

LICENTIATSTUDIE

# Tillträde, förhandling och deltagande i förskolebarns egenorganiserade gemensamma aktiviteter

Ulla Jivegård



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# Abstract

Title: Access, negotiations and participation in preschool children's self-organized performed activities/

Author: Ulla Jivegård

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Children's performed activities, childhood sociology, conversation analysis, Ethnomethodology, participation framework, preschool, structural and semiotic resources.

The overarching aim of this thesis is to explore preschool children's participation in and creation of self-organized joint activities (henceforth activities) in a Swedish preschool with a focus on how children's everyday activities (initiated by children) are produced sequentially in time. The theoretical framework of the study is taken from childhood sociology (Corsaro, 2011), ethnomethodology (Garfinkel, 1967) and conversation analysis (Schegloff, 2007) and targets the production of children's activities from beginning to end. The thesis is based on recorded video observations, which are analysed sequentially (Schegloff, 2007), emphasizing the contextualization of children's physical and verbal actions within *participation frameworks* (Goffman, 1961). The children's activities are categorized into *episodes*, segments of one to several sequences (Schegloff, 1987), in which their interactions take on a new or distinguished course. The episodes are categorized as follows: established, maintained, transformed, finished and negotiated. Children's performance is studied as a *semiotic resource* whereby structurally different sign systems (Goodwin, 2000) are carried out in interactions with peers. The analysed episodes are played out in *The imaginary activity in the play ball* where children pretended to be a Minecraft figure and in *The swing activity at the preschool yard* in negotiations about taking turns. The result shows that there is a large breadth and depth of work involved in children's participation in activities with peers, scrutinizing their inclusion, participation and exclusion as stepwise processes. The thesis illuminates how children foresee physical routines when the *participator role* and *participator status* are changed which leads to transformed episodes, defined as *transition spaces* (Jacknick, 2011). Their changed performance, for example visibly (Heath, 2011) ignoring peers, leads to transition spaces and to the production of a new kind of episode, an *intra-activity-shift* (Jacknick, 2011). The study thereby highlights children's treatment of concurring *participation frameworks*, one concerning physical interaction and the other concerning social interaction (swing activity). Children use humour, seen as a semiotic resource (Goodwin, 2000) which orders interactions (Sidnell, 2010), to accomplish diverse actions in a variety of episodes. The pedagogical implications of this study concern teachers' ability to observe and provide support to children who appear to have difficulties participating in activities with peers. Whether the *structural resources*, details that participators in the analysis are seen oriented to in the coordinating of actions (Mondada, 2006), were of intellectual means (e.g. a narrative) or material objects (e.g. a swing), was crucial in children's ability to create different kinds of episodes. The former was invisible and fleeting, which was actualized in negotiations constituting a break in the activity. The present thesis contributes to ethnographic studies within childhood sociology; knowledge concerning the production of episodes and the use of structural resources is crucial for preschool teachers to be able to support children's participation in the creation of activities with peers.

# Förord

Denna licentiatstudie är skriven inom en forskarskola som riktar sig till yrkesverksamma förskollärare. Eftersom det finns olika generationer vill jag nämna att den jag har varit delaktig i är Nationella forskarskolan för ämnesdidaktik i mångfaldens förskola. Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska utveckling och lärande (FoBaSM)<sup>1</sup> som utgått från Malmö högskola. Min utbildning har varit förlagd på IPKL<sup>2</sup> vid Göteborgs universitet och licentiatstudien är skriven inom forskningsämnet barn- och ungdomsvetenskap.

Jag vill tacka min bihandledare, och till sist huvudhandledare, som gett stöd, uppmuntran och såväl konstruktiv som övergripande handledning under hela min utbildning, Annika Bergviken Rensfeldt. Jag vill tacka Maj Asplund Carlsson som min huvudhandledare höstterminen 2016 till vårterminen 2018 för hennes bidrag med en vetenskaplig helhetssyn och hjälp att strukturera och förankra studien i den pedagogiska praktiken. Jag tackar också Maj för vägledning framåt som diskutant på mitt planeringsseminarium 2014.

Huvudhandledare fram till hösten 2016, Niklas Pramling, tackar jag för språkligt vetenskaplig stringens och för introduktionen av forskningsmiljöer och för samvaro på konferenser. Jag vill även tacka för kommentarer från alla i Textkollegiet för licentiander i forskarskolor och seniora forskare på IPKL ledda av Niklas. Jag tackar Jakob Cromdal som diskutant på mitt avstämningsseminarium 2016 för åtskilliga värdefulla kommentarer på analyser och för kunnig vägledning och flertalet litteratur- och teoriänknytningar. Jag vill också tacka min handledare på kandidat och magister-nivå Eva Johansson och jag tackar dessutom Ingrid Pramling Samuelsson för att ha gett mig inspirationen att lära mig forska.

Jag vill också gärna tacka Annika Lantz Andersson som har gett konstruktiv vägledning som studierektor och i slutfasen även som stödjande och uppmuntrande bihandledare. Birgitta Roos Haraldsson, Carin Johansson

---

<sup>1</sup> <http://mah.se/Forskning/Utbildning-pa-forskarniva/Amnen/Forskarskolor-for-forskolan/FoBaSM/> min studie är nummer 15 i serien.

<sup>2</sup> IPKL är en förkortning av Institutionen för pedagogik kommunikation och lärande vilken är en av den utbildningsvetenskapliga fakultetens institutioner vid Göteborgs universitet.

och Desirée Engvall tackar jag för hjälp med många IT- och praktiska frågor. Jag vill också tacka Oskar Lindwall, Mikaela Åberg och deltagarna i NAIL för respons på min datasession 2017 och för litteraturkopplingar, seminarier och datasessioner. Jonas Ivarsson och alla i bokcirkeln om Ryle (2000/1949) tackar jag även för klargörande diskussioner efter varje läsning.

Jag tackar Karl Hedman, min experthandledare, för åtskilliga kommentarer och teoretiska råd när det gäller mitt manus 2017. Magnus Karlsson IPKL tackar jag för teoretiska litteraturtips och för givande diskussioner om samtalsanalyser av förskolebarns egenorganiserade aktiviteter. Martin Göthberg tackar jag som rumsgranne för givande diskussioner om barn och ungdomars gestaltning. Jag tackar Sara Dalgren för inspiration inom det samtalsanalytiska och etnometodologiska fältet och för flertalet teoretiska råd och litteraturtips. Osa Lundberg, Ewa Josefsson och Scribendi tackar jag för hjälp med den engelska språkgranskningen. Min tacksamhet riktas även mot Elina Nybergh på universitetsbiblioteket, för intressanta diskussioner om forskningsområden och för praktisk hjälp med sökteknik, att finna sökbegrepp och lämplig användning av databaser. Tack riktar jag också till Pia Williams, min läsare, för en kritisk och konstruktiv blick på manus vårterminen 2018.

Jag vill tacka min rektor på Gamla Tumlehedsvägens förskola, Charlotte Andersson, och mina arbetskamrater där för stödet att göra denna utbildning. Kammarkollegiet och Västra Hisingens stadsdelsnämnd tackar jag för finansieringen av mina studier och Adlerbertska fonden för medel till en videofilmkamera. Doktorander jag träffat från universitet över hela världen och från Sveriges högskolor och universitet i min, tidigare och senare forskarskolor tackar jag för våra gemensamma diskussioner på institutionen och på forskarkurser, internat och konferenser. De barn som släppte in mig med videofilmkamera i sina aktiviteter vill jag ödmjukt tacka. Slutligen tackar jag Stéphano, min man, för uppbackning, uppmuntran och kommentarer när jag under denna utbildning läst och diskuterat texter.

Denna licentiatstudie tillägnas mitt barnbarn Rumi.

Göteborg i december, 2018,

Ulla Jivegård

# Innehåll

ABSTRACT .....	2
FÖRORD .....	3
INNEHÅLL.....	5
1. INLEDNING.....	9
Syfte och frågeställningar.....	15
Disposition .....	16
2. TIDIGARE FORSKNING – EN ÖVERSIKT.....	17
Barn som aktörer .....	18
Barns tillträden till aktiviteter .....	18
Barns mottagande av kamrater.....	21
Barns tillträden och mottagande i skolans kontext.....	23
Barns inneslutning och uteslutning av kamrater .....	25
Barns inneslutning och uteslutning i skolans kontext .....	27
Barns förhandling om regler.....	28
Barns förhandling om regler i skolans kontext .....	30
Barns aktiviteter .....	31
Barns interaktion.....	31
Barns interaktion i skolans kontext .....	33
Barns dispyter och konflikter .....	35
Barns dispyter i skolans kontext.....	36
3. TEORETISKT RAMVERK .....	38
Barndomssociologi.....	38
Etnometodologi.....	39
Samtalsanalys.....	40
Deltagarperspektiv och deltagarorientering .....	40
Fokus på socialt handlande .....	42
Strukturerande resurser.....	42
Semiotiska resurser .....	43
Kontext.....	46
Sekventiell organisation och turtagande .....	46

4. METOD.....	50
Video som undersökningsmetod.....	50
Genomförande och kontakt.....	51
Dataproduktion vid videofilmning och analyser .....	52
Fas 1 - överblick.....	52
Fas 2 - sortering och klassificering.....	53
Fas 3 - sekventiell analys .....	55
Om transkribering .....	57
Forskningsetiska överväganden.....	58
Metoddiskussion.....	60
5. DEN IMAGINÄRA AKTIVITETEN I LEKHALLEN.....	63
Etablering – gestaltning av en Minecraftfigur.....	64
Etablering – gestaltningen fortsätter .....	68
Avbrott för avvisning av inkräktare .....	71
Inträdesförhandling uppkommer .....	73
Interaktionen och deltagningsramen ändras .....	76
Ombildning - avbrott avvisning av inkräktare .....	78
Ombildning – vi-och-de förhållande.....	80
Ombildning - deltagningsramen öppnas .....	82
Avslutning - svårigheter uppkommer .....	83
Den imaginära aktiviteten i lekhallen – en sammanfattning .....	85
6. GUNGAKTIVITETEN PÅ GÅRDEN.....	88
Etablering - fysiska procedurer och social interaktion mejslas ut .....	89
Förhandling – användning av humor för att byta deltagarroller .....	92
Vidmakthållande - byte av deltagarroller initieras av kamraten .....	95
Ombildning – byte av deltagarstruktur.....	96
Vidmakthållande - återupptagningsförsök.....	101
Ombildning - hot (på skoj) - gungan använd som maktmedel.....	104
Ombildning - avbrott - krav på byte av deltagarroller .....	108
Ombildning - maktkamp uppgraderas .....	111
Ny aktivitet bildas – avslutande maktkamp.....	116
Gungaktiviteten på gården – en sammanfattning.....	118
Båda aktiviteterna – en jämförande sammanfattning.....	121
Etablerande.....	121
Vidmakthållande .....	122

Ombildande .....	122
Avslutande .....	123
7. BARNNS GEMENSAMMA AKTIVITETER – EN DISKUSSION .....	124
Etablering .....	127
Vidmakthållande .....	128
Ombildning .....	130
Avslutning.....	132
Pedagogiska implikationer.....	133
Studiens kunskapstillskott.....	137
Ytterligare forskning.....	139
8. SUMMARY.....	140
Introduction and purpose.....	140
Purpose.....	141
Research review .....	142
Theoretical basis and central concepts.....	143
Methodology and method .....	143
Analysis .....	144
Results and contribution to research.....	144
Discussion and future research.....	146
TRANSKRIPTIONSSYMBOLER .....	148
REFERENSER .....	149
BILAGA 1. TILLSTÅND AV REKTORN.....	159
BILAGA 2. TILLSTÅND AV FÖRÄLDRARNA.....	160
BILAGA 3. TILLSTÅND AV PEDAGOGERNA .....	161





# 1. Inledning

Tre förskolebarn i tre till fyraårsåldern står och tittar på när några jämnåriga kamrater en efter en hoppar ned i en stor grop som de äldre barnen grävt i sandlådan. Ett par av de hoppande barnen skrattar samtidigt som flera barn skriker. Efter ytterligare några hopp försöker barnen hoppa från olika platser runt gropen. Två barn stöter ihop, någon skriker ”aj” och flera barn skrattar. Ett barn kämpar utan framgång med att komma ur gropen. Snart är det åtta barn som hoppar. Denna händelse kan verka ostrukturerad och rörig. Vid närmare anblick ser vi för det första att barnen försöker härma varandra. För det andra märker vi att de försöker utföra handlingarna samtidigt. En vardaglig förskoleaktivitet som barnen organiserar själva har med det tagit sin början. En undran är dock hur barnen fortsätter aktiviteten när fler kamrater nyfiket försöker ansluta sig. Vad som händer med organiseringen av barnens hoppande är ett annat spörsmål. Hur det går för de barn som gråter eller inte kan ta sig upp ur gropen är en tredje fråga.

Detta arbete handlar om barns egna vardagliga aktiviteter (som initieras av barnen) tillsammans med kamrater när inte förskollärarna eller barnskötarna är med. Studien utspelar sig i en svensk förskolegrupp. I detta inledande kapitel är avsikten att ge en kortfattad inblick i något om vad vi vet om barns egna gemensamma aktiviteter. En annan föresats är att argumentera för studiens relevans såväl ur yngre barns som ur förskolans perspektiv. För det första diskuteras detta fält i förhållande till tidigare forskning om barns aktiviteter, deras interaktion och sätt att uttrycka sig. För det andra behandlas detta i förhållande till behovet av att bättre förstå barns talspråkliga och kroppsliga interaktion i dessa aktiviteter. Dagens samhälle beskrivs ofta vara karakteriserad av en allt snabbare förändringstakt och en alltmer tilltagande såväl internationalisering som individualisering av människan och av barnen (Sommer, 2005). Trots den snabba förändringstakten är barns återkommande aktiviteter i förskolan, till exempel den ”fria leken” efter mellanmålet, invävd i en social samvaro. Rutinerna i vardagen bildar en stabil bas för ”barns utveckling av kompetens” (Sommer, 2005, s. 127). Denna består bland annat av små rutiner som till exempel att barn samlas i lekhallen efter mellanmålet för att bestämma vad de ska göra och vilka som ska vara med. Även om dessa rutiner tas för givna och dessutom ger förskolebarn stabilitet därför att

rutinerna är ganska förutsägbara är det svårt att i detalj beskriva hur dessa skapas (Sommer, 2005). Den tidigare uppfattningen att barn individuellt införlivar sin sociala förmåga från vuxna har idag ersatts. Numera är den rådande uppfattningen, framförallt etablerad via Corsaro (2011), att barn själva tillsammans med sina kamrater och vuxna i sin vardag socialt konstruerar denna kompetens. I den svenska läroplanen för förskolan ställs höga krav på barns sociala förmåga och deras skicklighet att samarbeta med sina kamrater (Skolverket 2016/1998). Studier visar att barns sociala kompetens, i betydelsen förmåga att samarbeta och samverka med andra, lyfts fram i alla de nordiska ländernas läroplaner för förskola (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson, 2015). I den svenska förskolekontexten visar Jonsdottirs (2007) studie av barns kamratrelationer att det är stor variation när det gäller hur många sociala relationer barn har med sina kamrater. Då barn fick skatta sina kamratrelationer upptäcktes att det finns barn som varken väljer kamrater eller själva blir valda (Jonsdottir, 2007). Detta väcker frågor om barn ges lika förutsättningar att tillägna sig sociala förmågor.

Genom att jag i denna studie studerar barns sociala interaktion i deras egna aktiviteter uppmärksammas två aspekter: För det första studeras barns aktiviteter med fokus vad de själv orienterar sig mot när det gäller vilket interaktivt arbete de utför. För det andra studeras hur deras aktiviteter skapas av dem själva i ett pedagogiskt sammanhang. Dessa fokus säger därmed också något om den kontext i vilken barnens aktiviteter är inbäddade. I min studie studeras barns aktiviteter utifrån Corsaros (2011) barndomssociologi vilket innebär att barn ses som agenter som skapar sina aktiviteter som sociala aktörer. Det är således inte deras lärande som är mitt huvudsakliga fokus. Jag tillskriver inte heller barnen egenskaper och uttalar mig inte i första hand om hur de vanligtvis samverkar med andra. Mitt intresse är inte heller att fokusera vad barnen åstadkommer i sina aktiviteter som en fråga om utveckling. Jag menar att studier av barns aktiviteter tillsammans med sina kamrater har ett eget värde eftersom dessa upptar deras engagemang och tid. Min utgångspunkt är att barn har en strävan efter att tillsammans med andra dela sin uppmärksamhet, sin tid och sin användning av förskolans gemensamma föremål och sammanhang som deltagare i aktiviteter.

Corsaros (1979, 1987) studier av nordamerikanska barns kamratkulturer och Tellgrens (2004) studie av barn i svensk förskola visar en ständig strävan efter att för det första delta i den sociala samvaron i aktiviteter med sina kamrater. För det andra visar dessa studier att barn som är involverade i

aktiviteter strävar efter att skydda samvaron från dem som försöker att ansluta sig. Barn försöker att med samma kamrater och med hjälp av sin sociala kompetens, tillgängliga föremål och med hjälp av sitt talspråk och sina kroppshandlingar fortsätta utformningen av sina aktiviteter. När barn påbörjar aktiviteter uppkommer ibland diskussioner för att bestämma till exempel vilka föremål de ska ha, hur roller ska fördelas (Björk-Willén, 2012), vilket tema som ska gälla och hur detta ska förstås (Karrebæk, 2011). För att barn ska ges tillåtelse att ansluta sig till kamraternas redan påbörjade aktiviteter krävs att de kan hantera flera olika tillvägagångssätt. Detta blir tydligt eftersom barn som försöker att ansluta sig vanligtvis, till att börja med, blir nekade av sina kamrater (Ólafsdóttir, Danby, Einarsdóttir & Theobald, 2017; Tellgren, 2004).

Att delta i aktiviteter med andra barn är högt eftertraktat i barns världar (Corsaro & Molinari, 2017). Begreppet ”barns världar” förstås i min studie utifrån Corsaros definition (Corsaro & Molinari, 2017) som vad som blir synligt när vuxna visar intresse för att kunna se barns aktiviteter utifrån deras synvinklar. Det innebär att vuxna med varsamhet, i till exempel ett etnografiskt fältarbete, kliver in som annorlunda vuxna. Det betyder också att vuxna inte handlar som auktoriteter med en privilegierad status som till exempel ibland förbjuder saker som deras förskollärare och barnskötare. Att intressera sig för barns världar innebär bland annat att aktivt sträva efter en annan deltagarstatus än till exempel deras förskollärare. Corsaro och Molinari (2017) nämner att barn i den italienska förskolan lägger märke till att de själva är bättre på att prata italienska än en av forskarna och att de har lättare för att förklara rutiner och arbetssätt i skolan för honom än vad deras lärare har. Detta är således konkreta exempel på en annan deltagarstatus än vanliga vuxna vilket innebär att barns världar kan synliggöras. Den vikt barn lägger vid att kunna tillträda, delta i men också hålla kvar sitt deltagande i aktiviteter med kamrater synliggörs i forskning (Corsaro, 2017; Karrebæk, 2011). Barn som försöker att ansluta sig använder framför allt tillvägagångssätt som att uppehålla sig i närheten för att tyst utföra något liknande de handlingar som deras kamrater är involverade i. Vanligt är även att barn enbart genom kroppsliga handlingar försöker ta initiativ till att få delta (Corsaro, 2011). De barn som försöker att ansluta sig arbetar med olika tillvägagångssätt för att till exempel kunna undvika att på en direkt fråga nekas tillträde av kamraterna (Corsaro, 1979). I aktiviteter som hoppa långrep eller hoppa hage är vem som ska hoppa först, vem som ska hoppa därefter, och vem som ska komma trea och så vidare exempel på en situation som ger upphov till diskussioner bland

barn. Detta synliggörs utifrån forskning i en nordamerikansk skolkontext (M.H. Goodwin, 2008)<sup>3</sup>. Barnens kunskaper om hur hopprepet ska vevas och hur man ska stå när man börjar hoppa, är sammanbundet med och avgörande för den sociala ordning som deltagarna bygger upp. Detta får betydelse för i vilken ordning deltagarna sedan kan hoppa enligt vad som synliggörs i en studie från en svensk skolkontext (Melander, 2012). Dessa kunskaper demonstreras med kroppsrörelser och utpekanden. Hur barn ska veva det gemensamma repet diskuteras också. I likhet med ”hoppa hageaktiviteter” löser barnen vanligtvis sådana oenigheter vilket oftast medför att hopningen snabbt kan fortgå (M.H. Goodwin, 2008).

Det vardagliga livet i svensk förskola består både av aktiviteter som ordnas av förskollärare och barnskötare och sådana som barn ordnar själva. Begreppet ”fri lek” används ofta för barns egna aktiviteter och har såväl en aktivitetsbestämmande som organisatorisk innebörd. Det innebär att barn själva väljer vem eller vilka de leker med och vad de ska leka (Ivarsson, 2003). Traditionellt har vikten av barns självverksamhet beretts stort utrymme i det pedagogiska arbetet i svensk förskola. Diskussioner som förekommit är på vilket sätt denna lek är fri; om den är fri från vuxnas deltagande eller om den ger barn frihet att utveckla leken (van Oers, 2014). Fri lek innebär ofta att aktiviteter sker utanför förskollärares och barnskötarens huvudsakliga blickfält, bortom organiserad undervisning som sker med utgångspunkt från läroplanen. Detta har bland annat J-E Johansson<sup>4</sup> (1998), Jonsson (2013) och Williams, Sheridan och Sandberg (2014) lyft fram. Utifrån både min egen erfarenhet som yrkesverksam förskollärare och med utgångspunkt i tidigare forskning är det tydligt att barn i sin förskolevardag strävar efter att antingen påbörja, ansluta sig till eller hålla kvar sitt deltagande i sina kamraters påbörjade aktiviteter. Det är viktigt att uppmärksamma det interaktiva arbete som krävs och som är framträdande i barns världar (Corsaro & Molinari, 2017) för att förskollärare och barnskötare ska kunna stödja barns egna aktiviteter. Förskolans läroplan ger stöd för detta synsätt och anger att arbetslaget ska ”samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (Skolverket, 2016/1998 s. 11). Vikten av det pedagogiska arbetet med både barns förmåga att kommunicera och att leka lyfts fram i den läroplan som träder i kraft 1 juli 2019. Betydelsen när det

---

<sup>3</sup> Fortsättningsvis skrivs M.H. Goodwin för att skilja henne från Charles Goodwin (C. Goodwin).

<sup>4</sup> I fortsättningen skrivs J-E Johansson för att skilja honom från Johansson (2003, 2007).

gäller förskolans stöttning till de barn som har behov av särskilt stöd skrivs dessutom fram under en särskild punkt (SKOLFS 2018:50).

Alla barn i förskolan har rätt till en god miljö när det gäller deras egenorganiserade aktiviteter enligt den kommande läroplanen (SKOLFS 2018:50). Detta kräver, argumenterar jag, förskollärares och barnskötarens kunskaper om de utmärkande dragen i barns aktiviteter. De barn som försöker att ansluta sig till sina kamraters aktiviteter möter olika situationer, i olika långt utvecklade aktiviteter. Jag vill göra gällande att detta område inte är tillräckligt beforskat när det gäller ingående studier av hur aktiviteter utvecklas i sekvenser, vilket detta arbete också har som fokus. Min studie kan bidra till diskussioner både inom forskningsfältet och praktikerfältet om hur barns egenorganiserade aktiviteter är uppbyggda. Förskollärare och barnskötare kan på så sätt använda begrepp för att känna igen och diskutera olika skeden och barns bruk av tidigare erfarenheter som resurser i deras egenorganiserade aktiviteter (se s. 15). Det är viktigt att förskollärare och barnskötare kan diskutera hur de kan stötta både barns tillträde och deltagande och deras aktiviteter. Mot bakgrund av ovanstående grundas valet av en etnometodologisk och samtalsanalytisk ansats i att denna studie genom noggranna analyser kan bidra till att utveckla förståelse om barns egenorganiserade aktiviteter. Detta är något som yrkesverksamma förskollärare och barnskötare i förskolan visserligen ofta ser men förmodligen inte i detalj är bekanta med. Analytiskt sett kan det förstås som att dagliga situationer som människor ser, kan när de belyses och analyseras på mikronivå, innebära att delvis nya aspekter av aktiviteterna synliggörs (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Sommer, 2005).

Förskolebarns språkformer innefattar inte bara talat språk utan också kroppsspråk såsom gester och kroppsrörelser vilka i sig är viktiga (Björk-Willén, 2012). Forskning av bland annat C. Goodwin (2009) belyser lyssnarens fysiska, synliga handlingar och deras viktiga betydelse för hur yttranden uppkommer. Dessa kroppshandlingar som används i samverkan mellan barn studeras också i mitt arbete. Avsikten med studien är att förutom barns tillträden studera deras deltagande, utformande och lämnande av sina egna aktiviteter. I min studie av barn i förskolan genomförs detta på ett detaljrikt sätt för att undersöka olika typer av skeden i barns aktiviteter.

Forskning av exempelvis Karrebæk (2011), Björk-Willén (2012) och Corsaro (2011) synliggör hur förskolebarn interagerar och arbetar hårt för att fortsatt räknas som deltagare. Detta interaktiva arbete handlar om att hålla

kvar sitt deltagande i aktiviteter. Det kräver att barn arbetar för att bidra till lekens tema. Det kräver också att de kan samverka med sina kamrater också under flera skeden som uppkommer efter varandra. Forskning visar också att det inte alltid är enkelt för barn att ta initiativ till aktiviteter; det gäller till exempel att komma på intressanta teman som uppmuntrar deras kamrater att ansluta sig (Löfdahl & Hägglund, 2007; Ólavsdóttir, Danby, Einarsdóttir & Theobald, 2017). Genom att observera vad som händer när barn bygger upp sina egenorganiserade aktiviteter är förhoppningen att utveckla kunskap om hur dessa produceras.

Innan nästa avsnitt där jag presenterar syfte och frågeställningar vill jag först beskriva studiens viktigaste begrepp. Lek hade kanske varit ett givet fokus för de situationer i förskola vilka jag har beskrivit eftersom en imaginär och en fysisk aktivitet ryms i studien. Jag har dock valt att skriva om barns gemensamma egenorganiserade aktiviteter och inte om deras lek. En anledning är att lek är dokumenterat svårdefinierat (Sutton-Smith, 1997). Dessutom är lek svår att skilja från andra aspekter som uppträder inom sekventiella skeenden. *Aktivitet* används här som ett begrepp för att beskriva hur barn tillsammans koordinerar sina handlingar omkring ett specifikt tema eller i utformningen av fysiska procedurer. En aktivitet kan exempelvis vara när barn använder byggkuddar för att på låtsas ”köra” som racerbilar. En annan aktivitet kan vara när barn cyklar med två andra barn bakom sig (på en ståplatta) på cykeln. I studien beskrivs aktiviteter som varar mellan 3-22 minuter. Ett skede benämns *episod*<sup>5</sup> och definieras i denna studie som ett utsnitt av barns aktiviteter som beskriver när och hur aktiviteten får en ny eller tydlig riktning. Episod används som ett sätt att urskilja sekvenser och organisationen av nya interaktionssätt. En episod förstås alltså som en del av en varaktig aktivitet och karaktäriseras i termer av förändring:

1. *Etablerad episod*, begreppet används för att beskriva hur deltagare koordinerar sina verbala och fysiska handlingar i förhandling om eller i utformande av ett gemensamt tema eller i gemensamma fysiska procedurer.
2. *Vidmakthållad episod*, är ett begrepp som används för att beskriva när interaktionssätten, teman och/eller utformandet av aktiviteten med mindre förändringar fortsätter likartade dem som uppkommit i etableringen.

---

<sup>5</sup> Ett episodbegrepp används utan definition av Schegloff (1987). Innebörden är att yttranden sätts in i ett sammanhang av ett flertal yttranden som besvarar vartannat, och att detta sker under en och upp till ett flertal sekvenser. Även Corsaro (1987) använder begreppet *interactive episode* för barns gemensamma små projekt men dessa relateras inte till de varaktiga aktiviteter de ingår i.

3. *Ombildad episod*, med begreppet beskrivs uppkomsten av nya interaktionssätt eller teman och dess utformning.

4. *Avslutad episod*, med begreppet avses vad som leder fram till att barnen antingen interagerar utifrån ett annat tema eller att aktiviteten avbryts.

Begreppet *strukturerande resurser* definieras i min studie, i enlighet med Mondada (2006), som deltagares orientering mot detaljer som pekas ut och återkommande används i deras koordination av handlingar. Med begreppet fokuseras i denna studie barns användning för det första av *semiotiska resurser* såsom gester och sätt att uttrycka sig genom talspråket (exempelvis betoning). För det andra innefattas materiella objekt, som till exempel en gymnastikbänk, som används som ett stöd att skapa turordningen i en hoppaktivitet. Begreppet strukturerande resurser används dessutom för att analytiskt benämna mer osynliga hjälpmedel som jag i arbetet kallar *intellektuella hjälpmedel*. Ett exempel är att barn använder rim och ramsor för att avgöra tidpunkten när varje deltagare ska påbörja sitt eget hopp från en bänk till en gymnastikmatta. I analyserna studeras hur dessa materiella och intellektuella resurser används av barn för att organisera och strukturera interaktionen i aktiviteter. Ytterligare begrepp som används i studiens analyser är; *gemensam aktivitet* som avser att minst tre barn deltar. Begreppet *deltagande* ses i min studie som praktiskt genomförande i barns interaktion. Detta är relevant för att kunna sätta ord på hur barn engagerar sig i handlingar med andra (Björk-Willén, 2007; M.H. Goodwin, 2008). Med begreppet *förhandling* avses i studien att barn både verbalt uttrycker och kroppsligt agerar för olika åsikter om tillträde till, om aktivitetens tema och om utformningen av aktiviteter. *Interaktion* ses som agerande tillsammans med andra (inter-aktion) och inkluderar verbala, fysiska handlingar och ansiktsuttryck vilka används i samtal (Garfinkel, 1967; Heritage 1984; Schegloff, 2007).

## Syfte och frågeställningar

Genom att utgå ifrån en barndomssociologisk- (Corsaros, 2011) och etnometodologisk-, samtalsanalytisk teoretisk ansats (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Schegloff, 2007) är studiens övergripande syfte att i förskola empiriskt studera barnens tillträde till och organisering av sina egna gemensamma, varaktiga aktiviteter, vilket definieras som aktiviteter som varar mer än några minuter. Genom att analysera hur barnen organiserar sin interaktion i dessa är avsikten att undersöka dels hur barnens yttranden om

tillträde och utformning uttrycks dels hur dessa yttranden besvaras via verbala och fysiska handlingar. Som underlag för analyserna har ett urval av det empiriska materialet gjorts med avseende på att de visade sig viktiga för barnens tillträden och utformning av sina aktiviteter. Avsikten var att yttrande för yttrande analysera hur episoder formas genom barnens interaktion och med stöd av strukturerande resurser.

Studiens frågeställningar är följande:

1. Hur etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter?
2. Hur tillträder, förhandlar, deltar och lämnar barnen dessa aktiviteter?
3. Vilka är de strukturerande resurser som tas i bruk av barnen för att utforma teman, procedurer och för att organisera turordning i samtal i sina aktiviteter tillsammans med kamrater?

## Disposition

Efter denna inledning presenterar jag hur barns interaktion i deras aktiviteter blivit belyst i tidigare forskning (Kapitel 2). Denna översikt beskriver, trots att forskningsområdet är vidsträckt, kortfattat de studier som bedömts relevanta i relation till min studie. Det görs genom att på ett för studien belysande sätt behandla barns deltagande i deras egenorganiserade aktiviteter som utspelar sig främst i en förskolekontext. Därefter behandlas de teoretiska och analytiska utgångspunkterna för min studie (Kapitel 3). Sedan presenteras studiens metod och analysstrategi (Kapitel 4). Studiens empiriska resultat är uppdelat i två kapitel som vart och ett skildrar en aktivitet: Först behandlas en av barnen organiserad imaginär aktivitet i förskolans lekhall (Kapitel 5). Därefter skildras empiriskt en aktivitet på förskolans gungplats (Kapitel 6). Avslutningsvis sammanfattas, diskuteras och anknyts studiens resultat till tidigare forskning. Även möjliga pedagogiska implikationer behandlas (Kapitel 7).



## 2. Tidigare forskning – en översikt

I detta kapitel har jag placerat in min studie i ett relevant forskningssammanhang. I denna text redogörs främst för studiernas resultat. Jag beskriver tidigare forskning, dels från Sverige, Norge, Danmark, Island och Finland, dels från Australien, England, Italien, Nya Zeeland, Ryssland, USA och Wales. Kapitlet är inledningsvis uppbyggt i ett huvudsakligt avsnitt om barn som aktörer. Därefter presenteras ett likadant avsnitt om barns aktiviteter. Under avsnittet barn som aktörer skildras barns tillträden till aktiviteter, deras mottagande av kamrater, barns inne- och utslutning av kamrater och deras förhandling om regler. I avdelningen barns aktiviteter redogör jag för det första för forskning om barns interaktion och för det andra om deras dispyter och konflikter. Alla delavsnitten inleds med en presentation av forskning från en förskolekontext och därefter behandlas studier från en skolkontext.

Urval av forskning har gjorts, å ena sidan med tanke på att den rör ett förskolesammanhang eller dess motsvarighet (till exempel engelska *nursery school*), å andra sidan att den är relevant med tanke på syftet även från de tidiga skolåren (motsvarande svensk förskola och förskoleklass, skolår 1-3 och fritidshem). En anledning till detta är att jag inledningsvis i forskningsgenomgången utgick från barnens åldrar (3-7 år) i min empiriska studie. Urval har i första hand gjorts med tanke på forskning vilken behandlar barns aktiviteter som de organiserar själva, inte sådana aktiviteter som deras förskollärare organiserar. Jag har också valt forskning som jag argumenterar för i grunden belyser hur barns interaktion och deltagande i aktiviteter skapas. Därför finns även förhållandevis äldre forskning med (till exempel Thorell, 1998). De huvudsakliga sökningsprocedurerna utfördes såhär: Till att börja med valdes forskning jag kände till från tidigare utbildningar, mitt arbete på lärarutbildningen eller yrkespraktiken som förskollärare. Därefter sökte jag i *Google Scholar* utifrån referenser till denna forskning men även utifrån de sökord som följer. Jag har sökt i den ämnesövergripande databasen *Scopus* på Corsaro (2011), Björk-Willén (2012), C. Goodwin (2000) och M.H. Goodwin (2008) och på dem som citerar dessa. I *Education Research Complete* sökte jag artiklar i fulltext med avgränsningen 2013-2018. Jag har begränsat sökning av artiklar till vetenskapligt granskade artiklar. De sökord som återkommande användes var *preschool children, activity or play, interaction or participation*.

## Barn som aktörer

I detta avsnitt belyser jag forskningsresultat som främst lyfter fram barns strategier i deras tillträden till aktiviteter. Texten nedan fokuserar hur barn agerar och skildrar barn som sociala aktörer. Det är inte främst studierna utan de aspekter jag valt att diskutera som avgjort vilka resultat som sorterats under denna till skillnad från nästa rubrik (Barns aktiviteter).

### Barns tillträden till aktiviteter

Corsaro (2003, 2011) studerade med hjälp av en mikroetnografisk teori och genom att utföra samtalsanalyser barn som aktörer i en institutionskontext i USA (barn i åldern 0,5-5 år) och i Italien (3-5 år). Han hävdar att det trots avsevärda kulturella skillnader finns kännetecknande och förenande drag när det gäller hur en *peer culture* gestaltar sig. Med begreppet innefattas i analyser dels barns vardagliga rutiner, de objekt som används och de värden som delas inom kamratgruppen, dels vad som upptar deras världar (Corsaro & Molinari, 2017; Corsaro & Eder, 1990). Genomgående drag är att barn ständigt försöker att ta kontrollen över sina liv och att de skyddar sina gemensamma aktiviteter från ”inkräktare”. En slutsats är att det i barns världar (Corsaro & Molinari, 2017) finns en oavbruten strävan efter att dela gemenskapen med andra. Den tar sig uttryck genom att barn försöker skapa sig tillträde till sina kamraters aktiviteter (Corsaro, 2003, 2011). I min studie ser jag begreppet barns världar som en del av det större begreppet ”barns förskolevärld”. Det senare begreppet definierar jag som det barnet är med om både i sina egna och i de aktiviteter som organiseras av förskollärare och barnskötare. I barns kamratkultur finns en inneboende spänning som aktualiserar frågor om inneslutning och uteslutning. Barns sätt att skydda samvaron i sina gemensamma aktiviteter kan sammantaget ses som en strävan att bevara och bevaka det som delas (Corsaro, 2011).

Corsaro (1979) identifierar strategier som av barn (3-5 år) ofta används i försöken att ansluta sig till sina kamraters gemensamma aktiviteter. Att barn agerar i närheten av dessa aktiviteter utan att säga något (*Non-verbal entry*) är i kombination med andra en ofta utnyttjad strategi. Tillsammans leder dessa oftast till fullbordad anslutning. En annan strategi är att barn antingen verbalt eller endast med hjälp av kroppshandlingar agerar på liknande sätt i närheten av det område där kamraternas aktivitet pågår (*Producing variant of ongoing behaviour*). Denna strategi leder också ofta till att barnen kan ansluta sig. En vanligt förekommande men sällan framgångsrik strategi är, enligt Corsaro

(1979), att barn med hjälp av den egna fysiska närvaron antingen avbryter eller stör kamrater som är involverade i en aktivitet (*Disruptive entry*). En annan tillträdesstrategi som Corsaro (1979) använder i sina analyser är när barn uppehåller sig i närheten av eller ringar in området där en aktivitet utspelar sig (*Encirclement*). Strategin anses vara fördelaktig eftersom barn genom att befinna sig i närheten av påbörjade aktiviteter skapar sig möjligheter att lära känna dess tema (Corsaro, 1979). Analytiskt sett förstås de med det ha möjlighet att försöka igen genom att välja andra och mer verksamma strategier. Att barn verbalt gör anspråk på området eller föremål (*Claims on area or object*) eller frågar om tillträde (*Request for access*) är ytterligare strategier varav den sista sällan medför att anslutning fullföljs. Tellgren (2004) studerade med stöd av en sociokulturell teori och samtalsanalyser hur 3-5-åriga svenska förskolebarn dels bygger relationer dels skapar och avbryter sina gemenskaper med varandra i vardagliga situationer. Barnen studerades som sociala aktörer och deras aktiviteter observerades i utsnitt och genom sekvenser. Tellgren (2004) kompletterade Corsaros (1979) tillträdesstrategier med *Det förmildrande anspråkets strategi*. I analyser anses denna uppträda när inträdande barn frågar om att få vara med och tillägger att det bara gäller en enda gång. *En iakttagande strategi*, betecknas när barn på avstånd (från till exempel en dörröppning) skapar sig överblick över såväl platsen som situationen för aktiviteten. Strategin skiljer sig från Corsaros (1979) strategi *Encirclement* genom att barn inte rör sig runt aktiviteten utan enbart iakttar medan de befinner sig på avstånd. Detta sker innan ytterligare strategier nyttjas vilket Tellgren (2004) menar kompletterar Corsaros (1979) teori. Evaldsson och Tellgren (2009) har i en etnografisk studie som bygger på Corsaros barndomssociologi funnit att barn i sina tillträdesförsök för att skapa sig auktoritet hänvisar till vuxenregeln att ”alla får vara med”. En annan strategi är att upprepa frågan om att få vara med (Evaldsson & Tellgren, 2009). Därmed är de vanligaste tillträdesstrategierna som barn använder olika framgångsrika när det gäller om de ofta leder till fullbordad anslutning.

Ivarssons (2003) etnografiska studie belyser hur svenska barn i en förskolemiljö skapar och visar upp sin gemenskap i sina aktiviteter, exempelvis på gungplatsen. I barns initiering av aktiviteter är samlingsplatser en viktig hållpunkt, där gemensamma beslut tas om vilka som ska leka (Tellgren, 2004). Efter avslutandet av de av de vuxna ordnade förskolrutinerna till exempel mellanmålet, uppkommer för det första mellanrum när barn själva har större inflytande över aktiviteter och sociala relationer. För det andra uppkommer

genom det startperioder då barn tillsammans bestämmer vilka som ska leka (Ivarsson, 2003). Organisationen av tiden och det rumsliga utrymmet är därmed en viktig aspekt som bygger upp både möjligheter och begränsningar när det gäller de möjligheter barn har att ta initiativ till gemenskaper i sina aktiviteter. Förskolebarn är också delaktiga i att skapa den institutionella kontexten tillsammans med sina förskollärare och barnskötare. Hur vuxna planerar, strukturerar och utformar den pedagogiska verksamheten spelar roll för barns delaktighet (Corsaro & Molinari, 2017). Studiet av barns interaktion bör, enligt Ivarsson (2003), ta sin utgångspunkt i den aktuella förskolan eftersom deras interaktion är inbäddad i en institutionell kontext. I en förskolekontext konstrueras barn inte bara som barn utan mer specifikt som förskolebarn.

Med begreppet *the interactive space* betecknas när barn av kamraterna anses ha rätt att befinna sig inom området där deras aktiviteter utspelar sig (Corsaro, 2011). Från interaktionen i detta *interaktionsutrymme* är det som gynnsammast för barn som önskar tillträda att kunna ansluta sig. Skånfors (2010) finner tre kännetecken som påverkar barns möjligheter att från interaktionsutrymmet tillträda kamraters aktiviteter. Dessa är för det första barns ålder där högre ålder anses mer fördelaktig. För det andra är barns vänskap (vem som räknas som vän) gynnsam och för det tredje barns specifika kompetens som de kan bidra med (Skånfors, 2010). Johansson<sup>6</sup> (2007) studerade barns etik och moral utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Hon hävdar också att barns olika kompetenser (till exempel kunskaper om hur man bygger hyddor, mitt exempel) och som efterfrågas av deras kamrater och omständigheten att komma först är viktiga aspekter för om barn kan dela och utforma aktiviteter med andra. Karrebæk (2011) studerade danska förskolebarns förhandlingar, oenigheter och skapande av social ordning och hierarki i deras egenorganiserade aktiviteter. Hon analyserar hur ett yngre barn som är ny i gruppen försöker att tillträda genom att obekräftad uppehålla sig i interaktionsutrymmet. Efter flera försök att tillträda genom att störa leken och trots att barnet behandlats som inkräktare, accepterar han ändå att obekräftad befinna sig i närheten av sina kamrater (Karrebæk, 2011). Slutligen blir barnet ändå bekräftad som deltagare. Tillträdande barn kan alltså på olika sätt öka möjligheterna att fullfölja sina inträdesförsök genom att uthålligt uppehålla sig i interaktionsutrymmet. I en studie tolkar Björk-Willén (2007) yttrande för

---

<sup>6</sup> Johansson kallas Johansson (2003, 2007). I diskussionen (Kapitel 7) refererar jag med initialer till hennes namn (E.M. Johansson, 2016) för att skilja dem åt.

yttrande hur barn interagerar för att såväl delta i som behålla sitt deltagande i pågående aktiviteter. Begreppet *shadowing* används för att i analysarbetet synliggöra hur barn direkt efter att en kamrat producerat en kroppshandling skuggar denna. Detta sker ibland med samtidig verbal efterhärming. Analytiskt dras slutsatsen att barns avsikter är att genom detta tillträda, behålla eller utöka sitt deltagande. Inför andra ska dock skuggningen snarare ses som de egna justerade bidragen än ett sätt att härma (Björk-Willén, 2007). Strategin att skugga någon leder ofta till att det tillträdande barnet medges anslutning.

### **Barns mottagande av kamrater**

Corsaro (1979) såväl analyserar som klassificerar barns strategier för att ta emot kamrater (*Reception strategies*): För det första de strategier som handlar om att barn genom verbala eller fysiska handlingar, bekräftar inträdande barn (*Positive response*). Detta kan ske med eller utan att en förklaring ges. För det andra finns de strategier som innebär att inträdande barn nekas tillträde (*Negative response*). De utformas antingen med eller utan att förklaring ges. Corsaro (1987) argumenterar vidare för att barn enbart ger negativ verbal respons i det första gensvaret. När deras kamrater åter försöker att tillträda, särskilt efter flera försök, blir de ofta emottagna. I analysarbetet studeras hur en annan slags respons av barnen tillkännages genom hänvisning till godtyckliga regler, såsom att barnet inte vill det idag. De kan också säga sig äga materiella objekt eller rätten att bestämma över platsen. Analytiskt sett förstås även att barn som strategi hänvisar till att de kamrater som vill inträda inte får plats. De kan även neka att ta emot dem genom hänvisning till att de inte är vänner just nu (Corsaro, 1987) eller genom att ange att de vill leka för sig själva (Evaldsson & Tellgren, 2009). En annan strategi som barn förstås använda sig av är barns mottagande genom att tyst ignorera en kamrat som genom att fråga försöker tillträda. Barn håller även ihop om att utesluta kamrater och styrker sin samhörighet genom att använda kontraster som ordet *vi* i förhållande till kamraternas användning av ordet *jag*. Barn kan också hänvisa till individuella karaktärsdrag såsom att något är för skrämmande för någon. De kan även inta en auktoritativ position genom att tala om hur andra ska agera fortfarande genom att själva vara kvar i leken (Evaldsson & Tellgren, 2009).

Vad barn behöver klara av för att få tillträde till aktiviteter såväl som vad de behöver för att skydda sin interaktion med kamrater från andras tillträden är belyst under de senaste decennierna i till exempel svensk, dansk,

amerikansk samt italiensk forskning. Några drag som framträder är att en rik och varierad uppsättning ageranden och åtskilligt interaktivt arbete behövs. Tydligt är att barns ansträngningar tar avsevärd tid och uppfinningsrikedom i anspråk vilket visas i både nordamerikanska (Corsaro 1979, 2011) och svenska studier (Evaldsson & Tellgren, 2009; Tellgren, 2004). Utifrån ett flertal studier framgår att det är tydligt att även om barn använder åtskilliga strategier leder försöken ofta till att man ändå inte blir mottagen eller räknas som deltagare i sina kamraters aktiviteter. Detta har påvisats i amerikansk och italiensk (Corsaro, 1987), dansk (Karrebæk, 2011) och svensk (Evaldsson & Tellgren, 2009; Tellgren, 2004) forskning. Därför använder barn vanligtvis ett flertal tillträdesstrategier, vilka produceras i sekvenser. Ett agerande som analytiskt sett förstås öka möjligheterna för dem att fullborda sin anslutning (Corsaro, 1979). Barn lär sig av den anledningen att skapa relationer till många kamrater, för att om de inte kan fullfölja tillträden till kamraternas aktiviteter har de andra kamrater att välja bland (Corsaro, 1987, 2011). Jag presenterar mer aktuell forskning om barns tillträden och mottagande bland annat under rubriken inneslutning och uteslutning. Men först ska jag efter sammanfattningen presentera barns tillträden och mottagande i skolans kontext.

Min forskning ligger nära Evaldsson och Tellgren (2009) då de såsom jag fokuserar barns vardagliga interaktion och gemenskaper, deras tillträde och organisering av aktiviteter i förskola. Det teoretiska ramverket inom Corsaros barndomssociologi är detsamma. Detta gäller även om de fokuserar hur barn utesluter varandra och hur de gör om de av förskollärarna initierade reglerna. Dessutom är Evaldssons och Tellgrens (2009) studie etnografisk och utförd med hjälp av samtalsanalyser. Jag har i linje med Evaldsson och Tellgren (2009) hämtat inspiration från Corsaros (2003, 2011) barndomssociologi och delar intresset att förstå barns världar. Trots att förskolebarn fokuseras i min studie är också forskning om skolbarns interaktion i deras egenorganiserade aktiviteter på rasterna intressant. I vissa fall är även forskning om både förskole- och skolbarns aktiviteter i en hemkontext tillämplig. Detta är med tanke på att jag såväl intresserar mig för barn mellan 3-7 år som deras egenorganiserade aktiviteter. Exempelvis M.H. Goodwins (1990) studie är relevant bland annat eftersom amerikanska förskole- och skolbarns (4-14 år) interaktion på fritiden och i deras egenorganiserade aktiviteter på gatan i sitt bostadsområde undersöks. M.H. Goodwins (2008) studie är även ett exempel på studier som har betydelse för min studie genom att noggrant fokusera

barns fysiska aktiviteter. Dessa studier bidrar också teoretiskt med begrepp för att analysera liknande aktiviteter. Utgångspunkten i min studie är att barns världar i olika kontexter; skola, fritidshem, fritidsaktiviteter, hemmiljö och förskola inte kan separeras utan bör ses som världar som samspelar med varandra. Ett exempel är att förskolebarn med äldre syskon tar med sig erfarenheter från till exempel syskonens idrottsaktiviteter som skapats i en skolkontext in i en förskolekontext.

### **Barns tillträden och mottagande i skolans kontext**

Forskning om barns egenorganiserade aktiviteter på rasterna är intressanta för min studie bland annat därför att en del studier ingående skildrar uppbyggnaden av deras egenorganiserade aktiviteter (till exempel M.H. Goodwin, 2008). Inom förskolan, till skillnad från skolan, har dock traditionellt vikten av barns fria lek (Johansson, 1998; Johansson, 2013; Williams et al., 2014) betonats. Det är en av flera anledningar (vilka de övriga anledningarna är ligger utanför ramen för denna studie) till varför forskning från en skolkontext som presenteras nedan inte är direkt jämförbar med min studie. Analytiskt finns det dock åtskilliga relevanta beröringspunkter.

I en engelsk- och svenskspråkig skola i Sverige studerade Cromdal (2000) skolbarns (5-7 år) tillträdesförhandlingar i deras gemensamma lekar på rasterna. Studien genomfördes med hjälp av en etnometodologisk teori och genom att utföra samtalsanalyser. Genom den organisatoriska uppbyggnaden av exempelvis hoppa långrepaktiviteter, där rollen som den som hoppar är mer attraktiv än den som vevar, är det enkelt för inträdande barn att förhandla om tillträde (Cromdal, 2000). Inträdande barn nyttjas därför främst i rollen som de som vevar (Cromdal, 2000; C. Goodwin, 2010; M.H. Goodwin, 2008). I skolbarns lekar med hyddor på skolgården synliggörs vikten av att barn innan inträdesförsöken påbörjas, inväntar godkännande från kamraterna (Cromdal, 2000). Det gäller för skolbarnen att visa upp sin anpassning efter vad de mottagande barnen anser vara ett godtagbart sätt att ansluta sig. Deltagarna i leken ska också ges tillfälle att godkänna inträdet innan tillträdesförsöket påbörjas (Cromdal, 2000). Ett annat sätt som barn genomför sitt tillträde till aktiviteter, är genom inneslutande yttranden såsom *you all against me* (Cromdal, 2000, s. 151). I en studie synliggörs hur engelska skolbarn försöker att bjuda in eller rent av erbjuda sina kamrater att delta (Butler, Duncomb, Mason och Sandford, 2016). Ännu en strategi som barn i analyser förstås använda sig av är att de enbart genom lekfulla handlingar engagerar

sina kamrater som deltagare i delade aktiviteter (Butler et al., 2016). I forskning synliggörs hur ett australiensiskt förskolebarn i en byggkonstruktionslek med klotsar använder sig av frågor som handlar om vad kamraterna gör och om han får vara med (Theobald, Bateman, Busch, Laraghy & Danby, 2017). Dessutom använder barnet objekt och lyckas genom det ta initiativ till att göra sig attraktiv. Barnet hänvisar också till att de är bästa vänner och följer kamratens rörelser, det senare kallar Theobald et al. (2017) *tailing*. Om strategierna leder till tillträde visar sig i analyser av det tredje yttrandet. Strategin att erbjuda objekt leder ofta till att barn kan slutföra sitt tillträde. Att barn visar intresse även för de objekt kamraterna använder synliggörs i en walesisk studie av yngre skolbarn på rasterna (Bateman & Church, 2017). Vardagliga objekt som används av barn på rasterna är till exempel klistermärken, frukter eller MP3-spelare. Genom att deras kamrater exempelvis ställer frågor om objekten får de ibland svar av dess ägare och får genom det kroppskontakt med dem. I den lokala förhandling som uppstår avgörs sedan om anslutningen fullföljs. Ibland uppkommer tystnad eller att det tillträdande barnet upprepar frågan (Bateman & Church, 2017). Cromdal (2000) finner i sina analyser också att barn på skolgården använder tillträdesstrategin han kallar *agent work*. Den innebär att ett barn för sin kamrats talan och för denne förhandlar om tillträde. Som tillträdesstrategi, agerar barn också som om de redan är deltagare i leken, vilket ofta leder till anslutning (Cromdal, 2000).

Konstateras kan att aktiviteter som innehåller mindre attraktiva roller innebär möjligheter för inträdande barn att enkelt och direkt kunna tillträda. Det visar forskning från Sverige, USA och Italien (Cromdal, 2000; Corsaro, 2011; M.H. Goodwin, 2008). Barn kan analytiskt sett förstås använda egna eller anknyta till sina kamraters objekt för att lokalt förhandla om tillträde enligt forskning från Wales (Bateman & Church, 2017) och Australien (Theobald et al., 2017). Cromdal (2000) lyfter fram vikten av att inte enbart analysera tillträdande barns anslutningsförsök utan även deras kamraters mottagande. Det innebär att i forskning analytiskt inta ett dialogiskt perspektiv. Hur deltagare mottar eller lämnar kamrater utanför nystas med det upp i analyserna. Detta analytiska perspektiv är parallellt med min studies där både barns inträdande och mottagande handlingar som används i interaktionen i aktiviteter fokuseras.



## **Barns inneslutning och uteslutning av kamrater**

I barns världar gäller det inte bara att få tillträde till aktiviteter. Som deltagare tvingas de gång på gång även att lämna dessa (Corsaro, 1987). Med begreppet ”inneslutning” avses att barn tillåts delta i interaktionen medan begreppet ”uteslutning” betecknar när de lämnas utanför sina kamraters delade aktiviteter. I barns världar är det viktigt att räknas som en av dem som befinner sig inom interaktionsutrymmet (Corsaro, 2011). Anledningen är att de annars antingen måste förhandla sig till ett inträde eller ta initiativ till en ny aktivitet (Corsaro, 1987). Barn som har social kompetens känner generellt sett till att deras inträdesförsök kan störa kamraternas pågående aktiviteter. Det finns dock också barn som ännu inte har sådan kompetens. Det kan till exempel innebära att de inte förstår kamraternas uttryck för att de upplever sig störda (Corsaro, 1979). Det kan leda till problem både för dem själva och för deras kamrater. När barn befinner sig inom interaktionsutrymmet utgör den kompetens som deras kamrater anser vara användbar i aktiviteten en anledning till att de innesluts (Johansson, 2007; Skånfors, 2010). Johanssons (2007) och Skånfors (2010) studier visar också att barns inneslutningar och uteslutningar dels beror på situationen med kamraterna dels på hur väl barn känner kamraterna. Yngre svenska förskolebarn, såsom småsyskon, kan dock under lång tid uteslutas av äldre kamrater (Löfdahl & Hägglund, 2006). Tillvägagångssätten är genom att barn ignoreras eller tilldelas en identitet eller roll som innebär att de utesluts efter bara en kort stund. Uteslutningar av barn kan över tid tillta, och accepteras, för att till och med tas för givna i barngruppen (Löfdahl & Hägglund, 2006). Barn kan även under pågående lekhandling undvika att bli uteslutna exempelvis genom att ta rollen som en påhittad lekkaraktär enligt Sheldons (1996) svenska studie. Uteslutning kan därmed undvikas, dels genom att barn presenterar sig som en lekkaraktär, dels genom att barn motiverar den som tilltalande och diskret (Löfdahl & Hägglund, 2006). Karaktären ska dock passa in i lekens handling, bidra till dess utveckling, och den måste också accepteras av kamraterna. När barn trots motgångar förhandlar om att bli deltagare gäller det alltså att de inför kamraterna kan motivera sitt deltagande som relevant.

Barn använder vuxenorganiserade aktiviteter såsom sångleken ”Tingeling-nu-tåget-går” som rutin och struktur för sin egen lek genom att förändra den och ge den annan innebörd (Ivarsson, 2003). Istället för att alla barn ges möjlighet att delta utifrån sin rumsliga placering konstruerar barn sin egen gemenskap genom att innesluta och utesluta kamrater. Löfdahl och Hägglund

(2007) finner också att den av förskolläraren introducerade sångleken ”En bonde i vår by” görs till en arena för barns inneslutningar och uteslutningar och att barn med det skapar sociala maktordningar. I min studie studeras inte maktordningar i sig. Jag studerar hur barn växlar mellan olika deltagarroller och deltagarstatus, det vill säga vilka olika roller respektive ansvarsuppgifter de sköter i sina aktiviteter. Dessutom skildrar jag hur barnens roller och status förändras när aktivitetens inramning gör det genom att olika deltagningsramar genereras (se kapitel 3). Björk-Willén och Cromdal (2009) hävdar att förskolebarn redan i tre-årsåldern använder den institutionella ordningen i förskollärares pedagogiska aktiviteter som förebild för sina egna. Barn utesluter kamrater som räknats som deltagare genom att fantasihandlingen ändras exempelvis genom förmaningar såsom ”Det är för farligt-strategin” eller genom att de själva därefter lämnar aktiviteten (Tellgren, 2004).

I ombildningen av barns aktiviteter skyddas de genom att deltagare kontrollerar dess gränser eller bestämmer om och återförhandlar aktivitetens karaktärer och lekagenda (Evaldsson & Tellgren, 2009). Ombildning uppkommer också genom att barn växlar mellan att befinna sig i lekens handling och i förhandling om dess ramar (Evaldsson & Tellgren, 2009; Mauritzson & Säljö, 2003). Ólafsdóttir, Danby, Einarsdóttir och Theobald (2017) finner att isländska barn omskapar vuxeninitierade regler och döljer uteslutningar genom att använda strategier som ändrar fantasihandlingen. Genom att hänvisa till och manipulera vuxeninitierade regler utesluts och innesluts barn i gemensamma aktiviteter. Barn använder såväl det verbala språket som kroppen för att argumentera om de lekroller och lekhandlingar som ska möjliggöras (Björk-Willén, 2012). Fantasiobjekt (såsom en låtsasdörr) kan vara viktiga i förberedelserna av en lek och kan även användas för att utesluta kamrater.

Forskning visar alltså på vikten av att barn tillåts befinna sig inom kamraternas interaktionsutrymme för att ha möjligheter att hålla sig kvar som deltagare (Corsaro, 1979, 1987; Evaldsson & Tellgren, 2009; Karrebæk, 2011; Löfdahl & Hägglund, 2006; Ólafsdóttir et al., 2017). Barn utesluter kamrater på åtskilliga dolda sätt. Men de kan undvika att uteslutas av sina kamrater genom att motivera sin roll i aktiviteten eller genom att använda sig av specifik kompetens. Forskning (se till exempel Corsaro, 1979, 1987; Löfdahl & Hägglund, 2006; Ólafsdóttir et al., 2017; Sheldon, 1996) belyser hur uteslutningar uppstår och hur barn undviker dessa samt även hur de skyddar sin aktivitet när den ombildas (Evaldsson & Tellgren, 2009). Studier som

följer förskolebarn i varaktiga aktiviteter för att belysa dels hur ombildningar uppstår dels hur barn både innesluts och utesluts inom dessa finns däremot inte i någon större omfattning. Därmed bidrar min studie till kunskapsfältet genom att empiriskt analysera barns inneslutningar och uteslutningar från aktivitetens början till dess avslutning.

### **Barns inneslutning och uteslutning i skolans kontext**

I en etnografisk och samtalsanalytisk studie studerades nordamerikanska skolbarns återkommande aktiviteter tillsammans med kamrater under rasterna (M. H. Goodwin, 2008). Genom att följa hur yttranden besvarar föregående yttranden, analyserades deltagares sociala positioner och maktordningar och hur sanktioner riktas mot dem som upplevs bryta mot gruppens normer. En av flickorna i hoppa långrepaktiviteter kunde till exempel positionera sig som den som pekar ut vilka som skulle räknas respektive inte räknas som deltagare (M.H. Goodwin, 2008). Hur förskolebarn utesluter kamrater främst genom fysiska tillvägagångssätt visas i en walesisk studie (Bateman, 2011). Detta kan bland annat ske genom att ett barn med hjälp av ett utsträckt ben blockerar öppningen i kojalekar på skolgården. Den inverkan kroppshandlingar har är lika betydelsefull som de handlingar barn uttrycker genom sitt talspråk när det gäller barns uteslutning av sina kamrater. Med kroppen visar barn också upp dessa inne- och uteslutningar inför övriga deltagare. Genom användningen av begreppen *we* och *us* realiserar walesiska barn såväl mottaganden som uteslutningar av deltagare som dessutom visas upp för kamraterna (Bateman, 2012). Därigenom illustreras hur barn med hjälp av det verbala språket och inför andra både utför och tillkännager uteslutningar av sina kamrater. Forskning belyser även i analyser hur barn delar upp sina kamrater i flera mindre grupper. Det görs dels för att få med sig vissa deltagare, dels för att utesluta andra från deras egenorganiserade aktiviteter (Butler et al., 2016). Det finns även studier som analyserar hur barn i kojaaktiviteter erbjuder sina kamrater objekt (exempelvis ett mynt) och trots upprepade inträdesförsök nekats tillträde. Anledningen är att objektet (myntet) inte anknyts till lekhandlingen (Bateman & Church, 2017).

Kort sagt gäller det för barn att kunna förena sina förslag på teman med lekhandlingen för att erkännas tillträde. Det som forskningen inom skolkontexter synliggör är alltså att uteslutningar främst iscensätts genom barns användning av utpekningar och fysiska eller verbala handlingar som innebär att någon utesluts. Uteslutning sker dessutom genom att barn

analytiskt sett förstås verkställa olika gruppindelningar och att dessa handlingar visas upp inför deras kamrater (Bateman, 2011, 2012; Butler et al., 2016; M.H. Goodwin, 2008).

## **Barns förhandling om regler**

Forskning om barns användning av regler har i första hand inriktats mot hur barn förhandlar och tillämpar regler som är uttryckta och inbäddade i olika förskolesammanhang snarare än att belysa hur barn tar till sig innebörden av regler. I detta avsnitt behandlar jag även kortfattat en del forskning om de moraliska ordningar som barn förstås använda sig av i sina aktiviteter. Det finns forskning som skiljer på regler som är uttalade i barns regellekar (*overt rules*) från de som bäddas in i aktiviteter och imaginära lekar (*covert rules*) (Corsaro, 1987; Corsaro & Ewaldsson, 1998). Vilken slags regler det är, får betydelse för om det kan bli en uttalad förhandling om innebörder och tillämpningar eller om reglerna förblir förgivettagna och inbäddade. Sheldon (1996) analyserade barns (flickors) manipulation av regler som är allmänt accepterade i ett svenskt förskolesammanhang. Analytiskt förstås barn förhandla om lekens ramar omväxlande med att agera i den imaginära leken. På så sätt manipuleras lekens inramning. Cobb-Moore, Danby och Farrell (2009) studerade också (australiensiska) barns förhandlingar om regler och hur deras sociala maktordningar konstrueras. Barn förhandlar och omskapar fortgående regler vilka används som resurser (Cobb-Moore et al., 2009; Sheldon, 1996). På så sätt använder de vuxeninitierade regler, såsom att man inte ska utesluta kamrater, som resurser för att förhandla sin sak i gemensamma aktiviteter (Ewaldsson & Tellgren, 2009; Ólafsdóttir et al., 2017).

Hur svenska flickor förhandlar om regelbrott som begåtts av deras kamrater i situerade bordsspel har också blivit belyst i forskning (Karlsson, Hjärne & Ewaldsson, 2017). Studien skildrar barns förhandling om regler i spel till exempel *memory* (Karlsson et al., 2017). Barn växlar mellan användningen av en tävlingsinriktad moralisk ordning då inriktningen är att vinna spelet och en relationsinriktad moralisk ordning då drivkraften är att hjälpa sina kamrater med spelet. Johanssons (2007, s. 116) studie synliggör analytiskt hur barn genomgående förstås värdera normen om att skydda en kamrat (som har ont) högt: ”Idén om likhet ställs ibland emot idén om behov”. I samtliga studier förklaras hur regler förhandlas och rekontextualiseras i barns aktiviteter. Barn framstår som kompetenta dels när det gäller att förhandla regler dels när det gäller att dölja hur vuxeninitierade

regler ändras (Evaldsson & Tellgren, 2009; Cobb-Moore et al., 2009; Johansson, 2007; Karlsson et al., 2017; Ólafsdóttir et al., 2017; Sheldon, 1996).

Pálmadóttir och Johansson (2015) undersökte i en isländsk förskola yngre barns (1-3 år) värden och hur de uttrycks: För det första värden anknytta till enskilda barns rätt till leksaker för det andra de som kan knytas till deras egna rättigheter. För det tredje värden som är relaterade till medvetenheten om andras välmående. För det fjärde förstås barn vara engagerade i värden som rör delade lekvärldar med sina kamrater. För att skapa delade lekvärldar är barns blickar och mot vilka de riktas centrala. Detta gäller specifikt förmågan att kunna möta andras blickar (Pálmadóttir & Johansson, 2015). I ett förskolesammanhang förespråkas ofta av såväl förskollärare som barn regeln ”alla får vara med”. Dessa regler manipuleras dock ibland så att de enbart efterlevs på ett ytligt plan (Sheldon, 1996). Ett exempel är att trots att barn verbalt godkänner en inträdande kamrat handlar de så att konsekvenserna blir att kamraten utesluts efter en kort stund (Löfdahl & Häggglund, 2006, 2007; Sheldon, 1996). Överenskommelser i aktivitetens handling skjuts likaså på framtiden. Barn döljer eller kringgår även konsekvenser som innebär att någon utesluts (Sheldon, 1996). De kan trots att deras tillträde blockeras bestämt hävda sin sak genom att handla som om deras kamrater godkänner tillträdet. Detta kan medföra att barns inträde kan förverkligas (Sheldon, 1996). Barns skicklighet i att använda det verbala språket har stor betydelse för deras möjligheter att kunna förhandla fram detaljerna i regler konstaterar Kyrtzisz (2004) utifrån en litteraturöversikt, vilken jag återkommer till. Först ska jag sammanfatta detta avsnitt och därefter behandla regler i skolans kontext.

Sammanfattningsvis kan sägas att det i tidigare forskning framträder både att och hur barn förhandlar vuxeninitierade regler. Dessutom framkommer det att de använder både erfarenheter från förskolan och från sina aktiviteter med kamraterna (Cobb-Moore et al., 2009; Karlsson et al., 2017; Ólafsdóttir et al., 2017; Sheldon, 1996). Via sitt deltagande i aktiviteter bygger barn upp sociala maktordningar. De barn som bäst känner till aktivitetens tema och utformning kan bäst positionera sig gentemot kamraterna (Cobb-Moore et al., 2009; Sheldon, 1996). Att barn i tillämpningen av regler skickligt skiftar mellan olika moraliska ordningar belyses i forskning (Cobb-Moore et al., 2009; Karlsson et al., 2017; Ólafsdóttir et al., 2017; Pálmadóttir & Johansson, 2015). Som tidigare nämnts är det dock mer sällsynt med forskning som visar upp barns interaktion inom ramen för deras aktiviteter från början till avslutning och hur frågor om deras egna regler aktualiseras igenom dessa.

## **Barns förhandling om regler i skolans kontext**

Forskning om yngre skolbarns förhandlingar i hoppa långrepaktiviteter på rasten i en svensk kontext belyser dels hur den sociala ordningen dels hur positioneringar mellan deltagare produceras (Melander, 2012). Barn bygger upp opposition och sociala ordningar utifrån sina kunskaper om aktiviteter såsom den kroppsligt bästa placeringen innan de hoppar in i bågen (M.H. Goodwin, 2008; Melander, 2012). Evaldsson (2004) synliggör hur barn i en *foursquareaktivitet* på en svensk skolgård förstärker sig mot olika moraliska ordningar. I analyserna belyses hur de skiftar mellan ”en ansvarstagande moral”, ”en moral som betonar rättigheter” och ”en lek-moral” utifrån syftet; att iscensätta aktiviteter, hjälpa dem som kan mindre eller att bara utföra lekproceduren (Evaldsson, 2004). I aktiviteter på skolgården, såsom hoppa hoppprep- och hoppa hageaktiviteter, använder barn sin hållning och sina kroppsrörelser i argumentationen om regler. Detta följs i forskningen yttrande för yttrande (Evaldsson, 2004; C. Goodwin, 2010; M.H. Goodwin, 2008; Melander, 2012). Barn bygger upp sin argumentation i reflektioner över vuxeninitierade regler (Martin & Evaldsson, 2012). Analytiskt förstärks det som att det sker dels genom olika att barn kombinerar sina erfarenheter från klassrumsarbete, dels genom att de använder sig av personliga erfarenheter från skolgården. Barn visar upp, förändrar och omvandlar vuxeninitierade regler. De får hjälp av läraren och lyckas därmed rikta uppmärksamheten dels mot avgörande detaljer i reglerna dels mot viktiga aspekter av tillämpningen av dem. Niemi (2016) synliggör analytiskt hur barn förhandlar som moraliska agenter i ett finskt klassrum och hur de använder lärarens norm om att inte förlöjliga någon för att lekfullt ombilda en räkneramsa som är förbjuden av läraren. Därmed förstärks deras agerande som att de visar att de kan ta varandras perspektiv för att omskapa en räkneramsa som ger fler/alla utrymme att kunna delta.

Sammanfattningsvis synliggörs i forskningsgenomgången att barns kunskaper om fysiska aktiviteter är viktiga i förhandlingar om regler i en skolkontext (Martin & Evaldsson, 2012; M.H. Goodwin, 2008; Melander 2012). I samma aktivitet växlar barn mellan olika typer av moraliska ordningar beroende på vilka syften de har (Evaldsson, 2004) och analytiskt sett förstärks de även visa förmåga att ta varandras perspektiv (Martin & Evaldsson, 2012; Niemi, 2016). Barns hållning och kroppsrörelser är viktiga i förhandlingar om regler i fysiska aktiviteter på skolgården.

# Barns aktiviteter

## Barns interaktion

I detta avsnitt presenterar jag dels forskning om barns interaktion (såsom deras språkanvändning) dels om deras dispyter och konflikter. Först skriver jag om forskning som berör deras aktiviteter i en förskolekontext och därefter forskning som gäller barns aktiviteter i en skolkontext. Analytiskt sett förstås barns tillgång till det talade språket som en nyckelfaktor när det gäller deras förmåga att för det första visa upp händelser och för det andra åskådliggöra olika karaktärers röster. Barns tillgång till språket är för det tredje viktig för att de ska kunna positionera sig genom att använda berättelser och genom att lägga fram argument. Barns tillgång till språket är för det fjärde viktig för att de verbalt ska kunna utforma detaljer med vilka de kan visa upp olika identiteter i exempelvis rollekar. Det framkommer i en litteraturöversikt av Kyratzis (2004) över sociologiska studier (av exempelvis Corsaro 1979; Cromdal, 2000; Danby & Baker, 2001; Kyratzis, 2001; M.H. Goodwin, 1990; Sheldon, 1996; Thorell, 1998 och Whalen, 1995) som innehåller forskning om hur barns talhandlingar och socialisering i vardagliga aktiviteter produceras.

Aspekter som den inre sociala organisationen i barns fantasilekar fokuserades av Björk-Willén (2012) i studiet av flickor (6 år). Inriktningen var på komplexiteten i barns fantasilek och hur roller, föremål och utrymme förhandlas. För att barn ska uppnå en gemensam låtsad förståelse av objekten som används i lekaktiviteter krävs ett både omfattande interaktivt arbete och samarbete (Björk-Willén, 2012). I fantasilek handlar barns förhandlingar om aspekter såsom val av material och karaktärer och om fördelning av vem som ska föreställa dessa karaktärer (Björk-Willén, 2012). Men barns sociala kontakt och deltagande i exempelvis rollekar är inte givna för att de väl en gång räknats som deltagare. För att kunna fortsätta att delta i gemensamma aktiviteter med kamrater krävs att de återkommande får bekräftelse på att de räknas (Björk-Willén, 2007, 2012; Johansson, 2007; Karrebæk, 2011). Det innebär att ett fortgående interaktivt arbete krävs för att barn ska kunna hålla kvar sitt deltagande i pågående aktiviteter (Björk-Willén, 2012; Karrebæk, 2011). Även om barn tillskrivs en lekidé är det inte heller givet att de behåller sitt inflytande eller ens kan bestämma om utformningen av leken (Theobald, 2013). Avgörande för att få igenom en lekidé är att kamraterna närmar sig den. Lekidén måste dock också stämma överens med de objekt som sedan i praktiken används av kamraterna (Theobald, 2013).

Svenska barns kommunikation i lek, deras koordination av handlingar, och hur de rör sig mellan olika perspektiveringar och inramningar studerades (Mauritzson & Säljö, 2003). Barn ”upprättar och försöker vidmakthålla en temporär intersubjektivitet, en lokal förståelse av vad man håller på med som är tillräckligt precis för att man ska kunna driva sin aktivitet vidare som ett gemensamt projekt” (Mauritzson & Säljö, 2003, s. 167). Temporär intersubjektivitet innebär en förståelse av interaktionen där en total identisk förståelse inte är möjlig utan det som är möjligt är en tillfällig gemensam förståelse som är tillräcklig för att aktiviteten ska kunna fortgå. Genom att samordna sina handlingar, inom ramen för de olikheter som uppstår i synen både på lekhandlingar och på lekens tema, förstås barn analytiskt sett upprätthålla sina projekt (Mauritzson & Säljö, 2003).

Björk-Willén och Cromdal (2009) studerade både australiensiska barn (4 år) och svenska barn (3-5 år) med syfte att analysera hur de genom att använda tal- och kroppshandlingar producerar en förståelig ordning i interaktionen. De visar analytiskt hur barn förstås använda aktiviteter som är anordnade av förskollärare i undervisningssyfte, som en förebild för sina gemensamma lek-aktiviteter. Begreppet *generic interactional resources* nyttjas för att analysera barns strävan efter att kunna delta i gemensamma aktiviteter (Willén & Cromdal, 2009 s. 1493). Med hjälp av det, ursprungligen skapat av Corsaro (1987), granskas barns interaktionella projekt som ett sätt att skapa sig tillträde till pågående lekar. Med hjälp av begreppet *strukturerande resurser* är, som tidigare nämnts, min avsikt att analytiskt diskutera både semiotiska resurser (såsom gester och hållning), och fysiska och intellektuella aspekter av hur barn nyttjar resurser. Strukturerande resurser blir i analysarbetet synliga genom att barns användning av materiella objekt (en bänk) eller intellektuella aspekter (en ramsa) för att delta i och utforma gemensamma aktiviteter med kamrater.

Således har forskning visat hur barn med hjälp av det talade språket och handlingar uppbyggda med hjälp av fantasi kan förstås överskrida hinder som uppstår i bland annat imaginära aktiviteter (Mauritzson & Säljö, 2003; Theobald, 2013). Mycket interaktivt arbete krävs av barn för att hålla kvar sitt deltagande och för att fortsatt räknas som aktivitetens deltagare (Björk-Willén, 2007, 2012; Karrebæk, 2011; Theobald, 2013). Vilket interaktivt arbete och vilka förhandlingar som behövs för att barn ska kunna åstadkomma vidmakthållna eller ombildande episoder inom ramen för varaktiga aktiviteter är dock ringa beforskat. Min studie bidrar därför till kunskapsutveckling inom



fältet genom att fokusera hur barn tillträder och organiserar egna aktiviteter. Jag har analyserat detta i förhållande till hur aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas och belägger organisationen sekventiellt i tiden. På så sätt bidrar studien med kunskaper om hur barn i detalj interagerar för att uppnå eller förändra deltagande i aktiviteter.

### **Barns interaktion i skolans kontext**

Barn kan analytiskt sett förstås använda sig av lärarorganiserade aktiviteter och hur dessa är organiserade som en utgångspunkt för att utforma sina egna aktiviteter. Organisationen av lärarorganiserade aktiviteter används också som resurser i barns förhandlingar om lekutrymme. Deras åsikter om lärarledda aktiviteter nyttjas dels som resurser dels som utgångspunkter för lärares dialoger med barnen om vad som, utifrån deras synpunkter, är angelägna frågor. Dessa slutsatser dras i en studie av australiensiska barns (5 år) agens i skolor ett (Breathnach, Danby & O’Gorman, 2017). Analytiskt sett förstås barnen betrakta lärarledda och lärarorganiserade aktiviteter som arbete när det gäller sitt skrivande. Om barnen däremot själva väljer att skriva inom ramen för sina egna aktiviteter ses skrivandet snarare som lek. Detta gäller även när de tar sig an uppgiften som ett arbete (Danby & O’Gorman, 2017). I barns val av och utformning av aktiviteter är det således av vikt att själv kunna välja dels tema dels tidpunkt för sitt tillträde till, deltagande i och lämnande av dessa. Skolbarnens förståelse av vad lek är verkar alltså inte innefatta deras lärare (Danby & O’Gorman, 2017). I en australiensisk skolkontext studerades de kompetenser som barn använder sig av när de berättar historier (Theobald, 2016). Med utgångspunkt från studien visar analyserna att berättaren uppnår åhörarnas uppmärksamhet genom att; höja intonationen, upprepa vad som sagts, gestalta händelser och delge teman av nyhetsvärde. Andra sätt för berättaren att få åhörarnas uppmärksamhet är genom att bryta mot deras förväntningar. Åhörarna i sin tur påverkar också utformningen av historieberättandet genom sitt sätt att svara, ställa frågor eller skratta (Theobald, 2016).

Hur australiensiska barn kommer överens om att skapa sina egna fantasiplatser i interaktion med sina kamrater har studerats (Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2010). Ett sätt att utestänga kamrater är att barn till exempel pekar ut uppbyggda byggklotsar som får föreställa ett stängt garage. Hindret löses dock upp av kamraterna genom att bilarna som används i leken ges egenskaper så att de kan flyga över garagedörren (Cobb-Moore et al., 2010).

Analytiskt sett förstås barnen definiera och förhandla fram gemensamma platser som nyttjas och fortgående ges liv genom att de orienterar sig mot dessa överenskommelser. Barn manipulerar även tidigare överenskommelser genom sin användning av platser och objekt inom interaktionsutrymmet (Cobb-Moore et al., 2009). Syftet är dels att skydda objekten dels att kontrollera utrymmet. Andra strategier som analyseras att barn nyttjar är att verbalt benämna sitt ägande av objekt (såsom "mitt"), påstå att de är stulna (till exempel "en stulen bil") eller att beteckna sig som ägare (exempelvis "bilägare"). Whalen (1995) undersökte amerikanska barn (2-9 år) i en hemkontext för att belysa komplexiteten i deras förhandlingar i fantasilek. Barnens avgöranden handlar om att välja och definiera material, att fastställa vilka barn som ska tillåtas delta och att bestämma vilka roller de ska ha. Barnen avgör dessutom hur karaktärerna ska utvecklas. I Griswolds (2007) ryska studie av hur flickor (6-9 år) i sina roller i fantasilekar visar upp sin auktoritet synliggörs hur barnen undviker att utsätta sig för sociala maktordningar exempelvis på grundval av sin ålder. Det sker genom att de på olika kraftfulla sätt markerar med och använder sig av den egna kroppen. De använder även andra resurser såsom att i vissa lägen rikta sina blickar mot specifika kamrater. Barnen visar också med kroppen upp sin underlägsenhet gentemot dem som räknas som auktoriteter. Detta gör de för att på så sätt hålla kvar sitt deltagande i aktiviteter.

Svenska barns egna boksamtal i klassrummet studerades av Melander och Sahlström (2010). I mikroanalyser blir det, bedömer de, problematiskt att definiera lärande som deltagande eftersom detta ständigt förändras. De använder därför begreppet *topik* för att analytiskt förstå hur ett innehåll integreras i utformningen av barns egna delade aktiviteter (Melander & Sahlström, 2010). Ett annat sätt att se på detta är genom begreppet *tema* som definieras som en både underliggande struktur för och vad som ramar in barns spontana imaginära aktiviteter (Corsaro, 1987). Därmed är alltså innebörden i begreppet topik som Melander och Sahlström (2010) använder integrerat i interaktiva skeenden. I denna studie använder jag dock begreppet *tema* med samma betydelse som Corsaro (1987). Det innebär att tema inte bara handlar om vad barn samverkar om utan även om de underliggande strukturerna för vilken typ av aktivitet respektive episod det är.

## Barns dispyter och konflikter

Ett forskningsområde som allt oftare blivit belyst är hur barn interagerar som sociala agenter i dispyter och konflikter med kamrater i deras gemensamma aktiviteter. Thorell (1998) undersökte svenska barns (6-8 år) dialoger och skapandet av lekarenor. I dispyter mellan barn som uppkommer i framlockad familjelek finner hon att barn inte undviker utan snarare förstärker dispyter och även uttrycker det humoristiska i dem. De använder sig också flitigt av ironi. Barns dispyter handlar främst om objekt och om fysiskt utrymme (Thorell, 1998). Corsaro (1987) hävdar tvärtom att det är barns tillträdesförsök till sina kamraters aktiviteter som är den vanligaste orsaken till konflikter. Därefter räknas konflikter om objekt som den näst vanligaste orsaken. Eftersom objekt i förskolans sammanhang inte ägs av någon kan kontrollen av dem ge barn inflytande över utformningen av lekar (Thorell, 1998). I yngre barns dispyter uppkommer värdekonflikter i vilka barn använder sig av makt, ofta med hjälp av sin kroppshållning och sina gester. Dessa uttrycks för att barn ska kunna utmana andra när det gäller rätten till leksaker eller för att kunna utesluta kamrater (Pálmadóttir & Johansson, 2015). Barn konfronteras i dispyter med sina kamraters åsikter och måste tydligt kunna uttrycka och formulera sina egna åsikter. Leksituationer som utvecklas till dispyter är därför värdefulla tillfällen för barns lärande om egna och andras värden hävdar Pálmadóttir och Johansson (2015).

När barn spelar bordsspel uppkommer dispyter i förhandlingar om innebörden av att tävla och att använda spelregler vilket analytiskt förstås som användningen av ”en tävlingsinriktad moral” (Karlsson et al., 2017). Forskning belyser att barn som interagerar i en gemensam aktivitet håller ihop genom att kalla sig *vi* och genom att stå nära varandra och de objekt som används. Därigenom kan de skydda sig mot dem som försöker att inträda (Evaldsson & Tellgren, 2009). Vid konflikter som uppkommer mellan australiensiska pojkar i klotshörnan förstås analytiskt sett barn använda interaktiva resurser för att utestänga kamrater (Danby & Baker, 2001). Därigenom visar barn även upp vem som bestämmer respektive vilka som räknas som deltagare. Interaktionsutrymmet mellan pojkar i klotslek skyddas av de framgångsrika medan nykomlingar ofta utelämnas (Danby & Baker, 1998). Därmed förhandlar barn om den egna sociala maktordningen. Björk-Willén (2012) finner att barn i dispyter i en imaginär familjeaktivitet använder tal, gester, kroppshållning, men också sina rörelser. Analytiskt sett förstås de likaså använda sig av objekt, även imaginära sådana, såsom ett hundkoppel.

För att rama in leken och för att kunna positionera sig förstås barnen orientera sig till olika kombinationer av dessa aspekter. I uppbyggandet och uppvisandet av opposition i dispyter återanvänder och ändrar barn ord, talhandlingar och ibland delar av meningar (Corsaro & Maynard, 1996; M.H. Goodwin, 1990, 2008). Detta kallas *format tying* och betecknar analytiskt att språkets semantiska, syntaktiska, prepositionella, rytmiska eller fonologiska strukturer återvinns (M.H. Goodwin, 2008). Återvinning blir en socialt tillgänglig resurs som visas upp för att anknyta talhandlingar till varandra (M.H. Goodwin, 1990, 2008; Corsaro & Maynard, 1996).

Sammanfattningsvis synliggörs barns dispyter i tidigare forskning såsom tillfällen för barn att lära sig om sina egna och andras värden (Pálmadóttir & Johansson, 2015) eller som tillfällen att kunna förhandla användningen av en spelinriktad moral (Karlsson et al., 2017). Barn bygger upp opposition bland annat med hjälp av återvinning (Corsaro & Maynard, 1996; M.H. Goodwin, 2008). Hur barn bygger upp en varaktig fysisk aktivitet där opposition och dispyter uppkommer och där dessa hanteras och avslutas är dock något som behöver vidare beforskas, vilket studeras i min studie.

### **Barns dispyter i skolans kontext**

Forskning belyser dispyter till exempel i amerikanska barns fysiska aktiviteter. Det gäller till exempel flickor som både med hjälp av kroppen och genom användningen av sina röster och gester markerar sin sociala position (M.H. Goodwin, 2008). Analytiskt sett förstås barn motsätta sig regelbrott direkt genom att göra kraftfulla utrop, kroppsrörelser, gester och genom att inleda yttranden med *nej*. Därigenom upptäcks i analyser hur kontraster byggs upp av barn i förhållande till deras kamraters tidigare yttranden. I hoppa hageaktiviteter granskar och bedömer de som står i kö, för att vänta på sin tur, den hoppandes rörelser. Därmed skapas en "offentlig plats för bedömning" (M.H. Goodwin, 2008). Oppositionella ställningstaganden och oenigheter visas upp direkt genom att barn använder en starkare röst eller gör stora kroppsrörelser. Med utrop som till exempel *out* markerar barn direkt att en kamrat gjort en överträdelse av en ruta. Barn markerar sin opposition genom att med hjälp av kroppsrörelser förstärka och förklara hur övertramp uppstår. I M.H. Goodwins (2008) analyser av en hoppa hageaktivitet demonstrerar barnen också detaljerat och genom fysisk upprepning hur regelbrotten uppträder. Dessa dispyter klaras oftast upp direkt så att de som står på tur snart därefter kan hoppa.

I forskningsanalyser av dispyter synliggörs hur barn använder resurser som att haka på och överlappa varandras yttranden (Cromdal, 2000). Barn besvarar även sina kamrater genom att uttrycka olika verbala och fysiska motsatsförhållanden. Barns talspråk kontextualiseras på sätt som analytiskt sett får dem att markera motsättningar och ofta används höjd intonation eller starkare röst (Cromdal, 2000). M.H. Goodwins (1990) etnografiska, samtalsanalytiska studie belyser amerikanska barns (4-14 år) tal inom sina kamratgrupper i bostadsområdet. Hon diskuterar analytiskt hur barns dispyter produceras och hur motsättningar byggs upp samt hur uppgörelser och en social organisation skapas. I en rysk studie studerades barn utifrån hur de orienterar sig mot varandras gester, kroppshållning, rörelser och i förhållande till olika objekt i sina dispyter (Griswold, 2007). Studier belyser också analytiskt hur barn i klassrummet i en aktivitet som utvecklats till en konflikt, och trots att de inte spelar datorspel, använder hot såsom virus från datorspel som imaginära resurser (Niemi, 2014). Konflikten trappas upp mer och mer utan att avslutas vilket vanligtvis sker när hot används. Anledningen förstås analytiskt som att dispyten enbart utspelar sig verbalt och därför inte omfattas av barnens vanliga moraliska ordningar för samarbete i imaginära aktiviteter (Niemi, 2014).

Tidigare forskning visar således igenom ingående analyser hur barn visar upp oppositionella ställningstaganden över regelbrott de erfar via kroppen och genom att förklara och demonstrera hur dessa uppstått. Det visas i exempelvis fysiska utomhusaktiviteter som hoppa hage (M.H. Goodwin, 2008; Melander, 2012). I teorikapitlet beskrivs och diskuteras M.H. Goodwins begrepp som används i min studies analyser: För det första behandlar jag hur barn leker med språkets ytstrukturella delar, vilket kallas *återvinning*, och som tidigare bara ytligt berörts. För det andra beskrivs användningen av *direktiv* (barns uppmaningar för att få sina kamrater att göra något). Begreppet *strukturerande resurser* som används för att analysera barns användning av *semiotiska resurser* såsom det verbala språket och hur det uttrycks (t.ex. intonation) och även deras gester och hållning behandlas. Förutom detta jämförs skillnader mellan aktivitetens uppbyggnad, tillgången till materiella objekt (t.ex. hagen på marken) och intellektuella hjälpmedel (t.ex. handlingsrutiner att avgöra regelbrott). Analytiskt förstås dessa som strukturerande resurser och användes för att se skillnader i produktionen av aktiviteter i förskolekontexten.

### 3. Teoretiskt ramverk

#### Barndomssociologi

Med utgångspunkt i en barndomssociologisk- (Corsaros, 2011) och etnometodologisk-, samtalsanalytisk teoretisk ansats (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Schegloff, 2007) var studiens övergripande syfte att i förskola studera barnens tillträde till och organisering av sina aktiviteter. Jag strävade efter att närma mig *barns världar* (Corsaro & Molinari, 2017) såsom dessa kommer till uttryck i deras aktiviteter genom att analysera om och i så fall hur de besvarar varandras yttranden. Viktigt var också antagandet om att barn arbetar för att accepteras när de uppehåller sig i närheten av sina kamraters aktiviteter, varför begreppet *interaktionsutrymme* (Corsaro, 1987) var centralt för analyserna. Etnometodologi och *conversation analysis*, i studien kallad *samtalsanalys*,<sup>7</sup> var mina centrala teoretiska och analytiska utgångspunkter. Etnometodologi kan beskrivas som systematisk analys av tal som uppkommer i vardagliga situationer (Hutchby & Wooffitt, 2008). Därigenom studeras människors metoder att skapa ordning och social interaktion (Heritage, 1984). Utifrån en etnometodologisk teoretisk utgångspunkt strävar den som forskar efter att undvika på förhand givna kategorier som anses vara bestämmande för hur samtalsdeltagare upprätthåller och producerar ordning (Garfinkel, 1967).

Eftersom studiens övergripande syfte var barnens tillträde till och organisering av sina egenorganiserade aktiviteter var barndomssociologi lämplig som teoretisk utgångspunkt. Etnometodologi och samtalsanalys är adekvata som teoretiska och analytiska utgångspunkter för att studera hur barnen uttrycker och förstår varandras yttranden om tillträde och organisationen av aktiviteter. I kapitlet presenteras först studiens teoretiska begrepp. Efter det beskrivs innebörden av dels ett deltagarperspektiv dels av sociala handlingar. Sedan belyser jag hur kontexten och barnens interaktion studerades utifrån att de ömsesidigt producerar vartannat. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om sekventiella analyser och hur de utförts i min studie.

---

<sup>7</sup> I [www.ofti.se/gris/termbank.html](http://www.ofti.se/gris/termbank.html) översätts *conversation analysis* som samtalsanalys eller konversationsanalys.

## Etnometodologi

Ett av etnometodologins grundantaganden är att människor alltid skapar mening i en specifik kontext. Det sker som processer producerade i en aktuell situation, *in situ* (Garfinkel, 1967). Generella regler för hur handlingar anses uppkomma finns därför inte. Då mönster kan urskiljas anses dessa ingående handlingar ändå skapas på nytt för ännu en första gång. Det anses inte vara möjligt att i förväg bestämma strukturer, begrepp eller andra grundläggande betingelser för hur språklig, social interaktion mellan deltagare uppkommer (Garfinkel, 1967). En förutsättning för realiserandet av människors gemensamma aktiviteter anses inom etnometodologin vara att en delad förståelse skapas. I en studie av förskolebarns tillträde och organisering av sina aktiviteter aktualiseras behovet att, när analyser genomfördes, med ett öppet sinne studera barnens interaktion i de specifika situationerna. Barnens interaktion förstås vara inbäddad i ett förskolesammanhang, i interaktion som byggts upp genom rutiner och sätt att tillträda och organisera aktiviteter.

Viktigt i etnometodologisk forskning är att närma sig vad som utspelar sig utifrån deltagarnas perspektiv (Garfinkel, 1967). Det förstås som nödvändigt för att följa hur barn förstår varandra i sina yttranden om tillträde och organisationen av aktiviteter. Begreppen *participators/members* (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) översätts i min studie till *deltagare*. För att fånga förgivettaganden studeras inom etnometodologin vad som händer när något avviker från det vi uppfattar som vanligt förekommande. Dessa förgivettaganden anses vara osynliga när de används och först om de inte tillåts vara operativa anses de språkliga och sociala konsekvenserna kunna studeras (jämför Maynard & Clayman, 2003) (Garfinkel, 1967). För att kunna granska yttranden med fokus på barns tillträde och organisation av aktiviteter har alltså ordningen på handlingar behövts packas upp för att synliggöras. Detta kräver ett klagörande av vilka handlingar som kommer först för att kunna fastställa vilka handlingar som utgör svar på dessa. När analyser utförs där ett flertal deltagare är inbegripna i rörelser är detta ett komplext arbete. Då gäller det att försöka att se varje handling som att den inträffar för första gången. Båda dessa aspekter var en utmaning i analysarbetet. För att kunna förstå resultatet är utmaningen i enlighet med detta att den som såväl utför som läser analyserna bortser från förgivettaganden om hur interaktiva skeenden skapas i den aktuella situationen.

## Samtalsanalys

Samtalsanalysen (*conversation analysis*, förkortad som *CA*), grundlades inom sociologin i Sacks, Schegloffs och Jeffersons (1974) utforskande av den sociala organisationen av vardagliga handlingar (Psathas, 1995). Inspirationen hämtades från Garfinkels etnometodologi och Goffmans (1961) analyser av interaktion som uppkommer ”ansikte mot ansikte”. Med begreppet interaktionsordning menade Goffman att all social interaktion uppstår i en viss ordning (Heritage, 1984). Han visade genom sin forskning att *social interaction is a form of social organization in its own right* (Wetherell, Taylor & Yates, 2001, s. 48). Den framväxande samtalsanalytiska forskningen genomfördes på vuxnas samtal. Med tiden inriktades den alltmer också mot kroppshandlingar. Samtalet placerades in i ett interaktionellt sammanhang såsom *talk-in-interaction* (Psathas, 1995). Samtalsanalysen utvecklades med syfte att dokumentera samtal. Ytterst handlar det också om att säga något om samhället (ten Have, 1999).

Forskare som har haft betydelse för att på ett metodologiskt sätt begreppsliggöra studiet av kroppshandlingar är C. Goodwin (2000, 2003, 2007) och M.H. Goodwin (1990, 2008). De har haft betydelse dels för forskningsfältet dels för skapandet av en teori för att beskriva både fysisk och verbal interaktion i barns egenorganiserade aktiviteter (exempelvis hoppa långrep). Eftersom metoden i studien använts för att studera barns tillträde och organisation av deras egenorganiserade aktiviteter tillskrivs fysiska handlingar en framskjuten betydelse i de sekventiella analyserna. C. Goodwins (2000, 2010) och M.H. Goodwins (1990, 2008) studier har varit viktiga för analyserna eftersom de utvecklat teoretiska begrepp i studiet av barns kropps- och talspråkliga handlingar, skildrat samspelet mellan dessa och deras användning av materiella objekt, (såsom en uppritad hage på marken), som *strukturerande resurser*.

## Deltagarperspektiv och deltagarorientering

Utmaningen i en studie av förskolebarns tillträde och organisation av aktiviteter är att som forskare sträva efter att närma sig barns perspektiv. Qvarsell (2003) argumenterar för olika synsätt på vad barns perspektiv är, om det är vuxnas syn eller barns egen. Jag använder mig i denna studie av en snäv tolkning av barns perspektiv, såsom den förståelse som barn ger uttryck för i sina yttranden och såsom den förstås av deras kamrater (Qvarsell, 2003).



Detta ligger också i linje med synsättet i det teoretiska ramverk som antagits och utgångspunkten i deltagarnas perspektiv. Tillvägagångssättet innebär att jag strävat efter att analysera hur barns yttranden förstås av övriga deltagare, med hjälp av ett *deltagarperspektiv*. En persons yttrande anses inte vara färdigt när det har getts liv. Anledningen är att mottagarens förståelse inte är given. I samtalsanalyser anses responsen vanligtvis ta sin utgångspunkt i det föregående yttrandet. Detta grundas på att handlingar studeras utifrån dess lokala innebörd, vilken anses vara anpassad efter situationen (Cromdal, 2009). I responsen studeras dock ombildningar av innebörden utifrån hur dessa uttrycks indirekt i överensstämmelse med adressatens egna projekt (Heritage, 1984). Underlaget för samtalsanalyser är den ordning med vilken samtal anses byggas upp och som dess deltagare analyseras använda sig av för att förstå vad som händer i interaktionen. Förståelsen av yttranden anses därför produceras baklänges eftersom utgångspunkten tas i responsen (Heritage, 1984; Sacks et al., 1974). I min studie analyserades dels hur yttranden om tillträde och organisationen av aktiviteter uttrycks, men också hur dessa förstås av adressaten utifrån den handling denne genom sitt gensvar bidrar med. Yttranden anses vara utformade efter vad talaren bedömer att adressaten förstår och känner till (Sidnell, 2010). I min studie analyserades hur barn anpassar sina yttranden och fysiska handlingar till adressaten eller mottagaren av en verbal eller fysisk handling.

Avgörande för mina analyser av yttranden var användningen av begreppet *participation framework*, med vilket jag analyserade hur interaktionen i aktiviteten kontextualiseras. C. Goodwin (2000, 2010) var först med att, efter Goffman hade skapat det, använda begreppet. Jag använder begreppet *deltagningsram*<sup>8</sup> för att studera hur deltagare, handlingar och episoder kan integreras, som de resurser som behövs för att i sekvenser analysera social interaktion som sker ”ansikte-mot-ansikte”. I min studie skildras deltagares interaktion ingående som deras bidrag i förhållande till vad som händer i aktiviteten, exempelvis såsom animerade (livliga). I beskrivningen av dessa bidrag används begreppet *participation status*, *deltagarstatus* på svenska, inom ramen för hur deltagare skildras på olika sätt i förhållande till aktiviteten (M.H. Goodwin, 1990). Med begreppet *deltagarstatus* beskrivs vilken arbetsuppgift deltagare anses ha i en specifik episod exempelvis den deltagare som ansvarar för vilka som erbjuds inträde.

---

<sup>8</sup> Begreppet *deltagningsram* rekommenderas av GRIS-banken som är termbank för samtalspråkets grammatik <http://www.ofu.se/gris/termbank.html>

## Fokus på socialt handlande

Fokus i denna studie riktas mot barnens tillträde och organisation av aktiviteter. Sålunda studeras hur deltagare (barn) utför handlingar verbalt, genom fysiska handlingar utifrån hur dessa förstås av deltagarna (kamraterna). Inom det samtalsanalytiska fältet är studiet av det verbala språkets användning inriktat på hur sociala handlingar verkställs. I mitt analysarbete studerades vad i tidigare yttranden barns yttranden besvarar och hur en handling byggs upp och besvaras. Jag analyserade också vad i följande turer som medför att ett yttrande förstås som en specifik handling, genom att granska hur efterföljande yttranden anknöt till dessa (Tholander & Cekaite, 2009). Avgörande för analyserna var vilken handling som yttranden förstods att åstadkomma.

Synliga handlingar är väsentliga för studiet av hur deltagare skapar, fördelar och koordinerar möjligheter att utforma aktiviteter (Heath & Luff, 2013). Genom videofilmstekniken skapades förutsättningar att i forskningen synliggöra kortvariga gester genom att sekvenser kunde studeras återkommande. Video ger möjligheter att förstora, frysa bilder, ”stega” och granska film med långsam uppspelning med syfte att gester och flyktiga handlingar skall synliggöras vilket jag använt mig av i analysarbetet. För att studera barns tillträde och organisation av aktiviteter passade videoinspelade observationer, eftersom dokumentation av fysiska, synliga handlingarna med kort varaktighet kunde möjliggöras. Detta utfördes genom att jag studerade filmerna noggrant, ett stort antal gånger (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Därmed kunde de verbala och fysiska handlingar barn besvarar utforskas, vilka i min studie inte hade blivit synliga enbart genom observation.

## Strukturerande resurser

I min studie används begreppet *strukturerande resurser*, som tidigare nämnts (Kapitel 1). Det används som ett övergripande analytiskt begrepp dels för *semiotiska resurser* (behandlas mer utförligt nedan) såsom hur barn uttrycker till exempel det verbala språket (t.ex. intonation) eller kroppsspråket (t.ex. blickar). För det andra används strukturerande resurser i min studie för att analytiskt begreppslägga både hur *materiella objekt* tas i bruk, till exempel byggkuddar som barn använder som bilar, och *intellektuella hjälpmedel* såsom räknearmsor som används för att avgöra turordningen (till exempel i en rutschbaneaktivitet). *Story telling* eller *historieberättande* betecknas i studien barnens bruk av intellektuella hjälpmedel vilket jag återkommer till. Detta kan

analytiskt sett förstås utifrån att det innehåller tre faser; den första är inledningen när historieberättaren (den som berättar, M.H. Goodwin, 1990) visar att hon/han kommer att berätta en historia för historiemottagaren (den som tar emot historien, M.H. Goodwin, 1990). Inledningen analyseras utifrån att den består av minst två yttranden, yttrandet som visar att en historia kommer att berättas och bekräftelsen på hur den tas emot (Sacks, 1974). Historieberättande uppträder inte som vanlig interaktion utan som serier av yttranden som historiemottagaren bekräftar och visar sin förståelse av. Det sker med hjälp av att mottagaren använder kroppsspråk, skratt och nickningar eller yttranden såsom ”ja”. Historieberättande kan dock avbrytas därför att historiemottagaren fortsätter prata eller påstår att det som sägs inte är nytt. Till sist studeras hur historieberättaren visar upp att berättandet avslutas (Mandelbaum, 2013).

Historiemottagaren ses inom samtalsanalytiskt perspektiv som en aktiv deltagare. Historiemottagandet studeras därför utifrån dess inverkan på historieberättandet. Utgångspunkten i analyserna är hur denne skrattar eller ställer frågor med vilket analytiskt sett en villkorlig relevans anses skapas. Det innebär att en förväntan om ett särskilt slags svar anses uppstå (Mandelbaum, 2013). Historieberättande förstås ta sin utgångspunkt i ett för barnen självupplevt äventyr eller något berättaren i andra hand tagit del av (M.H. Goodwin, 1990). När barn till exempel använder historieberättande i interaktionen med kamrater förstås detta analytiskt sett i min studie som strukturerande resurser. Därför att de får betydelse för hur barnen orienterar sig mot ett narrativ som förstås fungera som ett intellektuellt hjälpmedel.

## **Semiotiska resurser**

Mänskliga handlingar studeras inom samtalsanalytiska studier inte bara utifrån produktionen av det verbala språket utan utifrån hur det används. Med hjälp av olika strukturerande resurser analyseras hur tecken produceras, såsom deltagares bruk av *blickar*, *gester*, *hållning*, *kroppsoorientering*, *prosodi* och *skratt*. Dessa uttryckssätt kallas i min studie med ett gemensamt analytiskt begrepp *semiotiska resurser* (C. Goodwin, 2010). Människor studeras som deltagare utifrån hur de orienterar sig till andra deltagare, till materiella objekt och intellektuella hjälpmedel och ytterst till omgivningen. Deltagande studeras vid varje specifikt tillfälle utifrån deras gemensamma orientering mot olika kombinationer av dessa entiteter vilket analytiskt sett anses bilda olika *kontextuella konfigurationer* (C. Goodwin, 2000). Barn kan därmed studeras

utifrån hur de växlar orienteringar mot olika uppsättningar av kontextuella konfigurationer (C. Goodwin, 2000, 2010). Denna omständighet får i mina analyser betydelse för hur barn orienterar sig till varandra, mot fysiska objekt, intellektuella hjälpmedel och mot omgivningen i tillträde och organiseringen av sina aktiviteter.

Bruket av gester<sup>9</sup> kan analytiskt studeras som en semiotisk resurs utifrån att de omfattar strukturellt olika teckensystem då kroppen används (C. Goodwin, 2010). Detta kallar jag gestaltning. I mitt analysarbete sågs barens bruk av hållningen också i relation till den övergripande aktivitet inom vilken de är engagerade (C. Goodwin, 2010). Deltagares kroppsorientering studerades i förhållande till exempelvis personer i rummet och till materiella objekt. Dessa semiotiska resurser kan studeras när de används med talet i samtida processer utifrån hur olika aspekter pekas ut. Blicken ses som en semiotisk resurs vars användande i sig är en social handling (C. Goodwin, 1981). Den anses skilja sig från gesten genom att deltagare enbart med hjälp av blicken visar upp sitt mottagande av ett yttrande. I analyser kan därigenom barn som talar studeras med utgångspunkt från hur de lämnar över ordet eller signalerar till någon/några att ta över, det vill säga adresserar sina yttranden. När talaren nås av att adressaten inte följer talaren med blicken, vilket vanligtvis sker, blir frånvaron av lyssnarens blick påtaglig för talaren (C. Goodwin, 1981). På olika sätt kan den som analyserar studera hur talaren försöker fånga blicken tillbaka på sin(a) åhörare. I studiens analyser har barnens gester behandlats som en handling i sig när andra deltagare orienterar sig mot dem. Deras orientering var i det analytiska arbetet viktig för att klargöra vad och hur något förstods. Barnens blickar har i min studie analyserats om de har betydelse för huruvida adressaten tar emot, ignorerar eller orienterar sig mot en talhandling.

I en studie där det övergripande syftet är barns tillträde och organisation av aktiviteter är talspråkets olika komponenter viktiga att identifiera och beskriva. Björk-Willén (2007, s. 41) skriver att verbalt tal ”består av flera komponenter som ordförståelse, intonation, prosodi och så vidare”. Prosodi är läran om ”talets o. talljudens längd, hastighet, styrka (betoning) o. tonhöjd” (Bonniers lexikons ordbok, 1991, s. 426). Med begreppet *intonation* betecknas analytiskt talets olika tonhöjd och satsmelodi vilket används i min studie för att analysera hur något sägs. Schegloff (1998) lyfter fram att en *tonhöjdstopp* främst signalerar avslutningen av en tur. Utifrån detta perspektiv bör prosodin i produktionen

---

<sup>9</sup> Begreppet *gest* härstammar från det latinska ordet *gerere* vilket på engelska betyder *to carry out* (Nordstedts engelska ordbok professionell).

av särskilda handlingar inte i första hand tolkas direkt i analysarbetet. Istället bör den snarare ses som en underliggande nivå av interaktionen med vilken deltagare visar upp ställningstaganden (Schegloff, 1998). Prosodiska kännetecken har i min studie studerats främst i förhållande till hur de besvaras av andra deltagare (barn). Genom användningen av upp- eller nedåtgående intonation har innebörden av ord analyserats för om de orsakar en upp- eller nedgradering av talhandlingar (Schegloff & Sacks, 1973) i de fall andra barn orienterar sig mot dessa.

Goffman hävdade att skratt i analysarbetet bör förstås utifrån hur någon ger övergripande budskap om hur något bör förstås, ett *meta message*. Jefferson (1979) var först att i forskning belägga organisationen av skratt i interaktion. Hon argumenterade för att skratt bör studeras utifrån den som bjuder in till skratt och utifrån om adressaten accepterar eller avböjer. Det vanligaste sättet att avböja en inbjudan att skratta anses inte utföras genom tystnad utan genom fortsatt tal (Jefferson, 1979). Ett kännetecknande analytiskt drag för produktionen av skratt är att ett flertal deltagare samtidigt kan ge omedelbar respons på handlingar (Glenn, 1989). I analyserna i min studie har vem som tar initiativ till att skratta men också huruvida skratt motstås eller bekräftas studerats.

Gemensamt skratt ses i analysarbetet för dess inverkan på aktivitetens deltagningsram. Det kan exempelvis vara när en allvarlig argumentation byts ut av en humoristisk (M.H. Goodwin, 2008). Skratt har i analysarbetet studerats utifrån den ordning som produceras med dess hjälp (Sidnell, 2010). Dess karaktär har analyserats utifrån den handling som utförs (Glenn, 2003; Glenn & Holt, 2013). I uppvisandet av motstånd mot förändring kan deltagares användning av gemensamt skratt studeras som en resurs i interaktionen vilket jag också har gjort (Glenn & Holt, 2013; Melander & Sahlström, 2010). Deltagares interaktion i aktiviteten har studerats utifrån om följden av skrattet leder till att personer som försöker att tillträda eller delta avvisas och hur antagonism uppstår (Glenn, 2003). Skratt analyserades i min studie dels med utgångspunkt från om motstånd byggs upp dels om det utförs med påföljd att barn antingen innesluts i eller utesluts från en aktivitet. Som analytiskt fenomen anses *skratt* vara lokalt responsivt utifrån hur det refererar till den allra närmaste kontexten (Glenn, 1989, 2003; Glenn & Holt, 2013; Jefferson, 1979). Därför anses den sekventiella placeringen av skratt i flödet av mänsklig interaktion ha betydelse för innebörden. I mitt analysarbete har deltagares humoristiska yttranden studerats utifrån om de fungerat som

erbjudanden, huruvida de leder till att en ny situation skapas eller är respons på något som tidigare sagts (Sidnell, 2010). Deltagares frambringade skrattljud har i studien placerats in i transkriptionen av frambringade skrattljud (Glenn, 2003; Glenn & Holt, 2013; Jefferson, 1979, 1984). Syftet var att i representationen synliggöra den sekventiella positionen av skrattljuden förankrade i den specifika kontexten som underlag för analyserna. I studien analyserades också vad som uppnås genom barnens gemensamma skrattande, på vilket sätt det svarar på något som händer i eller om det förnyar kontexten.

## Kontext

Förutom det analytiska antagandet om att all interaktion är sekventiellt organiserad finns ett antagande om kontextens karaktär. I begreppet *den närmaste kontexten* brukar analytiskt främst turen innan, respektive efter den studerade räknas in, och sammanlagt räknas upp till tre-fyra turer in (Heritage, 1984). I det andra antagandet ryms ett konstaterande om att deltagares bidrag till interaktionen alltid är kontextuellt orienterade och har producerats i en kontext. För det tredje ses dessa två aspekter genomsyra all interaktion. Ingenting som uppkommer i interaktionen mellan deltagare som interagerar i en gemensam aktivitet betraktas därför *a priori*, som att det existerar innan interaktionen blir till. Vad som sker i interaktionen studeras inte heller som slumpmässigt eftersom deltagare vanligtvis besvarar varandras bidrag (Heritage, 1984). Handlingar ses analytiskt som kontextberoende och dessutom som kontextförnyande eftersom deltagares producerade bidrag till interaktionen i sig antas omskapa kontexten (Heritage, 1984). Användningen av ett kontextbegrepp var viktigt i min studie för att analytiskt placera in barnens språkliga och kroppsliga handlingar i sina gemensamma egenorganiserade aktiviteter i det specifika förskolesammanhanget. Denna kontext har studerats utifrån hur dess inverkan på hur handlingar förstås av barnen. Det sker genom analyser av hur de förstår och visar upp sin förståelse av handlingar.

## Sekventiell organisation och turtagande

I analysarbete studeras deltagares produktion av sociala handlingar utifrån dess organisation. Talarens utformning av sitt tal har i mitt analysarbete analyserats utifrån att de(t) närmast föregående yttrande(na) bildar utgångsläge. Av den anledningen anses *sequential positioning* det vill säga

placeringen av yttranden vara avgörande och inte bara dess uppbyggnad utan också för hur dessa förstås av adressaten (Schegloff, 2007; Wetherell et al., 2001). ”Den sekventiella organisationen” av fysiska och verbala handlingar är ett övergripande analysbegrepp (Schegloff, 2007) vilket betecknar vad som kan liknas vid ett hjul som symboliserar vad som analyseras driva produktionen och förståelsen av människors handlingar framåt (Heath et al., 2010). *Sekvenser* är de enheter som fokuseras och anses bestå av exempelvis näraliggande par, såsom direktiv, frågor eller utökade sådana, såsom historieberättande (Schegloff, 2007). Ingående studeras vad som händer inom sådana sekvenser (Psathas, 1995). Utgångspunkten är den ordning som anses forma sekvenser och som anses väsentlig för hur helheten ska förstås.

I samtalsanalyser lyfts specifikt relationen mellan samtalspraktiker och fysiska handlingar fram (Sidnell, 2010). Samtalspraktiker studeras vanligen utifrån den seriella uppkomsten av yttranden alltså att de vanligen besvarar vartannat ett i sänder. Medan deltagares fysiska handlingar oftare studeras utifrån att de produceras i klungor då ett flertal av dessa vanligen produceras i stort sett samtidigt eller tätt efter vartannat (Sidnell, 2010). Men fysiska handlingar har också i min studie studerats sekventiellt som svar på vartannat. Interaktionen betraktas i analyserna i min studie som inledd då två eller fler deltagare orienterar sig och sina handlingar mot varandra och ses som avslutad när deltagare inte längre orienterar sina handlingar mot varandra. I de videoinspelade sekvenserna beskrivna i denna studie kunde ett stort antal handlingar mellan barnen visa sig. De handlingar som andra deltagare orienterar sig mot och som bidrar till att svara på forskningsfrågorna presenteras och analyseras företrädesvis då klungor av handlingar visar sig. Yttranden har studerats utifrån uppbyggnaden av sekvenser och utifrån hur de tillsammans anses bilda *adjacency pair* och med tanke på deltagares konstruktion av och orientering emot dessa. Det innebär att dessa *näraliggande par* anses upprätta den sekventiella ordningen och organisationen av interaktion (Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010; Heritage, 1984). Definitionen av dessa är att de produceras av två olika samtalsdeltagare (Heritage, 1984; Sidnell, 2010). I användningen av begreppet näraliggande par har jag studerat hur en norm produceras i en talhandling och hur adressaten orienterar sig mot denna (Schegloff, 2007; Sidnell, 2010). Denna norm studeras i en första del som en förväntan som blir till. I en andra del studeras huruvida denna förväntan blir uppfylld (Heritage, 1984; Schegloff & Sacks, 1973; Sidnell, 2010). Sekvenser med direktiv-gensvar/uteblivet svar, fråga-svar/uteblivet svar, hälsning-(o-

)/besvarad hälsning och invitation-accepterande/avslag är exempel på närhetspar som använts i analysarbetet (Schegloff & Sacks, 1973; Heritage, 1984). När svaret i den andra delen avviker från det förväntade eller uteblir studeras karaktären av denna förväntan som en märkbar frånvaro av svar (Schegloff, 2007). Det kunde exempelvis vara att en deltagares fråga mottas med tystnad vilket i föreliggande arbete analyserats som en handling. I den första yttrandedelen studeras hur en framåtblickande relevans och inte bara en tillbakablickande projiceras. Men personers handlingar kan även studeras utifrån hur kommande handlingar (*action projection*) och specifika *slots*, det vill säga handlingsbanor, i förväg projiceras (Schegloff, 2007).

Frånvaro av svar har i studien behandlats både utifrån deltagare som inte talar och utifrån vad som inte sägs (Schegloff, 2007). Genom att studera deltagares produktion av yttranden i näraliggande par urskiljs inte bara mönster för handling utan även mönster för tolkning (Heritage, 1984). Efter en första par-del studeras i analyserna hur mottagaren för talaren synliggör, genom responsen i den andra par-delen, om och hur hon eller han har blivit förstådd (Heritage, 1984; Schegloff, 1992; Sidnell, 2010). Genom den handling som den första talaren i den tredje turen uppvisar kan mottagandet analyseras utifrån hur hennes eller hans förståelse av hur turen tas emot och om det som kommit till uttryck bedöms vara korrekt eller felaktig (Heritage, 1984; Schegloff, 1992). Den första talaren studeras utifrån hur den i tredjeturen eller senare rättar till, vad som har sagts (Heritage, 1984; Schegloff, 1992, 2007). I analyser av vad som förstås som *direktiv* skildras hur någon utfärdar dessa, såsom den person som har deltagarstatus som *gate keeper*<sup>10</sup> (den som tillåter eller avfärdar inträdande barn att ansluta sig). Andra deltagare studeras i analyser också utifrån hur de skildras på sätt som är relevant i förhållande till direktiven (M.H. Goodwin, 1990).

Direktiv har i min studie studerats dels utifrån hur barn skildras dels utifrån hur de skildrar kamraternas anslutning (M.H. Goodwin, 1990). När användningen av direktiv analyserats redogjordes för vem som pekas ut och vilken handling som därigenom utförs. Barnens involvering i episoden beskrivs också i förhållande till deras *sekvenstillhörighet*, vilket innebär utifrån om de uttrycker att de är på samma linje som övriga kamrater (M.H. Goodwin, 1990). Sekvenstillhörighet är en mer strukturell nivå i analysarbetet. Ibland redogörs i studien för vad som analytiskt kan förstås som *affiliation*

---

<sup>10</sup> Begreppet *gate keeper* används i fortsättningen av min studie omväxlande med ”den som vaktar aktiviteten.”



vilket innebär att en anslutning utspelar sig även på en mer affektiv nivå, såsom att deltagare visar ett mer emotionellt närmande (Lindström & Sorjonen, 2013; Sidnell & Stivers, 2012).

Sacks et al. (1974) skriver om de generella dragen som analytiskt kan upptäckas i deltagares organisation av turordning i samtal. Han finner två grunddrag: Det första är att föregående talare vänder sig till nästa talare och exempelvis via ögonkontakt ställer riktade frågor till adressaten. Det andra sättet att analysera tilldelning av tal är att nästa talare tar ordet utifrån självständiga initiativ vilket oftare anses leda till företräde. Ibland har jag i föreliggande studie analyserat om barn kan anses tilldelas ordet som nästa talare eller om de själva tar ordet. Därför har inte enbart turordningen i samtal studerats utan även fördelningen av deltagarroller i aktiviteter som bygger på turtagande. I studien används begreppet *episoder* som den studerade analysenheten och har tidigare definierats som en del av en varaktig aktivitet och där en förändring inträffar. Episoder ses således vara uppbyggda av en eller flera sekvenser. En beskrivning ges i arbetet av skeenden i interaktionen efter de transkriberade excerpterna. Därefter presenteras en första analys. Efter denna följer en fördjupad analys. De kursiverade teoretiska begrepp som jag har redogjort för i kapitlet är de begrepp som används i analyserna i resultatet (Kapitel 5 och 6).

## 4. Metod

I detta kapitel beskriver jag för det första hur videofilmade observationer användes som undersökningsmetod i min studie. För det andra skildrar jag hur studien genomfördes och hur den transkriberades. För det tredje presenteras hur data producerades i videofilmningsarbetet och hur analysarbetet genomfördes steg för steg. Kapitlet avslutas med forskningsetiska överväganden och en metoddiskussion.

### Video som undersökningsmetod

Videofilmade observationer var en relevant metod eftersom studier med framgång använt video för att visa hur barn med hjälp av både fysiska och verbala handlingar interagerar i utformandet av sina gemensamma aktiviteter (se exempelvis Björk-Willén, 2007; Björk-Willén & Cromdal, 2009; M. H. Goodwin, 2008; C. Goodwin, 2010) eller i försöken att tillträda aktiviteter (Cromdal, 2000; Karrebæk, 2011; Melander, 2012). Så långt möjligt följdes barn från kort efter att aktiviteter initierats till att de avslutades. Sammanlagt 25 aktiviteter synliggjordes i datamaterialet som tidigare hade utförts för att studera barns förhandlingar. Det medförde att jag fokuserade barnens egenorganiserade aktiviteter. Nyfikenheten riktades mot att yttrande för yttrande studera hur barnen tillträdde och organiserade sina aktiviteter. Jag ser studiens videofilmade data som mina ”bevarade” observationer, bestämda av hur kameran riktades och skeenden följdes upp. Jag ville närmare studera hur barnen besvarade varandras yttranden och beslutade mig av den orsaken för att använda en etnometodologisk och samtalsanalytisk teoribildning. Att min studie syftar till att lyfta fram fenomen från barnens aktiviteter i deras kamratgrupper avgjorde inriktningen på att situationer valdes ut där minst tre barns interaktion studerades. Situationer som rymde aktiviteter med enbart två deltagare valdes därför bort. Min ambition var att studera barnens interaktion och skeenden betydelsefulla för tillträde och organisationen av aktiviteter. Videofilmandet är, enligt Mondada (2006), en social praktik där observatören snarare studerar interaktion *med* videofilmkameran än genom. När undersökningens personernas verbala och kroppsliga handlingar i interaktionen följs innebär det i praktiken att filmaren startar videofilmandet först när någon tar initiativ till en aktivitet. Därmed uteblev de allra första sekundernas initierande handlingar (Mondada, 2006).

En fördel med videofilmade observationer som undersökningsmetod var att vardagliga skeenden, där de uppkom, kunde studeras. Det var dock svårt att innan veta vad som skulle utspela sig. Därmed medger videofilmandet att observatören kan upptäcka oväntade, nya aspekter. Det blir även möjligt att analysera hur deltagare förutser och orienterar sig mot andra deltagares handlingsbanor (Heath et al., 2010). Med detta möjliggjordes för mig att också undersöka deltagarnas projicering, det vill säga de avsikter de uttryckte med hjälp av sina blickar, sitt tal och kroppsspråk. Deras samordning av sina handlingar granskades upprepade gånger. Mina rörelser med kameran under observationerna avgjorde vilka skeenden och vilka barn, vems ansikten och vilka materiella objekt som hamnade inom dess räckvidd. Möjligheterna för mig att inta ett deltagarorienterat perspektiv i analysarbetet begränsades av att analyserna byggde på mina bevarade observationer. Det vill säga att filmningen utförts innan jag noggrant kunde följa hur barnen svarade på varandras handlingar vilket innebar inslag av ett vuxenperspektiv. Filmarens (min) placering anges i redogörelserna för i situationen närvarande personer därför att denna avgör vad som blir bäst synligt (Mondada, 2006). Jag återger, i representationen i excerpterna, i enlighet med Heikkilä och Sahlström (2003), hur barnen orienterade sig mot kamraternas tal-, blick- och kroppsorientering när detta fick uppenbar betydelse för gensvaret.

## Genomförande och kontakt

Studien utfördes i en flerspråkig förskolemiljö dock har inte flerspråkighet i sig varit fokus för analyserna. Jag valde ut förskolan genom att titta i telefonkatalogen. Förskollärarna och barnskötarna i en förskolegrupp med barn i åldern 3-7 år accepterade på min förfrågan via rektorn att delta i studien. Rektorn, förskollärarna/barnskötarna, föräldrarna (skriftligt, se bilagor 1-3) och barnen fick därför en formell förfrågan om de ville ge tillstånd till studien (se forskningsetiska överväganden). Förskolan låg i utkanten av en större stad, rymde fyra avdelningar och den studerade gruppen innehöll 22 barn. Drygt hälften bodde i villa och resten i flerfamiljshus. Hälften av barnen pratade minst ett annat modersmål och minst en förälder pratade ett eller fler andra språk<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Barnens modersmål var: Svenska, arabiska, bosniska, engelska, finska, italienska, kurdiska, makedoniska, persiska, spanska, turkiska och tyska.

## Dataproduktion vid videofilmning och analyser

Arbetet med datamaterialet beskrivs dels som det som producerades under videofilmningen dels under analysarbetet. Studien utfördes under 13 dagar i april och maj 2006. Ursprungligen när undersökningen utfördes var den teoretiska utgångspunkten ett sociokulturellt perspektiv. Barnen observerades under två hela dagar per vecka<sup>12</sup> då förskollärarna inte hade planerat in utflykter eller besök utanför förskolan. Första veckan bekantade jag mig med och observerade barnen utan att videofilma men utförde fältnoter om när interaktion mellan flera barn uppkom. Veckan därefter videofilmade jag barnen. Sammanlagt drygt 15 timmars videofilm producerades.

Analysarbetet inför denna licentiatstudie genomfördes huvudsakligen i tre faser. Fas 1. Överblick över datamaterialet: Jag tittade på filmerna och skrev ned vilka aktiviteter barn producerade och där deras tillträde och organisering synliggjordes. Fas 2. Sortering och klassificering: Excerpterna sorterades och klassificerades med tanke på hur barn tillträdde och organiserade aktiviteter. Fas 3. Sekventiell analys: Jag utförde transkriptioner och fördjupade sekventiella analyser av skeenden representerade i excerpter hämtade från de två varaktiga barnorganiserade aktiviteter som valts ut enligt nedan beskrivna grundval.

### Fas 1 - överblick

Då mitt fokus i denna studie riktades mot barns tillträde och den sekventiella organisationen av gemensamma egenorganiserade aktiviteter var det betydelsefullt att granska varaktiga aktiviteter. I arbetet med att överblicka, sortera och analysera datamaterialet hämtades teori främst från Heath et al. (2010), Derry et al. (2010) och Sidnell (2010). Derry et al. (2010) hävdar att när forskningsintresset avgör vilka händelser som väljs ut bestämmer tidsaspekten i frågeställningarna varaktigheten av de representerade händelserna från ett videobaserat datamaterial. Det inledande arbetet med att skapa överblick genomfördes såhär: Först granskade jag videofilmerna noggrant två gånger. Sex sammanhängande varaktiga aktiviteter valdes ut från sammanlagt 25 aktiviteter som fanns antecknade i fältnoterna (som gjordes snart efter videofilmningen). Aktiviteterna skulle rymma dels åtminstone tre deltagare dels varaktiga sekvenser av barns tillträde och organisationen av aktiviteter. Dessa sex barnorganiserade varaktiga aktiviteter grovtranskriberades, det vill

---

<sup>12</sup> Jag kom till frukost klockan 8 och gick hem efter barnens egna aktiviteter efter mellanmålet klockan 16.00.

såga skrevs ned, med den lägsta nivån av noggrannhet för transkribering enligt Linell (1994). En grovtranskribering kan liknas vid den löpande texten i en roman. Syftet var att översiktligt granska hur barnen tillträdde, deltog i och utformade sina egna aktiviteter och jag var särskilt nyfiken på hur dessa ombildades. Av de sex aktiviteterna valdes två ut därför att de trots olikheter förekom åtminstone som liknande aktiviteter ytterligare en gång under undersökningsperioden. Den ena var exempel på en av barnen nyligen etablerad aktivitet medan den andra förekom återkommande. Dessa var: 1. Den imaginära aktiviteten i lekhallen i lekhallen och 2. Gungaktiviteten på gården. De båda utvalda aktiviteterna bildade således det datamaterial på vilket detaljerade analyser kunde utföras. De liknande aktiviteter som förekom i kartläggning och klassificering gav möjligheter att jämföra vad jag upptäckte i de fördjupade analyserna. Därmed bidrog detta till studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

Datamaterialet kartlades både för att skapa överblick och för att fastställa förekomsten av liknande aktiviteter innan fördjupade analyser genomfördes. Derry et al. (2010) beskriver kartläggning av videofilmade datamaterial som en kodning på makronivå. Konkret genomförde jag kartläggningen såhär: Observationer av tillräckligt god ljud- och bildkvalitet vilka innehöll varaktiga aktiviteter mellan åtminstone tre barn, valdes ut. Aspekter av intresse noterades med löpande anteckningar. Vilka deltagare som fanns med och aktiviteternas tema noterades. Kortfattat beskrev jag vad aktiviteten handlade om och angav tidsangivelser för dess varaktighet. De kartlagda aktiviteter som liknade de till fördjupade analyser utvalda färglades:

**1. Den imaginära aktiviteten i lekhallen:** Förskolebarnens interaktion om aktivitetens narrativ och utformande och inträden. En liknande aktivitet förekom vid ytterligare ett tillfälle på gården och gavs grön färg.

**2. Gungaktiviteter på gården:** Förskolebarnens interaktion om turtagning, aktivitetens tema, deltagarroller och deltagarstatus i gungaktiviteter. Dessa aktiviteter förekom vid fem tillfällen och gavs gul färg.

Därefter utfördes en mer ingående beskrivning av excerpterna vilka jag hämtat från de färglagda och representerade aktiviteterna i kartläggningen.

## **Fas 2 - sortering och klassificering**

Utifrån anteckningarna i dokumentet ”Kartläggning av datamaterialet” genomförde jag klassificeringen av excerpterna. Jag uppmärksammade hur Dalgren (2014, 2017) färglade datamaterialet för att tydliggöra indelningen i

kategorier. I arbetet med sorteringen hämtades uppslag från Heath, Hindmarsh och Luff (2010) rörande rubriker för kategorierna. Detta gällde till exempel rubriker om tiden för excerpterna, vilka deltagare som var med, vilka som tillträdde eller lämnade och så vidare. Jag använde framför allt Sidnell (2010), Garfinkel (1967) och Heritage (1984) för att knyta an till aspekter som förstods som betydelsefulla till teorier och teoretiska begrepp. Jag skrev klassificeringskort, det vill säga en A4-sida med rubriker för de aspekter som fokuserades (se nedan). De representerade kortare excerpter från videofilmerna; varaktigheten var 0,5-1,5 minuter. Mitt urval baserades på att avgörande skeenden i aktiviteten om hur barn genom sina tillträden, deltagande i eller utformande medförde att förändring kunde upptäckas. Det kunde vara att nya interaktionssätt uppkom bland barnen så att en episod framträdde. Dessa gavs en titel och tidsangivelser för dess varaktighet. Kvaliteten på ljudet och bilden kommenterades. Förutom närvarande barn, antecknades eventuell närvaro av forskollärare eller barnskötare, och de som anslöt sig eller lämnade aktiviteten. Kortfattat beskrev jag om något uppkom i kontexten i barnens egna aktiviteter, vilket bedömdes ha inverkan på barnens handlande. Hur aktiviteten producerades kategoriserades och färgglades och de kategorier som användes i klassificeringen var:

**Episoder: Etablerade (grönt), vidareutvecklade (blått), förändrade/instabila/ vändande/ (rött), vidmakthållt (gult).**

*Etablerade episoder* betecknades när deltagarna utbyter, förhandlar, handlar, pekar ut och genomför idéer om utformningen av en aktivitet. *Vidareutvecklade episoder* definierades dels när deltagare utvecklar sätten att delta eller temat genom att fortsätta procedurer som användes i etableringen. *Instabila/förändrade/ombildade episoder* betecknades när den sociala ordningen, temat och procedurerna i interaktionen utmanas och/eller förändras. *Vidmakthållt/oförändrade episoder* betecknades när barnen fortsätter att interagera i gemensamma procedurer liknande dem som framkom tidigare eller i etableringen. De strukturerande resurser som barnen använde i aktiviteterna angavs. Jag refererade till liknande aktiviteter som hade beskrivits för att göra jämförelser mellan likheter och olikheter och för att se hur vanligt det var att någon studerad aspekt förekom i datamaterialet. I de fall jag hittade relevant anknytning till teori och begrepp i forskningsteoretisk litteratur skrevs

sidangivelser. Slutligen noterades övriga aspekter som bedömdes värda att uppmärksamma. Sammanlagt blev det 28 kort.

Klassificeringsgrunderna förändrades under de fördjupade analysernas genomförande: Definitionen av *etablerade episoder*<sup>13</sup> kvarstod. Kategorierna vidareutvecklade respektive instabila/förändrade/ombildade aktiviteter sammanfördes till *ombildade episoder*. *Vidmakthållt episoder* innefattade även det som tidigare kallades vidareutvecklade aktiviteter. Dessutom lades kategorin *avslutade episoder* till för att aktiviteterna skulle beskrivas i sin helhet. Inga fördjupade analyser låg till grund för klassificeringen. Syftet var att förbereda analyserna genom upptäckten av barns tillträde till och organisering av sina aktiviteter. Rent konkret användes klassificeringskorten för att jämföra aspekter såsom hur barn förhandlade om fördelningen av turtagande i rollerna exempelvis mellan de som har rollen som gungande och puttande i episoder hämtade från olika gungaktiviteter. Därmed användes dessa transkriptioner som inte getts plats i det slutgiltiga arbetet, i enlighet med Sidnell (2010), som ett jämförande datamaterial inom och mellan excerpter.

### Fas 3 - sekventiell analys

I genomförandet av de sekventiella analyserna och med utgångspunkt från videofilmerna använde jag inledningsvis Heath et al. (2010) men även teoretisk litteratur och begrepp hämtade från tidigare forskning. Fördjupade analyser utifrån kortare excerpter av datamaterialet genomfördes. Linells (1994) och Psathas (1995) transkriptionsnycklar var underlag för det transkriberande utförandet. Arbetet med urval av data, transkription och analys genomfördes, som tidigare beskrivits, i enlighet med Derry et al. (2010). Sammanlagt genomfördes sekventiell analys av två aktiviteter med sjutton analyserade episoder. Analys av videofilmad data är en process där forskaren går fram och tillbaka mellan urval av data, utför tolkningar och värderar och representerar data. Att genom transkribering översätta barns tal till transkript är inte enkelt. Ett basalt system för transkribering av verbalt tal finns ändå, men inget för fysiska handlingar. Mondada (2006) har dock utarbetat ett förslag på tillvägagångssätt för sådant transkriptionsarbete. Dessa utformas linjärt och fysiska handlingar ges egna rader och visas parallellt, med samtidighet i förhållande till det talade språket. Jag beslutade att i möjligaste

---

<sup>13</sup> Se definitioner av dessa begrepp i inledningen efter syftesformuleringen och forskningsfrågorna.

mån presentera barnens kroppsliga handlingar före deras verbala om inte de fysiska handlingarna uppenbart producerades efter de verbala. Avsikten var att visa att kroppshandlingar i analyserna tillmättes stor betydelse. Jag beslutade mig för att dessa skulle redovisas inom dubbelparentes. Ibland representerades dessa enskilt ibland tillsammans med de verbala yttranden som producerades ungefär samtidigt. Jag valde bort att redogöra för synliga handlingar i enskilda rader som är läsbara parallellt med yttrandena. Mitt ställningstagande motiverades av att jag genom uppdelade yttranden i rader och redovisning av kroppshandlingar inom dubbelparentes med samtidighet kunde redogöra för hur barnen orienterar sig mot såväl varandras kroppsliga som verbala yttranden.

I enlighet med Björk-Willén (2007) som studerade barns koordination av kroppsliga och verbala handlingar i aktiviteter med flera deltagare användes i min studie maskerade foton och kommentarer inom dubbelparentes vilket tydliggjorde betydelsebärande aspekter i interaktionen. Detta med syfte att slutresultatet av det transkriberade empiriska materialet för det första skulle bli mer lättläst än om kroppsliga handlingar representerats i separata rader under verbala yttranden. För det andra hade Mondadas (2006) modell för transkription som nyss nämnts varit ännu mer textalstrande. Fotografier valdes ut främst med syfte att synliggöra barnens kroppsliga placeringar och orienteringar i förhållande till varandra. Fotografierna maskerades och placerades in kronologiskt i den transkriberade texten. Ambitionen var att läsaren inte skulle behöva skrolla eller bläddra för att finna dem. Fotografierna syftade således till att tillföra information om barnens kroppsoorienteringar till varandra och i rummet utan att läsaren behöver ta del av ytterligare text.

I den här texten nämns barn, förskollärare och barnskötare som fanns närvarande i rummet eller på gården ifall närvaron visade sig ha relevans för deltagarnas orienteringar. Det är också viktigt att i analysarbetet identifiera deltagare som inte orienterar sig i förhållande till händelser (Heath et al., 2010). Vem som inte deltog i turordningen eller utförde regelbrott var väsentligt att ange. Barnens användning av både materiella och icke-materiella strukturerande resurser såsom kunskaper utvunna från en omgivande kulturell kontext (t.ex. narrativ) analyserades också. Enligt Heath et al. (2010) krävs detta för upprättandet av en kraftfull analys. Analyserna genomfördes visserligen sekventiellt såsom hur yttranden i sekvenser besvarade vartannat men de jämfördes dessutom med vad som hände i episoden, som var analysenheten. Analyserna inriktades på att försöka att fånga barnens världar



det vill säga hur barnen besvarade varandra genom användningen av och tillhörigheten i en gemensam omgivande kultur. I upprättandet av en *interactants world focused analysis* är utgångspunkten den sekventiella analysen och med den som grund strävar den som forskar efter att översätta denna till en kulturellt skapad och delad värld (Pomerantz, 1989 s. 243). Naturligtvis går det inte att helt fånga barns världar och det finns heller ingen metod som tillförsäkrar att så sker (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2016). Allt som sker kommer inte med i videofilmningen, till exempel att barn uttrycker gensvar på andras uttryck, vilka hamnar utanför kamerans räckvidd.

I min studie har ingående analyser genomförts av vad som representerats i excerpterna omväxlande med ett återberättande av vad som utspelar sig emellan episoderna. Denna analytiska procedur har vuxit fram under analysarbetets gång mot bakgrund dels av att arbetet genomförts med en etnometodologisk och samtalsanalytisk ingång dels med tanke på undersökningsobjektet; barns gemensamma egenorganiserade aktiviteter från initiering till avslutning. Genom kunskap utvunnen genom fältarbete, fältnotor, kartläggning och klassificering har jag dels redogjort för barnens vardagliga rutiner dels hur deras gemensamma aktiviteter bäddas in. Däremot har inte analyser av vad som representerats från kortare excerpter av liknande sociala praktiker genomförts som ett jämförande datamaterial, vilket är brukligt i samtalsanalytiska studier (se exempelvis Cromdal, 2000; Björk-Willén, 2007; M.H. Goodwin, 1990, 2008). Detta mot bakgrund av den analytiska procedur som vuxit fram genom mitt bemödande att studera fenomenet barns varaktiga sammanhängande egenorganiserade aktiviteter. Ännu en anledning var då jag i det analytiska arbetet funnit att episoder inte kan brytas ut från sitt sammanhang. Detta diskuterar jag senare i diskussionen (se kapitel 7).

## Om transkribering

För att videofilmad interaktion ska kunna analyseras krävs att videoavsnitten transkriberas. Transkribering innebär att granskade skeenden omsorgsfullt överförs till skrift med hjälp av ortografiska symboler, såsom att en punkt anger avslutningsintonation (Hutchby & Wooffitt, 2008). De transkriptionssymboler som idag används utgår från dem som först utarbetades av Jefferson (1984; Sacks et al., 1974). När jag genomförde analyserna ställdes krav på transkriptionernas tillförlitlighet och trovärdighet

det vill säga att aspekter valdes ut vilka fångade vad barnen orienterade sig mot och som genererade ett underlag för besvarandet av forskningsfrågorna. När den som utför transkriptionerna avgränsar vad som studeras skärps underlaget för analyserna (Linell, 1994). Transkriberingsarbetet är dels en del av den kategoriserande dels den analytiska processen och dessutom av representationen av data (Linell, 1994; Heath, 2010). När skeenden transkriberades i min studie genomfördes ett urval av för syftet relevanta aspekter att koda vilket innebar en första analys som en del av den inledande forskningsprocessen. De inledande transkriptionerna av varaktiga sammanhängande aktiviteter, vilket tidigare nämnts, genomfördes med den lägsta noggrannheten enligt Linell (1994). Vid utförandet av de fördjupade analyserna transkriberade jag först det verbala språket och hur det uttrycktes till exempel att barn gjorde utrop. Därefter studerades och transkriberades semiotiska detaljer som att barn pekar, gestikulerar och utför kroppsliga handlingar med betydelse för hur interaktionen i sekvenserna organiserades. Forskaren fokuserar således framförallt dynamiken i deltagares turövergångar och karaktären av hur språkliga handlingar levereras (Hutchby & Wooffitt, 2008). Videofilmade observationer är rika på data av helt olika slag och transkriptioner kan därför snarare betraktas som utkast som ständigt kan förbättras (Linell, 1994; Mondada, 2007). Under analysarbetet omarbetades transkriptionerna gång på gång. Transkriptionsarbetet kan ses som en situerad praktik där den som genomför transkriptionerna alltid kan förbättra arbetet, då symbolerna kan göras mer adekvata när det gäller att fånga de interaktiva aspekter som fokuseras (Mondada, 2007). Genom noggranna transkriptioner är avsikten att läsaren ges möjlighet att förstå vad som studeras. Därmed delger den som utför dem läsaren förutsättningar att också kunna ta ställning till analysens hållbarhet (Linell, 1994; Psathas, 1995).

## Forskningsetiska överväganden

Inför studiens genomförande informerades den för studien aktuella förskolans barns föräldrar genom lärarna om att en studie på deras barns avdelning planerades. Detta gjordes av förskollärarna med varje barns föräldrar. Jag berättade både genom ett anslag med foto dels själv i möte med de barns föräldrar jag träffade dels genom förskollärarna vem jag var och att studien skulle användas till forskning. Föräldrarna fick dessutom veta att det var helt frivilligt för deras barn att delta och att de kunde visa om de inte ville filmas.

Jag talade också om att alla barns, vuxnas och förskoleavdelningens namn skulle fingeras. De fick frågan om de ville delta skriftligt för att underteckna eller lämna tillbaka samtyckesblanketten blank (se bilaga 2). Alla föräldrar gav sitt tillstånd till att deras barn fick delta i min studie. Rektor, förskollärarna och barnskötarna blev även skriftligt ombedda att ge sitt godkännande (se bilagor 1 och 3). Inom utbildningsvetenskaplig forskning finns fyra huvudkrav som forskaren har att överväga innebörden och konsekvenserna av (Vetenskapsrådet, 2017). De första två är att de inblandade undersökningsspersonerna ska informeras (*informationskravet*) och att de ska bli tillfrågade om och skriftligt få ge sitt godkännande till att delta (*samtyckeskravet*). Att undersökningsspersonernas identitet ska skyddas (*konfidentialitetskravet*) och att samhällsnyttig forskning ska kunna bedrivas (*nyttjandekravet*) är de två resterande huvudkraven. Samtliga krav ska i varje enskild del av forskningsprocessen övervägas av den som genomför forskningen.

Första veckan bekantade jag mig med barnen och deras sätt att interagera. Jag berättade att jag skulle videofilma dem för att lära mig om hur de kom överens i lek med sina kamrater. På samlingsen fick barnen frågan om de kunde tänka sig att delta. Jag berättade att de kunde dra sig ur filmningen och att jag skulle avsluta om de genom gester uttryckte missnöje eller sa att de inte ville vara med. Det går dock inte att begära att barn ska förstå innebörden av att bli filmade, varför jag överlät till barnen att inför varje filmning uttrycka hur de uppfattade kamerans närvaro. I Pálmadóttirs och Einaradóttirs (2016) studie där de observerade förskolebarnen (1-3 år) med hjälp av videofilmning, blev just detta tydligt, det vill säga att barnen ibland tydligt med kroppen kunde uttrycka att de inte ville bli filmade. Det kunde även ske genom att barn sa nej och visade sitt missnöje trots att föräldrarna gett sitt godkännande. Det innebar att videofilmandet fick avbrytas tills barnet och den som filmade hade byggt upp en relation till varandra eller så uteslöts det barnet ur studien. Att filma förhandlingar mellan barn i deras egna aktiviteter var i min studie därför inte alls självklart. I de fall jag kände mig osäker på om barnen ville frågade jag om jag fick filma. De som inte ville filmas fick avgöra om videofilmkameran alls skulle användas eller om filmandet skulle avslutas.

Barnen är nu tonåringar och en relevant fråga är hur länge ett medgivande gäller. Att jag ändå bestämde mig för att använda dessa videofilmsdata beror på att jag anser att den nytta som kan uppnås är större än det eventuella obehag som de studerade barnen utsätts för. Att studier syftar till att bidra

med ett deltagarperspektiv kan, enligt Quennerstedt, Hartcourt och Sargeant (2014), ses som ett skäl som kan uppväga det obehag forskningspersonerna kan tänkas ha utsatts för. Jag anser att en viktig fråga att överväga är om videofilmning alls måste genomföras (Vetenskapsrådet, 2017). Angeläget är därför att videofilmer av barns interaktion i deras egna aktiviteter återanvänds, eftersom filmande i sådana situationer trots allt kan innebära ett intrång i barns världar (Vetenskapsrådet, 2017).

Ytterligare aspekter att ta hänsyn till är för det första att barn är sårbara och i behov av skydd (Quennerstedt et al., 2014). Det kan till exempel innebära att forskaren behöver ta hänsyn till att det inte är enkelt för dem att förstå vad det innebär att delta i en videofilmad observationsstudie. För det andra försvaras vikten av ett barndomssociologiskt perspektiv i förståelsen av barn som då ses som kompetenta sociala aktörer vilka behöver ges inflytande över forskningens genomförande (Quennerstedt et al., 2014). Jag försökte tillgodose den första aspekten genom att vara öppen för att barnens deltagande kontinuerligt förhandlades, som jag tidigare nämnt, då de filmades. Den andra aspekten tog jag hänsyn till när barnen i min studie ville titta på den inspelade videofilmen och direkt fick se sig själva på kamerans inbyggda skärm. De uppmanade mig ibland att dokumentera föremål såsom en utsmyckad kam. Andra gånger inneslöt barnen mig i rollen som filmfotograf när barn sjöng, spelade musikinstrument och uppträdde. Då avgjorde barnen vad som skulle filmas vilket också utgjort delar av datamaterialet i min studie. Jag anser att det är viktigt att den som forskar och barnen lär känna varandra för att bygga upp ett ömsesidigt förtroende. Datamaterialet är arkiverat enligt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017; Gustavsson, Hermerén & Petersson, 2005) dels för att finnas tillgängligt inom den utbildningsvetenskapliga forskningsmiljön dels för att tillgodose offentlighetsprincipen (Vetenskapsrådet, 2017). Den senare aspekten handlar om att vetenskapligt datamaterial ska finnas tillgängligt om skäl att kontrollera något uppstår vilket ytterst avgörs av rektor.

## Metoddiskussion

I studien användes *en induktiv ansats* eftersom utgångspunkten i analysarbetet togs i åtskilliga aktiviteter för att mönster och samband skulle kunna klarläggas. Derry et al. (2010) beskriver att ansatsen passar för videodata som är oredigerade och forskning som utövas utan stark styrning utifrån givna

kategorier. När utgångspunkten är av empiriskt slag, utan styrande förutbestämda kategorier, kan en brist vara att studiet begränsas till yttre samband och strukturer (Alvesson & Sköldberg, 2005). Jag argumenterar ändå för att det, ur ett etnometodologiskt perspektiv, kan ses som en styrka att jag i första hand inte uttalar mig om innebörden i barnens handlingar, bakomliggande orsaker eller samhälleliga fenomen. Vid genomgång av samtliga analyserade aktiviteter kan dock återkommande interaktionsmönster synliggöras. Därmed kan jag genomföra en diskussion om dessa och om slutsatser knutna till dem.

Eftersom barns videofilmade aktiviteter skulle representeras med hjälp av ord och symboler var urvalet av aspekter att lyfta fram i transkriptionsarbetet grundläggande för tillförlitligheten. Väsentligt var att relevanta aspekter, vilket innebär de aspekter som deltagarna orienterar sig mot, blev konsekvent beskrivna. Brister i den deskriptiva validiteten såsom relevansen av de ord som valdes ut att representeras är ett hot mot den inre validiteten. Den kan utgöra sambandet mellan underlaget för analyserna och de slutsatser som dras i kvalitativa observationsstudier (Cohen et al., 2011). Min ambition var dels att lyfta fram de aspekter som barnen orienterade sig emot i interaktionen dels vad som besvarade studiens forskningsfrågor. Hur intonation, animerad röst, betonade ord eller hur barn utmanade varandra att åstadkomma något var exempel på aspekter av betydelse för hur deras aktiviteter organiserades. Dessa blev de data som analysarbetet stöddes på vilket utgör en av grunderna för hur tillförlitlig den inre validiteten är.

Faran att relationer mellan handlingar och händelser tolkas in där de inte finns är också en risk för den inre validiteten (Cohen et al., 2011). Jag hävdar dock att samtalsanalys inte främst ska bygga på hur väl undersökaren förstår kontexten. Utgångspunkten är snarare att mer neutralt beskriva hur barnen orienterar sig mot och besvarar varandras yttranden och ageranden. Nedtecknande av näraliggande par och andra aspekter av yttrandena som mottagaren orienterar sig emot är exempel på tillvägagångssätt för att säkra detta. I videofilmade observationsstudier av interaktion är, enligt Cohen et al. (2011), störningar i form av otydliga och ohörbara ord ett regelbundet hot mot begreppsvaliditeten. Den kan bestå av den exakthet med vilken barnens verbala yttranden representeras. Dessa hotar också den genomgående enhetligheten, då noggrannheten i kodandet av ord är underlag för analyser, slutsatser och dess följdriktighet. Väsentligt är att åtgärda detta igenom såväl transkriberings- som tolkningsarbetet (Cohen et al., 2011). I mitt analytiska

arbete säkerställdes detta genom att ansiktsuttryck studerades när filmen spelades långsamt, stegades eller frystes med syfte att urskilja kommunikativa detaljer såsom ljud och munrörelser. Mer välgrundad audiovisuell information medförde att betydelsebärande ord och flyktiga rörelser bättre kunde uppfattas.

Vid analysarbetet är, vilket tidigare nämnts, växlingar mellan granskning av videofilmsekvenser och transkriberad data en hjälp att kontrollera och förbättra de empiriska detaljerna. Vid sådana kontroller hände det att jag noterade ord som inte tidigare uppfattats, att ordningen ändrades, eller ord byttes ut. Den inre validiteten förbättrades därigenom. En anledning var att enskilda ord som ändrades bidrog till att förståelsen av interaktiva skeenden förändrades. Genom att omväxlande granska videofilm och omväxlande läsa de transkript jag redan skrivit kunde jag korrigera den egna förförståelsen. Åtgärderna blev en kontroll på att vad som sades och utfördes skulle höras och synas och inte bara något jag antog. Sökljuset riktades specifikt mot kritisk granskning av otydliga ord, gester och fysiska handlingar. Slutligen markerades ord som, trots noggrann granskning, kvarstod som otydliga med (osäker) och ohörbara ord (xx). På så sätt redovisades kvarstående oklarheter i transkriptionerna. I arbetet med att säkra analysernas kvalitet hävdar Tholander och Cekaite (2009, s. 203) vikten av att den som analyserar validerar analyserna av yttranden mot adressatens uppvisade förståelse i responsen. I idealfallet stämmer dessa överens. Denna validering syftar till att den som utför forskningen behåller ett deltagarperspektiv. Metoden var användbar till exempel när jag antog att mottagaren av första delen av vad som analyserades som ett näraliggande par gav respons på förväntan som antogs finnas inbyggd och vid närmare granskning upptäckte att så inte var fallet.

Ännu en hjälp att validera analyserna är att utvärdera om de verkligen var analyser eller bara beskrivningar (Tholander & Cekaite, 2009). Jag reflekterade återkommande över huruvida analyserna faktiskt byggdes upp som analyser. Jag granskade om de innehöll argument för hur dessa genomfördes och en del överflödiga text kunde bytas ut. Cohen et al. (2011) diskuterar hot mot att forskaren utläser mer än vad som medges av dataunderlaget. Valet av en etnometodologisk utgångspunkt innebar dock att jag inte i första hand skulle redogöra för den egna förståelsen utan för hur deltagarna uttryckte att de förstod varandra.

## 5. Den imaginära aktiviteten i lekhallen

I denna resultatdel presenterar jag utsnitt av barnens vardagliga interaktion i episoder utifrån korta transkriberade excerpter. Studiens övergripande syfte är att i förskola empiriskt studera barnens tillträde till och organisering av sina egna gemensamma, varaktiga aktiviteter. Dessa aktiviteter studerades från strax efter initiering till avslutning. Episoderna är delar av barnens gemensamma förskoleaktiviteter där vuxna inte finns med. Det är hur deltagarna organiserar sina verbala och fysiska handlingar i samspel med varandras som analyseras. I analyserna fokuseras hur de uttrycker sig och visar upp sin förståelse av varandras yttranden.

*Den imaginära aktiviteten i lekhallen* är den första av de aktiviteter som presenteras i de två resultatkapitlen. Som bakgrund till aktiviteten kan nämnas att Isac (6:00) visar sig ha erfarenheter av filmfiguren Slime som senare även blev känd som en Minecraftfigur<sup>14</sup>. Slime är kubisk och grön och har som rymdvarelse egenskaperna eld och vatten. Isac, Liam (6:1) och Ola (5:10) gestaltar Minecraftfiguren i en liknande aktivitet som utspelar sig på gården. Då går Slime ryckigt och stöter emot träd. Barnen har en boll. De pratar om att de är snälla i kroppen. Liam sprutar på låtsas vatten i Olas öra. Den imaginära aktiviteten i lekhallen är vad som representeras i texten nedan. Aktiviteten är videofilmad under 7 minuter och avbryts när ett barn visar att jag ska stänga av kameran. Sammantaget varar aktiviteten i 9 minuter. Isac (6:00<sup>15</sup>), Ola (5:10) och Anton (6:11) deltar. Barnen har som de brukar efter vilan samlats i lekhallen för att bestämma vad de ska göra.

I vad som representeras nedan inleds etableringen av en aktivitet. Anton snurrar runt med hela kroppen nära Isac och Ola. Emric (3:7) sitter till en början på en gymnastikbänk vilket barnen brukar göra för att titta på kamraternas aktiviteter. Emric är yngre och har av förskolläraren Ulrica, med Antons, Isacs och Olas medgivande, blivit tillåten att titta på leken. Längs

---

<sup>14</sup> Trots att dataspelet Minecraft kom 2011, då studien redan hade gjorts, finns rymdvarelse Slime kvar. Ibland kallas i denna studie varelse för en Minecraftfigur eftersom det är så den idag är mest känd.

<sup>15</sup> Barnens ålder anges med årtal och efter semikolon antal månader

långsidan av deltagarnas placering följer jag deras interaktion med videofilmkamera. Barnen ger av och till kameran uppmärksamhet när de tittar in i den men verkar mestadels inte bry sig så mycket om den eftersom jag enbart var åskådare och inte ingrep i skeenden. Platsen är en stor lekhall där ribbstolar och gymnastikbänkar är den enda fasta inredningen. Barnen kommer hit genom två dörrar ofta för att påbörja aktiviteter eller titta på från en gymnastikbänk. Barn kommer också in i lekhallen för att ansluta sig till redan pågående aktiviteter. Det är skärtorsdags morgon och färre barn närvarande eftersom mer än hälften av dem har påsklov. De fyra första excerpterna följer utan tidsavbrott.

## Etablering – gestaltning av en Minecraftfigur

Den första excerpten representerar hur Isac försöker att etablera en ny aktivitet som bygger på filmfiguren Slime. Han försöker visa hur Slime är, låter och (inter)agerar genom att gestalta honom som deltagarroll. Syftet är att agera i en aktivitet tillsammans med Ola och Anton. Vi kommer in i det som representeras i excerpten nedan samtidigt som jag påbörjar videofilmningen. Anton snurrar som åskådare runt med hela kroppen och låter entonigt öh, öh, öh, öh under tiden Isac gestaltar Slime (Excerpterna 1-2). Analysen fokuseras på interaktionen mellan Isac och Ola. Vi kan se vad som analytiskt kan förstås som att Isac adresserar sin gestaltning och sitt berättande om Slime till Ola (raderna 7, 9-10). I analysen fokuserar jag för det första hur Isac inleder aktiviteten. För det andra fokuseras hur han i gestaltningen visar upp sin förståelse av och anpassning till Olas mottagande (raderna 11-14).



Figur 1

### Excerpt 1

1. Isac:((viftar händerna i rytm Fig.1)) Han, han, ↑ha:n studsar å=



2. ((Anton snurrar runt med hela kroppen))
3. ((Isac gör två jämfotahopp och svänger armarna uppåt och nedåt))
4. =skriker han såhär OÄÄH! (.) ↑ sådä:r ↓gör han ((Ola snurrar))
5. Ola: ☺ °Uh hö, hö° (, , , , ,) ((hoppar och håller i elementrör))
6. \*studs\* (,,,,),ö hö hö hö (Fig.2)(. . . . .)



Figur 2

7. Isac: Okej de e inte svårt (.) okej de, ↑Slime
8. Ola: ☺ (. . . . .)
9. Isac: ↑Ja har, ja har, ja har, ↑faktist vart me om en
10. liten grej,
11. →Ola: (, , , , ,)
12. →((Isac håller ut armarna, svajande i rytm med orden))



### Figur 3

13. →Isac:(.)SLIME, Slime, Slime, ha (Fig. 3)faktist e e en grej som=
14. →Ola: ☺ ((hoppa,,,,)) och ((. . . .)) Öh, öh, öh, öh
15. Anton: ((snurrar runt)) Öh, öh, öh, öh
16. Isac: =inte ↑ du har,((håller svajande ut armarna))
17. Ola: ((. . . . möter Isacs blick))
18. Anton: ((snurrar runt))öh, öh, öh, öh, öh

Isac viftar mjukt med sina händer och fingrar i Olas synfält (Fig.1) och säger livligt Han, han, ↑ha:n studsar och skriker han såhär OÄÄH! (.) ↑ sådä:r ↓gör han. Samtidigt tar Isac sats, hoppar kraftfullt två gånger högt upp i luften och synliggör sig själv med ett dunsande ljud. Leende mot Isac hoppar också Ola blixtnabbt efter honom efter att ha vänt bort blicken med °uh hö, hö° och \*studs\*. Genom att Ola också hoppar på liknande sätt härmar han Olas fysiska handlingar vilket analytiskt sett kan förstås att han skuggar honom (Björk-Willén, 2007). Ola säger skrattande studs i mötet med Isacs blick (Fig. 2) och visar upp att han delvis följer Isacs gestaltning (raderna 1, 3-6). Isac lämnar som självvald talare (Sacks et al., 1974) berättelsen om honom i ett sammanhängande historieberättande. Det sker som Slimes pågående handlingar. Då Ola blixtnabbt efter härmar Isac orienterar han sig mot Isacs gestaltning och historieberättande. Analytiskt sett blir det tydligt att en deltagare positioneras som historieberättandets och gestaltningens mottagare och en annan deltagare som den som gestaltar och historieberättar om karaktären (raderna 3-6) (Schegloff, 2007; M.H. Goodwin, 1990; Sidnell, 2010). Det kan också förstås som att en gemensam *deltagningsram* genereras.

Isac lyfter fram att Slime är enkel att gestalta okej de e inte svårt (.) okej de, ↑Slime (rad 7). Han fortsätter ↑Jag har, jag har, jag har, faktist vart med om en liten grej. På så sätt motiverar Isac med hjälp av en självupplevd händelse och fångar Olas blick (rad 8). Att berättaren argumenterar för valet av tidpunkt är ett sätt att motivera historiens relevans (Sidnell, 2010). Ola vänder sig till honom för att uppmärksamma detta. Med skratt i rösten vänder dock Ola, som avsedd adressat, Isac ryggen. På så sätt

ignorerar han det plötsligt (rad 11). Isac får med det en viss motgång i gestaltningen av rollen. Han kan analytiskt sett förstås använda hållningen och rörelserna med de vajande armarna som hålls utsträckta. Därigenom blir det tydligt att Isac förstår och orienterar sig som deltagare mot Olas bortvändande blick. Analytiskt sett kan denna förståelse tolkas som att den visas upp och att Isac försöker att locka Olas blick tillbaka.

När Ola låter öh, öh, öh svarar Isac och gestaltar kraftfullt med kroppen (.) SLIME, Slime, Slime, har faktist e e en grej som inte ↑ du har. Därmed fångar han Olas blick. Isacs och Ola orienterar sig mot varandra igen (raderna 12-13). Deltagningsramen kännetecknas av att vara öppen. Dels beror det på att Isac lockar Ola att följa gestaltningen och historieberättandet, och dels beror det på att Isac orienterar sina handlingar inte bara mot vad som krävs för rollen, utan mot Ola som person (raderna 12-13). Synligt blir med utgångspunkt från vad som representerats i denna excerpt att Isac genomför en dynamisk gestaltning. Analytiskt sett kan syftet förstås vara att få med sig kamraterna som deltagare i en aktivitet. Ola vänder sig dock bort med öh, öh, öh, öh och gestaltningen ignoreras (raderna 11 och 14). Isac använder den verbala upprepningen, kroppens rörelser, den rakryggade hållningen och de svängande, kraftfullt utsträckta armarna, tar större plats och synliggör sin kropp (rad 16). Genom att Isac utför sin talhandling i rytm med de kroppsliga rörelserna accentueras gestaltningen och historieberättandet (raderna 12 och 16). Analytiskt sett blir det tydligt att Ola orienterar sig mot denna rytmiska talhandling och mot de *konfigurationer* med kroppen vilka Isac visar upp. Paralleller kan här dras till C. Goodwins (2000) analys av hur ett barn genom att titta ned i marken ignorerar en kamrats tillrättavisning när de hoppar hage. Kamraten visar därför istället med foten upp gesten på marken i kamratens synfält. Det gestaltande barnet kan analytiskt sett förstås vara beroende av att gestaltningen tas emot i mottagarens personliga synfält och kan därför inte anses kunna kontrollera gestaltningens mottagande (C. Goodwin, 2010; M. H. Goodwin, 1990). Hoppa hageaktiviteter bygger liksom Den imaginära aktiviteten i lekhallen på att barns fysiska, regelbundna procedurer och kroppshandlingar används i interaktionen. Analytiskt sett förstås bruket av semiotiska resurser såsom kroppens rytmiska och visuella strukturer kräva mer än det talade språket (C. Goodwin, 2010). En anledning är att kamratens bortvändande av blicken får en omedelbar, påtaglig verkan som ignorerande handling.

Isacs sätt att orientera sig mot Olas bortvändande av blicken kräver ännu mer av honom, eftersom Slime inte finns representerad som ett varaktigt materiellt objekt som den uppritade hagen finns materialiserad på marken (C. Goodwin, 2000). Evaldsson och Corsaro (1998 s. 398) benämner, vilket tidigare nämnts, regler i imaginära aktiviteter vilka måste förhandlas fram dolda regler. Dessa jämförs med barns regler i till exempel hoppa hageaktiviteter i vilka regler synliggörs och uttrycks verbalt (Evaldsson & Corsaro, 1998). Det nya i episoden ovan består av att varken synliggjorda regler eller ett materialiserat, beständigt objekt finns att hänvisa till. Isac förkroppsligar, gestaltar och historieberättar (s)om Slime. Dessa aspekter förstås analytiskt således som strukturerande resurser för den aktivitet som håller på att etableras.

## Etablering – gestaltningen fortsätter

Isac fortsätter gestaltningen och ett samtida historieberättande och visar upp hur Slime ges kraft av eld på sina skor. I rollen som karaktären åker han i en vidsträckt ellipsformad bana i rummet (Excerpt 2). Ola ställer frågor om utskjutningen (raderna 29, 31-32). I analysen diskuteras hur Ola orienterar sig mot gestaltningen och historieberättandet om Slime. Ola har en invändning som uppkommer i fullföljandet av etableringen av aktiviteten, vilken analytiskt sett förstås inverka på hur interaktionen förflyter.

### Excerpt 2

19. Isac: Slime har egentligen eld (.) eld på sina skor=

20. Ola: ((snurrar med kroppen vänd mot Isac))(. . . . .)

21. Anton: ((snurrar runt)) ha, do, ha, do, ha, doa

22. => kolla här e (de eld) och här e (de eld)!

23. ((Isac pekar ut elden på vardera foten och uppåt))

24. Ola: (. . . . .)

25. Anton: ((snurrar runt)) oah, oah, oah

26. →Isac: Å sen när ja åker så här,

27. ((Isac springer i en stor ellips med armarna utåt

28. och åker sista sträckan på strumporna, klappar i väggen))



Figur 4

29. →Ola: ((neutral ton))Åker ut som eldraketskor??

30. Isac: \*Ja:!\*

31. Ola: (Fig. 4) ((neutral ton)) Ja har inga ↓eldraketskor i  
↓alla fall,

32. ⊙ snurrar kroppen)) varför har jag inga eldraketskor??

33. →Isac:((tar mjukt händerna om Olas ansikte))

34. →jo: de har du ju (.) du har ju (xx)↑stort ((Ian hoppar  
fram))

Isac säger långsamt medan Ola tyst iakttar slime har egentligen eld (.) eld på sina skor (rad 19). I Isacs gestaltning visas elden på ett ikoniskt sätt, genom utpekandet av konturerna framkommer hur den täcker fötterna och följer med upp på vartdera benet. Isac säger livligt ↑ kolla här e (de eld) och här e (de eld). Ola tittar på Isac och visar upp sitt mottagande av kännetecknen. Isac säger Å sen när ja åker så här. Det är första gången Isac berättar som karaktärens jag. Då Isac springer i en stor ellips med armarna utåt (rad 26-28) tar rörelserna ett betydande rumsligt utrymme i anspråk. Och då frågorna ställs Åker ut som eldraketskor Ja har inga ↓eldraketskor i ↓alla fall är Olas ansikte bortvänt (rad 29 och 31). Den första frågan besvaras övertygande av den springande Isac med Ja:!. Då Isac kommer tillbaka till Ola har Ola bortvänd blick. Ola snurrar kroppen genom att hålla händerna bakom sig i ett elementrör på väggen (rad 32). Med blicken riktad mot golvet säger han varför har jag inga eldraketskor?? (Fig. 4). För att få stopp på och fånga tillbaka den snurrande Olas uppmärksamhet tar

Isac Olas ansikte mjukt i sina händer. Isac säger Jo: de har du ju (.) du har ju (xx) † stort. Yttrandet blir genom användningen av *tonhöjdstoppen* (symbolen †) en inbjudan av Ola till deltagarrollen som Slime. En turövergång markeras då Ian syns hoppa på ett ben i riktning mot Isac och Ola som båda tittar åt detta håll.

Konstateras kan att Isac fortsätter sitt historieberättande om vad Slime har som inte Ola har. Genom att berätta om hur elden finns på skorna, ett viktigt kännetecken för karaktären, blir det analytiskt sett tydligt att Olas uppmärksamhet fångas tillbaka (rad 24). Då Slime åker gestaltar Isac rollen genom att springa i en ellips över golvet. Isac går in i rollen och beskriver sin åkning med när ja åker. Elden på skorna är imaginär och tas för given av Isac. Men det visar sig att Ola har en invändning till denna. Genom sina frågor visar Ola upp sin förståelse av vad som framkommit från Isacs gestaltning och att han förstår vad rollen handlar om (raderna 19, 26-27). Förutsättningen, att man kan ha eldraketskor, godkänns. Därmed blir det analytiskt sett tydligt att Isac har fått med sig Ola i interaktionen om deltagarrollen som Minecraftfiguren Slime. Isac kan analytiskt sett förstås ha lyckats att behålla en öppen deltagningsram tillsammans med Ola eftersom Isac försöker att locka Ola som deltagare in i rollen som Slime och då Olas frågor besvaras utifrån honom som person. Genom frågorna fäster dock Ola uppmärksamheten vid att han saknar rätt utrustning för rollen. Därigenom blir det analytiskt sett tydligt att ett problem etableras. Då Ola snurrar med kroppen och med blicken ignorerar Isac visar Isac upp sin förståelse av hans bortvändande. Isac kan analytiskt sett förstås fånga Olas blick tillbaka genom att ta händerna runt hans ansikte (rad 33).

Formuleringen av problemet, att inte ha några eldraketskor, kan förstås som att den gör det möjligt för Isac att berätta om attributen som Ola har i deltagarrollen Slime (rad 34). Analytiskt förstås detta som att problem som formuleras försätter historieberättandet i en position som understöder ett mer utförligt svar (Mandelbaum, 2013; Sidnell, 2010). Frågorna som Ola ställer kan förstås som kritiska punkter i interaktionen som bidrar till att driva historieberättandet framåt. Genom yttrandet Jo: de har du ju (.) du har ju (xx) † stort (rad 34) tilltalas Ola och bekräftas i deltagarrollen som Slime. Analytiskt sett blir det tydligt att Isacs deltagarstatus är som förklaringsansvarig för utformningen av rollen. Etableringen av en ny aktivitet har med detta fullföljts. Motsvarande förhandling är analyserad i Corsaros (2003) studie av italienska förskolebarn. Han belyser hur barnens förhandling

om roller för med sig att de utvecklar specifik kunskap om relationen mellan rollens handlingar och dess kontext. Analytiskt sett förstås vad som är möjliga handlingar och vad som finns i aktiviteten som reglerade av dess inramning. Isacs gestaltning och historieberättande integrerar narrativet om Slime som en strukturerande resurs i interaktionen.

## Avbrott för avvisning av inkräktare

Ian (7:00) är på tillfälligt besök under påsklovet eftersom han är ledig från skolan. Han har en gipsad fot som hålls upp i luften. Genom att röra armarna uppåt och nedåt och hoppa på ett ben tar han sig ändå fram. Han hoppar in i rummet och hela vägen fram till Ola, Isac och Anton (Excerpt 3). I analysen diskuterar jag hur Ola avvisar Ian, en avvisning som förstås vara utformad som respons på ett inträdesförsök från en ”inkräktare” (rad 35). I analysen diskuteras även vad jag förstår som Ians strategi att i sitt inträdesförsök hoppa in i interaktionsutrymmet som bildats mellan Isac, Ola och Anton.

### Excerpt 3

35. ((Ian hoppar fram till Ola, Isac & Anton, står mot väggen))

36. Ola: Va gör du här?? ((neutral ton, tittar på Ian))

37. →Ian: °Hoppa°, ((lutar sig mot väggen))



Figur 5

38. →Ola: ↓°Hoppa tillbaka ut igen då°((neutral ton Fig.5)),

39. ((Ian tittar på Ola och hoppar i riktning mot utgången))

Efter att Ian hoppar fram till Ola, Isac och Anton är han inne i interaktionsutrymmet. Ola frågar granskande vad han gör där. Yttrandet uppkommer när Ian fullföljt strategin att tyst försöka ansluta sig till den pågående aktiviteten. Ian svarar, och ställer sig med ryggen mot väggen °Hoppa°. Ola möter Ians blick, sänker rösten och ger direktivet ↓Hoppa tillbaka ut igen då°. Ian hoppar omedelbart i riktning mot dörren. Analytiskt sett blir det tydligt att Olas uteslutande direktiv verkställs ögonblickligen och hans deltagarstatus som den som företräder deltagarna bekräftas.

Synligt med utgångspunkt från vad som representeras i Excerpt 3 är att Ians hoppande är följdenligt med utformningen av aktiviteten som den studshoppande Slime. Trots det besvarar Ola den indirekta inträdesstrategin med krav på att Ian deklarerar innehållet i sin handling. Ians inträdesförhandling försvåras av att aktiviteten redan är etablerad. Dessutom är den komplext organiserad, uppbyggd genom gestaltning och historieberättande genom en tematisk, varaktig förhandling. Därtill finns enbart dolda regler (Evaldsson & Corsaro, 1998). Ola kräver att Ian varudeklarerar sin entré. Ian svarar avvärjande Hoppa°. Ola hade kunnat säga till honom att han inte får vara med. Han använder dock en neutral ton och formulerar ett uteslutande direktiv, att Ian ska hoppa tillbaka igen (rad 38). Ordet som Ian praktiserar i sin aktivitetsformulering kan analytiskt sett förstås som att den återvinns av Ola: °Hoppa°, → ↓Hoppa. Den handling som åstadkoms genom svaret är dock den rakt motsatta då Ola återanvänder ordet Hoppa för egna syften med handlingen vänd tillbaka mot Ian. Yttrandet är ett rakt formulerat direktiv med stor inverkan på interaktionen. När barn anknyter inte enbart till kamraters handlingar utan även återanvänder språkets innehållsliga eller ytstrukturella delar förstås detta analytiskt, vilket tidigare nämnts, som återvinning (*format tying* M.H. Goodwin, 1990). Analytiskt sett blir det tydligt att mycket interaktivt arbete utförs av barn genom återvinning av språkets partikulära drag (M.H. Goodwin, 1990). Återvinning kan i sin enklaste form bestå av direkt repetition av ord som i episoden och där persondiskursen byts ut (*jag* → *du*) och följs av en transformerad handling.

För att förstå ett direktivs inverkan måste dess kontext analyseras (M.H. Goodwin, 1990). Olas avvisande yttrande uppkommer i vad som analytiskt sett kan förstås som en respons på Ians inträdesförsök. Ola förvisar, med hjälp av direktivet, Ian bort från gemenskapen. Genom tillämpningen av direktiv framställs inte bara adressaten utan även talaren på särskilt sätt: Ola



framställs som *gate keeper*. Genom användningen av direktiv skildras deltagares anslutning till en aktivitet på ett asymmetriskt sätt (M.H. Goodwin, 1990; Thorell, 1998). Olas deltagarstatus förändras i förhållande till vad vi såg i början av etableringen (Excerpt 1) då han är mottagare av Isacs gestaltning av Slime. Analytiskt sett tydliggörs att deltagningsramen förändras, till att vara mer sluten. Ola kan förstås ha kontrollen över vem som nekas tillträde till aktiviteten. Istället för en deltagningsram där Isac lockar Ola ger nu Ola direktiv till Ian utfärdade i relation till logiken i och för att skydda den etablerade aktiviteten.

Som tillträdesstrategi innebär Ians tysta inträde i det område där Isac och Ola interagerar (rad 35) i likhet med Corsaros (1979) studier både ett erbjudande om och försök att ansluta sig. Hade Ian inte fått en fråga från Ola hade han tyst kunnat uppehålla sig i närheten, liknande Corsaros strategi att tillträda utan att säga något. Här blir det synligt, vilket också uppmärksammas i tidigare forskning (Thorell, 1998), att barn i offentliga utrymmen såsom samlingsrummet, skyddar interaktionsutrymmet från intrång. Episoden ovan skiljer sig genom att Ian hoppar ända in i interaktionsutrymmet mellan Ola, Isac och Anton. Analytiskt sett kan inträdesförsöket förstås som att om det inte hade setts som ett intrång hade Ian tyst kunnat engagera sig i en liknande parallell aktivitet för att observera och ansluta sig med mer kännedom om aktivitetens tema (Corsaro, 1979).

## Inträdesförhandling uppkommer

Emric (3:7) har förflyttat sig från gymnastikbänken och står nu i en ribbstol i andra kortändan av rummet. Ians inträdesförsök kan analytiskt sett förstås ha utmanat deltagarnas utformning av aktiviteten. Nedan (Excerpt 4) syns representerat hur Ola ändå ändrar avhysningen av honom (rad 45). Möjligheter till fortsatt inträdesförhandling öppnas på så sätt. Denna händelse lyfts fram och diskuteras i analysen.

### Excerpt 4

40. ((Anton snurrar runt med hela kroppen))

41. Emric: \*Jag kan öppna dörren ↑(så:)\* ((står i ribbstolen

42. Emric rör med en pinne vid en takplatta "öppningsknapp"))

43. ((Ian hoppar med hjälp av armarnas rörelser mot dörren))

44. ((Isac står vid fönstret och följer samtalet))
45. →Ola: Ha, ha, kan du hoppa en hel timme da??
46. ((Anton snurrar runt med hela kroppen))
47. →Ian: ((stannar när han är på väg ut))°Ja det kan jag.°
48. Ola: ☺ Kan du hoppa femti timmar?
49. ((Isac tittar på Ian, hoppar på stället))
50. Ian: °Nej.°
51. ((Ola ☺))
52. Emric: ↑Ja kan hoppa ↑femti timmar
53. ((Isac tittar ut genom fönstret, Anton hoppar på ett ben))
54. Ola: ☺ Femti timmar Emric du skulle inte klara de
55. Emric: Jo ja ↑ KAN DE: ((Anton hoppar på ett ben))
56. ((Ian står vid ribbstolen))))
57. Ola: Får ja se
58. Emric: Nej. ((Isac hoppar på ett ben))
59. Ola: Okej

Anton snurrar tyst runt i närheten av kamraterna. Emric säger \*Jag kan öppna dörren ↑(så:)\*. Takplattan används av barnen som dörröppningsknapp. Emric får ingen respons. Isac som initiativtagare till aktiviteten som Slime intar en iakttagande position intill fönstret. Ola säger Ha, ha, kan du hoppa en hel timme da?? (rad 45). Därmed stoppar Ola avhysningen av honom och ersätter den med en utmaning. Frågan riktar ljuset mot Ian. Analytiskt sett tydliggörs att möjlighet till ytterligare inträdesförhandling öppnas. Betydelsen av att kunna hoppa länge uppgraderas. I förkroppsligandet av Slime är också innebörden av att kunna hoppa länge framträdande. Ian som snabbt hoppar på ett ben på väg ut ur rummet svarar Ja det kan jag (rad 47). Det jakande svaret på utmaningen blir godkänt. Ola fortsätter med ännu en utmaning kan

du hoppa femti timmar frågar han med allt starkare röst. Ian svarar med nedåtgående intonation och svag röst Nej. Ians och Olas interaktion avbryts då Emric säger Ja kan hoppa femti timmar. Först svarar Ola att Emric inte skulle kunna det (rad 54). Jo ja ↑ KAN DE: påstår Emric. Ola ställer krav på att Emric genom uppvisad kroppslig handling bevisar giltigheten av påståendet med Får ja se och Emric tvingas svara Nej.

Synligt blir i representationen (Excerpt 4) att Olas uteslutande direktiv riktat mot Ian analytiskt sett kan förstås som att det byts ut till ett inneslutande. Direktivet är formulerat som en utmanande fråga till skillnad från den rakt avvisande befallningen i den föregående episoden. Ian utmanas att visa upp bevis på sin skicklighet i att hoppa länge. Det gäller att mäta denna kompetens inför Ola för att på så sätt bekräftas som deltagare i aktiviteten. Analytiskt sett blir det tydligt att deltagningsramen därmed blir mer öppen då ytterligare inträdesförhandling möjliggörs. Det är dock fortfarande Ola som analytiskt sett kan förstås kontrollera Ians handlingar. Genom ytterligare förhandling har emellertid Ian möjlighet att visa upp sin skicklighet i att hoppa länge, för att bevisa sin sekvenstillhörighet. Ians skicklighet att utföra och uppvisa handling granskas som ett led i Olas värdering av honom. Ola visar (rad 48) upp att han leende riktar en omöjlig utmaning till Ian. Genom att ta fasta på antal timmar från en hel timme ändras genom återvinning omfattningen av utmaningen, av två e, dels i en och dels i hel, från en hel timme till femti timmar. Ola kan analytiskt sett förstås försätta Ian, genom denna utmaning producerad på ett humoristiskt sätt, inför en återvändsgränd. Om Ian säger ja uppmanas han genom uppvisad fysisk handling bevisa realiteten i sitt svar. Om han svarar nej, vilket sker, har Ian förlorat utmaningen.

I likhet med M.H. Goodwins (1990, 2008) studier blir det tydligt hur barn mäter sig med varandra genom att uppvisa och värdera fysisk skicklighet. I barns uppbyggnad av opposition kan lekfulla humoristiska yttranden användas som en strategi för att avsluta argumentation, och innebär att deltagningsramen omedelbart ändras. De yttranden som används i uppbyggnaden av opposition är producerade i ett kontinuum mellan tävlan och samarbete (M.H. Goodwin, 2008). I episoden ovan syns hur Olas avhysning av Ian byts ut mot tävlan under samarbetsliknande former. Ola kontrollerar dock fortfarande Ians möjligheter till inträde. Ian tillåts att försöka ansluta sig genom att hans hoppande matchar den utformning och preferens som deltagarna genom Ola uppvisar för att ta en roll i interaktionen.

Anslutning på en sådan nivå kan analytiskt förstås som *alignment* (exempelvis Sidnell & Stivers, 2012). I svaret på Emrics orimliga påstående om att kunna hoppa i femtio timmar kvarstår Olas avhysning.

## Interaktionen och deltagningsramen ändras

Emric står kvar i ribbstolen. Vid långsidan av deltagarnas placering vid fönstret följer jag dem med videofilmkamera. Ian tar sig hoppande fram till Anton, Isac och Ola (Excerpt 5). Ian ställer en fråga till Ola (rad 61). Analytiskt sett förstås dess inverkan på den fortsatta interaktionen som avgörande för hur den struktureras om, vilket diskuteras i analysen.

### Excerpt 5

60. ((Ian hoppar till Ola och Anton, sätter sig på fönsterbrädan))



Figur 6

61. →Ian: Ola, va blir hundra plus hundra, ((Fig.6))

62. Anton: °Hundra° ((står mellan Ian och Ola tittar på Ian))

63. Ola: ☺ (ja vet inte) vet du?

64. Ian: °Tvåhundra° ((sitter på fönsterbrädan))

65. ((Isac går med svepande armrörelser, ställer sig nära Ola))

66. Ola: ☺ WAO! ja ja ja misstänkte de

67. ((Alla utom Emric står nära Ian, sittande på fönsterbrädan))

Innehållet i Ians fråga *ola, va blir hundra plus hundra* med dess villkorliga relevans kan analytiskt sett förstås utifrån att den förändrar interaktionen. En förväntan på ett särskilt svar ryms. I fortsättningen är det Ian istället för Ola som överlämnar förstahandlingen, att ställa frågorna. Ola blir svarsskyldig. Olas deltagande i samtalet förändras helt. Den sekventiella organisationen av parhandlingar kan analytiskt sett förstås utnyttjas av Ian för de egna behoven. Ian besvarar sina frågor själv när Ola inte kan. Ola försvarar sig med *WAO! ja ja ja misstänkte de*. Med yttrandet och leendet visar Ola en förmildrande respons. Från platsen på fönsterbrädan blir Ian medelpunkten för interaktionen med Anton, Isac och Ola. Analytiskt sett tydliggörs att Ians deltagarstatus är den omvända mot tidigare (Excerpt 4). Då var det Ola som hade deltagarstatusen att ställa frågorna och Ian blev svarsskyldig. Ian använder sina aritmetiska kunskaper som skolbarn som en strukturerande resurs.

Synligt blir att Ian genom sin fråga förändrar villkoren för interaktionen med Ola som den som vaktar aktiviteten för deltagarna. Frågan om vad *hundra plus hundra* blir bildar den första delen av ett näraliggande yttrandepar. Ett särskilt ramverk omgärdar parhandlingar. De rymmer en villkorlig relevans med en normativ förväntan på att adressatens svar ska vara utformat på ett särskilt sätt (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984, Hutchby & Wooffitt, 2008). Ola hamnar i underläge när han inte kan svaret. Ian medverkar till att den deltagningsram, där direktiv formulerades i förhandling om inträde byts ut. Det sker genom att Ian återvinner delar av talhandlingen och byter ut den semantiska detaljen *femti* i Olas yttrande till *hundra*.

Direktiv som barn ger kan analytiskt sett ofta förstås som att de i likhet med i denna sekvens åtföljs av deltagares bekräftelse (M.H. Goodwin, 1990). Ibland besvaras direktiv med ytterligare utmanande direktiv av barn som passar på att utmana den uppkomna situationen (M.H. Goodwin, 2009). I episoden syns hur Ian snabbt utnyttjar tillfället att omedelbart kontrollera temat i interaktionen. Efter vad som representeras i Excerpt 5 följer 30 sekunder (12 rader) då Ian fortsätter att ställa aritmetiska frågor som Isac besvarar. När talen blir högre kan Isac inte svara. På frågan *va blir tolvhundra plus tolvhundra* svarar Ian själv *TJUGEHUNRA*.

## Ombildning - avbrott avvisning av inkräktare

Ian sitter kvar på fönsterbrädan medan Anton står bredvid (Excerpt 6). Ola står vid fönstret och även Isac är i närheten. Emric finns i nedre delen av rummet och rör sig mot de fyra äldre kamraterna. Jag står och videofilmar vid den långsida, där Anton, Ian, Isac och Ola finns. Nedan visas hur Emric analytiskt sett förstås försöka att tillträda interaktionen mellan Anton, Ian, Isac och Ola (rad 80). Att Ola fortsätter att avvisa Emric diskuteras i analysen.

### Excerpt 6

80. →Emric: KAN NÅN TA (ALLA)? ((går mot An., Ol., Ia. & Is.))

81. →Ola: Du: e inte ((skakar huvudet)) [me i leken??]=

82. ((Anton hoppar på ett ben))

83. Anton: [°Kan du hopp°]

84. Ola: =vaför e du hä::r då?? ((Isac tittar ut gm fönstret))

85. →Ola: Vaför e du här på ((visar med handen))planen nu??

86. Anton: °Jag kan hoppa [en-]°

87. Ola: [Men] du ska inte de

88. ((Ola glider ned på golvet och håller i elementröret))

89. Ola: du ska inte de du ska sitta på bänken som Ulrica sa

90. ((Anton hoppar på ett ben viftar armarna som propellrar))

91. Emric: \*Ja kan balangsera!\*

92. Ola: Näh ↓ men Emric sitt på bänken ↓nu,

93. →Emric: Aldrig i livet.



Figur 7

94. →Ian: ((hoppas på ett ben)) \*OLA, OLA!((Fig. 7))HALLÅ\*

95. →Ola: ☺ ((reser sig, Anton hoppar bredvid Ola))

96. →Ian:((hoppas mot kortändan))

97. ((Ola hoppar efter))

Emric säger KAN NÅN TA (ALLA)? på väg mot interaktionsutrymmet mellan Ola, Ian och Isac. Analytiskt sett tydliggörs att när barn inträder interaktionsutrymmet utan att iaktta deltagarnas respons försvåras möjligheterna till anslutning (Corsaro, 1979; Cromdal, 2000). Därmed tar Emric initiativ till ett gemensamt jagetema. Han föreslår, enligt Corsaros (1979) tillträdesstrategier, en ny aktivitet. Ola riktar ett uteslutande påstående mot Emric Du: e inte ((skakar huvudet)) me i leken?? Isac tittar ut genom fönstret. Ola fortsätter uteslutningen av Emric med va för e du hä::r då?? Va för e du här på ((visar med handen))planen nu?? (raderna 84, 85) Emric behandlas som en inkräktare som gör ett rumsligt ”intrång”. Han svarar dock inte. Ola fortsätter försöken att utesluta Emric Men du ska inte de. Ola åberopar i ett direktiv tidigare lärarbeslut som skäl för att Emric ska lämna det interaktiva utrymmet du ska inte de du ska sitta på bänken som Ulrica sa (rad 89). Emric kommer med en inskjuten sekvens istället för att svara Ola \*Ja kan balansera!\* Ola ger i gensvar ”ordern” Emric sitt på bänken nu. Emric besvarar med en ”vägran” designad för att harmonisera mot ordern Aldrig i livet (rad 93). Ola lyckas därmed inte avvisa Emric. Omedelbart efter Emrics vägran hoppar Ian på ett ben och utropar med blicken riktad mot Olan, med skratt i rösten OLA, OLA! HALLÅ. Ola ler samtidigt som han reser sig och möter Ians blick och hoppar efter honom.

Utformningen av Olas och Ians hoppande som Slime kan analytiskt sett förstås utifrån att det ombildar aktiviteten. Synligt i vad som representerats i Excerpt 6 är att Ola som förstahandling inleder med ett uteslutande påstående. Den första delen av yttrandet beskriver Emric som någon som saknar deltagarstatus (rad 81). I den senare delen ifrågasätter Ola hans närvaro (rad 84). Ola fortsätter rikta en fråga genom att skildra Emrics handling som ”intrång” på grund av hans rumsliga placering på planen. Emric kan analytiskt sett förstås vara utsedd av Ola till nästa talare men svarar inte. Analytiskt sett tydliggörs därmed att ett brott bildas i fördelningen av nästa talare i turtagningssystemet; en normativ förväntan på ett efterföljande svar finns inbyggd i frågor (Heritage, 1984; Sacks et al. 1974; Schegloff, 2007). Analytiskt blir det tydligt att en märkbar frånvaro av svar uppkommer (raderna 85-88). Ola förstärker avhysningen genom att utfärda ett direktiv som åberopar ett tidigare lärarbeslut (rad 89). Analytiskt sett kan deltagningsramen förstås vara sluten exempelvis genom användningen av direktivet. Emric beskrivs dessutom som en inkräktare som saknar deltagarstatus. Analytiskt sett tydliggörs indirekt att Ola skildras som den som har mandat att utfärda direktiv och att han ger en direkt order (rad 92). Emric svarar dock verbalt; att vägra ta ordern (rad 93).

I vad som representeras i den sista sekvensen i excerpten syns vad som analytiskt sett kan förstås som att Ola helt ändrar utformningen av aktiviteten när han vänder sig mot Ian för att hoppa och skratta tillsammans med honom (raderna 95, 97). Analytiskt sett kan han därmed förstås visa upp sin *sekvenstillhörighet* med Ians hoppande. Ett vi- och de-förhållande skapas, genom de gemensamma fysiska handlingarna och gemensamt skratt med vilka barn visar upp sin sekvenstillhörighet (Thorell, 1998). I den sista sekvensen av episoden ovan syns också analytiskt sett hur Emric ignoreras. Det framkommer dels att Ola inte förmår avvisa Emric för att på så sätt skydda aktiviteten. När Ian tar initiativ till att ha roligt med Ola bekräftar Ola. Genom att ansluta sig till en pågående aktivitet med Ian kan Ola utesluta Emric. Excerpt 7 följer direkt utan avbrott efter det som representerats ovan.

## Ombildning – vi-och-de förhållande

När vi kommer in i vad som representeras i Excerpt 7 nedan samspelar Anton och Ola i större utsträckning än vad som representerats i de tidigare excerpterna. Emric har en egen parallell aktivitet. Analytiskt sett kan han



förstås vara utesluten från Antons och Olas aktivitet. I rad 104 kan vi se vad det instabila läget för aktiviteten betyder för vem som fortsatt kan delta.

#### Excerpt 7

98. ((Isac står och tittar ut genom fönstret under denna episod))

99. Anton:((Ola ☺ hoppar jämte))☺ Kan du hoppa ända till dörren?

100. Anton: Ha, ha ((stöter ihop med Ola Ian hoppar till väggen))

101. ((Ola ☺ hoppar till dörren vänder sig mot Ian på väg ut))

102. Ola: Ja ja kan hoppa ((hoppa till dörren))

103. ((Anton stannar i mitten av rummet))

104. →((Ian hoppar ut där Ulrica står och Ola vänder om))

105. Emric: Ja ligger här å (.) ((ligger på en gymnastikmatta))

106. Ola: ☺ Tru, tu, tu, tu ((hoppa efter Anton))

107. Ola: Ah, ha, ha

108. Emric: jobbar

Isac står och tittar ut genom fönstret med ryggen mot deltagarna. Anton och Ola hoppar jämsides och är leende orienterade mot varandra. Anton säger (rad 99) Kan du hoppa ända till dörren? Ola hoppar till dörren och är leende vänd mot Ian som är på väg dit. Ola bekräftar verbalt att han kan hoppa till dörren. Anton stannar i mitten av rummet. Då Ian hoppar (rad 104) ut ur rummet vänder Ola om. Emric ligger på en gymnastikmatta. Han säger som självriktat tal, involverad i en egen, parallell aktivitet, Ja ligger här å (.). Ola hoppar efter Anton. Ola låter Ah, ha, ha. Emric avslutar med jobbar.

Utmärkande för episoden (Excerpt 7) är att Ola och Anton analytiskt sett kan förstås orientera sig mot varandra; de hoppar och skrattar. Emric är genom deras kroppsorientering, deras ömsesidiga blickar samt deras hoppande och skrattande, utesluten från deras aktivitet. Han ligger (rad 104) på en madrass och har en egen, parallell aktivitet. Att Ola hoppar efter Anton (rad 106) verkar bidra till att Emric är utesluten. Det beror på att det, sedan

Ian hoppat ut ur rummet, är Ola och Anton som tillsammans visar att de har roligt. De visar genom det gemensamma skrattandet och hoppandet genom ett hemligt avtal upp ett vi-och-de-förhållande vilket analytiskt sett innebär att de förstås uppvisa *sekvenstillhörighet* med varandra (Thorell, 1998). Aktiviteten kan därmed förstås vara fortsatt ombildad; ingen ytterligare förhandling produceras om det imaginära temat som en Minecraftfigur. Efter vad som representeras i Excerpt 7 orienterar Ola och Anton sig efter varandra under 25 sekunder (26 rader). Ola utmanar Anton till att jaga honom med  $T_a$  mej nu ↓ da. De hoppar jämsides ned mot dörren och upp till bortre väggen igen. Därefter jagar de allt långsammare ned i rummet igen.

## Ombildning - deltagningsramen öppnas

I vad som representeras nedan (Excerpt 8) kan vi se hur Isac och Emric nu deltar i den ombildade aktiviteten. I raderna 134-35 representeras hur också Isac tillträder interaktionen på ett nytt sätt. Och vi kan också se hur Emric inträder när Anton lägger sig ned (rad 134, 135).

### Excerpt 8

134. ((Anton slänger sig på gymnastikmattan, övriga springer runt))
135. Emric: ((hoppar jagar Ola. Isac springer runt))Ha, ha, ha
136. Emric: Aj
137. Någon: Bijää!
138. →Isac: Bijää! ((springer med armarna rätt ut))
139. Ola: \*Ketchup\*
140. Emric: ((alla springer runt)) Här kommer Ketchup.
141. Anton: Här kommer inte Ketchup.
142. ((Ola ☺ föser Anton bakåt))
143. Emric: Här kommer Ketchup! ((tar på Isac)) Aah!
144. ((Emric viftar armen mot Anton ☺ och Ola ☺ som springer))
145. ((Emric jagar Isac))

146. →Isac: \*Ja, ja\*((retsamt uträckt tunga utsträckta armar))

I vad som framgår (rad 135) hoppar Emric på ett ben och jagar Ola och låter Ha, ha, ha. Emrics deltagande har möjliggjorts. Det sker omedelbart efter att Anton tillfälligt avvikit från interaktionen genom att lägga sig på mattan. Isac deltar också för första gången efter förhandlingen om aritmetik och springer runt och låter Bijää! och håller armarna rakt ut. Ola säger (rad 139) med glad röst Ketchup. Ola, Anton, Isac och Emric springer runt och Ola säger Ketchup. Emric säger Här kommer Ketchup (rad 140). Han tar på Isac och säger Aah! Emric jagar genom att vifta (rad 144) med armen mot Anton och Ola, som båda ler och springer och visar upp att de deltar i jage, möjligen också att de uppskattar det. I vad som framgår (rad 146) jagar Emric Isac. Isac säger retsamt med skratt i rösten, Ja, ja, och räcker ut tungan med armarna utsträckta. På så sätt visar Isac upp att han bestämt sig för att tillträda för att delta i jage genom att reta Emric till att jaga honom.

Barnen jagar varandra, ropar Ketchup och ger starka ljud ifrån sig. Analytiskt sett tydliggörs att aktiviteten alltmer har ombildats sedan gestaltningen av Slime och utmaningen med de aritmetiska frågorna. Isac deltar och uppmuntrar till skratt och skrattar när han springer (rad 138). Deltagningsramen kan analytiskt sett förstås som mer öppen än vad som vi kan se representerat i Excerpt 7 eftersom exempelvis Emric tillåts delta i det gemensamma skrattandet och hoppandet omedelbart efter att Anton lagt sig ned. Även Isac ger ljudet Bijää! ifrån sig. Armarna hålls rätt ut på samma sätt som när han gestaltar Slime. Analytiskt sett tydliggörs att aktiviteten utmärks av att alla orienterar sig mot att delta med varandra. Därigenom öppnas utrymme för att var och ens bidrag att utforma aktiviteten med kommentarer vilka uppmuntrar till skratt, till exempel Isacs Bijää! Efter denna excerpt fortsätter barnen att leka jage under 2,5 minuter (69 rader).

## Avslutning - svårigheter uppkommer

När vi kommer in i vad som representeras i Excerpt 9 har aktiviteten ett *approach-avoidance-tema*<sup>16</sup> (se sidan 84). Även fastän såväl Isac som Emric tar från varsitt håll i den jagade springande Ola släpper Isac snart taget medan Emric fortsätter att hålla kvar greppet i Olas tröja.

---

<sup>16</sup> Begreppet *approach-avoidance-tema* ersätts i min studie fortsättningsvis ibland av begreppet ”jagetema” med samma betydelse.

## Excerpt 9

215. Ola: Ta mej Emric (1) Emric

216. (3)

217. Emric: ↑Biiiä ((springer mot Ola))

218. Emric: A::o::: ((tar i Olas tröja Isac :) tar lätt hans v  
arm))

219. →((Isac stannar kvar medan Emric fortsätter jaga Ola och

220. →hålla fast hans tröja))

221. →Isac: E::MRIC ((tillrättavisande ton))

222. ((Ola tittar åt Isacs och Antons håll snubblar över en  
byggkudde))

223. ((Ola försöker komma upp Emric håller lätt ned hans  
överkropp))

224. Isac: EMRI:C



Figur 8

225. →Ola: Va jodde du. ((ser allvarligt upp Fig. 8))

226. Emric: ((släpper taget om Ola tar lätt på hans rygg))

227. Isac: EMRIC

228. ((Emric tittar Ola i ögonen då Ola reser sig upp tar på  
axeln))

Ola uppmanar Emric att ta honom (rad 215). Den som blir jagad är den mest eftertraktade deltagarrollen i *approach-avoidance-teman* vilken igångsätts av de jagade själva (Corsaro, 1987). Emric avvaktar ytterligare för att sedan snabbt springa mot Ola med lätet Biiiiä och kan analytiskt sett med det förstås ha accepterat rollen som den jagande. Emric fortsätter med A::o::: och tar lätt tag i Olas tröja medan Isac håller handen på andra sidan av Ola. Ola springer med Emric som håller hans tröja medan Isac står kvar (raderna 219-220). Då Isac utropar E::MRIC (rad 221) kan det förstås som ett ställningstagande i en kritisk kommentar till att Emric tar fast Ola. Att ta fast den jagade är ett brott mot de dolda reglerna inom detta jagetema. Eftersom Ola tittar bakåt åt Antons och Isacs håll ser han inte byggkudden som han snubblar över (rad 222). Emrics grepp om Ola är ett uttryck för att han förstår aktivitetens procedur som att ta fast den jagade. När Ola inte kan ta sig upp på grund av Emrics grepp riktar Isac en upprepad kritisk kommentar till honom E::MRIC. Beviset på att Emric brutet mot en osynlig regel kommer då Ola själv gör en kritisk kommentar till Emric vä jodde du. Emric svarar Ola genom att lossa greppet om honom. Isac riktar en tredje kritisk kommentar EMRIC. När Ola reser sig upp visar Emric genom att ta lätt på hans rygg och titta honom ögonen upp att han bryr sig om honom som sin kamrat inom vad som analytiskt kan förstås som en relationsinriktad moralisk ordning (Karlsson et al., 2017).

## Den imaginära aktiviteten i lekhallen – en sammanfattning

Analytiskt sett kan användningen av lekhallens omöblerade golvyta, som materiellt objekt, förstås utifrån att den möjliggör för barnen att göra sina fysiska handlingar synliga för kamraterna. Rummet som offentligt utrymme aktualiserar nödvändigheten för dem att skydda sitt interaktionsutrymme från ”inkräktare”. Ett barn gestaltar en Minecraftfigur och använder rytmiska ljud, sina hand- och kroppsrörelser, tar rymlig plats i rummet och synliggör ljudligt sig själv genom att studsas med hela kroppen.

### **Etablerande**

Deltagarna har inga sedan tidigare kända deltagarroller att använda sig av. Minecraftfiguren Slime gestaltas av ett barn som samtidigt berättar narrativet både om och som figuren. Han använder semiotiska resurser som fingrar och händer som viftas i kamratens synfält samt synliggör sig själv med hjälp av sin

hållning, sina svängande armar och med sina dunsande hoppljud. En öppen deltagningsram genereras eftersom det gestaltande barnet orienterar sig mot det mottagande barnet som person. Det sker dels när barnet upprepade gånger visar upp sin förståelse av kamratens bortvändande av kroppen och lockar honom tillbaka exempelvis när han besvarar kamratens frågor om saknade attribut (eldskor) som kräver utförligare förklaring. Barnen positioneras i deltagarstatusen som förklaringsansvariga och i deltagarrollen som Slime.

### **Vidmakthållande**

Aktiviteten vidmakthålls inte. En viktig anledning är att barnens användning av narrativet om Minecraftfiguren Slime, som i min studie analytiskt sett förstås som en strukturerande resurs, finns inbäddad i deras förhandling i etableringen. Denna resurs är därmed flyktig. Minecraftfiguren finns därför inte tillgänglig för de kamrater som därefter förhandlar om tillträde.

### **Ombildande**

Analytiskt sett blir det tydligt att ombildande föregås av flera avbrott i aktiviteten. Dessa uppstår för det första när ett äldre barn som försöker ansluta sig avvisas när han förhandlar om tillträde. För det andra uppstår avbrott när en tillträdesförhandling därefter ändå uppkommer mellan deltagarna och det äldre barnet. För det tredje kan ännu ett avbrott analytiskt sett förstås som att det tillträdande barnet återvinner delar av kamratens (som vaktar aktiviteten) yttranden och ställer frågor (om aritmetik) och att interaktionen och deltagningsramen därigenom ändras. Ombildandet inleds under en tillträdesförhandling när ett barn som har deltagarstatusen som *gate keeper* fysiskt visar att han lämnar denna status. Analytiskt förstås detta som att ett övergångsområde (Jacknick, 2011; Mondada, 2006; Robinson & Stivers, 2001) bildas. Flera ombildande episoder sker direkt efter vartannat utan avbrott. Aktivitetens tema ändras successivt från att barnen föreställer Minecraftfiguren till att de jagar varandra inom ett *approach-avoidance-tema*. Deltagarstrukturen ändras dels när ett par barn har roligt genom att hålla ihop i ett vi-och-de förhållande dels när ett barn som tidigare gestaltat Slime enbart är åskådare. Dessutom lämnar det äldre barnet aktiviteten som tillträtt den. Deltagningsramen kan dock analytiskt sett förstås som delvis sluten bland annat eftersom det yngre barnet inte tillåts delta. I den sista ombildande episoden öppnas dock deltagningsramen när alla barn som är kvar i rummet tillåts delta i jageleken bland annat eftersom det behövs någon i deltagarrollen som den jagande.

## **Avslutande**

Analytiskt sett förstås avslutningen vara inledd av att den naturliga ordningen bryts (Garfinkel, 1967). Det sker genom ett brott mot reglerna när det jagande barnet tar fast kamraten istället för att enbart jaga honom (Corsaro, 1987). Detta bevisas analytiskt av att både det gestaltande barnet och den jagade kamraten gör kritiska invändningar. I det jagande barnets handling att titta kamraten i ögonen visas användningen av en moralisk ordning upp, i vilken relationen till kamraten är framträdande (Karlsson et al., 2017).

## 6. Gungaktiviteten på gården

Kapitlet innehåller den andra av de aktiviteter som presenteras och analyseras i de två resultatkapitlen. Den är ett empiriskt exempel på barnens interaktion i en gemensam fysisk utomhusaktivitet, uppbyggd genom turtagande som organiserande princip för fördelningen av deltagarrollerna. Aktiviteten utspelar sig på gungplatsen, som är inhägnad av ett högt, stabilt staket med en grind. Platsen rymmer fyra gungor. Dessa materiella objekt ger möjligheter och begränsningar i barnens interaktion i aktiviteten. Till skillnad från tidigare forskning (exempelvis Ivarsson, 2003, vilket diskuteras nedan) deltar barnen i sin vardag både i rollerna som de som dels gungar gunga dels puttar eller snurrar gungorna. Ibland förvandlar barnen gungorna till låtsasbilar. Genom att krockgunga med gungorna utmanar barnen varandra, i ett spänningsfält mellan såväl tävlan som samarbete (se till exempel M.H. Goodwin, 2008). Även romanser utspelar sig inom imaginära teman till exempel som kärlekskungar och skönhetsdrottningar. Barn placerade på olika gungor deltar dagligen i parallella aktiviteter. I förhandlingar om turordningen integreras ibland utformningen av temat i fantasihandlingen exempelvis genom att den som inte orkar putta förvandlas till en hjälplös baby. Barnen ger under tiden de gungar varandra förtroenden. Ibland går samtalen ut på att i samtal planera procedurer för hur turtagande ska organiseras och fördelas. Detta är en social praktik som sedan inte alltid stämmer överens med procedurerna i den turordning som i praktiken används av de deltagande barnen. Upp till åtta barn, både pojkar och flickor, interagerar i episoder i det övergripande datamaterialet från gungplatsen.

I texten nedan är interaktionen mellan barnen representerad i en nyligen initierad aktivitet. Jag står och videofilmar snett invid gungstolpen, nära de barn som inledningsvis fokuseras. Eftersom det är en kylig, solig vårdag har barnen kängor, overaller, mössor och vantar på sig. Det begränsar deras möjligheter dels att se varandra från olika vinklar dels att röra sig för att exempelvis kunna manövrera gungan.



## Etablering - fysiska procedurer och social interaktion mejslas ut

I barnens gungaktiviteter finns ett mönster, en förväntan att deltagarna ska orientera sig emot varandra under gungandet, vilken liknar den i hoppa långrepaktiviteter (M.H. Goodwin, 2008). Det innebär att igenom förloppet av aktiviteterna på gungplatsen, synligt både det övergripande och klassificerade datamaterialet, förstås och värderas deltagarnas rörelser gentemot varandra. Det kan till exempel vara hur gungan puttats eller hur länge någon gungar. I excerpten nedan återges hur Evita (3:11) och Sandro (4:2) sitter på gungan medan Eric (3:11) puttats gungan. På gungan bredvid sitter Anton (7:0) och Ola (6:0) som av och till skojar och uppmuntrar dem till att skratta. I analysen fokuserar jag hur deltagarna interagerar om gungan och hur en etablerad episod skapas. I analysen fokuseras även hur det sker när en såväl gemensam fysisk som verbal interaktion blir till.

### Excerpt 10

1. ((Eric puttats gungan))
2. Ola: Va gör noshörningar da. va gör noshörningar
3. (xx)arg på dom da (xx)
4. Eric: ((puttats gungan)) Ja puttats er=
5. Evita: =°Filmar° du((vänd till mig)) Allemar du oss
6. Eric:↑U:hum
7. Ola: Va gör du Anton (.) (xx) bajsklump



Figur 9

8. Ola:((tittar på Evita & Sandro))ha ha ha ja slutar inte nu
9. →Eric: Får man säga bajsklump

10. Evita: Nä:e
11. Eric: De sa ((pekar med pek fingret på Ola)) Ola
12. ((Ola och/eller Anton pratar ohörbart och skrattar))
13. ((Evita och Sandro gungar, Eric puttär))
14. Evita: Ah ha ha ha ha ha ha ha ((tittar in i kameran))
15. Sandro: ☺ °Aha°
16. Eric: Uh u: (.) uh (.) u: (.) uh u: ((rytm till puttandet))
17. Evita: ☺
18. Eric: Uh u: (.) uh u: (.) uh u: (.)
19. Evita:((vänder sig till Eric)) Ah ha ha ha:
20. Eric: Uh u: (.) uh u:
21. Evita: Ah ha ha ha ((vänd mot Eric))
22. Eric: Uh u: ((puttar gungan i rytm))
23. Ola och Anton: Ha ha ha ha
24. ((Eric puttär))
25. (8,0)
26. Eric: Evita eller hur du leker me mej?
27. Evita: ((tidvis utanför bild)) (ja xxxxxx)

Ola säger va gör du Anton (.) (xx) bajsklump. Han tittar på Evita och Sandro och skrattar (rad 7). Med hjälp av blicken som riktas mot Evita och Sandro och genom att uppmuntra dem till att skratta kan det analytiskt förstås som att Ola öppnar för en gemensam interaktion. Ola fortsätter ha ha ha ja slutar inte nu. Att Anton och Ola pratar och skrattar, innebär att interaktionen har en deltagningsram om temat det ”förbjudna” som ändå sägs, vilket genererar ett skämtsamt tema. Det är en deltagningsram som är öppen för Evita, Sandro och Eric att kunna inträda. Eric frågar om man får säga bajsklump. Evita svarar nekande. Analytiskt sett blir det tydligt att deltagarstrukturen i Eric, Evitas och Sandros aktivitet är inriktad på gemensamt samtalande mellan tre deltagare som alla har utrymme och delar kontroll. Evita skrattar, därefter skrattar Sandro. Eric ger respons på den humoristiska interaktionen genom att göra roliga ljud och rörelser som uppmuntrar till skratt uh u: (.) uh (.) u: (.) uh u: i rytm till gungan

(raderna 18, 20 och 22). Han designar talet för att Evita som mottagare ska ha roligt och skratta. Först ler Evita. Sedan skrattar hon.

Analytiskt sett kan barnen på de två gungorna förstås delta i två samtidigt inträffande deltagningsramar (i parallella aktiviteter). Efter en paus då barnen är tysta frågar Eric Evita eller hur du leker me mej (rad 26). Yttrandet kan analyseras utifrån att den deltagare som puttade gungan inte alltid kan delta i de verbala samtal och kroppshandlingar som uppkommer mellan de gungande. En anledning är att kamraterna svingar sig upp i luften, stundtals med betydande avstånd till putturen, som inte deltar i gungrörelserna. Eric söker bekräftelse på att han i deltagarrollen som puttare är en av deltagarna (rad 26). Evita bekräftar honom med (ja). Därmed är både den fysiska och sociala interaktionen etablerad, mellan två gungande och en puttande deltagare.

Eric, Evita och Sandros interaktionssätt i denna aktivitet är som den brukar i liknande gungaktiviteter uppbyggd med en puttande och två gungande deltagarroller. Denna deltagarstruktur är grundläggande och en aspekt av aktiviteten som tas för given och etableras först. Ett försök till ett gemensamt samtal om rollen som puttare produceras när Eric säger att han puttade Evita och Sandro. Han får inget gensvar av Evita. I den närmaste kontexten finns Ola och Antons verbala och fysiska interaktion (raderna 7-8). Då Eric uppmärksammar Evita på den skämtsamma interaktionen mellan Anton och Ola anknyter han också indirekt till gungandet som fysisk aktivitet. Genom att härma rytmen av puttandet med *uh u: (.) uh (.) u: (.) uh u:* riktar Eric med humor uppmärksamheten på såväl den gemensamma aktiviteten, sig själv, som sitt puttande av gungan.

Synligt i mitt övergripande datamaterial är att barn återkommande förhandlar om fördelningen av rollerna. I forskning om barn som deltar i fysiska aktiviteter såsom att hoppa långhopprep kommer det fram att barn fortsätter tills de hoppar fel, då det är nästa deltagares tur (M.H. Goodwin, 2008). I barns fysiska aktiviteter som att gunga gunga, hoppa hage och hoppa långrep finns också mindre attraktiva roller såsom att vara puttare, att bilda kö eller veva hopprevet. Dessa roller är därför lättare för nya barn att tillträda (Cromdal, 2000; M.H. Goodwin, 2008). Då Eric pekar på Ola som nyss sagt bajsklump kan han analytiskt sett förstås att inför Evita inta en skämtsam position. Eric bidrar till att upprätthålla interaktionsflödet genom att generera ljud rytmiskt till sitt puttande av gungan. Med den skämtsamma positionen får han Evita och Sandro med sig. Gungandet förstås analytiskt, både som en fysisk och en social interaktion, eftersom ett interaktionsflöde måste

upprätthållas (Ivarsson, 2003). Det sker när deltagare antingen hittar ett tema eller något att samtala om som fångar deras uppmärksamhet, och som antingen handlar om gungandet, eller om något i tid och rum utanför aktiviteten (Ivarsson, 2003). Barn behöver enligt Ivarsson (2003), kunna ta fart för att gunga med sina kamrater i en förskolekontext. Detta motsägs av vad som blir synligt i denna aktivitet, och i datamaterialet som helhet. Dessa barn hjälps överlag åt med att putta gungan. Att Erics fråga *Evita* eller *hur du leker me mej* får positiv respons blir en bekräftelse på att barnen delar kontroll över sin aktivitet. Analytiskt ses detta som ett exempel på att barn visar att de i sina egenorganiserade gemensamma aktiviteter ofta ställer frågor och kommer med påståenden som bekräftar att man är kamrater. Det sker ofta med påhållsfrågor såsom *we're friends, right* (Corsaro, 2003, s. 36). Analytiskt sett framgår att denna aktivitet, representerad i excerpten ovan, med avseende på den sociala interaktionen är etablerad. I raderna 28-37, producerade under drygt en minut, fortsätter Eric att putta *Evita* och *Sandro* på gungan.

## Förhandling – användning av humor för att byta deltagarroller

I vad som är representerat i excerpten som följer (raderna 41 och 45) försöker Eric att uppmärksamma *Evita* på att han vill gunga. Som den deltagare vilken puttar gungan är det dock inte givet att få tillgång till den uppmärksamheten. Det krävs för det första att en av dem som gungar går med på att sluta gunga. För det andra krävs det att denne deltagare godtar den mindre attraktiva deltagarrollen att putta och deltagarstatusen att hjälpa kamraterna. Varaktiga förhandlingar om vems tur det är uppstår i det övergripande datamaterialet från fyra liknande aktiviteter på gungplatsen. Hur Eric förhandlar om ett byte av deltagarroller med hjälp av humor som en semiotisk resurs och hur *Evita* besvarar denna förhandling behandlas i analysen nedan.

### Excerpt 11

38. Anton: ↑Wooow!

39. ((Eric står på marken, puttar gungan med *Evita* och *Sandro*))

40. ((*Evita* vänder ansiktet mot Eric))

41. Eric: \*Ja vill gu:nga\*!

42. Evita:((vänder ansiktet mot Eric))Ja (Figur 10a) Eric  
(gunga) klart (snart)



Figur 10a

43. ((Evita reser sig långsamt upp på gungan sätter sig ned))

44. →Eric: \*Du ou ou ou ou ou\*((ställer sig bakom stolpen))

45. aah:h oiii ((puttar)) ja vill gunga((böjer sig

46. tittar genom gungan reser sig böjer tittar genom gungan))

47. Evita:((vänder sig tittar på Eric)) Ah ha ha ha ha

48. (Sandro): ☺ han duckar

49. Evita: ah ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha

50. Eric: ☺ Woh åh iaj ååååh ((går runt stolpen))

51. ((Viftar 3 ggr, går bakom stolpen, vinkar 2 ggr mot Evita))



Figur 10b

52. Evita: ((Evita står på gungan, reser sig utanför bild))

53. (paus)

54. ((Evita sätter sig ned på gungan))

55. Eric: Nu ((Evita ställer sig på gungan))vill ja gunga
56. ((studsar på stället, vänd mot mig
57. tittar mot kameran)) Nu vill ja gunga
58. (.)Nu vill jag gunga
59. Jag: (Ja) vet

Eric står på marken och puttar Evitas och Sandros gunga. Evita vänder ansiktet mot Eric. Eric säger med allvar i rösten Ja vill gu:nga! Evita vänder sig till honom och säger Ja Eric (gunga) klart (snart)(rad 42). Det verkar som Eric förstår av Evitas yttrande att han ska få gungan om en stund men att han inte vill vänta. Evita börjar långsamt ställa sig upp på gungan. Eric förstår det möjligen som att hon därmed tar fart, att hon tvekar, eller så ser han det inte. Evita sätter sig ned igen. Eric snurrar två varv runt stolpen och låter glatt Du ou ou ou ou ou och slutar att regelbundet putta gungan (rad 44). Han återkommer en enda gång till att putta efter yttrandet aah:h oiii (rad 45). Eric böjer sig och tittar genom gungan. Han fångar därmed Evitas uppmärksamhet och hon tittar på Eric med Ah, ha, ha ha. Eric säger leende oiii ja vill gunga och tittar underifrån upp genom gungan. Evita låter Ah, ha, ha, ha ah ha ha ha ha ha ha ha. I analyser av personers skratt är en viktig aspekt om de återkommer till att samtala om det som utmanade till skratt (Glenn, 2008). Eric och Evita samtalar därefter inte om deltagarrollerna. Då Evita inte heller i handling besvarar Eric's yttrande (raderna 41, 45) visar Eric upp sin vilja att få gunga för mig då han tre gånger säger att han vill gunga (raderna 55, 57-58). Analytiskt sett blir det tydligt att de fysiska och verbala handlingarna som Eric gör för att locka till skratt genast utbyts mot allvar.

För att byte av deltagarroller ska kunna ske krävs, som tidigare nämnts, att den andre deltagaren dessutom går med på att putta gungan. När Eric efter att ha yttrat aah:h talar om att han vill gunga inleder han med oiii och tittar leende in igenom gungan underifrån. Det är en balansgång mellan att å ena sidan få med sig kamraten och att å andra sidan visa upp sin vilja att byta roller och få kamraten att putta gungan. Eric gör de roliga handlingarna när Evita ställer sig upp på gungan (rad 43) vilket kan bidra till Evitas förståelse. Eric's roliga yttranden produceras efter att Evita förmedlat att Eric (snart) ska

få gungan. Förhållandet att båda de fysiska och verbala handlingarna (raderna 41 och 45) av Eric produceras på ett humoristiskt sätt, verkar bidra till att Evita ger respons på det skämtsamma. Eric snurrar två varv runt gungan och vinkar. Att Eric yttrar sin vilja inlett med oiii samtidigt som han leende tittar in underifrån genom hålrummet i gungan (ett bildäck) medför att Evita förstår att humorn används för att underhålla henne. Analytiskt sett kan Evita förstås orientera sig mot de humoristiska dragen i Eric's handlande snarare än mot hans uppmaning om att få gunga. Det som utspelar sig och representeras i nästa excerpt följer direkt efter denna episod.

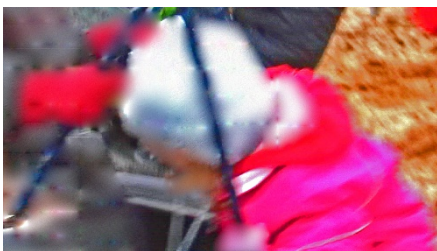
## Vidmakthållande - byte av deltagarroller initieras av kamraten

Som vi kan se representerat i Excerpt 12 nedan sitter Evita och Sandro på gungan som Eric puttar. Mot bakgrund av den förhandling som representeras i den förra excerpten är det värt att lägga märke till att Sandro nu även yttrar sig verbalt. I fokus av analysen är den inverkan som Sandro kommer att ha då han föreslår Evita ett byte av deltagarrollen som den som gungar mot den som puttar (rad 61). I fokus av analysen är också den omedelbara inverkan som uppnås genom det (raderna 61-63).

### Excerpt 12

60. Evita: Ja sitta där (förut)

61. →Sandro: \*Evita! kan ↑putta oss\*((Evita står på gungan))(Fig. 11)



Figur 11

62. →Evita: \*↑Ja!\*((står upp på gungan))

63. →((Evita går skyndsamt av gungan))

64. Evita: Nu kan du.((tittar på och håller gungan för Eric))

Med glad och animerad röst föreslår Sandro (rad 61) *Evita kan ↑putta oss*. Evita säger stående på gungan i gensvar med glad röst *↑Ja!* Hon går snabbt av gungan. På ett omsorgsfullt sätt håller Evita gungan för att underlätta Eric's påklivande. Sandro uppmuntrar och Evita håller i gungan åt Eric och därmed underlättas det kroppsliga genomförandet av bytet av deltagarroller. Att Sandros yttrande enbart refererar till ett objekt kan analytiskt sett förstås som en anledning till att förändring åstadkoms. Till skillnad från den tidigare förhandlingen (Excerpt 9) produceras det utan humoristiska anspelningar. Att talhandlingen genereras med livlig röst bidrar till att uppgradera rollbytet till att bli en positiv handling (rad 61). En viktig orsak är tidpunkten. Evita är beredd att flytta på sig eftersom hon står upp på gungan (möjligen för att ta fart). De verbalt och kroppsligt interaktiva handlingarna utbyts med hjälp av turtagande, eftersom barnen besvarar varandras yttranden. Bruket av turtagande, att växla om med att vara den som gungar och den som puttar gungan, kan analytiskt förstås som en strukturerande resurs i aktiviteten. Eric, Evita och Sandro deltar alla i utformandet av hur fördelningen av turordningen organiseras. Därmed blir det analytiskt sett tydligt att deltagarna fortsätter att vidmakthålla aktiviteten.

Att strategin när någon annan förhandlar för en kamrats räkning kan vara framgångsrik styrks av den omedelbara inverkan som Sandros yttrande får. Den kan jämföras med strategin att barn som redan deltar i en aktivitet förhandlar för att kamraten ska kunna ansluta sig. Denna typ av *agent work*, det vill säga förhandling utförd genom ombud, kan vara mer framgångsrik än när barn själva förhandlar (Cromdal, 2000). Evita erbjuder Eric gungan och säger *Nu kan du*. Efter det som representeras i den tionde excerpten och under 1 minut och 30 sekunder (raderna 65-88) tillkallar Evita och Sandro barnskötaren Olgas hjälp för att Eric ska kunna ta sig upp på gungan. Olga pratar skrattande med barnen och visar Eric hur han ska hålla. Hon visar även Evita hur hon kan hjälpa Eric att ta sig upp genom att putta honom i rumpan.

## Ombildning – byte av deltagarstruktur

Innan vi kommer in i den handling som representeras i excerpten nedan säger Ola Anton *kissar ner sej i sängen och wow ååh ööh ah ha ha ha ha*. Vårt att lägga märke till är att Eric responderar på den humoristiska interaktionen genom att med verbala och kroppsliga handlingar för första gången vända sig till Anton och Ola. Det är också värt att notera att det sker sedan Eric fått



platsen på gungan och i det ögonblick Evita har den mindre eftertraktade deltagarrollen att putta gungan (deltagarstatus att hjälpa). Hur Eric vänder sig till Anton och Ola framgår för första gången (raderna 95-96). I analysen diskuterar jag hur aktiviteten ombildas och att det sker när deltagarstrukturen ändras och en ny deltagningsram genereras.

### Excerpt 13

89. Sandro: °Nu (putter) Evita°

90. Eric: (mina) vantar

91. Sandro: Ja dom e där borta

92. ((Eric vänder huvudet mot Evitas håll, Sandro pekar h hand))

93. Eric: Vilka vantar (xx)

94. Sandro: °mina (.) där°

95. →((Eric drar mössan över ansiktet vänd mot Anton & Ola))

96. →Eric:((fötterna i gungan)>Hej pappa!(Figur 12)(.)Hur mår du  
mamma <



Figur 12

97. Evita: ((puttar gungan))Ha, ha, ha (.) ha ha ha ma(ha)mma

98. Sandro: Ha ha

99. (2,0)

100. ((Evita puttar Eric och Sandro))

101. Evita: Gunga nu Anton! ((se rad 103))

102. Eric:((vänd mot Anton och Ola)) Hej hej,
103. Ola:((till Anton)) orkar du inte gunga
104. Eric:((drar upp mössan, vänd mot Anton och Ola)) >Hej, hej<
105. →Evita:((puttar gungan)) Sluta Eri:c!
106. Anton: Ah Ola!(.)Ola! Va e de ((Eric står, vänd mot O))
107. Anton: Ola! Va e de Ola va e de Ola
108. Anton: Ola! ((Eric står i gungan))[Va e de Ola
109. Evita: ((puttar gungan)) [Sluta Eric!
110. Eric: ((sjungande, stå-vippar vänd mot Ola)) Ola jo, jo, jo
111. [jo jo
112. Evita: ((puttar gungan)) [SITT SITT NER ERIC!
113. Eric: [Putta putta putta=
114. =Sandro: Hon puttar inte oss ((Evita puttar gungan))

Med neddragen mössa och uppsnabbat tal som semiotisk resurs riktar sig Eric med Hej pappa! Hur mår du mamma? till Ola och Anton mot vilka han dessutom är vänd. Evita responderar Ha ha ha ha ha (.) mamma och analytiskt sett kan hon därmed förstås visa upp dels att hon uppskattar det roliga i yttrandet, dels att hon anstränger sig för att delta i den skämtsamma interaktionen. Hon visar också upp sitt gensvar på Erics humoristiska kategorisering av Ola som mamma. Skulle Eric vara inriktad på interaktionen med Evita hade han återknutit till hennes respons. Han fortsätter dock att med mössan neddragen över ansiktet vända sig bort från henne och orienterar sig mot Anton och Ola. Genom att dölja ansiktet för Evita organiseras interaktionen och deltagarstrukturen på ett annat sätt. Evita har därefter en deltagarstatus enbart i att hjälpa till med gungan. I den verbala och socialt inriktade interaktionen är hon enbart åskådare. Anton och Ola responderar inte på Erics hälsningar genom vilka Eric utmanar dem (raderna 95-96, 102, 104). Eric och Sandro utser dem till föräldrar. Analytiskt sett förstås en hypotetisk lekfull kroppslig deltagningsram produceras (C. Goodwin, 2000; C.

Goodwin & M.H. Goodwin, 2004; C. Goodwin, 2007). Det sker med hjälp av Erics kroppsorientering, de verbala yttrandena och hans övertäckta blick. Analytiskt sett kan den turordning vilken deltagarna tidigare involverades i förstås som att den inte gäller längre (Excerpt 12). Evita kräver *Gunga nu Anton*. Ett möjligt skäl till kravet är att Anton slutar att ta fart. Det möjliga ”beviset” är att Ola, vilket syns representerat i raden efter, frågar Anton om han inte orkar gunga (rad 103). Följden blir att Evita ignoreras som deltagare i den samtidigt inträffande humoristiska deltagningsram som genererats genom hejandet. Eric fortsätter att med kroppen vänd mot Anton och Ola ignorera Evita med *Hej hej* och sedan med *Hej, hej* som uppsnabbat tal, med vilket hälsningarna bara riktas till Anton och Ola.

Evita kräver *sluta Eric!* (rad 105) och med den uttryckta emfasen och genom vokalförlängningen inleder Evita ett oppositionellt ställningstagande. Analytiskt sett blir det dock tydligt att det ignoreras. På ett sjungande sätt upprepar Anton *Aah Ola(.)Ola! Va e de. Va e de va e de Ola*. Han visar därmed upp att han utmanar Ola, genom att tilltala honom med sjungande intonation och genom att flera gånger upprepa *e*. Ola kan analytiskt sett förstås ha blivit kategoriserad till mamma. Vi kan se representerat att Evita puttar gungan och kräver *sluta Eric!* Eric som har fötterna inuti gungan fortsätter ändå att med sjungande intonation, vänd mot Ola, yttra *ola jo jo jo*. Analytiskt sett kan det förstås som ett sätt att såväl utmana Ola att skratta som att ”övertyga” honom om att vara ”mamma” i interaktionen med Eric och Sandro. I yttrandet upprepas ljudet *o* i *ola* och *jo*. När Evita beordrar Eric att sätta sig ned *SITT SITT NER ERIC!* återvinner Eric den upprepande formen på yttrandet med *putta putta putta*. Rytmen förändras då emfasen läggs sist istället för först i orden och i meningen (rad 113). Analytiskt sett kan puttandet förstås utifrån att det därmed skildras som humoristiskt i en kontext där det svårt att ställa krav. Sandro fastslår att Evita slutar putta dem och kanhända avtar kraften i hennes puttande. Därmed kan analytiskt sett två motsatta positioner förstås uppkomma: Å ena sidan den som Evita företräder, och å andra sidan den som Eric företräder, vilken Sandro ansluter sig till.

Antons och Olas interaktion inriktas på humor då Ola säger (Excerpt 10, rad 7) *Va gör du Anton (.) (xx) bajsklump*. Innan vad som representeras i Excerpt 13 säger Ola *Anton kissar ner sej i sängen*. När Evita och Eric byter deltagarroller bildas möjligheter av att den sociala interaktionen avbryts av de fysiska procedurerna för att därefter återupprättas. Mot bakgrund av hur begreppet *transition spaces* (Jacknick, 2011), på svenska *övergångsområden*, tidigare

använts i forskning om lärare-elev-interaktion i gymnasieskolan skulle de, argumenterar jag, kunna användas för att analysera barns procedurer i ombildningen av deras egenorganiserade gemensamma aktiviteter. I fogen emellan dessa byten av deltagarroller bildas ett övergångsområde, en förutsägbar procedur då en deltagare kliver av och en annan på gungan. Evitas position att stå på marken försvårar för henne då de gungande deltagarna inte längre vänder sig till henne, som befinner sig lägre. Skillnaden i läget på gungan i förhållande till marken blir strukturerande resurser i den fysiska omgivningen som är en del av en för Evita mer sluten deltagningsram.

Evita opponerar sig mot att interaktionen är humoristiskt, genom att kräva att Anton, som saktar ned sitt gungande, ska gunga (rad 101). Därefter uppgraderas hennes opposition, då ingen respons ges med *Sluta Eri::c!* Evita kommer med en vokalförlängning och emfas (rad 105). Överlappat med Antons yttrande uppgraderas kravet ytterligare *Sluta Eric!* (rad 109) genom emfasen på det sista ordet. Slutligen skriker Evita överlappat med Eric's *jo jo* kravet *SITT SITT NER ERIC!* Med detta kan Evita analytiskt sett förstås visa upp en uppgradering av ett oppositionellt ställningstagande mot Eric's, Antons och Olas humoristiska tema. Genom att Ola skildras som mamma accentueras den hotfulla, humoristiska aspekten av interaktionen, vilken Eric och Sandro bekräftar genom att skratta. Anton och Ola utmanas i en sammandrabbning med kamraterna (raderna 95-96, 110-111).

Analytiskt sett blir det genom deltagarnas placering av kroppen och genom att de på olika kroppsliga sätt visar upp att de inte samarbetar tydligt, att kamraternas anslutning till den pågående händelsen avböjs inom loppet av ett enda yttrande (C. Goodwin & M. H. Goodwin, 2004). Det visar analytiskt sett den förkroppsligade dimensionen av begreppet deltagningsram. Bruket att dra ned mössan kan analytiskt sett förstås som en strategi att med hjälp av det övertäckta ansiktet utesluta Evita under loppet av ett yttrande (raderna 95, 96). En annan deltagningsram förkroppsligas, och samarbetet inom det tidigare upphör omedelbart. Analytiskt sett kan Eric förstås befästa bytet till en hypotetisk, humoristisk deltagningsram genom att sjungande upprepa *ola jo, jo, jo* (rad 110) och genom att vippa på gungan. Det är en verbal, fysisk interaktion till vilken Evita inte har några verbala eller fysiska strukturerande resurser tillgängliga.

Detta sätt som barn använder för att utmana andra kan analytiskt sett förstås som ett *approach-avoidance-tema* vilket Corsaro kallar rutin (Corsaro, 2003). Det har tidigare uppmärksammats i studier av amerikanska barn i en

förskolekontext, italienska barn i en förskole- respektive svenska barn i en skolkontext (Corsaro & Ewaldsson, 1998). I den första fasen utser barn en kamrat till hotfull agent, i den andra fasen närmar sig och drabbar barn samman med agenten (Corsaro, 2003; Ewaldsson & Corsaro, 1998). Temat i aktiviteten är att barnen utsätter sig för ett hot från någon av deltagarna på gungan bredvid. Anton drabbar inledningsvis samman med Ola genom en upprepning av orden *va e de va e de ola*. Eric utmanar Ola i sin sjungande respons med Ola *ola jo, jo, jo*. Därmed kan Eric analytiskt sett förstås återvinna Antons upprepande av orden som innehåller ljudet *e* omvandlade till ljudet *o*. Analytiskt sett kan bruket av denna återvinning förstås utifrån att Eric byter deltagarstatus till den som drabbar samman med Ola istället för Anton. Analytiskt sett blir det också tydligt att när gungorna regelbundet rör sig till och från vartannat bildar de, tillsammans med blickarna och de sjungande yttrandena, en kontextualiserad och *re-kontextualiserad konfiguration* i rytm med gungans rörelser (C. Goodwin, 2000). Denna växling mellan att närma och fjärma sig varandra medför att spänningsmomenten i faserna att utmana och fly från de(n) hotfulla agent(erna)en accentueras. Under 10 sekunder (raderna 115-119) skrattar Sandro och Eric. Eric har satt fötterna inuti gungan som han vickar på.

## Vidmakthållande - återupptagningsförsök

I Excerpten som följer nedan syns representerat hur Evita försöker att återuppta delad uppmärksamhet med Eric och Sandro. Att de delade uppmärksamhet framgick tidigare (Excerpterna 10-12). Hon anknyter till Eric då han står upp i gungan och guppar. Därmed är gungan svår att hantera i dess oregelbundna rörelser. Evitas erbjudande är för första gången synligt (raderna 123 och 124) vilket diskuteras i analysen.

### Excerpt 14

120. ((Eric 😊 står och guppar i gungan, Sandro 😊))

121. Ola: \*Å här gör vi stiga över\*

122. Anton: \*Ola!\*

123. → Evita: 😊 ((står vid sidan av gungan, tittar på Eric))

124. →Ska jag snurra er,((puttar inte gungan))(Figur 13)



Figur 13

125. Eric: \*Ja:!\*  
126. Sandro: Nä! ((Evita tar från sidan tag i gungan))  
127. Eric: Jo!  
128. Sandro: Inte snurra dom! ((Evita bromsar gungan bakifr))  
129. Eric: Joho!  
130. Sandro: Nähä hon ska inte snurra  
131. Eric: ↑Putta oss da?((Evita drar i gungan))  
132. (Sandro):((Evita drar i gungan)) Nej  
133. ((Eric och Sandro sitter tysta på gungan))  
134. →((Evita drar i gungan, ställer sig bakom och håller))  
135. Sandro:((pekar på kedjan)) Nå annars kommer den gå av  
136. Evita:((vänd mot Sandro))Då kommer den! gå sönder.  
137. ((Eric och Sandro sitter tysta på gungan, Evita puttär))

Eric ler och guppar stående i gungan, Sandro ler och Ola säger med glad röst Å här gör vi stiga över. Anton yttrar med glad röst ola!(rad 122). Evita står vid sidan av Eric och Sandros gunga. ↓Ska ja snurra er erbjuder hon leende och tittar på Eric. Armrörelserna mellan barnen på de två gungorna och omständigheten att Eric har fötterna i gungan, påverkar gungans rörelser till att bli diskontinuerliga. Därför kan hennes erbjudande ha materiella orsaker. Evita erbjuder en förändring av gungans rörelser efter att ha slutat att putta. Analytiskt sett kan hon därmed förstås bygga en handling som ett erbjudande istället för en konfrontation, vilket hon gjorde tidigare (Excerpt 13). På så sätt

kan hon ta en deltagarroll i utformandet av aktiviteten igen. Som gensvar utropar Eric glatt  $\text{Ja:}$ ! Sandro kan dock analytiskt sett förstås komma med en polaritetsmarkör (M.H. Goodwin, 1990) och med  $\text{Nä!}$  inta motsatt position. Eric responderar med en *intensifier* då han förstärker sin åsikt med  $\text{Jo!}$  (rad 127). Sandro kräver dock  $\text{Inte snurra dom!}$  I raden efter representeras att Eric svarar genom att på nytt förstärka sin åsikt  $\text{Johö!}$  Sandros respons blir genom användandet av en inledande polaritetsmarkör  $\text{Nähä}$  hon ska inte snurra.

Eric ger efter för Sandro med  $\text{↑Putta oss da?}$  Evita kan genom att hålla och dra i gungan delvis utforma dess rörelser och därmed använda den som ett maktmedel (raderna 126, 128, 131-132, 134). Trots att Eric ger upp snurrtemat (rad 131) fortsätter Evita att försöka snurra gungan, analytiskt sett kan det möjligen förstås som att det är för att hon ska utforska sin makt över den. Hon lyckas dock inte alls snurra runt gungan med kamraterna på (rad 134). Sandro pekar på en av kedjorna och förklarar sitt ställningstagande  $\text{Nä annars kommer den gå av.}$  Efter att ha dragit i gungan åter utan att kunna dra runt den vänder sig Evita till Sandro, med  $\text{Då kommer den gå sönder.}$  Det kan analytiskt sett förstås som en bekräftelse på att Evita märkt att det inte går att snurra kamraterna på gungan och att hon dessutom återanvänder Sandros förklaring. Eric och Sandro sitter slutligen tysta på gungan och Evita puttar dem.

Evita försöker genom att ta en deltagarroll i utformandet av aktiviteten komma tillbaka till att den bygger på turtagande. För att göra det behöver hon kunna hantera gungan som ett materiellt objekt och kunna interagera om hanteringen med respons från Eric och Sandro. Följden av Evitas erbjudande att snurra gungan blir att skrattet från Eric och Sandro upphör. Som vi kan se representerat i excerpten gungar de tyst medan Evita puttar dem (till exempel rad 137). Evita använder gungan som ett maktmedel då hon håller i den istället för att putta och försöker snurra runt den även efter att Eric gett upp snurrtemat (raderna 131, 132, 134). Bruket av gungan som materiellt objekt kan analytiskt sett förstås ge henne makt att kunna utforma rörelserna. Interaktionen i aktiviteten (Excerpt 12) vidmakthålls då Evita åter deltar i utformandet och ett samarbete uppkommer. Analytiskt sett blir det tydligt att en deltagningsram som är mer öppen åter produceras. Tidigare uppgraderade Evita sitt oppositionella ställningstagande mot Eric och Sandro (Excerpt 11). Innan Excerpt 15, under loppet av 1 minut och 30 sekunder, frågar Ola Eric hur länge han och Sandro egentligen har gungat; 20 timmar eller 3 kilometer (raderna 138-154). Eric svarar med att han vill ha gungan. Ola upprepar

leende med en utsträckt arm nio gånger hot (på skoj) mot Eric och Sandro. Temat i interaktionen är att Anton och Ola ska ta Eric och Sandro.

## Ombildning - hot (på skoj) - gungan använd som maktmedel

När vi kommer in i den interaktion som representeras i Excerpt 15 orienterar sig Eric och Sandro sedan en halv minut mot Anton och Ola på gungan närmast dem. Evita deltar utan att putta gungan men använder i gensvar gungan som maktmedel (rad 160) vilket fokuseras i analysen.

### Excerpt 15

155. Ola: 😊 \*Åååh ska vi ↑ta dej?\* ((sträcker armen mot Sandro))



Figur 14

156. Eric och Sandro: Ha ha hi hi ha ha ((Evita är tyst))

157. Ola: 😊 \*åååh ska vi ↑ta dej?\* ((sträcker armen mot Sa.))

158. Eric och Sandro: ha ha hi hi ha ha((Evita håller gungan))

159. Ola:((ståsvänger))\*å sen svänger (den) så[de kissar ner sej\*

160. →((Evita drar från v sida i gungan))

161. Eric: [Ev Ev puttar inte oss.

162. Ola: ((står))Hon ska hjälpa till

163. ((Evita drar i för att snurra gungan))

164. Sandro: °Inte snurr-°



165. →Eric: EVITA INTE SNURRA DÅ SLÄPPER DEN A:V!
166. ((Evita ställer sig bakom gungan och puttar den))
167. Ola: ((står i gungan))\*Å Anton han har tusen blöjjer\*
168. \*å han kissar på sej med [blöjjerna på sej\*
169. Anton: [ \*Åh mamma mamma hon har hon har hon  
har
170. en blöjja=\*
171. ((Evita tar tag i gungan, tittar in i kameran))
172. Eric: ((håller ut handen mot Anton))=Hej ↑hej
173. Evita: Ah ha ha m(h)am(h)m(h)a (blöja)
174. Eric: ((håller ut handen mot Anton)) TA MEJ OM DU KA:N
175. TA MEJ OM DU KA:N [TA MEJ OM DU KA:N
176. Evita: [Vet du va Anton-
177. Eric: ((håller ut h hand)) TA MEJ OM DU KA:N
178. Evita: (håller under gungan)) ERIC vet du va Anton sa
179. Sandro:\*Mamma har en [blö(h)ja\* ha ha ((håller handen mot  
Ola))
180. Eric: \*[blö(h)ja\* ha ha
181. Eric och Sandro: ((håller ut h/v hand)) Ta mej om du kan
182. ta mej om du kan ta mej om du kan ta mej om du kan ta mej  
om du
183. kan ta mej om du kan ta mej om du kan
184. ta mej om du kan °ta mej om du kan°
185. ((Evita stoppar gungan från sidan))
186. Eric: ((Evita håller i gungan)) NÄ DEN KLÄTTRAR AV NU
187. (Sandro): °Akta Evita°

188. Sandro: °Ta mej om du kan ta mej° ((håller ut h hand mot A))

189. Evita: ((Tar i gungan underifrån, släpper den, står bakom

190. håller ut handen)) JA MEN (1,0) (ERIC JA) DA

191. (6,0)

192. Eric: \*Ja ↑ja!\*

193. ((Evita biter ihop 2 ggr, stöter kraftfullt till gungan))

Evita har slutat att putta gungan. Leende med armen utsträckt mot Sandro säger Ola för tionde gången (rad 155) \*Åååh ska vi ↑ta dej?\* vilket är ett uppgraderat hot (på skoj). Eric och Sandro visar genom Ha ha hi hi ha ha att hoten uppfattas som humoristiska eventuellt uppskattade. Ola sträcker leende än en gång ut armen mot Sandro med glad röst Åååh ska vi ↑ta dej? (rad 157) vilket innebär att hotet uppgraderas ytterligare. Eric och Sandros gensvar Ha ha hi hi ha ha visar att de orienterar sig mot hoten som humoristiska. Evita är tyst och håller med ett allvarligt ansiktsuttryck i gungan. Ola står upp i gungan och säger med skratt i rösten Å sen svänger (den) så de kissar ner sig. Hotet uppgraderas åter då Anton och Ola riktar in sig mot att ”anfälla” gungan med Eric och Sandro. Anfallet orienteras mot vad som representeras i raderna 155 och 157 och Olas leende \*Åååh ska vi ↑ta dej?\*

Evita drar i gungan som hon analytiskt sett förstås använda som ett maktmedel (rad 160). Evita Evita puttar inte oss ropar Eric och visar därmed upp att han förstår Evitas nyttjande av gungan och att han motsätter sig detta. Evita snurrar gungan och kan med det analytiskt sett förstås uppgradera användningen av den som ett maktmedel. Dessutom gör hon det som Eric och Sandro inte ville att hon skulle göra. De opponerar sig direkt. Sandro kräver tyst Inte snurr- och Eric kommer med kravet EVITA INTE SNURRA DÅ SLÄPPER DEN AV! Evita får med det åtminstone fokus. Eric återanvänder genom kravet Sandros förklaring trots att han tidigare, då Evita erbjöd honom, ville bli snurrad (Excerpt 12). Evita återgår i gensvaret till att ställa sig bakom gungan för att putta. Hon skrattar åt att Anton pratar om att mamma har en blöja och kan analytiskt sett förstås orientera sig mot att interagera med Eric och Sandro utan att konfrontera dem (rad 173). Eric upprepar och uppgraderar dock försöken att utmana Anton Ta mej om du ka:n. I ett nytt försök att ansluta sig undrar Evita, om Eric vet vad Anton sa.

Sandro säger \*Mamma har en [blöja\* ha ha och Eric säger samtidigt blöja, skrattar och håller ut en hand mot Anton. Eric och Sandro fortsätter att inrikta sig på att utmana Anton och Ola och avfärdar hennes anslutningsförsök.

För att få stopp på Erics upprepande *Ta mej om du kan* hejdar Evita gungan (rad 185) som hon håller och som hon därmed analytiskt sett kan förstås uppgradera som ett maktmedel. Eric svarar kraftfullt *NÄ DEN KLÄTTRAR AV NU* och Evita har åtminstone återtagit Erics fokus. Eric fortsätter dock att upprepa *Ta mej om du kan*. Trots att Evita tar tag i gungan underifrån och håller den än en gång som ett maktmedel fortsätter Eric att bjuda in Anton och Ola till ”strid”. Inte heller hjälper det när Evita för att göra Eric uppmärksam håller ut handen med *JA MEN (1,0) (ERIC JA) DÄ* följt av en lång tystnad. Analytiskt sett kan Eric förstås visa upp sin ignorans mot Evita genom att med skratt i rösten svara *Ja ja!* och åter avfärda henne från att kunna ansluta sig. I gensvar står Evita tyst och tittar på Eric en stund, biter ihop och puttar hårt till gungan.

Analytiskt sett blir det tydligt att Evita än en gång lämnas utanför interaktionen inom en samtidigt inträffande deltagningsram och inom *approach-avoidance-temat*. Hon skildras ha en deltagarstatus enbart som puttare och hennes vilja att gunga ignoreras av Eric och Sandro. Då Evita förgäves försökt skapa sig deltagarstatus genom att ställa en fråga (rad 176) är det ännu ett försök att uppnå respons genom att snurra gungan eller att göra något med den som hon vet att Eric och Sandro inte vill. Det är enbart en avfärdande respons Evita uppnår. Inom ramen för jagetemat kan gungans rörelser analytiskt sett förstås skapa möjligheter för Eric och Sandro att reta, utmana och försvinna från Anton och Ola (raderna 175, 177, 181-184). När Evita säger ifrån med sin fråga, sitt kroppsuttryck och genom sin tystnad (raderna 190, 191), försöker Eric inte undvika att dispyten försvåras. Med svaret \**Ja, ja!*\* visar Eric att han snarare retas än arbetar för samarbete. Lika successivt som detta *approach-avoidance-tema* uppkom (Excerpt 11), och försvann under Evitas återupptagningsförsök (Excerpt 12), tas det åter upp (Excerpt 13). Temat med utmaning av en hotfull agent utspelar sig enbart i interaktionen utan att deltagarna pratar om utformningen. Det är en möjlig anledning bidragande till att Evita inte hittar verbala resurser för att diskutera om det. Barn förmildrar inte utan uppgraderar snarare dispyter (se bland annat Cromdal, 2000; M. H. Goodwin, 2008). Samarbete och dispyter uppkommer omväxlande och barnen får själva hantera dem (M.H. Goodwin, 1990). Det

blir här analytiskt sett tydligt att jagetemat uppkommer utan uttalade regler eller diskussion av sanktioner (Evaldsson & Corsaro, 1998). Efter transkriptionen i Excerpt 15 fortsätter hoten (på skoj) från Anton och Ola. Med glad röst tar de ut handen mot Erics och Sandros gunga och upprepar nu ska ni få betalt för gammal ost under 1 minut (raderna 194-209).

## Ombildning - avbrott - krav på byte av deltagarroller

Ett avbrott utspelar sig när Evita kräver att få gunga istället för Eric. Hur Evita framför sina krav och hur de besvaras av Eric fokuseras i analysen. Dessa händelser synliggörs för första gången representerat i Excerpt 16 som följer i raderna 210-219.

### Excerpt 16

210. →Evita: ((stoppas gungan tittar nära på Eric))Ja vill gunga  
nu!

211. →(2 s.)

212. →Evita: ((håller, bromsar gungan från sidan)) Jag vill nu::

213. →(2 s.)

214. →Evita: Jag vill NU!

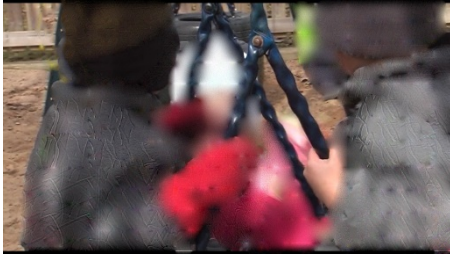
215. →Eric: °Ja vill gunga (en gång) †till°

216. →((Evita står vid sidan tittar på Eric gester med munnen))

217. →Eric: †Men jag vill (X) till ja vill gunga faktiskt själv

218. →(1,0)

219. →Evita: NÄÄ::H ((slår handen mot Eric, gapar nära  
honom))(Figur 15)



Figur 15

220. Eric: ((vänd mot Evita)) (°jo vill ja visst°)

221. Evita: ((gapar tittar på Eric))JA MEN JA VILL GUNGA ME:RA!

222. Eric: (°xxxx°)((vänd mot Evita))

223. Evita: ((Håller munnen öppen mot Eric))JO::!

224. Eric: °(xx) ja va själv° ((vänd mot Evita, Evita går iväg))

225. Eric: Ja kan inte gå a:v ja kan inte gå av

226. ((Evita går tillbaka till gungan))

Evita stoppar Erics och Sandros gunga och det kan analytiskt sett förstås som att hon åter använder samt uppgraderar gungan som ett maktmedel. Hon kräver att få gungan nu (raderna 210, 212, 214). Eric responderar de första två gångerna med tystnad som en metod att ge Evita motstånd. Genom detta försvarar han platsen på gungan. Evita förstår tystnaden på det sättet. Hon visar sin förståelse när hon tredje gången med emfas kräver Jag vill NU! Evita vill inte vänta. Eric responderar med att återvinna Evitas yttrande men med motsatt innebörd °Ja vill gunga (en gång) ↑till. Erics ger därmed ett resonemang till att inte ge upp gungan. Sedan svarar han ↓Men jag vill (x) till ja vill gunga faktiskt själv och ignorerar därmed Evitas krav. Genom responsen att vilja gunga själv blir det analytiskt sett tydligt att Eric försöker avskeda henne från deltagarrollen som puttare och med det kan han helt utesluta henne. Evita gör en paus och slår ut med handen mot Eric som sitter på gungan. Hon vägrar genom utropet NÄÄ: :H som analytiskt sett kan förstås bilda en polaritetsmarkör. Denna kan förstås skapa en markering som åstadkommer två motsatta positioner: Å ena sidan Evita mot Eric och Sandro

å andra sidan. Hon gör en gapande grimas ansikte mot ansikte med Eric. Han svarar svagt med en inledande *intensifier* *jo* och stryker därmed under sin vilja *jo vill ja visst*.

Genom att prata om sin vilja kan han analytiskt sett förstås konstruera Evitas tidigare yttrande som irrelevant. Hon kan därmed inte bestrida att Eric vill gunga själv. Eric för därmed, genom en inskjuten sekvens, in meningsutbytet på ett sidospår. Evita kan analytiskt sett förstås stänga denna sekvens med *JA MEN JA VILL GUNGA ME:RA* (rad 209) för att återgå till dispytens centrala fråga. Därmed tydliggörs analytiskt att Evita och Eric med sina olika viljor intar motsatta positioner. Genom att Evita står ansikte mot ansikte med Eric, håller munnen öppen och utropar *jo::!* visar hon upp en accentuering av affekten. Eric upprepar att han vill vara själv. När Evita lämnar gungan uppger Eric att han inte kan gå av och visar upp sitt behov av hjälp. Evita kommer tillbaka för att hjälpa honom.

Evitas krav att vilja gunga nu (rad 210) kan analytiskt sett förstås skapa en villkorlig relevans i första delen av ett näraliggande par. Med sina krav strävar hon efter att bli uppmärksammas genom en respons, åtminstone ett tillmötesgående, helst att Eric ska lyda detta krav. Då Eric svarar med tystnad blir responsen för Evita tolkningsbar, som vägran eller i varje fall som icke-tillmötesgående. Analytiskt sett blir det tydligt att frånvaron av ett svar är uppenbar. Frånvaron förstås uppkomma genom att interaktionen organiseras enligt den normativa förväntan som finns inbyggd i den första delen av ett näraliggande par (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Sidnell, 2004). Tredje gången Evita säger *Jag vill NU!* responderar Eric med att motsäga kravet *°Ja vill gunga (en gång) †till°* (rad 215). Evita tittar Eric i ögonen ansikte mot ansikte (rad 216). En tystnad följer. Hon gapar och behåller munnen öppen med *NÄÄ::H, JA MEN JA VILL GUNGA ME:RA!* och *jo::!* (raderna 219, 221 och 223). Därmed uppvisar Evita ansikte mot ansikte med Eric, genom ansiktshotande gester, upp sin affekt med hotfulla gester. Analytiskt sett kan hon förstås opponera sig mot Eric's engagemang inom ramen för en annan deltagningsram.

I episoden försöker Eric att avskeda Evita. Därmed ändras deltagarstrukturen när Evita inte längre skildras som deltagare. Efter Eric's yttrande gör Evita ett tydligt utrop följt av en kort paus när hon kommer med förlängningen *NÄÄ::H* (rad 219). När Evita lämnar platsen svarar Eric *Ja kan inte gå a:v ja kan inte gå av* (rad 225). Genom emfasen anspelar Eric på att han behöver hjälp. Yttrandet rymmer en villkorlig relevans då det

implicerar ett särskilt svar, att: Antingen hjälpa, ignorera eller vägra hjälpa honom. Evita kommer tillbaka. Analytiskt sett kan Erics bruk av denna uppmaning förstås utspela sig inom en relationsinriktad moralisk ordning med syfte att säkra sitt deltagande. Detta kan jämföras med studier av M.H. Goodwin (2008) som illustrerar hur amerikanska flickor i en skolkontext i fysiska aktiviteter såsom hoppa hage bygger upp opposition och inför kamraten uppvisar krav på att regelbrott ska upphöra. Flickorna inriktar sig genom sitt handlande inte på förmildrande handlingar för att undvika dispyter. De uttrycker sin opposition framför allt genom användningen av gester utspelade i kroppsliga handlingssekvenser. I motsats till M.H. Goodwins (2008) studie är det i min empiri tydligt att Evita inte använder negativa personbeskrivningar utan fokuserar på att få Eric att lämna gungan.

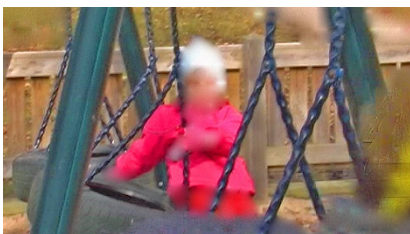
Under 5 minuter (raderna 227-367) (innan Excerpt 17) klarar Evita inte av att hjälpa Eric och ropar på Olga att han vill gå av. Eric anger nähä. Evita räcker, så att bara Eric ser, ut tungan mot honom. Eric deklarerar och upprepar att hon räckte ut tungan. Evita säger snabbt och skriker ännu ett upprepat FÖRLÅT. Olga kommer och frågar om Evita är arg. Evita pratar då i vanlig samtalston. Olga säger att Evita istället för att vara arg ska hjälpa Eric och visar hur. Hon visar också Eric hur han tar fart stående i gungan. Evita responderar SÅ JÖR MAN IN:TE och kräver svar på vad Eric och Sandro har henne till och hon gör arga gester. Evita förflyttar sig kroppsligt över gungplatsen, sätter sig på staketet och springer emot Erics gunga och stänger grinden utifrån. Eric vill inte det, och hon upphör när han säger till. Under 1 minut 25 sekunder (20 rader) springer Evita ut från gungplatsen och säger att hon inte bryr sig. Eric svarar att han inte heller bryr sig.

## Ombildning - maktkamp uppgraderas

Anton sitter ensam på gungan bredvid Eric och Sandro. Evita har nu satt sig inuti gungan som finns på andra sidan Antons gunga. Detta sker efter att Eric har upprepat att han vill gunga mera. Sandro, och även ett annat barn som är en del av sammanhanget, visar upp att de uppmärksammar att jag fortfarande filmar. I analysen fokuserar jag hur Evita kräver ett svar på vad Eric och Sandro har henne till (rad 284). Som svar på Erics tystnad använder Evita ytterligare maktmedel: Hon förflyttar sig på gungplatsen. Maktkampen landar nu i en konflikt mellan Evita och Eric.

Excerpt 17

276. ((Eric står upp i gungan gör fart Sandro ser in i kameran))  
 277. Anton: ((ligger i gungan)) La, la, la, la, la, la, la, la  
 278. ((Melodi: Du stjärna över Betlehem))  
 279. ((Evita ligger ned i sin egen gunga))  
 280. Evita: ((Sitter halvt upp i gungan)) Ja kan putta er  
 281. Eric: Ja kan gunga me Sandro  
 282. Evita: JA KAN PUTTA ER ((Olga står lutad mot staketet))  
 283. Eric: ((tittar på Evita)) >Nä ä.<  
 284. →Evita: MEJ ↓DA: ((tittar på Eric,(Figur 16)



Figur 16

285. →munnen hålls öppen))  
 286. Eric:(3,0)  
 287. →((Evita springer mot Eric och Sandros gunga))  
 288. Eric: >(Du) får inte putta mej<  
 289. Eric: NÄ:EJ (2,0) PUTTA INTE OSS  
 290. Evita: ((händerna i sidorna)) MEN GÅ AV DA  
 291. Evita: ((tummen "pekar" på Eric)) GÅ AV  
 292. Evita: GÅ AV ((ännu starkare röst  
 293. Evita står tyst med händerna i sidan, ser på Eric  
 294. Evita står kvar, gestik i ansiktet, tungspetsen utsträckt  
 295. Evita springer mot grinden, stänger låser från utsidan))  
 296. Eric: ((tittar mot grinden))Du kan inte stänga  
 297. ((Filmavbrott 15 s.))  
 300. ((Evita sitter på staketet mitt emot Eric's Sandros gunga))



301. Evita: Ha ha man kan inte göra så:
302. Eric: JOHO DE KAN JA VISST
303. Evita: ((pekar med pek fingern)) (Kom) da (2,0)
304. JOO
305. ((Evita går ned, upp, sätter sig på staketet, benen inåt))
306. Eric: °Ja kan göra de på gungan°
307. Evita: VA ((det blåser))
308. Eric: Ja kan göra de på gungan åxå,

Genom att raklång stå upp på gungan producerar Eric fart själv. Med det visar han att han inte längre behöver Evita som puttare. Mellan å ena sidan Evitas och å andra sidan Erics och Sandros gunga ligger Anton och trallar. Evita sätter sig upp. Då Sandro tittar in i kameran visar han att han är medveten om att jag filmar dem. Vi ser (rad 280) att Evita erbjuder Eric och Sandro JA kan putta er. Därmed gör Evita Eric uppmärksam på att hon vill ha deltagarrollen som puttare tillbaka trots att hon tidigare ville ha rollen som den som gungar. I responsen återvinner Eric de första två orden i Evitas yttrande, men med motsatt innebörd JA kan gunga me Sandro (rad 281). Analytiskt sett kan produktionen av en annan deltagarstruktur och deltagningsram förstås. Dessa uppkommer genom att Eric har tagit ifrån Evita deltagarrollen som puttare. Han behåller dessutom rollen som den som gungar. Genom talhandlingen JA och Sandro skildrar förutom detta Eric sig och Sandro som de enda deltagarna. Eric visar genom detta upp sin sekvenstillhörighet i förhållande till vad Evita sa. Han besvarar den talhandling hon uttryckte utan att på ett affektivt sätt närma sig henne. Med stark röstvolym upprepar Evita JA KAN PUTTA ER. Eric svarar >Nä ä.< där han med betoningen stänger Evitas erbjudande.

Genom kravet MEJ DA: aktualiserar Evita frågan om vad Eric och Sandro behöver henne till. Frågan kan analytiskt sett förstås rymma en villkorlig relevans, den implicerar ett svar som bekräftar att hon fortfarande räknas som deltagare. Det önskvärda svaret är ett ja eller en förklaring. Frågan förstärks för det första av ett förkroppsligat sätt att peka, hennes ena arm hålls ut med tummen riktad uppåt. För det andra visar hon upp en gapande grimas (rad 285), som en ansiktshotande handling, mot Eric. Analytiskt sett blir det tydligt

att Eric åter svarar med tystnad som metod. Då Evita springer emot Erics gunga och opponerar sig mot att bli ignorerad av honom, produceras ännu en upptrappning. Denna hastiga fysiska förflyttning kan analytiskt sett förstås gradvis försvåra dispyten, som nu trappas upp i en konflikt. Med hjälp av att använda hela kroppen försöker hon hota och skrämma Eric (rad 287). (Du) får inte putta mej säger Eric snabbt. Med sin kroppsliga förflyttning har Evita åtminstone erhållit hans fokus då Eric avvärijande svarar med en kritisk kommentar NÄ: EJ(2,0)PUTTA INTE OSS. Med händerna i sidorna besvarar Evita kritiken med ett villkor MEN GÅ AV DA. I nästa yttrande ”pekar” hon med tummen på Eric och uppprepar direktivet. Sedan trappas rösten upp i ytterligare ett skrik, och med ännu starkare röst kommer ordern GÅ AV.

Eric är tyst och Evita använder kroppen och sin hållning, och tar sig till grinden för att ”stänga in” Eric (rad 295). Hon noterar Erics rädsla för att bli ”inlåst”. Evitas användning av denna iakttagelse kan analytiskt sett förstås som en metod för att hamna i fokus av uppmärksamheten och med det kunna bryta hans tystnad. Evita överskrider de begränsningar det innebär att varken vara deltagare i gungaktiviteten eller kapabel att uppnå förnyat tillträde. (Efter en kortvarig paus i inspelningen) sitter Evita på staketet mitt emot de gungande kamraterna. Hon ringar in området runt gungaktiviteten. Ha ha man kan inte göra så: man kan inte göra så säger Evita kritiskt. Eric ropar att det kan han visst och inleder med JOHN. Eric har bytt ut ordet man till JA (rad 302). Genom att återvinna formen men byta ut detta pronomen i yttrandet (se M.H. Goodwin, 1990) kan Eric analytiskt sett förstås markera sitt motstånd till Evitas kritik. Med förflyttningen ned från och upp på staketet prövar Evita att placera benen rätt. Hon visar också att hon behärskar platsen där hon kommer högre upp än tidigare. •Ja kan göra de på gungan• påstår Eric och uppvisar att han kan göra fart också när han står raklång på gungan. Analysen av detta styrks av att, när Evita som har svårt att höra svarar VA, uppprepar Eric vad han sagt med tillägget oxå.

Vi har sett (Excerpt 17) hur Eric å ena sidan har hittat ett sätt att bemästra gungrörelserna och stänga ute Evita från att ens ha en legitim anledning att förhandla om tillträde. Evita har å andra sidan hittat ett sätt att överskrida de begränsningar som det innebär att inte ha någon deltagarroll. Evita tar sig rätten att ringa in området, bland annat genom den högt belägna placeringen på staketet, mitt emot Erics och Sandros gunga. Evita sitter först på en egen gunga, för att förflytta sig både i förhållande till Erics och till Sandros gunga, men också för att blockera utgången från gungplatsen. Hon kan analytiskt sett

förstås använda gungan, grinden och det höga staketet som materiella objekt att öka sin makt, genom sin placering betydligt högre än vad Erics och Sandros gunga når. Evita verkar ”utforska” användningen av grinden som ett ”hot” men fortsätter inte på den handlingslinjen, efter att Eric har sagt att hon inte kan stänga. När Eric säger att hon inte kan stänga grinden, kan det analytiskt sett tolkas som att han hänvisar till den moraliska ordning som inom förloppet av aktiviteten framträder; att man inte ska göra så att en kamrat blir ledsen (Karlsson et al., 2017). När Evita springer i riktning mot gungan för att ”putta till” den, blir Erics gensvar en stark motreaktion att hon inte får göra så. Då Evita står bredvid och puttar till gungan blir han inte lika rädd (raderna 290-93). Genom att förflytta sig snabbt i riktning mot Eric för att putta till honom uppnår Evita starkast respons. Evita säger (från rad 301) att man inte kan göra så. När Eric säger emot henne svarar hon att han ska gå av. Evita kan analytiskt sett förstås återvinna Erics talhandling när hon avslutar med det förstärkande ordet *JOO*, i rytm likt det *JOHO* med vilket Eric inleder sin talhandling. Eric och Evita menar olika saker med att man (inte) kan göra så: Eric anspelar på den rent kroppsliga förmågan att behärska gungan. Evita anspelar på att det varken är så deras gungaktiviteter brukar organiseras eller som denna aktivitet organiserades i etableringen.

Evita verkar inventera vilka strategier hon har tillgång till: Hon ringar för det första in, och för det andra uppehåller hon sig inom området, och för det tredje förkroppsligar hon gungrörelser liknande dem Eric och Sandro genererar. Dessa är tre av Corsaros (1987) tillträdesstrategier. Evita säger *MEJ* *↓DA*: ((tittar på Eric, sitter bakåtlutad, munnen hålls öppen)). Hon håller kvar gesten (rad 284) igenom stora delar av det motstånd som Eric uppvisar med sin tystnad. Analytiskt sett kan Evita tolkas anvisa en relationsinriktad moralisk ordning genom att de är vänner. Det är värt att lägga märke till (rad 302) att Eric enbart besvarar Evita (sekvenstillhörighet), men utan att närma sig henne affektivt. Under 1 minut och 25 sekunder (raderna 309-326) klättrar Evita upp på staketet och sätter sig. Där prövar hon uppklimningsmetod för att benen ska ”hamna” på insidan. *SÅ*: *GÖ MAN* instruerar Evita på väg ned från staketet och verkar rikta sig mot Eric (och möjligen mig som videofilmar). Evita ställer sig med händerna bakom ryggen, på snedden och riktar ansiktshotande grimaser, mot Eric. Evita kliver åter upp på staketet, denna gång hamnar dock benen fel och hon kliver därför ned och upp igen och placerar dem på insidan. Eric vill väcka min uppmärksamhet, när jag filmar Evita och säger sjungande *Nu gungar vi hit↑å:t (2,0) fröken.*

## Ny aktivitet bildas – avslutande maktkamp

I Excerpt 18 presenteras och analyseras den avslutande episoden. I analysen fokuseras hur Evita växlar mellan att, å ena sidan att med upptrappade hot uttryckta med både talspråket och med kroppen bryta Erics tystnad, och att å andra sidan upphöra med hoten, så snart Eric kommer med gensvar. Dessutom belyses hur och varför den eskalerade dispyten, det vill säga konflikten, avslutas och utbyts mot en annan aktivitet.

### Excerpt 18

327. Evita: ((springer mot Erics gunga)) Ja vill gunga nu

328. Evita ((håller händerna i sidorna med höjt ansikte))

329. JA VILL GUNGA NU

330. ((Evita tar tag i gungan från sidan))

331. Eric: ((står i gungan)) >NÄ INTE PUTTA OSS<

332. EVITA SLUTA INTE PUTTA OSS EVITA INTE PUTTA O:SS

333. EVITA SLUTA ((gör gungrörelser))GUNGA VILL VI((gråter

334. hukar ser på Evita)) Nu blir (ja) lessen när du inte (xxx)

335. ((Evita går snabbt och ställer sig bakom gungan

336. gör en grimas))(Figur 17)



Figur 17

337. Eric:((gråter))Ja vill gunga (här)(för du kan va)(xxxx)

338. (xxxxxxx)

339. →Evita: okej ((går bort mot staketet sätter sig på det))

340. Eric: ((gråter))då blir ja lessen ((hukar sig)) ja kan inte

341. kan inte kan inte de ((gråter))

342. Jag: Evita kanske hjälper honom

343. Evita: Ja ja kan de
344. ((Eric står upp och genererar gungrörelser))
345. Evita: SITT DA ((Evita går bort ställer sig vid staketet))
346. Evita: SÅ GÖR MAN INTE:((öppen mun lutad mot gungan
347. med händer och armar bakom ryggen))

Under 1 minut 25 sekunder (19 rader) springer Evita ut från gungplatsen och säger att hon inte bryr sig. Eric svarar att han inte bryr sig heller.

367. Evita: ((kommer in på gungplatsen igen))
368. →Ja har sett en spinde:l ((tar upp handen)) som e i grä:s
369. Eric: \*(Har du) sett en spindel\*
370. Evita: Ja a ((tittar på och granskar Eric))
371. Eric: Ska ja döda den
372. Evita: (Ja)((hämtar en spann))
373. Eric: Ta den å lägga in den

Analytiskt sett kan Evita förstås använda sig av de strategier hon tidigare inventerade (Excerpt 17): Hon springer i riktning mot gungan, tar tag i den från sidan, vilket erbjuder minst fysiskt motstånd och puttar till den (raderna 327-335). Eric avvärjer genom kritiken och orden *EVITA SLUTA INTE PUTTA OSS EVITA INTE PUTTA o:ss*. Eric försöker gunga utan framgång, eftersom Evita håller fast gungan (rad 333). Genom att få Eric att gråta uppnår hon en reaktion. Men när Eric blir ledsen, ställer sig Evita vid sidan av gungan (raderna 335, 336), där hon uppgraderar sina ansiktshotande gester. Analytiskt sett blir det tydligt att Evita bryter Erics motstånd för att uppnå en annan handling.

Evita arbetar (rad 368) för introduktionen av ett tema som inte är koherent med oenigheten om turordningen. Det handlar om en spindel som e i grä:s vilket medför en nödvändig förflyttning från gungplatsen. Analytiskt sett kan med det en öppnare deltagningsram förstås upprättas och ett tema om att utforska en varelse bildas. En annan deltagarstruktur tar över och Evita öppnar för Sandros och Erics anslutning. Hon erbjuder en avslutning av dispyten, eftersom inget nämns som har samband med den (M. H. Goodwin, 1990). Eric svarar med en upprepande fråga, uttryckt med glädje, med vilken

han visar sin omedelbara anslutning och sitt affektiva engagemang. Hans erbjudande om att döda spindeln, bekräftar Evita genom att hämta en spann. Under 1 minut och 20 sekunder (raderna 374-400), hjälper Evita Eric att stanna gungan. Eric går av och Sandro kryper sakta ur gungan underifrån. De går tillsammans för att undersöka spindeln.

## Gungaktiviteten på gården – en sammanfattning

Gungorna är de materiella objekt som skapar förutsättningen för aktiviteten. Bruket av gungorna kan analytiskt sett förstås ge de gungande barnen möjligheter att uppleva spänningen i att ta sig upp i luften och komma högre upp än de kamrater som befinner sig på marken. Gungorna lockar därför barnen att företrädesvis vilja ha deltagarrollen som den som gungar före den som puttar gungan. Att gungplatsen har fyra gungor gör det möjligt för barnen att interagera med kamrater som deltar i parallella aktiviteter. I motsats till M.H. Goodwins (2008) studie av barns hoppa hageaktiviteter i en skolkontext finns för de barn som har deltagarrollen att hjälpa kamraterna och vänta på sin tur ingen offentlig plats för värdering av kamraternas sätt att utföra den fysiska aktiviteten (se nedan). Gungorna, det stabila staketet och grinden kan analytiskt sett förstås som de materiella objekt vars bruk erbjuder ett barn strukturerande resurser att använda som maktmedel gentemot de gungande kamraterna.

### **Etablerande**

Barnen har rutiner för vilka deltagarroller de brukar ha när de gungar. Analytiskt sett kan barnens sätt att orientera sig mot varandra förstås som ett mönster och en förväntan som finns förgivettagen. Detta mönster innebär att avgörandet av tiden som var och en gungar inte görs i förväg utan under aktivitetens gång i en lokal förhandling mellan deltagarna. Den som puttar gungan förhandlar ensam med de gungande kamraterna om utformningen av gungandet och om byten av deltagarroller i aktiviteten. Byten av deltagarroller sker antingen när något barn önskar byta roll eller när en kamrat anses överskrida tiden. Därmed avgörs byten av deltagarroller på samma sätt som talarbyten (Sacks et al., 1974). Barnens tidigare erfarenheter och bruk av turtagande kan analytiskt sett förstås som strukturerande resurser. Turtagande är i den etablerande episoden utmärkande både för barnens verbala

interaktion (Sacks et al., 1974) och för deras förväntan på att de ska växla deltagarroller. Barnen delar kontroll i den etablerande episoden och söker humoristiskt bekräftelse samt bekräftar både varandras fysiska närvaro och varandras deltagarroller. Dessutom bekräftar barnen sin vänskap med varandra vilket är parallellt med tidigare forskning (Corsaro, 1987).

### **Vidmakthållande**

Den första vidmakthållande episoden uppkommer när ett gungande barn som ombud för ett annat barn föreslår kamraten som gungar en växling av deltagarroller. Förslaget har lämplig timing (när kamraten står upp på gungan). Det glada och animerade sättet att utforma detta förslag kan analytiskt sett förstås som en uppgradering. Den andra vidmakthållande episoden uppkommer som ett avbrott i de ombildande episoderna när ett barn utifrån deltagarrollen som puttare bygger en handling som ett erbjudande istället för en konfrontation (som hon gjorde tidigare). Därmed kan barnet ta en deltagarroll i utformandet av aktiviteten igen. Dessa vidmakthållande episoder är dock mycket kortvariga.

### **Ombildande**

Analytiskt sett blir det tydligt att de ombildande episoderna föregås av en förhandling mellan barnet som puttare på gungan och den som gungar på gungan samt att det innebär en växling av deltagarroller. En ombildande episod uppträder efter ett avbrott i aktiviteten som bildas av att två deltagare byter deltagarroller. Ett barn förutser de rutinmässiga fysiska procedurer som uppkommer när en barnskötare hjälper barnet upp på gungan vilket analytiskt sett förstås bilda ett övergångsområde (Jacknick, 2011; Mondada, 2006; Robinson & Stivers, 2001). Med en neddragen mössa inleder barnet som nu gungar vad som analytiskt sett kan tolkas som ett ignorerande av kamraten som puttare vilket sker genom en lek med visuella strukturer. Barnet interagerar istället med kamraterna i den parallella aktiviteten i genererandet av en samtidigt inträffande humoristisk, hypotetisk deltagningsram (C. Goodwin, 2000, 2010; M.H. Goodwin, 2008). Ombildningen inleds av att det gungande barnet bryter mot de dolda reglerna om turtagande. Kamraten som puttare på gungan intar motsatt ställningstagande till barnets ignorerande av henne och till den humoristiska interaktionen som uppkommer mellan de gungande och kamraterna i den parallella gungaktiviteten. Analytiskt sett kan detta förstås som att kamratens varseblivna antagande bryts beträffande en normal ordning

(Garfinkel, 1967; Heritage, 1984), vilken bygger på ömsesidighet och turtagande som fördelas mellan henne och den som gungar på gungan. Barnet inleder sina protester i efterhand mot vad som nyss skett. Detta sker med hjälp av utropsord vilket är parallellt med M.H. Goodwins (2008) studie. Dessutom använder barnet höjd röstvolym, ansiktshotande gester, utpekande finger- och handgester, sin hållning och snabba förflyttande rörelser i riktning mot gungan där kamraten sitter. Ett agerande som analytiskt kan förstås som att den puttande kamraten använder semiotiska resurser som maktmedel. Dessutom slutar hon putta gungan, för att hålla fast och snurra den. Den puttande kamratens protester avbryts återkommande av att det gungande barnet i responsen svarar med att uppmuntra kamraterna till skratt. När det gungande barnet blir tvingad av sin kamrat att sluta skratta svarar han med tystnad (semiotisk resurs) som metod för att bygga upp motstånd mot att lämna gungan. Det puttande barnet förstärker då sina krav genom bruket av ansiktshotande gester, utropsord och arga kroppsrörelser (semiotiska resurser) för att bryta den gungande kamratens tystnad. Det puttande barnet visar växelvis, i hjälpen till den gungande kamraten exempelvis med gungan, upp användningen av en relationsinriktad moralisk ordning (Karlsson et al., 2017). I denna gäller det att bry sig om honom som sin vän. Kamraterna som gungar använder sig i uppbyggnaden av dispyten respektive konflikten av en tävlingsinriktad moralisk ordning (Karlsson et al., 2017). På så sätt utesluts kamraten från interaktionen. Detta kan analytiskt sett förstås mot bakgrund av att barn konstruerar och använder begreppet vänskap i relation till uppbyggnaden av aktiviteter (Corsaro, 1987). Det kan också förstås som att barn i sina världar använder en egen logik som delvis skiljer sig från den som används i lärarorganiserade aktiviteter.

M.H. Goodwin (2008) argumenterar för att nordamerikanska skolflickor ofta utesluter samma kamrater. Detta görs bland annat genom att de riktar nedlåtande gester och utrop mot enskilda barn som försöker inträda i deras aktiviteter. I föreliggande studie berör dock dispyten mellan de som gungar och barnet som puttar främst deltagarroller och deltagarstatus i den situerade aktiviteten. Det övergripande datamaterialet visar emellertid fler aktiviteter där detta barn kämpar för att kunna delta i aktiviteter med dessa kamrater. Efter att barnet som tidigare puttade gungan hotat att ge sig av som följd av att kamraten försökt avskeda henne i deltagarrollen som puttare hänvisar den gungande kamraten ändå till att behöva hennes hjälp med att gå av gungan. Därmed använder barnet sig också av en relationsinriktad moralisk ordning



(Karlsson et al., 2017) i sin förväntan på att kamraten ska behandla honom som sin vän.

### **Avslutande**

En dispyt med motsatta, alltmer låsta positioner uppkommer mellan barnen när dispyten eskalerar i en konflikt. Analytiskt sett kan ett barn genom att stänga konflikten med kamraterna om turordningen förstås möjliggöra en avslutning av aktiviteten (M.H. Goodwin, 1990). Barnet erbjuder kamraterna tillträde till en ny aktivitet med ett tema (en spindel) förlagt utanför gungplatsen. Därmed vägrar barnet i konflikten med kamraterna att varaktigt lämna aktiviteten, något som inte så tydligt framkommit i tidigare forskning (Corsaro, 1987). Analytiskt sett kan barnet förstås byta ut kamraternas skildring av henne som avskedad till en skildring som initiativtagare till en ny aktivitet. I motsats till M.H. Goodwins (2008) studie av skolbarn visar barnen därmed att deras deltagarstatus kan vara flexibel.

## **Båda aktiviteterna – en jämförande sammanfattning**

### **Etablerande**

Etablerande episoder uppkommer på olika sätt i de analyserade aktiviteterna i min studie. I Den imaginära aktiviteten i lekhallen saknar barnen rutiner för vilka deltagarroller de ska ha. Deltagarrollerna mejslas ut i interaktionen mellan ett barn som gestaltar och berättar narrativet både om och som en mediafigur och ett barn som är mottagare. En öppen deltagningsram genereras genom att historieberättaren orienterar sig till historiemottagaren som person när frågor om saknade attribut (eldskor) kräver ytterligare förklaring. I Gungaktiviteten på gården finns en rutin när det gäller hur barnens deltagarroller och deltagarstatus ska organiseras. Det finns också ett mönster för hur liknande aktiviteter etableras. Detta sker som en förväntan om att deltagarna ska orientera sig mot varandra och att de med det avgör byten av deltagarroller lokalt under aktivitetens gång. En etablerande episod skapas när en social och verbal interaktion blir till och barnen bekräftar varandra, varandras deltagarroller och sin vänskap. Sammanfattningsvis utmärks de etablerande episoderna i min studie av att barnens interaktion utspelar sig inom en öppen deltagningsram där deltagarna delar kontroll och orienterar sig mot varandra.

## **Vidmakthållande**

Den imaginära aktiviteten i lekhallen vidmakthålls inte. En viktig anledning är att den bygger på ett historieberättande och en gestaltning vars bruk analytiskt kan förstås som kortvariga strukturerande resurser som bäddas in i barnens interaktion i etableringen. Vidmakthållande genereras i Gungaktiviteten på gården dels när ett barn som ombud för sin kamrat, med passande timing, föreslår byte av deltagarroller (och deltagarstatus). En vidmakthållande episod uppträder också efter en ombildande episod som ett erbjudande när ett barn föreslår en variation av aktivitetens utformning (bruket av gungan som materiellt objekt). Sammanfattningsvis utmärks vidmakthållande episoder i min studie av att de antingen helt och hållet uteblir eller enbart uppkommer ytterst kortvarigt.

## **Ombildande**

Ombildningar föregås i min studie av avbrott när nya deltagare förhandlar om tillträde (Den imaginära aktiviteten i lekhallen) eller avbrott när barn förhandlar om att växla deltagarroller (Gungaktiviteten på gården). Ombildning uppkommer i studien också därför att barn bryter mot regler vilket är parallellt med Björk-Willéns (2007) resultat. I föreliggande studie genereras ombildning när barns deltagarstatus plötsligt ändras, exempelvis när den som vaktar aktiviteten, synligt genom gester och hållning upphör med det (Den imaginära aktiviteten). Analytiskt sett kan detta förstås som att det finns en asymmetrisk deltagarstruktur. Således uppkommer ombildning för det första när det barn som vaktar aktiviteten kroppsligt visar att han slutar med det (Den imaginära aktiviteten i lekhallen). Ombildning genereras för det andra när barn förutser rutinmässiga fysiska procedurer såsom deras fysiska byten av deltagarroller (Gungaktiviteten på gården). I båda dessa fall bildas övergångsområden vilka leder till skiften mellan olika typer av episoder (Jacknick, 2011; Mondada, 2006; Robinson & Stivers, 2001). Utmärkande för de ombildande episoderna i min studie är att barnen bryter upp och skapar nya vi-och-de förhållanden. Sammanfattningsvis uppträder i min studie i båda aktiviteterna ett flertal ombildningar som utspelar sig efter vartannat vilket även visas i Björk-Willéns (2007) studier. Ett undantag är i min studie att en vidmakthållande episod uppkommer som ett avbrott i de ombildande episoderna (Gungaktiviteten på gården). Humor används flitigt av barnen i de ombildande episoderna i båda aktiviteterna. En skillnad finns dock i Gungaktiviteten på gården där även tystnad används som en semiotisk resurs

av ett barn för att bygga upp motstånd mot förändring. En annan skillnad mellan de ombildande episoder som uppträder i min studie är att i den ena aktiviteten (Den imaginära aktiviteten i lekhallen) öppnas deltagningsramen i slutet när alla barn i rummet tillåts delta medan i den andra aktiviteten (Gungaktiviteten på gården) är deltagningsramen sluten för ett barn men öppen för andra barn. Detta sker genom att en samtidigt inträffande deltagningsram uppkommer mellan fyra barn som deltar i två parallella aktiviteter. Anledningen kan analytiskt sett förstås mot bakgrund av att i den senare aktiviteten utspelar sig i de sista ombildande episoderna en konflikt mellan barnen.

### **Avslutande**

Omständigheter som försvårar för deltagarna att fortsätta interaktionen leder i båda aktiviteterna i min studie till avslutande episoder. Det sker för det första när ett barn inte känner till lekens tema och utan att veta om det bryter mot dess dolda regler (Den imaginära aktiviteten i lekhallen). Avslutande episoder genereras också när barn har en konflikt om vems tur det är och när ett barn som kortvarigt lämnat platsen kommer tillbaka och erbjuder kamraterna gemenskap i en ny aktivitet – utan att nämna något om konflikten de alla nyss var involverade i (Gungaktiviteten på gården). Sammanfattningsvis uppkommer avslutande episoder i min studie antingen därför att barnen stöter på svårigheter som leder till att aktiviteten kort därefter avslutas eller till att ett barn bjuder in kamraterna till en helt ny aktivitet.

## 7. Barns gemensamma aktiviteter – en diskussion

I denna studie har jag studerat tre- till sjuåriga barns tillträden och utformning av sina egenorganiserade aktiviteter tillsammans med kamrater i ett svenskt förskolesammanhang. Genom att utgå ifrån en barndomssociologisk- (Corsaro, 2011) och etnometodologisk-, samtalsanalytisk teoretisk ansats (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) har studiens övergripande syfte varit att i förskola empiriskt studera barnens tillträde till och organisering av sina egenorganiserade gemensamma, varaktiga aktiviteter.

Studiens frågeställningar har varit följande:

1. Hur etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter?
2. Hur tillträder, förhandlar, deltar och lämnar barnen dessa aktiviteter?
3. Vilka är de strukturerande resurser som tas i bruk av barnen för att utforma teman, procedurer och för att organisera turordning i samtal i sina aktiviteter tillsammans med kamrater?

Genom att detaljerat analysera två av barnens varaktiga aktiviteter som de organiserar själva tillsammans med kamrater, vid tillfällen när inte förskollärare eller barnskötare finns med, har jag i resultatet visat hur dessa produceras från inledning till avslutning. Tidigare forskning som ingående fokuserar interaktionen i barns egna aktiviteter är mer ovanliga när det gäller att för det första både ge deras kroppshandlingar och gester lika stort utrymme som det talade språket och för det andra när det gäller att studera barns gemensamma aktiviteter från initiering till avslutning. Denna studie bidrar därför med empirinära resultat kring barns rika interaktion och följer mer varaktiga aktiviteter i sin helhet.

Studiens första frågeställning berörde hur episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas. Ett viktigt resultat av studien är att dessa kortare utsnitt av barnens aktiviteter kunde urskiljas, och det berodde antingen på att barnens sätt att interagera blev annorlunda eller att temat förändrades relativt hastigt. De återfunna utsnitten bestod av en till fyra sekvenser, det vill säga vad som

enligt samtalsanalytisk teori kan kallas episoder (Schegloff, 1987). Dessa episoder kan liknas vid att aktiviteten genomgår vissa skeden i vilka det finns några gemensamma drag för vad det är för slags interaktivt arbete som barnen utför. De episoder som valdes ut i analysarbetet var etablering, där barnen bland annat orienterade sig emot och bekräftade varandras deltagarroller och vidmakthållande, där barn till exempel föreslog hur den fysiska aktiviteten eller deltagarrollerna skulle kunna varieras eller växlas mellan deltagarna. De ombildande episoderna uppträdde en efter en, med bara ett undantag efter varandra, och utmärktes av att de föregicks av avbrott som kunde orsakas av att den fysiska aktivitetens genomförande krävde att barn utförde rutinhandlingar såsom rollbyten eller att barnen förändrade lektemat på ett genomgripande sätt när fler barn släpptes in som deltagare. Dessutom förekom episoder såsom avslutning där exempelvis någon omständighet försvårade för deltagarna att fortsätta interaktionen inom samma lektema och förhandling såsom de episoder då ytterligare barn förhandlar om tillträde eller när barn är oense om vems tur det är.

Enskilda handlingar organiseras i episoder som kan ses som en bas i dessa förskolebarns sociala liv. Det är inte möjligt att studera samverkan mellan barn utanför varje form av situation inom vilket den inträffar eftersom varje händelse är ett specifikt ”här-och-nu” eller ett ”där-och-då” (Linell, 2011). I enlighet med studiens resultat framträder episoder både som en typ av situation och dessutom kan var och en av dessa ses som en ”lokal helhet” (Linell, 2011). Det är inte meningsfullt att jämföra episoder med varandra, de har var och en sin kontext och alla ingående delar bildar sammantaget en helhetlig karaktär. Genom att däremot jämföra barnens yttranden relativt deras deltagande och utformning av deras aktiviteter med hela episoden, inom vilken de bildades, kunde dessa studeras som trådar i en väv (Sheldon, 1996). Barns tillträde och organisation av sina aktiviteter i en förskolemiljö ses således med detta perspektiv som komplexa. Detta är ännu ett skäl till varför dessa aspekter här inte förstås som meningsfulla att studera bara genom kortare observationer och excerptutdrag, eller utanför det sammanhang inom vilka de bildades.

I mitt övergripande datamaterial synliggjordes analytiskt återkommande drag för hur barnen producerade liknande och olika typer av aktiviteter. Det skedde med stöd av återkommande rutinhandlingar genom vilka episoder producerades vilket var synligast i ombildningar, i till exempel, gungaktiviteter. Ett tydligt exempel var när barn i ombildningen fick jaga sina kamrater över

gården trots att de alldeles innan under flertals vidmakthållna episoder uppehållit sig i närheten och vid varje tillträdesförsök nekats tillträde. Barn skapar också (förutom förskollärare och barnskötare) själva sin förskolevardag med stöd av *samvarorutiner* (Sommer, 2005, s. 128). I sina egenorganiserade aktiviteter på förskolan skapar barn återkommande liknande, kontinuerliga rutiner som är relativt förutsägbara men de iscensätter också förändring som ställer dem inför nya utmaningar och kräver nya sätt att handla. De kontinuerliga rutinerna ger dem stöd att kunna förutse vad som ska hända genom att barn kan använda tidigare erfarenheter, som analytiskt sett fungerar som strukturerande resurser (Mondada, 2006). Dessa ger vägledning för hur de ska agera.

De tre viktigaste resultaten som framkom i analysen är: För det första att det är ett i allra högsta grad omfattande diskursivt arbete som barn använder för att ordna varje episod i sina egenorganiserade gemensamma aktiviteter. Detta gäller alla aspekter av barns tillträde till och organisation av sina aktiviteter. För det andra framkommer att barns tidigare erfarenheter genererar strukturerande resurser (Mondada, 2006) som är betydelsefulla och ytterst på ett väsentligt sätt bidrar till de möjligheter och begränsningar som finns när det gäller hur barns gemensamma aktiviteter ordnas. Det är avgörande om de strukturerande resurserna som tas i bruk är av semiotisk karaktär såsom hållning, gester och sätt att uttrycka det talade språket å ena sidan eller av intellektuell eller materiell karaktär å andra sidan. Detta beror främst på att användningen av varaktiga materiella objekt är synlig för deras kamrater, och att fysiska handlingar visserligen är synliga men inte varaktiga (Heath & Luff, 2013), medan nyttjandet av de intellektuella aspekterna är såväl osynlig som flyktig. Utnyttjandet av intellektuella aspekter kräver (om erfarenheterna av dessa inte delas) därför att det verbala språket återanvänds, vilket i studien aktualiseras i de förhandlingsepisoder barnen ställs inför. För det tredje visar analysen att barnens användning av gestaltning är framträdande dels för utformningen av roller och dispyter dels för att barn noga lägger märke till och ger respons på hur deras gestaltning tas emot. Dessutom används gestaltning frekvent i skiften mellan olika typer av episoder. Vad mera är syftar deras gestaltning till att locka eller förmå kamraterna att fortsätta att interagera inom samma tema som tidigare under etableringen. Barnen leker med visuella strukturer genom att ignorera sina kamrater när de själva snurrar runt och vänder sig bort eller drar mössan över ansiktet. Dessutom belyser min studie att humor används frekvent i alla olika

typer av episoder ofta för att bekräfta varandras deltagarroller och för att utföra åtskilliga och helt olika typer av handlingar. Humor används ofta i skiften mellan olika typer av episoder. Några exempel på barns användning av humor är; i etableringen för att väcka kamraternas intresse och för att bli bekräftade i sina deltagarroller, i vidmakthållna episoder för positiv uppgradering av förslag till förändring. I ombildning används humor för att utesluta kamrater (när deltagare slår sig ihop med en kamrat), och för att i inträdesförhandlingar utmana varandra i fysiska prestationer samt för att kunna samlas runt ett för alla känt och gemensamt tema.

För att strukturera kapitlet diskuteras de återkommande dragen i barnens interaktion i de analyserade egenorganiserade, gemensamma aktiviteterna nedan med utgångspunkt i fyra olika betydelsefulla aspekter; Etablering, Vidmakthållande, Ombildning och Avslutning.

## Etablering

Studiens första frågeställning handlade om hur episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas. Ett exempel på hur etablering uppträder är när ett barn berättade om och gestaltade en filmfigur att använda som deltagarroll i en imaginär aktivitet (Kapitel 5). Etablering handlar om att flera deltagare koordinerar handlingar vilket bygger på att de förstår uppkomna situationer på tillräckligt likartat sätt (Heritage, 1984; Mauritzson & Säljö, 2003). När barn i etableringen främst orienterar sig mot varandra och strävar efter att komma överens, ställer de frågor för att bekräfta varandras kamratskap (Corsaro, 2011). I likhet med Ivarssons (2003) studie hade barnen bestämda deltagarroller och analytiskt sett upprätthölls interaktionsflödet när barn pratade med och försäkrade sig om varandras kamratskap (Kapitel 6). I etableringen kommer det dock ibland fram att barn är oense i dispyter om tillgången till utrymmen och roller vilket är parallellt med Björk-Willéns (2012) studie.

Den andra frågan i min studie belyste hur barn tillträder, förhandlar, deltar och lämnar dessa aktiviteter. Och den sista och tredje frågan var vilka strukturerande resurser barnen använder för att utforma teman, procedurer och för att organisera turordning i samtal i sina aktiviteter. Tidigare studier har visat att förhandlingar uppkommer i etableringen när det gäller barns val av och användning av material. Detta blir synligt i en imaginär byggaktivitet i en

hemkontext (Whalen, 1995). Barnens placering, tillgång till material och byggplats avgör om de själva kan ta eller måste få materialet distribuerat av kamraten. I etableringen relateras handlingar som hänt (urval, distribution och placering av material) till nästa handling. Roller och regler blir resurser, hävdar Whalen (1995), inbäddade i situationen och bland deltagarna. I relation till min studie i etableringen av Den imaginära aktiviteten genererades temat enbart genom flyktiga handlingar inbäddat i interaktionen mellan deltagarna (Kapitel 5). Barnen kunde inte återberätta temat för ett tillträdande barn eftersom deltagarna då hade behövt kunna återge kontexten inom vilket det mejslats ut. Utpekande beskrivningar är enligt Heritage (1984) kontextbundna och inbäddade i situationer vilket kräver att barn kan hänvisa till den kontext inom vilken förhandlingen uppkommit (Corsaro, 1987). Detta medför att barns imaginära aktiviteter är sårbara för avbrott. I studien blir det tydligt att barns förståelse av och användning av ett vänskapsbegrepp är, i överensstämmelse med Corsaros (1987) studie, sammankopplad med deras strävan att hålla kvar sitt deltagande i aktiviteter (Kapitel 5 och 6). Sammanfattningsvis synliggör min studie att barn använder vänskap för att skapa nya och bryta upp tidigare vi-förhållanden med kamrater som i sin tur har samband med att logiken i deras egna aktiviteter kan vara en annan än den i de förskolläroorganiserade aktiviteterna.

## Vidmakthållande

Studiens första frågeställning riktades mot hur episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas. Två exempel på vidmakthållande har illustrerats, den första var när ett barn agerade som ombud för kamraten och föreslog ett barn att byta deltagarroller i gungaktiviteten (Kapitel 6). Den andra var när ett barn utesluten från den sociala interaktionen erbjöd sig att variera utformningen av gungans rörelser och analytiskt sett synliggjordes det hur gungan som materiellt objekt användes som strukturerande resurs (Kapitel 6). I barns hageaktiviteter finns genom en offentlig plats för bedömning sociala handlingsmönster för opposition mot upplevda regelbrott (M.H. Goodwin, 2008). Den offentliga platsen för bedömning och de sociala handlingsmönstren bidrar till att barn använder sociala procedurer för gemensam bedömning och att beslut tas (M.H. Goodwin, 2008; Melander, 2012) och vidmakthållande skapas. I barns hageaktiviteter finns även rutiner



för vidmakthållande när oenighet om turordningen uppstår (M.H. Goodwin, 2008). Analytiskt sett är det alltså exempel på hur en offentlig plats för bedömning och bedömningsrutiner uppträder som strukturerande resurser för vidmakthållna episoder i en skolkontext. Objektiva system för uppgörelser finns dock också i en förskolekontext även om de inte alltid är materiellt varaktiga och kan, i gemensamma aktiviteter, med exempelvis rutschbana (mitt exempel), användas av förskolebarn för fördelning av turordningen (Johansson, 2007). Dessa system syftar till att garantera att alla oavsett vem de är behandlas lika (principen om rättvisa). Ett exempel är när barn genom att använda en räkneramsa på ett slumpmässigt sätt avgör fördelningen av turordningen.

I exempelvis familjerollekar använder barn analytiskt sett och på ett övergripande plan, enligt Corsaros (1987) studie, vad som kan förstås som strukturer i form av handlingsrutiner (till exempel att leka titt-ut, mitt exempel) och yrkesroller (doktor och patient). Dessa bidrar till att ett grundläggande manus skapas vilket enligt honom medverkar till att vidmakthållna episoder produceras. Om barn ändå utför förändringar kan dessa ofta ske utan att i grunden förändra manus (Corsaro, 1987). I familjerollekar håller sig barn striktare till rutiner och manus än i djurrollekar (eftersom djurungarna tillåts röra sig utom synhåll för djurmamman och i djurrollerna agerar ungarna överlag mer aggressivt). Uppbyggnaden när det gäller handlingsrutiner och deltagarroller har alltså på en generell analytisk nivå betydelse för aktivitetens sekventiella uppbyggnad och bidrar till vidmakthållande.

Barn använder även regler om ägande som förhandlats fram i etableringen för att uppnå ett vidmakthållande (Cobb-Moore et al., 2009). Även ord för att beskriva ägande används och lärarinitierade regler om att ”man ska dela med sig”. Därmed kan möjligen barns förmildrande och försök att trots motsättningar uppnå samförstånd men även regler och ord som beskriver ägande användas för att upprätthålla den sociala ordningen i aktiviteter (Björk-Willén, 2012; Cobb-Moore et al., 2009). Detta kan i sin förlängning leda till vidmakthållande. Exempelvis visar Whalens (1995) studie hur barn i en hemkontext trots mindre dispyter i samband med tillträden av nya deltagare ändå åstadkommer vidmakthållande. Det sker genom att de yttranden med vilka barnen uttrycker oenighet konsekvent blir obesvarade, och att deltagarna ändå fortsätter koordinera sina handlingar (Heritage, 1984). De tillträdande barnen varken bekräftas eller avfärdas men utför samma arbetsuppgifter som

de deltagarna utförde i etableringen (Whalen, 1995). Till skillnad från Whalens (1995) studie fanns i min studie narrativet om Minecraftfiguren, använd som strukturerande resurs enbart inbäddat i ett situerat historieberättande och gestaltande mellan deltagarna i etableringen. I Whalens (1995) studie fanns däremot konkreta materiella objekt (småfigurer, byggklotsar och en monteringsplats) som barnen orienterade sig gentemot och som alltså användes som strukturerande resurser för vidmakthållande.

## Ombildning

Studiens första frågeställning berörde hur episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas. I Den imaginära aktiviteten i lekhallen synliggjordes att en ombildning inleddes när ett barn inte längre kunde avvisa en kamrat för att skydda interaktionsutrymmet (Kapitel 5). Basalt för förskolebarn är en ständigt pågående och arbetsam strävan efter att försöka att fortsätta interaktionen med samma kamrater och med samma utformning av de gemensamma aktiviteterna (Corsaro, 2011). Genomförandet av social handling innebär på en generell nivå att aktivitetens deltagare känner igen vad som händer (C. Goodwin, 2000). Ombildningar uppkommer som en följd av att barn bryter mot sina egna regler i exempelvis imaginära aktiviteter vilket synliggörs i Björk-Willéns (2007) studie. Genom ett barns utfall med en dinosaurie mot kamratens bil ombildas aktiviteten. Det sker därför att utfallet, trots att barnet bryter mot reglerna, är en handling som kamraterna såväl accepterar som ansluter sig till. En intensiv interaktion i flera ombildande episoder produceras när barnen både med kroppsrörelser och yttranden skuggar sina kamrater för att uppnå och öka sitt deltagande i aktiviteten (Björk-Willén, 2007).

En övergripande orsak till ombildningar i imaginära aktiviteter är att barns erfarenheter av vad deras deltagarroller och deltagarstatus innebär snarare handlar om makt än om vilka handlingar rollerna berättigar dem till hävdar Corsaro (1987) utifrån sin forskning. Deltagarroller utformas därför ofta främst utifrån disciplin; såsom en överdrivet maktfull, dominant mamma i förhållande till sina underordnade barn. Dessutom utformas deltagarroller så att barns strävanden blir uppenbara eftersom nyanser kräver mer detaljerade kunskaper om roller och teman (Corsaro, 1987).

Den sista och tredje forskningsfrågan berörde vilka strukturerande resurser barnen använder för att utforma teman, procedurer och för att organisera turordning i sina aktiviteter tillsammans med kamrater. Ombildning i min studie uppkom när barnen interagerade på ett humoristiskt och förenklat sätt (hoppa på ett ben, ropa ketchup) i Den imaginära aktiviteten efter att deltagarrollen som Minecraftfigur uppbyggd genom ett narrativ delvis övergivits (Kapitel 5). Min studie synliggör analytiskt att humor användes av barnen frekvent och i olika typer av episoder, men för helt olika syften och att humorinslagen därmed uppträder på olika sätt och med olika handlingar. Sammanfattningsvis är barns tillgång till semiotiska resurser såsom humor och självironi ofta uppskattat av deras kamrater och kan underlätta för dem att kunna delta i gemensamma aktiviteter visar forskning (Corsaro, 2011; Johansson, 2007; Skånfors, 2010). Min studie visar således hur barnen använder humor i samarbete med andra och genom att framträda inför kamrater. Barn lär sig detta genom att behärska humor via rutinhandlingar byggda med hjälp av humor och roligheter och utvecklar därigenom social kompetens (Corsaro, 1987).

Anledningen till att ombildning uppkom var i min studie först och främst att ett barn inte längre kunde ha deltagarstatus som den som vaktar aktiviteten och att scenen därmed förändrades på ett alldeles genomgripande sätt. Den andra forskningsfrågan i min studie belyste hur barnen tillträder, förhandlar, deltar och lämnar sina egenorganiserade gemensamma aktiviteter. För att återknyta till nyss nämnda ombildning fanns det i min studie därefter ingen som skyddade aktiviteten från dem som fanns i interaktionsutrymmet och som avvaktat ett tillfälle att försöka att tillträda (Kapitel 5). I min studie framgår att de kroppsliga handlingarna får en framskjuten betydelse för att övergångsområden (Jacknick, 2011; Robinson & Stivers, 2001) bildas och relationen mellan den fysiska organisationen (en *gate keeper* som slutar att skydda aktiviteten) och den sociala organisationen (barn som försöker att förhandla om tillträde) blir betydelsefull för hur skiften mellan episoder uppkommer. Det gäller också den första ombildande episoden i gungaktiviteten som inleddes med att ett barn gjorde motstånd mot att följa reglerna om turordning (Kapitel 6). Den initierande handlingen som ledde till ombildningen var alltså i Björk-Willéns (2007) studie såväl som i min studie ett regelbrott.

I senare forskning analyseras ofta hur barn inom interaktionsutrymmet försöker tillträda och utforma kamraters aktiviteter genom att använda

antingen verbala eller fysiska strategier eller en kombination av dessa (Ólafsdóttir et al., 2017). I likhet med Karrebæks (2011) studie synliggörs i min studie dessutom hur deltagare yttrande för yttrande orienterar sig gentemot olika undergrupper av möjliga fält i ett särskilt ögonblick och hur denna orientering förändras när kontextuella rekonfigurationer bildas (C. Goodwin, 2000, 2010). På ett övergripande plan finns vissa handlingar såsom att någon som passerar en annan person hälsar förändrar scenen från att de två är oengagerade till att det finns en förväntan på att den andra personen ska ge en hälsning tillbaka. De handlingar som följer kommer därefter att förstås utifrån att de är orsakade av en sådan handling (Heritage, 1984). I de första ombildande episoderna av barnens båda gemensamma aktiviteter kunde vi lägga märke till; att i det ögonblick skyddet av interaktionsutrymmet upphörde eller dolda regler bröts, blev handlingar som förändrade andra handlingar och som fick dem att förstås utifrån dessa handlingar (Kapitel 5 och 6). När relationerna är asymmetriska kan barn som har mer maktfull deltagarstatus främst genom förändrad kroppshållning, orientering och genom verbala yttranden visa för dem som finns i interaktionsutrymmet att möjligheter att tillträda finns (Kapitel 5 och 6).

## Avslutning

Studiens första frågeställning riktades mot hur episoder i förskolebarnens egenorganiserade, gemensamma aktiviteter etableras, vidmakthålls, ombildas och avslutas. I min studie ses således de analyserade avslutningarna av aktiviteterna som bidragande till förståelsen av barns egenorganiserade gemensamma aktiviteter. Ett barns brott mot deltagarnas förväntan på utformningen av aktiviteten det vill säga barnets brott mot rutinerna inom *approach-avoidance-temat* ledde till en avslutning (Kapitel 5). Studier vilka skildrar episoder som bildar avslutning på barns aktiviteter verkar dock vara mer ovanliga. Drygt hälften av de barns aktiviteter som Corsaro (1987) studerade varade dessutom i mindre än fem minuter. Även om det är på sin plats att se på aktiviteter inte enbart ur ett tidsmässigt perspektiv eftersom barns interaktion i gemensamma aktiviteter är både händelserik och komplex (Björk-Willén, 2012, Whalen, 1995) finns det kanske anledning till att avslutning inte studerats just på grund av att så många hot finns som därmed bidrar till deras kortvarighet och att de oförutsägbart avslutas. Avslutning skapas genom att narrativet förändras i samband med tillträden och som en följd av barns skydd

av sina gemensamma aktiviteter (Löfdahl & Hägglund, 2006; Tellgren, 2004), vilket inte framträdde i min studie.

I Corsaros (1987) studie utvärderas på ett övergripande plan att förskolebarns aktiviteter vanligtvis avslutas genom att någon deltagare utan att säga något fysiskt bara lämnar aktiviteten. Aktiviteter som utmynnar i dispyter avslutas enligt Corsaros (1987) studie oftast i ett givet ögonblick. Anledningen är, enligt honom, vanligen att pedagoger ingriper vilket konkret synliggörs i Niemis (2014) studie i en skolkontext. Detta motsägs dock av min studie där en deltagare i dispyten tillsammans med två andra deltagare varken varaktigt drog sig ur, lämnade platsen eller interaktionen med kamraterna (Kapitel 6). Vidare synliggjordes i min studie hur det uteslutna barnet utnyttjade strukturerande semiotiska resurser (ansiktshotande gester, hållning, utpekanden, att springa mot den gungande kamraten) och strukturerande materiella resurser (stänga grinden, sitta högt uppe på staketet till gungplatsen) som tillhandahölls av aktiviteten för att opponera sig. I en uppgraderad dispyt i gungaktiviteten visades tvärtom i min studie att en deltagare flera gånger lämnade aktiviteten men varje gång kom tillbaka trots att barnet hade uteslutits. Att framföra sina åsikter utan att varken ge upp eller lämna aktiviteter i dispyter är en respekterad och uppskattad kompetens bland förskolebarn hävdar Corsaro (1987) vilket även något senare förskoleforskning styrker (Johansson, 2007; Skånfors, 2010). Avslutning av dispyter uppkommer ofta genom att dessa eskalerar till en punkt när de plötsligt avbryts (Corsaro, 1987). Det kan exempelvis ske när något barn bryter in med en komisk kommentar som plötsligt avleder spänningen och får alla att börja skratta.

## Pedagogiska implikationer

Eftersom min studie är utförd inom ramen av en forskarskola inriktad mot förskolläraryrket är det viktigt att också diskutera studiens pedagogiska implikationer. För förskolans pedagogiska praktik bidrar studien med en empirisk inblick i det omfattande interaktiva arbete som krävs av barn i deras egenorganiserade gemensamma aktiviteter. I den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket 2016/1998, s. 6) betonas vikten av att stimulera barn ”att ta initiativ som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens”. Barns sociala kompetens lyfts även fram i förordningen till den kommande

reviderade läroplanen för förskolan (SKOLFS 2018:50)<sup>17</sup> Denna kompetens sätts dock inte i relation till det interaktiva arbete som innefattar kroppsliga, språkliga och sociala kompetenser bland annat, och som krävs i utformningen av barns egna aktiviteter. I min studie är kunskapsobjektet förskolebarns gemensamma aktiviteter och hur dessa tillträds och organiseras av barnen. Frågan är vad som krävs för att förskollärare ska kunna stötta dels förskolebarns tillträden och deltagande dels deras gemensamma aktiviteter. Jag hävdar att kunskaper om hur barn bygger upp sina egenorganiserade aktiviteter är basal; och att denna uppbyggnad sker som olika typer av skeden där både barns sätt att samspela och temat riktas och förändras. Att förskollärare är insatta i grunderna i vilket arbete barn utför (t.ex. att bevara aktiviteten) är grundläggande för att kunna stödja dem.

De språkliga, kroppsliga handlingar och sociala kompetenser som barn använder för att tillträda, delta i och utforma sina aktiviteter har ibland en egen logik de utspelar sig inom barns egna världar. Dessa kompetenser kan inte självklart observeras i aktiviteter som organiseras av förskollärare. Det är värdefullt för förskollärare att kunna lägga märke till barns interaktion utifrån en teori som både kan beskriva hur barn konstruerar sina aktiviteter och hur denna konstruktion realiserar i interaktionen mellan barnen, det vill säga en interaktionistisk teori är viktig och nödvändig (Corsaro, 2017). Om förskollärare enbart tar stöd av exempelvis en utvecklingspsykologisk mognadsteori finns en risk att observationer riktas mot ytliga beteenden av förskolebarns interaktion i aktiviteter och att barnskötare eller förskollärares sätt att arbeta med dessa går ut på att korrigera beteenden (E.M. Johansson, 2016).

Utifrån studiens resultat, betonar jag betydelsen av att förskollärare lär sig att observera och förstå det interaktiva arbetet i barns egna delade aktiviteter. Det innebär att förskollärare och barnskötare ägnar en viss tid när de inte behöver utföra andra arbetsuppgifter utan enbart kan observera barns handlingar i aktiviteter och att de efter det kan reflektera över dessa observationer (se till exempel Karlsson, 2014). Jag ser förståelsen av vad barn gör och vilket interaktivt arbete som krävs av dem som en förutsättning för att förskollärare och barnskötare ska kunna såväl fostra barnen som stödja dem som blir illa behandlade. Det är då värdefullt att känna till hur barns aktiviteter uppkommer i form av olika typer av skeden och att och hur skiften mellan

---

<sup>17</sup> Innehållet i förordning om läroplan för förskolan SKOLFS 2018:50 kommer att implementeras 1 juli, 2019 då alltså Lpfö-98 åter revideras.

olika skeden uppkommer för att veta vad som krävs av barn i var och en av dessa. Studiens resultat om hur barns inneslutningar, deltagande och uteslutningar sker stegvis är viktig kunskap när förskollärare ska stödja exempelvis barns tillträden också efter att vidmakthållna eller ombildande skeden uppkommit. Ett viktigt syfte med att observera barns egenorganiserade gemensamma aktiviteter är att kunna stötta barn som av olika skäl inte lyckas få tillträde till eller kan hålla kvar sitt deltagande i aktiviteter, de som ”har svårt att leka”. Genom att finnas närvarande kan förskollärare och barnskötare erbjuda stöttning, när det gäller till exempel språkliga och sociala kompetenser (t.ex. turtagande), som gör barns tillträde eller förmåga att hålla sig kvar i en aktivitet möjlig. Fri lek är i svensk förskola av tradition en viktig del av barns utveckling och sociala förmågor (Williams et al., 2014). Barns egna aktiviteter bildar också en betydelsefull del av förskolans kvalitet (Vassenden et al., 2012). Därför är det angeläget att förskollärare organiserar förskoleverksamheten så att barns egna aktiviteter ges tillräckligt och återkommande utrymme.

Det är också värdefullt att förskollärare tar intryck av hur barn organiserar sina egna aktiviteter för att överskrida uppkomsten av en strikt uppdelning mellan barns egna och de av förskollärare initierade aktiviteterna. Sådana strävanden har i forskningen bland annat beskrivits som ”nuets didaktik” (Jonsson, 2013) det vill säga förskollärares sätt att arbeta utifrån läroplanen. Men det har också beskrivits utifrån respekten för barns egna initiativ eller som en ”samspelande atmosfär” (Johansson, 2003) där förskollärare bland annat tar barns egen lek på allvar, till exempel som integrerade delar av vardagsrutiner såsom hemgång (leriga overaller som uppmanas hämtas av föräldrarna inne på avdelningen därför att barnen lagt dem i ”tvättmaskinen”). Det finns dock också tidigare studier som lyft fram att förskollärare använder barns egna aktiviteter för att styra dem utifrån drivkrafter som inte har att göra med ett intresse för barns perspektiv och världar. Till exempel Tullgren (2004) visade att det kan handla om att förskolebarn ska kunna ge uttryck för maktfulla handlingar i leken, men bara lagom mycket (sandlådeaktivitet; inte vara farlig drake som sprutar eld så att någon kommer till skada).

I förskolans läroplan (Skolverket 2016/1998) lyfts vikten av att förskollärare undervisar inom specifika kunskapsinnehåll såsom teknik i det pedagogiska arbetet fram. Diskussioner som lyfts kring dessa formuleringar är att det snarare är en snäv syn på undervisning som liknar skolans än en helhetssyn på barns förmågor och deras sociala kompetens som idag

uppmuntras. Jag argumenterar för att båda dessa synsätt på undervisning i praktiken således bör används och utan att enbart vara det ena eller det andra. Det kan ske genom att förskollärare har kunskap inom olika kunskapsområden och lyhört uppmärksammar spontana undervisningstillfällen för att tematisera exempelvis fysikaliska fenomen i stöttande arbete med barns tillträden och deltagande i deras egenorganiserade gemensamma aktiviteter (Sheridan & Williams, 2018).

Förskollärares kompetens att finnas tillgängliga i barns egenorganiserade aktiviteter är grundläggande för förskolans kvalitet, visar forskning (Vassenden et al., 2012), och resultatet av min studie bekräftar detta. Speciellt när det gäller de yngsta barnen och barn med behov av särskilt stöd, behöver förskollärare kunna ge bekräftande stöttning och uppmuntran. Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016/1998) och den kommande reviderade läroplanen för förskolan (SKOLFS 2018:50) har barn med behov av särskilt stöd rätt att få det stöd de behöver i förskolan. Detsamma gäller för läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2018/2011). Det finns dock, enligt forskning, en osäkerhet bland förskollärare som handlar om en upplevd oförmåga att leva upp till läroplanens intentioner och de teoretiska perspektiv som används i forskning om barn med behov av särskilt stöd (Sandberg & Norling, 2014). Barn med behov av särskilt stöd inom förskolans verksamhet kan ofta klara samlingar och måltider som organiseras av vuxna, men kan ha svårare för att delta i den fria leken (Lillvist, 2014). De flesta av dessa barn är inte diagnosticerade men har ändå ofta problem med samspel och konflikter (Björck-Åkesson, 2014). Dispyter och konflikter aktualiseras i den fria leken (Pálmadóttir & Johansson, 2015). Därför är förskollärares pedagogiska kompetens att kunna stödja barn i deras egenorganiserade gemensamma aktiviteter i hög grad en angelägen och nödvändig arbetsuppgift och inte något bara specialpedagoger och liknande har att hantera. Med utgångspunkt från min studie argumenterar jag för att förskollärare behöver kunskaper om uppkomsten av olika skeden i barns aktiviteter och de krav som i samband med dessa ställs på barn när det gäller till exempel användningen av föremål men också av tidigare erfarenheter såsom berättelser som används som del av deras tillvägagångssätt för att tillträda och hålla sig kvar som deltagare i aktiviteter. Detta gäller specifikt stöttning av barn som ännu inte har kompetens att leka och barn med behov av särskilt stöd när det gäller deras tillträde såväl som deras deltagande till exempel i samband med ombildningsskeden när temat och sättet att samspela



snabbt förändras. Dessa skeden är i förhållande till när barns samspel och tema är mer stabilt, både i ännu större utsträckning komplexa och oförutsägbara. De kan därför vara svåra för dessa barn att besvara med sätt att samspela som leder till att de kan genomföra sina avsikter.

## Studiens kunskapstillskott

Min studie bidrar med att ytterligare utveckla kunskaper om varför barns egenorganiserade aktiviteter har en annan logik än de aktiviteter som organiseras av förskollärare. Genom att ingående analysera hur olika *episoder* uppkommer och att och hur *skiften* mellan dessa bildas bidrar föreliggande studie med fördjupade kunskaper till det barndomssociologiska och samtalsanalytiska forskningsfältet. I studien belyses noggrant barns användande av kroppshandlingar och andra *semiotiska resurser* såsom blickar och deras förhandlingar om deltagande (imaginära aktiviteten). Hur barns inträden sker igenom ett flertal ombildande episoder tills dessa barn behövs i en deltagarroll eller tas emot efter att uthålligt ha visat sitt intresse för temat belyses också. Genom det bidrar min studie med att analytiskt klarlägga hur barns aktiviteter är situerade och produceras av dem gemensamt och belyser också hur uteslutningar sker stegvis (gungaktiviteten). När det gäller generaliserbarheten av resultaten bidrar min studie med att visa hur barns handlingar får mening i en specifik kontext (Heritage, 2011). Enligt etnometodologin är betoningen på att ta reda på den mening som uppkommer moment för moment utan att dra abstrakta slutsatser (Heritage, 1984). I förhållande till svensk forskning exempelvis av Evaldsson och Tellgrens (2009) studie av barns förhandlingar om förskollärarytterade regler och av barns uteslutningar i en förskolekontext, kan min studie bidra med att belysa dels barns förhandling om deras egenytterade regler och dels hur en stegvis inneslutning (imaginära aktiviteten) och uteslutning av kamrater utförs (gungaktiviteten). Särskilt intressant är forskningsbidraget att jag genom användandet av begreppet deltagningsram (C. Goodwin, 2000) ingående kunnat skildra hur barn i gungaktiviteter skapar en samtidigt inträffande deltagningsram med kamrater. Med hjälp av begreppet kan vi förstå att och hur barn interagerar inom olika deltagningsramar i sådana parallella aktiviteter och därmed hur både inneslutningar, ombildningar och uteslutningar konkret äger rum. Tidigare forskning har visat hur barn som gungar i samtal samarbetar inom ett tema upprätthåller både interaktionsflödet och gungandet

och hur vändpunkter skapas då kamrater bryter in med andra uppslag (Ivarsson, 2003). Ett bidrag med min studie är att den yttrande för yttrande konkretiserar och fördjupar hur vändpunkter bildas som skiften mellan olika typer av episoder (Jacknick, 2011). Synligt blir att skiften kan produceras genom barns gestaltning, och genom att barn ignorerar, till exempel genom att locka till skratt eller med sin kroppsorientering visar upp sitt motstånd mot regler om turordningens fördelning i liknande aktiviteter.

Denna studie bidrar också med att visa *att*, *hur* och *varför* ett tema som bäddats in i en förhandlingssituation i en imaginär aktivitet inte vidmakthålls av deltagarna när deras kamrater gör upprepade tillträdesförsök. Här bidrar studien genom användningen av begreppet strukturerande resurser (jämför Mondada, 2006) och synliggör att det finns både en semiotisk, en materiell och en intellektuell sida av dessa med att klarlägga såväl deras begränsningar som möjligheter. Medan barnens användning av materiella objekt (gungan) är synlig för övriga deltagare (gungaktiviteten) begränsas användningen av intellektuella aspekter (narrativ, imaginär aktivitet) av att vara både osynliga och flyktiga och måste nyttjas samtidigt med verbala yttranden för att förstås av andra deltagare. Genom det blir de begränsningar för narrativ som bäddats in i en förhandlingssituation i etableringen av imaginära aktiviteter synlig när ytterligare barn tillträder. Min studie tillför viktig kunskap om att de ombildande episoderna inte uppkommer slumpmässigt bland annat därför att barn inom interaktionsutrymmet förutser övergångarna. Det sker genom uppkomsten av rutinhandlingar i samband med byten av deltagarroller och deltagarstatus, barns gestaltning, deras lek med visuella strukturer och deras kroppsorienteringar och rekontextualiseringar. Det är alltså betydelsefullt att studera hur barnen orienterar sig mot varandra, mot objekt i rummet men också mot omgivningen. Genom detta bildas övergångsområden (Jacknick, 2011; Mondada, 2006; Robinson & Stivers, 2001). I min studie synliggörs därför också att barns fysiska procedurer såsom när ett barn överger deltagarstatusen som *gate keeper* kan leda till att detta lämnande synliggörs för andra barn som befinner sig i interaktionsutrymmet och att övergångsområden därmed bildas. Studien tydliggör med det att genom att den fysiska organisationen ändras blir följden att även den sociala organisationen ändras. Corsaro (1987) behandlar barns humor som ett fenomen i sig och hur barns humorinslag yttrar sig i olika typer av episoder. Annars behandlas ofta barns humor i tidigare forskning företrädesvis med tanke på hur den uppträder i likande typer av episoder (se t.ex. Björk-Willén,

2012). Min studie visar hur barn i etableringen lockade till skratt när de utförde ljud till puttandet och hur kamraterna bekräftade det roliga men utan att besvara önskemålen om byte av deltagarroller (Kapitel 6). Barns vardagliga användning av humor syftar i första hand till att uppnå gemensamt skratt snarare än att uppmärksamma konkreta innebörder som finns uttryckta inom det humoristiska (Corsaro, 2011). Ett av min studies bidrag i förhållande till Corsaros (2011) studie, är att den trots detta ger exempel på hur barn i en svensk förskolekontext använder humor i förhandling om turordningen.

## Ytterligare forskning

Behovet av att utforska *övergångsområden* mellan etablerande, vidmakthållande eller ombildande episoder är ett angeläget forskningsområde som behöver fördjupas. Anledningen är att för att förskollärare ska kunna stödja barn som ”inte kan leka” behövs ingående kunskaper om hur övergångsområden uppträder i olika typer av aktiviteter. I denna studie företräds och analyseras enbart ett par övergångsområden (se exempelvis Kapitel 5). Urvalet av och avgränsningen av episoder att representera gjordes innan övergångsområden upptäcktes. Genom att analysera hur etablerade och vidmakthållna episoder övergår i ombildade kan vi utforska yttrande för yttrande hur sådana övergångar uppkommer. Överlag utmanar resultatet av min studie de analysmetoder som används för att studera enbart utsnitt av barns egna aktiviteter. Jag argumenterar för att dessa bör studeras från början till avslutning. Behovet av att få veta mer om *episoder* och *skiften* som kan upptäckas i barns aktiviteter är stort eftersom de ger olika karaktär till handlingar och interaktion. Behovet av att i fortsatt forskning ge en allsidig analys av barns egenorganiserade aktiviteter i en förskolekontext är viktigt och nödvändigt. Både barns fysiska aktiviteter som bygger på turtagande och deras imaginära aktiviteter behöver studeras. Den som är forskare bör studera barns inträden utifrån vetenskapen om att dessa sker stegvis. Med utgångspunkt i min studies resultat rekommenderar jag att barns ombildningar analyseras från första till sista episod för att synliggöra hur bildandet varken är slumpmässigt eller kaosartat. Barns interaktion i sina egenorganiserade gemensamma aktiviteter ordnas bara på ständigt nya och alternativa sätt. Utifrån det som tydligt framkommit av min studie är att fortsatt forskning bör utgå ifrån den höga grad av kompetens som krävs av barn för att delta i oerhört komplexa, händelserika, ofta humoristiska sociala samspel.

## 8. Summary

### Introduction and purpose

This thesis is concerned with preschool children's self-organized, joint and everyday activities, henceforth for the remainder of this document referred as simply "activity" or "activities". This means that the activities are initiated and ordered by the children, the preschool teachers are not present during the activity. One reason it is important to focus on children's activities, as Corsaro (2011) principally argues, is that children construct their social abilities when interacting with peers as well as adults. This is contrary to the previous notion that children learn these abilities solely from adults. Children's social abilities and communicative skills are emphasized in the preschool curriculum and compulsory school curriculum of Sweden (Ministry of Education and Research, 2016, 1998; Ministry of Education and Research, 2018, 2011), the forthcoming Swedish preschool curriculum (SKOLFS 2018: 50)<sup>18</sup> and in the curricula of all Nordic countries (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilsson, 2015). However this thesis argues that these skills have to be related to children's discursive efforts to accomplish the production of their activities. Modern society is often characterized by rapid change, and trends in internationalization and individualization are influencing all mankind including children (Sommer, 2005). When children choose what to do and who to be with in preschool activities (Williams, Sheridan & Sandberg, 2014), they usually generate short routines for their interaction among peers. These everyday routines, for example, children gathering in the play hall in order to decide what to do, can constitute a stable basis for the development of their social competence (Sommer, 2005). Although the routines in these activities are taken for granted because they are relatively stable and predictable, difficulties arise when we try to describe their production in detail (Corsaro, 1987, Garfinkel, 1967).

---

<sup>18</sup> The forthcoming preschool curricula (SKOLFS 2018:50) will be implemented on July 1, 2019.

Children put a lot of interactive effort into their participation in activities (Ólafsdóttir, Danby, Einarsdóttir & Theobald, 2017). They usually protect their activities from outside peers, and prefer to continue the activity with peers who participated in its creation (Corsaro & Molinari, 2017). This study argues that, on one hand, it is important for preschool teachers to be able to observe children's desire to participate. On the other hand, it is equally important to recognize children's right to protect access to their activities, as shown in recent research (Ólafsdóttir, Danby Einarsdóttir & Theobald, 2017). When they become adults, children must be able to handle many different social relations (Sommer, 2005). The basis of this study in childhood sociology addresses how preschool children are confronted with different challenges when trying to access and participate in ongoing play depending upon the type of activity and episode. In this study, an *episode* is a segment, comprised of one or more sequences (Schegloff, 1987) in which children's interactions take on new or distinguished courses. In order for preschool teachers to support children in creating, participating in, and accessing activities, we need to develop detailed knowledge of each stage in the production of children's activities.

## **Purpose**

The theoretical framework of this study depends upon childhood sociology (Corsaro, 2011), ethnomethodology and conversation analysis (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Sommer, 2005). The overarching aim is to carry out an empirical study about how children in a Swedish preschool gain access to, shape and organize extended, cooperative, self-organized activities.

The research questions are as follows:

1. How are children's activities established, maintained, transformed and finished?
2. How do children access, negotiate, participate in and depart from these activities?
3. What *structural resources* do children appropriate when enacting themes, procedures and turn-taking in their activities?

In this study, I define the analytical notion *structural resources* as participants' orientation to details which are indexed and frequently used in the coordination of actions (Mondada, 2006). These resources consist of *semiotic resources* (the ways children express their verbal utterances e.g., intonation) and

physical actions (e.g., posture) and material objects (e.g., a bench children use for jumping activities to construct turn-taking order). Structural resources can also consist of *intellectual means*, for example, counting rhymes children use to discern the timing of each participator's jump in a jumping activity. Since children strive to be part of activities and protect them from intrusion, activities are an important aspect of *children's worlds* (Corsaro & Molinari, 2017). In order to recognize children's worlds, it is important to enter children's activities as curious adults interested in children's interaction in activities and to put aside privileged participator status, for example, as a powerful teacher (Corsaro & Molinari, 2017). This thesis contributes to a deeper understanding of the kinds of problems children are confronted with in the production of their activities.

## Research review

The strategies children practice in trying to access the activities of their peers usually occur indirectly, that is to say without explicitly asking for approval. To act in the area of their peer's activities, is a *non-verbal strategy*, which is often combined with other strategies (Corsaro, 1979, 1987). Children occasionally participate in a similar act or produce a variant of ongoing behaviour nearby an activity, which often leads to successful access. Children endeavor to stay inside *the interactive space* (the area of children's interaction in an activity) by remaining nearby or in the location of their peers' ongoing activities (Corsaro, 2011). To be continually perceived as one of the participating members' children have to negotiate (Karrebæk, 2011; Pálmadóttir & Johansson, 2015). For example, the imaginary plot is often altered in a way that makes participant' roles, unnecessary (Björk-Willén, 2012). Similarly, children reconstruct rules that, in a Swedish preschool context, are regarded as prevailing (for example 'everyone should be allowed to play'). However, children are only obeying these superficially, for example, by allowing a friend to access the activity in the role of a kitten that will soon be 'written out' of the activity (Evaldsson & Tellgren, 2009). Children construct their own social order (Cobb-Moore et al., 2009) when negotiating and reconstructing these rules (Evaldsson & Tellgren, 2009), such as the transgression of rules in situated board games (Karlsson et al., 2017). However previous research seldom focuses children's participation and negotiation in preschool in the

course of their extended activities and rarely scrutinizes children's bodily and verbal interactions or their use of other semiotic and structural resources.

## Theoretical basis and central concepts

The sociology of childhood (Corsaro, 1987), Ethnomethodology (Garfinkel, 1967) and conversation analysis (Schegloff, 2007), provide the basis for analysis and were used to investigate children's *talk-in-interaction* while exploring their activities *in situ* (when the interaction is embedded in a situation) (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984). The analysis foregrounds the participant's perspective in order to highlight children's voices and understanding. This is in line with an Ethnomethodological perspective that actions and activities are participant-produced phenomena (Heritage, 1984). In order to investigate children's conversations as talk-in-interaction, the present study illuminates how these interactions are produced and contextualized within a *participation framework* (Goffman, 1961; C. Goodwin, 2000). This is an analytical notion integrating the relation between the entities (participants, actions and episodes), which are used in scrutinizing face-to-face social interaction. *Participator status* is, in this study, connected to the concept of a participation framework, and it is used in describing in what kind of participator roles and status children take and are attached to (e.g. as a gate keeper who protect the activity from intrusion) within a participation framework (M.H. Goodwin, 2008). Two of children's activities at a Swedish preschool, *The imaginary activity in the play hall* and *The swing activity in the preschool yard* (henceforth imaginary activity and swing activity) provided the empirical data for analysis in this study. The analysis highlights children's verbal, facial and bodily interactions. Their use of gazes, performances and laughter are emphasized as *semiotic resources* and are the channels through which the children interact (C. Goodwin, 2000; Jefferson, 1979).

## Methodology and method

The data for this study included over fifteen hours of video observations of children's everyday interaction at a preschool, and the participating children were 3-7 years old. Two of the children's extended activities were transcribed (Linell, 1994; Psathas, 1995) and were analysed sequentially using conversation analysis (Schegloff, 2007), childhood sociology (Corsaro, 1987) and Ethnomethodology (Garfinkel, 1967). Six of the activities were overtly

transcribed from the recorded data (Linell, 1994; Psathas, 1995) and similar activities were mapped out and classified (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Sidnell, 2010). Parallels were made between episodes from similar activities in the video data in order to compare children's production of sequences and episodes and also to describe the ethnographic context of children's interactions in the sequentially analyzed episodes (Schegloff, 2007; Sidnell, 2010).

## Analysis

The data material were analyzed sequentially (Schegloff, 2007) in time in terms of children's participation in activities, including the production and design of these activities. However the full episode in which their talk-in-interaction occurred was considered the analytical unit in this thesis (Linell, 2011; Schegloff, 1987). The analysis highlights children's expressions and also stresses the participant's understanding of these expressions. The analysis was conducted in relation to the participants' talk-in-interaction and ongoing actions in their culturally shared worlds (Pomerantz, 1989) and attempted to shed light on children's world. Though no method can capture these expressions completely, this study strives to gather as much knowledge as it is possible (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2016).

## Results and contribution to research

The results of this study show that children's activities can be categorized into episodes that are characterised by relatively rapid change in the children's interactions or in the theme of an activity. The episodes were categorized as follows: established, maintained, transformed, finished and negotiated. First, the result illuminate the significant efforts children make to create and participate in activities. Second, in scrutinizing how turns are linked together, the study shows that verbal negotiations are not solely used for gaining access or resumed participation in an activity. Their performance<sup>19</sup>, defined as *semiotic resources* (structurally different sign systems that children carry out with their peers), was an important finding (C. Goodwin, 2000). Performance is used in children's visualizing a character in order to act in the role of a Minecraft figure (imaginary activity) and also in face-threatening acts in disputes about

---

<sup>19</sup> The Latin word "Gesta" means deeds carried out to others (English professional wordbook).



turn-taking order (swing activity). The study also illuminates and deepens the understanding of the accomplishment of shifts between different kinds of episodes, called *Intra-activity-shifts* (Jacknick, 2011; Schegloff, 1987). For example, children's gestures bring about such shifts when one child draws a cap over his face, ignoring peers, which rapidly changes the *participation framework* (C. Goodwin, 2000), moving it from an open framework characterized by mutual social interaction, to a participation framework, which is humorous and fictional. Children's interaction in two concurring participation frameworks was also an important discovery (swing activity). Children sitting on different swings (there was four swings in a row) in parallel activities moved between interacting with the child on their swing to interacting with peers on another swing. The children's social interaction in the establishing of the swing activity was characterized by mutual orientation and the interaction can therefore be characterized as occurring in an open participation framework. However, in the transforming episode, two participants in the production of a social participation framework excluded one peer and included two other peers sitting on another swing in a parallel activity in a humorous participation framework. Another important finding was that children's performances and routine procedures produce *transition spaces* (Jacknick, 2011) where children's visible physical procedures (shifting roles in swing activity) make it possible to predict shifts (when one child left the swing and another child received an adult's help to sit on the swing) which contributes to the creation of starting points of these shifts. This means that the child who now received the participator role as the one sitting on the swing began to encourage the peers in the parallel activity on the other swing to laugh, ignoring the child who pushed the swing. Third, children's humour is used for many purposes, accomplishes a variety of tasks in many different kinds of episodes and was often used to accomplish shifts between different episodes. When establishing episodes, the children were involved in an open participation framework (they confirmed the participation of their peer's participator roles in friendly ways).

While my method for this study has been to analyse activities from start to finish, it is possible to see the development of access, inclusion and exclusion as stepwise processes. This contributes to ethnographic research building on conversation analysis and childhood sociology (Evaldsson and Tellgren, 2009), children's negotiations of self-initiated rules and a stepwise produced inclusion (imaginary activity) and exclusion (swing activity).

## Discussion and future research

Previous research on children's interactions with peers that highlights bodily movements, gestures and verbal interactions for the duration of an activity is scarce. This study illuminates children's collaborative work in creating activities and focuses on how these activities are accomplished through the use of semiotic resources and other kinds of structural resources (Mondada, 2006). The structural resources available for children in the transformed episodes were material objects, for example the swings, the surrounding fence and the gate. These objects were used to accomplish maintenance, but only briefly, e.g., when one child proposed altering the movements of the swing (swing activity). The children, due to a break when other peers tried to access an activity, did not create a maintenance episode in the imaginary activity. An important reason, contrary to previous studies (Björk-Willén, 2012; Whalen, 1995), was that the structural resource was intellectual in nature (a narrative), unknown to all the participating children, and it was invisible, fleeting and embedded in the negotiating situation among peers (establishing episode) (Heath & Luff, 2013). The transformed episodes were precluded by one child's breaking of the children's rules (about turn taking-order) of the swing activity, which is parallel to Björk-Willén's (2007) findings.

Preschool teachers as well as teachers in Sweden are supposed to support all children by creating a beneficial environment for their activities in preschool (Ministry of Education and Research, 2016, 1998; SKOLFS 2018:50), compulsory school, preschool class and school age educare (Ministry of education and research, 2018, 2011). In light of these results, it is important that preschool teachers learn how to understand the way children accomplish their activities so they can support children that do not yet have the competence to participate in activities with peers. In Sweden, children in need of special care (Lillvist, 2014; Sandberg & Norling, 2014) have legal rights to receive support and extra care during their stay in preschool, preschool class and school age educare (Ministry of Education and Research, 2016/1998; SKOLFS 2018:50; Ministry of Education and research, 2018/2011). To do this, preschool teachers have to know how children shift between different kinds of phases and to understand the kinds of material objects and experiences of for example using turn-taking order children have at hand. Additionally, this study shows the importance of didactical competence in different fields of knowledge so that teachers can identify teaching opportunities when children are confronted, for example, by

different physical phenomena in their activities. However, this must be done playfully, sensitively and with true interest in the child's perspective (Qvarsell, 2003; Sheridan & Williams, 2018).

Further research on the production of episodes and shifts in children's activities is necessary, as episodes and shifts give different character to actions and interaction. Researchers also need to study children's access, inclusion and exclusion as stepwise processes, and transformed episodes should be analysed sequentially, as the present study shows that they occur one after another. This study also shows that the production of episodes is neither haphazard nor disordered; children's interactions are merely ordered in completely new and different ways. The competence children require in order to participate in extremely complex, eventful, often humorous social interactions should also be a subject of further research.

# Transkriptionssymboler

(Psathas; 1995; Jefferson, 1984; Linell, 1994)

((tittar på Evita))	kroppshandlingar och mina kommentarer
(x) (xx)	ohörbart/ohörbara ord
(osäker)	osäker tolkning
→	kommenterad rad
°ja°	låg röstvolym
* ☺	uttalas med skratt i rösten; leende
Ha, ha, he	Skratt
> jασå <	uttalas snabbare än omgivande tal
[ ]	samtidigt överlappande tal
=	omedelbart anslutet till föregående yttrande
· ,	sänkt intonation; fortsättningsintonation
↑ ??	höjd intonation för ordet efter; ifrågasättande
↑ ↓	stigande/ sjunkande intonation följer
! .	animerad röst
<u>kom</u>	betoning
<u>KOM</u>	betoning med extra kraftig röst
nu: nu::	förlängning av ljudet före; längre fler kolon
Komme <u>r</u>	sänkt intonation ju längre streck desto mer
Komme: <u>r</u>	höjd intonation ju längre streck desto mer
(.)(0.1)(paus)	kort intervall; intervall i 10-dels sek. lång int.
(.....)(,,,,,) ⊖	vänd till el. från den som talar; tittar ned

## Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. (2. uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Bateman, A. (2011). Hurts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organization. *Journal of Pragmatics*, 43, 3111-3121.
- Bateman, A. (2012). Forging friendships: The use of collective pro-terms by pre-school children. *Discourse Studies*, 14(2), 165-180.
- Bateman, A. & Church, A. (2017). Children's use of objects in an early year's playground. *European Early Childhood Research Journal*, 25(1), 55-71.
- Björck-Åkesson, E. (2014). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (ss. 23-45). Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of pragmatics*, 39, 2133-2158.
- Björk-Willén, P. (2012). Being doggy: disputes embedded in preschoolers' family role-play. In S. Danby, M. Theobald & L. Bass (Eds.). *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (pp. 119-140). Emerald, Bingley.
- 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.
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). 'Are you working or playing?' Investigating children's perspectives of classroom Activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
- Butler, C.W., Duncombe, R., Mason, C. & Sandford, R. (2016) Recruitments, engagements, and partitions: managing participation in play. *International Journal of Play*, 5(1), 47-63.
- Cobb-Moore, C, Danby, S. & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1477-1492.
- Cobb-Moore, C.; Danby, S. & Farrell, A. (2010). Locking the unlockable: Children's invocation of pretense to define and manage place. *Childhood*, 17(3), 376-395.

- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (1979). We're friends right? Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in society*, 8, 315–336.
- Corsaro, W. (1987). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Noorwood, NJ: Alex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. (Originally published 1997). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W. A. & Maynard, D. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis and J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honour of Susan Ervin-Tripp* (pp. 157-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2017). Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early childhood education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 11-30). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cromdal, J. (2000). *Code-switching for all practical purposes: Bilingual organization of children's play* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press). Linköping: Tema, Univ.
- 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.
- Dalgreen, S. (2014). *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion: Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter*. (Licentiatstudie, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 22, Linköping Studies in Education and Social Sciences, 7). Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Dalgreen, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogical Practices, 30, Linköping Studies in Education and Social Sciences, 11). Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.

- Danby, S. & Baker, S. (1998). How to be masculine in the block area. *Childhood*, 5(2), 151-175.
- Danby, S. & Baker, C. D. (2001). Escalating Terror: Communicative Strategies in a Preschool Classroom Dispute. *Early Education & Development*, 12(3), 343-358.
- Derry, S. J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23(1), 97–114.
- Eisenberg, A. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes*, 4, 149-170.
- Evaldsson, A-C. (2004). Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction* 37(3), 331-363.
- Evaldsson, A-C. & Corsaro, W. A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretative approach. *Childhood* 5(4), 377-402.
- Evaldsson, A-C. & Tellgren, B. (2009). 'Don't enter – It's dangerous': Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 9-18.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1967.
- Glenn, P. (1989). Initiating shared laughter in multi-party conversations. *Western Journal of Speech Communication*, 53(2), 127-149.
- Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction* (Studies in Interactional Sociolinguistics Vol. 18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, P. & Holt, E. (2013). *Studies of laughter in interaction*. London & NY: Bloomsbury.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.

- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of Activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Goodwin, C. (2009). Embodied hearers and speakers constructing talk and action in interaction. *Cognitive Studies*, 16(1), 51-64.
- Goodwin, C. (2010). Handling och förkroppsligande i situerad mänsklig interaktion. I H. Melander och F. Sahlström (Red). *Lärande i interaktion* (ss. 59-103). Stockholm: Liber.
- Goodwin, M.H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Indiana: University Press.
- Goodwin, M.H. (2008). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. John Wiley & Sons.
- Griswold, O. (2007). Achieving authority: Discursive practices in Russian girls' pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 291-319.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed. Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm:
- Heath, C. (2011). Visual data. (3 rd. Ed.). In: D. Silverman (Ed.). *Qualitative research* (pp. 250-271). London: Sage.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social action in everyday life*. London: Sage.
- Heath, C. & Luff, P. (2013). Embodied action and organizational Activity. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.). *The handbook on conversation analysis* (pp. 283-308). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2011). Conversation analysis: Practices and Methods. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research* (3rd Ed). London: Sage.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. (2nd ed. originally published 1998). Cambridge, UK: Polity Press.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Uppsala Studies in Education, nr. 101). Uppsala: Uppsala universitet.
- Jacknick, C. M. (2011). Breaking in is hard to do: How students negotiate classroom Activity shifts. *Classroom Discourse*, 2(1), 20-38.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G. Psathas (Eds.). *Everyday Language Studies in Ethnomethodology* (pp. 79- 96). New York: Irvington Publishers.



- Jefferson, G. (1984). Transcription notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 9–16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a ‘standard maximum’ silence of approximately one second in conversation. In D. Roger & P. Bull (Eds.). *Conversation: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 166-196). Clevedon: Multilingual Matters.
- Johansson, E. (2003). Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Stockholm: Statens skolverk
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns lekar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences., nr 251). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 391). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, J-E. (1998). *Barnomsorgen och lärarutbildningen: En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Sambhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. (Akademisk avhandling. Malmö Studies in Educational Sciences, 35). Malmö: Holmbergs.
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Gothoburgensis). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Karlsson, R. (2014). *Demokrati i förskolan: fokus på barns samspel*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, M., Hjärne, E. & Evaldsson, A-C. (2017). Preschool girls as rule breakers: Negotiating moral orders of justice and fairness. *Childhood* 24(3), 396-415.
- Karrebæk, M. S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2911-2931.
- Kyrtziz, A. (2004). Talk and Interaction among Children and the Co-construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annual Report of Anthropology*, (33), 625-649.

- Kyrtzidis, A. (2007). Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 321-352.
- Lillvist, A. (2014). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (195-214). Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, A. & Sorjonen, M-L. (2013). Affiliation in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 350-370). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik* (Arbetsrapporter från Tema K, Nr 9). Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, P. (2011). Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1 (Studies in Language and culture, 18). Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, P. (2011). Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 2 (Studies in Language and culture, 18). Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179-194.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Preschool: Arenas for Establishing Power Orders? *Children & Society*, 21(5), 328-338.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.). *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 492–508). Malden, MA: Blackwell.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala: Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.). *Förskolan: Barns första skola* (ss. 159-196). Lund: Studentlitteratur.
- Martin, C. & Evaldsson, A-C. (2012). Affordances for Participation: Children's Appropriation of Rules in a Reggio Emilia School. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), 51-74.
- Maynard, D.W. & Clayman, S.E. (2003). Ethnomethodology and conversation analysis. In L. Reynolds & N. Herman-Kinney (Eds.). *The handbook of symbolic interactionism* (pp. 173-202). Walnut Creek: Altamira.
- Melander, H. & Sahlström, F. (Red.) (2010) *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.

- Melander, H. (2012). Knowing how to play the game of jump rope: Participation and stancetaking in a material environment. *Journal of Pragmatics* 44(15), 1434-1456.
- Mondada, L. (2006). Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of a sequence. *Discourse Studies*, 8(1), 117-129.
- Mondada, L. (2007). Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies*, 9(6), 809-821.
- Niemi, K. (2014). 'I will send badass viruses.' Peer threats and the interplay of pretend frames in a classroom dispute. *Journal of Pragmatics*, 66, 106-121.
- Niemi, K. (2016). 'Because I point to myself as the hog': Interactional achievement of moral decisions in a classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 68-79.
- Nilsen, R.D. (2017). Vi-gemenskap i förskolan. I M. Øksnes & A. Greve (Red.) (2017). *Vänskap* (Barndom i förskolan) (ss. 59-76). Lund: Studentlitteratur.
- Ólafsdóttir, S. M., Danby, S., Einarsdóttir, J. & Theobald, S. (2017). 'You need to own cats to be part of the play': Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Research Journal*, 25(6), 1752-1807.
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2016) Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 721-733
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E. (2015). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early Years*, 35(3), 289-302.
- Pomerantz, A. (1989). Epilogue. *Western journal of Speech Communication*, 53(2), 242-246.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction* (Qualitative research methods, Vol. 35). Thousand Oaks: Sage.
- Quennerstedt, A., Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn: Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 77-93.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113.

- Robinson, D. & Stivers, T. (2001). Achieving Activity transitions in physician-patient encounters. From history taking to physical examination. *Human Communication Research*, 27(2), 253-298.
- Ryle, G. (2000). *The concept of mind* (Penguin classics). (Originally published 1949). London: Penguin.
- Sacks, H. (1974). An analysis of the course of joke's telling in conversation, Bauman, R. & J. Scherzer, (Eds.). *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 337-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkins & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversational analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sandberg, A. & Norling, M. (2014). Pedagogiskt stöd och Pedagogiska metoder. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (ss. 45-62). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International journal of disability, development and education*, 57(1), 43-57.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social psychology quarterly*, 50(2), 101-114.
- Schegloff, E. A. (1998). Reflections on studying prosody in talk-in-interaction. *Language and speech*, 41(3-4), 235-263.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge university press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- SKOLFS 2018:50. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheldon, A. (1996). You can be the baby brother, but you aren't born yet. Preschool girl's negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language & Social Interaction*, 29(1), 57-80.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (Kunskapsöversikter, 3932). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3932>
- Sidnell, J. (2010). Action and understanding. In *Conversation analysis: An introduction* (pp. 59-76.). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2012). *The handbook of conversation analysis* (Vol. 121). Oxford: Wiley Blackwell.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket. [Ministry of Education and Research, 2016/1998: Curricula for Preschool: Lpfö 98].  
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>
- Skolverket (2018/2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, reviderad 2018*. [Ministry of Education and Research: Curricula for the compulsory School, Preschool Class and School-age Educare, 2018, revised 2018] Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk børnehaveforskning*, 3(2), 41-52.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats: barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. (Licentiatstudie 2004: 2, Pedagogiska Institutionen). Örebro: Örebro universitet.
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Theobald, M. (2013). Ideas as “possessives”: Claims and counter claims in a playground dispute. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 1-12.
- Theobald, M. (2016). Achieving competence: The interactional features of children's storytelling. *Childhood*, 23(1), 87-104.
- Theobald, M. & Reynolds, E. (2015). In pursuit of some appreciation: Assessment and group membership in children's second stories. *Text & Talk*, 35(3), 407-430.
- Theobald, M., Bateman, A. Busch, G., Laraghy, M. & Danby, S. (2017). I'm Your Best Friend. Peer Interaction and Friendship in a Multilingual Preschool. In M. Theobald (Eds.) *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings* (pp. 171-196). London: Emerald Group Publishing Inc.
- Tholander, M. & Cekaite, A. (2009). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 154-177). Stockholm: Liber.

- Thorell, M. (1998). *Politics and alignment in children's play dialogue. Play arenas and participation*. (Doctoral dissertation, Linköping Studies in Art and Sciences 173). Linköping University: Department of Child Studies.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet* (Malmö Studies in Educational Sciences, nr 109). Malmö: Malmö högskola.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorer betydning for kvalitet*. Stavanger, Norge: International Research Institute of Stavanger.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London: Sage.
- Whalen, M. R. (1995). Working toward play: Complexity in children's fantasy Activities. *Language in Society*, 24(3), 315-348.
- Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). Preschool-an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226-240.

# Bilaga 1. Tillstånd av rektorn

Göteborg 16 mars, 2006

Hej xxxxx,

Jag heter Ulla Jivegård och har lång erfarenhet av att arbeta som förskollärare. Just nu skriver jag en D-studie inom pedagogiskt påbyggnadsprogram med inriktning mot förskola och fritidshemsverksamhet. Jag arbetar även som förskollärare och som lärare på lärarutbildningen i Mölndal.

Avdelningen Snurran är intresserade av att jag gör en undersökning hos dem av barns kommunikation med varandra. Det är hur barn får eller tar meningsutrymme när de skapar mening tillsammans med kamrater och när en pedagog finns i närheten jag vill studera, genom att observera med hjälp av videofilmkamera.

Nu vill jag be dig om tillstånd att göra denna undersökning. I april och maj i år och ett par dagar i veckan har jag tänkt göra studien och jag vill följa barnen och pedagogerna i den vanliga verksamheten. Föräldrar kommer att bli tillfrågade per brev om de vill att deras barn ska vara med, så att bara de barn som fått skriftligt godkännande från sina föräldrar filmas.

Personalen tillfrågas skriftligt om de vill delta. Jag pratar med barnen om studien och hör om de vill vara med. Barn eller personal som ger uttryck för att de i en situation inte vill bli filmade kommer jag att respektera utan diskussion. Det filmade kommer bara att ses av mig, och om det blir så av barnen och de vuxna på Snurran. När jag skriver ner händelser kommer inga namn eller andra uppgifter ges som gör att någon person känns igen.

Med vänliga hälsningar \_\_\_\_\_

På den studerade orten

---

Rektors underskrift

## Bilaga 2. Tillstånd av föräldrarna

Göteborg den 16 mars 2006

Hej,

Mitt namn är Ulla Jivegård och jag har arbetat som förskollärare i tjugofem år. Nu skriver jag en D-studie och vill göra en undersökning på Snurran för jag går på en påbyggnadsutbildning för förskollärare. Jag vill be om ditt tillstånd att videofilma ditt barn.

Det är barnens kommunikation med varandra när de skapar mening tillsammans och där en pedagog finns med, jag är intresserad av. Vem som tar eller får meningsutrymme är vad jag tittar på och jag kommer att videofilma vardagliga situationer och skriva detta till text.

Filmerna kommer bara att ses av mig och om det blir så av barnen och pedagogerna på snurran. Jag skriver inga namn eller ger några uppgifter på förskolan eller detaljer som gör att något barn eller vuxen känns igen.

Första veckan i april är jag med utan videokamera och resten av april och maj kommer jag att videofilma två dagar i veckan, men bara de barn som fått tillstånd av sina föräldrar. Jag kommer att prata med barnen om vad jag gör och se om de tycker att det går bra.

Jag har bett rektor xxxx xxxxx och pedagogerna på Snurran om skriftligt tillstånd. När barnen ser ut som de inte vill bli filmade kommer jag inte att filma. Om du inte vill att ditt barn ska delta lämnar du pappret utan underskrift.

Med vänliga hälsningar \_\_\_\_\_

På den studerade orten \_\_\_\_\_

Förälders underskrift



## Bilaga 3. Tillstånd av pedagogerna

Göteborg den 16 mars 2006

Hej,

Jätteroligt att ditt personallag är intresserade av min studie. Jag ansöker om rektor xxxx xxxxxx och föräldrarnas tillstånd för att få göra observationer med videofilmkamera. Barn som inte får tillstånd kommer inte att filmas. Jag vill prata med barnen om studien och se om de tycker att det går bra.

I situationer där barn eller pedagoger visar att ni inte vill bli filmade kommer jag inte att filma. När händelser skrivs ner kommer jag inte att ge några uppgifter som gör att personer, förskola eller område kan kännas igen. Ingen annan än jag ska se filmerna och om det blir så, ni på avdelningen.

Nu vill jag be om ditt tillstånd att få göra den här studien. Filmerna skrivs sedan till text och analyseras, där jag försöker att se generella drag i hur meningsutrymme ges och tas mellan barnen och vad pedagogens handlande kan ha för betydelse. Så fokus ligger på vad och hur meningsutrymme fördelas mellan barnen.

Jag vill presentera mig själv som Ulla inför barn och föräldrar, en vuxen som är intresserad av hur barn pratar tillsammans och som skriver en liten bok om detta. Med detta vill jag visa att jag kommer att följa verksamheten utan att ta pedagogansvar, för jag ska inte aktivt påverka när jag filmar.

Med vänliga hälsningar \_\_\_\_\_

På den studerade orten den

---

Pedagogs underskrift