bodil och Fanny. Detta språkande ger Fanny möjlighet att ta egna initiativ, utöver att svara på frågor. Bodil svarar också på Fannys initiativ, även om hon inte verkar förstå allt. Mer specifikt visar Fannys initiativ i detta utdrag, att hon har fångat upp bokaktivitetens organisatoriska principer och normativa ordning, tidigare etablerade genom fråga-svar-sekvenser, och att det är just därför som hon kan förändra sitt deltagande. Detta skulle kunna betecknas som ett slags

lärande för Fanny av hur det gemensamma projektet och aktiviteten ”att läsa bok tillsammans” går till.

Att möjliggöra språkande

Efter att ha ägnat nästan två minuter åt annat (hämta barn, ordna med hårspänne, prata med Fanny om ett annat ledset barn) återupptar Bodil i början av detta utdrag bokaktiviteten igen, nu tillsammans med två barn eftersom Lea också har anslutit och satt sig ner bredvid Bodil. Återigen använder Bodil sig av ordet titta för att uppmärksamma barnen på boken och sedan introducerar hon aktiviteten för även för Lea.

Utdrag 4d

1 LEA: ((har satt sig ner bredvid Bodils högra sida))
2 BODIL: titta här vi läser en saga om Maria (1.2)
3 ((tittar på Lea)) hon hade precis klätt på sej
4 å borsta håret (2.0) ((pekar i boken)) å ve-
5 nu står re här att hon ska gå å hälsa på
6 farmor de tycker Maria om (1.4) **brukar ni gå**
7 **till farmor å hälsa på** (0.5) ((tittar på
8 Fanny))
9 FANNY: m:
10 BODIL: a (1.3) de e roligt (1.0)
11 FANNY: me me me pa- mamma pappo
12 BODIL: ja me mamma å pappa ja (1.3)
13 FANNY: å Ajandja
14 BODIL: å Alexandra
15 FANNY: å (.) Toffe
16 BODIL: å Christoffer [ja]
17 LUKAS: ((står bredvid Bodils vänstra sida)) [pappa:]
18 BODIL: pappa ja han jobbar (0.9) ja tror inte han e
19 hos farmor (0.6) ((skakar lite på huvudet))
20 LUKAS: pa- ba- [mamma:] ((håller upp bägge
21 armarna i luften))
22 BODIL: [han jobbar no-] ja mamma jobbar (0.9)
23 FANNY: pappa
24 BODIL: °ja ja å pappa° ska vi se härå ((pekar i
25 boken)) >.h< titta

Bodil säger, inledningsvis, ”**titta här vi läser en saga om Maria**”, tittar på Lea och fortsätter efter en kort paus med ”**hon hade precis klätt på sej å borsta håret**” (raderna 2-4). Bodil pekar i boken och fortsätter efter två sekunders paus med att säga ”**å ve- nu står re här att hon ska gå å hälsa på farmor de tycker Maria om**”. Efter

ytterligare en kort paus kommer så en fråga som tar bokens innehåll som utgångspunkt, men som åter knyter an till Fannys erfarenhetsvärld. Bodil frågar **"brukar ni gå till farmor å hälsa på"** och tittar på Fanny (raderna 6-8). Fanny svarar **"m:"** och Bodil bekräftar med **"a"** och fortsätter efter en dryg sekunds paus med **"de e roligt"** (raderna 9-10). Efter ännu en sekunds paus tar så Fanny vid och fortsätter svara på Bodils fråga då hon säger **"me me me pa- mamma pappo"** (rad 11). Bodil upprepar och bekräftar detta, **"ja me mamma å pappa ja"** (rad 12). Fanny fortsätter, **"å Ajandja"**, Bodil upprepar och bekräftar, **"å Alexandra"**, Fanny säger **"å (.) Toffe"** och Bodil upprepar och bekräftar **"å Christoffer"** (raderna 13-16). Sedan säger Lukas som också har anslutit och står bredvid Bodil **"pappa:"** och Bodil upprepar och utvecklar, **"pappa ja han jobbar"** (raderna 17-18). Därefter knyter Bodil, efter en sekundkort paus, an till bokens innehåll och till det som tidigare har avhandlats i samtalet och säger **"ja tror inte han e hos farmor"** och skakar lite på huvudet. Efter att Lukas, Bodil och Fanny har samtalat om pappa och mamma som jobbar avslutas utdraget med att Bodil igen försöker återgå till boken då hon pekar i den och säger **"ska vi se härå >.h< titta"**. Efter detta fortsätter de att läsa i några minuter till och själva bokaktiviteten avslutas genom att de har kommit fram till sista sidan av boken och Bodil säger "nu är den slut".

Utdraget 4d liknar utdraget 4c på så sätt att det inte innehåller särskilt många fråga-svar-sekvenser i turtagningen. Däremot skiljer det sig från det förra utdraget i och med att Bodil här uppfattar, följer upp och förtydligar barnens yttranden språkligt. Men liksom i utdrag 4c kan sägas att Bodils fråga tar utgångspunkt i bokens innehåll för att sedan relatera till främst Fannys egen erfarenhetsvärld. Genom att i en fråga knyta an till Fannys erfarenhetsvärld, visar utdraget ovan hur en stunds språkande mellan förskollärare och barn blir möjligt. En fråga-svar-sekvens fungerar således i utdrag 4c och 4d, som resurs, för att rikta deltagarnas uppmärksamhet mot både bokens innehåll och barnens erfarenhetsvärld och kan också sägas öppna upp för ett vidare språkande och därigenom för en fungerande turtagning även med förskolans yngsta barn. Till skillnad från utdrag 4a och 4b ger de mer öppna frågorna i utdrag 4c och 4d, samt Bodils responser på Fannys svar, Fanny större möjlighet att komma till tals. På så sätt illustreras

också hur Bodils makt över samtalets framtidskridande ramar in och styr både bokaktiviteten och Fannys deltagande.

Sammanfattningsvis visar detta exempel hur en bokaktivitet i förskolan kan organiseras genom fråga-svar-sekvenser som interaktionell och pedagogisk resurs. Bodil läser inte boken ordagrant, utan hon och framför allt Fanny samtalar utifrån både bokens innehåll och Fannys erfarenheter. Flera av frågorna som ställs av förskolläraren Bodil väcks av boken och dess innehåll och eftersom frågorna kräver svar, riktas deltagarnas uppmärksamhet på så vis mot bokens innehåll, samtidigt som de involveras i ett samtal kring detsamma. Frågorna som knyter an till bokens innehåll har förväntade svar som är kända av förskolläraren. MacBeth (2000) menar att sådana frågor medför att det innehåll som det pågår en undervisning och ett lärande kring, blir tillgängligt för alla deltagare. Enligt MacBeth blir detta offentligt tillgängliga innehåll också mer ”lärbart”. För att knyta an till MacBeth, skulle det således kunna sägas att Fanny och de andra barnen som medverkar i denna aktivitet, lättare både kan erfara ett språkligt innehåll i boken och också tillägna sig detta just tack vare frågorna som är formulerade av Bodil med kända svar. Men precis som i dukningsaktiviteten i det förra kapitlet går det också här att beskriva hur frågornas svar snarare är förväntade än kända eftersom Bodil omöjligt kan veta i förväg hur barnen faktiskt kommer att respondera, och att handlingen att ställa slutna frågor skulle kunna förstås som en särskild metod som Bodil använder sig av i bokaktivitetens samspel. Frågorna är också ofta formulerade så att de söker svar som medför att barnen kan relatera bokens innehåll till sin egen erfarenhetsvärld. I och med dessa något öppnare frågor möjliggörs en stunds språkande mellan förskollärarna och barnen där barnen får ta ett större talutrymme. Det skulle således kunna sägas att eftersom bokaktivitetens samspel organiseras genom fråga-svar-sekvenser utför deltagarna ett gemensamt pedagogiskt arbete som skapar och stödjer deltagande i en turtagning på grundläggande nivå och deltagande i en språkutvecklande praktik för de yngsta barnen i förskolan. En initierad fråga av förskolläraren kräver svar av deltagande barn och ger på så vis dem en naturlig plats i turtagningen. Fråga-svar-sekvenserna i utdragen ovan etablerar också en plats i interaktionen för upprepning, elaborering och korrigering och bidrar på det sättet potentiellt till en

språkutvecklande praktik, även om frågornas olika grad av styrning/öppenhet ger olika stor plats för språkutvecklande interaktion.

Sångstund med hjälp av frågor och svar

I det följande exemplet deltar förskolläraren Bodil och barnen Sebastian, Fanny, Jonatan, Maja, Lukas och Molly. Alla barnen är i 1-2-årsåldern. Här analyseras utdrag ur ett videoklipp där Bodil tillsammans med 7-9 barn har sångstund tillsammans. Sångstunden utspelar sig på förmiddagen, precis före lunch, och samtidigt som Bodil har sångstund byter hennes ena kollega Sussie blöjor, i ett annat rum, och en annan kollega, Helena, dukar. Detta medför att några av barnen går emellan de två aktiviteterna blöjbyte och sångstund. Sångstunden, som gestaltas i sex transkriptionsutdrag nedan, har således några barn som deltar hela tiden, och andra barn som kommer och går. Det analytiska intresset riktas även i dessa utdrag mot fråga-svar-sekvenser och hur de kan utgöra en resurs för deltagarnas samspel.

Att rikta uppmärksamheten mot en symbol för en viss sång

Utdrag 5a visar hur Bodil och barnen inleder sångaktiviteten. Bodil sitter på golvet i ett relativt litet rum, med 7 barn omkring sig och hon har en låda i knät. Inuti lådan ligger olika leksaker och fingerdockor. I detta utdrag visas hur både interaktionen och själva aktiviteten organiseras genom fråga-svar-sekvenser.

Utdrag 5a

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

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

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

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

Bodil initierar aktiviteten när hon ber barn att komma och genom att be Sebastian att sitta ned. När Sebastian sitter ned säger Bodil "**så:**", öppnar sakta locket till lådan, andas in, tittar på Sebastian och ställer frågan "**vet du va Bodil hitta**" och öppnar på så sätt upp aktiviteten (raderna 7-9). Genom att titta på Sebastian väljer Bodil honom som näste talare, men det är Fanny som efter en sekunds paus svarar och säger "**en (hemfå)**", samtidigt som hon tittar på Bodil (raderna 8-10). Bodil tittar på Fanny, men svarar henne inte verbalt. Jonatan säger därefter "**pöke to-**" men avbryter sig eftersom Bodil också överlappande säger "**tror ni-**" (raderna 12-13). Både Jonatan och Bodil startar om samtidigt och säger "**pö:**" och "**ett spöke**" och när Bodil säger "**ett spöke**" tittar hon också på Jonatan (raderna 14-15). Jonatan säger "**ja:**" och Bodil utvecklar och bekräftar, "**kommer de kommer ett spöke**" (raderna 17-19). Fanny har tagit tag i Bodils hand, så Bodil riktar sin blick mot henne och tar sedan fram en liten leksaksbuss som hon har plockat upp ur lådan och omformulerar därefter sin fråga och säger "**men vem äre här rå**" (rad 21). Alla barnen tittar på bussen i Bodils hand och Fanny säger "**boss**" (raderna 21-23). Bodil bekräftar genom att upprepa, "**buss:**" och initierar sedan direkt en ny fråga "**va sjunger-**", men avbryter sig för att skratta lite då hon ser ett barn utanför rummet som knackar på väggfönstret. Bodil börjar sedan om och säger "**va sjunger vi då**" (rad 26). Jonatan kliver då fram mot Bodil som tar tag i hans axel och säger "**sitt ner**" och både Jonatan och Sebastian, som tidigare också har rest sig upp, sätter sig ned igen. Bodil omformulerar frågan något och säger "**va ska vi sjunga**" och tittar återigen på Sebastian (raderna 29-30). Efter en kort paus svarar först Fanny tyst, "**botten**" och sedan Sebastian, "**lule byss**" (raderna 31-32). Bodil upprepar och bekräftar Sebastians svar, "**hju::len ja på bussen**" och bäddar också in en korrigering av Sebastians respons i sitt eget yttrande (jfr Jefferson, 1987) när hon lägger till att hjulen är på bussen. Bodil säger sedan direkt till Maja, som har klivit fram till henne, att sätta sig ned. Maja sätter sig ned och Sebastian tittar på Bodil och reparerar också han sin tidigare respons och säger "**lule på byssen**" (raderna 36-38). Sebastians reparation skulle här kunna förstås som genererad ur Bodils föregående inbäddade korrigering. Bodil börjar samtidigt sjunga "**hju: len på bussen snurrar runt runt runt**" och gör cirkelrörelser med pekfingrarna framför sig. Därefter sjunger

Bodil hela sången och några av barnen sjunger med i enstaka ord, eller ljud och andra gör cirkelrörelser med händerna. Vissa barn deltar genom att bara sitta, titta och lyssna.

I utdraget ovan visas således hur en sångstund påbörjas i samspel mellan förskollärare och barn. Här fungerar fråga-svar-sekvenser som resurs för förskolläraren, för att kunna inleda och genomföra sångaktiviteten. Genom att följa utdraget går det att se hur både samspelet och aktiviteten organiseras genom dessa frågesekvenser då frågans normativa karaktärsdrag att kräva ett svar fångar barnens uppmärksamhet och riktar den mot både innehållet i och benämningen av den sång som ska sjungas. Bodil formulerar sina frågor i två steg, i det första ställer hon en fråga som förutsätter ett svar där barnen uppmärksammar den leksaksbuss som hon har plockat fram för att symbolisera en sång. Fanny svarar med ordet för den konkreta symbolen och får på så vis praktisera sin ordförståelse. De andra barnen lyssnar och får höra ett ord beteckna den leksak som Bodil håller upp. I det andra steget ställer Bodil frågor där svaret som söks är en specifik sång som de ska sjunga tillsammans. Barnens uppmärksamhet riktas då mot hur en leksaksbuss kan symbolisera en viss sång och de får således även erfara och/eller praktisera symbolförståelse på en språklig metanivå. De frågor som formuleras i det andra steget kan sägas utgå ifrån och bygga på barnens responser på de först ställda frågorna. Detta förfarande menar Bateman (2013) kan förstås som ett slags samkonstruerande av pedagogisk kontext. Fråga-svar-sekvenserna som indelas i två steg, kan således sägas utgöra en viktig resurs för deltagarna för att, genom turtagning, åstadkomma en gemensam sångaktivitet. Analysen visar också hur Bodil utövar makt över samspelets och aktivitetens progression när hon väljer att inte fortsätta samtala kring Jonatans förslag, spöke, utan i stället ställer en fråga om leksaksbussen hon har i handen (raderna 12-21). Genom detta förfarande blir det dock möjligt att genomföra själva sångaktiviteten på det sätt som Bodil troligtvis planerat än om samtalet skulle ha fortsatt handla om spöken.

Att återanvända och acceptera ett tidigare förslag

Om det förra utdraget visade hur Bodil utövade makt över samtalets progression genom att rata ett visst förslag från ett barn och genomföra

aktiviteten enligt hennes egen planering, visar å andra sidan kommande analys att hon lämnar ifrån sig makt till barnen, genom att acceptera samma förslag när det återanvänds.

Utdrag 5b

1 BODIL: hjulen på bussen snurrar runt runt runt genom
2 hela staden=**va:: ska vi sjunga sen då** (1.0)
3 ((tittar på Fanny))
4 FANNY: böken ((tittar på Bodil))
5 BODIL: **vem ere som kommer på bussen**
6 ?: (x[xx])
7 ?: (x[x]x)
8 ?: (x[x]x)
9 FANNY: [°pöken°]
10 BODIL: spöken
11 FANNY: ja
12 BODIL: **va säger spökena på bussen då** (0.5)
13 FANNY: bu:
14 BODIL: bu: ((riktar om blicken bort från Fanny mot
15 de andra barnen och sjunger)) spökena på
16 bussen säger (1.0) ((tittar på Sebastian))
17 SEBAS: ((tittar på Bodil))
18 BODIL: ((sjunger)) bu bu bu ((tittar på Fanny))

Utdrag 5b inleds när Bodil sjunger sista strofen i sången "Hjulen på bussen". Utan att göra uppehåll för paus fortsätter Bodil direkt därefter med att fråga "**va:: ska vi sjunga sen då**" och tittar på Fanny (rad 2). Övergången från en sång till en annan, och bibehållandet av aktivitetens fokus – att sjunga tillsammans – etableras således genom att Bodil direkt ställer en ny fråga. Fanny tittar på Bodil och svarar "**böken**" (rad 4). Bodil bekräftar inte Fannys respons, utan omformulerar sin fråga och säger "**vem ere som kommer på bussen**" (rad 5). Flera barn talar därefter samtidigt och det är svårt att höra vad alla säger. Det som dock kan urskiljas är att Fanny tyst upprepar sin tidigare respons och säger "**pöken**" (rad 9). Och nu bekräftar Bodil Fannys svar och upprepar "**spöken**" varpå Fanny också bekräftar med ett "**ja**" (raderna 10-11). Bodil ställer då frågan "**va säger spökena på bussen då**" och låter på så sätt Fannys initiativ räknas som fullvärdigt då hon knyter hennes svar till sången de precis har sjungit och också kommer att fortsätta sjunga (rad 12). Fanny svarar efter en halv sekunds paus "**bu:**" och Bodil upprepar och bekräftar med ett "**bu:**" (raderna 13-14). Därefter riktar Bodil om sin blick från Fanny till de

andra barnen och börjar sjunga ”**spökena på bussen säger (1.0) bu bu bu**”.

I detta utdrag fungerar fråga-svar-sekvenser som resurs för att rikta barnens uppmärksamhet både mot aktiviteten ”att sjunga tillsammans” och mot ett specifikt innehåll i sången som ska sjungas. Bodil ställer en fråga om vad de nu ska sjunga, direkt efter avslutad sång, möjligtvis för att hålla sångaktiviteten igång. Hon frågar också om vem det är som kommer på bussen och vad spökena säger på bussen. Fanny responderar genom att återanvända Jonatans förslag från utdrag 5a, spöken, och får det accepterat och ytterligare en fråga-svar-sekvens knyter samman Fannys förslag med sångens innehåll. I detta utdrag kan vi således se att det förslag om spöken, som tidigare blev ratat, nu blir accepterat. På så sätt kan Bodil skapa en känsla av att bli räknad med i den gemensamma aktiviteten hos både Jonatan och Fanny. Därigenom lämnar Bodil också ifrån sig viss makt över sångstundens innehåll till barnen utan att tappa kontrollen över aktiviteten.

Att styra tillbaka uppmärksamheten mot själva aktiviteten

Efter att ha avslutat sången om ”Spökena på bussen” lägger Bodil ner bussen i lådan och i inledningen av utdrag 5c ska hon precis plocka fram något nytt från lådan. Sebastian och Molly stoppar in sina händer i lådan, men Bodil hindrar dem både fysiskt och verbalt och plockar i stället själv fram en liten fingerdockskatt.

Utdrag 5c

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

```
8 JONAT: katte
9 BODIL: de e katten [uss-   ]
10 FANNY: min          [katt   ] ((pekar på
```


Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

11 fingerdockan))
12 BODIL: e de din katt
13 FANNY: ja
14 JONAT: ne min katt (.) ete mao mao (.) mao
15 BODIL: **va e de för en sång då** (1.4) ((tittar på
16 Jonatan))
17 LUKAS: ((har klivit fram framför Bodil och pekar på
18 fingerdockan))

19 MAJA: nä:::: ((sträcker en hand mot fingerdockan))

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

I utdragets inledning andas Bodil hörbart in och frågar sedan ”**men vem e de**” och Jonatan svarar ”**katte**” (raderna 6-8). Bodil upprepar, utvecklar kort och bekräftar ”**de e katten**” (rad 9). Fanny säger då ”**min katt**” och pekar på fingerdockan, Bodil replikerar med ”**e de din katt**” och Fanny svarar ”**ja**” (raderna 10-13). Jonatan går i lekfullt motstånd mot Fanny och säger ”**ne min katt (.) ete mao mao (.) mao**” (rad 14). Bodil styr sedan tillbaka samtalet mot aktiviteten genom att fråga Jonatan ”**va e de för en sång då**” (rad 15). Bodil får inget verbalt svar från något av barnen, men Lukas pekar på och Maja sträcker en hand mot katten och Bodil börjar kort därefter sjunga ”**lille katt lille katt lille söta katta**”.

Även i detta utdrag fungerar fråga-svar-sekvenser som resurs för att fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot både fingerdockskatten och sången som den får symbolisera. Den första fråga-svar-sekvensen följer ett mönster som vi har sett flera gånger tidigare i sångstunden, Bodil ställer en fråga i ett första led, ett barn, denna gång Jonatan, svarar i ett andra led och Bodil upprepar och bekräftar i det tredje ledet. Att upprepa ett barns svar på en fråga beskriver Bateman (2013) som ett sätt för förskollärare att bekräfta ett

svar, utan att (ut)värdera det som korrekt eller inkorrekt, och på så sätt visa att de lyssnar. Den andra frågan som relaterar till sångaktiviteten får inte något verbalt svar, men genom att följa Bodils agerande går det att beskriva det som att hon orienterar sig mot Lukas och Majas rörelser mot fingerdockan som ett svar, eftersom hon börjar sjunga på precis samma sätt som när hon tidigare fick ett verbalt svar. Även svar som är icke-verbala räknas således som fullvärdiga i samspelet och därmed inkluderas också fler barn i aktiviteten. Vidare kan fokus riktas särskilt mot den plats i samspelet, och i transkriptet, där frågan ”**va e de för en sång då**” ställs. Då kan noteras att den ställs efter en kort ordväxling om katter i allmänhet, där barnen har haft mycket talutrymme. I och med att Bodil ställer frågan som ber om en specifik sång om katter i sitt svar styr hon tillbaka deltagarnas uppmärksamhet från ett generellt språkande om katter, mot själva aktiviteten – att sjunga tillsammans.

Artefaktens funktion för att symbolisera en sång

I detta utdrag fortsätter sångaktiviteten att organiseras genom fråga-svar-sekvenser och genom att använda tillgängliga artefakter för att konkretisera ett symboliskt innehåll.

Utdrag 5d

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

5 JONAT: a:pa:
6 BODIL: apan ja=
7 MAJA: ((reser sig upp))
8 BODIL: =sitt ner Maja (1.4) ((tar Maja på axeln))
9 MAJA: ((sätter sig ned))
10 BODIL: **vem e- v- hur sjunger vi då** (1.0)
11 MAJA: ((sträcker handen mot apan)) e:n [dä dä:
12]
13 JONAT: [>haupp

Vardagliga förskoleaktiviteter i förskollärares och förskolans yngsta barns interaktion

14 haupp] haupp haupp haupp haupp< (.) haupp
 15 (0.7)
 16 BODIL: sjunger vi hopp hopp hopp ((tittar på Jonatan
 17 och nickar))
 18 MOLLY: opp ((reser sig snabbt och sätter sig igen))
 19 JONAT: opp opp [opp opp]
 20 BODIL: [vet ni va] vi ska sjunga
 21 FANNY: ((reser sig snabbt och sätter sig igen))
 22 ?: ja: (0.8)
 23 BODIL: tänk att- Jonatan kan du hämta ((pekar)) stora
 24 apan där (.) den sitter ((pekar)) i hyllan
 25 (1.0)
 26 JONAT: ((går iväg, Molly följer efter honom))
 27 BODIL: ser ru den e
 28 JONAT: ((tar tag i den stora apan))
 29 BODIL: dä::r ja (1.1)
 30 JONAT: ((bär fram den stora apan till Bodil))

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

Utdrag 5d inleds genom att Bodil ännu en gång under sångaktiviteten tar upp en fingerdocka ur lådan, denna gång en apa, och sedan frågar ”**men vem ere här.**” (raderna 1-2). Efter knappt en sekunds paus fortsätter Bodil genom att först upprepa och sedan omformulera frågan, denna gång nästan viskandes ”**vem ere här vem e de**” och sätter också på apan på sitt pekfinger. Alla barnen, utom Maja, tittar på apan och efter en kort paus säger Jonatan ”**a:pa:**” (raderna 3-5). Bodil upprepar och bekräftar ”**apan ja**” (rad 6). Efter att både verbalt och fysiskt uppmanat Maja att sätta sig ned igen ställer så Bodil, efter en självreparation då hon omformulerar sig, återigen en fråga som knyter begreppet och symbolen apa till en viss sång, ”**vem e- v- hur sjunger**

vi då” (raderna 8-10). Maja sträcker sig efter apan och säger **”e:n dä dä:”** och Jonatan börjar samtidigt säga **”>haupp haupp haupp haupp haupp haupp< (.) haupp”**²⁸, varpå Bodil responderar med **”sjunger vi hopp hopp hopp”** och tittar på Jonatan och nickar bekräftande (raderna 11-17). Molly säger **”opp”** och reser sig snabbt och sätter sig sedan ned igen och Jonatan fortsätter med **”opp opp opp opp”**. Bodil väntar inte ut Jonatan utan påbörjar sin taltur i överlapp med Jonatans två sista **”opp opp”** och ställer frågan **”vet ni va vi ska sjunga”** (rad 20). Fanny reser sig också hon snabbt upp och sätter sig ned igen och något barn, oklart vilket, svarar **”ja:”** (raderna 21-22). Bodil uppmärksammar inte detta, fullt adekvata svar utifrån frågans formulering, utan fortsätter med **”tänk att- Jonatan kan du hämta stora apan där (.) den sitter i hyllan”** och pekar mot hyllan (raderna 23-24). I några rader går det därefter att följa hur Bodil verbalt kommenterar Jonatans arbete med att hämta en stor gosedjursapa, för att sedan säga **”dä::r har vi vår stora apa”** och sätta ned den på golvet (raderna 27-31). Fanny säger därpå **”min min apa där”** i överlapp med Jonatan som igen säger **”opp opp opp”** och Bodil börjar sjunga **”tänk om ja hade en liten liten apa ompa ompaha falleralleraha”** samtidigt som Jonatan i överlapp fortsätter med **”opp opp opp opp opp opp opp opp opp opp”** (raderna 34-38).

Även i detta utdrag går det således att se hur sångaktivitetens samspel organiseras genom fråga-svar-sekvenser som resurs. Liksom i tidigare utdrag ställs först frågor som ber om en verbal benämning av ett fingerdocksdjur och sedan kommer frågor som söker en specifik sång som handlar om samma djur (denna gång en apa). Jonatan är det barn som är mest aktivt med att svara på frågorna. I detta utdrag utökar Bodil också med ytterligare en materiell resurs utöver den lilla fingerdocksapan för att illustrera sången, en stor gosedjursapa, innan hon börjar sjunga.

Att guida till korrekt svar med ledtråd

I utdrag 5e använder sig Bodil av guidning (*scaffolding*) med hjälp av ledtrådar, för att nå ett korrekt svar på sin inledande fråga.

²⁸ Detta skulle kunna jämföras med ljudet ”ompa ompa” i sången de strax ska sjunga, fast så tolkar inte Bodil det.

Utdrag 5e

- 1 BODIL: °en sån har vi-° hä:r har vi han (1.1) ((tar
2 upp en fingerdocksbjörn och stänger sedan
3 lådan)) **vem ere här** ((tittar på björnen))
4 (0.8)
5 MAJA: s- sä ((sträcker sig efter björnen))
6 SEBAS: ((ställer sig på knä))
7 BODIL: **vem e de** ((sätter på björnen på fingret,
8 tittar på Sebastian))
-
- 9 SEBAS: apa ((tittar på Bodil))
10 BODIL: nej: ere- de e ingen apa ((skakar på huvudet))
11 (3.2)
12 SEBAS: ((tittar på och viftar till björnen))
13 BODIL: ni brukar so:va när vi sjunger den (1.3) **va e**
14 **de för en sång** ((fortsätter titta på
15 Sebastian)) (1.1)
16 FANNY: (here) börn ((tittar på björnen/Bodil?))
17 BODIL: ((tittar på Fanny)) bjö:rn ja björnen sover
18 SEBAS: ((pekar på björnen)) börn
19 BODIL: bjö:rn ska ni sova (.) ((tar ner fingret med
20 björnen på))
21 ?: m
22 BODIL: m (2.5) ((alla barnen, utom Maja, lägger sig
23 ned på golvet)) får ni plats (2.9) ((sjunger))
24 björnen sover björnen sover i sitt lugna bo

I inledningen av utdrag 5e letar Bodil i lådan efter en ny figur att sjunga om. Hon säger **”här har vi han”** och tar upp en fingerdocksbjörn ur lådan. Sedan ställer hon en fråga, som precis som tidigare, ber om begreppet för figuren hon har plockat upp, **”vem ere här”** samtidigt som hon tittar på björnen (rad 3). Bodil får inget svar av barnen, utan frågar efter knappt en sekunds paus om, **”vem e de”**, sätter på björnen på fingret och tittar på Sebastian (raderna 7-8). Sebastian svarar därefter med **”apa”** och möter Bodils blick, varpå Bodil explicit markerar att apa är fel då hon säger **”nej: ere- de e ingen apa”** och skakar på huvudet (raderna 9-10). Detta är första gången som något av barnen i denna sångaktivitet svarar ”fel” och det kan vara detta som föranleder Bodils respons, att hon uttryckligen

uttalar att svaret är fel. En alternativ tolkning av Sebastians "felaktiga" svar skulle kunna vara att han antingen vill sjunga sången om apan en gång till eller helt enkelt upprepar Jonatans svar på den förra frågan som ju rönt framgång. Bodil visar dock tydligt att Sebastians svar inte duger. Efter detta guidar och stöttar Bodil barnen genom att ge dem en ledtråd, "**ni brukar so:va när vi sjunger den**" och ställer efter en kort paus frågan "**va e de för en sång**" och fortsätter samtidigt att titta på Sebastian (raderna 13-15). Bodil formulerar och ställer således återigen en fråga som söker ett svar som knyter en fingerdocka till en viss sång. Sebastian svarar inte, men efter en sekunds paus gör Fanny det och säger "**(here) börn**" (rad 16). Bodil vänder då sin blick mot Fanny och upprepar och bekräftar hennes svar tydligt "**bjö::rn ja**" och benämner direkt därefter sången hon efterfrågade "**björnen sover**" (rad 17). Efter att tidigare först ha svarat fel och sedan inte svarat alls korregerar Sebastian därefter sitt svar, på frågan om vem figuren Bodil har i handen är, då han pekar på björnen och säger "**börn**" (rad 18). Bodil upprepar och bekräftar Sebastians svar som korrekt, "**bjö:rn**" och fortsätter direkt med att knyta an till sången genom att uppmana barnen, "**ska ni sova**" och tar samtidigt ner fingret med björnen på (rad 19). Något barn säger "**m**", Bodil upprepar detta och när alla barnen utom Maja har lagt sig ned på golvet börjar hon sjunga "**björnen sover björnen sover i sitt lugna bo**".

Även samspelet med att inleda sången "Björnen sover" organiseras, i utdraget ovan, genom fråga-svar-sekvenser. Det som skiljer detta utdrag från de tidigare, är att Sebastian här ger ett icke önskat svar och att Bodil explicit markerar detta. Däremot så får han, tack vare Bodils stöttning hjälp av ett annat barns svar och Bodils respons på detta, chansen att också lämna ett korrekt svar. Bodils mycket tydliga ledtråd kan således sägas göra arbetet med att guida barnen till ett korrekt svar (jfr Wood, Bruner, & Ross, 1976). Både Fanny och Jonatan lyckas också efter detta med att lämna var sitt korrekt svar. När frågesekvensens tredjeled ger ett icke önskat svar, visar analysen hur Bodil utvidgar sekvensen genom att ge barnen en ledtråd. På så vis kan det sägas att hon, genom stöttning, tar på sig ansvaret för Sebastians förståelse av den först initierade frågan och arbetar i och med ledtråden mot att hans icke prefererade svar ska kunna bli till ett korrekt och förväntat svar (jfr Zemel och Koschmann, 2011).

En sista sång i aktiviteten introduceras

I detta exemplars sista utdrag introduceras den sista sången som sjungs i aktiviteten, återigen genom frågor och svar.

Utdrag 5f

- 1 BODIL: ja (0.6) ((tittar på Fanny)) **men va ere här**
2 **för nån då** ((håller upp handen och spretar
3 med fingrarna och böjer in dem igen flera
4 gånger)) **vem e de** ((tittar på Sebastian))
-
- 5 (1.8)
6 FANNY: (oppet)
7 BODIL: ja **va e de för nåt** ((fortsätter att "blinka"
8 med handstjärnan genom att spreta med och böja
9 in fingrarna)) vi har ingen stjärna blinka
10 lilla stjärna (.) ska vi sjunga den ((tar ned
11 handen i knät, tittar på Fanny)) (1.0)
12 MOLLY: ((håller upp händerna och spretar med
13 fingrarna, sjunger)) lilla härna
14 BODIL: ((vänder sig mot och tittar på Molly)) ja kan
15 du sjunga Molly (1.8) kan du sjunga (.) får ja
16 höra
17 FANNY: ((reser sig upp)) HINTE JA
18 BODIL: ((tittar på Fanny)) inte du
19 FANNY: [nej]
20 BODIL: [nej] Molly kan ((tittar på Molly, tar upp
21 handen och börjar "blinka" med fingrarna,
22 sjunger)) blinka li[lla stjärna där]
23 MOLLY: [la härna då]

Bodil introducerar aktivitetens sista sång, genom att ännu en gång fråga "**men va ere här för nån då**" samtidigt som hon håller upp sin ena hand, med vilken hon spretar med fingrarna för att sedan böja in dem igen några gånger. Denna gång använder hon således inte någon fingerdocka, utan sin egen hand som konkret förstärkning. Utan att lämna plats för svar fortsätter Bodil och omformulerar sin fråga och säger "**vem e de**" (rad 4). Efter knappt två sekunders paus säger Fanny något som låter som "(**oppet**)" (rad 6). Bodil tar ingen notis om detta utan omformulerar frågan ännu en gång i "**ja va e de för nåt**" och fortsätter spreta med och böja sina fingrar. Bodil väntar därefter inte in något svar av barnen, utan fortsätter den här gången själv med "**vi har**

ingen stjärna blinka lilla stjärna (.) ska vi sjunga den” och tar ned handen i knät och tittar på Fanny (raderna 9-10). Molly, som sitter bredvid Bodil och som tidigare har deltagit ganska passivt i aktiviteten, håller nu upp sina händer och börjar sjunga **”lilla härna”** varpå Bodil riktar om sin blick mot Molly och säger **”ja kan du sjunga Molly”** och efter nästan två sekunders paus **”kan du sjunga (.) får jag höra”** (raderna 12-16). I och med detta byter således aktiviteten riktning, från att **”vi”** gemensamt har sjungit tillsammans, uppmanas nu ett enskilt barn att sjunga för Bodil. Fanny reser sig då upp och säger högt **”HINTE JA”**, möjligtvis i protest (rad 17). Bodil riktar om sin blick mot Fanny och upprepar **”inte du”** och både Fanny och Bodil svarar **”nej”** i överlapp (raderna 18-20). Bodils fortsättning därefter kan tolkas som om hon inte orienterar mot Fannys tidigare yttrande som en protest, utan snarare som en beskrivning av att Fanny inte kan sjunga den här sången, eftersom hon säger **”Molly kan”** och sedan tittar på Molly igen och börjar sjunga **”blinka lilla stjärna där”** tillsammans med Molly som sjunger **”la härna där”** (raderna 20-23).

Efter detta fortsätter videoavsnittet i nästan två minuter till, men deltagarna sjunger inte någon mer sång tillsammans. Sångstunden avslutas med att Bodil säger **”har ni sjungit färdigt nu, jag tror det”**. En fråga som hon denna gång själv ger svar på får på så vis avrunda sångstunden. I utdrag 5f, ovan, gestaltas således hur fråga-svar-sekvenser fungerar som resurs för Bodil att introducera även aktivitetens sista sång. Precis som i tidigare utdrag ställer Bodil frågor som kräver svar vilka rymmer både begrepp för en materiell symbol och som knyter denna symbol till en särskild sång. Just detta att introducerandet av en viss sång i aktiviteten organiseras genom fråga-svar-sekvenser och särskilda materiella attribut kan således konstateras upprepas igen och igen hela sångstunden igenom. Detta medför att aktivitetens organisatoriska principer och lokala rutiner blir kända för barnen vilket hjälper dem att delta i och agera inom en viss ram av turtagning och ordkunskap.

I hela exemplet visar analysen hur fråga-svar-sekvenserna fungerar som ett slags nav genom vilket själva aktiviteten – att som förskollärare och 7-9 små barn sjunga tillsammans, samtidigt som det pågår annat som drar till sig barnens uppmärksamhet i rummen intill – organiseras. Med dessa frågesekvenser som både interaktionell och pedagogisk resurs möjliggörs barnens deltagande i grundläggande

turtagning och deltagarnas uppmärksamhet fångas och riktas mot det djur/föremål som det ska sjungas om och således mot det gemensamma projektet sångstund. Genom att fråga-svar-sekvenser är ett så centralt innehåll i aktivitetens samspel underlättas också en slags gemensamhet och delaktighet. Det är inte bara förskolläraren som ensam utför aktiviteten inför barnen som passiva åskådare, utan just eftersom aktiviteten organiseras genom fråga-svar-sekvenser etableras en turtagning som lämnar plats för flera av barnen att delta i interaktionen och aktiviteten. Fråga-svar-sekvenserna fungerar också som resurs för att skapa lokal pedagogisk ordning i själva aktiviteten i sig. För att som ensam vuxen förskollärare faktiskt kunna genomföra en gemensam sångstund med ett flertal små barn, och lyckas behålla barnens uppmärksamhet och lust att delta i aktiviteten samtidigt som annat pågår runt omkring, kan fråga-svar-sekvenser förstås som centrala för att göra en till synes oordnad och delvis kaotisk situation till en lokalt ordnad och meningsfull gemensam aktivitet (jfr Danby & Baker, 2000). Upprepadet av de likartade fråga-svar-sekvenserna, hela aktiviteten igenom, blir ett konkret exempel på hur både turtagandet och aktivitetens innehåll omsätts i praktiken och erfars tillsammans av förskollärare och förskolans allra yngsta barn i samspel.

I detta kapitel har jag analyserat två empiriska exempel ur en förskolas institutionella vardagsaktiviteter. Min ambition har, liksom i det förra kapitlet, varit att i detalj åskådliggöra hur dessa aktiviteter åstadkoms i interaktion mellan förskollärare och barn. Jag har, även i detta kapitel, riktat den analytiska blicken mot fråga-svar-sekvenser och hur dessa fyller en funktion som resurs för deltagarna när de organiserar sitt samspel. Sammanfattningsvis menar jag att detta kapitelns två empiriska exempel, och analyserna av dem, visar hur *fråga-svar-sekvenser fungerar som interaktionell och pedagogisk resurs för deltagarna för att kunna åstadkomma och genomföra de vardagliga förskoleaktiviteterna* – att läsa bok och att ha sångstund – och för att *möjliggöra för ett praktiserande av grundläggande samtalsmönster och språkande*. Fråga-svar-sekvenser blir här *ett centralt nav genom vilket de lokala organisatoriska rutinerna för den gemensamma aktiviteten etableras*. Dessa empiriska exempel, och analyserna av dem åskådliggör på så sätt hur förskolans institutionellt vardagliga aktiviteter åstadkoms i samspel mellan förskollärare och

barn. I likhet med Hamerslag (2013) menar jag att de detaljerade analyserna i både detta och det förra kapitlet visar hur en stundtals för givet tagen förskolevardag både är komplex och dynamisk och vidare att just analysernas detaljrikedom visar hur förskolebarn är kompetenta och aktiva subjekt i samspelet med förskollärare (jfr Wassrin, 2013).

7. Diskussion

I denna studie har jag haft för avsikt att åskådliggöra hur förskollärares och barns interaktion åstadkommer vardagliga förskoleaktiviteter. Jag har med hjälp av mikroanalyser undersökt hur detta konkret går till när samspelet organiseras genom fråga-svar-sekvenser som interaktionell och pedagogisk resurs. I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera vad studiens analyser visar, delvis i förhållande till tidigare forskning, kort beröra ämnesdidaktik i förskolan och till sist närma mig en förståelse av denna studie som ett slags erövrande av vardagen i förskolan.

I den svenska förskolans läroplan berörs samspel mellan förskollärare och barn ganska lite i förhållande till annat innehåll. Det som explicit skrivs fram är att barns lärande sker i socialt samspel. I tidigare studier, framför allt före år 2013, undersöker ett flertal forskare interaktion mellan förskollärare och barn som medel för att i huvudsak studera andra fenomen, exempelvis lek och lärande, genuskonstruktioner, eller naturvetenskapligt innehåll. I interaktionsorienterad forskning går det dock att konstatera att fokus ligger på just själva samspelet, men studier av samspel mellan förskollärare och barn av detta slag är fortfarande förhållandevis få. Denna studies detaljerade analyser av interaktion mellan förskollärare och barn kan bidra med kunskap om en komplex och samtidigt grundläggande *förutsättning* för förskolans vardagliga aktiviteter och pedagogiska praktik, och också rikta blicken mot detta samspel som ofta är för givet taget. Sammanfattningsvis menar jag att studien, just genom de detaljerade mikroanalyserna, på ett konkret sätt åskådliggör hur förskollärare och barn tillsammans i sin interaktion åstadkommer vardagliga förskoleaktiviteter. Samspelet organiseras bland annat genom fråga-svar-sekvenser som interaktionell och pedagogisk resurs och gör det därigenom möjligt att

- praktisera och förklara matematiska innehåll, problem och relationer som helhet, delar, antal, kardinaltal och talkamrater.

- fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot, och också ge dem möjlighet till att erfara, fysikaliska fenomen som tyngd, kraft, balans och jämvikt.
- fånga och rikta deltagarnas uppmärksamhet mot språkligt innehåll och också ge dem möjlighet till att delta i ett gemensamt språkande.
- ge deltagarna möjlighet att praktisera och delta i turtagning och också stödja detta.
- ge deltagarna möjlighet att erfara delaktighet i en gemensam aktivitet och också stödja detta.
- producera lokal pedagogisk ordning i deltagarnas meningsskapande.

Analyserna i denna studie lämnar på så sätt ett kunskapsbidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen om förskolan specifikt, det vill säga om förskollärares och barns interaktion, men också till den samhällsvetenskapliga forskningen i stort, det vill säga om hur människor organiserar sitt sociala liv i vardagen.

Föreliggande studies resultat i relation till tidigare forskning

Tidigare forskning inom *Early Childhood Education and Care*-fältet (ECEC) skulle, lite förenklat, kunna sägas studera samspel mellan förskollärare och barn utifrån två olika intressefokus. Den ena formen av studier undersöker interaktion för att kunna analysera något annat fenomen (exempelvis Elm, 2008; Emilson, 2008; Fisher & Wood, 2012; Harper & McCluskey, 2003; Jingbo & Elicker, 2005; Johansson, 2011; Jonsson, 2013; Kultti, 2012; Markström, 2005; Månsson, 2000; Odenbring, 2012; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Skans, 2011; Thulin, 2006; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010; 2011; Tullgren, 2003) och den andra formen av studier intresserar sig för samspelet i sig och undersöker det med hjälp av konversationsanalytiska mikroanalyser (exempelvis Bateman, 2013; Björk-Willén, 2008; Grunditz, 2013; Hamerslag, 2013; Wassrin, 2013). Inom den interaktionsorienterade delen av fältet finns också ett antal tidigare studier av samspel mellan förskolebarn (exempelvis Bateman, 2010; 2011; Björk-Willén, 2007; Björk-Willén & Cromdal,

2009; Cobb-Moore, 2008; Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2009; Danby & Baker, 2000; 2001; Grunditz, 2013; Karrebaeck, 2008). Jag vill här poängtera att jag inte menar att dessa studier antingen intresserar sig för andra fenomen än samspel mellan förskollärare och barn (eller barn och barn) eller enbart interaktion. Snarare vill jag mena att alla dessa studier, och också denna, har ett intresse för *både* interaktion *och* andra fenomen i förskolan. Det som skiljer dem åt är huvudsakligt intressefokus, metod och huruvida de utgår ifrån ett konversationsanalytiskt perspektiv på samspel. Förhållandet mellan olika tidigare studier av interaktion mellan förskollärare och barn (och barn och barn) i förskolan skulle därför snarare kunna liknas vid placeringar på en glidande skala där intresse för samspelet i sig utgör den ena ändpunkten och intresse för andra fenomen än just själva interaktionen utgör den andra. Det som dock ändå kan konstateras är att förskolestudier som har ett konversationsanalytiskt perspektiv är en relativt ny företeelse i Sverige med jämförelsevis få studier. Min studie, som ansluter sig till den interaktionsorienterade delen av forskningsfältet, kan på så sätt bidra med kunskap till en framväxande och i min mening viktig del av ECEC-fältet.

Denna studies analyser riktar sitt huvudsakliga fokus mot det interaktionella fenomenet fråga-svar-sekvenser²⁹. Det var förekomsten av detta interaktionella fenomen som helt styrde urvalet av videoavsnitt för vidare analys. Att dessa sekvenser kunde fungera som både interaktionell och pedagogisk resurs i den studerade kontexten blev sedan ett analytiskt fynd. Hur kan då dessa analytiska fynd konkret jämföras med tidigare forskning? Inom förskoleforskningen har Siraj-Blatchford och Manni (2008) visat att fråga-svar-sekvenser även generellt utgör ett betydande inslag i förskolors pedagogiska praktik och att majoriteten av frågorna i dessa sekvenser är slutna frågor (jfr Jonsson & Williams, 2012). Föreliggande studies analyser visar också att huvudparten av fråga-svar-sekvenserna innehåller slutna frågor. Siraj-Blatchford och Manni hade i sin studie som hypotes att öppna frågor borde gynna och vara mest ”effektiva” för brittiska barns lärande men deras resultat visar i stället att i de förskolor som bedöms vara de mest effektiva att stödja barnens lärande och

²⁹ Andra interaktionella fenomen som förekommer i socialt samspel är exempelvis reparation, korrigering, inledningar eller avslutningar av talturer, talturstilldelning och icke-verbala (förkroppsligade) handlingar.

kunskapsutveckling inför och under skolstart, ställer förskollärarna nästan bara slutna frågor (94,5% av 5808 frågor). Vad slutna frågor kan åstadkomma återkommer jag till längre ned i detta avslutande kapitel. Här nöjer jag mig med att konstatera att denna studies analyser kompletterar Siraj-Blatchfords och Mannis studie, genom att konkret och detaljerat visa *hur* fråga-svar-sekvenser med mestadels slutna frågor kan fungera som en interaktionell och pedagogisk resurs för förskollärare och barn i samspel. Hur förskollärare och barn tillsammans skapar pedagogisk praktik genom fråga-svar-sekvenser visar också Bateman (2013). I sin studie använder hon konversationsanalys och åskådliggör hur förskollärarens upprepande av ett barns svar på en fråga kan förstås som ett sätt för förskolläraren att *bekräfta svaret* utan att göra någon (ut)värdering av det som korrekt eller inkorrekt och på så sätt visa att hon lyssnar. Detta skulle kunna jämföras med det som också visas i denna studies analyser, att framför allt förskolläraren Bodil just upprepar barnens svar på en fråga. Detta upprepande kan, enligt Bateman (2013) förstås som ett annat slags tredjeled i fråga-svar-sekvenser än en IRE-utvärdering av svaret som korrekt eller ej.

I interaktionsorienterad forskning som har utförts i andra institutioner än förskolan återfinns studier vars analyser visar hur fråga-svar-sekvenser kan utgöra en interaktionell resurs, som underlättar interaktionen generellt, för deltagare i samspel (exempelvis Hepburn & Potter, 2010; Heritage, 2010; Holmes & Chiles, 2010; Speer, 2010; Stokoe & Edwards, 2010). Det finns även studier i klassrum som också visar hur fråga-svar-sekvenser kan utgöra en pedagogisk resurs som möjliggör ett mer specifikt pedagogiskt innehåll i interaktionen (exempelvis Koshik, 2005; 2010; Macbeth, 2000; Zemel & Koschmann, 2011). Föreliggande studies analyser stödjer denna tidigare forskning och visar hur fråga-svar-sekvenser fungerar som en viktig både interaktionell och pedagogisk resurs även i en svensk förskolekontext. Särskilt vill jag peka på hur analyserna i denna studie åskådliggör hur vardagliga förskoleaktiviteter konstrueras och organiseras av förskollärare och barn tillsammans genom fråga-svar-sekvenser med förväntade svar (jfr Macbeth, 2000) och hur förskolläraren reviderar och omformulerar sin fråga i stället för att utvärdera svaret som inkorrekt (jfr Zemel & Koschmann, 2011). Liksom Macbeth menar jag att förskollärarna som medverkar i denna

studie, genom att ställa frågor med förväntade svar, synliggör för barnen vilken kunskap det pågår ett lärande kring och att de på så sätt också gör läroplanens innehåll offentligt tillgängligt och lättare att lära. Och liksom Zemel och Koschmann anser jag att förskollärarna som medverkar i denna studie tar på sig ansvaret för att barnen ska förstå den ställda frågan genom att de förändrar den för att få ett korrekt svar, i stället för att explicit utvärdera svaret eller det uteblivna svaret som inkorrekt.

En kritisk blick på fråga-svar-sekvenser i pedagogiska sammanhang

Den tidigare forskning som behandlar fråga-svar-sekvenser i formella klassrumssamtal på 1960- och 1970-talen kom fram till att karaktären på lärare-elev-interaktion domineras av ett särskilt sekventiellt samtalsmönster (Bellack et al., 1966; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Detta samtalsmönster består av en lärarinitierad fråga, ett elevsvar och en lärarrespons där elevens svar utvärderas, och mönstret betecknas IRF (*Initiative-Respons-Feedback*), eller IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*) (a.a.). Flera av de i denna studie analyserade fråga-svar-sekvenserna skulle också kunna betecknas som IRF/IRE-sekvenser. Och trots att Mehan visade hur IRE-sekvenser kan förlängas och utvidgas om inte elevens svar följer direkt i ett andraled, menar jag att en generell karaktäristik av fråga-svar-sekvenser i utbildningsinstitutionella samtal som just IRF/IRE-sekvenser skulle kunna medföra en risk att samtalsnyanser förbises och att en (förskol)lärares tredjeled alldeles för enkelt övertolkas som en slags utvärdering. Analyserna i min studie tillför den tidigare interaktionsorienterade forskningen om frågor och svar i formella utbildningsinstitutionella sammanhang exempel på hur ett tredjeled kan vara så mycket mer än enbart en utvärdering. Föreliggande studies analyser visar att tredjeledet exempelvis kan åstadkomma följande: i) visa upp vad som är institutionellt prefererat som svar under problemundersökning, ii) ge ett barns svar en provisorisk status för att kunna fortsätta en problemundersökning, iii) utvidga frågesekvensen med ett inskott och omformulera frågan för att guida och underlätta för barnen att lämna ett korrekt svar, iv) uppmana barnet att räkna om för att det på så sätt ska kunna lämna ett nytt och korrekt svar, v) bekräfta att barnet är bra på att räkna trots att svaret är felaktigt, vi) repetera

frågan, vii) implicit korrigera barnets yttrande genom att upprepa det i korrekt form, eller viii) upprepa och också vidareutveckla barnets responser.

I annan tidigare forskning, som inte placerar sig inom den interaktionsorienterade delen av ECEC-fältet, visar Jonsson och Williams (2012) i en fallstudie hur en förskollärare frekvent använder sig av frågor (80 frågor ställs under loppet av tio minuter) i sin kommunikation med de yngsta barnen i förskolan. Jonsson och Williams diskuterar huruvida detta förfarande medför att kommunikationen blir mer fragmentarisk eftersom många olika barn involveras, flera ämnesinnehåll behandlas och framför allt eftersom barnen inte får en chans att respondera. Jonsson och Williams skriver hur frågor ställda av förskolläraren å ena sidan kan stimulera och utmana barns kunskapsutveckling och å andra sidan kan göra barnen förvirrade då de inte får en chans att tänka efter, eller respondera. Föreliggande studies analyser skulle också kunna läsas kritiskt utifrån detta resonemang, även om denna studie inte är likvärdig med Jonssons och Williams gällande barnens möjlighet att få svara. Skulle det kunna vara så att de utvalda sekvenserna som är analyserade här medför att samspelet blir fragmentariskt? Och att barnen inte får en chans att tänka efter och respondera? Denna studies analyser visar dock att så inte är fallet. Tack vare de detaljerade mikroanalyserna tillåts vi följa samspelet tur efter tur, och jag vill påstå att analyserna visar att kommunikationen inte alls är fragmentarisk, utan har ett sekventiellt flöde där barnen får en möjlighet att agera som kompetenta deltagare i turtagning, samtal och gemensamma aktiviteter på ett lustfyllt och meningsfullt vis och dessutom både rikta sin uppmärksamhet mot och praktisera matematiska, fysikaliska och språkliga läroplansinnehåll i sitt samspel med förskolläraren. Jag vill också påstå att analyserna visar att fråga-svar-sekvenserna inte i sig utgör ett hinder för deltagarna i samspelet och kommunikationen, utan snarare fungerar som ett centralt nav genom vilket själva interaktionen organiseras och en lokal pedagogisk ordning skapas. Följaktligen menar jag att resultaten i min studie tillför Jonssons och Williams studie viktiga detaljer om hur förskollärares och barns gemensamma fråga-svar-sekvenser också kan göra något av värde med samspelet och kommunikationen.

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

Jag menar således att analyserna i min studie visar hur förskollärare och barn i interaktion just genom att organisera samspelet genom fråga-svar-sekvenser både kan rikta deltagarnas uppmärksamhet mot olika läroplansinnehåll och också tillsammans kan erfara och omsätta dessa innehåll i praktiken. Eftersom förskollärarnas frågor ofta har förväntade svar kan läroplansinnehållet också bli tillgängligt och uppenbart för barnen. Analyserna visar också att slutna frågor har tydliga didaktiska poänger och således inte helt kan avfärdas som negativa i utbildningssammanhang, utan i själva verket kan förstås

som värdefulla framför allt i samspel med yngre barn. Utifrån analyserna i denna studie vill jag hävda att fråga-svar-sekvenser, med emellanåt förväntade svar i stället utgör en resurs genom vilken deltagare i ett förskolepedagogiskt sammanhang kan ”peka ut något för någon”, vilket Doverborg et al. (2013), Pramling Samuelsson och Pramling (2011), samt Pramling Samuelsson och Tallberg Broman (2013) förklarar som det centrala i didaktik.

Ämnesdidaktik i förskolan – i förskollärares och barns interaktion

Som jag nämnde i inledningen är denna licentiatavhandling skriven inom ramen för forskarskolan ”Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola” (FoBaSM), vilken har ett övergripande fokus på barndom, lärande och ämnesdidaktik. Föreliggande studie inriktar sig också mot detta, men avser snarare belysa det för givet tagna samspelet som en väsentlig *förutsättning* för både barndom, lärande och ämnesdidaktik i förskolan. Jonsson (2011; 2013) har kallat didaktik i förskolan för ”nuets didaktik”. Nuets didaktik definierar Jonsson utifrån att ”arbetet med barns lärande och utveckling huvudsakligen tycks ske här och nu och i mindre utsträckning utifrån en planerad verksamhet” (Jonsson, 2011, s. 121). Jonsson beskriver innebörden i nuets didaktik som ”något ständigt flexibelt med ett tydligt barnperspektiv kopplat till de didaktiska val som görs” (Jonsson, 2011, s. 105). Jag menar att beteckningen nuets didaktik mycket väl fångar något betydelsefullt i förskolans pedagogiska praktik som skiljer sig från skolans. I förskolan sker lärandetillfällen ofta spontant, i stunden, i nuet – i de institutionellt vardagliga aktiviteterna. Denna studies analys stödjer också innebörden i nuets didaktik som något som innebär att didaktikens frågor (Vad? Hur? Varför? Vem? Var? När?) i förskolans pedagogiska praktik blir kopplade till en här-och-nu-situation utifrån ett barnperspektiv (Jonsson, 2011). Eftersom Jonssons studie är en intervjustudie, där deltagarnas samtal om praktik snarare än agerande i praktik undersöktes, blir min studies bidrag ett komplement till Jonssons studie. Min studie analyserar faktiska yttringar av nuets didaktik, det vill säga *det som verkligen händer* och visar hur samspelet mellan förskollärare och barn är centralt för (ämnes)didaktik i förskolan och att interaktion följaktligen blir ytterligare en dimension

att lägga till nuet och barnperspektivet. Didaktik i förskolan skulle således kunna betecknas som *nuets didaktik i förskollärares och barns interaktion* och det är med hjälp av mikroanalyser som jag i detalj har åskådliggjort hur denna nuets didaktik, i förskollärares och barns interaktion, konkret kan åstadkommas och organiseras.

Om att erövra vardagen

Analyserna i denna studie åskådliggör hur samspel mellan förskollärare och barn är något centralt i förskolans institutionella vardag. De visar på så sätt hur *väsentlig* vardagen är för förskolans pedagogiska praktik (jfr Cromdal et al., 2009). I den förskolepedagogiska vardagen är lek, lärande och omsorg sammanflätade. I den förskolepedagogiska vardagen försiggår också ett ständigt samspel mellan förskollärare och barn. Detta samspel tas ofta för givet både i forskning och praktik, just för att det är så vardagligt. Det sägs också att förskolepedagogiken är otydlig i jämförelse med skolans, och förskollärare uppmanas att ”sätta ord på det de gör”, både för sin egen professions och för andras skull. I förskolans styrdokument framhålls dessutom samspelets roll för andra syften än dess egenvärde, exempelvis lärande, och jag har därför i den här studien noggrant undersökt vad detta samspel är och gör. Med andra ord har jag, med hjälp av särskilda teoretiska, analytiska och metodologiska överväganden, försökt att *erövra vardagen i förskolan* eftersom jag anser att det vardagliga är väsentligt och för att både forskare och praktiker kan lära sig mycket om människors meningsskapande av det. Genom att detaljerat analysera exempelvis vardagligt samspel i förskolan går det att få ökad kunskap om både förskolans pedagogiska praktik specifikt och om människors socialitet generellt. Jag menar att praktiska och teoretiska konsekvenser av det som jag i denna studie har kommit fram till är att vi behöver fortsätta att göra detta – erövra vardagen i förskolan – för att på så sätt både delta i den vetenskapliga diskussionen om förskolans pedagogiska praktik och för att utveckla praktiken i sig. Detta kan göras genom fortsatta forskningsprojekt där samspel mellan förskollärare och barn i förskolans institutionellt vardagliga aktiviteter får stå i fokus och där man i detalj studerar hur förskolans pedagogiska praktik åstadkoms – i förskollärares och barns interaktion.

Diskussion

Referenser

- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research*, 10(2), 249-268.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnsomsorg och skola*. Stockholm: Skolverket.
- Auer, P. (1984). On the Meaning of Conversational Code-Switching. I; P. Auer, & A. di Luzio (Red.), *Interpretive sociolinguistics: migrants, children, migrant children* (ss. 87-112). Tübingen : Narr.
- Baker, C. (1991). Literacy practices and social relations in classroom reading events. I; World Congress on Reading, *Towards a critical sociology of reading pedagogy: papers of the XII World Congress of Reading* (ss. 161-188). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bateman, A. (2010). *Children's co-construction of context: prosocial and antisocial behaviour revisited*. Diss. Swansea: Swansea University, 2010. Swansea.
- Bateman, A. (2011). Hurts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation. *Journal of Pragmatics*, 43, 3111-3121.
- Bateman, A. (2013). Responding to children's answers: questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years: An International Research Journal*, 33(3), 275-288.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bergeling, A.-S. (2001). *"Du och jag fröken!" Pedagogiska möten mellan barn och vuxna på fyra daghem*. Lic.-avh. Linköping: Linköpings universitet, 2001. Linköping.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2133-2158.
- Björk-Willén, P. (2008). Routine Trouble: How Preschool Children Participate in Multilingual Instruction. *Applied Linguistics*, 29(4), 555-577.
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1493-1518.
- Blay, J. A., & Ireson, J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1105-1116.
- Brouwer, C. E., Rasmussen, G., & Wagner, J. (2004). Embedded Corrections in Second Language Talk. I; R. Gardner, & J. Wagner (Red.), *Second language conversations* (ss. 75-92). London: Continuum.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning* (2:a uppl.). Poughkeepsie, N.Y.: Heinemann.
- Cekaite, A. (2008). Developing conversational skills in a second language. Language learning affordances in a multiparty classroom setting. I; J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Childs play?* (ss. 105-129). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cobb-Moore, C. (2008). *Young children's social organisation of peer interactions*. Diss. Brisbane: Queensland University of Technology, 2008. Brisbane.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of pragmatics*, 41, 1477-1492.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The maker of a reader*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Cromdal, J. (2009). Handlingars konsekvens och tolkningars relevans: Om deltagarorientering inom konversationsanalys. I; A. Sparrman (Red.), *Den väsentliga vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss. 39-73). Stockholm: Carlssons.
- Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (Red.). (2003). *Ett vardagsliv med flera språk* (1:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Cromdal, J., Sparrman, A., Evaldsson, A.-C., & Adelswärd, V. (2009). Introduktion II. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild. I; A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss. 13-35). Stockholm: Carlsson.
- Danby, S., & Baker, C.D. (2000). Unravelling the Fabric of Social Order in Block Area. I; S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (ss. 91-140). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Danby, S., & Baker, C. D. (2001). Escalating Terror: Communicative Strategies in a Preschool Classroom Dispute. *Early Education & Development*, 12(3), 343-358.
- Danby, S., & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I; A. Farrell (Red.), *Ethical Research with Children* (ss. 49-67). Maidenhead: Open University Press.
- Danis, A., Bernard, J.-M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A Seguential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Förord. I; E. Doverborg, N. Pramling, & I. Pramling Samuelsson, *Att undervisa barn i förskolan* (ss. 7-8). Stockholm: Liber.
- Duranti, A. (1997). Transcription: from writing to digitized images. I; A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (ss. 122-161). New York: Cambridge University Press.

- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). Rethinking context: an introduction. I; A. Duranti, & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (ss. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007
- Elm, A. (2008). *Interaktion och naturvetenskap i en förskola och en förskoleklass*. Lic.- avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2008. Stockholm.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I; S. Lindblad, & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (ss. 9-35). Stockholm: Liber.
- Fisher, J., & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an Adult-Child Interaction Project. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 114-129.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage.
- Freed, A. F., & Ehrlich, S. (Red.). (2010). *Why Do You Ask? The Function of Questions in Institutional Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.
- Glassman, M. (2000). Adult and Peer Social Interactions During Preschool Activity: A Combination for Gender Segregation? *Early Child Development and Care*, 165(1), 1-16.
- Grunditz, S. (2013). *Små barns sociala liv på vilan. Om deltagande och ordningsskapade i förskolan*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.

- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet. Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Skolverket.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing Interaction: Video, ethnography and situated conduct. I; T. May (Red.), *Qualitative Research in Action* (ss. 99-121). London: SAGE Publications Ltd.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE Publications Ltd.
- Heiberg Solem, I., & Lie Reikerås, E. K. (2004). *Det matematiska barnet* (1:a uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hemmings, T., Randall, D., Marr, L., & Francis, D. (2000). Task, Talk and Closure. Situated learning and the use of an 'interactive' museum artefact. I; S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order* (ss. 223-244). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hepburn, A., & Potter, A. (2010). Interrogating Tears: Some Uses of "Tag Questions" in a Child-Protection Helpline. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 69-86). Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I; M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice. A reader* (ss. 47-56). London: Sage.
- Heritage, J. (2010). Questioning in Medicine. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Function of Questions in*

- Institutional Discourse* (ss. 42-68). Oxford: Oxford University Press.
- Hester, S., & Francis, D. (2000). Ethnomethodology and Local Educational Order. I; S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action*. (ss. 1-20). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Holmes, J., & Chiles, T. (2010). "Is That Right?" Questions and Questioning as Control Devices in the Workplace. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 187-210). Oxford: Oxford University Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. I; G. Button, & J. R. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (ss. 86-100). Clevedon: Multilingual matters.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I; G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss. 13-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal of Early Years*, 13(2), 129-143.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2:a rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Lic.-avh. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2011. Kristianstad.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Jonsson, A., & Williams, P. (2012). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), ss. 589-604.

Referenser

- Justesen, K. (1988). *Maria kan själv*. Stockholm: Carlsen/if.
- Jørgensen, N., & Svensson, J. (1987[1986]). *Nusvensk grammatik* (1:a uppl.). Malmö: Gleerups.
- Karrebaeck, M. S. (2008). *At blive et bornehavebarn. En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i bornefaellesskapet*. Diss. Köpenhamn: Köpenhamns universitet, 2008. Köpenhamn.
- Kennedy, E. (2012). Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood: Engaging Classrooms, Creating Lifelong Readers, Writers and Thinkers. I; J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (ss. 541-560). London: SAGE Publications Ltd.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten? 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Koshik, I. (2005). *Beyond Rhetorical Questions. Assertive questions in everyday interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koshik, I. (2010). Questions That Convey Information in Teacher-Student Conferences. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 159-186). Oxford: Oxford University Press.
- Kugelmass, J. W., & Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child interactions in a Quality Childcare Center. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 19-27.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, G. H. (2004). Introductory remarks. I; G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss. 1-11). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning*. Stockholm: Skolverket.

- Lund, S. (2011). *Barn- och barndomsforskning i pedagogik under 2000-talet*. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science*. New York: Cambridge University Press.
- Löwing, M & Kilborn, W. (2003). *Huvudräkning: en inkörsport till matematiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Macbeth, D. (2000). Classrooms as Installations. Direct instruction in the early grades. I; S. Hester, & D. Francis (Red.), *Local Educational Order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (ss. 21-72). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005. Linköping.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Melander, H. (2003). "E han lessen bara för att han ska dö?" Om bokanvändning i en förskola, förskoleklass och skola. I; H. Pérez Prieto, F. Sahlström, & H. Melander (Red.), *Från förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt* (ss. 281-303). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mondada, L. (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. I; H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner, & B. Schnettler (Red.), *Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology* (ss. 51-67). Bern: Lang.
- Mondada, L. (2007). Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse studies*, 9(6), 809-821.

Referenser

- Munck Sundman, U. (2013). *Hur barn gör måltid*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Diss. Lunds universitet: Lärarhögskolan i Malmö, 2000. Malmö.
- Neuman, D. (1989). *Räknefärdighetens rötter* (1:a uppl.). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och år ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57-72.
- Papageorgiou, I. (2011). *When Language Policy and Pedagogy Conflict: Pupils' and Educators' 'Practiced Language Policies' in an English-Medium Kindergarten Classroom in Greece*. Diss. Edinburgh: The University of Edinburgh, 2011. Edinburgh.
- Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (Red.). (2003). *Från förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2011). Didactics in Early Childhood Education: Reflections on the Volume. I; N. Pramling, & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics* (ss. 243-256). Dordrecht: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Tallberg Broman, I. (2013). Introduktion. I; I. Pramling Samuelsson, & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (ss. 23-41). Lund: Studentlitteratur.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*(70), 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1987a). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. I; J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser (Red.), *The Micro-Macro Link* (ss. 207-234). Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1987b). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation. I; G. Button, & J. R. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (ss. 70-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1), ss. 161-216.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organisation in Interaction: A Primer in Conversational Analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing Limited.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis. An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I; J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 77-99). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English

- Foundation Stage. *Early Years: An International Research Journal*, 28(1), 5-22.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola, 2011. Malmö.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Speer, S. A. (2010). Pursuing Views and Testing Commitments: Hypothetical Questions in the Psychiatric Assessment of Transsexual Patients. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 133-158). Oxford: Oxford University Press.
- Speier, M. (1973). *How to Observe Face-to-Face Communication: A Sociological Introduction*. California: Pacific Palisades, California.
- Stokoe, E., & Edwards, D. (2010). Asking Ostensibly Silly Questions in Police-Suspect Interrogations. I; A. F. Freed, & S. Ehrlich (Red.), *Why Do You Ask? The Functions of Questions in Institutional Discourse* (ss. 108-132). Oxford: Oxford University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Red.). (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide* (2:a uppl.). London: SAGE.
- Tholander, M., & Cekaite Thunqvist, A. (2009). Konversationsanalys. I; A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 154-177). Stockholm: Liber.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2013). Teachers' Commitment to the Field and Teacher-Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*, 41, 227-234.

Referenser

- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Lic.-avh, Växjö: Växjö universitet, 2006. Växjö.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling Teacher-Child Play Interactions: Do Teacher Education and Experience Influence "Good-Fit" Responses to Children's Play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106-128.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004. Malmö.
- Utbildningsdepartementet. (2003). Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wassrin, M. (2013). *Musicking. Kreativ improvisation i förskolan*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, ss. 89-100.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2011). Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), ss. 475-488.

Bilaga 1

Transkriptionsnyckel

(Cromdal & Evaldsson, 2003; Jefferson, 2004; Sidnell, 2010)

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

Bilagor 2-5

Informationsblanketter

Linköping University

Till föräldrar vid xx förskola

Hej!

Jag heter Sara Dalgren och är antagen som licentiand i forskarskolan "Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola". Inom ramen för denna forskarskola kommer jag att utföra en studie som kommer att ligga till grund för min licentiatavhandling.

Jag har en bakgrund som förskollärare och har arbetat som det i ca 10 år, men under de senaste fyra åren har jag undervisat på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Förskolläraryrket på Södertörn har en så kallad interkulturell profil och jag är intresserad av att studera den pedagogiska praktiken i en förskola där en förskollärare som genomgått en sådan utbildning arbetar.

Genom att, med hjälp av videokamera, observera förskollärare som har genomgått en förskolläraryrket med interkulturell profil vill jag försöka synliggöra hur dessa förskollärare omsätter sin utbildningsinterkulturella intentioner i pedagogisk praktik i förskolan. Mitt huvudfokus kommer att vara just pedagogen och hennes/hans arbete.

Jag inleder min huvudstudie xx. Resultaten kommer sedan att presenteras i en akademisk licentiatavhandling i slutet av 2014. På xx förskola kommer jag att följa pedagogen xx under hennes arbete.

Allt insamlat material kommer att användas endast i forskningssyfte och då behandlas under strikt konfidentiella former i den meningen att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig kommun, förskola, avdelning, barn, föräldrar, eller personal. I avhandlingen

Bilagor

kommer alla namn fingeras/ anonymiseras. Ingen utanför forskarkollegiet kommer att få tillgång till materialet.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och deltagandet kan när som helst avbrytas. Om det i finns frågor kommer jag gärna till förskolan och berättar mer.

Xx-månad kommer jag för att träffa Er föräldrar och för att lämna över en blankett där ni kan godkänna eller inte godkänna att Era barn deltar i studien.

Med vänliga hälsningar Sara Dalgren. Tel: 011-xxxxxx E-post:
sara.dalgren@liu.se

För mer information går det också bra att kontakta mina handledare vid Linköpings universitet:

Professor Jakob Cromdal, jakob.cromdal@liu.se
Lektor Polly Björk-Willén, polly.bjork.willen@liu.se

Linköping University

Till förskolechef vid xx förskola

Hej!

Jag heter Sara Dalgren och är antagen som licentiand i forskarskolan "Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola". Inom ramen för denna forskarskola kommer jag att utföra en studie som kommer att ligga till grund för min licentiatavhandling.

Jag har en bakgrund som förskollärare och har arbetat som det i ca 10 år, men under de senaste fyra åren har jag undervisat på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Förskolläraryrket på Södertörn har en så kallad interkulturell profil och jag är intresserad av att studera den pedagogiska praktiken i en förskola där förskollärare som genomgått en sådan utbildning arbetar.

Genom att, med hjälp av videokamera, observera förskollärare som har genomgått en förskolläraryrket med interkulturell profil vill jag försöka synliggöra hur dessa förskollärare omsätter sin utbildnings interkulturella intentioner i pedagogisk praktik i förskolan. Mitt huvudfokus kommer att vara just pedagogen och hennes/hans arbete.

Jag inleder min huvudstudie xx. Resultaten kommer sedan att presenteras i en akademisk licentiatavhandling i slutet av 2014. På xx förskola kommer jag att följa pedagogen xx under hennes arbete.

Allt insamlat material kommer att användas endast i forskningssyfte och då behandlas under strikt konfidentiella former i den mening att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig kommun, förskola, avdelning, barn, föräldrar, eller personal. I avhandlingen kommer alla namn fingeras/ anonymiseras. Ingen utanför forskarkollegiet kommer att få tillgång till materialet.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och deltagandet kan när som helst avbrytas.

Bilagor

Om det i finns frågor kommer jag gärna till förskolan och berättar mer.

Med detta brev följer en blankett där Du kan godkänna eller inte godkänna att verksamheten på xx förskola videofilmas genom att ringa in antingen JA eller NEJ och sedan skriva under med namnteckning.

Med vänliga hälsningar Sara Dalgren. Tel: 011-xxxxxx E-post:
sara.dalgren@liu.se

För mer information går det också bra att kontakta mina handledare vid Linköpings universitet:

Professor Jakob Cromdal, jakob.cromdal@liu.se
Lektor Polly Björk-Willén, polly.bjork.willen@liu.se

Linköping University

Till pedagoger vid xx förskola

Hej!

Jag heter Sara Dalgren och är antagen som licentiand i forskarskolan "Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola". Inom ramen för denna forskarskola kommer jag att utföra en studie som kommer att ligga till grund för min licentiatavhandling.

Jag har en bakgrund som förskollärare och har arbetat som det i ca 10 år, men under de senaste fyra åren har jag undervisat på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Förskolläraryrket på Södertörn har en så kallad interkulturell profil och jag är intresserad av att studera den pedagogiska praktiken i en förskola där förskollärare som genomgått en sådan utbildning arbetar.

Genom att, med hjälp av videokamera, observera förskollärare som har genomgått en förskolläraryrket med interkulturell profil vill jag försöka synliggöra hur dessa förskollärare omsätter sin utbildnings interkulturella intentioner i pedagogisk praktik i förskolan. Mitt huvudfokus kommer att vara just pedagogen och hennes/hans arbete.

Jag inleder min huvudstudie xx. Resultaten kommer sedan att presenteras i en akademisk licentiatavhandling i slutet av 2014. På xx förskola kommer jag att följa pedagogen xx under hennes arbete.

Allt insamlat material kommer att användas endast i forskningssyfte och då behandlas under strikt konfidentiella former i den meningen att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig kommun, förskola, avdelning, barn, föräldrar, eller personal. I avhandlingen kommer alla namn fingeras/ anonymiseras. Ingen utanför forskarkollegiet kommer att få tillgång till materialet.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och deltagandet kan när som helst avbrytas.

Bilagor

Om det i finns frågor kommer jag gärna till förskolan och berättar mer.

Med detta brev följer en blankett där Du kan godkänna eller inte godkänna att verksamheten videofilmas på den avdelning där Du arbetar genom att ringa in antingen JA eller NEJ och sedan skriva under med namnteckning.

Med vänliga hälsningar Sara Dalgren. Tel: 011-xxxxxx E-post:
sara.dalgren@liu.se

För mer information går det också bra att kontakta mina handledare vid Linköpings universitet:

Professor Jakob Cromdal, jakob.cromdal@liu.se
Lektor Polly Björk-Willén, polly.bjork.willen@liu.se

Till föräldrar vid xx förskola

Hej!

Jag heter Sara Dalgren och är antagen som licentiand i forskarskolan "Ämnesdidaktik i mångfaldens förskola". Inom ramen för denna forskarskola kommer jag att utföra en studie som kommer att ligga till grund för min licentiatavhandling.

Jag har en bakgrund som förskollärare och har arbetat som det i ca 10 år, men under de senaste fyra åren har jag undervisat på förskolläraryrket vid Södertörns högskola.

Förskolläraryrket på Södertörn har en så kallad interkulturell profil och jag är intresserad av att studera den pedagogiska praktiken i en förskola där förskollärare som genomgått en sådan utbildning arbetar.

Genom att, med hjälp av videokamera, observera förskollärare som har genomgått en förskolläraryrket med interkulturell profil vill jag försöka synliggöra hur dessa förskollärare omsätter sin utbildnings interkulturella intentioner i pedagogisk praktik i förskolan. Mitt huvudfokus kommer att vara just pedagogen och hennes/hans arbete. Jag inleder min huvudstudie xx. Resultaten kommer sedan att presenteras i en akademisk licentiatavhandling i slutet av 2014. På xx förskola kommer jag att följa pedagogen xx under hennes arbete.

Allt insamlat material kommer att användas endast i forskningssyfte och då behandlas under strikt konfidentiella former i den meningen att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig kommun, förskola, avdelning, barn, föräldrar, eller personal. I avhandlingen kommer alla namn fingeras/ anonymiseras. Ingen utanför forskarkollegiet kommer att få tillgång till materialet.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och deltagandet kan när som helst avbrytas.

Om det i finns frågor kommer jag gärna till förskolan och berättar mer.

Bilagor

Med detta brev följer en blankett där Du kan godkänna eller inte godkänna att Ditt/Dina barn medverkar i en videobaserad studie genom att ringa in antingen JA eller NEJ och sedan skriva under med namnteckning.

Med vänliga hälsningar Sara Dalgren. Tel: 011-xxxxxx E-post: sara.dalgren@liu.se

För mer information går det också bra att kontakta mina handledare vid Linköpings universitet:

Professor Jakob Cromdal, jakob.cromdal@liu.se
Lektor Polly Björk-Willén, polly.bjork.willen@liu.se

Bilagor 6-8

Samtyckesblanketter

Jag har tagit del av information om Sara Dalgrens studie.

JA

Jag godkänner att Sara Dalgren samlar material till sin studie genom att filma verksamheten på xx förskola.

NEJ

Jag godkänner inte att Sara Dalgren samlar material till sin studie genom att filma verksamheten på xx förskola.

Datum.....

Förskolechef

.....
Namnteckning

.....
Namnförtydligande

Bilagor

Jag har tagit del av information om Sara Dalgrens studie.

JA

Jag godkänner att Sara Dalgren samlar material till sin studie genom att videofilma verksamheten på den avdelning där jag arbetar.

NEJ

Jag godkänner inte att Sara Dalgren samlar material till sin studie genom att videofilma verksamheten på den avdelning där jag arbetar.

Datum.....

.....
Namnteckning

.....
Namnförtydligande

Bilagor

Jag har tagit del av information om Sara Dalgrens studie.

JA

Jag godkänner att mitt/mina barn deltar i en videobaserad studie.

NEJ

Jag godkänner inte att mitt/mina barn deltar i en videobaserad studie.

Datum.....

Vårdnadshavare

.....
Namnteckning

.....
Namnteckning

.....
Namnförtydligande

.....
Namnförtydligande

Bilaga 9

Informationsblankett

Linköping University

Till föräldrar vid XX förskola

Hej!

Under hösterminen 2012 var jag på XX förskola för att videofilma till mitt licentiatavhandlingsprojekt. Då var mitt intresse riktat mot hur en förskollärare med en utbildning med så kallad interkulturell profil omsatte utbildningens interkulturella intentioner i pedagogisk praktik. Detta fokus har sedan dess förändrats och därför vill jag informera er på detta vis.

Min studies fokus ligger nu mer generellt på samspelet mellan förskollärare och barn och vad som helt enkelt händer i detta samspel. Som exempel kan jag berätta att jag just nu analyserar filmklipp där förskolläraren ställer frågor och barn svarar.

Trots förändrat fokus så gäller samma etiska riktlinjer som ni fick information om när jag bad om ert samtycke för att filma era barn. Det som fortfarande gäller är alltså följande:

Allt insamlat material kommer att användas endast i forskningssyfte och då behandlas under strikt konfidentiella former i den meningen att det inte kommer att vara möjligt att identifiera vare sig kommun, förskola, avdelning, barn, föräldrar, eller personal. I avhandlingen kommer alla namn fingeras/anonymiseras. Ingen utanför forskarkollegiet kommer att få tillgång till materialet.

Att delta i denna studie är helt frivilligt och deltagandet kan när som helst avbrytas.

Bilagor

Licentiatavhandlingen beräknas bli klar och publiceras under andra halvan av 2014 och om ni har frågor är ni välkomna att kontakta mig. Lättast är att nå mig via e-post.

Med vänliga hälsningar Sara Dalgren. E-post: sara.dalgren@liu.se

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.

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

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

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